

Sommaire

Remerciements.....	1
Résumé	2
Mots-clés.....	2
1. Introduction	6
2. Problématique	8
2.1 <i>Evolution dans la didactique des langues</i>	8
2.2 <i>Débat autour du plurilinguisme et réalité sociale</i>	9
2.3 <i>Changements apportés par le Plan d'études romand (PER)</i>	10
3. Cadre conceptuel	11
3.1 <i>Plurilinguisme</i>	11
3.1.1 <i>Définition</i>	11
3.1.2 <i>Différents types de plurilinguisme</i>	12
3.1.3 <i>Composantes du plurilinguisme</i>	13
3.2 <i>De l'approche actionnelle à l'approche communic'actionnelle</i>	14
3.2.1 <i>Vers une définition de la perspective actionnelle</i>	15
3.2.2 <i>Vers une définition de la perspective communic'actionnelle</i>	16
3.2.2.1 <i>Action</i>	17
3.2.2.2 <i>Tâche et mission</i>	17
3.2.2.3 <i>Stratégies</i>	19
3.2.2.4 <i>Compétences</i>	21
3.2.2.5 <i>Rôle de l'enseignant et théories de l'apprentissage</i>	22
3.3 <i>Approche communic'actionnelle : une méthode didactique explicite pour le plurilinguisme ?</i>	23
4. Questionnement	24
5. Dispositif et méthodes	25
5.1 <i>Dispositif</i>	25
5.1.1 <i>Conditions-cadre /échantillon</i>	25
5.1.2 <i>Contenu, moyens d'enseignement, matériel et déroulement de l'intervention</i>	26
5.2 <i>Méthodes</i>	28
6. Intervention, données et analyses	30
6.1 <i>Intervention</i>	30
6.2 <i>Analyse des données</i>	32
6.2.1 <i>Résultats des travaux pour la production « standard »</i>	32
6.2.2 <i>Résultats des travaux pour la tâche communic'actionnelle</i>	35
6.2.3 <i>Stratégies employées lors de la production « standard »</i>	36
6.2.4 <i>Stratégies employées lors de la tâche communic'actionnelle</i>	37

6.2.5	Comparaison entre les deux tâches	37
7.	Interprétation des résultats	38
7.1	Mise en action des élèves dans la tâche communic'actionnelle	39
7.2	Stratégies cognitives et métacognitives utilisées pour la résolution des tâches.....	41
7.3	Différence dans l'apprentissage des langues entre les deux tâches	45
7.4	L'approche communic'actionnelle : une approche innovante pour le plurilinguisme en classe ?.....	47
8.	Distance critique : limites et forces de notre recherche.....	47
8.1	Dispositif et échantillon.....	48
8.2	Méthode	48
8.3	Intervention	48
8.4	Analyse des données et interprétation.....	49
9.	Conclusion.....	49
9.1	Constats généraux.....	49
9.2	Amélioration et adaptation de notre dispositif.....	50
9.3	Prolongement et perspective de notre recherche.....	51
10.	Bibliographie.....	52
11.	Liste des annexes.....	54
11.1	Annexe I : Analyse des conditions	55
11.2	Annexe II : Fiche de connaissance des élèves	57
11.3	Annexe III : Analyse conceptuelle et analyse didactique de la tâche 1	59
11.4	Annexe IV : Analyse des stratégies de la tâche 1	62
11.5	Annexe V : Analyse des critères pour la tâche 1	63
11.6	Annexe VI : Fiche tâche 1 (production « standard »).....	65
11.7	Annexe VII : Fiche d'autoévaluation des critères de la tâche 1	66
11.8	Annexe VIII : Planification de la séance 1 sur la tâche de production « standard ».....	67
11.9	Annexe IX: Tâche 2 (tâche communic'actionnelle).....	69
11.10	Annexe X: Analyse conceptuelle et didactique de la tâche 2.....	70
11.11	Annexe XI : Analyse des stratégies de la tâche 2	73
11.12	Annexe XII : Fichier avec les documents pour les élèves	75
11.13	Annexe XIII : Livres sur les sports en allemand.....	86
11.14	Annexe XIV : Sites internet.....	87
11.15	Annexe XV : Planification de la séance 2 et 3 sur la tâche communic'actionnelle.....	88
11.16	Annexe XVI : Grille d'autoévaluation des critères de la tâche 2	91
11.17	Annexe XVII : Planification de la séance 4 sur l'entretien d'explicitation	92

11.18	<i>Annexe XVIII : Canevas de l'entretien d'explicitation</i>	93
11.19	<i>Annexe XIX : Critères pour l'analyse de la production « standard »</i>	97
11.20	<i>Annexe XX : Tableau 1 Résultats des élèves pour la production « standard »</i>	99
11.21	<i>Annexe XXI : Tableau 2 Résultats des élèves pour la tâche communic'actionnelle</i>	102
11.22	<i>Annexe XXII : Tableau 3 Stratégies des élèves lors de la production « standard »</i>	108
11.23	<i>Annexe XXIII : Tableau 4 Stratégies des élèves pour la tâche communic'actionnelle</i>	115
11.24	<i>Annexe XXIV : Tableau 5 Comparaison entre les deux tâches</i>	127
12.	Attestation d'authenticité	132

1. Introduction

Au fil des années, la population s'est diversifiée laissant ainsi place à de nouvelles nationalités et cultures. Ce changement est dû à l'envie de certaines personnes d'avoir une meilleure vie, de fuir la guerre ou encore de rejoindre les membres de leur famille déjà établis en Suisse depuis de nombreuses années. La Suisse est un pays par essence multilingue, puisqu'il possède quatre langues nationales (le français, l'allemand, l'italien et le romanche). C'est donc un contexte culturel déjà riche auquel viennent se rajouter les langues parlées par les personnes provenant d'autres pays. Toutefois, cette diversification n'a pas seulement un impact sur le climat culturel de la Suisse. Elle a aussi une influence sur le milieu scolaire. En effet, les classes deviennent de plus en plus hétérogènes au niveau culturel et la plupart des élèves parlent une langue différente à la maison que celle de scolarisation. Parfois, certains apprenants ne comprennent pas la langue parlée en classe lorsqu'ils arrivent. Il faut donc mettre en place un soutien pour aider ces élèves à s'insérer dans le système éducatif suisse.

Nous avons pu constater lors de nos stages que les élèves parlaient, pour la majorité, une langue différente à la maison et qu'ils voyaient cela comme un avantage. Cette langue supplémentaire n'avait aucun impact sur leurs apprentissages, puisqu'ils pouvaient suivre normalement les cours. Nous avons pu, cependant, voir que les élèves, qui venaient d'arriver en Suisse, éprouvaient quelques difficultés, surtout dans la compréhension des mots à cause du problème de la langue. Les enseignants sont attentifs à cet aspect et essaient, pour la plupart, de mettre en place des aides (lexique, lecture de la consigne, tutorat, etc.) pour que ces élèves progressent dans leurs apprentissages. Une collaboration étroite avec l'enseignant d'appui est souvent requise pour fournir aux élèves en difficulté un soutien plus poussé au départ pour qu'ils puissent combler leurs lacunes langagières.

Les enseignants ne peuvent pas fermer les yeux sur cette réalité. Elle est présente dans notre pays et nous devons en tenir compte. L'enseignement dans les classes est directement touché et doit être ajusté en fonction des situations. Est-ce que les enseignants ont été formés à ce changement ou ont-ils dû gérer par eux-mêmes cette modification au sein de la population? C'est une question que nous pourrions nous poser. A l'heure actuelle, de nouveaux moyens d'enseignement des langues ont été créés. Ces derniers essaient de prendre en compte ce nouvel aspect. C'est encore récent et les enseignants doivent s'y habituer petit à petit. C'est donc un apprentissage qui demande de l'investissement et du temps pour les professeurs.

Le premier sujet de notre recherche porte sur les connaissances de ces élèves dans d'autres langues. C'est ce que l'on nomme le plurilinguisme, plus précisément le répertoire plurilingue. Cette notion est donc très actuelle et intéressante à traiter dans un contexte en perpétuel mouvement. Toutefois, il faut veiller à ne pas confondre le terme de plurilinguisme avec celui de multilinguisme. Cette distinction sera établie dans la suite de notre travail, car elle est essentielle pour la compréhension de notre recherche. La diversité des langues à l'école a été prise en compte récemment lors de l'élaboration du nouveau Plan d'études romand. Il est écrit dans le PER (CIIP, 2010) que

la présence d'une multiplicité de langues dans l'école et, plus largement, dans l'environnement quotidien des élèves implique une approche plurilingue des langues et une attention accrue portée à leurs dimensions culturelles. Elle doit permettre de favoriser des attitudes positives face aux différentes langues en présence. Elle suppose en outre la mise en place de dispositifs d'accueil et de mise à niveau adaptés pour les élèves primo-arrivants (PER, langues, intentions¹)

Ceci montre que notre société est en train d'évoluer et que des changements s'opèrent au sein même de l'école pour répondre aux besoins des élèves et tenir compte de leurs compétences.

¹ <http://www.plandetudes.ch/web/guest/l/cg/> (PER, langues, intentions)

Le deuxième aspect qui doit être pris en compte pour comprendre notre sujet est celui de l'approche communic'actionnelle. Cette notion peut paraître complexe et extravagante, mais cette approche permettrait aux élèves d'exploiter davantage leur répertoire plurilingue à l'école lors des cours de langues. Elle serait un moyen efficace pour favoriser le plurilinguisme en classe et répondre ainsi aux besoins des élèves. Ce mémoire cherche donc à mieux comprendre les notions de plurilinguisme et d'approche communic'actionnelle, afin de vérifier l'influence de cette approche sur l'apprentissage des langues des apprenants à l'école.

Cette recherche soulève donc plusieurs questions : dans quelle mesure pouvons-nous aider les élèves à développer et à utiliser leur répertoire plurilingue sans altérer leurs apprentissages ? Est-il vraiment favorable pour les élèves de mobiliser leurs connaissances dans leur langue maternelle en classe ? L'approche communic'actionnelle est-elle réellement bénéfique pour favoriser le plurilinguisme en classe ?

Ce mémoire vise à apporter modestement quelques éléments de réponse à ces interrogations en définissant, dans un premier temps, la problématique, puis en faisant ressortir les concepts clés liés à cette dernière. Les questions de recherche et les hypothèses seront ensuite explicitées ainsi que les méthodes et le dispositif. Dans un deuxième temps, l'intervention dans la classe de 7^{ème} HarmoS sera décrite, les données récoltées seront analysées et les résultats seront interprétés. Un regard critique sera posé sur l'ensemble de ce mémoire et une conclusion sera amenée au travail.

Partie théorique

2. Problématique

Notre problématique se compose de trois parties principales, afin de mettre en exergue le changement de paradigme qui s'est produit dans l'enseignement des langues, le débat actuel présent autour de cette problématique et les modifications apportées par l'entrée en vigueur du PER. Ce chapitre vise donc à poser le contexte dans lequel nos deux thématiques centrales viennent s'insérer pour assurer une meilleure compréhension de notre plan d'action.

2.1 *Evolution dans la didactique des langues*

L'enseignement des langues a évolué au fil des années en modifiant sans cesse le savoir enseigné. Comme l'explique Puren (1988), avant les années 1900, le savoir s'orientait uniquement vers l'objet, c'est-à-dire que seule la connaissance comptait. L'enseignant entraînait par la grammaire et il employait des exemples comme support de références. C'est ce qu'on appelait la méthodologie traditionnelle. Puis, à partir des années 1900, une évolution constante a modifié la didactique des langues.

Entre 1900 et 1910, la méthodologie directe apparaît. Les exemples utilisés précédemment comme support de cours laissent place aux documents, plus précisément ceux visuels et textuels fabriqués. Ce n'étaient donc pas des documents authentiques, mais des descriptions ou des représentations du monde. Le lexique tenait une place importante dans cette méthodologie puisque l'entrée dans le savoir se faisait par ce dernier. Les élèves apprenaient le lexique par cœur pour pouvoir observer et décrire en langues étrangères les supports visuels. Le but était toujours de restituer un vocabulaire, ce qui signifie que l'objet du savoir était le plus important et non l'apprenant lui-même.

Ensuite, dans les années 1920, la méthodologie active a fait son entrée. Les documents textuels de références étaient, cette fois-ci, authentiques, c'est-à-dire des récits, qui allaient permettre aux élèves d'expliquer, de repérer, d'analyser, de comparer ou encore d'interpréter les textes lus en classe. L'entrée se faisait par la culture. Cet aspect peut-être mis en lien avec le plurilinguisme, puisque ce dernier met en avant l'importance de la culture dans les langues. La culture a donc une place particulière dans l'enseignement des langues depuis les années 1920.

A partir des années 1960, la méthodologie audiovisuelle était mise en avant. Des documents audiovisuels fabriqués étaient employés pour enseigner. C'était principalement des dialogues. Les élèves devaient surtout reproduire en s'exprimant de manière mimétique. L'entrée se faisait donc par la communication, mais elle restait très basique puisque les élèves répétaient et apprenaient seulement par cœur des dialogues.

Il a fallu attendre les années 1980 pour que tous les types de documents authentiques soient employés. Les enfants devaient surtout informer ou s'informer sur un sujet. C'est ce que l'on nommait l'approche communicative. La communication restait au centre de la didactique, mais l'orientation du savoir se faisait de plus en plus vers l'élève lui-même. On tendait à ce que l'enfant prenne une place importante dans son apprentissage en agissant par lui-même, par exemple, en s'informant seul sur un sujet donné par l'enseignant.

Cependant, c'est durant les années 2000 avec la perspective actionnelle que le savoir s'oriente totalement vers l'apprenant. Ce dernier agit par lui-même et c'est bien cette action qui est au centre de cette méthodologie. Des projets sont mis en place par les élèves qui fabriquent divers documents dont des résumés, des notes, des exposés ou encore des dossiers (Puren, 1988).

Toutes ces approches ont en commun le fait qu'elles sont basées sur des documents textuels, visuels, audiovisuels ou authentiques (Puren, 1988). Un détail important à relever est que, plus

on avance dans le temps, plus l'orientation de la didactique se focalise sur l'apprenant lui-même. On privilégie l'agir au connaître, ce qui nous amène aux années 2000 avec l'entrée de la perspective actionnelle. L'action est essentielle et de nombreux documents sont fabriqués par les apprenants, ce qui les implique directement dans leur apprentissage. L'approche communic'actionnelle, créée par Bourguignon (2006, 2007, 2010), se base sur les fondements de la perspective actionnelle. Elle suit l'évolution dans la conception de la didactique des langues et laisse une place centrale à l'apprenant, qui doit agir en totale autonomie pour résoudre différentes tâches.

Cette rétrospective nous montre que la didactique des langues est en constante évolution. Elle se modifie en fonction du contexte social et des exigences apportées par des instances institutionnelles comme, pour le contexte Suisse, la conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin (CIIP). Le plurilinguisme s'inscrit dans cette évolution de la didactique des langues et met lui aussi l'apprenant au centre de son apprentissage. Il tient compte de sa langue maternelle et perçoit l'élève comme un acteur social important, qui doit communiquer avec autrui et agir par lui-même. Cet aspect est en lien direct avec le courant constructiviste dans les théories d'apprentissage. Comme l'explique Vienneau (2005), cet apprentissage se caractérise par le fait que le savoir se construit par l'interaction avec l'environnement et celle entre les élèves. L'apprentissage est déterminé par le degré d'engagement cognitif et affectif des élèves et est défini en fonction des habiletés à résoudre des problèmes. La valeur centrale est celle de l'autonomie cognitive et de la pensée critique. L'enseignant a le rôle de médiateur et il planifie des situations et des tâches d'apprentissage qui sont centrées sur l'apprenant, qui devient responsable de ses apprentissages et qui interagit avec son environnement et ses pairs.

Plusieurs moyens ont été introduits sur le marché pour répondre à ce changement tel qu'*EOLE* (éducation et ouverture aux langues à l'école), *MORE* en anglais ou *der grüne Max* en allemand. *More* n'a été introduit que depuis une année et *der grüne Max* est employé depuis cette rentrée scolaire, en 5^{ème} HarmoS. Ce sont donc de nouveaux moyens d'enseignement que les enseignants devront apprivoiser petit à petit.

2.2 Débat autour du plurilinguisme et réalité sociale

A l'heure actuelle, la didactique du plurilinguisme suscite énormément de débat. Deux courants de pensée se confrontent : celle qui promeut l'enseignement de la langue de scolarisation et celle qui vise l'intégration des langues vivantes étrangères. Dans notre système éducatif suisse, l'enseignement des langues répond à une réalité sociale et historique notamment avec l'introduction de l'allemand (L2) en 5H et de l'anglais en 7H (L3). La L2 est utile en Suisse puisque c'est un pays à forte dominance germanophone. Il est donc essentiel que les élèves sachent maîtriser cette langue. Quant à la L3, elle permet de communiquer à l'étranger, ce qui est tout aussi important (Association pour le développement de l'enseignement bi/plurilingue, 2008). La Suisse est par essence multilingue. Elle possède 4 langues nationales (l'allemand, le français, l'italien et le romanche), qui lui offrent une grande richesse culturelle. Quant au Valais, il y a un bilinguisme cantonal (allemand-français). Cette scission entre le Bas- (français) et le Haut-Valais (allemand) est souvent mentionnée en politique ou dans les médias. De plus, très peu de classes bilingues sont ouvertes dans le Valais romand. Tous ces éléments montrent que le débat entre les différentes langues est encore bien présent.

En Suisse, depuis quelques années, la diversité culturelle a augmenté. De plus en plus de nationalités sont représentées dans notre pays, ce qui a amené une diversité dans les classes. Comme nous le montrent les statistiques de l'office fédéral Suisse (OFS, 2011), en 2009-2010, il y avait 333'892 Suisses et 102'219 étrangers dans les classes de primaire. Les diverses nationalités présentes étaient les suivantes : allemande (8485), française (3775), italienne (11760), autrichienne (1052), liechtensteinoise (45), espagnole (2665), yougoslave (26311), grecque (179), turque (5646), portugaise (15901) et encore d'autres nationalités non-spécifiées (26400). Ces chiffres mettent en évidence le fait que les élèves étrangers sont bien

présents dans nos classes. C'est une réalité. Ces enfants ont des origines diverses et parlent souvent des langues différentes de celle de scolarisation. C'est un changement important qu'il faut prendre en compte dans la conception de l'enseignement des langues. C'est l'une des raisons qui favorise l'émergence du plurilinguisme à l'heure actuelle.

Cette richesse culturelle et linguistique a une influence sur les intentions attendues par le Plan d'études romand (PER) au niveau des langues. Il est écrit que (CIIP, 2010)²: « la présence d'une multiplicité de langues dans l'école et, plus largement, dans l'environnement quotidien des élèves implique une approche plurilingue des langues et une attention accrue portée à leurs dimensions culturelles ». L'élaboration du PER par la conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin (CIIP, 2010) a lui aussi permis de mettre en avant cette particularité sociale puisqu'il introduit la notion de plurilinguisme.

2.3 Changements apportés par le Plan d'études romand (PER)

Selon la CIIP (2010)³ : « le domaine des langues contribue à la constitution d'un répertoire langagier plurilingue, dans lequel toutes les compétences linguistiques – L1, L2, L3, mais aussi celles d'autres langues, les langues d'origine des élèves bi- ou trilingues en particulier – trouvent leur place ».

Le but de l'enseignement actuel des langues n'est plus d'enseigner les langues d'une manière cloisonnée sans mobiliser la langue maternelle dans l'enseignement des langues étrangères, mais de les prendre ensemble pour former un répertoire langagier commun, qui servira à l'élève durant toute sa vie (Neuner & Hufeisen, 2004). Les langues ont donc un lien entre elles et servent les unes aux autres. La langue d'origine des élèves est prise en compte, ce qui est bénéfique pour ces derniers. Ils sont moins désorientés lorsqu'ils arrivent en classe. Neuner et Hufeisen (2004) affirment, par ailleurs, que :

la langue maternelle est le point de référence de l'acquisition d'une langue étrangère. Elle ne doit donc pas être bloquée « dans l'esprit de l'apprenant » pendant le processus d'apprentissage des langues étrangères, mais au contraire y être sciemment et activement impliquée, puisque c'est elle qui structure la base du réseau mental linguistique où vont se fixer tous les éléments, unités et structures de la nouvelle langue (p. 19)

Il est aussi noté dans le PER que (CIIP, 2010)⁴ : « les élèves doivent construire des références culturelles communes concernant les pays et régions dont ils apprennent la langue, le langage en général, le monde de l'écrit ».

L'ouverture à la culture est préconisée. Il est essentiel à l'heure actuelle de connaître des informations sur le pays où la langue étudiée est parlée. La culture est liée avec la langue. Il faut donc aussi aborder cet aspect-là dans nos cours. C'est ce qu'explique Bourguignon (2007) lors de la conférence à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble. Elle précise que langue et culture sont indissociables et qu'il est nécessaire d'éveiller les élèves aux différentes cultures que les langues véhiculent.

Notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues, plus précisément la didactique du plurilinguisme. Avec ce travail, nous voulons mieux comprendre cet enseignement des langues dans le contexte scolaire suisse romand, plus précisément pour le cycle 2. C'est à ce moment-là que les deux langues étrangères vivantes sont introduites. En 5H, l'allemand fait son apparition en tant que L2 et en 7H l'anglais comme L3. Nous trouvons donc intéressant de travailler avec les deux langues apprises durant le cursus scolaire.

² <http://www.plandetudes.ch/web/guest/l/cg/> (PER, langues, intentions)

³ <http://www.plandetudes.ch/web/guest/l/cg/> (PER, langues, intentions)

⁴ <http://www.plandetudes.ch/web/guest/l/cg/> (PER, langues, intentions)

Nous souhaitons évaluer l'impact de l'approche communic'actionnelle sur le plurilinguisme des élèves. Nous aimerions voir si les apprenants emploient d'avantage leurs connaissances dans les autres langues pour résoudre les tâches communic'actionnelles demandées. Pour ce faire, nous devons mettre en place un dispositif adéquat pour évaluer cet aspect.

L'angle disciplinaire choisi est celui de la didactique, car nous pensons qu'il est important de mettre en place une séquence didactique permettant d'employer l'approche communic'actionnelle pour favoriser le plurilinguisme dans les classes. Pour nous, il est nécessaire de s'immerger totalement dans l'enseignement, afin de mieux ressentir l'effet de cette approche sur l'apprentissage des langues des élèves.

3. Cadre conceptuel

Notre question de recherche se base d'un côté sur le cadre théorique de la didactique du plurilinguisme (Castellotti, 2010, Candelier, 2012) et de l'autre sur celui de l'approche communic'actionnelle (Bourguignon, 2010 ; Bagnoli *et al.*, 2010).

Le concept de plurilinguisme est complexe, car il englobe plusieurs aspects différents. Dans un premier temps, une définition générale du concept sera donnée. Puis, les différents types, les composantes et les caractéristiques du plurilinguisme seront abordés pour avoir une vision plus précise de ce concept. Ensuite, l'approche communic'actionnelle sera expliquée plus en détail, ainsi que les notions d'action, de tâche, de stratégie et de compétence. Pour finir, un lien entre ces deux notions sera établi dans le but de mieux comprendre leurs points communs et l'influence que cette approche pourrait avoir sur l'utilisation du répertoire langagier des élèves en classe.

3.1 Plurilinguisme

3.1.1 Définition

L'amalgame est souvent effectué entre multilinguisme et plurilinguisme. Les deux mots sont régulièrement utilisés pour désigner l'un ou l'autre. Or, ils n'ont pas la même signification, bien qu'elle soit très proche (Castellotti, 2010). En effet, comme nous l'explique Castellotti (2010), le multilinguisme fait référence à la présence de plusieurs langues dans un même environnement, plus ou moins délimité (région, état, continent, etc.). Comme nous l'avons mentionné plus haut, la Suisse est un exemple de multilinguisme puisque son hétérogénéité culturelle et linguistique est très grande. Elle possède quatre langues nationales et plusieurs nationalités sont présentes (OFS, 2011). La richesse et la diversité linguistiques sont, par conséquent, élevées. Le plurilinguisme représente, quant à lui, les différentes compétences linguistiques individuelles employées dans différentes situations sociales. Cette différence de notion peut être résumée ainsi : dans le premier cas, elle désigne un territoire qui possède plusieurs langues et, dans l'autre, elle fait référence à une personne ayant des compétences dans plusieurs langues.

Il existe plusieurs définitions du concept de plurilinguisme, car de nombreuses recherches ont été effectuées à ce sujet ces dernières années. Nous avons choisi trois définitions qui nous semblaient les plus pertinentes pour expliciter cette notion et qui permettaient de la comprendre dans toute sa complexité.

La première est apportée par Coste, Moore et Zarate (1997, cité par Castellotti, 2010) :

le plurilinguisme ne relève justement pas d'une option quantitative, qui se matérialiserait par l'addition ou la juxtaposition d'un grand nombre de langues (la "multiplicité"), mais bien d'une option fondamentalement qualitative et processuelle, se traduisant par la compétence plurielle et située des acteurs sociaux amenés à agir, communiquer et s'identifier dans la pluralité et la diversité des contextes européens (p. 189)

Le plurilinguisme est une option qualitative et processuelle, ce qui signifie que le but n'est pas d'avoir en sa possession le plus de langues possibles sans aucun lien entre elles, mais, au contraire, de créer un répertoire langagier de qualité avec lequel nous pouvons communiquer

sans difficulté avec autrui. Nous pouvons donc ainsi jouer notre rôle d'acteur social. De plus, il est en lien direct avec la compétence plurielle de chaque apprenant. Castellotti (2006) décrit cette compétence plurilingue comme étant par essence partielle, plurielle, composite et hétérogène. De plus, elle a une grande malléabilité et une capacité d'évolution constante dans le temps et l'espace. Cette compétence plurilingue est donc la capacité de mettre en œuvre en contexte un répertoire constitué de ressources plurielles et diversifiées, qui permet de se reconnaître et de s'affirmer en tant qu'acteur plurilingue. Chaque personne plurilingue a une représentation bien précise de leurs usages et des stratégies susceptibles de mobiliser ces ressources et de les combiner dans des contextes diversifiés. Cette définition rejoint celle que l'on retrouve également dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais *CECR*) (Conseil de l'Europe, 2005).

La seconde définition nous permet de préciser le concept de plurilinguisme. Candelier (2012, cité par Troncy, 2014) affirme : « qu'il s'agit d'approches didactiques (les approches plurielles des langues et des cultures) mettant en œuvre des activités d'enseignement/apprentissage (c'est-à-dire plus d'une) variétés linguistiques et culturelles » (p. 16)

Le plurilinguisme est par conséquent une didactique en lien avec des activités pédagogiques permettant de mettre en scène plusieurs langues et cultures (au moins deux différentes). Elle peut donc être exploitée en classe.

Moore explique aussi que (2006, cité par Candelier, 2008) :

l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu (...) s'étend (...), il/elle ne classe pas ses langues et ses cultures dans des compartiments séparés, mais construit une compétence communicative à laquelle contribue toute connaissance et toute expérience des langues et dans lesquelles les langues sont en corrélation et interagissent (p. 75)

Le répertoire plurilingue que chaque individu construit au cours de sa vie et de ses expériences langagières ne comporte aucun compartiment. Il contient différentes langues et cultures liées les unes aux autres et qui permettent à l'apprenant de communiquer avec autrui. Elles ne sont donc pas séparées, mais interagissent entre elles, ce qui permet à l'individu d'agir en toute situation. Cet aspect apporte une nouvelle conception. Il permet de voir la didactique des langues sous un nouvel angle : celui de l'interdisciplinarité. L'enseignant pousse ses élèves à exploiter leur répertoire langagier dans les cours de langues.

De ce fait, le plurilinguisme peut s'intégrer dans la didactique de l'enseignement des langues, afin que les enseignants conçoivent et mettent en œuvre des tâches, qui considèrent les langues et cultures des autres élèves. Ceci favorise la communication et l'utilisation du répertoire langagier de chaque élève. Ces derniers sont perçus comme des acteurs sociaux devant mobiliser leurs compétences plurilingues dans le but de dialoguer les uns avec les autres. Reste désormais à déterminer les particularités du plurilinguisme.

3.1.2 Différents types de plurilinguisme

Le plurilinguisme est représenté par **plusieurs types différents**, qui vont être définis par le vécu et l'expérience des apprenants. Selon Königs (2000, cité par Neuner & Hufeisen, 2004), il existe 3 types de plurilinguisme :

- Le plurilinguisme rétrospectif : l'apprenant est bilingue dans la plupart des cas. Il a donc de bonnes connaissances dans la L2, ce qui le place dans une position plus favorable par rapport à ses camarades puisqu'il possède un savoir supplémentaire et une bonne maîtrise de la langue étrangère
- Le plurilinguisme rétrospectif prospectif : l'apprenant apporte en classe son propre plurilinguisme. Il possède des connaissances langagières dans deux langues, qui ne sont pas enseignées en classe. Il a donc une avance par rapport à ses camarades et il développe son plurilinguisme grâce à l'enseignement d'une L3 ou Ln
- Le plurilinguisme prospectif : L'apprenant ne connaît qu'une seule langue (monolinguisme). Il développera son plurilinguisme grâce à l'enseignement des

langues étrangères. C'est le cas typique pour l'enseignement de la première langue étrangère (p. 15)

Chaque enfant arrive en classe avec son vécu et ses connaissances. Tenir compte de ses connaissances langagières pour adapter l'enseignement des langues peut donc se révéler nécessaire. A l'heure actuelle, avec le contexte de l'immigration, beaucoup d'élèves viennent en classe en ayant un plurilinguisme rétrospectif prospectif, ce qui peut les freiner dans leur apprentissage scolaire en général, mais surtout dans les langues. Ce cas n'est pas à généraliser, car certains élèves s'en sortent très bien. Chaque situation est différente et doit être traitée comme telle. Ces trois types de plurilinguisme sont, par conséquent, bien différents et ont des conséquences diverses sur l'apprentissage des élèves en fonction du contexte mais aussi de l'enfant lui-même (capacité de l'élève à s'adapter, à apprendre, etc.). C'est à l'enseignant de prendre en compte le plurilinguisme de l'élève et de l'aider du mieux qu'il peut à atteindre les objectifs fixés.

Les éléments qui composent le plurilinguisme doivent être à présent abordés dans le but de mieux comprendre ce concept et de le percevoir dans sa globalité.

3.1.3 Composantes du plurilinguisme

Le plurilinguisme contient **plusieurs composantes** qui le distinguent des autres courants cités en début de problématique (méthodologie traditionnelle, active, etc.). Comme l'expliquent Neuner et Hufeisen (2004) : « celui qui apprend plusieurs langues ne recommence pas à chaque fois « à zéro », mais, au contraire, l'acquis linguistique existant est sans cesse élargi à l'occasion de chaque nouvelle langue » (p. 15-16)

L'acquisition de chaque langue bénéficie à l'apprentissage d'une nouvelle langue, ce qui permettra à la fin de former un vaste répertoire langagier. Nos connaissances restent inscrites durablement dans notre mémoire quand elles sont reliées les unes aux autres.

Une autre composante amenée par Neuner et Hufeisen (2004) est : « qu'il n'est pas nécessaire de chercher à atteindre l'idéal de « near nativeness » (niveau proche du locuteur natif) pour chaque langue à apprendre » (p. 16)

Le but n'est plus de connaître par cœur une langue, mais bien de savoir communiquer. C'est l'une des finalités promue par le PER dans le domaine des langues : « *apprendre à communiquer et communiquer* ». En effet, il est expliqué que :

pour faire face aux situations de communication présentes à l'école, dans le monde professionnel et dans la vie sociale, les élèves doivent développer des pratiques langagières, orales et écrites, répondant à des situations et projets de communication divers, qui se complexifient au cours de la scolarité. Parler, écouter, lire, écrire et interagir – en français et dans les autres langues étudiées – représentent des savoir-faire indispensables à tout citoyen et garantissent l'accès aux savoirs (CIIP, 2010)⁵

La communication a une place importante dans l'apprentissage langagier des élèves. Ces derniers doivent être capables d'interagir avec autrui grâce à leur répertoire langagier. C'est un savoir-faire indispensable dans notre société pour communiquer.

Neuner et Hufeisen (2004) précisent aussi que : « le niveau de compétence et le profil linguistique peuvent être très différents pour chacune des langues apprises » (p. 17). Ceci signifie que le niveau de maîtrise des différentes langues du répertoire langagier peut être très différent d'un élève à l'autre. Il n'y a pas besoin de connaître parfaitement toutes les langues pour être plurilingue. Cette caractéristique rejoint la précédente, puisqu'en ayant des niveaux différents dans chaque langue, il nous est possible de communiquer.

Un point essentiel dans la conception du plurilinguisme est la prise en compte de la langue maternelle. Elle est essentielle pour l'apprentissage d'autres langues étrangères. Une bonne connaissance de cette dernière (fonctionnement et vocabulaire) permettra à l'élève de la

⁵ <http://www.plandetudes.ch/web/guest/l/cg/> (PER, langues, intentions, apprendre à communiquer et communiquer)

comparer avec les langues étrangères étudiées. Cette comparaison est importante dans la construction d'un répertoire de qualité. La réflexion est aussi comprise dans cette comparaison. Il faut que l'apprenant explique ce qu'il a remarqué, ce qui lui permettra de mieux intégrer les informations. L'élève doit être conscient de ce qu'il apprend et de comment il apprend (Neuner & Hufeisen, 2004).

Le plurilinguisme permet, par conséquent, à chaque élève d'apprendre une langue sur la base des anciennes qu'il possède et de faire des comparaisons réfléchies entre ses différentes connaissances. Il faut toutefois que la langue maternelle soit bien acquise pour que les apprentissages futurs soient de qualité et se fassent correctement. De plus, le but est que les élèves puissent communiquer entre eux sans difficulté. Les erreurs de grammaire ou de vocabulaire ne sont pas mises au premier plan de l'apprentissage. Rien ne sert de connaître parfaitement une langue si l'on est incapable de s'exprimer avec, surtout dans notre société actuelle où les échanges entre les gens sont quotidiens.

Le *CECR* (Conseil de l'Europe, 2005) donne lui aussi une définition du plurilinguisme. Cette dernière rejoint celles exposées plus haut par Neuner et Hufeisen (2004), Castellotti (2006) ou encore Candelier (2012). Toutefois, elle doit être présentée pour mieux comprendre l'apport de la didactique du plurilinguisme dans le milieu scolaire. Le *CECR* (Conseil de l'Europe, 2005) affirme que :

l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent (p. 11)

Il est aussi précisé que (Conseil de l'Europe, 2005) :

le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place (p. 11)

Ces deux apports théoriques vont dans le même sens que les éléments apportés par les auteurs employés dans notre cadre conceptuel. L'aspect central de cette didactique est consacré à la création et au développement d'un répertoire langagier dans lequel l'apprenant stocke toutes ses capacités linguistiques qui lui serviront à communiquer avec autrui. De plus, ce répertoire ne contient pas de casiers mais bien un immense espace dans lequel les langues sont en interaction les unes avec les autres, ce qui permet à l'élève de mobiliser ses connaissances linguistiques plus facilement. De ce fait, un changement de paradigme dans l'enseignement des langues s'est produit, ce qui pousse les enseignants à concevoir leurs cours de langue d'une nouvelle manière, qui respecte la volonté et les caractéristiques de la didactique du plurilinguisme. C'est un apprentissage qui se fait petit à petit.

Ces éléments théoriques sur le plurilinguisme permettent d'expliquer cette notion dans sa globalité et de mieux comprendre les points importants, qui nous serviront pour l'analyse des données. La notion d'approche communic'actionnelle va être, maintenant, présentée dans le but de mieux saisir ses concepts clés et sa mise en pratique dans le cadre scolaire.

3.2 De l'approche actionnelle à l'approche communic'actionnelle

Cette partie va tenter d'expliquer comment Bourguignon (2007; 2010) s'est inspirée de l'approche actionnelle proposée par le *CECR* (Conseil de l'Europe, 2005) pour créer son approche communic'actionnelle. La différence entre ces deux approches doit être bien comprise pour saisir les éléments clés que Bourguignon développe dans sa méthode. Tout d'abord, une définition de la perspective actionnelle sera donnée pour poser les bases de la réflexion. Puis, le passage vers la perspective communic'actionnelle sera expliqué en mettant en avant les caractéristiques principales de cette méthode.

3.2.1 Vers une définition de la perspective actionnelle

Le *CECR* offre une base commune pour l'élaboration de différents programmes (langues vivantes, référentiels, examens, manuels, etc.) en Europe. Il décrit tout ce qu'un apprenant d'une langue doit connaître pour pouvoir communiquer et donne les connaissances et les habiletés qu'il doit acquérir pour avoir un comportement langagier efficace. Les niveaux de compétence sont aussi décrits dans cet ouvrage. Il donne ainsi des outils qui vont permettre aux enseignants de se questionner pour savoir s'ils répondent aux besoins de leurs élèves. Grâce à cette uniformisation, la transparence des cours, des programmes et des qualifications en est améliorée, ce qui permet une meilleure coopération internationale dans le domaine des langues vivantes (Conseil de l'Europe, 2005).

Le *CECR* est nécessaire pour différentes raisons annoncées par le Symposium intergouvernemental (Conseil de l'Europe, 2005) :

- Il faut continuer à intensifier l'apprentissage et l'enseignement des langues dans les Etats membres pour favoriser une plus grande mobilité, une communication internationale plus efficace qui respecte les identités et la diversité culturelle, un meilleur accès à l'information, une multiplication des échanges interpersonnels, l'amélioration des relations de travail et de la compréhension mutuelle
- L'apprentissage des langues doit, pour atteindre ses buts, se poursuivre toute une vie durant, et il convient de le promouvoir et de le faciliter tout au long du système éducatif, depuis le préscolaire jusqu'à l'enseignement aux adultes
- Il est souhaitable d'élaborer un *Cadre européen commun de référence* pour l'apprentissage des langues à tous les niveaux dans le but
 - De promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements de différents pays
 - D'asseoir sur une bonne base la reconnaissance réciproque des qualifications en langues
 - D'aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes de certifications et les administrateurs de l'enseignement à situer et à coordonner leurs efforts (p. 11-12)

Le but premier du *CECR* est donc d'unifier l'enseignement des langues pour pouvoir mieux coopérer entre les pays et faciliter, lors des échanges, les reconnaissances linguistiques. Il est essentiel que les niveaux et les compétences soient reconnus uniformément.

Il sert aussi à :

- Elaborer des programmes d'apprentissage de langue (objectif, contenu, savoirs antérieurs)
- Organiser une certification en langue (examens définis en terme de contenu, critères d'appréciation formulés en termes de résultats positifs et non pas d'insuffisances)
- Mettre en place un apprentissage autodirigé pour aider l'apprenant à prendre conscience de l'état de ses connaissances et savoir-faire, l'habituer à se fixer des objectifs valables et réalistes, lui apprendre à choisir du matériel et l'entraîner à l'auto-évaluation (Conseil de l'Europe, 2005, p. 12)

Il a donc plusieurs fonctions permettant à l'enseignement des langues d'être plus uniformisé et à l'apprenant d'être plus autonome. Cependant, même s'il a plusieurs exigences, le *CECR* doit rester suffisamment exhaustif, transparent, cohérent, à usages multiples, souple, ouvert, dynamique, convivial et non dogmatique (Conseil de l'Europe, 2005).

Maintenant que les objectifs et les finalités du *CECR* ont été abordés, il faut à présent parler de l'approche que préconise le *CECR* pour mettre en avant l'apprentissage des langues, à savoir **la perspective actionnelle** (Conseil de l'Europe, 2005). Elle est de type actionnelle,

car elle considère l'apprenant d'une langue comme un acteur social ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à

l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social (Conseil de l'Europe, 2005, p. 15)

Cette définition montre que les notions de « tâche », d' « action » et de « compétence » sont au centre de cette approche. Ces concepts sont interdépendants. De plus, elle met en évidence le fait que l'apprenant est considéré comme un acteur social, tout comme dans la didactique du plurilinguisme. L'élève est donc vu comme une personne importante dans la société, qui a un rôle à jouer notamment grâce à ses connaissances en langue.

Bagnoli, Dotti, Praderi et Ruel (2010) précisent cet aspect en affirmant que le but de l'approche actionnelle est d'agir avec l'autre en contexte scolaire et social. Il y a donc une interaction importante mise en place par l'intermédiaire d'une pédagogie par projet ou par tâche. La co-construction du sens par le groupe est importante. Cet apport nous montre qu'il y a un réel échange qui est fait entre les apprenants tout comme cela se passe en société. Pour communiquer, il faut être au moins deux.

L'approche actionnelle permet donc de donner un rôle à l'apprenant, à savoir celui d'acteur social. Ce dernier devra résoudre des tâches dans un environnement donné en se mettant en action et en mobilisant ses compétences cognitives, affectives et sociales pour y arriver. L'apprenant est donc au centre de son apprentissage et seules ses connaissances pourront l'aider à résoudre la tâche demandée. C'est là toute la particularité de cette approche.

3.2.2 Vers une définition de la perspective communic'actionnelle

L'approche communic'actionnelle (Bourguignon, 2010) se base donc sur cette perspective actionnelle ainsi que sur les principes du CECR. Les notions clés d'action, de tâche et de compétence sont reprises par Bourguignon et adaptées dans sa théorie. Elle considère aussi l'apprenant comme un acteur social important. Toutefois, Bourguignon (2007) va plus loin dans sa conception de l'apprentissage-action et précise qu'il se définit comme étant :

une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées entre elles, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activité amène à la réalisation de la tâche finale. Ce scénario se caractérise par une mission qui donne du sens à la tâche. Cette mission est située dans un contexte donné et elle est reliée à un domaine. Dans ce cadre, pour accomplir la tâche, l'apprenant doit accomplir une succession de micro-tâches impliquant 4 activités de communication : activités de réception, interaction orale, interaction écrite et activités de production (p. 2)

Ces précisions permettent de mettre en exergue le fait que l'apprenant est perçu ici comme un acteur social qui doit prendre conscience de l'état de ses connaissances grâce à la réalisation de différentes tâches communicatives dans un contexte social précis. L'apprenant est donc mis en action grâce aux tâches proposées et va employer ses compétences pour parvenir à un résultat et réussir la mission qui lui a été imposée. Cette mission donne du sens à la tâche et est, par conséquent, essentielle dans une telle approche. Les apprenants sont en interaction les uns avec les autres et co-construisent le sens de leur apprentissage.

Les concepts-clés de cette approche (action, tâche, stratégie et compétence) seront traités dans la suite dans le but de comprendre plus précisément cette méthode et saisir ses particularités. Dans un premier temps, l'action sera abordée pour mieux comprendre comment les élèves arrivent à se mettre dans l'activité et à agir pour réussir leur mission. Dans un deuxième temps, la notion de tâche sera traitée car elle permet de mettre en évidence les aspects essentiels pour qu'une activité mette en action les élèves et les incite à employer leurs stratégies et leurs compétences plurilingues. Puis, le concept de stratégie sera décrit, car les apprenants doivent employer leurs stratégies efficacement s'ils veulent réussir à comprendre leur mission et la résoudre. Pour finir, les compétences seront traitées dans le but de montrer qu'une telle approche permet aux élèves de développer et de mettre en pratique de

nombreuses compétences qu'elles soient langagières ou non. Des précisions sur le rôle de l'enseignant dans l'approche communic'actionnelle seront aussi apportées, afin d'expliquer son implication et son travail dans la conception et la réalisation d'une telle approche en classe.

3.2.2.1 Action

Bourguignon (2010) précise que la réflexion autour de l'approche actionnelle, qu'elle propose de traduire en approche communic'actionnelle, doit se faire en premier lieu autour de l'**action**. Pour elle, « l'action signifie « en train de se faire » et est par conséquent un processus » (p. 16). Ce concept est à mettre en lien avec les compétences présentes dans le *CECR* et qui sont définies comme l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir (Conseil de l'Europe, 2005, cité par Bourguignon (2010, p. 16)).

L'action comporte diverses caractéristiques que Bronckart (2005, cité par Bourguignon, 2010) explique ainsi :

l'action comporte un sens de départ identifié par l'acteur, mais elle peut se modifier à cause des contraintes de l'environnement. Il peut aussi avoir un décalage entre les intentions de l'acteur (les fins de l'agir) et la réussite de l'action (p. 16)

Ainsi, l'action doit être conçue comme un processus visant à mettre en relation l'intention de celui qui agit et la réussite de l'action (Bourguignon, 2010).

Comprendre le sens de l'action est nécessaire pour que l'intention coïncide avec l'objectif de la tâche et que cette dernière soit réussie. Dans l'enseignement, il faudra donc veiller à ce que le sens de l'action soit bien compris par l'ensemble des élèves, ce qui évitera un décalage entre les intentions de l'élève et la réussite de la tâche. Cette vérification est réalisable en plénum ou en travail de groupe, ce qui permettra aux élèves d'échanger leur point de vue.

Dans la didactique du plurilinguisme, l'apprenant est aussi mis en action, puisqu'à travers diverses activités pédagogiques, il devra interagir avec autrui en essayant à la fois de comprendre ce qu'il lui est demandé et de communiquer avec lui. Il y a donc un parallèle qui peut être établi entre ces deux notions. L'action est le concept clé de cette approche puisqu'il lui a donné son nom, mais la tâche est toute aussi importante, car elle permet aux élèves de se mettre en action, d'agir en tant qu'acteur social.

3.2.2.2 Tâche et mission

La tâche est essentielle dans l'approche communic'actionnelle que Bourguignon (2010) propose. Elle sert à mettre l'apprenant en action et permet de le rendre autonome en tant qu'utilisateur de la langue. Bourguignon (2010) précise aussi que la tâche doit permettre à l'élève de mettre en relation des besoins et un objectif à atteindre. Pour y arriver, il doit choisir pertinemment les connaissances et les capacités dont il aura besoin. La tâche n'est pas seulement langagière, mais fait bien évidemment toujours appel à la langue notamment dans le but d'avancer dans l'accomplissement de la mission (Bourguignon, 2010).

Bagnoli *et al.* (2010) affirment que la tâche ne peut exister que s'il y a une action car elle est comprise dans l'action et est à son service. Tâche et action sont donc complémentaires. Raison pour laquelle l'enseignant doit toujours réfléchir à ce que l'action souhaitée (implication des élèves) soit en lien avec la tâche proposée. Si la tâche ne permet pas à l'élève d'atteindre l'objectif alors c'est que cette dernière a été mal conçue.

Bourguignon (2010) ajoute que la caractéristique majeure de la tâche est d'employer des verbes d'action (exemples : planifier, organiser, etc.). Elle sert ainsi de cadre à l'apprentissage de la langue. L'essentiel est d'apprendre grâce à l'accomplissement de la tâche. Pour ce faire, il est important que l'apprenant sache ce qu'on attend de lui en comprenant quelle est sa mission et l'objectif à atteindre. De ce fait, il saura quelles connaissances et capacités il devra construire (Bourguignon, 2010).

Bagnoli *et al.* (2010) expliquent que la tâche est orientée vers une production ou un résultat. Ceci signifie qu'à la fin de l'activité les élèves doivent pouvoir voir concrètement ce qu'ils ont

accompli pour atteindre l'objectif en ayant un produit final visible par tous. La tâche peut aussi avoir des sous-tâches de nature variée. Tout dépendra de la volonté de l'enseignant et de son organisation.

Lorsque l'enseignant prépare des tâches, il est important de tenir compte de ces éléments pour que l'objectif soit atteint par le plus grand nombre d'élèves. Il doit se renseigner pour savoir si ses élèves savent ce qui est attendu d'eux, sans quoi la mission ne pourra pas être accomplie.

Bourguignon (2010) ajoute aussi qu' « à travers la tâche, on missionne l'apprenant par rapport à un objectif à atteindre. Il doit comprendre pourquoi il faut apprendre, pour pouvoir apprendre. L'apprenant devient ainsi responsable de son apprentissage » (p. 19). Le but central de la tâche est de rendre autonome l'apprenant dans son apprentissage.

Lorsque nous parlons de tâche, il faut préciser que ces tâches sont communicatives. Chaque tâche communicative aura une fonction bien précise. Il en existe trois types : de réception, d'interaction et de production. Les deux premiers véhiculent des informations pertinentes qui sont en lien avec l'objectif à atteindre. Le dernier permet d'évaluer le degré de réussite de la mission (Bourguignon, 2010). Ces tâches communicatives servent à l'accomplissement de la tâche et donnent des informations essentielles à l'apprenant. Les enseignants veilleront à en fournir aux élèves pour leur permettre de résoudre la mission. Cela peut être des textes, des images ou des résumés. Tout dépendra du désir du professeur.

Puren (2008) ajoute que la mise en œuvre des tâches est variée puisque les tâches sont, par définition, plurielles. Il dit que l'apprentissage peut se faire en fonction de l'évaluation par tâche, par scénarios, par projets en simulation ou encore par projets réels. L'approche communic'actionnelle permet donc à l'enseignant de choisir l'apprentissage qu'il désire en fonction des besoins des élèves et de ses objectifs. C'est une approche large qui permet de s'adapter à la classe.

Un exemple concret va être maintenant présenté pour favoriser la compréhension du concept de tâche. Si le sujet de la tâche est le suivant (Bourguignon, 2010) : « ta classe part en voyage scolaire à Londres pendant une semaine. Tu es chargé d'organiser la seule journée libre du séjour » (p.19), alors « tu es chargé de » représente la mission qui est confiée à l'apprenant et « organiser la journée libre » est l'objectif à atteindre. Ici, l'apprenant sera responsable de son propre apprentissage, puisqu'il devra organiser par lui-même des activités qu'il pourrait faire durant cette journée de libre. L'enseignant pourra cependant fournir de la documentation sur le sujet, ce qui permettra à l'apprenant d'avoir un support théorique. Il acquerra ainsi des connaissances sur le sujet et proposera, à la fin, à son enseignant, des idées de visite.

Bourguignon (2010) explique aussi la différence entre son approche et celle communicative présente dans les années 1980 (Puren, 1988). Elle précise que l'unité d'action représente la séquence dans laquelle va se dérouler la mission. C'est un cadre d'apprentissage qui met l'apprenant en action autour d'une tâche qui se caractérise par une mission, qui est confiée à l'apprenant pendant toute l'unité d'action et qui est en lien avec un objectif à atteindre. Cette unité d'action vise aussi à donner du sens à l'apprentissage (Bourguignon, 2010). De plus, la mission doit toujours être accompagnée de contraintes qui vont obliger l'apprenant à faire des choix entre les connaissances qu'il possède déjà ou celles auxquelles il est confronté. Ainsi, l'intention de la mission n'échappera pas à l'apprenant qui aura réussi à gérer les contraintes liées à l'environnement. Ce sont ces contraintes qui permettent de passer d'une approche communicative à une approche communic'actionnelle.

Un exemple va être donné, ce qui permettra de mieux comprendre cette évolution. La tâche est la suivante (Bourguignon, 2010) :

en organisant ton circuit à New-York, tu devras garder à l'esprit qu'il s'agit d'un circuit de trois jours pour des adolescents qui n'ont pas beaucoup d'argent de poche. Après avoir étudié les documents que je te donne, tu me feras une proposition de circuit. Il s'agit bien d'une tâche au sens actionnel puisque le verbe utilisé est un verbe d'action.

L'objectif est lui aussi actionnel puisque le but est que l'apprenant réussisse la tâche. Pour y arriver, il faut que le circuit proposé convienne aux adolescents, qui ne passent que 3 jours à New-York et qui n'ont pas beaucoup d'argent (p. 36)

Cet exemple montre que l'approche communic'actionnelle vise à la fois à mettre en action l'apprenant (trouver un circuit cohérent) et à le faire communiquer (faire une proposition de circuit). De plus, même si l'objectif est en premier lieu non langagier (réussir), il se cache toujours derrière un objectif communicatif. C'est à travers la production écrite ou orale que l'on pourra se rendre compte si l'objectif a été atteint ou non (Bourguignon, 2010). Ce second objectif est en réalité le plus important dans cette approche. Cet aspect peut être relié au plurilinguisme puisque ce dernier veut, tout comme cette approche, développer le répertoire langagier des élèves grâce à la réalisation de diverses tâches. Ils ont donc un objectif commun qui les unit. La mission en elle-même ne permet pas à l'apprenant de développer son répertoire langagier, ce sont les actions qu'il devra mettre en place et les stratégies et les compétences qu'il devra employer qui lui permettront de communiquer et de progresser.

Un autre point important à relever est que l'apprentissage se fait d'abord par une réflexion sur la tâche et non pas sur un texte. En effet, l'apprenant doit avant de commencer la tâche se poser de nombreuses questions pour comprendre ce qu'on attend de lui. C'est ce que l'on nomme l'intention. Pour cela il faut lui fournir toutes les informations nécessaires. Dans cette approche, le texte est au service de la tâche. Le texte n'est pas au cœur de l'apprentissage et la tâche ne s'organise pas autour du texte. C'est ce qui change de l'approche communicative et actionnelle. Le thème quant à lui n'est pas l'objet central puisqu'il sert de toile de fond à la tâche. Il s'agit à présent de découvrir un thème à travers la réalisation d'une tâche (Bourguignon, 2010).

La tâche est donc en résumé toute activité qui met en action l'apprenant et qui lui permet de réfléchir sur l'objectif à atteindre et d'exploiter ses stratégies et ses compétences pour réussir la mission. La tâche implique, par conséquent, une complexité au niveau cognitif qui requiert la mise en œuvre de stratégies pour agir efficacement.

3.2.2.3 Stratégies

La perspective communic'actionnelle, qui se base sur l'approche actionnelle du *CECR*, possède un lien étroit avec la stratégie. En effet, comme le relève Bourguignon (2010), « c'est en entrant dans l'apprentissage par la stratégie que l'on bascule d'une approche communicative à une logique actionnelle » (p. 20). Nous pouvons donc dire que c'est la stratégie que l'élève mettra en place pour résoudre la tâche et ainsi accomplir la mission qui lui permettra d'être en action dans son apprentissage.

Morin (1990, cité par Bourguignon, 2010) définit d'ailleurs la stratégie ainsi : « l'action est stratégie. La stratégie est indispensable pour une bonne action. Elle suppose l'aptitude du sujet à utiliser de façon inventive et organisatrice pour son action les déterminismes et les aléas extérieurs. La stratégie prépare à affronter du nouveau » (p. 21). La stratégie est action et inversement. Elles sont liées et utiles l'une à l'autre. L'apprenant doit être capable d'inventer et d'organiser sa stratégie en fonction des événements extérieurs s'il veut que son action soit la plus efficace possible.

La stratégie, tout comme la tâche et l'action, comporte diverses caractéristiques. La première est qu'elle se construit et se développe au fur et à mesure. Elle ne se prépare pas à l'avance. Raison pour laquelle, il faut que les apprenants soient confrontés à des actions sociales qui leur permettent de construire leurs stratégies. L'essentiel est que la tâche oblige l'apprenant à faire des choix et à se préparer aux aléas extérieurs comme expliqué précédemment. Ces contraintes sont essentielles pour éviter le décalage entre les intentions de l'acteur et la réussite de l'action. Les apprenants sont donc vus comme des apprenants-usagers de la langue (Bourguignon, 2010).

Plusieurs auteurs ont traité de ce concept et ont essayé de décrire les principales stratégies ainsi que leurs caractéristiques. Le *CECR* (Conseil de l'Europe, 2005) met en avant les

stratégies que l'apprenant-utilisateur emploie pour résoudre des activités de différentes natures.

Lors d'une activité de production écrite ou orale, l'apprenant utilise des stratégies de production telles que la préparation ou la répétition (préparation consciente face à la tâche), des stratégies d'évitement (mettre en adéquation son ambition et ses moyens), des stratégies de réalisation (élever le niveau de la tâche et trouver les moyens de se débrouiller), compensation (francisation d'expressions de la L1), construction sur un savoir antérieur, contrôle du succès (vérification), autocorrection (contrôler et corriger) (Conseil de l'Europe, 2005).

Lors d'une activité de réception (activité d'écoute et de lecture), l'apprenant développe des stratégies de réception comprenant le cadrage (attentes quant à l'organisation et le contenu de ce qui va venir pour trouver le sens de l'activité), la déduction (signification du message et de ses constituants par approximations successives), la vérification d'hypothèses (vérification avec les indices contextuels et co-textuels), le cadrage (retourner à la première étape si la vérification est négative) et la révision d'hypothèses (constitution d'un nouveau schéma pour mieux expliquer les indices présents). Il existe encore des activités d'interactions écrites ou orales et des activités de médiation dans lesquelles les apprenants utilisent des stratégies leur permettant de résoudre les tâches demandées. Toutefois, dans le cas de l'approche communic'ationnelle, ces deux dernières activités ne sont pas employées et ne seront donc pas abordées dans ce travail. Ces stratégies montrent que l'apprenant est sans cesse en train d'analyser la tâche pour la comprendre et la résoudre (Conseil de l'Europe, 2005).

Le Conseil de l'Europe (2005) n'est pas le seul à avoir mis en évidence des stratégies. Béguin (2008) en a explicité certaines. Il a mis en place un cadre de référence simplifié permettant de mettre en avant une taxonomie des stratégies. Il y a, selon lui, les stratégies métacognitives qui contiennent l'anticipation et l'autorégulation et les stratégies cognitives de traitement comprenant la sélection, la répétition, la décomposition, la comparaison, l'organisation et l'élaboration ainsi que les stratégies cognitives d'exécution avec l'évaluation, la production, la vérification et la traduction. Ces stratégies mettent en avant l'aspect cognitif et métacognitif d'une tâche et complètent celles présentées dans le *CECR*.

Pour finir, Cyr (1998) a lui aussi classifié les stratégies en 2 catégories : cognitives et métacognitives. Il a toutefois apporté d'autres éléments et précisions sur ces dernières. Il affirme que « les stratégies métacognitives consistent principalement à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'autoévaluer et à s'autocorriger » (p. 42). Tardif ajoute (1992, p. 47, cité par Cyr, 1998, p. 42) : « la métacognition constitue une caractéristique qui différencie les élèves en difficulté des élèves qui n'éprouvent pas de difficulté ». Ceci met bien en évidence le fait que cette stratégie est essentielle dans l'apprentissage des élèves. Cyr (1998) intègre dans cette stratégie l'anticipation ou la planification, l'attention, l'autogestion et l'autorégulation, l'identification du problème et l'autoévaluation. Les stratégies cognitives impliquent, selon lui (1998), une interaction entre les apprenants et la matière et sont au centre de l'apprentissage. Elles sont souvent plus observables. Il met en évidence dans ces stratégies cognitives la pratique de la langue (communiquer dans la langue cible), la mémorisation (techniques mnémoniques), la prise de notes, le groupement, la révision, l'inférence (utiliser les éléments connus du texte pour en déduire le sens), la déduction (appliquer une règle réelle en vue de produire ou de comprendre une L2), la recherche documentaire, la traduction et la comparaison avec la L1 ou avec une autre langue connue, la paraphrase, l'élaboration de liens entre les éléments nouveaux et les connaissances antérieures et le résumé (Cyr, 1998).

Toutes ces stratégies sont des éléments que l'enseignant peut essayer de prendre en compte dans son enseignement avec l'approche communic'ationnelle en questionnant les élèves sur ce qu'ils ont fait lors de la résolution de la tâche et en déduire ainsi les stratégies employées. C'est ce que Vermersch (2006) nomme l'entretien d'explicitation. C'est un travail compliqué,

car les stratégies sont difficilement observables. Elles sont toutefois importantes dans l'approche communic'actionnelle, puisque les tâches prévues incitent les élèves à employer de nombreuses stratégies évoquées plus haut pour réussir la mission imposée.

Toutefois, il n'y a pas que les stratégies qui sont favorisées par l'approche communic'actionnelle. Les apprenants doivent aussi mettre en pratique leurs compétences langagières et non-langagières pour résoudre la tâche.

3.2.2.4 Compétences

Bourguignon (2010) explique que « l'objectif du *CECR* est que l'apprentissage ne se fasse plus dans une approche par accumulation de connaissances mais dans une approche par compétence » (p. 22). La perspective communic'actionnelle permet donc aux apprenants de développer des compétences grâce aux actions qu'ils accompliront et aux stratégies qu'ils utiliseront pour résoudre la tâche. Les tâches qu'ils réaliseront seront de plus en plus complexes (Bourguignon, 2010).

Bourguignon (2010) affirme que : « la compétence est liée au degré d'autonomie dans l'action. La compétence en langue dépend donc de l'aptitude à utiliser la langue d'une manière plus ou moins autonome » (p. 22). L'autonomie est à nouveau essentielle. Elle permet à l'apprenant de développer ses compétences en langue à travers des actions communicatives. L'enseignant veillera à amener ses élèves vers cette autonomie, ce qui permettra aux apprenants de développer pleinement leurs compétences.

Cependant, il ne faut pas confondre apprenant autonome et utilisateur autonome de la langue. Bourguignon (2010) explique que :

l'apprenant autonome est celui qui utilise des stratégies d'apprentissage pour apprendre seul. L'utilisateur autonome de la langue, c'est celui qui, quelle que soit la situation, est capable de mobiliser ses connaissances et ses capacités pour atteindre un but fixé sans que l'on ait besoin de lui dire ce qu'il faut utiliser (p. 23)

Cette précision permet de mettre en avant l'une des finalités de l'approche communic'actionnelle, à savoir le fait que l'enseignant amène son apprenant à devenir utilisateur autonome de la langue. Ce dernier pourra ainsi se débrouiller dans toutes les situations de communication. Cet aspect est aussi mis en avant dans le plurilinguisme puisque le but de ce dernier est de permettre à l'apprenant-usager de communiquer tout seul dans n'importe quelle situation. C'est donc un aspect commun à ces deux notions.

Un autre point essentiel est que la compétence présente dans l'approche communic'actionnelle n'est pas la même que celle de communication que l'on nomme « *skills* », à savoir la compréhension de l'écrit, la compréhension de l'oral, la production écrite et la production orale (Bourguignon, 2010). Ces quatre compétences sont inscrites dans les visées prioritaires du PER dans le domaine des langues (CIIP, 2010)⁶. Il est écrit que l'élève devra « maîtriser la lecture et l'écriture et développer la capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français ». Cette visée montre bien que l'apprentissage des langues doit amener l'élève à la maîtrise tant de l'oral que de l'écrit. Cependant, la compétence de l'approche communic'actionnelle ne signifie pas la même chose. Elle est en lien avec la capacité à employer une langue de manière autonome. L'autonomie est la clé de la réussite. Ceci ne veut pas dire que les compétences orales et écrites ne doivent pas être sues, mais l'approche communic'actionnelle vise l'autonomie de l'apprenant à travers l'action. Une fois cette autonomie acquise, l'apprenant pourra développer ses compétences à l'écrit et à l'oral (Bourguignon, 2010). En effet, « l'approche par compétence n'exclut ni les connaissances ni les capacités du champ de l'apprentissage. Elle propose une situation qui vise à rendre l'apprenant autonome en tant qu'utilisateur de la langue » (Bourguignon, 2010, p. 24).

⁶ <http://www.plandetudes.ch/web/guest/l/cg/> (PER, langues, intentions)

Une précision doit cependant être ajoutée. Les compétences concernent à la fois les compétences générales (savoir, savoir-faire et savoir-être) et les compétences communicatives langagières (compétences lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques, orthographiques) (Conseil de l'Europe, 2005). Les compétences générales comprennent les savoirs (culture générale, compréhension des relations, etc.), les savoir-faire (aptitudes sociales, aptitudes de la vie quotidienne, etc.) et les savoir-être (attitude, motivation, valeurs, croyances, etc.). La tâche n'est pas, par définition, uniquement langagière. Par conséquent, les compétences générales permettent aux élèves de résoudre les parties de la tâche qui ne sont pas langagières, alors que celles communicatives offrent la possibilité aux apprenants de mettre en pratique leurs connaissances linguistiques et de montrer ainsi leur niveau de maîtrise de la langue employée (Conseil de l'Europe, 2005).

Les quatre concepts-clés présents dans l'approche communic'actionnelle ont été expliqués dans le but de mieux comprendre leurs implications dans l'apprentissage des élèves et leurs bénéfices sur le développement des connaissances de ces derniers. Toutefois, le rôle de l'enseignant dans la conception et la mise en place de cette méthode ne doit pas être oublié.

3.2.2.5 Rôle de l'enseignant et théories de l'apprentissage

Le maître a une place importante dans cette approche. Il devra élaborer un objectif langagier à atteindre, choisir un thème, trouver des documents permettant aux élèves de récolter des informations et réaliser des analyses à priori pour repérer les difficultés de compréhension et trouver des solutions. Les activités langagières proposées doivent permettre aux élèves d'exploiter leurs connaissances et d'en apprendre de nouvelles. Pendant la réalisation de la mission, l'enseignant est là pour guider les élèves, mais ne les aide pas, car ces derniers doivent se responsabiliser et découvrir par eux-mêmes quels sont leurs besoins (c'est-à-dire faire le tri entre ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils ont encore besoin d'apprendre) (Bagnoli *et al*, 2010).

Cette approche peut être mise en lien avec les théories de l'apprentissage présentes dans le domaine de la pédagogie dans le but de mieux comprendre comment mettre en place cette méthode d'enseignement au sein d'une classe (Bourguignon, 2006, cité par Bagnoli *et al*, 2010). Voici les trois théories de l'apprentissage qui peuvent être employées avec l'approche communic'actionnelle :

- La théorie de la conception : l'apprenant doit se représenter la tâche à accomplir pour comprendre ce qu'il faut apprendre
- Le cognitivisme : il doit relier ses connaissances à ses besoins (ce qu'il sait et ce qu'il doit encore apprendre) afin de mobiliser les bonnes ressources pour résoudre la mission. L'apprenant doit se connaître s'il veut progresser dans la mission. Pour cela il faut prendre conscience de ses capacités et de ses lacunes
- Le constructivisme : il construit des savoirs, savoir-faire et savoir-être nouveaux en accomplissant la tâche et en tenant compte des contraintes et du contexte. Il est primordial que l'apprenant soit amené vers l'autonomie. Il doit pouvoir se prendre en charge seul pour réussir à atteindre l'objectif demandé (p. 8)

Ces théories montrent que l'approche communic'actionnelle permet à l'apprenant de comprendre pourquoi il apprend, de mieux se connaître (capacités) et de devenir autonome tout en s'enrichissant personnellement. C'est là toute la richesse de cette méthode.

Le plurilinguisme et l'approche communic'actionnelle ont tous les deux été décrits séparément, ce qui a permis de mettre en exergue leurs particularités et leurs concepts-clés. Toutefois, un rapprochement entre ces deux notions doit être réalisé, dans le but de mieux comprendre leurs similitudes et leurs influences l'une sur l'autre.

3.3 Approche communic'actionnelle : une méthode didactique explicite pour le plurilinguisme ?

Le but visé par la didactique du plurilinguisme est d'allier langue et culture dans des activités pédagogiques pour favoriser la communication chez les élèves à l'aide de leur répertoire plurilingue. Quant à l'approche communic'actionnelle, elle se base sur les propos du *CECR* pour promouvoir la mise en place d'une mission permettant à l'élève d'accomplir une série de tâches durant lesquelles il devra exploiter ses ressources langagières. C'est à ce moment-là que ces deux notions se rejoignent. En effet, la didactique du plurilinguisme propose une méthode didactique permettant d'exploiter les langues connues et présentes dans le répertoire langagier des apprenants pour faire des comparaisons entre les langues et résoudre plus efficacement des tâches. Quant à l'approche communic'actionnelle, qui est une transposition didactique des concepts du *CECR*, elle met en avant un moyen permettant d'inciter les élèves à employer des stratégies et des compétences pour résoudre une mission donnée. Les compétences langagières des élèves se développent grâce à la tâche donnée. La didactique du plurilinguisme pourrait, par conséquent, se combiner avec l'approche communic'actionnelle pour développer de manière plus optimale le répertoire langagier des élèves en les mettant en situation d'apprentissage (mission à résoudre en autonomie, l'apprenant est un apprenant-usager).

Les activités pédagogiques employées dans la didactique du plurilinguisme peuvent être mises en lien avec les tâches présentes dans l'approche communic'actionnelle. Elles servent toutes deux de prétexte pour que les élèves exploitent leurs connaissances langagières. Dans les deux cas, l'apprenant est perçu comme une personne responsable qui doit prendre seul des décisions qui lui permettront soit de progresser dans la mission soit de communiquer avec autrui en tant qu'acteur social. Le but étant bien sûr de rendre autonome l'élève, afin que ce dernier puisse plus tard s'exprimer sans difficulté dans n'importe quelle situation. Chaque approche tient compte du bagage langagier de l'élève. Les apprenants peuvent exploiter toutes leurs connaissances pour résoudre les exercices qui leur sont donnés, ce qui est favorable à leur apprentissage. Ils ne sont pas freinés dans l'utilisation de leur répertoire langagier. La culture tient une place importante dans les deux notions et doit donc être intégrée impérativement dans les tâches et activités prévues.

L'enseignant pourrait essayer de s'appuyer sur les fondements de la didactique du plurilinguisme et sur ceux de l'approche communic'actionnelle pour permettre aux élèves d'exploiter leur répertoire langagier de manière plus efficace. Cette combinaison pourrait, selon nous, favoriser l'extension des compétences des élèves et les améliorer. Ces derniers seraient ainsi dans un climat d'apprentissage favorable, enrichissant et stimulant.

En ce qui concerne le Plan d'études romand (CIIP, 2010) et ses intentions, une précision doit être apportée. L'approche communic'actionnelle touche les quatre compétences inscrites dans le Plan d'études romand, à savoir la production écrite et orale et la compréhension écrite et orale (CIIP, 2010). Elle serait donc plus facilement transposable dans notre milieu scolaire puisqu'elle répondrait directement aux exigences imposées. Il y aurait donc peu d'adaptation à prévoir si les enseignants l'emploient comme un outil pour favoriser l'utilisation des langues en classe. La didactique du plurilinguisme, quant à elle, touche aussi les quatre compétences, mais elle met l'accent, durant les premières années d'apprentissage (jusqu'à la fin du cycle 2), principalement sur la communication et la compréhension. Cet aspect est mentionné comme ceci dans le PER (CIIP, 2010)⁷:

l'entrée dans les langues étrangères se fait surtout par l'oral et, au début, par la compréhension. La production est travaillée au moyen de comptines, de brefs dialogues, de chansons, etc. Le travail sur le fonctionnement et les aspects formels de la langue est introduit progressivement : il ne doit en aucun cas inhiber la

⁷ <http://www.plandetudes.ch/web/guest/l/cg/> (PER, langue, intention, remarques spécifiques, apprendre à communiquer et communiquer)

communication, car il importe avant tout que l'élève prenne confiance dans ses capacités à communiquer dans une langue étrangère. Les élèves apprennent à parler d'eux-mêmes et de leur environnement proche. Ils développent une attitude positive par rapport aux langues et apprennent à évaluer leurs compétences de manière positive

L'approche communic'actionnelle peut donc, par conséquent, s'intégrer parfaitement dans la didactique du plurilinguisme, puisqu'elle met aussi en avant les compétences de communication et de compréhension. En effet, l'apprenant doit comprendre avant d'agir en employant des stratégies efficaces et communiquer ensuite le résultat à l'aide de compétences langagières adaptées. Ce serait donc un atout pour la didactique du plurilinguisme d'avoir dans sa mise en place un outil comme l'approche communic'actionnelle. Reste maintenant à évaluer si cette approche est autant efficace pour favoriser le plurilinguisme en classe que ce que la théorie le dit.

4. Questionnement

Les informations recueillies précédemment nous ont permis de poser un premier regard sur la didactique du plurilinguisme et l'approche communic'actionnelle. Nous avons pu nous rendre compte que le plurilinguisme est actuellement très présent dans les classes et que les enseignants doivent faire face aux besoins de ces élèves, qui savent à présent déjà une ou plusieurs langues avant leur scolarisation. C'est une réalité avec laquelle les enseignants doivent travailler au quotidien. Les nouveaux moyens d'enseignement tels *qu'EOLE*, *MORE* ou *der grüne Max* tentent de renverser la balance et de tourner l'enseignement des langues vers un enseignement plus plurilingue. **La question principale** que nous nous posons face à ce constat est la suivante : l'approche communic'actionnelle favorise-t-elle le plurilinguisme en classe ?

Trois sous-questions de recherche ont été retenues pour tenter d'y répondre et des hypothèses ont été émises. Ces dernières seront confirmées ou infirmées lors de la mise en place de notre séquence sur le terrain, des entretiens d'explicitations et de l'analyse des résultats.

Sous-question 1 : La tâche communic'actionnelle permet-elle de mettre plus facilement les élèves en action qu'une tâche classique ?

Hypothèses

1. Les élèves ont une mission à remplir et doivent, par conséquent, employer leurs ressources pour réussir (stratégies et compétences).
2. Les élèves ne sont pas du tout touchés par la mission qui leur a été attribuée et ils ne s'impliquent donc pas davantage dans la tâche demandée.
3. Les élèves ne sont pas habitués à ce genre de tâche et cela les bloque dans leur apprentissage. Ils sont perdus et ne savent pas quoi faire devant l'ampleur du travail à accomplir seul.

Sous-question 2 : La tâche communic'actionnelle favorise-t-elle d'avantage l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives chez les élèves qu'une tâche classique ?

Les stratégies affectives n'ont pas été prises en compte dans notre mémoire, car ces dernières impliquent des indicateurs tels que la gestion des émotions ou la concentration, qui ne nous renseignent pas directement sur la gestion de la tâche communic'actionnelle par les élèves. Raison pour laquelle, nous avons décidé d'axer notre recherche sur les stratégies cognitives et métacognitives pour vérifier si les élèves emploient d'avantage leurs stratégies pour résoudre la tâche lorsque cette dernière les met en action.

Hypothèses

1. Les élèves n'emploient pas d'autres stratégies que celles employées dans une tâche classique, car elles leur suffisent pour résoudre la tâche.
2. Les élèves emploient les mêmes stratégies, car ils n'ont pas l'habitude d'en employer d'autres et manquent donc d'expérience et d'entraînement.
3. Les élèves développent et emploient de nouvelles stratégies grâce au travail qui leur est demandé de réaliser lors de la résolution de la tâche communic'actionnelle.

Sous-question 3 : L'apprentissage des langues change-t-il pour les élèves entre une tâche communic'actionnelle et une production « standard » ?

Hypothèses

1. La tâche communic'actionnelle permet aux élèves d'être plus autonome qu'une production « standard » étant donné qu'ils doivent résoudre par eux-mêmes les différentes tâches demandées.
2. La tâche communic'actionnelle permet aux élèves d'apprendre de nouveaux savoirs (vocabulaire, grammaire, etc.), alors que la production « standard » permet la révision des connaissances.
3. La tâche communic'actionnelle permet de créer plus de liens entre les domaines que la production « standard ».

Pour réussir à répondre à ces questions et vérifier nos hypothèses, un plan d'action avec un dispositif et des méthodes va être mis en place et expliqué scientifiquement.

5. Dispositif et méthodes

Notre travail de recherche concerne la thématique de l'approche communic'actionnelle en classe en lien avec la didactique du plurilinguisme. Il tente de mieux comprendre ces deux concepts et de voir dans quelle mesure cette approche peut favoriser le plurilinguisme en classe. Nous avons élaboré notre dispositif de recherche sur les bases de notre problématique et notre cadre conceptuel, qui ont été écrits grâce aux ouvrages scientifiques traitant de ce sujet. Ce chapitre « dispositif et méthode » présente les analyses préalables nécessaires à l'élaboration du dispositif, le dispositif retenu et ses composantes (échantillon, contenu, moyen d'enseignement, matériel et déroulement de l'intervention) et les méthodes choisies pour recueillir et analyser les données.

5.1 Dispositif

5.1.1 Conditions-cadre /échantillon

Pour réussir à répondre à notre question principale de recherche et nos sous-questions, nous avons choisi une classe de 7H composée de treize élèves, dont sept garçons et six filles. Cette dernière se situe en ville dans un quartier à fort brassage culturelle. Une autorisation auprès de la commission scolaire a été demandée et acceptée, ce qui nous a permis de commencer notre travail de mémoire en toute légalité. Nous avons aussi informé les parents de notre venue pour qu'ils soient au courant. Nous avons décidé de travailler avec cette classe pour deux raisons. La première est qu'elle est un exemple typique de classe plurilingue dans laquelle plusieurs nationalités sont présentes (suisse, française, portugaise, congolaise, italienne). Les élèves savent donc parler, en plus de l'allemand et de l'anglais appris à l'école, l'italien, l'ingala, ou encore le portugais. La seconde raison est que les élèves de 7H commencent cette année l'anglais et qu'ils apprennent l'allemand depuis la 5H. Ils connaissent donc déjà du vocabulaire et de la grammaire en allemand, ce qui leur sera utile pour résoudre les tâches demandées en allemand. Toutefois, cette classe a un niveau assez faible dans cette branche, comme nous l'a expliqué leur enseignant titulaire. Nous avons donc un contexte propice pour vérifier si l'approche communic'actionnelle permettait réellement à ces élèves d'employer leurs connaissances langagières pour résoudre plus efficacement la mission donnée.

Toutes ces informations ont été récoltées avant la mise en place du dispositif. Nous avons été une matinée dans cette classe pour présenter notre projet et pour réaliser une analyse des conditions (cf. Annexe I). Nous avons fait remplir aux élèves une fiche de connaissance (cf. Annexe II), dans le but de mieux les connaître et de récolter des informations précieuses pour la suite de notre recherche. Nous avons ainsi pu nous rendre compte que les élèves parlent de nombreuses autres langues et que, même s'ils n'aiment pas l'allemand, ils pensent avoir un niveau « moyen » ou « bon » dans cette langue. Cette indication nous sera utile lorsque nous ferons l'entretien avec les apprenants pour voir si leur discours est cohérent par rapport à leur autoévaluation.

5.1.2 Contenu, moyens d'enseignement, matériel et déroulement de l'intervention

Notre cadre conceptuel a mis en avant deux notions essentielles, à savoir le plurilinguisme et l'approche communic'actionnelle. Ces dernières ont été prises en compte dans la réalisation de notre dispositif. Deux séquences ont été créées dans le but de répondre à nos différentes questions.

La première séquence se référait à l'enseignement traditionnel de l'allemand, à savoir l'utilisation du moyen d'enseignement Tambourin. Nous nous sommes insérée dans le programme officiel et nous avons continué le cours d'allemand là où l'enseignant s'était arrêté avant notre venue (chapitre 3 sur l'école). Une analyse conceptuelle et une analyse didactique (cf. Annexe III) ont été réalisées avant la mise en place de la tâche pour connaître les savoirs académiques présents dans le chapitre 3 et pour mettre en évidence d'éventuelles difficultés que les élèves pouvaient rencontrer. Ainsi, nous avons pu mettre à jour nos connaissances et trouver des moyens efficaces pour réguler certaines difficultés. Une analyse des stratégies (cf. Annexe IV) a aussi été réalisée dans le but d'émettre des hypothèses sur les éventuelles stratégies que les élèves pouvaient employer lors de la réalisation de cette tâche. Pour finir, un tableau des critères de réussite de la tâche (cf. Annexe V) a été créé pour pouvoir évaluer les productions écrites des élèves et savoir lesquels ont atteint l'objectif. La fiche de la production « standard » (cf. Annexe VI) et une grille d'autoévaluation des critères (cf. Annexe VII) ont été données aux élèves, afin qu'ils résolvent la tâche et évaluent leur travail en vérifiant que tous les critères aient été atteints. Ils étaient ainsi responsabilisés dans leur apprentissage. Un bilan de la tâche a aussi été demandé aux élèves. Nous avons ensuite réemployé ces documents dans notre analyse pour comparer les résultats obtenus avec ceux de la tâche communic'actionnelle. Cette première tâche nous a servi de base pour notre recherche puisqu'elle nous a fourni les informations nécessaires pour comprendre comment l'élève met en pratique ses connaissances et agit dans une production « standard ». Nous avons ainsi pu évaluer les différences et les similitudes avec la tâche communic'actionnelle grâce aux informations que nous avons récoltées sur le terrain, en axant notre analyse plus précisément sur les stratégies employées et la mise en action des élèves.

Dans un premier temps, nous ne voulions pas laisser aux élèves la possibilité d'employer les ouvrages de référence (Tambourin 2 et le cahier vert avec les règles de grammaire importantes), car nous avons conçu notre dispositif comme une évaluation sommative arrivant en fin de séquence. En effet, les élèves arrivaient au bout du chapitre 3 et l'avaient travaillé durant un mois. Nous pensions donc que les apprenants avaient les compétences pour y arriver. Toutefois, l'enseignant titulaire nous a mise en garde en nous expliquant que ses élèves avaient beaucoup de peine et qu'une aide serait la bienvenue, si nous voulions avoir un résultat. Nous avons donc modifié cet aspect dans notre planification (cf. Annexe VIII) pour répondre aux besoins des élèves, car un mémoire de recherche terrain comme le nôtre se doit de s'adapter aux conditions de la classe dans lequel il s'insère. Le temps imparti pour cette tâche était de 45 minutes. Toutefois, un supplément de 15 minutes a été laissé aux élèves plus lents pour qu'ils puissent terminer leur production écrite.

La seconde séquence a porté sur l'approche communic'actionnelle. Nous avons créé une tâche communic'actionnelle (cf. Annexe IX) en tenant compte des aspects théoriques présents

dans notre cadre conceptuel. Le but était de mettre en action les élèves pour que ces derniers résolvent la mission à l'aide de leurs stratégies. Une analyse conceptuelle et une analyse didactique ont été réalisées pour cette tâche (cf. Annexe X) dans le but de mettre en évidence les concepts en jeu et les éventuelles difficultés que les élèves pouvaient rencontrer. Une analyse des stratégies (cf. Annexe XI) a également été faite pour pouvoir établir une comparaison avec les stratégies employées lors de la première phase. Pour cette tâche, des documents de références ont été créés pour que les élèves aient en leur possession des outils leur permettant de chercher les informations utiles à la résolution de la tâche. Un fichier comprenant différents documents avec les sports, les lieux et les prix a été fourni à tous les apprenants (cf. Annexe XII). Ces derniers avaient aussi la possibilité de rechercher les renseignements dont ils avaient besoin dans des livres (cf. Annexe XIII) ou sur internet (cf. Annexe XIV). Nous avons mis volontairement autant de matériel à disposition pour laisser le choix aux élèves et pour les inciter à se mettre en action par eux-mêmes. En effet, dans l'approche communic'actionnelle tout comme dans la didactique du plurilinguisme, c'est aux élèves d'être apprenant-usager de leurs connaissances et d'être, par conséquent, au centre de leur apprentissage.

Pour cette tâche, deux cours de 60 minutes ont été prévus pour que les élèves aient le temps de chercher les informations, de les organiser et d'écrire leur texte (cf. Annexe XV). Les élèves pouvaient s'aider de leur cahier vert et de Tambourin si cela leur était utile. Comme pour la première tâche, une grille d'autoévaluation avec les critères (cf. Annexe XVI) a été créée pour que les élèves puissent contrôler leur travail et vérifier qu'ils aient répondu à tous les critères. C'était un travail de responsabilisation, qui a permis à l'élève de devenir petit à petit plus autonome dans son apprentissage. Nous répondions aux questions des élèves uniquement si ces derniers étaient bloqués dans leur tâche. Nous avons alors un rôle de guide permettant à l'apprenant d'être redirigé dans la bonne direction.

Pour terminer, un entretien d'explicitation (Vermersch, 2006) a été réalisé avec six élèves dont le travail était significatif pour notre recherche (cf. Annexe XVII et XVIII). Une autorisation auprès des parents pour l'enregistrement vocal de leur enfant a été demandée. Ils ont tous accepté. Cet entretien nous a été utile pour notre recherche, car sa spécificité est de viser la verbalisation de l'action et il aide l'élève à formuler dans son propre langage le contenu, la structure de ses actions et sa pensée privée. Cet aspect était essentielle pour notre recherche étant donné que nous souhaitions évaluer les bénéfices de l'approche communic'actionnelle sur le plurilinguisme des élèves. Nous avons ainsi pu voir s'il y a une différence au niveau de l'apprentissage des langues entre l'approche « traditionnelle » et l'approche communic'actionnelle en faisant des inférences sur les possibles stratégies employées par les élèves interrogés. Cet entretien a été autant bénéfique pour nous que pour l'élève. En effet, ce dernier a pu prendre conscience qu'il y a une démarche derrière son travail (il n'a pas fait que réfléchir) et qu'il peut la partager grâce à la parole. Nous avons, toutefois, dû respecter quelques principes de base lors de cet entretien pour qu'il soit le plus efficace possible. Tout d'abord, il faut éviter les questions avec « pourquoi » pour ne pas induire les élèves et privilégier celles avec « comment » pour que l'élève décrive ce qu'il a fait. Puis, il faut respecter les 4 phases de l'entretien, à savoir « initialiser » (orienter l'activité et instaurer la communication), « focaliser » (définir l'objet d'échange en commençant par le début de l'action), « élucider » (mettre à jour le déroulement de l'action) et « réguler l'échange » (ramener l'élève à la discussion lorsque celui-ci s'en écarte). Si ces phases ne sont pas respectées, alors l'entretien sera de moins bonne qualité. Nous avons pris un échantillon réduit pour cet entretien pour ne pas nous disperser dans notre travail. Notre but premier était de comprendre comment ces élèves avaient fait d'un point de vue cognitif pour résoudre les deux tâches demandées et comment ils avaient agi pour y arriver. Raison pour laquelle, nous avons dû prendre en compte leur démarche en les questionnant sur leurs actions (Vermersch, 2006).

En conclusion, notre intervention dans cette classe s'est déroulée en plusieurs temps et nous a permis de mettre en place deux types de séquences différentes dans le but d'évaluer si

l'approche communic'actionnelle permet réellement de favoriser d'avantage le plurilinguisme en classe qu'une approche « traditionnelle ».

5.2 Méthodes

La mise en place de ce dispositif a été réalisable grâce à la méthode de l'expérimentation, aussi appelée recherche-action. Ceci signifie que nous sommes allées sur le terrain pour mettre en place nos deux séquences et récolter les données concernant les stratégies et la mise en action dont nous avons besoin pour répondre à notre question principale de recherche et à nos sous-questions. Nous avons été, par conséquent, actrice de notre recherche.

Dolbec (2003, cité par Pelt & Poncelet, 2011) définit cette méthode comme : « un système d'activités humaines qui vise à faire émerger un processus collaboratif dans le but de produire un changement dans le monde réel » (p. 503). L'aspect central de cette méthode est la mise en place d'un processus en collaboration avec autrui qui permet d'apporter des modifications dans le monde réel.

Cependant, Pelt et Poncelet (2011) apportent des éléments supplémentaires à la définition de Dolbec. Pour eux, « une recherche-action se doit d'être co-construite. Elle demande de faire participer les acteurs sociaux à un processus, dans un but de production de connaissances théoriques et pratiques, de diagnostic de la situation, de propositions d'actions et de leur réalisation » (p. 503). La mise en place d'une telle méthode demande la participation de tous les acteurs sociaux pour pouvoir diagnostiquer une situation et réaliser des actions. La connaissance, quant à elle, possède une place centrale dans cette recherche-action. Elle est à la fois objet d'étude et moteur d'action (Pelt & Poncelet, 2011). Dans notre cas, les élèves ont été mis directement au cœur de notre projet étant donné qu'ils ont dû se servir de leurs connaissances tant langagières que non-langagières pour réussir à résoudre la mission qui leur a été imposée. C'est leur travail qui nous a permis de répondre à notre question principale de recherche et à nos sous-questions. De plus, les élèves ont été considérés, dans le cadre de notre mémoire, comme des acteurs sociaux ayant un rôle à jouer dans notre société tant du point de vue de la didactique du plurilinguisme que de l'approche communic'actionnelle. En effet, ils ont employé, dans les deux séquences, leurs connaissances pour agir dans une situation donnée. Les apprenants doivent aussi comprendre l'objectif de la tâche communic'actionnelle pour pouvoir ensuite agir en conséquence et résoudre la mission (Bourguignon, 2010).

En plus de tous ces apports, cette méthode se caractérise, selon Van der Maren (2003, cité par Pelt et Poncelet (2011), par plusieurs aspects :

- Pragmatique : elle vise la résolution de problème de dysfonctionnement
- Ontogénique : elle permet à ses protagonistes un développement personnel et un perfectionnement grâce à une réflexion sur l'action
- Politique : elle a pour but le changement des pratiques individuelles et institutionnelles
- Nomothétique : elle ambitionne une production de savoir par un travail de méta-recherche (p. 503)

Dans notre cas, nous pouvons affirmer que notre mémoire d'expérimentation était de type ontogénique, puisque les élèves se sont développés personnellement en mettant en pratique leurs connaissances et en apprenant de nouvelles. Ils ont aussi fait une réflexion sur leurs actions grâce à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2006) que nous avons réalisé avec eux. Toutefois, cette recherche a aussi été bénéfique pour nous puisque nous avons pu répondre à nos différentes questions et amener un élément nouveau à notre connaissance sur la didactique du plurilinguisme et l'approche communic'actionnelle.

Même si la recherche-action était la méthode centrale de notre travail, la méthode de l'analyse de contenu a aussi été employée pour tenter d'analyser les données récoltées d'une manière qualitative. Van Campenhoudt et Quivy (2011) précisent que « l'analyse de contenu porte sur

des messages aussi variés que des œuvres littéraires, des articles de journaux, des documents officiels, des programmes audiovisuels, des déclarations politiques, des rapports de réunion ou des comptes rendus d'entretiens semi-directifs » (p. 206). Dans le cas de notre mémoire terrain, nous nous sommes basée sur les travaux des élèves et sur l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2006) mené avec les élèves. Ils (2011) expliquent aussi que « le choix des termes utilisés par le locuteur, leur fréquence et leur mode d'agencement, la construction du discours et son développement constituent des sources d'information à partir desquelles le chercheur tente de construire des connaissances » (p. 206). Nous avons essayé d'analyser le discours des six élèves interrogés en relevant les redondances présentes ainsi que les similitudes et les différences dans le but de répondre à nos différentes questions de recherche. Le discours des élèves nous a donc permis de mettre en lumière les implicites présents, notamment en ce qui concerne les stratégies, et de repérer les informations redondantes utiles pour notre recherche. Nous avons ensuite mis ces informations dans un tableau pour pouvoir établir des comparaisons entre les deux tâches. Nous nous sommes basée sur l'observatoire créé par Constant (2014) pour analyser les erreurs typiques faites en orthographe pour analyser nos propres données. Nous avons mis des indicateurs précis en lien avec nos différentes questions de recherche et nous avons inséré les phrases des élèves récoltées lors de l'entretien d'explicitation pour justifier les résultats.

Partie empirique :

6. Intervention, données et analyses

Cette partie de notre mémoire intitulé « l'intervention, les données et leurs analyses » met en avant, dans un premier temps, les événements importants de notre intervention dans la classe de 7H dans le but de mieux comprendre le dispositif créé et son implication sur l'apprentissage des élèves. Dans un deuxième temps, les données seront analysées, afin de mettre en évidence les éléments significatifs permettant par la suite de répondre à nos différentes questions de recherche.

6.1 Intervention

L'intervention dans la classe s'est déroulée sur cinq jours au mois d'octobre. Le premier jour a été consacré à la prise de contact avec les élèves et la mise en place du cadre de travail et de confiance mutuelle. Il était important pour nous de connaître les élèves et leurs particularités (langues parlées, représentations sur l'allemand, etc.) pour pouvoir travailler avec eux de manière optimale. Ce premier entretien avec les apprenants nous a permis d'introduire notre dispositif et d'expliquer les raisons de notre venue. Nous pensions qu'il était essentiel que les élèves comprennent le sens des activités que nous allions leur demander de faire pour qu'ils puissent apprendre d'avantage et s'investir pleinement dans la résolution de la tâche. Les élèves ont pu prendre la parole et nous ont posé de nombreuses questions notamment sur l'entretien d'explicitation que nous allions faire avec eux en fin de séquence. Ils semblaient tous très intéressés et curieux de découvrir notre enseignement, mais ils étaient déçus que cela se passe en allemand. En effet, la majorité des apprenants trouve cette langue difficile et l'apprécie moins que l'anglais.

Notre séquence a débuté le second jour avec la mise en place de la production « standard » en allemand. Nous avons commencé notre leçon avec un brainstorming. Nous voulions savoir ce que les élèves avaient retenu de notre première rencontre. A notre grande surprise, les enfants se sont rappelés des raisons pour lesquelles nous étions là et ils étaient impatients de commencer. Ils pensaient tous que le travail se ferait par groupe. Ils ont donc été mécontents lorsqu'ils ont découvert que la tâche était individuelle. Toutefois, ils sont restés attentifs et ont écouté nos explications. L'objectif de la leçon a été donné et une reformulation de ce dernier a été demandée aux élèves dans le but de vérifier leur compréhension. La fiche de travail avec la consigne a été distribuée. Les apprenants ont eu quelques minutes pour lire la consigne et essayer de la comprendre. Pour ce faire, ils ont dû activer leurs connaissances antérieures pour reconnaître et saisir la signification des mots appris en cours. Une mise en commun a été réalisée, ce qui a permis aux élèves de partager leurs connaissances. Grâce à cette discussion en plénum, la consigne a pu être comprise dans sa globalité. Les apprenants ont donc tous contribué à cette recherche de sens. Avant qu'ils commencent leur tâche, nous leur avons donné la grille de critères pour qu'ils puissent s'autoévaluer et contrôler leur travail. En donnant cette fiche, nous avons responsabilisé les élèves dans leur apprentissage. La majorité des informations que nous leur avons transmises ont été données en allemand dans le but d'immerger totalement les apprenants dans la langue. Toutefois, quelques mots en français ont dû être employés pour que tous les élèves comprennent le but de la tâche. Pour nous, il était essentiel que tous les enfants partent avec les mêmes chances dans la résolution de l'activité, surtout que cette classe a un niveau de base assez faible en allemand. Les apprenants pouvaient s'aider de Tambourin 2 et de leur cahier « vert » de théorie pour résoudre la tâche. Du temps supplémentaire a été accordé aux élèves plus lents pour leur permettre de terminer la tâche et de nous montrer leurs compétences en allemand. Durant ce cours, le type d'enseignement utilisé était l'autonomie. En effet, les élèves ont été mis dans une situation similaire à celle d'un examen. Nous ne pouvions donc pas les aider à résoudre la tâche. Ils devaient agir de manière individuelle en s'aidant de leurs connaissances et des documents de référence mis à leur disposition. Cette tâche est l'exemple typique d'une

production standard que les élèves de 7H doivent être capables de réaliser à leur niveau. Elle nous a servi de référence pour la comparaison avec la tâche communic'actionnelle.

Le troisième et le quatrième jours nous ont permis de mettre en pratique la théorie développée dans notre mémoire concernant la tâche communic'actionnelle. Au début de la leçon, un feedback sur les fiches de production « standard » a été donné aux élèves pour que ces derniers se fassent une idée de leurs compétences et aient notre point de vue sur leur travail. Toutes les informations, que nous avons transmises aux apprenants, ont été à nouveau données en allemand. Bourguignon (2010) explique qu'il est plus favorable pour l'élève d'être immergé totalement dans la langue enseignée, même s'il ne comprend pas tout. L'objectif du cours a ensuite été transmis aux élèves et une reformulation de ce dernier a été demandée comme pour la première tâche, car nous pensons que cette phase est essentielle pour l'apprentissage des élèves, puisqu'elle leur donne le sens de l'activité et son but. Bourguignon (2010) explique qu'il est essentiel que l'enseignant vérifie que tous ses élèves aient compris la mission avant de les mettre en action. Une fois cet aspect compris par tous, la fiche de consigne, la grille d'autoévaluation ainsi que le fichier avec tous les documents de référence utile à la résolution de la mission ont été fournis aux élèves. Quelques minutes ont été laissées aux apprenants pour qu'ils puissent analyser la consigne, repérer les mots familiers et tenter de comprendre leur mission. Une mise en commun a été réalisée pour permettre aux élèves de partager leurs connaissances et trouver les uns avec les autres la signification de la consigne. Nous ne pouvions pas laisser les élèves entrer dans la tâche si ces derniers n'avaient pas compris le but de la mission. Cette discussion en plénum a permis à chaque apprenant de comprendre ce qu'il devait faire. Les élèves ont posé encore quelques questions sur la mission, notamment sur certains mots qu'ils ne comprenaient pas. Les élèves se sontentraîdés les uns les autres et ont donné les réponses. Nous avons uniquement aidé les élèves lorsque ces derniers étaient bloqués et ne comprenaient pas une phrase entière. Les éléments essentiels présents dans la consigne ont été notés au tableau et servaient de mémo aux élèves en cas d'oubli. Une présentation des documents de référence (fichier, site internet et livres) a été réalisée pour familiariser les élèves avec ces derniers. Ainsi, ils savaient où aller chercher les informations dont ils avaient besoin. A partir de ce moment-là, les élèves ont été laissés en totale autonomie. Aucune aide ne leur a été fournie de notre part. En effet, l'approche communic'actionnelle (Bourguignon, 2010) met l'apprenant dans une situation d'apprentissage dans laquelle il doit agir seul en s'aidant uniquement de ses compétences langagières et non-langagières. Ce sont les différentes tâches successives qu'il va devoir résoudre qui vont lui permettre petit à petit de construire une réponse adéquate à la mission. Notre travail d'enseignant s'est fait principalement en amont (préparation des tâches, des documents de références, planification, mission à trouver, etc.). Deux cours de 60 minutes ont été nécessaires pour cette partie de notre dispositif, car c'est un travail nouveau pour les élèves et ces derniers posaient énormément de questions d'ordre formel (Est-ce que je peux faire comme cela ? Que dois-je faire ensuite ?). Nous avons donc dû guider quelques fois les élèves dans leurs actions et les rassurer pour que ces derniers puissent mener à bien leur mission. Les élèves étaient hésitants et n'osaient pas prendre par eux-mêmes des décisions. Ils cherchaient sans cesse à obtenir notre approbation, ce qui ne va pas dans le sens de l'approche communic'actionnelle. Cette tâche nous a permis de vérifier les aspects théoriques amenés dans le cadre conceptuel par rapport à la pratique et de mettre en évidence les similitudes et les différences avec la tâche de production « standard ».

Pour terminer, le cinquième jour a été préparé de manière plus spéciale puisqu'il concernait l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2006). Avant de pouvoir interroger les élèves sur leurs actions, une analyse de toutes les fiches des apprenants a dû être réalisée dans le but de sélectionner les enfants que nous allions interroger. Les travaux les plus significatifs pour notre mémoire de recherche terrain ont été sélectionnés. Le choix s'est fait en fonction des résultats visibles sur les fiches des élèves et les différences significatives de niveau entre la première et la deuxième tâche. Six enfants se sont démarqués par rapport aux autres et ont donc été retenus pour être questionnés. Le niveau des travaux retenus varie de faible à très bon. Une fois la sélection établie, l'entretien pouvait se faire. Ce dernier s'est déroulé dans la salle

d'appui du centre scolaire, ce qui nous a permis d'être au calme et en totale connivence avec les élèves interrogés. Le canevas de l'entretien et les fiches des élèves nous ont servi de base pour poser les questions adéquates et récolter les données dont nous avons besoin pour corroborer ou infirmer nos hypothèses. La longueur des entretiens variait entre 15 et 20 minutes, car cela dépendait des éléments significatifs se trouvant dans les fiches des élèves et de leurs capacités à verbaliser leurs actions. Avant chaque discussion, un temps était laissé aux élèves pour que ces derniers se replongent dans les tâches demandées et leurs fiches. Ainsi, ils pouvaient réactiver leurs connaissances antérieures et se préparer à répondre aux questions. Le but n'était pas que nous monopolisions le temps de parole, mais que nous amenions les apprenants à verbaliser leurs actions dans le but de faire ressortir des éléments implicites liés aux deux tâches (par exemple, les stratégies, l'organisation, etc.). Une fois les réponses enregistrées, toutes les discussions ont été retranscrites et ont servi de base à notre analyse des données.

L'explication de notre intervention dans la classe de 7H nous a permis de mettre en évidence les éléments clés de notre implication sur le terrain. Ces aspects seront précieux pour la compréhension de l'analyse des résultats qui va être présentée dans le chapitre qui suit.

6.2 Analyse des données

Notre mémoire terrain nous a permis de mettre en place notre dispositif, qui a été créé sur la base de notions scientifiques présentes dans la partie théorique de notre travail. Les premières données ont été récoltées grâce aux deux fiches remplies par les élèves (tâche de production « standard » et tâche communic'actionnelle). Elles nous ont permis de faire des comparaisons pour voir les différences et les similitudes dans l'apprentissage des langues des élèves. Ces informations ont été complétées par l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2006), qui nous a permis d'affiner nos connaissances sur les stratégies employées par les élèves.

Notre analyse se partage en plusieurs parties en fonction de trois axes (résultat, stratégie et comparaison) : « résultats des travaux pour la production « standard » », « résultats des travaux pour la tâche communic'actionnelle », « stratégies employées lors de la production « standard » », « stratégies employées lors de la tâche communic'actionnelle » et « comparaison entre les deux tâches ». La rubrique concernant les stratégies se base sur les propos des six élèves interrogés lors de l'entretien d'explicitation. Ce sont des inférences que nous avons réalisées en nous basant sur la verbalisation des apprenants concernant leurs actions. Les données que nous allons présenter se basent, par conséquent, sur les travaux des élèves et sur leurs propos, que nous avons retranscrits après nos entretiens (cf. corpus de données). Des tableaux seront présentés et serviront de support pour l'analyse des résultats. Ces derniers ont été placés en annexe pour faciliter la lecture et la compréhension de notre analyse.

6.2.1 Résultats des travaux pour la production « standard »

Chaque élève a reçu pour la réalisation de cette tâche une grille d'autoévaluation leur permettant de vérifier leur production. Ils avaient le droit d'utiliser leur manuel scolaire Tambourin 2 et leur cahier « vert » de théorie. Le tableau 1 sur les résultats des élèves pour la production « standard » (cf. Annexe XX) montre les élèves ayant atteint le niveau d'exigence et ceux qui ne l'ont pas atteint. Les initiales des prénoms des élèves ont été notées pour garantir l'anonymat. Les apprenants en gras sont ceux qui ont été choisis pour être interrogés lors de l'entretien d'explicitation. Deux aspects ont été pris en compte : les critères généraux (texte, vocabulaire et grammaire) et les critères du *CECR* (production écrite et compréhension de l'écrit) (Conseil de l'Europe, 2005).

Une grille de critères a été créée pour corriger les travaux des élèves (cf. Annexe XIX). Une analyse plus complète des travaux se trouve dans le dossier annexe à notre mémoire (cf. corpus de données). Des appréciations ont été données aux travaux des apprenants dans le but de visualiser leurs connaissances et leur niveau. Ainsi, il sera plus facile de repérer la

différence entre les deux tâches données. Ces appréciations ont été mises en tenant compte du résultat obtenu par les élèves en fonction des critères posés.

Ce premier tableau sur les résultats des élèves pour la production « standard » (cf. Annexe XX) montre que la majorité des apprenants a atteint les objectifs et a obtenu entre « moyen » et « bon » comme résultat. Il y a toutefois cinq élèves qui ont une appréciation « faible », alors qu'ils ont étudié pendant un mois le thème de l'école et qu'ils avaient le droit aux ouvrages de référence. Presque tous les apprenants ont compris la consigne, ce qui montre qu'ils sont capables de lire en allemand et de comprendre ce qui leur est demandé. Toutefois, nous pouvons remarquer que cette tâche a été très répétitive pour les élèves, car ils ont, pour la plupart, employé les mêmes tournures de phrases et les mêmes matières dans tout le travail.

L'aspect de répétition de la première tâche est ressorti lors de l'entretien d'explicitation, que nous avons eu avec quelques apprenants. Sur les six enfants, cinq nous ont expliqué pourquoi ils avaient fait un travail systématique. Les raisons sont diverses (organiser son travail, le rendre plus facile, ne pas oublier des informations, etc.) et sont explicitées dans les cinq retranscriptions d'entretien que nous avons insérées ci-dessous.

Dans le premier extrait, l'élève (**G. fille**) a mis uniquement ce qu'elle comprenait. Ses choix se sont faits en fonction de ses goûts et dans un souci d'équilibre dans son travail. Elle a aussi suivi l'ordre de la semaine. Un aspect essentiel, qui est mis en évidence dans cet extrait, est le fait que l'élève a de la difficulté à faire des variantes. Ceci peut s'expliquer de cette façon : il est plus facile, d'un point de vue cognitif, de compléter un texte à trou que de créer soi-même des phrases pour inventer son plan horaire. Créer des phrases demande plus de concentration et d'habiletés cognitives, puisqu'il ne faut pas uniquement appliquer une connaissance. Il faut également chercher dans ses connaissances les règles de grammaire et le vocabulaire pour créer la phrase adéquate et pouvoir ensuite l'appliquer.

Ens. : J'ai vu que tu as souvent repris la même structure de phrase. Peux-tu m'expliquer ?

E. : C'est parce que je n'avais pas vraiment d'autres choses et je trouvais qu'en tout cas moi je comprenais bien.

Ens. : Donc, si je comprends bien, c'était plus facile pour toi d'écrire toujours la même chose ?

E. : Oui de toujours faire des variantes c'est pas facile.

Ens. : Ok. D'accord. Comment as-tu organisé ton travail pour faire l'activité ?

E. : Je me suis dit qu'on disait lundi, mardi, mercredi et pas mercredi, vendredi.

Ens. : Donc tu as fait dans l'ordre ?

E. : Oui j'ai fait dans l'ordre et aussi les heures de la journée. J'ai aussi fait des traits pour que ça sépare, car après c'est trop un gros paquet.

Ens. : Pour séparer tu as fait les traits. Après comment as-tu fait pour choisir le vocabulaire, les matières que tu allais employer ?

E. : On avait dû apprendre et j'ai regardé par rapport à ce que moi je voudrais bien. J'ai aussi regardé pour que ça soit équilibré, que je n'ai pas que des choses pareilles.

Ens. : Donc, si j'ai bien compris, tu as voulu faire un plan horaire équilibré ?

E. : Oui et j'ai choisi des matières qui me plaisent plutôt bien.

Le second extrait (**N.**) permet de montrer que cette élève a structuré son travail dans le but de le rendre cohérent et, par conséquent, plus logique à faire. Elle a suivi les jours de la semaine, mais aussi les heures. Les habiletés cognitives employées par cette élève pour organiser son travail de manière systématique lui permettent de rechercher les connaissances dont elle a besoin et de les appliquer dans son travail.

Ens. : Comment as-tu organisé ton travail ?

E. : Par jour. Je disais les jours, les heures et l'activité et pour toutes les heures je disais l'heure et l'activité.

Ens. : Donc c'était toujours structuré la même chose. Tu as toujours fait la même chose, si j'ai bien compris ?

E. : Oui.

Le troisième extrait (**ES.**) indique que l'élève a choisi d'organiser son travail de manière systématique pour le rendre logique et pouvoir ainsi réaliser son travail facilement. Elle a fait le choix de n'avoir que quatre heures par jour (deux le matin et deux l'après-midi), ce qui lui a permis d'avoir une structure identique tout au long de son travail. Elle a ensuite pu appliquer ses connaissances dans son canevas.

Ens. : Pas grave ! Après, comment tu as fait pour organiser ton travail ?

E. : Je me suis dit on va faire quatre heures par jour ; deux heures le matin et deux heures l'après-midi. Du coup, j'ai tout écrit et puis voilà (Elle me montre sa fiche et le texte écrit).

Ens. : Donc, tu as fait plutôt de manière systématique ? (Elle acquiesce).

Le quatrième extrait (**I.**) met en évidence le fait que l'élève a organisé son travail en fonction des jours de la semaine pour qu'elle sache où elle se trouvait dans la résolution de la tâche. L'ordre est sécurisant pour cette élève, qui a de la difficulté en allemand.

Ens. : D'accord. Tu as organisé cela comment sur ta feuille ?

E. : Bhein, j'ai mis le lundi, le mardi, le mercredi.

Ens. : Donc tu as fait par jour de la semaine ?

E. : Oui !

Ens. : Dans l'ordre ?

E. : Oui !

Le dernier extrait (**Em.**) atteste que l'élève a d'abord écrit tout ce qui était identique (les jours de la semaine, les verbes, etc.) pour aller plus rapidement dans la résolution de la tâche. Il a aussi décidé de choisir une durée pour ses matières, soit elles duraient une heure soit trente minutes. Il a choisi ses matières en fonction de ses préférences. Raison pour laquelle, les mêmes apparaissent souvent. En agissant ainsi, l'élève s'assurait de ne pas commettre d'erreurs ou d'oublis puisqu'il mettait les connaissances qu'il savait déjà. Il est plus facile d'appliquer les connaissances que l'on maîtrise déjà que celles que l'on vient d'apprendre. Un certain automatisme dans l'application de ces connaissances a été créé lors de la réalisation des différents exercices de Tambourin 2.

Ens. : Quand tu as compris ce que tu devais faire, comment as-tu commencé ton texte ?

E. : D'abord, j'ai fait comme ça (Il me montre la première phrase) et, après, je voulais aller plus rapidement. Alors, j'ai écrit tout ça (Il me montre les débuts de phrases identiques).

Ens. : Donc tu as écrit...

E. : Tout ce qui était pareil en fait !

Ens. : Ah, d'accord ! Tu as écrit toujours un peu la même chose ? (Il acquiesce). Ok ! Tu as trouvé où ces informations ?

E. : Euh, je les avais déjà !

Ens. : C'était dans tes connaissances ? (Il acquiesce). Ok. Vous aviez déjà vu cela en cours ? (Il acquiesce). D'accord ! Comment tu as fait pour choisir les matières ou l'horaire des cours ?

E. : J'ai regardé dans le livre pour un peu varier.

Ens. : Pour varier, d'accord ! Là (Je lui montre la fiche de l'activité 1), j'ai vu que tu as commencé à mettre des heures. (Il acquiesce). Tu peux m'expliquer comment tu as fait ?

E. : Bah, je voulais faire tout. Ça dure une heure ou ça dure trente minutes.

Ens. : Ok. Peux-tu me dire comment tu as fait pour écrire les heures ?

E. : On avait appris en cours.

Ens. : Ok ! Donc tu t'étais dit que c'était plus sympa de dire combien ça dure ? (Il acquiesce). Ok ! Très bien ! J'ai vu que tu avais mis souvent le sport et la musique, comment ça se fait ?

E. : J'aime bien le sport.

Ens. : Donc, tu as aussi choisi en fonction de tes préférences ? (Il acquiesce).

Ces cinq extraits permettent d'exposer le fait que les élèves travaillent de manière systématique pour faciliter la résolution de la tâche et pour se sécuriser. Ils emploient les connaissances qu'ils maîtrisent et savent ainsi que les informations qu'ils mettent sont dans l'ensemble correctes et qu'ils n'oublient aucune donnée demandée. Les habiletés cognitives que les apprenants doivent employer pour résoudre la tâche indiquent à quel point il est plus facile d'appliquer simplement les connaissances apprises dans un texte sans créer de phrases, car cela demande moins d'effort et de réflexion de la part des élèves.

Les principaux résultats de la tâche « standard » ont été présentés, ceux de la tâche communic'actionnelle peuvent être, à présent, transmis et explicités.

6.2.2 Résultats des travaux pour la tâche communic'actionnelle

L'observatoire proposé par Constant (2014) nous a permis de mettre en évidence les indicateurs de réussite pour la tâche communic'actionnelle (mission, contrainte, autonomie, action, connaissances, utilisation des documents) et d'insérer les paroles des élèves à l'intérieur du tableau 2 les résultats des élèves pour la tâche communic'actionnelle (cf. Annexe XXI).

Nos observations réalisées durant les cours et l'analyse des fiches des élèves nous ont permis de remplir l'observatoire. Les paroles des élèves interrogés lors de l'entretien d'explicitation ont été ajoutées aux tableaux pour renforcer la validité de nos observations. Une appréciation a été, à nouveau, donnée aux travaux des élèves dans le but de faciliter la comparaison entre les deux tâches. Cette dernière se base sur les indicateurs que nous avons posés pour la réussite de la tâche (cf. Annexe X).

Le tableau 2 sur les résultats des élèves lors de la tâche communic'actionnelle (cf. Annexe XXI) permet d'attester que, dans la majorité des cas (neuf élèves sur treize), les élèves ont réussi à remplir leur mission en répondant à tous les critères imposés. Onze élèves sur treize ont compris l'objectif de la mission, une élève (Es.) a compris partiellement la mission et un élève (K.) n'a pas du tout compris ce qui lui était demandé de faire. Quatre élèves ont un travail jugé comme « faible », quatre comme « moyen » et cinq comme « bon ». Ces indications montrent que le niveau des apprenants est varié et qu'il est en corrélation directe avec l'utilisation ou non de leurs connaissances antérieures. En effet, les apprenants ayant eu « moyen » ou « bon » ont presque tous employé des connaissances qu'ils avaient déjà acquises en allemand.

En ce qui concerne les contraintes, la majorité des apprenants (dix élèves sur treize) ont réussi à respecter les indications dans la mise en place de leur sortie sportive. Un élève (K.) n'a pas

respecté le temps, un autre (Mat.) n'a pas mis d'informations concernant le lieu, le temps et le prix et la dernière (Es.) a mis un prix beaucoup trop élevé (130 Franken) pour l'activité.

Par rapport à l'autonomie, les apprenants ont réussi, dans l'ensemble, à réaliser leur travail de manière autonome, même si quelques-uns ont posé des questions, notamment pour demander principalement des mots de vocabulaire qu'ils ne comprenaient pas ou qu'ils voulaient employer.

Deux élèves (G. et M.) ont utilisé une structure particulière pour noter toutes les informations (lettre aux parents). Toutefois, un aspect négatif à mettre en évidence est le fait que beaucoup d'élèves aient simplement copié les données présentes sur les documents, les livres ou les sites internet sans réfléchir s'ils les comprenaient ou si elles étaient pertinentes.

Maintenant que les résultats des deux tâches ont été expliqués et mis en lien avec l'entretien d'explicitation, les stratégies employées par les élèves lors des deux tâches doivent être données et analysées pour mieux comprendre la réflexion des élèves.

6.2.3 Stratégies employées lors de la production « standard »

L'analyse a priori (cf. Annexe III) que nous avons réalisée sur la tâche de production « standard » nous a permis de mettre en évidence les stratégies éventuelles que les élèves pouvaient employer lors de la résolution de la tâche. Dans le tableau 3 sur les stratégies des élèves lors de la production « standard » (cf. Annexe XXII) se trouvent les stratégies employées par les élèves. Ces dernières ont pu être découvertes grâce aux inférences que nous avons pu faire par rapport à la verbalisation des actions des élèves lors de l'entretien d'explicitation. Des phrases tirées de l'entretien d'explicitation ont été ajoutées au tableau dans le but de justifier nos inférences.

Le tableau 3 sur les stratégies des élèves lors de la production « standard » (cf. Annexe XXII) met en évidence le fait que trois apprenants sur six ont employés des stratégies leur permettant de déduire le sens de la consigne pour pouvoir comprendre la tâche à résoudre (lecture ; macroprocessus (Béguin, 2008) / stratégie de réception ; cadrage pour déduire le sens (Conseil de l'Europe, 2005) / cognitive ; déduction (Cyr, 1998)). Les autres élèves ont eu de la peine à comprendre la consigne et ont attendu la mise en commun pour commencer à entrer dans la tâche. Tous les apprenants ont employé leurs connaissances antérieures pour construire leur texte et comprendre les informations fournies (production ; mobilisation des ressources et construction sur un savoir antérieur (Conseil de l'Europe, 2005) / cognitive ; utilisation des ressources (Cyr, 1998)). Ils ont ainsi pu produire un texte avec les connaissances qu'ils avaient acquises tout au long de la séquence d'allemand. Ils ont aussi tous organisé leur texte en fonction des informations qu'ils voulaient transmettre (cognitive de traitement ; organiser (Béguin, 2008) / métacognitive ; planification (Cyr, 1998)). Toutefois, tous les élèves ont fait cela de manière systématique et répétitive, c'est-à-dire en commençant par le lundi en allant jusqu'au vendredi. Ils n'ont pas innové dans la structure et ont transmis les informations comme ils les avaient apprises. Quelques apprenants (trois sur six) ont vérifié leur travail grâce à la fiche de critères, ce qui leur a permis de contrôler la qualité de leur production (cognitive d'exécution ; vérifier (Béguin, 2008) / stratégie de production ; évaluation (Conseil de l'Europe, 2005) / métacognitive ; autoévaluation (Cyr, 1998)). Certains apprenants (quatre sur six) ont même régulé leur travail en modifiant les aspects qui n'étaient pas corrects (métacognitive ; s'autoréguler (Béguin, 2008)).

Ces indications nous permettront de faire une comparaison, dans la suite de notre analyse, avec les stratégies employées par les élèves lors de la tâche communic'actionnelle dans le but de mettre en évidence les similitudes, mais aussi les différences qui existent entre les deux tâches en ce qui concerne l'apprentissage des élèves.

Maintenant que les stratégies de la production « standard » ont été présentées, celles de la tâche communic'actionnelle doivent être explicitées.

6.2.4 Stratégies employées lors de la tâche communic'actionnelle

L'analyse a priori de cette tâche (cf. Annexe X) nous a permis de mettre en lumière les éventuelles stratégies que les élèves pouvaient employer lors de la résolution de la mission. Nous avons pu, grâce aux entretiens d'explicitation (Vermeresch, 2006), vérifier si nos hypothèses étaient correctes et mettre ainsi en évidence les stratégies que les apprenants ont réellement employées. Comme pour le tableau précédent, nous allons mettre les phrases des élèves permettant de justifier nos inférences. Les informations relatives aux stratégies des élèves se trouvent dans le tableau 4 Stratégies des élèves lors de la tâche communic'actionnelle (cf. Annexe XXIII).

Ce quatrième tableau sur les stratégies des élèves lors de la tâche communic'actionnelle (cf. Annexe XXIII) montre que diverses stratégies sont employées par les élèves pour résoudre une tâche communic'actionnelle. Ils emploient principalement les stratégies de lecture (macroprocessus) (Béguin, 2008), les stratégies de réception (cadrage pour en déduire le sens) (Conseil de l'Europe, 2005) et les stratégies cognitives (déduction) (Cyr, 1998) pour comprendre la consigne. Tous les apprenants ont reconnu des mots qu'ils avaient déjà appris (stratégie de production ; localisation des ressources (Conseil de l'Europe, 2005) / cognitive ; utilisation des ressources (Cyr, 1998)) ou ont traduit les mots en français, car ces derniers lui ressemblaient fortement (cognitive d'exécution ; traduire (Béguin, 2008) / cognitive ; traduction (Cyr, 1998)), ce qui leur a permis de comprendre la consigne et les informations présentes dans les documents. Les connaissances antérieures sont donc des outils précieux pour les élèves, car elles leur permettent d'agir dans une situation nouvelle. Toutefois, la plupart des apprenants n'osent pas faire par eux-mêmes la tâche. Ils attendent les explications de l'enseignante ou copient les informations des textes sans se donner la peine de les comprendre, car c'est un travail différent qui demande plus d'attention. Tous les élèves ont organisé leur travail grâce à différentes stratégies (cognitive de traitement ; organiser et sélectionner (Béguin, 2008) / production ; identifier les indices (Conseil de l'Europe, 2005) / métacognitive ; planification (Cyr, 1998)), ce qui leur a permis de sélectionner les informations importantes se trouvant dans les documents mis à disposition et de structurer leur texte de manière cohérente. Ils ont ainsi pu produire un texte de qualité (cognitive d'exécution ; produire (Béguin, 2008) / production ; exécution (Conseil de l'Europe, 2005)). Plusieurs apprenants (quatre sur six) ont vérifié leur travail grâce à la fiche de critères (cognitive d'exécution ; vérifier (Béguin, 2008) / autoévaluation (Conseil de l'Europe, 2005) / métacognitive ; autoévaluation (Cyr, 1998)). Grâce à ce travail de vérification, un élève a pu réguler son travail (métacognitive ; s'autoréguler (Béguin, 2008)). Les apprenants (cinq sur six) ont aussi été capables d'évaluer leur travail et leur implication dans ce dernier (cognitive d'exécution ; évaluer (Béguin, 2008) / autoévaluation (Conseil de l'Europe, 2005) / métacognitive ; autoévaluation (Cyr, 1998)).

L'entretien d'explicitation nous a donc permis de déduire les stratégies employées par les élèves pour résoudre les différentes tâches. Il nous a aussi servi à récolter l'impression des élèves sur les deux tâches et les similitudes ainsi que les différences qu'ils ont remarquées entre elles.

6.2.5 Comparaison entre les deux tâches

Ces informations ont été relevées dans la retranscription des entretiens d'explicitation (cf. corpus de données) et ont été placées dans le tableau 5 Comparaison entre les deux tâches (cf. Annexe XXIV) en fonction de six catégories différentes : « facilité/difficulté », « les différences remarquées », « plaisir à apprendre », « apprentissage », « l'investissement des élèves », « l'aisance des élèves ». Ces indicateurs nous permettront d'avoir une vision globale sur la pensée des élèves quant à l'apprentissage des langues en fonction des deux différentes tâches. Comme pour les tableaux des stratégies, des phrases tirées de l'entretien d'explicitation ont été ajoutées pour mettre en évidence la pensée et le ressenti des apprenants.

Ce tableau 5 sur la comparaison entre les deux tâches (cf. Annexe XXIV) indique que les élèves ont perçu la résolution des deux tâches de façon différente. Pour la première, c'était

habituel pour eux de procéder de cette manière et ils étaient beaucoup plus cadrés, alors que, pour la seconde, il y avait un côté nouveau, qui leur permettait d'innover et d'être plus libres dans leur apprentissage.

En ce qui concerne l'aspect « facilité/difficulté », cinq élèves sur six ont trouvé la première tâche plus facile, car c'était répétitif et ils avaient déjà vu ce thème en classe, alors que la seconde tâche demandait plus de recherche et concernait un thème qu'il connaissait moins. La dernière élève (I.) était plus motivée pour la seconde tâche et l'a donc trouvée plus facile.

Quant aux différences remarquées entre les deux tâches, un constat peut être fait. Les élèves ont de la peine à voir de réelles différences entre elles, si ce n'est le fait que, dans la seconde tâche, ils pouvaient chercher par eux-mêmes les informations et qu'ils étaient plus libre, alors que dans la première ce n'était pas le cas (trois élèves sur six). Deux autres élèves (Es. et Em.) ont relevé le fait que la première tâche était répétitive et plus longue que la seconde. Une autre apprenante (I.) a dit que les deux tâches parlaient de l'école, mais que la première concernait l'intérieur et que la seconde l'extérieur. Pour finir, une élève (G. (fille)) a expliqué qu'elle n'avait pas dû employer « ich wünsche » et les heures dans la seconde tâche.

Pour le plaisir face à la tâche, la majorité des élèves (cinq sur six) a eu plus de satisfaction à apprendre avec la seconde tâche du fait qu'elle offrait davantage de liberté et permettait, par conséquent, de faire plus de choix. Une élève (I.) a eu autant de plaisir avec les deux tâches. Elle n'a toutefois pas pu nous expliquer pourquoi.

En ce qui concerne l'apprentissage des apprenants, l'aspect principal, qui est ressorti, montre que les apprenants ont plus appris avec la seconde tâche, principalement du vocabulaire. En effet, quatre élèves sur six nous ont dit qu'ils avaient plus appris avec la seconde tâche, car ils ont dû fournir davantage d'effort pour comprendre les mots de vocabulaire et que c'était mieux d'apprendre avec des choses qu'ils ne connaissaient pas. Les deux autres élèves (Es. et Em.) ont mieux appris avec la première tâche, car elle était répétitive. De ce fait, les informations rentraient plus facilement dans la tête et il y a eu moins de copie.

Cinq élèves sur six nous ont expliqué qu'ils s'étaient plus investis dans la seconde tâche, car elle demandait plus d'effort de compréhension et qu'ils ne pouvaient pas structurer de manière répétitive. De plus, elle demandait davantage de recherche (livre, site et dossier) et de concentration. La dernière apprenante (I.) s'est investie autant dans les deux tâches.

Toutefois, même si les élèves se sont plus impliqués dans la seconde tâche, ils (trois élèves sur six) se sont sentis plus à l'aise avec la première, car elle leur offrait un cadre sécurisant dû à son aspect répétitif et connu. Une élève (G. fille) s'est sentie davantage à l'aise dans la seconde tâche, puisqu'elle aime apprendre de nouvelles choses et écrire la lettre aux parents lui a bien plu. Elle est fière du résultat. Pour finir, la dernière élève (I.) a, de nouveau, donné comme réponse à cette question « les deux ».

Toutes les données relatives à notre implication sur le terrain ont été transmises et analysées en fonction de trois axes principaux (résultats, stratégies et comparaison). Ces dernières vont être à présent interprétées dans le but d'infirmier ou de confirmer les hypothèses que nous avons émises dans la partie théorique de notre mémoire. Des réponses à nos différentes questions de recherche pourront ainsi être fournies.

7. Interprétation des résultats

Van Campenhoudt et Quivy (2011) expliquent que « le but de la recherche est de répondre à la question de départ » (p. 187). Notre partie « interprétation des résultats » tentera, par conséquent, de fournir des réponses à nos trois sous-questions de départ et à notre interrogation principale grâce aux interprétations que nous ferons par rapport aux données analysées précédemment. Cette section se compose de trois axes distincts correspondant à nos trois sous-questions de recherche : « la mise en action des élèves dans la tâche communic'actionnelle », « les stratégies cognitives et métacognitives utilisées pour la

résolution des tâches » et « la différence dans l'apprentissage des langues entre les deux tâches ».

Dans un premier temps, la mise en action des élèves sera comparée dans les deux tâches pour voir si les apprenants sont mis plus facilement en action dans la tâche communic'actionnelle que dans une tâche « standard ». Puis, les stratégies seront confrontées les unes aux autres pour mettre en évidence les similitudes et les différences entre les deux tâches. Pour finir, les particularités au niveau de l'apprentissage dans l'approche communic'actionnelle et la didactique du plurilinguisme seront interprétées, afin de savoir si cette approche permet réellement aux apprenants d'exploiter davantage leurs ressources langagières en classe.

7.1 Mise en action des élèves dans la tâche communic'actionnelle

Avant de commencer notre interprétation, notre sous-question de départ en lien avec la mise en action des élèves va être rappelée dans le but de faciliter la compréhension de cette partie. Nous l'avons formulée ainsi : « la tâche communic'actionnelle permet-elle de mettre plus facilement les élèves en action qu'une tâche « classique » ? » Trois hypothèses avaient été émises sur le sujet. Elles vont être, à présent, validées ou infirmées par notre interprétation. Plusieurs sous-chapitres ont été créés pour mettre en évidence les liens existants entre l'action et d'autres notions présentes dans notre cadre conceptuel.

Action et intention

L'action est une notion centrale dans l'approche communic'actionnelle. Elle est en lien avec la tâche et la mission, puisque ce sont ces dernières qui poussent l'apprenant à agir en employant ses stratégies, ses compétences et ses connaissances langagières pour résoudre la tâche (Bourguignon, 2010). Bagnoli *et al.* (2010) précisent que la tâche ne peut exister que s'il y a une action, car elle est comprise dans l'action et est à son service. Tâche et action sont donc complémentaires.

Les élèves ont, par conséquent, été mis en action lors de notre séquence sur l'approche communic'actionnelle grâce à la tâche que nous leur avons proposée. Nos observations et nos entretiens d'explicitation nous ont permis de nous rendre compte que l'intention de la mission, qui permet d'agir et de rentrer dans la tâche, n'a pas été toujours comprise par les élèves. Comme l'explique Bronckart (2005, cité par Bourguignon, 2010) « l'action comporte un sens de départ identifié par l'acteur, mais elle peut se modifier à cause des contraintes de l'environnement » (p. 16). Dans notre cas, les élèves ont eu de la difficulté à saisir ce sens de départ, c'est-à-dire l'objectif. Le tableau 2 des résultats des élèves pour la tâche communic'actionnelle (cf. Annexe XXI) montre que seulement six élèves sur treize ont réussi à comprendre l'intention de la mission sans aide de notre part.

Action, stratégies et mission

Ces six élèves ont employé leurs connaissances antérieures en allemand et en français pour repérer les mots qu'ils connaissaient déjà et ceux qui ressemblaient au français dans le but d'en déduire le sens. Cette action est en lien avec la stratégie que le CECR (Conseil de l'Europe, 2005) nomme stratégie de réception ; cadrage pour déduire le sens. Pour Cyr (1998), c'est une stratégie cognitive de déduction. Nous pensons que cet exercice de mise en situation (organiser une sortie sportive) permet aux élèves d'investir leurs connaissances dans un autre contexte et d'employer leurs stratégies pour agir en autonomie et être, par conséquent, des apprenants-usagers de la langue, qui ont un rôle à jouer dans la société (Bourguignon, 2010). Cet élément peut être mis en lien avec l'une de nos hypothèses, à savoir : « les élèves ont une mission à remplir et doivent, par conséquent, employer leurs ressources pour réussir (stratégies et compétences) ». Nous pouvons voir que notre hypothèse est validée, puisque la mission proposée par la tâche communic'actionnelle incite effectivement l'élève à agir seul et à exploiter ses capacités pour réussir le travail demandé. Toutefois, cette mise en action reste

relative puisqu'une tâche « standard » permet également aux élèves d'agir en employant leurs stratégies, leurs compétences et leurs connaissances. La tâche communic'actionnelle diffère, cependant, d'une tâche « standard » dans le fait qu'elle propose à l'élève une mise en action en lien avec la vie courante, ce qui permet aux élèves de se sentir utiles et être, par conséquent, perçus comme des acteurs sociaux importants. De plus, la mission que les apprenants doivent réussir leur donne la possibilité d'investir leurs compétences, leurs stratégies et leurs connaissances dans un contexte stimulant et différent de l'enseignement actuel des langues. Avec cet élément, notre hypothèse « les élèves ne sont pas du tout touchés par la mission qui leur a été attribuée et ils ne s'impliquent donc pas davantage dans la tâche demandée » peut être infirmée. En effet, nos observations sur le terrain et le bilan des élèves sur la tâche communic'actionnelle (cf. corpus des données) nous ont permis de constater que les apprenants étaient, au contraire, très motivés par la mission, puisqu'elle leur permettait de réaliser par eux-mêmes des recherches et de se sentir ainsi importants. Ils étaient plus libres et cette sensation leur a beaucoup plu.

Action et aide

Toutefois, nous avons dû apporter notre aide à huit élèves sur treize (cf. Annexe XXI), ce qui montre que les apprenants ne sont pas encore capables de réinvestir leurs connaissances sans être cadrés. C'est un apprentissage qui se fait petit à petit avant de devenir un automatisme. Nous avons dû fournir une aide à ces apprenants, car Bourguignon (2010) explique qu'« à travers la tâche, on missionne l'apprenant par rapport à un objectif à atteindre. Il doit comprendre pourquoi il faut apprendre, pour pouvoir apprendre. L'apprenant devient ainsi responsable de son apprentissage » (p. 19). Il était donc de notre devoir de s'assurer que l'élève avait compris l'objectif avant de le laisser résoudre la tâche. Nous avons réalisé cette aide en plénum, comme le conseil Bourguignon (2010). Toutefois, nous avons veillé à rester un guide pour les apprenants et non pas un donneur de réponses. En effet, Bagnoli *et al.* (2010) disent que, pendant la réalisation de la mission, l'enseignant est là pour guider les élèves, mais ne les aide pas, car ces derniers doivent se responsabiliser et découvrir par eux-mêmes quels sont leurs besoins. C'est ce que nous avons essayé de faire tout au long de la séquence.

Action et cadre sécurisant

Nous pensons aussi que le cadre de la première tâche était plus sécurisant pour les élèves étant donné que c'était de la matière qu'ils avaient déjà vue et qu'ils pouvaient, par conséquent, appliquer leurs connaissances de manière systématique dans une tâche familière. Cet aspect est ressorti lors des entretiens d'explication (c.f. partie 6.2.1 « résultats pour les travaux de la production « standard »). Les élèves nous ont expliqué qu'ils avaient préféré mettre les mots qu'ils connaissaient et comprenaient de manière systématique pour éviter de faire des erreurs et parce que ce n'était pas facile de faire des variantes dans la structure des phrases surtout en allemand. Ces informations montrent que l'apprenant se met aussi en action dans une production « standard », mais de manière plus systématique. De plus, il est vrai que les élèves ont été, dans un premier temps, un peu dérangé par ce que nous leur proposons dans la tâche communic'actionnelle. Ils n'étaient pas habitués et beaucoup de questions ont surgi. Cet élément peut être mis en lien avec notre dernière hypothèse, qui est la suivante : « les élèves ne sont pas habitués à ce genre de tâche et cela les bloque dans leur apprentissage. Ils sont perdus et ne savent pas quoi faire devant l'ampleur du travail à accomplir seul ». C'est effectivement ce qui s'est passé lorsque nous avons donné la tâche communic'actionnelle aux apprenants. Notre hypothèse est donc validée. Les élèves ont perdu leurs repères et n'ont pas su comment résoudre la mission sans aide de notre part. Nous avons dû les guider. Nous pensons, cependant, que c'était l'effet de surprise qui a perturbé les élèves et qui les a empêchés de se mettre directement dans la tâche. La répétition de cette approche permettra sûrement aux apprenants de se familiariser avec elle et d'être, par conséquent, plus attentifs et concentrés dès le début de la mission.

Nous pouvons donc affirmer que la tâche communic'actionnelle ne permet pas, dans un premier temps, aux apprenants d'être mis plus facilement en action. Les élèves ne sont pas habitués à résoudre en autonomie une tâche et recherchent donc constamment l'approbation de l'enseignant. Ils posent beaucoup de questions et n'osent pas prendre des décisions par eux-mêmes. Toutefois, une fois que les apprenants savent ce qu'ils doivent faire, ils exploitent leurs ressources pour comprendre la mission et trouver des informations intéressantes. Raison pour laquelle, nous pensons qu'avec de l'entraînement les élèves seront capables d'agir dans une tâche communic'actionnelle de manière individuelle. Ils seront à l'aise avec la forme de cette tâche et sauront que leurs ressources sont des alliés précieux pour réussir la mission.

Ces résultats restent cohérents par rapport au contexte de la classe et leur niveau d'allemand. La plupart des apprenants ne sont pas à l'aise avec cette langue, ce qui les empêche de se mettre pleinement en action dans une tâche nouvelle avec laquelle ils n'ont plus les mêmes repères. Il faut, toutefois, nuancer nos propos, puisque nous avons un échantillon de treize élèves et uniquement six ont été interrogés lors de l'entretien d'explicitation. De ce fait, une généralisation ne peut pas être faite. Il faudrait pouvoir répéter l'expérience à d'autres classes pour voir si les élèves réagissent de la même manière. Peut-être que si les apprenants ont davantage l'habitude de travailler en pédagogie par projet, ces derniers seront plus à l'aise avec l'approche communic'actionnelle. Cet aspect pourrait constituer un nouvel angle d'approche pour un autre mémoire.

Les stratégies ont été légèrement abordées dans ce chapitre étant donné que la notion d'action est centrale dans l'approche communic'actionnelle et liée à ce concept. Ces stratégies vont être traitées plus en détail dans le chapitre suivant, afin de répondre à notre seconde sous-question de recherche.

7.2 Stratégies cognitives et métacognitives utilisées pour la résolution des tâches

Notre deuxième sous-question de recherche concerne les stratégies métacognitives et cognitives et se formule ainsi : « la tâche communic'actionnelle favorise-t-elle davantage l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives chez les élèves qu'une tâche classique ? » Trois hypothèses ont été émises et seront confirmées ou invalidées dans notre interprétation. Des sous-chapitres ont également été créés pour faciliter la compréhension.

Stratégie et action, un duo inséparable

Les stratégies sont difficiles à percevoir chez les élèves étant donné que ce ne sont pas des informations visibles sur papier. Raison pour laquelle, nous avons tenté de faire des inférences sur les stratégies que les élèves avaient bien pu employer lors de la résolution des deux tâches grâce à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2006). C'est un travail complexe et minutieux, qui nous a toutefois permis de nous rendre compte que les élèves, en agissant, emploient constamment des stratégies. C'est ce que Morin (1990, cité par Bourguignon, 2010) met en évidence dans ces propos : « l'action est stratégie. La stratégie est indispensable pour une bonne action. Elle suppose l'aptitude du sujet à utiliser de façon inventive et organisatrice pour son action les déterminismes et les aléas extérieurs. La stratégie prépare à affronter du nouveau » (p. 21). Cet élément peut être mis en lien avec notre hypothèse : « les élèves emploient les mêmes stratégies, car ils n'ont pas l'habitude d'en employer d'autres et manquent donc d'expérience et d'entraînement ». La première partie de cette hypothèse est confirmée par nos résultats, puisque nous avons pu constater qu'à chaque action les apprenants emploient une stratégie. De plus, certaines stratégies sont utiles dans la majorité des cas, notamment pour comprendre la consigne ou organiser le travail. Toutefois, la seconde partie doit être infirmée, car notre entretien d'explicitation (cf. corpus des données, Annexe XXII et XXIII) nous a permis de voir que, même si les élèves n'ont pas l'habitude de résoudre une tâche communic'actionnelle, ils emploient de nouvelles stratégies comme celles de traduction (Béguin, 2008) ou de mise en évidence des indices (Conseil de l'Europe, 2005). C'est avec l'entraînement qu'ils développeront et utiliseront de nouvelles stratégies. Chaque

exercice que nous allons donner aux apprenants va donc les inciter inconsciemment à utiliser diverses stratégies en leur possession tant dans une tâche standard que dans une tâche communic'actionnelle.

Déduction du sens de la consigne ou d'un texte

Les tableaux 3 sur les stratégies des élèves lors de la production « standard » (cf. Annexe XXII) et 4 sur les stratégies des élèves lors de la tâche communic'actionnelle (cf. Annexe XXIII) mettent en évidence les stratégies que les élèves ont employées lors de la résolution des deux tâches. Ceci nous permet de dire que les stratégies (de réception ; cadrage pour déduire le sens (Conseil de l'Europe, 2005) / lecture ; macroprocessus (Béguin, 2008) / cognitive ; déduction (Cyr, 1998)) permettant de déduire le sens d'une consigne ou d'un texte sont très peu utilisées par les élèves tant dans la tâche de production « standard » que dans la tâche communic'actionnelle. Uniquement trois élèves sur six (cf. Annexe XXII et XXIII) ont employé ces stratégies pour comprendre l'objectif de la tâche communic'actionnelle et la consigne de la tâche de la production « standard ». Cette constatation soulève par conséquent une interrogation : « comment aider les élèves à employer davantage leurs stratégies pour améliorer leur compréhension? ». Peut-être que nous pourrions répondre à cette question dans une prochaine recherche. C'est un travail de longue haleine puisque les élèves, au travers des expériences qu'ils vivront et des tâches que nous leur proposerons, développeront leurs stratégies et pourront ainsi les employer de manière plus automatique et naturelle. C'est ce que Bourguignon (2010) explique en affirmant que la stratégie se construit et se développe au fur et à mesure. Elle ne se prépare pas à l'avance. Raison pour laquelle, il faut que les apprenants soient confrontés à des actions sociales, qui leur permettent de construire leurs stratégies. L'essentiel est que la tâche oblige l'apprenant à faire des choix et à se préparer aux aléas extérieurs. Nous pensons donc, qu'avec le temps, les élèves apprendront à employer leurs stratégies de manière plus efficace pour agir dans toutes les situations. Ils apprennent l'allemand uniquement depuis deux ans. Ils n'ont pas encore appris les bons réflexes. Leur cursus scolaire leur permettra d'améliorer leur apprentissage grâce à l'utilisation de diverses stratégies.

Utilisation des connaissances antérieures

Un autre constat (cf. Annexe XXII) que nous pouvons faire est que la tâche de production « standard » permet aux élèves d'employer plus facilement leurs connaissances antérieures et les amène à utiliser davantage les ressources mises à leur disposition grâce aux stratégies cognitives (utilisation des ressources) (Cyr, 1998) et aux stratégies de production (construction sur un savoir antérieur et localisation des ressources) (Conseil de l'Europe, 2005). En effet, cinq élèves sur six, dans la tâche communic'actionnelle (cf. Annexe XXIII), ont utilisé ces stratégies dans le but comprendre les documents mis à disposition et écrire leur texte, alors que tous les élèves ont employé cela dans la résolution de la tâche « standard » (cf. Annexe XXII). Ces résultats montrent que les tâches, avec lesquelles les élèves sont plus familiers, leur permettent d'être plus à même d'employer leurs connaissances. Ils agissent de manière systématique en employant les informations qu'ils connaissent. Nous pensons donc, qu'avec le temps, les élèves seront à même de transposer ces stratégies dans une tâche communic'actionnelle.

Organisation du travail et élaboration

Dans les deux tâches (cf. Annexe XXII et XXIII), les élèves ont dû organiser leur travail pour que ce dernier soit cohérent. Ils ont donc dû, dans la tâche communic'actionnelle, comprendre la mission, chercher les informations dans les documents et écrire leur texte en répondant à toutes les demandes. Dans l'autre tâche, ils ont aussi dû ordonner leur travail pour comprendre la consigne, trouver les informations nécessaires et faire le plan horaire. Pour réaliser ce travail, ils ont employé les stratégies cognitives de traitement (organiser et sélectionner) (Béguin, 2008), les stratégies métacognitives (planification) (Cyr, 1998), les stratégies cognitives (élaboration) (Cyr, 1998) et les stratégies cognitives d'exécution (produire) (Béguin,

2008). Cet aspect montre que le travail des élèves ne se fait pas de manière aléatoire, mais que les apprenants ont tous réfléchi avant aux informations qu'ils devaient mettre. Cyr (1998) précise que ce sont principalement les stratégies métacognitives qui permettent aux élèves d'organiser et de planifier leurs activités en vue de maîtriser des apprentissages. Nous pouvons voir que nos résultats confirment ces propos, puisque les apprenants ont effectivement employé la stratégie métacognitive de planification pour résoudre leurs tâches. Ce point peut être mis en lien avec notre hypothèse : « les élèves n'emploient pas d'autres stratégies que celles employées dans une tâche classique, car elles leur suffisent pour résoudre la tâche ». Nous avons pu voir, au travers nos résultats (cf. Annexe XXII et XXIII), que cet élément n'est pas valide. Les apprenants emploient effectivement souvent les mêmes stratégies dans les deux tâches, car elles leur sont bénéfiques pour comprendre la consigne ou organiser leur travail. Toutefois, des divergences apparaissent, puisque chaque tâche possède des exigences différentes et oblige, par conséquent, l'apprenant à employer d'autres stratégies pour parvenir au bout du travail demandé.

Traduction et création de liens

Nous avons noté une divergence entre les deux tâches par rapport à la stratégie cognitive d'exécution (traduire) (Béguin, 2008), la stratégie de réception (identifier les indices) (Conseil de l'Europe, 2005) et la stratégie cognitive (traduction) (Cyr, 1998). En effet, la tâche communic'actionnelle (cf. Annexe XXIII) offre un contexte aux apprenants dans lequel ils peuvent employer leur répertoire langagier pour traduire des mots qu'ils ne connaissent pas et saisir le sens d'une phrase. Ils y arrivent puisque certains mots dans deux langues différentes sont semblables ou parce qu'un mot est composé de deux termes connus. Les apprenants sont donc amenés à faire des liens entre les diverses connaissances qu'ils possèdent pour mener à bien leur mission, ce qui n'est pas le cas dans une tâche « standard ». Cet aspect peut être directement mis en lien avec la didactique du plurilinguisme. En effet, Moore explique que (2006, cité par Candelier, 2008) :

l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu (...) s'étend (...), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit une compétence communicative à laquelle contribue toute connaissance et toute expérience des langues et dans lesquelles les langues sont en corrélation et interagissent (p. 75)

Les différentes connaissances que l'élève a acquises au fil de sa vie et de ses expériences lui permettent donc, dans une tâche communic'actionnelle, d'être plus autonome en comprenant par lui-même la mission et les textes mis à sa disposition. C'est donc un avantage pour ce dernier, puisqu'il pourra prendre conscience que ses connaissances lui sont utiles dans toutes les situations. Ce point est important pour notre recherche, car il met en évidence le fait que le répertoire langagier des élèves est sollicité dans la tâche communic'actionnelle et que les apprenants sont considérés ici comme des acteurs sociaux devant employer leurs stratégies pour résoudre la mission imposée. Cette prise de conscience de l'apprenant face à l'utilité de ses ressources est, selon nous, importante pour la motivation des élèves dans leur apprentissage. En effet, quand les élèves voient un sens à l'apprentissage, ils sont plus impliqués car ils comprennent pourquoi ils doivent le faire. Cet aspect peut être mis en lien avec une autre de nos hypothèses, à savoir : « les élèves développent et emploient de nouvelles stratégies grâce à la mise en action et la mission qui leur sont demandées ». Nous pouvons valider cette hypothèse, car nous savons, à présent, que l'approche communic'actionnelle permet effectivement aux apprenants d'exploiter de nouvelles stratégies du fait qu'elle leur offre un cadre stimulant dans lequel ils doivent résoudre en autonomie une mission. C'est un challenge pour les apprenants, qui utilisent de nouvelles stratégies pour y arriver.

Autoévaluation

Un dernier élément qui peut être mis en avant concerne l'autoévaluation des élèves par rapport à leur travail. Nous pouvons affirmer que, dans les deux tâches (cf. Annexe XXII et XXIII), les élèves ont su autoévaluer leur travail grâce aux fiches de critères prévues à cet effet. Ils ont employé diverses stratégies telles que la stratégie cognitive d'exécution (vérifier) (Béguin, 2008), l'autoévaluation (Conseil de l'Europe, 2005) et la stratégie métacognitive (autoévaluation) (Cyr, 1998). Ces éléments confirment la théorie de Cyr (1998), qui explique que les stratégies métacognitives permettent à l'apprenant de réfléchir sur son processus d'apprentissage et de s'autoévaluer. Nous avons pu constater grâce à nos résultats (cf. Annexe XXII et XXIII) que les élèves emploient effectivement la stratégie métacognitive d'autoévaluation pour vérifier si leur travail correspond aux critères demandés. Nous pensons que cette stratégie et les deux autres ont été employées de manière efficace dans les deux tâches, car les élèves ont l'habitude d'effectuer ce travail que ce soit de manière individuelle, par groupe ou en plénum. C'est un exercice que les enseignants donnent aux apprenants assez tôt dans leur scolarité pour les responsabiliser et les rendre petit à petit autonome.

Autorégulation

Quatre élèves sur six ont régulé leur travail dans la tâche de production « standard » (cf. Annexe XXII) en employant la stratégie métacognitive (s'autoréguler) (Béguin, 2008). Ils ont ainsi pu modifier leur plan horaire pour que ce dernier corresponde aux critères imposés. Nous pensons qu'aucun apprenant n'a régulé son texte dans la tâche communic'actionnelle (cf. Annexe XXIII), car ils se sont concentrés principalement sur le reste de la tâche. Elle était nouvelle, ce qui leur a donc demandé plus de concentration dans la compréhension de la tâche et la réalisation de leur texte. Il serait intéressant de voir si, après quelques tâches basées sur l'approche communic'actionnelle, les élèves emploient davantage leur stratégie métacognitive d'autorégulation.

Nous pouvons, à présent, dire que la tâche communic'actionnelle permet aux apprenants d'employer des stratégies cognitives et métacognitives, mais qu'elle ne favorise pas davantage l'utilisation de ces dernières qu'une tâche « standard ». Action et stratégie sont liées, ce qui montre que, chaque fois qu'un apprenant doit résoudre une fiche, il devra employer ses ressources pour terminer le travail demandé. De plus, plusieurs stratégies sont employées tant dans une tâche « standard » que dans une tâche communic'actionnelle. Cet aspect peut s'expliquer par le fait que, pour tout travail demandé, l'apprenant doit comprendre l'objectif à atteindre et s'organiser. Toutefois, l'approche communic'actionnelle permet à l'apprenant de réaliser plus de liens entre ses connaissances grâce à l'utilisation de nouvelles stratégies. Nous pouvons donc voir que cette approche ne favorise pas d'avantage l'utilisation de stratégies, mais qu'elle permet à l'élève d'en employer de nouvelles lui permettant de réaliser plus efficacement les travaux.

Comme pour notre question précédente, une précision doit être apportée à ces résultats. En effet, notre échantillon est relativement faible, car uniquement six élèves ont pu être interrogés. Il faut donc prendre ces réponses avec précaution et ne pas considérer ces résultats comme une généralité. Il serait intéressant de prolonger cette recherche sur les stratégies à plus grande échelle pour pouvoir réellement confirmer les informations que nous avons données. Toutefois, c'est déjà un bon point de départ, qui nous a permis de nous rendre compte que la réalité de la pratique est parfois différente de celle de la théorie. La classe a besoin d'être cadrée et rassurée lors de la résolution d'une nouvelle tâche, ce qui peut bloquer les apprenants dans le transfert des stratégies d'une tâche « standard » à une tâche communic'actionnelle. Raison pour laquelle, il faudrait pouvoir tester cette approche dans un autre contexte de classe pour voir si les résultats seraient différents de ceux que l'on a trouvés.

Maintenant que l'aspect des stratégies a été traité, celui de la différence entre les deux tâches doit être présenté dans le but de répondre à la troisième et dernière sous-question de recherche.

7.3 Différence dans l'apprentissage des langues entre les deux tâches

Nos entretiens d'explicitation (Vermersch, 2006) nous ont aidée à recueillir les impressions des élèves sur les deux tâches, ce qui nous a permis de mieux comprendre les différences mais aussi les similitudes dans l'apprentissage des langues pour les deux tâches.

Notre dernière sous-question de recherche est la suivante : « l'apprentissage des langues change-t-il pour les élèves entre une tâche communic'actionnelle et une production « standard » ? ». Comme pour les deux précédents chapitres, nos hypothèses vont être présentées et des sous-titres en lien avec les indicateurs présents dans le tableau 5 sur la comparaison entre les deux tâches (cf. Annexe XXIV) ont été ajoutés pour améliorer la compréhension de notre interprétation.

Cadre sécurisant et autonomie

Ce que nous pouvons affirmer c'est que la tâche de production « standard » offre un cadre sécurisant pour les élèves puisqu'ils ont l'habitude de résoudre ce type de tâche (cf. Annexe XXIV). Ils seront donc plus à l'aise et pourront ainsi employer les connaissances qu'ils maîtrisent le plus pour résoudre la tâche. Ils ont trouvé la première tâche plus facile, parce qu'elle est familière pour eux. Ils savent quoi dire et quoi faire, car c'est répétitif. Cette tâche est donc efficace pour contrôler sommativement les connaissances des élèves en fin de séquence. Ils ont appris la matière et savent la réinvestir facilement dans une tâche de même type. Cette tâche permet donc de fournir un cadre familier dans lequel l'élève pourra travailler de manière efficace avec ses compétences. Il réinvestira les connaissances qu'il a en langue pour résoudre la tâche demandée avec les informations qu'il maîtrisera et qu'il jugera utiles pour le travail. Ceci permet de renforcer l'apprentissage des langues des apprenants et d'évaluer leur niveau. Toutefois, l'apprenant, bien qu'il soit mis en action, reste dans un contexte où son autonomie est limitée. Il ne peut pas faire les mêmes choix que dans la tâche communic'actionnelle (cf. Annexe XXIV). Cet élément confirme l'une de nos hypothèses, qui est la suivante : « la tâche communic'actionnelle permet aux élèves d'être plus autonome qu'une production « standard » ». Les élèves doivent résoudre par eux-mêmes les différentes tâches demandées dans l'approche communic'actionnelle, ce qui les pousse à faire leurs propres choix et à employer de nouvelles stratégies pour réussir la mission. Même si cette tâche perturbe au départ les élèves, ces derniers s'habituent rapidement, ce qui leur permet d'être efficaces dans la résolution de cette tâche.

Plaisir à apprendre

Même si les élèves ont trouvé difficile la seconde tâche, ils ont eu plus de plaisir à apprendre dans cette tâche, car elle offrait plus de liberté et les apprenants pouvaient faire des recherches (cf. Annexe XXIV). Cet aspect est essentiel dans la tâche communic'actionnelle, puisqu'elle favorise l'autonomie chez les élèves à travers la réalisation d'une mission. C'est ce que Bourguignon (2010) explique en disant que la tâche sert à mettre l'apprenant en action et permet de le rendre autonome en tant qu'utilisateur de la langue. Cet aspect montre que la tâche communic'actionnelle permet à l'apprenant d'être plus autonome dans son apprentissage, puisqu'il devra faire des choix et agir en conséquence dans le but de résoudre une mission. C'est une responsabilité que l'élève a en plus, mais qui, selon les propos des apprenants, rend leur apprentissage plus intéressant (cf. corpus des données et Annexe XXIV). De plus, cinq élèves sur six ont dit qu'ils s'étaient plus impliqués dans la seconde tâche (cf. Annexe XXIV). Ceci rejoint les propos que nous venons d'amener puisque la tâche communic'actionnelle incite les élèves à se responsabiliser. Ils doivent, par conséquent, agir en autonomie pour trouver les réponses. Cet aspect est moins mis en avant dans la tâche de production « standard » puisque l'autonomie de l'élève n'est pas un but en soi.

Apprentissage des langues

Un autre élément, qui peut être relevé, est le fait que les élèves ont plus appris dans la seconde tâche, notamment au niveau du vocabulaire (cf. Annexe XXIV). Plusieurs apprenants nous ont expliqué qu'ils avaient dû plus se concentrer et réfléchir pour comprendre les informations. Ils avaient aussi appris de nouveaux mots. Ils ont réussi à réaliser cet apprentissage grâce à leurs connaissances antérieures et leur répertoire langagier. En effet, ils ont dû traduire certains mots et trouver la définition de mots composés pour résoudre la mission. Ce point peut être mis en lien avec les stratégies que les élèves ont employées (cf. Annexe XXII et XXIII). En effet, comme nous l'avons précisé plus haut, les apprenants ont utilisé la stratégie cognitive d'exécution (traduire) (Béguin, 2008) et la stratégie cognitive (traduction) (Cyr, 1998) pour comprendre le sens des phrases. Nous pouvons donc dire que la tâche communic'actionnelle permet à l'apprenant de réaliser de nouveaux apprentissages et d'affiner ainsi les liens entre ses différentes connaissances, alors que la tâche de production « standard » permet à l'apprenant de réinvestir ses connaissances dans une tâche similaire. Il n'y a donc pas de nouvel apprentissage. Ce point a été expliqué par Moore (2006, cité par Candelier, 2008) : « (...) l'apprenant construit une compétence communicative à laquelle contribue toute connaissance et toute expérience des langues et dans lesquelles les langues sont en corrélation et interagissent » (p. 75). L'apprentissage du nouveau vocabulaire permet, par conséquent, d'enrichir le répertoire langagier des élèves. Ce dernier point permet de confirmer deux de nos hypothèses. La première est la suivante : « la tâche communic'actionnelle permet aux élèves d'apprendre de nouveaux savoirs (vocabulaire, grammaire, etc.), alors que la production permet la révision des connaissances. » La mise en place de nos deux séquences et notre entretien d'explicitation (cf. corpus des données et Annexe XXIV) nous a permis de vérifier cet aspect. Les élèves ont appris du vocabulaire et employé leurs connaissances dans la tâche communic'actionnelle, alors qu'ils ont entraîné leurs connaissances dans la production « standard ». C'est là l'une des différences entre ces deux tâches. Pour terminer, nos résultats (cf. Annexe XXIV) confirment également notre hypothèse « la tâche communic'actionnelle permet de créer plus de liens entre les domaines que la production « standard » ». Notre entretien d'explicitation (cf. corpus des données, Annexe XXIII et XXIV) nous a fait prendre conscience que les élèves ont réalisé plus de liens entre leurs connaissances (principalement entre l'allemand et le français) dans la tâche communic'actionnelle, car elle incite les apprenants à agir en autonomie pour comprendre la mission et les informations mises à leur disposition. Le contexte est propice pour faire des liens entre les différentes connaissances.

Nous pouvons affirmer qu'il existe une différence dans l'apprentissage des langues entre l'approche communic'actionnelle et la didactique du plurilinguisme. Les apprenants apprécient davantage travailler avec l'approche communic'actionnelle, car elle leur offre plus de liberté. Ils peuvent faire certains choix et doivent agir par eux-mêmes, ce qui les responsabilise. Ils apprennent aussi plus avec cette approche étant donné qu'ils sont confrontés à des mots de vocabulaire qu'ils ne comprennent pas. Ils doivent donc employer leurs stratégies et faire des liens entre leurs connaissances pour saisir le sens de la mission et la réussir. Toutefois, le cadre est moins sécurisant que dans une tâche « standard » et les élèves se sentent perdus lorsqu'ils reçoivent la mission. Les élèves apprennent aussi dans une tâche « standard », puisqu'ils doivent réinvestir leurs connaissances pour résoudre le travail. Ceci leur permet de mettre en pratique ce qu'ils connaissent et d'assoir ainsi leur savoir, ce qui est tout aussi important dans un apprentissage. Nous pouvons donc dire que chaque type de tâche possède ses avantages et ses inconvénients et que c'est à l'enseignant de choisir ce qu'il veut travailler avec ses élèves (la répétition des connaissances ou l'autonomie et la responsabilisation des apprenants).

A nouveau, ces résultats doivent être nuancés, car seulement six élèves ont été interrogés. Il serait donc intéressant de voir si tous les élèves de la classe ont perçu les deux tâches de cette manière ou si cela diverge. Toutefois, les ressentis des élèves étaient cohérents les uns avec les autres et se rejoignaient pour la plupart, ce qui montre déjà une première cohésion

dans les résultats. Maintenant que les trois sous-questions ont été traitées, la question principale de notre mémoire peut être abordée.

7.4 L'approche communic'actionnelle : une approche innovante pour le plurilinguisme en classe ?

Grâce aux réponses données aux trois sous-questions de recherche, un résultat à notre question principale peut être, à présent, apporté. L'approche communic'actionnelle peut-être une approche innovante pour le plurilinguisme en classe si elle est employée de manière efficace. En effet, notre recherche nous a démontré que les élèves étaient, au départ, surpris par cette nouvelle approche. Certains étaient même bloqués dès la compréhension de la consigne, ce qui les empêchait de se mettre en action. Ils ne saisissaient pas l'intention de la mission, qui est pourtant capitale dans cette approche. Nous avons donc dû les guider pour les amener à comprendre la mission. Une fois que la situation s'est débloquée, les apprenants ont pu employer leurs stratégies et leurs connaissances pour résoudre la tâche. Ces stratégies sont pour certaines les mêmes que pour une tâche « standard », alors que d'autres sont nouvelles puisque la tâche communic'actionnelle incite les élèves à employer inconsciemment ces stratégies-là pour comprendre l'intention de la mission et les documents mis à disposition. Les apprenants ont aussi pu faire des liens entre leurs connaissances, traduire des mots grâce aux similitudes avec une autre langue présente dans leur répertoire langagier et faire des recherches par eux-mêmes pour écrire un texte en langue 2 (allemand). De plus, en quelques points, elle se rapproche d'une tâche « standard », ce qui permet aux élèves de retrouver quelques repères. Par conséquent, cette approche peut favoriser le plurilinguisme en classe, car les apprenants sont amenés à résoudre seuls une tâche en ayant pour unique ressource leurs connaissances tant langagières que non langagières. Toutefois, nous pensons que cette approche ne peut être efficace que si elle est conçue par rapport au niveau de la classe et à ses besoins. Les documents devant être fournis aux élèves doivent correspondre à leur niveau en langue, pour que ces derniers puissent agir en autonomie dans la résolution de la mission. En effet, si les apprenants sont confrontés à des documents trop complexes, alors ils se sentiront perdus et auront besoin de l'aide de l'enseignant pour chaque étape de la résolution de la mission. Ils ne pourront donc pas exploiter leurs connaissances de manière optimale. De plus, nous pensons que le temps est essentiel pour habituer les élèves à employer leurs stratégies de manière efficace, à faire des liens entre leurs connaissances et à agir de manière autonome dans leur apprentissage. Ce dernier point est, selon nous, le plus délicat dans cette approche. En effet, l'autonomie est une compétence que les élèves acquièrent au fil de leur scolarité. Ce n'est pas un apprentissage facile. Les enseignants doivent donc, au début de la mise en place de cette approche, guider un maximum les apprenants pour que ces derniers se rendent compte, petit à petit, que leurs ressources sont suffisantes pour mener à bien leur mission. Ils prendront ainsi confiance en eux et ils pourront agir en tenant compte de leurs connaissances.

En conclusion, cette méthode peut se révéler innovante pour favoriser le plurilinguisme en classe, mais à quelques conditions et avec le temps. Les enseignants doivent donc créer le matériel adéquat pour leurs classes en fonction de leurs élèves et les accompagner au début dans ce nouvel apprentissage. Ce n'est pas inné de faire des liens entre les connaissances. Les élèves doivent donc apprendre à décroisonner leurs savoirs et les mettre en relation. Les enseignants doivent, par conséquent, être patients avant de voir le changement arrivé dans l'apprentissage des élèves. C'est une expérience nouvelle dans l'apprentissage des langues tant pour les élèves que pour les enseignants.

8. Distance critique : limites et forces de notre recherche

Avant de conclure notre recherche, les limites et les forces de notre étude vont être exposées dans le but d'avoir un retour réflexif et constructif sur notre travail. Pour faciliter la lecture de cette partie, les chapitres du dispositif, de l'intervention, de la méthode et de l'analyse ont été repris. Les points de la problématique, du cadre conceptuel et des questions de recherche

n'ont pas été traités, car ces derniers ne peuvent être remis en question dans un mémoire terrain comme le nôtre.

8.1 Dispositif et échantillon

Notre mémoire étant un mémoire terrain, un dispositif a été créé. Ce dernier s'est basé sur notre cadre conceptuel, plus précisément l'approche communic'actionnelle. De nombreux documents ont été produits par nos soins en fonction du niveau des élèves et de notre thématique. Un canevas d'entretien a aussi été réalisé et remanié pour correspondre parfaitement à nos questions de recherche. Cette étape fut très fastidieuse et a demandé beaucoup d'heures de travail. Concevoir nous-même le matériel n'est pas une tâche facile, mais c'est, au final, une expérience très enrichissante qui nous aura permis de nous rendre compte de nos compétences. Nous avons eu beaucoup de chance de trouver un enseignant ouvert, qui nous a donné carte blanche pour travailler avec ses treize élèves de 7^{ème} HarmoS. Même si l'échantillon est restreint, ce dernier offre déjà une bonne vision de notre thématique et fournit un grand nombre de données.

Toutefois, une limite vient contrer la création de ce dispositif. En effet, même si une analyse des conditions poussée a été réalisée, il est difficile de s'imprégner totalement du niveau de la classe sans avoir enseigné nous-même à l'intérieur. Notre dispositif aurait donc pu être, par conséquent, plus performant et encore mieux adapté aux besoins des élèves. Cet aspect n'a, cependant, pas freiné la récolte des données et les élèves ont pu travailler efficacement avec.

Une deuxième limite que nous voyons à notre recherche est le nombre restreint d'élèves ayant testés notre dispositif. Il est difficile, avec un si petit échantillon, d'apporter des résultats pouvant être généralisés à la majorité des apprenants. Il faudrait pour cela mettre en pratique l'approche communic'actionnelle dans plusieurs classes (au minimum quatre) pour pouvoir confirmer ou infirmer ce que nous avons découvert par l'analyse des données de cette étude.

8.2 Méthode

Les méthodes choisies pour analyser les données ont dû être présentées et explicitées. La force majeure de ce mémoire est, selon nous, le fait que nous sommes allée nous-même sur le terrain pour récolter les données et vérifier nos hypothèses. C'est un tout autre travail d'être nous-même actrice de notre recherche. Nous nous sommes impliquée totalement dans sa réalisation, ce qui est très constructif pour une jeune enseignante comme nous.

L'entretien d'explicitation est un entretien très intéressant, mais complexe à mener. Nous nous sommes, par conséquent, entraînée avant pour être prête face aux élèves. La théorie sur l'analyse de contenu a été, dans un premier temps, complexe à comprendre, car nous ne savions pas dans quelle catégorie mettre notre mémoire terrain. Toutefois, après quelques recherches dans des livres, nos idées sont devenues plus claires et nous avons pu trouver une réponse.

8.3 Intervention

L'intervention a été pour nous un moment fort dans notre recherche. Le contact avec les élèves et l'enseignant titulaire fut passionnant et notre action sur le terrain nous a permis de nous rendre compte que, de la théorie à la pratique, il y avait un écart parfois important. En effet, plusieurs paramètres entrent en compte sur le terrain et ces derniers ne sont pas forcément présents dans la théorie. Toutefois, ces constatations nous ont permis d'apporter des modifications à notre dispositif.

Etre titulaire d'une classe est, selon nous, un atout pour la mise en place d'une séquence comme la nôtre. Connaître le niveau des élèves dans la langue enseignée est essentielle pour la mise en place de l'approche communic'actionnelle. C'est une des limites que nous voyons à notre recherche. Peut-être que nos résultats auraient pu être encore plus précis, si notre intervention correspondait d'avantage au niveau en langue des élèves.

8.4 Analyse des données et interprétation

Du fait que nous sommes allée récolter les données par nous-même sur le terrain, ces dernières sont représentatives du travail des élèves et de leur mode de fonctionnement. Toutefois, les données récoltées étaient tellement vastes (fiches des élèves, autoévaluation et retranscription des entretiens), que la difficulté principale de cette étape fut le tri des informations. Les plus importantes ont été sélectionnées et mises dans des tableaux. Un deuxième aspect a posé problème. En effet, les stratégies employées par les élèves pour résoudre les deux tâches ont dû être inférées par rapport aux verbalisations des élèves. Ce n'est pas facile, car tout ceci repose sur les paroles des apprenants. Il faut être attentif à chaque mot, car ces mots peuvent nous fournir des informations importantes sur les stratégies utilisées. L'interprétation fut plaisante à faire, puisque c'était l'accomplissement de notre travail et les réponses à nos questions allaient enfin être données. Des liens avec le cadre conceptuel ont été réalisés pour appuyer nos résultats et les rendre valides.

Notre recherche comporte donc à la fois des points forts et des limites, qui lui donnent son ampleur et sa richesse. Bien sûr, nous aurions pu aller encore plus loin dans notre réflexion, mais le temps mis à notre disposition ne nous le permettait pas. Ce dernier point est, selon nous, l'une des plus grandes limites de notre mémoire terrain.

9. Conclusion

Les données ont été analysées, les résultats ont été transmis et une critique de notre recherche a été réalisée. La conclusion peut, par conséquent, être amenée et explicitée dans le but de résumer les éléments principaux de notre étude et de lui fournir des perspectives d'avenir.

9.1 Constats généraux

Notre recherche avait comme objectif principal de vérifier si l'approche communic'actionnelle permettait réellement de favoriser le plurilinguisme en classe. Ce dernier a guidé toute notre recherche et trois sous-questions ont été posées dans le but de répondre à cette interrogation principale. Elles concernaient les notions d'action et de stratégie et permettaient de faire une comparaison entre une tâche « standard » et une tâche communic'actionnelle.

Par rapport à la mise en action des apprenants, la recherche nous a montré que ces derniers n'entraient pas plus facilement dans la tâche communic'actionnelle que dans une tâche « standard ». L'un des constats que nous avons pu faire est que les élèves se sentaient plus en sécurité dans la première tâche, car ils avaient l'habitude de la résoudre. Ils pouvaient donc investir leurs connaissances plus aisément, puisqu'ils connaissaient ce qui était attendu d'eux. A l'inverse, dans la tâche communic'actionnelle, les apprenants ont dû agir en autonomie pour saisir l'intention de la mission qui leur était imposée et devaient ensuite faire leur propre choix. C'était une situation d'apprentissage nouvelle, qui les a, pour la plupart, mis dans une posture inconfortable.

Pour ce qui est des stratégies, l'analyse des résultats nous a révélé que les apprenants employaient quotidiennement de nombreuses stratégies pour résoudre les différentes tâches que nous leur donnions. La différence entre la tâche communic'actionnelle et la tâche « standard » n'est pas grande, car les élèves emploient à chaque fois plusieurs stratégies semblables pour notamment comprendre la consigne, organiser leur travail ou le vérifier. Ces résultats montrent que la tâche communic'actionnelle ne favorise pas plus l'utilisation de stratégies. Toutefois, elle incite les élèves à en employer de nouvelles, notamment celles pour la traduction des mots ou le repérage d'indices. Ce dernier point montre que les connaissances des élèves dans d'autres langues (leur répertoire langagier) leur sont utiles pour la résolution d'une tâche communic'actionnelle. Cet aspect peut être mis directement en lien avec le plurilinguisme, puisque la didactique du plurilinguisme permet aux élèves d'employer leur répertoire langagier dans des situations de communication dans lesquelles ils doivent agir en tant qu'acteur social.

Pour finir, la comparaison entre les deux tâches nous a fourni des informations précieuses sur les différences et les similitudes entre elles. Etant donné que les apprenants se sentaient plus en sécurité dans la première tâche, ils l'ont trouvée plus facile puisqu'ils pouvaient employer les connaissances vues durant les cours pour résoudre la tâche. C'est un automatisme pour eux et ils emploient leurs savoirs de manière répétitive. Quant à la seconde tâche, ils ont eu plus de plaisir à la résoudre, même si elle était plus difficile, car ils ont pu faire des choix par eux-mêmes. Cette liberté, que les apprenants ont sentie dans la seconde tâche, montre qu'ils peuvent travailler efficacement en ayant une responsabilité supplémentaire dans leur apprentissage. Ils se sont aussi plus impliqués et ont d'avantage appris au niveau du vocabulaire dans cette seconde tâche. C'est donc un bénéfice pour les apprenants, même si, au départ, ils ne sont pas vraiment sentis à l'aise avec ce style de tâche.

Les résultats nous ont permis d'affirmer que l'approche communic'actionnelle peut favoriser le plurilinguisme en classe, si l'enseignant titulaire emploie cette approche régulièrement dans le but d'habituer ses élèves à travailler en autonomie et à faire des liens entre leurs différents savoirs. Ce dernier doit aussi créer un dispositif adapté à sa classe et à ses besoins. C'est un point essentiel pour que cette approche soit efficace.

Notre recherche est à présent terminée. Toutefois, une amélioration et une adaptation de notre dispositif vont être proposées pour permettre à ce dernier de devenir plus performant.

9.2 Amélioration et adaptation de notre dispositif

Notre intervention sur le terrain a permis de mettre en évidence les points forts de notre dispositif, mais aussi les aspects à améliorer pour le rendre plus efficace et mieux adapté au milieu scolaire.

Nous pourrions, pour améliorer notre dispositif, créer un dossier de documents mieux adapté au niveau des élèves et possédant moins de renseignements. La classe avait un niveau d'allemand assez faible et les informations présentes dans les documents étaient parfois, à notre sens, trop compliquées pour les apprenants. Ils ne comprenaient pas tout et cela les a découragés. Quelques élèves ont donc copié les informations présentes dans le dossier ou sur internet sans les comprendre. Nous voulions que les élèves prennent conscience que leurs connaissances en allemand leur permettaient de comprendre ces textes, mais ceci a eu l'effet inverse. Raison pour laquelle, les informations transmises aux apprenants doivent être plus succinctes et correspondre d'avantage à leurs connaissances. Peut-être qu'après quelques mois, les données pourront être complexifiées, mais, au départ, mieux vaut rester dans une documentation simple.

Une autre amélioration, que nous pourrions faire, est celle de créer une marche à suivre pour guider les élèves dans leur apprentissage. Elle indiquerait les étapes importantes à suivre dans la résolution de la tâche pour que les apprenants se sentent moins perdus. Ils sauraient ainsi quoi faire à quel moment et poseraient, par conséquent, moins de questions. Après un moment, cette aide pourra être supprimée, puisque les élèves sauront comment agir face à une tâche communic'actionnelle. Même si Bourguignon (2010) ne propose pas cette feuille de route, nous pensons qu'elle est essentielle pour le bien-être des élèves. La réalité du terrain est tout autre que celle de la théorie et des adaptations doivent être faites. Ceci en est une. Toutefois, nous ne nous éloignons pas de la théorie, puisque Bourguignon (2010) précise que l'enseignant doit être un guide pour les élèves. Cette aide permettrait de guider les élèves dans leur agissement. Elle ne leur fournirait pas les réponses.

Une adaptation que nous ferions pour notre dispositif est de pouvoir tester durant, au minimum un mois entier, cette approche sur des élèves. Comme les résultats nous l'ont montré, les apprenants sont plus à l'aise avec les tâches qu'ils connaissent. Il serait donc intéressant de voir si, au bout d'un mois, les apprenants se sentiraient plus en sécurité avec cette tâche communic'actionnelle et fourniraient, par conséquent, un travail différent. Seulement deux séances ont pu être données sur cette approche à cause du temps mis à notre disposition pour réaliser notre mémoire, ce qui ne reflète pas totalement la réalité. Les élèves n'ont pas

eu le temps de réellement s'approprier cette nouvelle manière d'enseigner. Ce serait donc bien de pouvoir adapter notre séquence sur une plus grande période.

Maintenant que le dispositif a été ajusté, des indications sur le prolongement éventuel de notre recherche et sur l'implication de notre étude sur notre avenir professionnel peuvent être données.

9.3 Prolongement et perspective de notre recherche

Notre recherche fut pour nous très enrichissante. Elle nous a permis de nous rendre compte que la réalisation d'un tel projet demande beaucoup d'investissement personnel et de temps, mais qu'il procure aussi une grande satisfaction lorsqu'il prend vie sur le terrain. C'est une expérience unique, qui nous a permis d'évoluer en tant qu'enseignante. Nous avons, à présent, en notre possession, des connaissances précieuses, qui nous permettent d'avoir un regard différent sur l'enseignement des langues. Si l'occasion se présente dans notre future classe, nous essayerons de mettre en place un enseignement employant l'approche communic'actionnelle pour pouvoir tester sur de plus longs mois l'effet d'une telle approche sur l'apprentissage des élèves.

Par rapport au prolongement de cette recherche, il serait intéressant de continuer cette étude en la réalisant cette fois-ci sur une plus longue période (au minimum un mois) durant laquelle tous les cours d'allemand seraient donnés avec l'approche communic'actionnelle. Les résultats obtenus dans notre recherche pourraient ainsi être comparés avec ceux de cette nouvelle étude pour voir si des similitudes ou des différences en ressortent.

L'échantillonnage pourrait aussi être agrandi. Dans notre recherche uniquement une classe de 7^{ème} HarmoS a été prise en compte. Pour prolonger notre recherche, quatre classes pourraient être choisies, dont deux auraient l'habitude de travailler par pédagogie par projet. Etant donné que l'approche communic'actionnelle se rapproche de cette méthode d'enseignement, peut-être que les résultats seront meilleurs dans les classes habituées à fonctionner de cette manière. Ce serait une nouvelle direction que notre recherche pourrait prendre.

Pour finir, d'autres notions présentes dans notre cadre conceptuel pourraient être traitées, car nous n'avons pas eu le temps de le faire dans notre mémoire. Par exemple, le répertoire langagier des élèves, les compétences ou encore l'aspect de l'autonomie pourraient être travaillées dans une autre recherche. Ainsi, la globalité de notre étude serait prise en compte, ce qui permettrait d'avoir une vision plus affinée de cette approche.

En conclusion, plusieurs possibilités d'améliorations et de prolongements s'offrent à nous. Il ne tient, par conséquent, qu'à nous d'offrir un second souffle à notre recherche. L'avenir nous dira si nous y sommes parvenue.

10. Bibliographie

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. New York : Longman.

Association pour le développement de l'enseignement bi/plurilingue (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris : ADEB.

Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R. & Ruel, V. (2010). *La perspective actionnelle : didactique et pédagogie par l'action en Interlangue*. Montevideo : Foro de Lenguas d'ANEP.

Béguin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67.

Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe ; la richesse de la diversité : recherche et réflexion dans l'Europe des langues et des cultures*, 1.

Bourguignon, C. (2007). *Apprendre à enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action*. Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'assemblée générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble.

Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL ; clés et conseils*. Paris : Delagrave.

Bronckart, J-P. (2005). *Une introduction aux théories de l'action*. Genève : FPSE.

Büttner, S., Kopp, G. & Alberti, J. (2014). *Tambourin 2, Deutsch für Kinder*. München: Verlag Hueb.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE*, 5(1), 65-90.

Candelier, M. (2012). Le CECR, le cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP), et quelques autres repères sur la diffusion du message plurilingue. *Programme des 3^e Assises européennes du plurilinguisme*.

Castellotti, V. (2006). *Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues-principes, modalités, perspectives*. Tours : Université François Rabelais.

Castellotti, V. (2010). Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre, enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité. *Cahiers de l'ACEDLE*. 7(1), 181-207.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse Romande et du Tessin (CIIP) (2010). *Plan d'étude romand*. Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.

Conseil de l'Europe (2005). *Cadre européen commun de références pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Editions Didier.

Constant, V. (2014). *Construire une typologie des erreurs*. Consulté le 02.12.14 sur <http://jeunes.profs.free.fr/ortho/typologie.htm>.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

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

Dolbec, A. (2003). La Recherche-Action. In B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données (pp.505-540)*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Königs, F. (2000). Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit, X. *Lateinamerikanischer Germanistenkongress*. Caracas: publication sur CD-Rom, p. 1-17.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris : Hatier.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF Editeurs.
- Neuner, G. & Hufeisen, B. (2004). *Le concept de plurilinguisme : apprentissage d'une langue tertiaire - l'allemand après l'anglais*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Office fédéral de la statistique (OFS) (2011). *Elèves et étudiants 2009/10*. Neuchâtel : OFS.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pelt, V. & Poncelet, D. (2011). Une recherche-action : connaître, accompagner et provoquer le changement en sciences de l'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(3), 495-510.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris : Nathan-CLE international.
- Puren, C. (2008). *Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels*. Consulté le 12.08.14 sur <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2008d/>.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Troncy, C. (2014). *Didactique du plurilinguisme, approches plurielles des langues et des cultures autour de Michel Candelier*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Van Campenhout, L. & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales (4^e éd.)*. Paris : Dunod.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: Des modèles pour l'enseignement (2^e éd.)*. Bruxelles: De Boeck.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement, théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Image de la page de garde :

Leclerc, G. (2011). *Talk to me. Sprich mit mir. Hablame. Parlami*. BUA. Consulté le 08.02.15 sur <http://bu.univ-angers.fr>.

11. Liste des annexes

- Annexe I : Analyse des conditions*
Annexe II : Fiche de connaissance des élèves
Annexe III : Analyse conceptuelle et analyse didactique de la tâche 1
Annexe IV : Analyse des stratégies de la tâche 1
Annexe V : Analyse des critères pour la tâche 1
Annexe VI : Fiche tâche 1 (production « standard »)
Annexe VII : Grille d'autoévaluation des critères de la tâche 1
Annexe VIII : Planification de la séance 1 sur la tâche de production « standard »
Annexe IX : Fiche tâche 2 (tâche communic'actionnelle)
Annexe X : Analyse conceptuelle et analyse didactique de la tâche 2
Annexe XI : Analyse des stratégies de la tâche 2
Annexe XII : Fichier avec les documents pour les élèves
Annexe XIII : Livres sur les sports en allemand
Annexe XIV : Sites internet
Annexe XV : Planification de la séance 2 et 3 sur la tâche communic'actionnelle
Annexe XVI : Grille d'autoévaluation des critères de la tâche 2
Annexe XVII : Planification de la séance 4 sur l'entretien d'explicitation
Annexe XVIII : Canevas de l'entretien d'explicitation
Annexe XIX : Critères de l'analyse pour la production « standard »
Annexe XX : Tableau 1 Résultats des élèves pour la production « standard »
Annexe XXI : Tableau 2 Résultats des élèves pour la tâche communic'actionnelle
Annexe XXII : Tableau 3 Stratégies des élèves lors de la production « standard »
Annexe XXIII : Tableau 4 Stratégies des élèves lors de la tâche communic'actionnelle
Annexe XXIV : Tableau 5 Comparaison entre les deux tâches

11.1 Annexe I : Analyse des conditions

1. Méthode et contenu

Cette classe de 7H se trouve dans un petit centre scolaire de ville. Elle contient 13 élèves dont 7 garçons et 6 filles.

Etat des savoirs et connaissances de la classe : Cette classe est très hétérogène. Les niveaux entre les élèves varient en fonction des branches. Toutefois, ils ont, dans l'ensemble, beaucoup de peine avec les langues, surtout l'allemand. Il faut donc prévoir des activités ludiques (jeu, chanson, etc.) pour réussir à les motiver.

Les élèves font de l'allemand depuis la 5H et connaissent par conséquent déjà du vocabulaire et de la grammaire. Ils ont cependant de la peine à employer leurs connaissances antérieures dans les tâches demandées cette année. L'enseignant est obligé de réviser sans cesse les mêmes points théoriques pour que les élèves retiennent la matière. C'est un travail de drill. Une des élèves n'a jamais suivi de cours d'allemand avant cette année. Elle a donc un niveau plus bas que les autres, mais elle a appris durant l'été l'allemand avec ses parents pour essayer de rattraper son retard. Elle n'a donc pas trop de lacunes à ce sujet.

Plan d'étude et moyen d'enseignement : L'enseignant emploie dans sa classe les moyens d'enseignement présents dans toutes les classes (Tambourin en allemand, More en anglais, l'île aux mots en français, etc.) et il se réfère au PER pour les objectifs à atteindre. Il possède dans sa classe un tableau interactif qu'il emploie souvent avec les élèves pour corriger des fiches, pour montrer des vidéos ou encore pour expliquer la géométrie en mathématiques. Il y a aussi 6 ordinateurs dans la classe que les élèves peuvent employer lorsqu'ils ont fini le travail demandé. Ils servent aussi à la réalisation de certains travaux notamment en français. Un coin lecture a été installé dans la salle de classe et permet aux élèves de lire entre deux activités ou dès qu'ils ont un moment de libre. Chaque élève possède dans son banc un livre plaisir.

Pour le cours, l'enseignant se base sur les objectifs de PER concernant cette langue. Il emploie le livre Tambourin 2 et le CD présent dans ce livre. Ils sont au chapitre 3 traitant de l'école, des moments (première heure, etc.), des matières enseignées, du matériel et des jours de la semaine (plan). Ils ont deux cours de 45' le mardi et jeudi matin et un cours de 30' le mercredi matin. Il n'y a cependant pas de livre de vocabulaire spécifique pour les 5H allant avec ce moyen d'enseignement. L'enseignant fait donc écrire aux élèves les mots importants et les règles de grammaire dans un cahier vert. Ainsi, les élèves ont à leur disposition un outil complet avec les points importants à retenir.

Planification à moyen terme : L'enseignant tient un journal de classe dans lequel il écrit les branches, les activités et les objectifs en fonction des heures de la journée. Il note dans les cases s'il y a un absent ou si l'un des élèves doit partir pour un rendez-vous. Ainsi, il a une vision globale de la journée et il sait quand il doit faire quoi et pendant combien de temps. Il possède aussi un plan de la semaine sur lequel sont écrites uniquement les branches et les activités spéciales (spectacle, examen, etc.).

Il existe un fil rouge pour l'allemand qui se trouve sur le site de l'animation. Ce dernier est utile aux enseignants pour visualiser le programme dans son ensemble et savoir quel thème abordé quand et combien de temps.

Forme d'enseignement et apprentissage usuel : l'enseignant varie beaucoup ses cours. Il emploie les MITIC à sa disposition (le tableau interactif et les ordinateurs) pour enrichir ses cours et les rendre plus attractifs. Il met souvent les élèves par groupe ou en duo pour travailler, ce que les élèves apprécient beaucoup. L'enseignant utilise beaucoup le jeu dans son enseignement, surtout en allemand, pour que les élèves s'impliquent d'avantage dans leur apprentissage de cette langue. Les mises en commun se font en plénum et le TBI est employé pour résumer les informations essentielles.

Intérêt des élèves : Les élèves sont intéressés par les cours d'éducation physique et d'AC&M. Ils apprécient aussi le français et les mathématiques. Ils ont toutefois moins d'intérêts pour les langues, mêmes si unanimement ils préfèrent l'anglais à l'allemand car c'est plus facile à apprendre.

En effet, Les élèves n'apprécient pas, pour la plupart, l'allemand, car ils la trouvent trop compliquée. Trop de mots sont durs à écrire ou à retenir en comparaison avec l'anglais. Cependant, beaucoup d'élèves estiment leur niveau d'allemand comme étant bon ou moyen. Par conséquent, même s'ils n'apprécient pas beaucoup cette langue, ils pensent quand même qu'ils la maîtrisent bien.

2. Condition socio-pédagogique

Hétérogénéité : cette classe est très hétérogène au niveau des apprentissages, comme je l'ai dit plus haut, mais aussi d'un point de vue culturel. En effet, les origines présentes sont variées : suisse (5 élèves), portugaise (1), congolaise (1), française(4), italienne (2). Les élèves savent parler différentes langues notamment l'allemand et l'anglais qu'ils ont appris pour la plupart à l'école. Quelques-uns connaissent le portugais, le hollandais, l'italien et l'ingala. Les élèves parlant une autre langue à la maison ont plus de peine que les autres dans leur apprentissage, à cause des difficultés de compréhension. De plus, ils ne reçoivent pas d'aide de leurs parents pour les devoirs et les leçons car ces derniers ne comprennent pas bien le français. C'est donc plus dur pour ces élèves d'apprendre et de suivre le rythme de l'école.

Contrat didactique : Des règles de vie de base ont été introduites en classe. Elles ont été décidées et choisies par les élèves en début d'année. Elles sont affichées sur le tableau d'affichage présent dans la classe. De plus, chaque élève possède un permis de conduite pour le comportement. A l'intérieur de ce permis se trouvent les règles à respecter et chaque élève a signé son permis pour montrer son accord. Un bilan de comportement est réalisé à la fin de chaque semaine et est transmis aux parents. Ainsi, ces derniers sont au courant du comportement de leur enfant. Une sanction est donnée aux élèves s'ils ne se comportent pas bien. Un conseil de classe est réalisé toutes les semaines. Les élèves peuvent noter tout au long de la semaine sur trois feuilles mises à leur disposition quel élève ils veulent féliciter, à quels élèves ils veulent reprocher quelque chose, et avec quel élève ils veulent résoudre un problème. Ainsi, une discussion est établie autour de ces trois thématiques lors du conseil de classe.

Particularité des élèves :

Une élève suit des cours réguliers chez l'enseignante d'appui car elle n'arrive pas à communiquer et collaborer avec ses camarades.

Un autre élève n'est souvent pas motivé pour accomplir la tâche demandée et dérange la classe en se tournant et en embêtant ses camarades.

11.2 Annexe II : Fiche de connaissance des élèves

Voici la fiche de connaissance que nous avons donnée aux élèves lors de notre première rencontre avec eux.

Fiche de connaissance

Réponds à ces quelques questions. Ecris de manière lisible et à la plume. Merci 😊

1. Quelles langues sais-tu parler ? (même si tu ne la maîtrises pas totalement, marque-la dans la liste.)

2. Où parles-tu cette (ces) langue(s) et qui te l' (les) a apprise(s) ?

3. Comment évalues-tu ton niveau d'allemand ? Pourquoi ?

Très bon
Bon
Moyen
Faible

4. Aimes-tu cette langue ? Pourquoi ?

5. Explique ce que tu aimes et ce que tu n'aimes pas dans les cours d'allemand !

Points positifs : _____

Points négatifs : _____

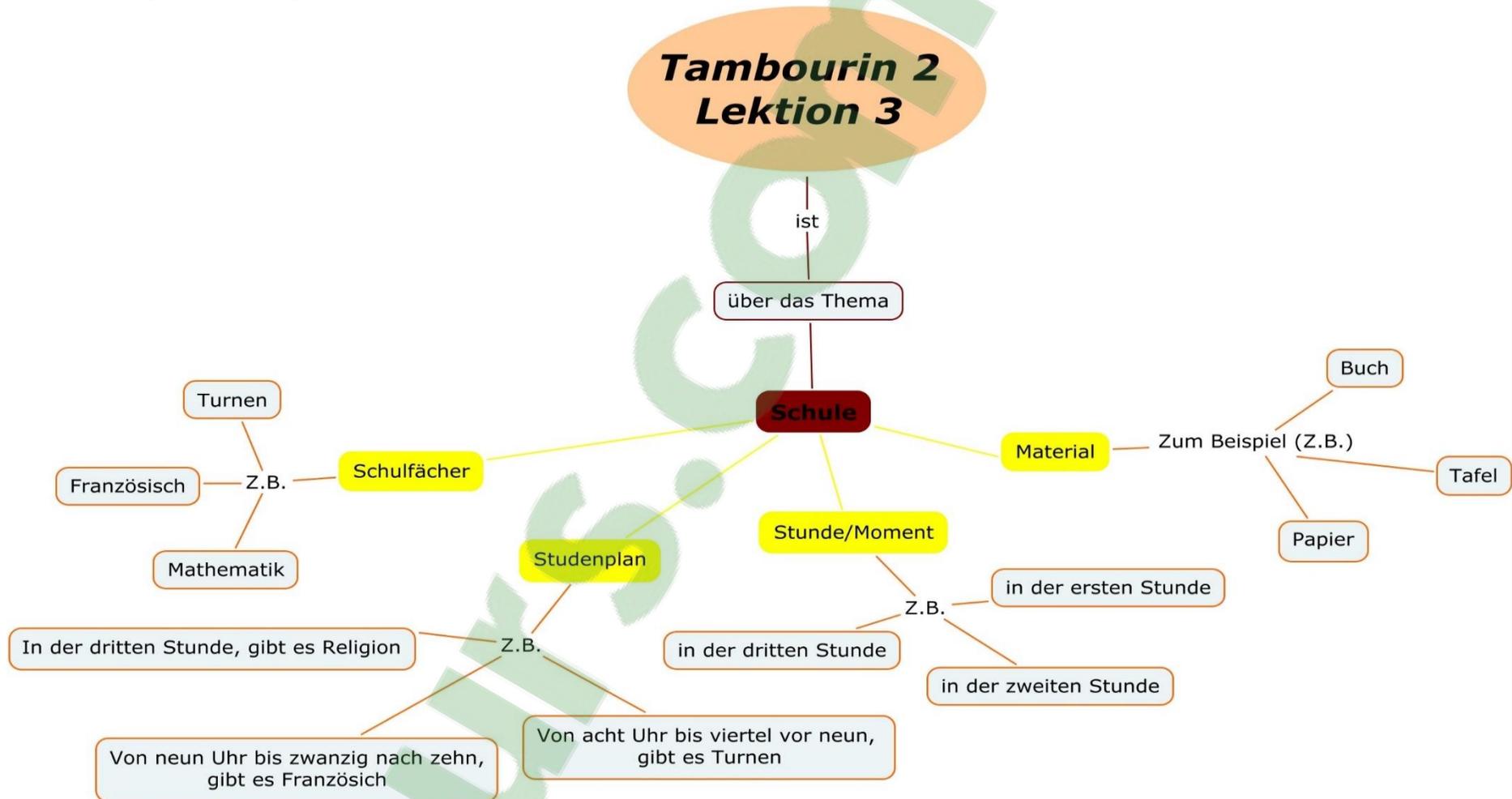
6. Comment verrais-tu le cours d'allemand idéal ? (matière, manière d'enseigner, durée, etc.)

Voici le tableau récapitulatif des réponses que nous avons obtenues des élèves :

Elèves	Langues parlées	Maîtrise de l'allemand	Appréciation de l'allemand
No1	Allemand, anglais et italien	Bonne	J'aime (apprendre langue)
No2	Allemand, anglais et italien	Moyenne	Je n'aime pas trop (mots difficiles)
No3	Allemand, anglais, hollandais et portugais	Bonne	Je n'aime pas trop (mots bizarres)
No4	Allemand, anglais et l'ingala	Moyenne	Je n'aime pas (langue dure et pas jolie)
No5	Allemand, anglais et italien	Bonne	Je n'aime pas (accent)
No6	Allemand et anglais	Moyenne	J'aime moyen (dur à retenir les mots)
No7	Allemand et anglais	Moyenne	J'aime moyen (un peu difficile)
No8	Allemand et anglais	Moyenne	J'aime bien (apprendre qqch)
No9	Allemand et anglais	Bonne	J'aime (outil utile)
No10	Allemand, anglais et portugais	Moyenne	J'aime bien (aide pour plus tard)
No11	Allemand et anglais	Moyenne	J'aime moyen (chose facile et difficile)
No12	Allemand et anglais	Faible	J'aime pas du tout (trop dur)
No13	Anglais et allemand	Faible (jms fait d'allemand en France)	J'aime (apprendre)

11.3 Annexe III : Analyse conceptuelle et analyse didactique de la tâche 1

1. Analyse conceptuelle



Source : Büttner, S., Kopp, G. & Alberti, J. (2014). *Tambourin 2, Deutsch für Kinder*. München: Verlag Hueb.

2. Analyse didactique

Le sujet traité dans Tambourin 2 pour les 7H est celui de l'école et des thèmes qui s'y rattachent tels que les matières, le plan horaire ou encore le matériel scolaire. Ce savoir est en lien avec le domaine des langues, plus précisément celui de l'allemand. Il est abordé au chapitre 3 et les élèves le connaissent bien puisqu'ils l'ont étudié pendant plusieurs leçons. Ils ont donc une bonne connaissance sur le sujet, surtout au niveau du vocabulaire (Büttner, S., Kopp, G. & Alberti, J., 2014).

Durant cette leçon, les élèves vont devoir activer les connaissances qu'ils ont reçues jusqu'ici en lien avec ce thème dans le but d'écrire quelques lignes sur une journée de cours idéale. Ils devront pour ce faire employer le vocabulaire vu en cours en lien avec l'école pour réussir à expliquer ce qu'ils aimeraient bien faire à l'école durant une journée entière. Aucune aide ne sera permise puisque le but de cette tâche est de voir comment les élèves arrivent à réinvestir leurs savoirs dans un exercice.

Cette thématique a du sens pour les élèves puisqu'elle fait partie intégrante de leur vie. Ils vont à l'école 5 jours par semaine, ce qui constitue une grande part de leur vie. Il est donc utile de connaître des éléments sur ce sujet pour pouvoir en discuter plus tard avec d'autres camarades de langue germanophone. De plus, le niveau est adapté à leur âge et à leurs capacités puisque la difficulté au fil des thèmes augmente petit à petit, ce qui leur permettra de passer à Genial l'année prochaine. Cependant, ce manuel est déjà assez vieux, ce qui peut parfois rendre l'apprentissage plus difficile pour les élèves notamment dans la compréhension. En effet, quelques mots ne sont plus employés de nos jours comme "Walkman" (à remplacer par lecteur MP3), ce qui demande aux enseignants une légère adaptation de leur part lorsqu'ils préparent leur cours. Il faut parfois modifier certains aspects pour rendre le thème plus actuel et plus réaliste.

Les mots de vocabulaire appris dans les chapitres précédents peuvent être une aide dans la rédaction de leur texte s'ils sont employés efficacement et de manière cohérente. Les astuces reçues auparavant pour la rédaction d'un texte leur seront utiles pour cette tâche. Il est important que leur texte soit cohérent et que le vocabulaire connu soit écrit correctement. La grammaire est ici moins importante puisque les élèves la maîtrisent moins bien.

Durant cette activité, les élèves travailleront individuellement comme si c'était un examen. De ce fait, aucune aide n'est permise sauf pour des problèmes de compréhension de consignes. Pour éviter ce problème, elle sera analysée en début de la leçon avec l'ensemble de la classe en plénum. Les élèves auront 45 minutes pour écrire leur texte, ce qui leur permettra de bien relire leur production et éviter quelques erreurs d'écriture.

Les élèves seront sûrement confrontés à quelques difficultés durant cette tâche. Je les ai énumérées ci-dessous :

Analyse a priori		
Liste des obs., err. et diff. possibles	Hypothèse sur les causes en lien avec le cadre théorique	Régulations envisageables
Les élèves ne comprennent pas la consigne	Manque de connaissances en allemand (en lien avec le vocabulaire) Ils n'ont jamais eu/lu de consignes en allemand	Lire en plénum la consigne et demander aux élèves si l'un d'entre eux a compris pour qu'il puisse expliquer à ses camarades Aider les élèves à décomposer la consigne en leur donnant des pistes (écrire au tableau les mots qu'ils

		comprennent et les aider à saisir le sens grâce au contexte)
Manque d'idées et/ou de vocabulaire	Stress Manque de motivation Difficulté à exploiter leurs connaissances antérieures dans une nouvelle tâche	Demander aux élèves ce qu'ils ont appris lors des leçons d'allemand en lien avec le thème de l'école et noter au tableau les réponses. Ils auront ainsi des idées et sauront de quoi parler. Ouvrir une discussion durant laquelle les élèves échangent leurs idées sur le thème. Ceci pourrait les rassurer et les lancer dans la tâche. Mettre au tableau quelques mots de vocabulaire pour rassurer les élèves dans la réalisation de la tâche ou laisser le petit livre de vocabulaire aux élèves s'ils n'y arrivent vraiment pas de tête.
Blocage en lien avec l'écriture en allemand	Ils n'ont jamais écrit de texte autant long Ils ont peur de faire faux Ils ne savent pas par quoi commencer	Expliquer aux élèves qu'ils peuvent écrire leur texte dans la logique qu'ils veulent tant que ça reste cohérent. Ecrire le début de la première phrase sur la feuille pour guider les élèves et les aider à commencer la rédaction. Donner un exemple de phrase aux élèves pour qu'ils voient ce qu'ils doivent faire et l'écrire au tableau comme modèle
Incompréhension de la tâche même après la lecture commune de la consigne	Stress Difficulté de compréhension en allemand	Demander à l'élève ce qu'il a compris. En fonction de sa réponse, lui donner des exemples concrets qui lui permettent de comprendre la tâche. Lui montrer qu'il arrive seul à comprendre la tâche en l'aidant à comprendre par le contexte et les mots parallèles (idealen Tag= jour idéal)

11.4 Annexe IV : Analyse des stratégies de la tâche 1

Lors de la résolution de cet exercice, les élèves vont employer diverses stratégies cognitives qui leur permettront de produire le texte demandé. Voici la liste des stratégies (Béguin, 2008) :

Procédures possibles des élèves	Stratégies d'apprentissage mobilisées par les élèves
Les élèves lisent l'énoncé pour comprendre l'objectif de l'exercice	Stratégie de lecture <ul style="list-style-type: none"> • Macroprocessus: identification des idées principales
En lisant la consigne, les élèves vont faire des liens avec leurs connaissances antérieures pour comprendre ce qu'il leur est demandé et se poser des questions pour être sûr d'avoir bien compris	Stratégie de lecture <ul style="list-style-type: none"> • Processus d'élaboration : liens avec les connaissances et raisonnement
Les élèves identifient les connaissances antérieures qui leur seront utiles pour la rédaction de leur texte	Stratégie métacognitive <ul style="list-style-type: none"> • Anticiper
Les élèves organisent les informations qu'ils emploieront dans leur texte en notant par exemple sur une feuille les mots qu'ils veulent employer	Stratégie cognitive de traitement <ul style="list-style-type: none"> • Organiser
Les élèves exploitent leurs connaissances pour élaborer un texte	Stratégie cognitive de traitement <ul style="list-style-type: none"> • Elaborer
Les élèves produisent un texte cohérent qui répond aux exigences demandées	Stratégie cognitive d'exécution <ul style="list-style-type: none"> • Produire
Les élèves vérifient à la fin de leur tâche que toutes informations demandées soient présentes	Stratégie cognitive d'exécution <ul style="list-style-type: none"> • Vérifier
Les élèves régulent leurs productions en fonction de leur vérification en modifiant certains aspects de leur production si nécessaire	Stratégie Métacognitive <ul style="list-style-type: none"> • S'auto-réguler

Selon la taxonomie d'Anderson et Krathwohl (2001), cette tâche se situe au niveau de l'évaluation. En effet, on va contrôler les connaissances des élèves acquises au fil des cours d'allemand en déterminant ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas. Pour cela, nous allons nous référer à la grille de critères qui se trouve ci-dessous (Annexe XV).

Plusieurs autres stratégies notamment en langue seront mobilisées par les élèves. O'Malley et Chamot (1990, cité par Cyr, 2011) en ont ressorti plusieurs appartenant principalement à deux domaines : la métacognition et la cognition. Dans cette tâche, les élèves solliciteront principalement ces stratégies-là :

Procédures	Stratégies
Les élèves se fixent un but en fonction de la tâche et prévoient les éléments linguistiques nécessaires à l'accomplissement de la tâche	Métacognitive <ul style="list-style-type: none"> • planification
Les élèves évaluent leurs habiletés à accomplir une tâche langagière	Métacognitive <ul style="list-style-type: none"> • autoévaluation
Les élèves appliquent une règle réelle dans le but de comprendre l'allemand	Cognitive <ul style="list-style-type: none"> • induction/déduction

Les élèves emploient les sources de référence au sujet de l'allemand (petit wortschatz)	Cognitive <ul style="list-style-type: none"> • utilisation des ressources
Les élèves établissent des associations intralinguales dans le but de produire des énoncés.	Cognitive <ul style="list-style-type: none"> • élaboration

11.5 Annexe V : Analyse des critères pour la tâche 1

Voici les critères que les élèves devront atteindre pour réussir la tâche :

Critères généraux		
Texte	<ul style="list-style-type: none"> • Au minimum 7 lignes • Cohérent • En lien avec le thème "Was ist für dich ein idealen Schultag ?" (Wunschstudienplan) • Répond à la question posée dans le thème 	<p>Les élèves exploitent ce qu'ils ont fait au fil des exercices de l'unité 3 de Tambourin 2 pour expliquer ce que serait leur plan horaire idéal. Ils doivent pour cela dire : in der ersten Stunde habe ich ..., ich möchte ... Stunden Kunst/Sport, Mathe, etc.</p> <p>Le but de ce texte est que les élèves exploitent leurs connaissances langagières dans une situation concrète</p>
Vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> • Ecrit correctement • Présent dans la production (le vocabulaire vu en cours doit être exploité dans la production écrite dans le but de réinvestir les connaissances) • Employé d'une manière cohérente (la phrase dans laquelle le mot est employé doit avoir du sens comme il a été vu lors des cours) 	<p>ZB :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fächer : Deutsch, Sport, Mathe ✓ Verben : rechnen, turnen, lesen, müssen, dürfen, mögen ✓ Studienplan ✓ Tag der Woche. Montag, Dienstag, usw ✓ Die Stunde : Fünf vor eins, viertel vor eins, Wie spät ist es? ✓ Material: Füller, Spitzer, Radiergummis, usw.
Grammaire, syntaxe	<ul style="list-style-type: none"> • les tournures de phrase apprises en cours doivent être correctes. • Les divers types de déterminants (der, die das, mein, kein, etc.) sont employés correctement 	<p>ZB :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Am Montag in der ersten Stunde haben wir Sport und am Freitag in der ersten Stunde haben wir.... ✓ In Sport turnen wir

	en fonction du genre du nom	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ich mag (nicht) ✓ Ich möchte... ✓ Ich gern ✓ Sport ist ✓ Ich kann das richtig gut ✓ Ich muss... ✓ Ich darf... ✓ Ich mache das sehr gern ✓ Ich finde das ganz toll/interessant/so doof/langweilig ✓ Ich brauche...
Les critères selon le CECR		
Production écrite (rédiger un plan horaire idéal)	L'élève peut écrire des expressions et phrases simples isolées (niveau A1, p.51, production écrite générale)	<p>L'élève possède un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières (niveau A1, p.28, étendue)</p> <p>L'élève a un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé (niveau A1, p.28, correction)</p>
Compréhension de l'écrit (lire pour information)	L'élève peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire (niveau A1, p.57, compréhension générale de l'écrit)	<p>L'élève peut reconnaître les noms, les mots et les expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie (niveau A1, p.58, lire pour s'orienter)</p> <p>L'élève peut se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel (niveau A1, p.58, lire pour s'informer et discuter)</p>

11.7 Annexe VII : Fiche d'autoévaluation des critères de la tâche 1

Voici la fiche d'auto-évaluation que nous avons donnée aux élèves pour qu'ils puissent contrôler leur tâche et améliorer leur travail.

Nom et prénom : _____

Critères pour la production écrite d'allemand

Critères		Check-list de l'élève
Texte	<ul style="list-style-type: none"> • Au minimum 7 lignes • Cohérent • En lien avec le thème <i>“Was ist für dich ein idealen Schultag ?” (Wunschstudienplan)</i> • Répond à la question posée dans le thème 	
Vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> • Ecrit correctement • Présent dans la production (le vocabulaire vu en cours doit être exploité dans la production écrite dans le but de réinvestir les connaissances) • Employé d'une manière cohérente (la phrase dans laquelle le mot est employé doit avoir du sens comme il a été vu lors des cours) 	
Grammaire, syntaxe	<ul style="list-style-type: none"> • les tournures de phrase apprises en cours doivent être correctes. • Les divers types de déterminants (der, die das, mein, kein, etc.) sont employés correctement en fonction du genre du nom 	

11.8 Annexe VIII : Planification de la séance 1 sur la tâche de production « standard »

Mardi le 14 Octobre 2014 / Séance N°1

Nom du stagiaire	Membrez Virginie	Thème	Allemand, thème "l'école : les matières, les plans horaires et le matériel"		
degré	7H	Nbre d'élève	13 élèves	durée	45'

Objectif général	Écrire des textes simples propres à des situations familières de communication en mobilisant ses connaissances lexicales et structurelles (PER, L2 22, 5)
Objectif(s) spécifique(s)	Exploiter ses connaissances antérieures acquises (vocabulaire, grammaire) au fil des cours d'allemand dans le but de produire un texte sur la journée de cours idéale à l'école.
Critères d'éval.	Le texte devra répondre aux exigences demandées, à savoir employer le vocabulaire appris en classe (matières scolaires, matériels, plan horaire) et l'écrire de manière correcte. Il faudra aussi parler du thème "une journée de cours idéale" en expliquant les différentes activités qui s'y dérouleraient, l'horaire et le matériel à employer. Le texte devra faire au minimum 10 lignes. La grammaire ne sera pas prise en compte dans cet exercice sauf les tournures de phrase apprises en cours qui devront être employées correctement.
Activité pour le contrôle de l'OS	Texte à écrire (production écrite)

Déroulement

Durée	Activité d'apprentissage (ce que font les élèves)	Forme sociale	Activité d'enseignement (stratégies d'ens., dispositif, matériel, organisation et forme sociale, ...)
10'	Programme de la leçon <ul style="list-style-type: none"> Comprendre et reformuler l'objectif de la leçon et la consigne Enumérer les différents critères de la production écrite en expliquant avec ses propres mots leur signification Résumer ce qu'il faut faire dans cette activité avec ses propres mots 	Plénum	Matériel : feuilles d'exercice (13X), analyse a priori, grille de critères (13X) Stratégie : compréhension d'une consigne en L2 Remarque : noter au tableau les points importants présents dans la consigne et s'assurer que les élèves aient compris la tâche en les questionnant à ce sujet
30'	Travail de production écrite : <ul style="list-style-type: none"> Produire un texte sur le thème d'une journée idéale à l'école en respectant les critères imposés 	Individuelle	Matériel : ordinateur, tableau blanc, clé USB, tambourin 2, le cahier de vocabulaire, post-it pour noter le ressenti face à la tâche (13X) Stratégie : exploitation des connaissances dans une situation donnée

Durée	Activité d'apprentissage (ce que font les élèves)	Forme sociale	Activité d'enseignement (stratégies d'ens., dispositif, matériel, organisation et forme sociale, ...)
	<ul style="list-style-type: none"> • Remplir la grille d'auto-évaluation et noter sur le post-it son ressenti par rapport à l'activité • <u>Travail supplémentaire</u> : pour les élèves qui ont terminé, ils apportent leur texte à l'enseignante et s'occupent en silence à leur place (lecture plaisir, devoir, etc.) <p>Remarque : les élèves ont le droit d'employer leur livre Tambourin 2 et leur cahier vert contenant le vocabulaire et les règles de grammaire importantes</p>		<p>Remarques : Ne pas laisser les élèves discuter entre eux et leur expliquer qu'ils sont comme dans une situation d'examen. Donner un post-it aux élèves lorsqu'ils ont terminé la tâche pour qu'ils notent leurs ressentis.</p>
5'	<p>Synthèse du cours :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer en détail ce qu'ils ont dû produire lors de ce cours et donner leurs ressentis sur la tâche 	Plénum	<p>Matériel : /</p> <p>Stratégie : formulation et explication, partage d'informations</p>

11.10 Annexe X: Analyse conceptuelle et didactique de la tâche 2

1. Analyse conceptuelle



2. Analyse didactique

Cette tâche est en lien avec l'approche communic'actionnelle développée et décrite par Bourguignon (2010) et qui se base sur 3 concepts clés : une mission, des contraintes et des objectifs. Nous avons choisi de mettre en avant l'aspect de mission et d'action dans ce travail. Dans le tableau ci-dessous se trouvent les informations relatives à la tâche en lien avec la théorie de l'approche communic'actionnelle.

Analyse de la tâche communic'actionnelle :

<p>Mission et contraintes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tu es un élève de 7H • Tu as été choisi par ton enseignant pour organiser la sortie sportive de la classe. • N'oublie pas que ce que tu organises doit être réalisable et intéressant • Ne dure qu'une demi-journée • Tu n'as que 110 fr. 	<p>Objectif de la mission :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organiser une journée sportive pour sa classe en exploitant ses connaissances antérieures (vocabulaire sur le sport et sur les horaires) et en cherchant des informations supplémentaires sur divers supports. • S'informer sur les activités sportives présentes dans sa région et choisir les plus pertinentes par rapport aux contraintes • La journée doit convenir aux règles de l'école et aux besoins des élèves <p>Objectif actionnel : réussir la tâche → il faut que la journée proposée convienne aux élèves et au règlement de l'école, qui ne dure pas plus d'une demi-journée et qui ne dépasse pas un budget de 110 fr.</p>
<p>Pour accomplir ta mission (activité de réception)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tu liras des documents et des livres sur le sujet. • Tu iras sur internet pour récolter des informations plus précises sur les activités que tu veux mettre en place (prix, lieu, etc.) 	
<p>Tu rendras compte de ta mission (activité de production)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A l'écrit, en écrivant un rapport sur le programme détaillé de la journée 	

→ Il y aura une acquisition de nouvelles connaissances sur le sport et l'organisation d'une journée + capacité de production écrite (rédiger un rapport)

Cette mission se déroulera en plusieurs petites tâches qui permettront à l'élève de résoudre et de pouvoir écrire un programme qui tienne la route, qui soit intéressant et réalisable. Ces dernières sont des lectures de textes et de livres ainsi que des recherches sur internet. Il est important que l'élève réussisse à résoudre seul la mission pour qu'il puisse prendre conscience de ses compétences personnelles. De plus, un objectif complexe doit être atteint par l'élève à la fin de la mission. Ce dernier permet à l'enseignant de vérifier si l'élève a réussi ou non la mission.

L'autonomie des élèves dans cette tâche est grande. Ils doivent se mettre en action de manière individuelle en exploitant leurs ressources. L'enseignant n'est là que pour guider les élèves. Il ne leur donne aucune information puisque le but premier est que les élèves réussissent par eux-mêmes. Il a cependant un rôle important à jouer en début de séquence puisqu'il doit s'assurer que la mission et son objectif aient été bien compris par les élèves. Sans cette vérification, la réussite de la mission est compromise. De plus, c'est à lui de préparer les documents et trouver les sites qui permettront aux élèves d'atteindre tâche par tâche l'objectif final.

Le sujet du sport a été choisi car les élèves ont déjà des connaissances de base sur le sujet. Ils ont étudié cette thématique lors de leurs leçons d'allemand en 6H dans le livre Tambourin 2 (Büttner, S., Kopp, G. & Alberti, J., 2014). De ce fait, ils pourront enrichir leurs connaissances

grâce à cette tâche qui les obligera à exploiter leurs savoirs antérieurs pour parvenir à la résoudre.

Cette approche communic'actionnelle est nouvelle pour les élèves. Ils auront sûrement quelques problèmes durant la résolution de la mission. Voici le tableau avec les éventuelles difficultés que les élèves pourraient rencontrer au cours de leur travail :

Analyse a priori		
Liste des obs., err. et diff. possibles	Hypothèse sur les causes en lien avec le cadre théorique	Régulations envisageables
Les élèves ne comprennent pas la mission et l'objectif de cette dernière	<p>Manque de connaissances sur le sujet</p> <p>Stress de la nouveauté (cette tâche sort de l'ordinaire)</p> <p>Manque de motivation pour l'allemand</p>	<p>Prendre étape par étape les consignes et questionner les élèves pour savoir ce qu'ils ont compris. Noter au tableau les mots clés et essayer d'amener les élèves à comprendre la mission par eux-mêmes.</p> <p>Si un élève a compris, lui demander d'expliquer à ses camarades ce qu'ils doivent faire.</p> <p>Se baser sur le tableau réalisé plus haut pour expliquer aux élèves ce qu'ils doivent faire.</p>
Les élèves n'arrivent pas à travailler en autonomie	<p>Mode de fonctionnement nouveau pour les élèves</p> <p>Manque de motivation à chercher par eux-mêmes les informations</p> <p>Manque de connaissances en allemand (surtout vocabulaire)</p>	<p>Leur expliquer pourquoi il est essentiel qu'ils réussissent à travailler seul pour la suite de leur scolarité et la réussite de cette tâche en donnant des exemples concrets (travail, évaluer ses compétences, etc.).</p> <p>Demander à toute la classe de trouver des arguments pour l'autonomie.</p> <p>Motiver les élèves en leur expliquant que leurs propositions pourraient être exploitées par leur enseignant si le travail réalisé est bien.</p>
Les élèves n'arrivent pas à récolter des informations malgré les documents mis à leur disposition	<p>Mode de fonctionnement nouveau pour les élèves (comment récolter des informations ?)</p> <p>Manque de motivation ou de connaissances</p> <p>Difficultés de compréhension des documents choisis</p>	<p>Prévoir d'autres textes plus faciles au cas où les élèves n'arriveraient vraiment pas à comprendre les textes choisis.</p> <p>Expliquer aux élèves que ce n'est pas grave s'ils ne comprennent pas toutes les informations puisque l'important c'est de comprendre dans la globalité pour réussir à organiser une après-midi sport.</p>

Les élèves n'arrivent pas à écrire le texte /le rapport	Manque de motivation Manque de connaissances Pas assez d'informations ont été récoltées Ne savent pas quelles informations notées dans le texte	Noter au tableau les éléments importants qui doivent être présents dans le rapport pour guider les élèves (L'activité, le prix, les horaires, les transports, les équipes, etc.). Questionner les élèves pour savoir quelles sont les informations qu'ils jugent importantes. Préparer un exemple pour montrer aux élèves la forme du texte et les informations devant y figurer.
---	--	---

11.11 Annexe XI : Analyse des stratégies de la tâche 2

A travers ces différentes tâches, les élèves vont employer des stratégies cognitives qui leur permettront de résoudre les exercices et atteindre l'objectif fixé par la mission. Voici la liste des stratégies (Béguin, 2008) :

Procédures possibles des élèves	Stratégies d'apprentissage mobilisées par les élèves
Les élèves lisent l'énoncé pour comprendre l'objectif de la mission Ils lisent les textes donnés pour ressortir les éléments essentiels qui les aideront à écrire leur texte	Stratégie de lecture <ul style="list-style-type: none"> • Macroprocessus: identification des idées principales
En lisant les différents textes, les élèves vont activer leurs connaissances antérieures pour comprendre les informations et ils se poseront des questions pour savoir quelles informations ils doivent garder	Stratégie de lecture <ul style="list-style-type: none"> • Processus d'élaboration : liens avec les connaissances et raisonnement
Les élèves identifient les connaissances antérieures qui leur seront utiles pour la rédaction de leur rapport	Stratégie métacognitive <ul style="list-style-type: none"> • Anticiper
Les élèves notent et surlignent les informations importantes à la rédaction de leur rapport dans les différents textes mis à leur disposition	Stratégie cognitive de traitement <ul style="list-style-type: none"> • Sélectionner
Les élèves décomposent les informations se trouvant dans les textes, livres ou sur internet pour mieux comprendre ce qui est écrit.	Stratégie cognitive de traitement <ul style="list-style-type: none"> • Décomposer
Les élèves traduisent en français les informations à leur disposition pour mieux les comprendre.	Stratégie cognitive d'exécution <ul style="list-style-type: none"> • Traduire
Les élèves regroupent les informations utiles pour la rédaction soit en les classant sur une feuille soit en les gardant en mémoire	Stratégie cognitive de traitement <ul style="list-style-type: none"> • Organiser
Les élèves paraphrasent les informations dans leur texte pour répondre à la mission qui leur a été demandée	Stratégie cognitive de traitement <ul style="list-style-type: none"> • Elaborer

Les élèves écrivent les informations récoltées dans un texte cohérent qui répond aux exigences demandées	Stratégie cognitive d'exécution <ul style="list-style-type: none"> • Produire
Les élèves vérifient à la fin de leur tâche que toutes informations demandées soient présentes	Stratégie cognitive d'exécution <ul style="list-style-type: none"> • Vérifier
Les élèves évaluent leur travail en ressortant ce qui a été facile ou difficile	Stratégie cognitive d'exécution <ul style="list-style-type: none"> • Evaluer
Les élèves autorégulent leur travail après vérification dans le but de modifier certains aspects si nécessaire	Stratégie métacognitive <ul style="list-style-type: none"> • S'autoréguler

Selon la taxonomie d'Anderson et Krathwohl (2001), cette tâche se situe entre l'application et l'analyse. En effet, dans un premier temps les élèves doivent réaliser une tâche en employant des procédures pour résoudre une mission donnée. Puis, ils devront organiser les éléments qu'ils ont récoltés lors de la lecture des documents pour structurer leur texte afin qu'ils répondent aux exigences données. Il y a aussi une part d'évaluation puisque les élèves sont en totale autonomie et, à la fin de la tâche, il y a une évaluation prévue pour vérifier que les élèves aient bien atteint la mission.

Plusieurs autres stratégies notamment en langue seront mobilisées par les élèves. O'Malley et Chamot (1990, cité par Cyr, 2011) en ont ressorti plusieurs appartenant principalement à deux domaines : métacognition et cognition. Dans cette tâche, les élèves solliciteront principalement ces stratégies-là :

Procédures	Stratégies
Les élèves maintiennent leur attention au cours de l'exécution de la tâche pour se concentrer sur des aspects spécifiques de la tâche	Métacognitive <ul style="list-style-type: none"> • Attention sélective
Les élèves se fixent un but en fonction de la tâche et prévoient les éléments linguistiques nécessaires à l'accomplissement de la tâche	Métacognitive <ul style="list-style-type: none"> • Planification
Les élèves savent qu'ils peuvent faire des apprentissages par eux-mêmes et sont donc autonomes dans leur apprentissage	Métacognitive <ul style="list-style-type: none"> • Autogestion
Les élèves évaluent leurs habiletés à accomplir une tâche langagière	Métacognitive <ul style="list-style-type: none"> • Autoévaluation
Les élèves ordonnent et classent les éléments appris en fonction de critères, ce qui leur permettra de mieux les exploiter dans leur texte.	Cognitive <ul style="list-style-type: none"> • Classement/regroupement
Les élèves appliquent une règle réelle dans le but de comprendre l'allemand	Cognitive <ul style="list-style-type: none"> • Induction/déduction
Les élèves comparent certains mots avec le français dans le but de mieux comprendre les informations données	Cognitive <ul style="list-style-type: none"> • Traduction
Les élèves emploient les sources de référence au sujet de l'allemand (petit wortschatz)	Cognitive <ul style="list-style-type: none"> • Utilisation des ressources
Les élèves emploient le contexte pour mieux comprendre les informations et emploient les éléments connus du texte pour comprendre le sens des documents	Cognitive <ul style="list-style-type: none"> • Inférence

Les élèves établissent des associations intralinguales dans le but de produire des énoncés.	Cognitive <ul style="list-style-type: none">• Elaboration
---	---

11.12 Annexe XII : Fichier avec les documents pour les élèves

Un dossier complet a été créé pour les élèves dans le but qu'ils recherchent les informations dont ils ont besoin pour le sport, le lieu, le transport et le prix. Des images ont été ajoutées pour faciliter la compréhension des élèves. Chaque apprenant a reçu un exemplaire.

Tennis

Allgemeine Information :

Beim Tennis geht es darum, dass ein oder zwei Spieler sich auf beiden Seiten eines Netzes gegenüberstehen.

In einem abgegrenzten Raum müssen sie mit einem Schläger einen Ball so über das mittig gespannte Netz spielen, dass der Gegner Mühe hat, den Ball zurückzuspielen, ohne dass er im Netz oder außerhalb des Spielfeldes landet.

Passiert das, so bekommt der Gegenspieler einen Punkt.

Regeln:

Das Spielfeld wird durch Linien begrenzt, die so genannten Grundlinien und Seitenlinien. Zu Beginn eines Ballwechsels steht der Aufschlag, der diagonal in ein kleineres Feld, das Aufschlagfeld, gespielt werden muss. Jedem Spieler stehen pro Punkt zwei Aufschlagsversuche zu.

Das Spielziel beim Tennis ist es, einen Tennisball einmal mehr als der Gegner über ein in der Mitte gespanntes Netz in sein Spielfeld zu spielen. Dabei darf der Ball maximal einmal den Boden berühren, bevor er mit dem Tennisschläger zurückgespielt werden muss. Der Ball kann auch direkt, ohne Bodenberührung, aus der Luft genommen werden.

Das Spielziel ist es, eine festgelegte Anzahl von Punkten zu erreichen. In den Ballhäusern wurde schon im 13. und 14. Jahrhundert um Geld (Sous) gespielt. Für jeden Fehler gab es 15 Sous. Daraus hat sich die bis heute gültige Zählweise für ein Spiel entwickelt: 0, 15, 30, 40. Grundsätzlich ist es so, dass die Spieler beim Tennis erst versuchen, ein Spiel zu gewinnen.

Der Gewinn von sechs oder mehr Spielen führt zum Gewinn eines Satzes. Wer mehrere Sätze gewonnen hat, hat das Match für sich entschieden. Die häufigsten Beläge von Tennisplätzen sind Sand, Rasen, Kunstrasen, Teppich oder Kunststoffgranulat.



Source: Clever, C. (2014). *Lernspass für Kinder, beliebte Sportarten: Tennis*. München: Theiler & Theiler GbR. Consulté le 26.09.14 sur <http://www.lernspass-fuer-kinder.de/themen-uebersicht/sport/beliebtesportarten/tennis/inPage/230/allgemeine-informationen>

Fussball

Allgemeine Informationen

Fußball ist ein Ballsport und wird von zwei Mannschaften mit je elf Spielern/innen auf einem rechteckigen Spielfeld gespielt. Das Ziel des Spiels ist es, den Ball häufiger in das gegnerische Tor zu schießen, als das andere Team.

Der Ball wird dabei vorwiegend mit dem Fuß gespielt, aber auch andere Körperteile, wie z.B. der Kopf, werden von den Feldspielern eingesetzt. Die Arme und Hände dürfen dabei allerdings nicht zur Hilfe genommen werden.

Nur der Torhüter darf innerhalb des Strafraums den Ball mit der Hand spielen.

Regeln

Die Spielzeit beträgt insgesamt 90 Minuten, die in zwei Spielhälften je 45 Minuten aufgeteilt werden. Ein Team besteht aus zehn Feldspielern und einem Torwart. Jedes Team hat die Möglichkeit, drei Auswechslungen vorzunehmen, um taktische oder verletzungsbedingte Umstellungen vorzunehmen.

Das Spielfeld wird durch weiße Kalklinien begrenzt. Diese markieren den Mittelkreis, die Mittellinie, die Seitenlinien, den Straf- sowie den Torwartraum. In der Mitte der kürzeren Linie befindet sich auf beiden Seiten ein Tor mit den Maßen 7,32 Meter Länge und 2,44 Meter Höhe.

Die Ausrüstung für einen Feldspieler bzw. Torwart setzt sich aus Fußballschuhen, Schienbeindeckeln, Stutzen, Hose und einem Trikot zusammen. Der Torwart zwischen den Pfosten muss sich farblich vom Rest seiner Mannschaftskameraden unterscheiden.



Source: Clever, C. (2014). *Lernspass für Kinder, beliebte Sportarten: Fussball*. München: Theiler & Theiler GbR. Consulté le 26.09.14 sur <http://www.lernspass-fuer-kinder.de/themen-uebersicht/sport/beliebte-sportarten/fussball/inPage/213/regeln-und-ausruestung>

Volleyball

Allgemeine Informationen

Volleyball ist eine Mannschaftssportart aus der Gruppe der Rückschlagspiele, bei der sich zwei Mannschaften mit jeweils sechs Spielern auf einem durch ein Netz geteilten Spielfeld gegenüberstehen. Ziel des Spiels ist es, den Volleyball über das Netz auf den Boden der gegnerischen Spielfeldhälfte zu spielen und zu verhindern, dass Gleiches dem Gegner gelingt, bzw. die gegnerische Mannschaft zu einem Fehlversuch zu zwingen. Eine Mannschaft darf den Ball, zuzüglich zum Block, dreimal in Folge berühren, um ihn zurückzuspielen. Üblicherweise wird der Ball mit den Händen oder den Armen gespielt, erlaubt sind seit einigen Jahren allerdings alle Körperteile, auch der Fuß.

Volleyball stammt aus den Vereinigten Staaten und wird nahezu weltweit ausgeübt. Der Volleyball-Weltverband FIVB repräsentiert 218 Nationen mit rund 35 Millionen Spielern.

Regeln

Mannschaft:

Höchstens 12 Spielerinnen. Eine davon (ausgenommen der Libero) ist der Kapitän der Mannschaft.

Positionen:

Die drei Spielerinnen entlang des Netzes sind Vorderspielerinnen und nehmen die Positionen 4 (vorne-links), 3 (vorne-mitte) und 2 (vorne-rechts) ein.

Die anderen drei Spielerinnen sind Hinterspielerinnen und besetzen die Positionen 5 (hinten-links), 6 (hinten-mitte) und 1 (hinten-rechts).

Rotation:

Hat die annehmende Mannschaft das Aufschlagrecht gewonnen, rücken die Spielerinnen um eine Position im Uhrzeigersinn weiter: die Spielerin auf der Position 2 auf die Position 1 (Aufschlag), die Spielerin auf der Position 1 zur Position 6, dann auf 5, 4 usw.



Source:

Kantifalke (2012). *Ein paar Volleyballregeln kurz zusammengefasst*. Consulté le 26.09.14 sur <http://www.kantivolleyball.ch/FanclubKantifalke/VolleyballRegeln.aspx>

Wikipedia (2014). *Volleyball*. Consulté le 26.09.14 sur <http://de.wikipedia.org/wiki/Volleyball>

Suonen und Spaziergänge

Was ist eine Suone ?

Eine Suone (Synonyme: Fuhre, Wasser, Wasserföhre, Wasserleite) ist ein künstlicher, meist offen geföhrtter Bachlauf mit leichtem Geföhle, der das Wasser von Wildbächen und Gebirgsflüssen zur Bewässerung auf landwirtschaftlich genutzte Flächen, vor allem Mähwiesen und Rebberge, föhrt. Das vom Wasser mitgeföhrtte Sediment (Silt) dient dabei gleichzeitig der Bodenverbesserung. (E. Reynard, 2005)

Allgemeine Informationen

Die Suonen sind wichtige Zeugen der Walliser Kultur. Sie wurden im 13. Jahrhundert errichtet, um Wiesen und Weinberge zu bewässern. An diesen kleinen Kanälen föhren flache Pfade entlang, zur grossen Freude der Wanderer.

Malerische Wanderwege entlang von Bächen laden zu schönen Spaziergängen quer durch die Weinberge am Fusse von Terrassenmauern oder durch die Wöhlder, die Obstbaumgärten oder die Weiden ein. Sie werden herrliche Ausblicke auf die Stadt Sion, ihre Hugel und Schlösser sowie die Rhoneebene bewundern können

Die Suonen von Sion :

Suone von Clavau, Suone von Lentine, Suone von Montorge, Suone von Salins, Suone von Baar, Suone von Vex

Auf der Gemeinde Ayent, befindet sich das **Museum der Suonen:**

Das Walliser Suonenmuseum wurde im Mai 2012 in Botyre (Gemeinde Ayent) eröffnet. Botyre liegt direkt an der Kantonsstrasse, sieben Kilometer von Sitten entfernt und ist gut mit dem Bus zu erreichen. Die Strasse föhrt von dort aus weiter nach Anzère (6 km) oder nach Crans-Montana (12 km).

Das Museum befindet sich im "Bemalten Haus", einem unter Denkmalschutz stehenden Gebäude aus dem 17. Jahrhundert. Die Ausstellung zur Geschichte der Walliser Suonen erstreckt sich über vier Etagen (270 m²) und lädt den Besucher zu einer Reise durch die Jahrhunderte ein.



Source:

Sion tourisme (2010). *Suonen und Spaziergang*. Grimisuat: Dehaut.com. Consulté le 26.09.14 sur <http://siontourisme.ch/index.php/de/sport-und-freizeit/wanderungen-und-suonen>

Nicole Erard. Le musée des bisses. Anzère : Nicole Erard Informatique. Consulté le 26.09.14 sur <http://www.musee-des-bisses.ch/de/>

Schwimmbad

Allgemeine Informationen

Schwimmbäder dienen der Erholung und der sportlichen Betätigung im und am Wasser. Hauptbestandteil eines Schwimmbades sind Schwimmbecken zum Baden und Schwimmen. Darum gruppieren sich Umkleide- und Duschräume sowie Sitz- und Liegemöglichkeiten. Andere Einrichtungen im Bereich Wellness können das Angebot ergänzen. Für die meisten öffentlichen Schwimmbäder werden Eintrittsgelder erhoben. Als teilweise kostenlose Alternative werden vor allem im Sommer Badeseen genutzt. Private Schwimmbäder sind meist kleiner und haben oft nur ein Schwimmbecken. Eine andere Art von Badeanstalten waren früher die Volksbäder als Möglichkeit zur regelmäßigen Körperpflege.

Es gibt **verschiedene Bädern**:

- **Freibad**: Es ist nicht überdacht und kann an/in stehenden Gewässern (Badesee) oder fließenden Gewässern (Flussschwimmbad) angelegt sein. Eine besondere Form des Freibads ist der Schwimmteich (Schwimm- und Badeteich), nicht zu verwechseln mit einem Naturbad, das aus der abgegrenzten Fläche eines Badegewässers besteht. Ein Strandbad grenzt sich von dem allem noch dadurch ab, dass das Ufer aus Sand besteht und meist für weitere Freizeitaktivitäten genutzt wird.
In Sitten: Freibad Blancherie, Freibad Sitterie
- **Hallenbad**: Hallenbäder sind in geschlossenen Räumen angelegt und dadurch ganzjährig unabhängig von der Witterung nutzbar.
In Sitten: Hallenbad



Source: Wikipedia (2014). *Schwimmbad*. Consulté le 26.09.14 sur <http://de.wikipedia.org/wiki/Schwimmbad#Freibad>

Schwimmbad: Hallenbad

Wenn

Anfang September bis Ende Mai

Montag bis Freitag : 8.00 - 21.00

Samstag 8.00 - 19.00

Sonntag & Feiertage : 10.00 - 19.00

Preis

Kinder : CHF 3.-

Erwachsene : CHF 5.50.-

Kontakt Informationen

Rue St-Guérin 31, 1950 Sion

T. +41 (0)27 329 63 00



Source: Sion tourisme (2010). *Schwimmbäder*. Grimisuat: Dehautd.com. Consulté le 26.09.14 sur <http://siontourisme.ch/index.php/de/sport-und-freizeit/schwimmbaeder>

Sportzentrum : les Iles

Es gibt:

- 4 Tennisplätze Innen
- 4 Tennisplätze
- 3 Squashplätze
- 4 Badmintonplätze
- beleuchtete Terrasse
- 2 Volleyballplätze

Wenn

Das ganze Jahr geöffnet, 7/7 von 8.00 - 22.00 Uhr

Kontakt Informationen

Centre de sport et Loisirs Les Iles
Domaine Les Iles
Rte d'Aproz
CH- 1950 Sion
Tel.: +41 (0)27 346 19 29
loisiles@loisiles.ch



Source : Suisse tourisme (2014). *Das Sport und Freizeitzentrum Les Iles*. Zürich : Schweiz Impressum. Consulté le 26.09.14 sur <http://www.myswitzerland.com/de-ch/impressum.html>

Ancien Stand

Es gibt :

- 4 Fussballplätze
- 4 Volleyballplätze
- 2 Basketballplätze
- 1 Handballplätze

Kontakt Informationen

Ville de Sion

Service des sports, de la jeunesse et des loisirs

Secrétariat

Espace des Remparts 6

1950 Sion

Tél.: 027 324 12 62

Fax: 027 324 12 88

Email: sports.jeunesse@sion.ch



Source : Sion (2010). Centre sportif de l'ancien stand. Sion. Consulté le 26.09.14 sur <http://www.sion.ch/particuliers/vieprivee/sports-loisirs/centre-sportif-ancien-stand.xhtml>

Die Suonen

Kontakt Informationen

Office du Tourisme de Sion

Place de la Planta 2 - 1950 Sion - Switzerland

T. +41 (0)27 327 77 27

Das Museum über den Suonen

Kontakt Informationen

Verein des Walliser Suonenmuseums

Maison Peinte, CP 34, rue du Pissieu 1,

1966 Botyre-Ayent

Tel. 027 398 41 47 (während der Öffnungszeiten)



Source:

Sion tourisme (2010). *Suonen und Spaziergang*. Grimisuat: Dehautd.com. Consulté le 26.09.14 sur <http://siontourisme.ch/index.php/de/sport-und-freizeit/wanderungen-und-suonen>

Nicole Erard. Le musée des bisses. Anzère : Nicole Erard Informatique. Consulté le 26.09.14 sur <http://www.musee-des-bisses.ch/de/>

Die öffentlichen Verkehrsmittel : Bus oder zu Fuss

1. Bus

Preis

Kinder und Jugendliche

- reisen in Begleitung Erwachsener bis zum vollendeten 6. Altersjahr gratis (Maximal 8 Kinder pro Begleitperson. Die Begleitperson muss die Obhut übernehmen können und mind. 12 Jahre alt sein. Gratis-Beförderung nicht möglich für Skischulen, Kindergärten, Kinderhorte, Kinderheime und ähnliche Institutionen.)
- fahren bis zum vollendeten 16. Altersjahrs mit einem halben Billett und bezahlen weniger für die Mehrfahrtenkarte
- erhalten bis zum vollendeten 25. Altersjahr die ermässigten Strecken- und Verbundabonnemente "Junior"



Gruppenbillett

Gemeinsam reisen lohnt sich. Gruppen ab 10 Personen reisen 20 Prozent günstiger. Zugleich reist pro 10 Personen ein Reiseteilnehmer gratis. Ausführliche Informationen erhalten Sie in den PostAuto-Verkaufsstellen oder beim PostAuto-Chauffeur.

Allgemeine Informationen

Sion besitzt den grössten Busbahnhof der Schweiz. 23 Walliser Orte werden täglich durch die Postautos bedient, die in Sion stationiert sind. Steigen Sie an Bord und brechen Sie zur Entdeckung der grossartigen Touristenorte der Region auf: nach Derborence und seinen natürlichen Schätzen, zu den Staumauern des Sanetsch oder des Rawyl oder in die schönen Bergdörfer.

Stadtbus von Sion: Die öffentlichen Verkehrsmittel sind sehr gegenwärtig in der Stadt Sion. Mit ihren 6 Linien verbindet das Netz die verschiedenen Quartiere.

Kontakt Informationen

PostAuto Schweiz AG - Region Wallis
Place de la Gare 11 - 1950 Sion
T +41 (0)58 386 95 00
wallis@postauto.ch / www.postauto.ch

2. Zu Fuss

Ein Fußgänger, auch Fußgeher, ist ein Mensch, der zu Fuß geht. Fußverkehr ist das Zurücklegen von Wegen als Fußgeher.



Source:

Die Schweizerische Post AG (2014). *Fahrausweise*. Sion: Die Schweizerische Post AG. Consulté le 26.09.14 sur <http://www.postauto.ch/pag-startseite/pag-taeglich-unterwegs/pag-fahrausweise.htm>

Sion tourisme (2010). *Verkehr*. Grimisuat: Dehautd.com. Consulté le 26.09.14 sur <http://siontourisme.ch/index.php/de/praktische-informationen>

Wikipedia (2014). *Fussverkehr*. Consulté le 26.09.14 sur <http://de.wikipedia.org/wiki/Fu%C3%9Fverkehr>

11.13 Annexe XIII : Livres sur les sports en allemand

Trois livres sur les sports en allemand ont été mis à disposition des élèves pour qu'ils puissent trouver des renseignements sur les sports qu'ils ont choisis pour résoudre leur mission.

Livre 1 :

Référence : Richards, J. & Sanderson, J. (2011). *Sport : Lexikon für Kids*. Munich: Dorling Kindersley Verlag GmbH.

Image:



Livre 2:

Référence: Brümmer, E. & Zeyer, J. (2010). *Was ist was. Band 49 : Sport*. Nürnberg : Tessloff Verlag.

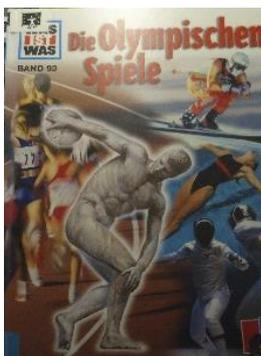
Image :



Livre 3

Référence : Dr. Wimmert, J., Hondschin, T. & Stainbrecher, M. (2005). *Was ist was. Band 93 : Die Olympische Spiele*. Nürnberg : Tessloff Verlag.

Image :



11.14 Annexe XIV : Sites internet

Pour les sites internet, un site a retenu notre attention car ce dernier était bien expliqué et les élèves pouvaient trouver des renseignements intéressants concernant le foot et le tennis, plus particulièrement des informations générales sur ces sports, leur histoire, les règles et des sportifs connus. Ce site leur permettra de récolter des données pour leur programme de la journée sportive.

Voici les sites internet pour le foot et le tennis :

- <http://www.lernspass-fuer-kinder.de/themen-uebersicht/sport/beliebte-sportarten/fussball/inPage/209/allgemeine-informationen> (le foot)
- <http://www.lernspass-fuer-kinder.de/themen-uebersicht/sport/beliebte-sportarten/tennis/inPage/231/geschichte> (le tennis)

11.15 Annexe XV : Planification de la séance 2 et 3 sur la tâche communic'actionnelle

Jeudi le 16 Octobre 2014 et vendredi 17 Octobre 2014 / Séance N°2 et N°3

Nom du stagiaire	Membrez Virginie	Thème	Allemand, thème "organiser une après-midi de sport"		
degré	7H	Nbre d'élève	13 élèves	durée	120'

Objectif général	Écrire des textes simples propres à des situations familières de communication en utilisant des moyens de référence (PER, L2 22, 2)
Objectif(s) spécifique(s)	Ordonner les informations retenues dans les différents textes mis à disposition dans le but de produire un rapport écrit sur l'organisation de l'après-midi de sport
Critères d'éval.	Le rapport devra répondre aux exigences demandées, à savoir que les activités soient réalisables et ne durent qu'une demi-journée. Le budget de 110fr ne doit pas être dépassé. Les informations se trouvant sur les documents mis à disposition sont exploitées correctement dans le rapport. La journée correspond aux règles de l'école et aux besoins des élèves (une demi-journée de sport pour se dépenser et s'amuser). Le rapport devra être au minimum de 10 lignes. Le vocabulaire du sport appris les années précédentes doit être présent dans le texte (4-5 mots spécifiques).
Activité pour le contrôle de l'OS	Texte à écrire (production écrite)

Déroulement

Durée	Activité d'apprentissage (ce que font les élèves)	Forme sociale	Activité d'enseignement (stratégies d'ens., dispositif, matériel, organisation et forme sociale, ...)
15'	<p>Programme de la leçon</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprendre et reformuler l'objectif de la leçon (mission) et la consigne Enumérer les différents critères de la production écrite en expliquant avec ses propres mots leur signification <p>Remarque : laisser quelques minutes aux élèves pour qu'ils relisent la consigne dans leur tête et qu'ils essaient de la comprendre par eux-mêmes</p>	Plénum	<p>Matériel : feuilles d'exercice (13X), analyse a priori, feuille d'auto-évaluation (13X)</p> <p>Stratégie : compréhension d'une consigne en L2</p> <p>Remarque : noter au tableau les points importants présents dans la consigne en lien avec la mission (mission, contraintes, objectif, documents à disposition, etc.). S'assurer que tous les élèves aient compris ce qu'ils devaient faire avant de les laisser commencer la tâche</p>

Durée	Activité d'apprentissage (ce que font les élèves)	Forme sociale	Activité d'enseignement (stratégies d'ens., dispositif, matériel, organisation et forme sociale, ...)
10'	Présentation des documents à disposition <ul style="list-style-type: none"> Résumer les documents à disposition et leurs rôles ainsi que les règles de comportement à respecter 	Plénium	Matériel : documents de référence (1 dossier par élève), site internet à présenter sur le TBI, livres (3X) Stratégie : reformulation, observation Remarques : montrer aux élèves les différents documents qu'ils devront exploiter pour leur production en précisant les règles de comportement à respecter (prendre soin des livres et être uniquement une seule personne par ordinateur)
45'	Travail de lecture: <ul style="list-style-type: none"> Lire les documents présents dans le dossier Sélectionner et ordonner les informations importantes pour la production écrite sur une feuille de papier ou dans sa tête <p>•</p> Remarque : les élèves peuvent employer Tambourin et leur cahier vert s'ils en ont besoin pour comprendre	Individuelle	Matériel : documents (13X), ordinateur (5X), livres (3X) Stratégie : lecture efficace, action Remarque : Noter au tableau quelques mots compliqués pour faciliter la compréhension. Répondre aux questions des élèves seulement s'ils sont bloqués.
50'	Travail d'écriture : <ul style="list-style-type: none"> Produire un rapport expliquant l'organisation de la demi-journée de sport et tenant compte des critères Compléter la grille d'auto-évaluation des critères <u>Travail supplémentaire</u> : pour les élèves qui ont terminé, ils apportent leur texte à l'enseignante et s'occupent en silence à leur place (lecture plaisir, devoir, etc.) 	Individuelle	Matériel : feuilles d'exercice (13x), feuille d'auto-évaluation (13X) Stratégie : écriture en L2, communication écrite Remarque : répondre aux questions des élèves uniquement s'ils sont bloqués. Laisser 15 minutes de plus aux élèves plus lents en cas de besoin.
10'	Synthèse du cours :		Matériel : /

Durée	Activité d'apprentissage (ce que font les élèves)	Forme sociale	Activité d'enseignement (stratégies d'ens., dispositif, matériel, organisation et forme sociale, ...)
	<ul style="list-style-type: none"> Expliquer en détail ce qui a été fait lors de ces deux cours et donner leurs ressentis sur la tâche 	Plénum	<p>Stratégie : formulation et explication, partage d'informations</p> <p>Remarques : remercier les élèves pour leur travail et leur expliquer que je ferai un entretien avec eux la semaine prochaine</p>

11.16 Annexe XVI : Grille d'autoévaluation des critères de la tâche 2

Voici la grille que nous avons distribuée aux élèves pour qu'ils puissent résoudre la tâche.

Nom : _____

Contrôle de la tâche

Indicateurs	Remarques de l'élève
Je contrôle que les différents points demandés sont présents dans mon texte <ul style="list-style-type: none"> • Sport wählen und darüber sprechen (Regeln, Kleidung, nützliche Informationen, ...) • Treffpunkt / Ort • Das Verkehrsmittel • Zeitpunkt • Der Preis 	
Je vérifie une fois mon texte pour l'orthographe et la syntaxe	
Je regarde si j'ai réussi la mission qui m'était demandée (einen Klassenspaziergang organisieren)	
J'ai choisi les informations présentes dans mon texte dans les documents mis à ma disposition (internet, livres et documents écrits)	

Bilan

Explique comment tu as trouvé cette mission et pourquoi. : _____

Penses-tu avoir réussi ta mission et pourquoi ? : _____

11.17 Annexe XVII : Planification de la séance 4 sur l'entretien d'explicitation

Lundi le 20 Octobre 2014 / Séance N°4

Nom du stagiaire	Membrez Virginie	Thème	Entretien d'explicitation		
degré	7H	Nbre d'élève	6	durée	15-20' par élève

Déroulement

Durée	Activité d'apprentissage (ce que font les élèves)	Activité d'enseignement (stratégies d'ens., dispositif, matériel, organisation et forme sociale, ...)
3'	Accueil de l'élève (introduction de l'entretien) <ul style="list-style-type: none"> Répondre aux questions de l'enseignante Questionner l'enseignante sur les éléments qu'il n'a pas compris 	Matériel : feuilles d'entretien avec les questions, téléphone portable (dictaphone), feuille blanche et stylo Stratégie : communiquer son opinion <u>Remarque</u> : Faire connaissance avec l'élève et lui expliquer pourquoi il est là. Il faut lui demander son accord pour l'enregistrement
10-15'	Questionnement (cœur de l'entretien) <ul style="list-style-type: none"> Décrire les actions effectuées lors de la résolution des deux tâches Montrer sur les fiches comment il a procédé s'il y a un aspect particulier Formuler avec ses propres mots ses actions et ses interrogations 	Matériel : fiches de l'élève (2X), analyse de ses fiches, canevas entretien Stratégie : verbalisation de ses actions <u>Remarques</u> : questionner l'élève pour essayer de comprendre quelles stratégies il a mises en place pour la résolution des tâches, son raisonnement et l'utilisation éventuelle d'autres langues connues pour résoudre les tâches
2'	Clôture de l'entretien (fin de l'entretien) <ul style="list-style-type: none"> Partager son point de vue sur l'entretien 	Matériel : / <u>Remarque</u> : remercier l'élève d'avoir répondu à mes questions

→ Cet entretien d'explicitation se déroulera avec six élèves différents et portera sur les actions des élèves dans le but de mieux comprendre leur raisonnement et leur organisation.

11.18 Annexe XVIII : Canevas de l'entretien d'explicitation

Entretien d'explicitation

Début de l'entretien

Bonjour (dire le nom de l'enfant),

Comment vas-tu ? Je te remercie d'avoir bien voulu répondre à mes questions. Comme tu le sais déjà je suis étudiante à la HEP et je fais mon mémoire sur les langues. Je suis déjà venue dans ta classe pour te donner différentes leçons où tu as dû remplir une mission et créer ton plan horaire idéal. Maintenant que tu as réalisé ce travail, j'aimerais mieux comprendre comment tu as procédé pour y arriver.

Est-ce que tu es d'accord si je te pose des questions sur ce sujet? C'est pour mon travail de mémoire et cela m'aidera pour la suite. Alors es-tu d'accord pour discuter avec moi de ton travail ?

Si tu le permets, j'enregistrerai les informations sur mon téléphone. Ce serait plus simple pour moi que de noter tout ce que tu me dis. Es-tu d'accord avec cela ?

Une dernière petite chose avant de commencer les questions. Saches qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce qui est important c'est que tu me dises ce que tu penses et comment tu as fait. Est-ce que tout est clair pour toi ou as-tu quelques questions à me poser ?

Questions à poser

Tâche 1		Stratégies selon Bégin (2008)	Stratégies selon CECR (Conseil de l'Europe, 2005)	Stratégies selon Cyr (1998)
Tâche	<ul style="list-style-type: none"> Peux-tu m'expliquer ce que tu as fait lorsque tu as commencé ton travail ? Tout au début lorsque je t'ai donné la feuille ? Comment as-tu fait pour la (consigne) comprendre ? 	Lecture <ul style="list-style-type: none"> Macroproc essus et processus d'élaborati on 	Stratégie de réception <ul style="list-style-type: none"> Cadrage pour déduire le sens 	Cognitive <ul style="list-style-type: none"> Déduction ou induction
Action (production écrite)	<ul style="list-style-type: none"> Qu'as-tu fait en premier ? 	Métacognitive <ul style="list-style-type: none"> Anticiper 	Stratégie de production <ul style="list-style-type: none"> Mobilisatio n des ressources et préparation 	Métacognitive <ul style="list-style-type: none"> Planificatio n
	<ul style="list-style-type: none"> Comment as-tu organisé ton travail ? 	Cognitive de traitement <ul style="list-style-type: none"> Organiser 		Cognitive <ul style="list-style-type: none"> Elaboration

	<ul style="list-style-type: none"> • Montre-moi précisément comment tu as fait ! • Comment as-tu choisi les idées que tu allais mettre dans ton texte ? 			<ul style="list-style-type: none"> ○ Utilisation des ressources
	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai vu que tu as écrit... Peux-tu m'expliquer ? 	Cognitive de traitement <ul style="list-style-type: none"> ○ Elaborer Cognitive d'exécution <ul style="list-style-type: none"> ○ Produire 	Stratégie de production <ul style="list-style-type: none"> ○ Compensation, construction sur un savoir antérieur ou essai 	Cognitive <ul style="list-style-type: none"> ○ Elaboration ○ Utilisation des ressources Métacognitive <ul style="list-style-type: none"> ○ Autoévaluation
	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que tu connaissais déjà sur le sujet ? • Comment as-tu trouvé l'exercice ? Explique-moi ! 	Métacognitive <ul style="list-style-type: none"> ○ Anticiper 	Stratégie de production <ul style="list-style-type: none"> ○ Construction sur un savoir antérieur 	Cognitive <ul style="list-style-type: none"> ○ Transfert de connaissance Métacognitive <ul style="list-style-type: none"> ○ Planification
Fin de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> • Comment as-tu su que tu avais fini ton texte ? 	Cognitive d'exécution <ul style="list-style-type: none"> ○ Vérifier Métacognitive <ul style="list-style-type: none"> ○ S'autoréguler 	Stratégie de production <ul style="list-style-type: none"> ○ Evaluation 	Métacognitive <ul style="list-style-type: none"> ○ Autoévaluation

Tâche 2		Stratégies selon Bégin (2008)	Stratégies du CECR (Conseil de l'Europe, 2005)	Stratégies selon Cyr (1998)
Tâche	<ul style="list-style-type: none"> • Peux-tu m'expliquer ce que tu as fait lorsque tu as commencé ton travail ? Tout au début lorsque je t'ai donné la feuille ? • Comment as-tu su ce que tu devais faire dans cette tâche ? 	Lecture <ul style="list-style-type: none"> ○ Macroprocessus et processus d'élaboration Métacognitive <ul style="list-style-type: none"> ○ Anticiper 	Stratégie de réception <ul style="list-style-type: none"> ○ Cadrage pour déduire le sens 	Cognitive <ul style="list-style-type: none"> ○ Déduction ou induction
Action	<i>Utilisation et choix des divers documents mis à disposition :</i> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'as-tu fait en premier ? 	Métacognitive <ul style="list-style-type: none"> ○ Anticiper 	Stratégie de réception	Métacognitive

	<ul style="list-style-type: none"> • Comment as-tu fait pour trouver les informations? • Quel matériel as-tu choisi ? Explique-moi ! • Par quels documents as-tu commencé ? Explique ! 		<ul style="list-style-type: none"> ○ Cadrage pour déduire le sens 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Planification ○ Autogestion
	<ul style="list-style-type: none"> • Montre-moi précisément comment tu as récolté les informations. • J'ai vu que tu as mis en couleur quelques informations sur les textes. Peux-tu m'expliquer ? • Comment as-tu fait pour choisir les informations importantes ? 	Cognitive de traitement <ul style="list-style-type: none"> ○ Sélectionner ○ Organiser 	Stratégie de réception <ul style="list-style-type: none"> ○ Identifier des indices 	Cognitive <ul style="list-style-type: none"> ○ Classement ou regroupement Métacognitive <ul style="list-style-type: none"> ○ Attention sélective
	<ul style="list-style-type: none"> • Comment as-tu fait pour comprendre les documents mis à ta disposition ? 	Cognitive de traitement <ul style="list-style-type: none"> ○ Décomposer Cognitive d'exécution <ul style="list-style-type: none"> ○ Traduire 	Stratégie de réception <ul style="list-style-type: none"> ○ Identifier des indices 	Cognitive <ul style="list-style-type: none"> ○ Traduction ○ Utilisation des ressources ○ Inférence
	<p><i>Écriture du rapport :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Et après, quand tu as eu fini de récolter les informations, qu'est-ce que tu as fait ? • Comment as-tu fait pour écrire ton texte ? • Comment as-tu su que tu allais commencer ton texte avec ces informations-là ? • Comment as-tu organisé les informations ? Explique ! • Je vois que tu as écrit Peux-tu m'expliquer ? 	Cognitive de traitement <ul style="list-style-type: none"> ○ Organiser Métacognitive <ul style="list-style-type: none"> ○ Anticiper Cognitive d'exécution <ul style="list-style-type: none"> ○ Produire 	Stratégie de production <ul style="list-style-type: none"> ○ Préparation, localisation des ressources et exécution 	Cognitives <ul style="list-style-type: none"> ○ Élaboration Métacognitive <ul style="list-style-type: none"> ○ Planification ○ Autogestion
	<ul style="list-style-type: none"> • Quelles ont été tes facilités et tes difficultés dans l'écriture de ton texte ? 	Cognitive d'exécution <ul style="list-style-type: none"> ○ Evaluer 	Autoévaluation	Métacognitive <ul style="list-style-type: none"> ○ Autoévaluation

Mission	<ul style="list-style-type: none"> • Comment as-tu su que tu avais réussi ta mission ? 	Cognitive d'exécution ○ Vérifier Métacognitive ○ S'autoréguler	Stratégie de production ○ Evaluation	Métacognitive ○ Autoévaluation
	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est ce qui a été facile/difficile dans la réalisation de la mission ? 	Métacognitive	Autoévaluation	Métacognitive ○ Autoévaluation

Comparaison entre les deux tâches	Stratégies selon Bégin (2008)	Stratégies du CECR (Conseil de l'Europe, 2005)	Stratégies Selon Cyr (1998)
<ul style="list-style-type: none"> • Quelle tâche as-tu trouvé la plus facile ? Explique-moi ! • Quelles différences as-tu remarquées entre les deux tâches ? • Avec quelle tâche as-tu eu le plus de plaisir à apprendre? Explique ! • Dans quelle tâche penses-tu avoir le plus appris ? • Dans quelle tâche penses-tu t'être le plus investi ? • Avec quelle tâche t'es-tu senti le plus à l'aise ? 	Métacognitive	Autoévaluation	Métacognitives ○ Autoévaluation

Fin de l'entretien

Merci pour ta collaboration. Tes explications vont m'être très utiles pour l'analyse de mes données. Je te souhaite une bonne journée et à bientôt.

11.19 Annexe XIX : Critères pour l'analyse de la production « standard »

Critères généraux		
Texte	<ul style="list-style-type: none"> • Au minimum 7 lignes • Cohérent • En lien avec le thème 'Was ist für dich ein idealen Schultag ?' (Wunschstudienplan) • Répond à la question posée dans le thème 	<p>Les élèves exploitent ce qu'ils ont fait au fil des exercices de l'unité 3 de Tambourin 2 pour expliquer ce que serait leur plan horaire idéal. Ils doivent pour cela dire : in der ersten Stunde habe ich ..., ich möchte ... Stunden Kunst/Sport, Mathe, etc.</p> <p>Le but de ce texte est que les élèves exploitent leurs connaissances langagières dans une situation concrète</p>
Vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> • Ecrit correctement • Présent dans la production (le vocabulaire vu en cours doit être exploité dans la production écrite dans le but de réinvestir les connaissances) • Employé d'une manière cohérente (la phrase dans laquelle le mot est employé doit avoir du sens comme il a été vu lors des cours) 	<p>ZB :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fächer : Deutsch, Sport, Mathe ✓ Verben : rechnen, turnen, lesen, müssen, dürfen, mögen ✓ Studienplan ✓ Tag der Woche. Montag, Dienstag, usw ✓ Die Stunde : Fünf vor eins, viertel vor eins, Wie spät ist es? ✓ Material: Füller, Spitzer, Radiergummis, usw.
Grammaire, syntaxe	<ul style="list-style-type: none"> • Les tournures de phrase apprises en cours doivent être correctes. • Les divers types de déterminants (der, die das, mein, kein, etc.) sont employés correctement en fonction du genre du nom 	<p>ZB :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Am Montag in der ersten Stunde haben wir Sport und am Freitag in der ersten Stunde haben wir.... ✓ In Sport turnen wir ✓ Ich mag (nicht) ✓ Ich möchte... ✓ Ich gern ✓ Sport ist ✓ Ich kann das richtig gut ✓ Ich muss... ✓ Ich darf... ✓ Ich mache das sehr gern

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ich finde das ganz toll/interessant/so doof/langweilig ✓ Ich brauche...
Critères du CECR		
Production écrite (rédiger un plan horaire idéal)	L'élève peut écrire des expressions et phrases simples isolées (niveau A1, p.51, production écrite générale)	<p>L'élève possède un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières (niveau A1, p.28, étendue)</p> <p>L'élève a un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé (niveau A1, p.28, correction)</p>
Compréhension de l'écrit (lire pour information)	L'élève peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire (niveau A1, p.57, compréhension générale de l'écrit)	<p>L'élève peut reconnaître les noms, les mots et les expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie (niveau A1, p.58, lire pour s'orienter)</p> <p>L'élève peut se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel (niveau A1, p.58, lire pour s'informer et discuter)</p>

11.20 Annexe XX : Tableau 1 Résultats des élèves pour la production « standard »

Elèves	Atteints		Non-Atteints		Appréciation
	Critères généraux	Critères CECR (Conseil de l'Europe, 2005)	Critères généraux	Critères CECR (Conseil de l'Europe, 2005)	
K.	Texte	Compréhension de l'écrit Production écrite	Vocabulaire (beaucoup de répétitions) Grammaire (il manque les majuscules et les phrases connues sont fausses)	-	Moyen-faible
Em.	Texte Vocabulaire (il a écrit des heures)	Compréhension de l'écrit	Grammaire (tournures de phrase apprises ne sont pas toujours correctes)	Production écrite (utilisation des structures apprises doit être encore entraînée)	Moyen
Gab.	Texte Vocabulaire (il a employé des connecteurs)	Compréhension de l'écrit	Grammaire (beaucoup de fautes)	Production écrite (il ne connaît pas encore les structures des phrases)	Moyen
M.	Texte Vocabulaire (mots écrits correctement)	Production écrite Compréhension de l'écrit	Grammaire (il manque parfois les verbes)		Moyen
Mat.	Texte Vocabulaire (tous les noms ont une majuscule)	Production écrite (ATTENTION ! doit varier les structures) Compréhension de l'écrit	Grammaire (structure non-variée)		Bon
Gas.		Compréhension de l'écrit	Texte (il manque une séparation entre les phrases → compréhension difficile)	Production écrite (écriture d'une phrase correcte)	Faible

			Vocabulaire (beaucoup d'erreurs) Grammaire (il manque le verbe et le pronom)		
L.	Texte Grammaire	Production écrite Compréhension de l'écrit	Vocabulaire (fautes dans l'écriture des mots connus)		Moyen-Bon
Mar.	Texte	Compréhension de l'écrit (il a répondu partiellement à la question)	Vocabulaire (très peu de connaissances exploitées) Grammaire (il manque les verbes)	Production écrite	Faible
G. (fille)	Texte Vocabulaire (tout est écrit juste) Grammaire (tout est juste)	Compréhension de l'écrit Production écrite			Bon-très bon
N.		Compréhension de l'écrit	Texte (elle n'a pas répondu à la question, il manque beaucoup d'informations) Vocabulaire (peu de richesse) Grammaire (pas de cohérence)	Production écrite	Faible
Es.	Texte Vocabulaire Grammaire	Compréhension de l'écrit Production écrite			Bon
I.		Compréhension de l'écrit	Texte (difficile à comprendre) Vocabulaire (beaucoup de fautes)	Production écrite	Faible

			Grammaire (il manque des verbes)		
Z.	Texte Vocabulaire (assez bien)	Compréhension de l'écrit Production écrite	Grammaire (c'est très répétitif)		Bon

Tableau 1 Résultat des élèves pour la production « standard »

11.21 Annexe XXI : Tableau 2 Résultats des élèves pour la tâche communic'ationnelle

Indicateurs	Mission atteinte (l'objectif « réaliser une après-midi sportive » est atteint)	Contraintes respectées (organiser une journée sportive sur une après-midi avec 110 fr)	Autonomie se débrouiller seul pour récolter les informations et écrire le rapport en exploitant ses ressources langagières	Action Intention de la mission a été comprise et les actions de l'élève lui ont permis d'écrire son rapport	Documents employés (dossier, sites internet, livres) : Exploiter les divers documents fournis pour récolter des informations et les exploiter pour écrire son rapport	Appréciation
Elèves						
K.	Non	Attention au temps : de 13h45 à 18h30 (cela ne rentre pas dans le cadre scolaire) <ul style="list-style-type: none"> • Sport : tennis • Ort : Iles • Gruppen 	Il s'est mis difficilement au travail. Il ne savait pas quel sport choisir. Il a pris la solution de facilité	L'intention n'a pas été comprise.	Documents Site internet	Faible
Em.	Oui	<ul style="list-style-type: none"> • Sport : Fussball • Ort : Ancien Stand • Gruppen • Verkehr : Bus • 3 Uhr 17 Uhr zurück 	Il s'est débrouillé seul pour écrire son texte et comprendre les informations.	L'élève a compris ce qu'on lui demandait, bien que j'aie dû l'aider pour se mettre dans la tâche. Il a employé ses connaissances langagières pour comprendre le reste. « Bah ... (silence)... vous avez expliqué d'abord les mots, donc organiser, « organisieren », c'est organiser.... »	Documents Site internet	Bon

				« Bhein oui, parce que c'est un petit peu comme le français » « Pas tous, mais par exemple sport oui. » « Vu que c'était une organisation, organiser une promenade, vu que je savais ce que ça veut dire, bhein ça veut dire le 25 octobre 2014 et je savais que ça c'est 110 Fr. et que c'est de 14h à 17h »		
Gab.	Oui	<ul style="list-style-type: none"> • Sport : Fussball • Ort : Ancien Stand • 10 Franken • Zu Fuss • 14h30-16h30 • Gruppen 	Il s'est débrouillé seul. Il m'a posé quelques questions sur des mots qu'il ne comprenait pas	L'intention de la mission a été comprise	Documents Site internet	Bon
M.	Oui	<ul style="list-style-type: none"> • Sport : Tennis • Ort : Iles • 45 Minuten • 5 Franken • 14h12-16h • Bus 	Elle s'est débrouillée seule	L'intention de la mission a été comprise	Documents Site internet	Moyen
Mat.	Non	<ul style="list-style-type: none"> • Sport : Fussball • Regeln • Allgemeine Information • Pas de temps, ni de lieu, ni de prix 	Il s'est débrouillé seul	L'intention de la mission n'a pas été comprise dans sa totalité	Site internet	Faible
Gas.	Oui	<ul style="list-style-type: none"> • 14Uhr-17Uhr • Sport : Fussball 	Il s'est débrouillé seul	L'intention a été comprise	Site internet Documents	Bon

		<ul style="list-style-type: none"> • Ort : Ancien Stand • Zu Fuss et in Bus ? • Es kostet nichts • Information über Sport • Gruppen 				
L.	Oui	<ul style="list-style-type: none"> • Sport : Fussball • Ort : Ancien Stand • Zu Fuss et in Bus ! • Es kostet nichts 	Il s'est débrouillé seul	L'intention a été en partie comprise	Site internet Documents	Moyen
Mar.	Oui	<ul style="list-style-type: none"> • Sport : Fussball • Ort : Ancien Stand • 2 Uhr • Gruppen • 3 Franken • Bus et Fuss 	Il s'est débrouillé presque seul, mais j'ai dû l'aider à entrer dans la tâche « Vous m'avez un peu aidé. »	L'intention a été comprise grâce à ses connaissances antérieures « J'ai reconnu quelques mots en allemand comme « Oktober, Freitag, 25, Text », etc. »	Site internet Documents	Bon
G. (fille)	Oui	<ul style="list-style-type: none"> • Sport : Tennis, Badminton, Volley • 10 Franken • Bus • Gruppen • Elle a fait une lettre pour les parents • Il manque quelques informations sur les sports choisis 	Elle m'a posé quelques questions notamment pour savoir si elle avait le droit d'écrire sous forme de lettre sinon elle s'est débrouillée seule	L'intention a été comprise grâce aux connaissances langagières de l'élève et à sa déduction « J'ai lu la consigne et j'ai essayé de comprendre les mots. » « Bhein, dans certains mots, ça pouvait être un mot constitué je pense qu'il y avait plusieurs mots que l'on connaissait donc	Documents	Bon

				<p>j'ai regardé ceux que je connaissais »</p> <p>« Klassenlehrer », c'est la classe du maître. Il y a aussi « Mitschüler ». « Schüler » c'est les élèves et après « mit » c'est avec les élèves. »</p> <p>« Après tu peux un peu t'imaginer par rapport à ce que tu connais, parce qu'il y a beaucoup de choses qui ressemblent au français. Même si tu ne connaissais pas, tu pouvais trouver. »</p> <p>« Oui en quelque sorte et ce que je connaissais déjà. »</p>		
N.	Non	<ul style="list-style-type: none"> • Handball • Il manque beaucoup d'informations 	<p>Elle s'est débrouillée seule, mais elle a eu besoin de mon aide pour comprendre la mission et entrer dans la tâche</p> <p>« Au tout début, je ne savais pas trop ce que je devais faire et, après, quand vous avez un peu expliqué, bhein j'ai un peu mieux compris et j'ai</p>	<p>L'intention n'a pas été comprise totalement malgré mon aide et ses connaissances langagières</p> <p>« Je ne comprenais pas trop, mais après j'ai commencé à comprendre et lorsque j'ai vu « Aktivität » j'ai mieux compris que c'était une activité à organiser. »</p> <p>« C'est parce que c'est un peu comme le français « activité ». »</p> <p>« Oui quand même. J'ai pu comprendre le mot « Oktober ». Enfin, ça on savait déjà, mais on</p>	Docu- ments	Faible

			commencé à comprendre que l'on devait organiser quelque chose nous-même. »	pouvait comprendre que l'on devait faire le 25 octobre et que c'était un vendredi. »		
Es.	Non Cohérence du texte	<ul style="list-style-type: none"> • Sport : Tennis, Schwimmbad, Fussball • 130 franken → trop cher ! 	<p>Elle m'a posé beaucoup de questions pour commencer la tâche surtout parce qu'elle n'avait jamais fait d'allemand avant en France et elle s'est débrouillée seule pour le reste.</p> <p>« Pas tellement, mais j'avais déjà fait un peu d'allemand pendant les vacances, donc il y a une petite partie des mots que je connaissais . »</p> <p>« mais je me suis débrouillée »</p>	<p>L'intention a été partiellement comprise</p> <p>« Bhein, j'ai commencé par prendre la feuille-là (Elle me montre la feuille « Einen Klassenspaziergang organisieren ») et j'ai regardé et j'ai commencé à écrire ce qui me semblait le plus clair. »</p>	Rien	Faible
I.	Oui	<ul style="list-style-type: none"> • Sport : Schwimmbad und Tennis 	Elle m'a posé beaucoup de questions	L'élève a compris en partie ce qu'elle devait faire grâce à ses connaissances	Dossier	Moyen-Faible

		<ul style="list-style-type: none"> • 10 Franken pro Student • 14Uhr bis 15 Uhr: Schwimmbad • 15Uhr bis 16Uhr: Tennis • Gruppen 	et voulait au début prendre l'équitation comme sport bien qu'aucun document ne mentionnait ce dernier et elle avait beaucoup de peine à entrer dans la tâche.	antérieures et à mon aide au début de la tâche. « Bhein, vous nous avez expliqué » « Qu'il fallait faire une promenade. » « Bhein « Organisieren ». Mmh, non, avec euh « Sport », « Oktober ». »		
Z.	Oui	<ul style="list-style-type: none"> • 14Uhr bis 17 Uhr • 68 Franken • Sport : Schwimmbad, Suone und Tennis 	Elle m'a posé quelques questions sur des mots de vocabulaire qu'elle ne connaissait pas (lustig) ou qu'elle voulait écrire (Badehose)	L'élève a compris ce qu'elle devait faire puisqu'elle a écrit les informations qu'on lui a demandé. J'ai dû l'aider à comprendre la tâche et elle a aussi employé ses connaissances	Site internet et dossier (Attention! copie pour les règles)	Moyen

Tableau 2 Résultats des élèves pour la tâche communic'actionnelle

11.22 Annexe XXII : Tableau 3 Stratégies des élèves lors de la production « standard »

Elèves	Stratégies		
	Béguin (2008)	CECR (Conseil de l'Europe, 2005)	CYR (1998)
Em.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Lecture</u> ; macroprocessus « Bah, j'ai essayé de lire le texte. » « Bah, je lisais d'abord les choses que je comprenais ! » « Euh, « Schule », « 7 » (Long silence) et c'est un peu tout (en soupirant). » « Bah (Silence), j'ai compris « Studienplan ». Alors, je savais que je devais faire un plan horaire. » • <u>Cognitive de traitement</u> ; organiser « D'abord j'ai fait comme ça (Il me montre la première phrase) et, après, je voulais aller plus rapidement. Alors, j'ai écrit tout ça (Il me montre les débuts de phrases identiques). » « Tout ce qui était pareil en fait ! » « Bah, je voulais faire que tout ça dure une heure ou trente minutes » • <u>Métacognition</u> ; s'autoréguler « J'aurais pu faire plus d'heures. » « J'aurais peut-être pu écrire seulement une fois « am Montag » et le reste à la suite ! » 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Stratégie de réception</u> ; cadrage pour déduire le sens « Bah, j'ai essayé de lire le texte. » « Bah, je lisais d'abord les choses que je comprenais ! » « Euh « Schule », « 7 » (Long silence) et c'est un peu tout (en soupirant). » « Bah (Silence), j'ai compris « Studienplan ». Alors, je savais que je devais faire un plan horaire. » • <u>Stratégie de production</u> ; mobilisation des ressources/construction sur un savoir antérieur « Je connaissais « Studienplan » j'avais vu quelque part. » « Je les (connaissances) avais déjà. » « J'ai regardé dans le livre pour un peu varier. » « On avait appris en cours. » 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Cognitive</u> ; déduction « Bah, j'ai essayé de lire le texte. » « Bah, je lisais d'abord les choses que je comprenais ! » « Euh « Schule », « 7 » (Long silence) et c'est un peu tout (en soupirant). » « Bah... (Silence), j'ai compris « Studienplan ». Alors, je savais que je devais faire un plan horaire. » • <u>Métacognitive</u> ; planification « D'abord j'ai fait comme ça (Il me montre la première phrase) et après je voulais aller plus rapidement. Alors, j'ai écrit tout ça (Il me montre les débuts de phrases identiques). » « Tout ce qui était pareil en fait ! » « Bah, je voulais faire que tout ça dure une heure ou trente minutes. » • <u>Cognitive</u> ; utilisation des ressources

			<p>« Je connaissais « <i>Studenplan</i> » j'avais vu quelque part. »</p> <p>« Je les (connaissances) avais déjà. »</p> <p>« J'ai regardé dans le livre pour un peu varier. »</p> <p>« On avait appris en cours. »</p>
Mar.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Cognitive de traitement</u> ; organiser « Du lundi jusqu'au vendredi. » • <u>Cognitive d'exécution</u> ; produire « J'ai utilisé le « am » » 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Stratégie de production</u> ; construction sur un savoir antérieur « Oui, j'avais déjà appris en allemand. » 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Cognitive</u> : élaboration « Du lundi jusqu'au vendredi. » • <u>Métacognitive</u> ; autoévaluation « Peut-être que j'ai oublié des verbes » • <u>Cognitive</u> ; transfert de connaissances « Oui j'avais déjà appris en allemand. »
G. (fille)	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Lecture</u> ; macroprocessus « Ben moi, j'ai un peu regardé comment ça se présentait et j'ai un peu essayé de lire moi-même et de comprendre les consignes. J'ai lu comme ça et, après, j'ai pris les mots que je connaissais, puis j'ai essayé de formuler une phrase. » • <u>Cognitive de traitement</u> ; organiser /élaborer « J'ai commencé à regarder et j'ai ouvert le cahier vert et j'ai regardé comment on devait faire et j'ai écrit. » 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Stratégie de réception</u> ; cadrage pour déduire le sens « J'ai lu comme ça et après j'ai pris les mots que je connaissais, puis j'ai essayé de formuler une phrase. » • <u>Stratégie de production</u> ; mobilisation des ressources / construction sur un savoir antérieur « J'ai commencé à regarder et j'ai ouvert le cahier vert et j'ai regardé comment on devait faire et j'ai écrit » « On avait dû apprendre et j'ai 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Cognitive</u> ; déduction « J'ai lu comme ça et après j'ai pris les mots que je connaissais, puis j'ai essayé de formuler une phrase. » • <u>Métacognitive</u> ; planification « J'ai commencé à regarder et j'ai ouvert le cahier vert et j'ai regardé comment on devait faire et j'ai écrit. » « Oui, j'ai fait dans l'ordre et aussi les heures de la journée. J'ai aussi fait des traits pour que ça sépare car après

	<p>« Oui, j'ai fait dans l'ordre et aussi les heures de la journée. J'ai aussi fait des traits pour que ça sépare car après c'est trop un gros paquet. »</p> <p>« On avait dû apprendre et j'ai regardé par rapport à ce que moi je voudrais bien. J'ai aussi regardé pour que ça soit équilibré, que je n'aie pas tous des choses pareilles. »</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Cognitive d'exécution</u> ; vérifier « Bhein, parce que j'ai reconstrôlé et vous nous avez dit qu'il y avait 6 heures. J'ai regardé et j'ai fait 6 heures. » « Bhein, j'ai contrôlé avec nos références qu'on avait. J'ai lu et j'ai essayé d'imaginer comment ça serait. » • <u>Métacognitive</u> ; autoréguler « Oui, parce que j'avais échangé « ich wünsche » au lieu de « wünsche ich ». » 	<p>regardé par rapport à ce que moi je voudrais bien. J'ai aussi regardé pour que ça soit équilibré, que je n'aie pas tous des choses pareilles. »</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Stratégie de production</u> ; évaluation « Bhein, parce que j'ai reconstrôlé et puis vous nous avez dit qu'il y avait 6 heures. J'ai regardé et j'ai fait 6 heures. » « Bhein, j'ai contrôlé avec nos références qu'on avait. J'ai lu et j'ai essayé d'imaginer comment ça serait. » 	<p>c'est trop un gros paquet. »</p> <p>« On avait dû apprendre et j'ai regardé par rapport à ce que moi je voudrais bien. J'ai aussi regardé pour que ça soit équilibré, que je n'aie pas tous des choses pareilles. »</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Métacognitive</u> ; auto-évaluation « Oui parce que j'avais échangé « ich wünsche » au lieu de « wünsche ich ». » « Oui plutôt, parce que je ne savais pas très bien qu'il fallait mettre d'abord le verbe et après le sujet lorsque j'ai quelque chose devant. Sinon j'ai trouvé ça bien. » « Bhein, parce que j'ai reconstrôlé et puis vous nous avez dit qu'il y avait 6 heures. J'ai regardé et j'ai fait 6 heures. » « Bhein, j'ai contrôlé avec nos références qu'on avait. J'ai lu et j'ai essayé d'imaginer comment ça serait. »
N.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Lecture</u> ; macroprocessus « Au début, je ne savais pas vraiment ce qu'il fallait faire, donc j'ai cherché et j'ai compris qu'il fallait mettre l'ordre en fonction de ce 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Stratégie de réception</u> ; cadrage pour déduire le sens « J'ai essayé de faire avec les mots que je savais pour constituer la phrase. » 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Cognitive</u> ; déduction « J'ai essayé de faire avec les mots que je savais pour constituer la phrase. »

	<p>que l'on voulait nous. » « J'ai essayé de faire avec les mots que je savais pour constituer la phrase. »</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Cognitive de traitement</u> ; organiser « J'ai commencé à mettre en premier le jour, les heures et après j'ai écrit les activités que je voulais faire. Après, j'ai été au deuxième jour et j'ai mis les activités. J'ai fait un peu comme ça pour tous les jours. » « Par jour, je disais les jours, les heures et l'activité et, pour toutes les heures, je disais l'heure et l'activité. » • <u>Cognitive d'exécution</u> ; vérifier « J'ai eu le temps de relire une fois, mais c'était un peu vite. » « C'est parce que, lorsque je suis arrivée au dernier jour, bhein après, comme vous avez dit que l'on pouvait faire moins d'heure, bhein j'ai fait du coup que trois heures. Après, quand j'ai su que c'était le dernier jour, je me suis dit que c'était la fin. » • <u>Métacognition</u> ; autoréguler « J'aurais relu et après j'aurais regardé ce qui ne va pas et rajouté ce qui manque. » 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Stratégie de production</u> ; mobilisation des ressources « J'ai essayé de faire avec les mots que je savais pour constituer la phrase. » • <u>Stratégie de production</u> ; construction sur un savoir antérieur « J'ai fait grâce au cahier pour savoir comment ça s'écrivait. » « Enfin oui, on avait vu le plan horaire, les matières. Ça on avait vu. » « Ah oui, les jours on a appris et on a aussi vu ce que voulait dire « möchte ich ». » • <u>Stratégie de production</u> ; évaluation « J'ai eu le temps de relire une fois, mais c'était un peu vite. » « Oui, je pense que j'aurais vu. » 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Cognitive</u> ; utilisation des ressources « J'ai essayé de faire avec les mots que je savais pour constituer la phrase. » « Enfin oui, on avait vu le plan horaire, les matières. Ça on avait vu. » « Ah oui, les jours on a appris et on a aussi vu ce que voulait dire « möchte ich ». » • <u>Métacognitive</u> ; autoévaluation « C'est parce que je n'avais plus beaucoup de temps, mais j'avais un peu réfléchi à ça. » « J'ai eu le temps de relire une fois, mais c'était un peu vite. » « Oui, je pense que j'aurais vu. »
--	---	--	---

Es.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Cognitive de traitement</u> ; organiser « Bah, j'ai commencé à chercher des trucs à écrire pour écrire ça. » « Bah, j'ai regardé un petit peu dans le cahier de brouillon d'allemand et voilà. » « Je me suis dit : on va faire quatre heures par jour ; deux heures le matin et deux heures l'après-midi. Du coup, j'ai tout écrit et puis voilà. » « J'ai réfléchi aux matières que je voudrais avoir. Le lundi, le mardi, le mercredi etc. » « Du coup, je me suis dit que je faisais deux heures le matin et deux heures l'après-midi, le lundi, le mardi. Du coup, le lundi, il y a deux heures le matin (Elle me montre la feuille et ce qu'elle a écrit.) et après, pour le vendredi, vu qu'après c'est le week-end, j'ai mis deux heures le matin et une heure l'après-midi et voilà (Elle me montre le vendredi) » • <u>Métacognition</u> ; s'autoréguler « J'avais oublié et puis je les (verbes) ai rajoutés voilà. » • <u>Cognitive d'exécution</u> ; vérifier « Bah, j'ai tout relu et j'ai rajouté les trucs que j'avais oubliés 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Stratégie de production</u> ; mobilisation des ressources « Bah, j'ai regardé un petit peu dans le cahier de brouillon d'allemand et voilà. » • <u>Stratégie de production</u> ; évaluation « Bah, j'ai tout relu et j'ai rajouté les trucs que j'avais oublié par-ci par-là et puis voilà. » 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Métacognitive</u> ; planification « Bah, j'ai commencé à chercher des trucs à écrire pour écrire ça. » « Je me suis dit : on va faire quatre heures par jour ; deux heures le matin et deux heures l'après-midi. Du coup, j'ai tout écrit et puis voilà. » « J'ai réfléchi aux matières que je voudrais avoir. Le lundi, le mardi, le mercredi etc. » « Du coup, je me suis dit que je faisais deux heures le matin et deux heures l'après-midi, le lundi, le mardi. Du coup, le lundi, il y a deux heures le matin (Elle me montre la feuille et ce qu'elle a écrit.) et après, pour le vendredi, vu qu'après c'est le week-end, j'ai mis deux heures le matin et une heure l'après-midi et voilà (Elle me montre le vendredi) » • <u>Cognitive</u> ; utilisation des ressources « Bah, j'ai regardé un petit peu dans le cahier de brouillon d'allemand et voilà. » • <u>Métacognitive</u> ; autoévaluation
-----	---	---	--

	<i>par-ci, par-là et puis voilà. »</i>		<i>« Bah, j'ai tout relu et j'ai rajouté les trucs que j'avais oublié par-ci, par-là et puis voilà. »</i>
I.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Cognitive de traitement</u> ; organiser « Bhein, j'ai regardé dans le livre et j'ai essayé de compléter. » « Bhein, j'ai réfléchi et regardé sur le livre et ça m'a donné des informations. » « Bhein, j'ai mis le lundi, le mardi, le mercredi. » « En fonction de l'école. » « Bhein (pause), j'ai réfléchi pour ne pas faire trop long et ne pas dépasser la feuille en écrivant et j'ai fait deux heures en même temps. » « Bhein, j'ai mis un point tout à la fin. » • <u>Cognitive d'exécution</u> ; vérifier « Parce que j'ai fait (Silence), enfin j'ai fait 6 heures. Et j'ai fait jusqu'à vendredi et après j'ai arrêté. » 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Stratégie de production</u> ; mobilisation des ressources « On a discuté ensemble en groupe et il y avait la feuille et le livre. » « Non, mais je vous ai demandé et vous m'avez expliqué un peu. » « Bhein, j'avais un modèle sur le livre. » « Parce qu'on parle de ça à l'école. » « Bhein, il y avait le livre et dedans il y avait des matières et j'ai choisi. » « « Stunde », enfin les heures. On a appris avec l'école. » • <u>Stratégie de production</u> ; évaluation « Parce que j'ai fait, (silence), enfin j'ai fait 6 heures. Et j'ai fait jusqu'à vendredi et après j'ai arrêté. » 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Métacognitive</u> ; planification « Bhein, j'ai regardé dans le livre et j'ai essayé de compléter. » « Bhein, j'ai réfléchi et regardé sur le livre et ça m'a donné des informations. » « Bhein, j'ai mis le lundi, le mardi, le mercredi. » « En fonction de l'école. » « Bhein (pause), j'ai réfléchi pour ne pas faire trop long et ne pas dépasser la feuille en écrivant et j'ai fait deux heures en même temps. » « Bhein, j'ai mis un point tout à la fin. » • <u>Cognitive</u> ; utilisation des ressources « On a discuté ensemble en groupe et il y avait la feuille et le livre. » « Non, mais je vous ai demandé et vous m'avez expliqué un peu. » « Bhein, j'avais un modèle sur le livre. » « Parce qu'on parle de ça à l'école. »

			<p>« <i>Bhein, il y'avait le livre et dedans il y'avait des matières et j'ai choisi.</i> »</p> <p>« « <i>Stunde</i> », enfin les heures. On a appris avec l'école. »</p> <ul style="list-style-type: none">• <u><i>Métacognitive</i></u> ; autoévaluation <p>« <i>Parce que j'ai fait (silence), enfin j'ai fait 6 heures. Et j'ai fait jusqu'à vendredi et après j'ai arrêté.</i> »</p>
--	--	--	--

Tableau 3 Stratégies des élèves lors de la production « standard »

11.23 Annexe XXIII : Tableau 4 Stratégies des élèves pour la tâche communic'actionnelle

Elèves	Stratégies		
	Béguin (2008)	CECR (Conseil de l'Europe, 2005)	CYR (1998)
Em.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Lecture</u> ; macroprocessus « Bah, j'ai lu ça (Consigne). » « Bah, (silence), vous avez expliqué d'abord les mots, donc organiser, « organisieren », c'est organiser. » « Vu que c'était une organisation, organiser une promenade, vu que je savais ce que ça veut dire, bhein ça veut dire le 25 octobre 2014 et je savais que ça c'est 110 Fr. et que c'est de 14h à 17h. » • <u>Cognitive d'exécution</u> ; traduire « Bhein oui, parce que c'est un petit peu comme le français. » « Pas tous, mais par exemple sport oui. » • <u>Cognitive de traitement</u> ; organiser « J'ai commencé à faire, euh, le texte. » « Bah, sur les feuilles d'informations, il y avait des textes. Alors, j'ai pris un peu comme ça, mais j'ai changé des mots. » « C'était marqué sur la feuille et puis d'autres comme « Sport » je savais déjà. » 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Stratégie de réception</u> ; cadrage pour déduire le sens « Bah, j'ai lu ça (consigne). » « Bah, (Silence), vous avez expliqué d'abord les mots, donc organiser, « organisieren », c'est organiser. » « Vu que c'était une organisation, organiser une promenade, vu que je savais ce que ça veut dire, bhein ça veut dire le 25 octobre 2014 et je savais que ça c'est 110 Fr. et que c'est de 14h à 17h. » • <u>Stratégie de réception</u> ; identifier les indices « Bhein oui, parce que c'est un petit peu comme le français. » « Pas tous, mais par exemple sport oui. » « Sur les feuilles données. » • <u>Stratégie de production</u> ; exécution « Bah, sur les feuilles d'informations, il y avait des textes. Alors, j'ai pris un peu comme ça, mais j'ai changé des mots. » 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Cognitive</u> ; déduction « Bah, j'ai lu ça (consigne). » « Bah (silence), vous avez expliqué d'abord les mots, donc organiser, « organisieren », c'est organiser. » « Vu que c'était une organisation, organiser une promenade, vu que je savais ce que ça veut dire, bhein ça veut dire le 25 octobre 2014 et je savais que ça c'est 110 Fr. et que c'est de 14h à 17h. » • <u>Cognitive</u> ; traduction « Bhein oui, parce que c'est un petit peu comme le français. » « Pas tous, mais par exemple sport oui. » • <u>Métacognitive</u> ; planification « J'ai commencé à faire, euh, le texte. » « Bah, sur les feuilles d'informations, il y avait des textes. Alors, j'ai pris un peu comme ça, mais j'ai changé des mots. »

	<p>« Sur les feuilles données. »</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Cognitive d'exécution</u> ; produire « Bah, sur les feuilles d'informations, il y avait des textes. Alors, j'ai pris un peu comme ça, mais j'ai changé des mots. » « C'était marqué sur la feuille et puis d'autres comme « Sport » je savais déjà. » « C'était à la fin, mettre dans l'ambiance, pour dire que c'est super ; alors faites ça. » • <u>Cognitive d'exécution</u> ; vérifier « Parce que j'avais fait toutes les données. » « Avec la feuille-là (feuille de l'autocontrôle). » 	<p>« C'était marqué sur la feuille et puis d'autres comme « Sport » je savais déjà. » « C'était à la fin, mettre dans l'ambiance, pour dire que c'est super ; alors faites ça. »</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Auto-évaluation</u> « Parce que j'avais fait toutes les données. » « Avec la feuille-là (feuille de l'autocontrôle). » 	<p>« C'était marqué sur la feuille et puis d'autres comme « Sport » je savais déjà. » « Sur les feuilles données. »</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Cognitive</u> ; élaboration « Bah, sur les feuilles d'informations, il y avait des textes. Alors, j'ai pris un peu comme ça, mais j'ai changé des mots. » « C'était marqué sur la feuille et puis d'autres comme « Sport » je savais déjà. » « C'était à la fin, mettre dans l'ambiance, pour dire que c'est super ; alors faites ça. » • <u>Métacognitive</u> ; autoévaluation « Parce que j'avais fait toutes les données. » « Avec la feuille-là (feuille de l'autocontrôle). »
Mar.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Cognitive de traitement</u> ; sélectionner « Après j'ai fait « ich habe in den ... ». Enfin, j'ai pris mes feuilles de théorie. » « Entourer c'était pour les chiffres et en jaune pour les trucs importants. » « Oui, pour faire les choses importantes, car pour savoir quoi mettre il faut entourer les informations importantes. » 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Stratégie de réception</u> ; cadrage pour déduire le sens « J'ai reconnu quelques mots en allemand comme « Oktober, Freitag, 25, Text », etc.» • <u>Stratégie de réception</u> ; identifier les indices « Oui pour faire les choses importantes, car, pour savoir quoi mettre, il faut entourer les 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Cognitive</u> ; utilisation des ressources « J'ai reconnu quelques mots en allemand comme « Oktober, Freitag, 25, Text », etc.» • <u>Métacognitive</u> ; attention sélective « Entourer c'était pour les chiffres et en jaune pour les trucs importants. » « Oui, pour faire les choses

	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Cognitive de traitement</u> ; organiser « J'ai recopié un peu les mots et j'ai fait des phrases. » « En fait, j'ai utilisé l'ancien stand. » • <u>Cognitive d'exécution</u> ; vérifier « Parce que j'ai regardé (il me montre sa fiche) et j'avais vu toutes les choses importantes qu'il fallait mettre. » « ça (il me montre la feuille de critères reçue en cours). » 	<p>informations importantes. »</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Stratégie de production</u> ; localiser les ressources « J'ai reconnu quelques mots en allemand comme « Oktober, Freitag, 25, Text », etc. » • <u>Stratégie de production</u> ; évaluation « Parce que j'ai regardé (il me montre sa fiche) et j'avais vu toutes les choses importantes qu'il fallait mettre. » « ça (il me montre la feuille de critères reçue en cours). » 	<p>importantes, car, pour savoir quoi mettre, il faut entourer les informations importantes. »</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Métacognitive</u> ; autoévaluation « Parce que j'ai regardé (il me montre sa fiche) et j'avais vu toutes les choses importantes qu'il fallait mettre. » « ça (il me montre la feuille de critères reçue en cours). »
G. (fille)	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Lecture</u> ; macroprocessus « Bhein, dans certains mots, ça pouvait être un mot constitué. Je pense qu'il y avait plusieurs mots que l'on connaissait, donc j'ai regardé ceux que je connaissais. » « « Klassenlehrer », c'est la classe du maître. Il y a aussi « Mitschüler ». « Schüler » c'est les élèves et après « mit » c'est avec les élèves. » « Après tu peux un peu t'imaginer par rapport à ce que tu connais, parce qu'il y a beaucoup de choses qui ressemblent au français. Même si tu ne connaissais pas, tu pouvais trouver. » « Oui, en quelque sorte et ce que je connaissais déjà. » 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Stratégie de réception</u> ; cadrage pour déduire le sens « Bhein, dans certains mots, ça pouvait être un mot constitué. Je pense qu'il y avait plusieurs mots que l'on connaissait, donc j'ai regardé ceux que je connaissais. » « « Klassenlehrer », c'est la classe du maître. Il y a aussi « Mitschüler ». « Schüler » c'est les élèves et après « mit » c'est avec les élèves. » « Après, tu peux un peu t'imaginer par rapport à ce que tu connais, parce qu'il y a beaucoup de choses qui ressemblent au français. Même si tu ne connaissais 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Cognitive</u> ; déduction et utilisation des ressources « Bhein, dans certains mots, ça pouvait être un mot constitué. Je pense qu'il y avait plusieurs mots que l'on connaissait, donc j'ai regardé ceux que je connaissais. » « « Klassenlehrer », c'est la classe du maître. Il y a aussi « Mitschüler ». « Schüler » c'est les élèves et après « mit » c'est avec les élèves. » « Après, tu peux un peu t'imaginer par rapport à ce que tu connais, parce qu'il y a beaucoup de choses qui ressemblent au français. Même si

	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Cognitive de traitement</u> ; organiser « Bhein, j'ai regardé les classeurs que vous nous aviez donnés. Je les ai feuilletés et j'ai essayé de choisir mon sport. Donc, j'ai pris le tennis, le badminton et le volleyball. » « Oui et j'ai décidé de faire un peu comme une sorte de lettre aux parents. » « Parce que je cherchais plutôt des idées de comment je pouvais présenter et je me suis dit qu'une lettre aux parents normalement ça dit toutes les informations. » « Oui, on en a souvent et ça donne souvent le lieu, à quelle heure ça se passe. » « D'abord, je me suis dit que j'allais écrire mon titre pour que l'on sache de quoi ça parle. Ensuite, j'ai écrit « chers parents » car c'est plus poli. » « J'ai écrit le lieu, parce que je pense que c'est un peu le plus important. J'ai écrit où c'était avec une phrase. J'ai continué à écrire. » « Bhein, je me suis imaginée comment ça pouvait être et j'ai constitué avec une phrase. » • <u>Cognitive d'exécution</u> ; traduire « Après, tu peux un peu t'imaginer par 	<p>pas, tu pouvais trouver. » « Oui en quelque sorte et ce que je connaissais déjà. »</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Autoévaluation</u> « Ben j'ai relu et je me suis rendue compte qu'il ne restait pas beaucoup de place et que je devais encore expliquer les sports et les règles du jeu. Je me suis dit que ça allait être serré et donc j'ai expliqué comment je trouvais les sports. » « J'ai relu la feuille que vous m'aviez donnée. Celle-là (Elle me montre la feuille des critères). » « Oui, la feuille avec les critères et je me suis dit que j'avais un peu près tout. Je me suis dit alors que j'avais fini. » « Euh non, mais j'avais traité de toutes les informations. » 	<p>tu ne connaissais pas, tu pouvais trouver. » « Oui, en quelque sorte et ce que je connaissais déjà. »</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Métacognitive</u> ; planification « Bhein, j'ai regardé les classeurs que vous nous aviez donnés. Je les ai feuilletés et j'ai essayé de choisir mon sport. Donc, j'ai pris le tennis, le badminton et le volleyball. » « Oui et j'ai décidé de faire un peu comme une sorte de lettre aux parents. » « Parce que je cherchais plutôt des idées de comment je pouvais présenter et je me suis dit qu'une lettre aux parents normalement ça dit toutes les informations. » « Oui, on en a souvent et ça donne souvent le lieu, à quelle heure ça se passe. » « D'abord, je me suis dit que j'allais écrire mon titre pour que l'on sache de quoi ça parle. Ensuite, j'ai écrit « chers parents » car c'est plus poli. » « J'ai écrit le lieu parce que je pense que c'est un peu le plus
--	---	--	---

	<p><i>rapport à ce que tu connais, parce qu'il y a beaucoup de choses qui ressemblent au français. Même si tu ne connaissais pas, tu pouvais trouver. »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Métacognitive</u> ; s'autoréguler « <i>Bhein, j'ai relu et je me suis rendue compte qu'il ne restait pas beaucoup de place et que je devais encore expliquer les sports et les règles du jeu. Je me suis dit que ça allait être serré et donc j'ai expliqué comment je trouvais les sports. »</i> • <u>Cognitive d'exécution</u> ; vérifier « <i>J'ai relu la feuille que vous m'aviez donnée. Celle-là (Elle me montre la feuille des critères). »</i> « <i>Oui, la feuille avec les critères et je me suis dit que j'avais un peu près tout. Je me suis dit alors que j'avais fini. »</i> « <i>Euh non, mais j'avais traité de toutes les informations. »</i> 		<p><i>important. J'ai écrit où c'était avec une phrase. J'ai continué à écrire. »</i></p> <p>« <i>Bhein, je me suis imaginée comment ça pouvait être et j'ai constitué avec une phrase. »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Métacognitive</u> ; autoévaluation « <i>Bhein, j'ai relu et je me suis rendue compte qu'il ne restait pas beaucoup de place et que je devais encore expliquer les sports et les règles du jeu. Je me suis dit que ça allait être serré et donc j'ai expliqué comment je trouvais les sports. »</i> « <i>J'ai relu la feuille que vous m'aviez donnée. Celle-là (Elle me montre la feuille des critères). »</i> « <i>Oui, la feuille avec les critères et je me suis dit que j'avais un peu près tout. Je me suis dit alors que j'avais fini. »</i> « <i>Euh non, mais j'avais traité de toutes les informations. »</i>
N.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Cognitive d'exécution</u> ; traduire « <i>C'est parce que c'est un peu comme le français « activité ».</i> » « <i>Oui quand même. J'ai pu comprendre</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Stratégie de réception</u> ; identifier les indices « <i>C'est parce que c'est un peu comme le français « activité ».</i> » « <i>Oui, quand même. J'ai pu</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Cognitive</u> ; déduction (ATTENTION ! seulement en partie car nous avons dû l'aider à comprendre) « <i>Au tout début, je ne savais pas</i>

	<p>le mot « Oktober ». Enfin, ça on savait déjà, mais on pouvait comprendre que l'on devait faire le 25 octobre et que c'était un vendredi. »</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Cognitive de traitement</u> ; sélectionner et organiser « Je suis partie, au début, que sur le handball, mais après je me suis dit qu'il y avait des choses que je ne comprenais pas. » « Bhein, sur le site, il y avait des choses que je ne comprenais pas trop. Donc après, j'ai mis un peu de savoir sur le handball. » « Sur le site, ce que j'avais compris » « Mmh et après, pour la piscine, je crois, j'ai utilisé la feuille dans le dossier. » « J'ai mis les heures d'ouverture, pour pas que les gens viennent plus tôt ou plus tard. » « J'ai mis la durée de l'activité. » « J'ai juste mis une heure. » « Un peu. Et après j'ai mis le prix pour les enfants s'ils voulaient aller et pour les adultes. » • <u>Cognitive d'exécution</u> ; évaluer « En fait, je n'avais aussi pas eu tellement le temps. » « Pas trop. Parce que je ne sais pas trop comment faire 	<p>comprendre le mot « Oktober ». Enfin, ça on savait déjà, mais on pouvait comprendre que l'on devait faire le 25 octobre et que c'était un vendredi. »</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Autoévaluation</u> « En fait, je n'avais aussi pas eu tellement le temps. » « Pas trop. Parce que je ne sais pas trop comment faire une phrase vu que je ne sais pas. » « Oui, mais j'ai quand même l'impression qu'il y a des informations qui manquent. » « Les phrases, par exemple, le prix du handball je me suis rendue compte. » « Oui, je pense. » « Oui, je pense, mais c'est difficile. » • <u>Stratégie de production</u> ; évaluation « En relisant et en essayant de comprendre, j'ai vu qu'il y avait les bonnes informations. Enfin, je crois. » « Par rapport à ce que je savais un peu. » 	<p><i>trop ce que je devais faire et, après, quand vous avez un peu expliqué, bhein j'ai un peu mieux compris et j'ai commencé à comprendre que l'on devait organiser quelque chose nous-mêmes. »</i> « On devait organiser une sortie avec un sport, plusieurs sports. On avait le choix. » « Je crois qu'il fallait quand même préciser combien de temps ça durait, de quelle heure à quelle heure les gens pouvaient rester. » « Je ne comprenais pas trop, mais après, j'ai commencé à comprendre et, lorsque j'ai vu « Aktivität », j'ai mieux compris que c'était une activité à organiser. »</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Cognitive</u> ; utilisation des ressources « C'est parce que c'est un peu comme le français « activité ». » « Oui, quand même. J'ai pu comprendre le mot « Oktober ». Enfin, ça on savait déjà, mais on pouvait comprendre que
--	---	---	---

	<p>une phrase vu que je ne sais pas. »</p> <p>« Oui, mais j'ai quand même l'impression qu'il y a des informations qui manquent. »</p> <p>« Les phrases, par exemple, le prix du handball je me suis rendue compte. »</p> <p>« Oui, je pense. »</p> <p>« Oui, je pense mais c'est difficile. »</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Cognitive d'exécution</u> ; vérifier <p>« En relisant et en essayant de comprendre, j'ai vu qu'il y avait les bonnes informations. Enfin, je crois. »</p> <p>« Par rapport à ce que je savais un peu. »</p>		<p><i>l'on devait faire le 25 octobre et que c'était un vendredi. »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Métacognitive</u> ; planification et attention sélective <p><i>« Je suis partie, au début, que sur le handball, mais après je me suis dit qu'il y avait des choses que je ne comprenais pas. »</i></p> <p><i>« Bhein, sur le site, il y avait des choses que je ne comprenais pas trop. Donc après, j'ai mis un peu de savoir sur le handball. »</i></p> <p><i>« Sur le site, ce que j'avais compris. »</i></p> <p><i>« Mmh et après, pour la piscine, je crois, j'ai utilisé la feuille dans le dossier. »</i></p> <p><i>« J'ai mis les heures d'ouverture. Pour pas que les gens viennent plus tôt ou plus tard. »</i></p> <p><i>« J'ai mis la durée de l'activité. »</i></p> <p><i>« J'ai juste mis une heure. »</i></p> <p><i>« Un peu. Et après, j'ai mis le prix pour les enfants s'ils voulaient aller et pour les adultes. »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Métacognitive</u> ; autoévaluation <p><i>« En fait, je n'avais aussi pas eu tellement le temps. »</i></p>
--	--	--	--

			<p>« Pas trop, parce que je ne sais pas trop comment faire une phrase vu que je ne sais pas. »</p> <p>« Oui, mais j'ai quand même l'impression qu'il y a des informations qui manquent. »</p> <p>« Les phrases, par exemple, le prix du handball je me suis rendue compte. »</p> <p>« Oui, je pense. »</p> <p>« Oui, je pense, mais c'est difficile. »</p> <p>« En relisant et en essayant de comprendre, j'ai vu qu'il y avait les bonnes informations. Enfin, je crois. »</p> <p>« Par rapport à ce que je savais un peu. »</p>
Es.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Cognitive de traitement</u> ; organiser « Bah, j'ai commencé par dire qu'est-ce que je vais faire. Tient, je veux faire du tennis. » « Bhein, j'ai commencé par prendre la feuille là (Elle me montre la feuille « Einen Klassenspaziergang organisieren ».) et j'ai regardé et j'ai commencé à écrire ce qui me semblait le plus clair. » « J'ai, euh, j'ai écrit dans l'ordre là (Elle me montre l'ordre sur sa fiche.). Sport wählen et après le 2, 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Stratégie de production</u> ; localisation des ressources « Bah, je les (informations) ai trouvées, je les ai surtout cherchées là-dedans (Fichier avec les documents.) comment on dit piscine et comment on écrit piscine et puis voilà. » « Bah, (souple), ça paraissait clair. » « Pas tellement, mais j'avais déjà fait un peu d'allemand pendant les vacances, donc il y a une petite 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Métacognitive</u> ; planification « Bah, j'ai commencé par dire qu'est-ce que je vais faire. Tient, je veux faire du tennis. » « Bein, ... j'ai commencé par prendre la feuille là (Elle me montre la feuille « Einen Klassenspaziergang organisieren ».) et j'ai regardé et j'ai commencé à écrire ce qui me semblait le plus clair. » « J'ai, euh, j'ai écrit dans l'ordre là (Elle me

	<p>le 3, le 4, le 5 jusqu'au 7 et puis voilà. »</p>	<p>partie des mots que je connaissais. » « Du coup, en France, il n'y a pas d'allemand donc au début papa et maman ils étaient allés pendant les vacances, ici, pour commencer à voir l'appartement, maintenant voilà. » « Maman avait acheté un cahier d'allemand, je ne sais plus comment il s'appelle. » « Bhein, je me suis dit que le tennis ce serait bien de le faire à un endroit spacieux, grand, un peu nature et en plus mon sous-main c'est une carte géographique. » « Simplon, je me rappelle plus si on est allé ou pas. Evolène, on est déjà allé. J'ai trouvé cela très beau, magnifique. Avec la rivière qui coule à coté, c'est joli. » « Euh, pas tellement, mais je me suis débrouillée, et, là-dedans, j'ai mis les trucs que je comprenais le mieux. Par exemple, « Es dauert 30 Minuten », je ne comprenais pas très bien, alors j'ai mis « Wir gehen zu Fuss, im Bus » donc voilà. »</p>	<p>montre l'ordre sur sa fiche). Sport wählen et après le 2, le 3, le 4, le 5 jusqu'au 7 et puis voilà. »</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Cognitive</u> ; utilisation des ressources « Bah, je les (informations) ai trouvées, je les ai surtout cherchées là-dedans (Fichier avec les documents) comment on dit piscine et comment on écrit piscine et puis voilà. » « Bah, (souple), ça paraissait clair. » « Pas tellement, mais j'avais déjà fait un peu d'allemand pendant les vacances, donc il y a une petite partie des mots que je connaissais. » « Du coup, en France, il n'y a pas d'allemand. Donc au début, papa et maman ils étaient allés pendant les vacances, ici, pour commencer à voir l'appartement, maintenant voilà. » « Maman avait acheté un cahier d'allemand, je ne sais plus comment il s'appelle. » « Bhein, je me suis dit que le
--	---	---	---

			<p>tennis ce serait bien de le faire à un endroit spacieux, grand, un peu nature et en plus mon sous-main c'est une carte géographique. »</p> <p>« Simplon, je ne me rappelle plus si on est allé ou pas. Evolène, on est déjà allé. J'ai trouvé cela très beau, magnifique. Avec la rivière qui coule à coté c'est joli. »</p> <p>« Euh, pas tellement, mais je me suis débrouillée, et là-dedans j'ai mis les trucs que je comprenais le mieux. Par exemple, « Es dauert 30 Minuten » je ne comprenais pas très bien, alors j'ai mis « Wir gehen zu Fuss, im Bus » donc voilà. »</p>
I.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Lecture</u> ; macroprocessus « Oui, un petit peu. » « Qu'il fallait faire une promenade. » « Bhein (Silence) « Organisieren ». » « Mmh, non, avec euh « Sport », « Oktober ». » • <u>Cognitive de traitement</u> ; organiser « Bhein, j'ai recopié sur la, enfin, la feuille que vous nous avez donnée. » « Bhein, ils avaient mis, euh, une promenade de tennis 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Stratégie de réception</u> ; cadrage pour en déduire le sens « Oui, un petit peu. » « Qu'il fallait faire une promenade. » « Bhein (silence), « Organisieren ». » Mmh, non, avec euh « Sport », « Oktober ». » • <u>Stratégie de réception</u> ; identifier les indices « Bhein, j'ai recopié sur la, enfin, la feuille que vous 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Cognitive</u> ; déduction « Oui un petit peu. » « Qu'il fallait faire une promenade. » « Bhein (silence), « Organisieren ». » Mmh, non, avec euh « Sport », « Oktober ». » • <u>Métacognitive</u> ; attention sélective « Bhein, j'ai recopié sur la, enfin, la feuille que vous

	<p>et ça m'a donné des informations pour faire. »</p> <p>« Bhein, en regardant dans les livres. »</p> <p>« En regardant sur la feuille. »</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Cognitive d'exécution</u> ; produire « Bhein, le tennis, j'ai dû recopier, enfin pas tellement. » « Enfin, il y a des choses que j'ai cherchées. Je n'ai pas fait la même chose. » « Bhein (pause), dans la feuille, c'était écrit quatre personnes, mais j'ai mis sept personnes ou bien les Francs. J'ai mis, euh, qu'on n'avait pas besoin de payer. Normalement, il fallait payer 5 Francs. » • <u>Cognitive d'exécution</u> ; évaluer « Oui, c'était trop compliqué pour moi. » « Oui, quand même, j'ai mis des informations que je ne comprenais pas » 	<p>nous avez donnée. »</p> <p>« Bhein, ils avaient mis, euh, une promenade de tennis et ça m'a donné des informations pour faire. »</p> <p>« Bhein, en regardant dans les livres. »</p> <p>« En regardant sur la feuille. »</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Stratégie de production</u> ; localisation des ressources « Bhein (pause), parce qu'on connaissait ces mots. » « « Sport », « Klassenzimmer » ». • <u>Stratégie de production</u> ; exécution « Bhein, le tennis, j'ai dû recopier, enfin pas tellement. » « Enfin, il y a des choses que j'ai cherchées. Je n'ai pas fait la même chose. » « Bhein (pause), dans la feuille c'était écrit quatre personnes, mais j'ai mis sept personnes ou bien les Francs. J'ai mis, euh, qu'on n'avait pas besoin de payer. Normalement, il fallait payer 5 Francs. » • <u>Autoévaluation</u> « Oui, c'était trop compliqué pour moi. » « Oui, quand même. J'ai mis des informations que je 	<p>nous avez donnée. »</p> <p>« Bhein, ils avaient mis, euh, une promenade de tennis et ça m'a donné des informations pour faire. »</p> <p>« Bhein, en regardant dans les livres. »</p> <p>« En regardant sur la feuille. »</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Cognitive</u> ; élaboration « Bhein, le tennis, j'ai dû recopier, enfin pas tellement. » « Enfin, il y a des choses que j'ai cherchées. Je n'ai pas fait la même chose. » « Bhein (pause), dans la feuille, c'était écrit quatre personnes mais j'ai mis sept personnes ou bien les Francs. J'ai mis, euh, qu'on n'avait pas besoin de payer. Normalement, il fallait payer 5 Francs. » • <u>Cognitive</u> ; utilisation des ressources « Bhein (pause), parce qu'on connaissait ces mots. » « « Sport », « Klassenzimmer » ». • <u>Métacognitive</u> ; autoévaluation « Oui, c'était trop compliqué pour moi. » « Oui, quand même, j'ai mis
--	--	--	---

		<i>ne comprenais pas. »</i>	<i>des informations que je ne comprenais pas. »</i>
--	--	-----------------------------	---

Tableau 4 Stratégies des élèves lors de la tâche communic'actionnelle

11.24 Annexe XXIV : Tableau 5 Comparaison entre les deux tâches

Noms des élèves	Facilité/difficulté entre les deux tâches	Les différences remarquées	Plaisir à apprendre entre les deux tâches	L'apprentissage de langues	L'investissement des élèves dans la tâche	L'aisance des élèves dans la tâche
Em.	« Euh, celle-là (Il me montre l'activité 1). Bah, c'était quand même un peu plus facile pour les connaissances, car écrire une organisation ce n'est pas facile, parce qu'on ne savait pas tous les mots. »	« Euh, ça (Il me montre l'activité 1) c'était plus facile et ça (Il me montre l'activité 2) c'était moins facile. » « (Silence), ça (Il me montre l'activité 1) c'était quand même plus court parce que je savais déjà. ça (il me montre l'activité 2) c'était un peu plus long car on devait rechercher. »	« ça (Il me montre l'activité 2) parce que je ne savais pas et c'est mieux pour apprendre. » « Parce qu'on pouvait rechercher et on apprend des choses nouvelles. »	« ça (Il me montre l'activité 2) parce que je ne savais pas et c'est mieux pour apprendre. » « Parce qu'on pouvait rechercher et on apprend des choses nouvelles. »	« Celle-là (Il me montre la fiche 2) parce qu'on devait rechercher et, alors, on devait plus se donner pour chercher et savoir ce que les choses étaient. Par contre, ça (Il me montre l'activité 1) on savait tout. »	« Celle-là (Il me montre l'activité 1), parce que je connaissais déjà des choses. »
Mar.	« Entre les deux tâches, la plus facile c'était la première. » « Parce qu'on avait déjà appris. »	« Rien. Enfin, à part le fait que dans l'une on pouvait choisir ce qu'on voulait faire et dans l'autre pas. »	« (Il me montre la fiche de la deuxième tâche). » « J'ai pu choisir ce que je voulais faire. » « Oui exacte j'ai bien aimé choisir. »	« Bhein, les mots comme « mit, Franken, etc. ». » « Oui, j'ai surtout appris du vocabulaire. »	« Dans la deuxième, car c'était mieux de choisir les sports et parce que je connais plus le sport que les phrases en allemand. »	- (nous n'avons pas posé la question)

<p>G. (fille)</p>	<p>« Celle-là (Elle me montre la première tâche), je l'ai trouvée plus facile, mais celle-là (Elle me montre la deuxième tâche), elle était aussi simple. » « Parce qu'on savait beaucoup et qu'on avait déjà passé ce thème. » « On avait vu comment dire les heures « in der ersten Stunde » « am Montag ». Donc je savais déjà et je ne devais pas faire de variantes comme dans celle-là (Elle me montre la seconde tâche). »</p>	<p>« Oui, parce que dans celle-là (Elle me montre la fiche de la tâche 1), on dit les jours et je crois que dans l'autre on ne dit pas. Je n'ai pas mis. » « Oui. Dans celle-là (elle me montre la fiche de la deuxième tâche), je n'ai jamais mis « ich wünsche » et j'ai juste dit « ich habe ». Je n'ai jamais dit en première heure, deuxième heure. »</p>	<p>Elle ne nous a pas exprimé verbalement que c'était avec la seconde tâche qu'elle avait eu le plus de plaisir. Toutefois, avec les réponses qu'elle nous a données, nous pouvons en déduire que c'est bien le cas.</p>	<p>« Dans celle-là (Elle me montre la seconde tâche). » « Parce que dans cette fiche (elle me montre la seconde tâche), la lettre des parents c'était une chose que moi, avant, je n'avais jamais fait surtout en allemand. Bon, j'avais fait en français, mais jamais en allemand. Il y avait beaucoup de mots que je ne connaissais pas. J'ai donc appris en quelque sorte certains mots sans les retenir tous. » « Oui comme « Tennisplatz », ça veut dire la place de tennis. Après tout ce qu'il y a « platz » à la fin, donc Badminton et Volleyball, bhein il y a la place aussi. » « J'ai appris les parents quand je vous ai demandé. « organisieren », ça aussi j'ai appris. » « Du vocabulaire oui et j'ai aussi appris en quelque sorte</p>	<p>« Aussi celle-là (Elle me montre la seconde tâche). » « Parce que je ne connaissais pas beaucoup de mots et que je devais beaucoup chercher, alors que dans celle-là (Elle me montre la première tâche) c'était de la répétition. J'aurais pu changer, mais c'était un choix. » « Celle-là (Elle me montre la seconde tâche), ce n'était jamais la même chose. Tu ne pouvais pas dire « es ist ». »</p>	<p>« Celle-là aussi. (Elle me montre la seconde tâche.) » « Je ne connaissais pas vraiment et moi j'aime bien me lancer, surtout en allemand, dans des choses que je ne connais pas. Je me suis dit que j'allais regarder dans tous les documents et je trouve que ça a donné un bon résultat. »</p>
--------------------------	---	--	--	---	--	--

				comment formuler des phrases avec d'autres mots que l'on ne connaissait pas. »		
N.	« Je dirais que celle-là était plus facile (Elle me montre la fiche de la première tâche) vu que celle-là (Elle me montre la fiche de la seconde tâche) c'était plus de la recherche . » « Celle-là (Elle me montre la première tâche), car c'était surtout de la répétition. Oui même si c'était un peu long. »	« Mmh. Là (Elle me montre la seconde tâche) c'est nous-mêmes qui devons chercher les informations, alors que là (Elle me montre la première tâche) c'est un peu de la recherche, mais on sait quand même déjà la moitié. »	« Celle-là (Elle me montre la seconde tâche) car on peut rechercher. On était un peu plus libre. C'était mieux, mais, par contre, j'aurais préféré que ça soit en groupe. » « Oui vraiment plus sympa. »	« Dans cette tâche (Elle me montre la seconde) car il y avait des mots difficiles que j'ai dû comprendre. »	« Pas dans celle-là (Elle me montre la première tâche), car c'était de la répétition, donc plus facile. On savait déjà. Alors que là (Elle me montre la seconde tâche), on devait faire de la recherche et se concentrer, beaucoup comprendre. »	« Dans la première car c'est toujours de la répétition . »
Es.	« Là (activité 2), en fait, il y a plusieurs choix, donc on ne marque pas toujours la même chose et vu que ce n'est pas tout le	« Celui-ci (tâche 1) c'est surtout de la répétition et celui-ci (tâche 2) un peu moins. C'est quand même les mêmes règles à utiliser,	« (Silence), bah, surtout celle-là (activité 2), parce que celle-là (Elle me montre l'activité 1) c'est toujours la même chose, quelque fois on change les mots. Celle-là (Elle	« (Silence), bah, aussi celle-là (activité 1), parce que c'est répétitif, mais c'est aussi bien, parce qu'à force que ça se répète, ça rentre bien dans la tête. »	« Celle-là (activité 2), parce qu'en fait c'est plus, euh, faut plus chercher dans les documents, dans les livres. Ça demande plus de concentration. »	« Celle-là (activité 2) c'était assez compliqué, ça (activité 1) on l'avait déjà vu, donc la première c'était un petit peu mieux. »

	<p>temps la même chose ça rentre un peu plus difficilement dans la tête. »</p> <p>« Celle-là (activité 1) on l'avait déjà vue, donc c'était plus simple. »</p> <p>« Celle-là (activité 2), par contre, il y a juste quelques mots que je comprenais, mais la plus grande partie, je pense qu'il y a juste un quart de tout ça que j'ai compris. »</p>	<p>mais c'est moins répétitif. »</p> <p>« Celle-là (activité 1), on l'avait déjà vue, donc c'est plus simple, alors que ça (activité 2), en tout cas moi, je n'avais jamais vu. Donc, c'était un peu plus compliqué, mais sinon les deux étaient très biens. »</p> <p>« Là (activité 2), en fait, il y a plusieurs choix donc on ne marque pas toujours la même chose et vu que ce n'est pas tout le temps la même chose ça rentre un peu plus difficilement dans la tête. »</p>	<p>me montre l'activité 2) ce n'est pas la même chose quand on ne sait pas comment on écrit on va chercher et regarder là-haut (Elle me montre le fichier avec les documents). »</p>			<p>« Celle-là (activité 1) on l'avait déjà vue, donc c'était plus simple. »</p> <p>« Celle-là (activité 2), par contre, il y a juste quelques mots que je comprenais, mais la plus grande partie, je pense qu'il y a juste un quart de tout ça que j'ai compris. »</p>
I.	<p>« Celle-là (Elle me montre la seconde tâche), parce que c'était facile les deux,</p>	<p>« Bhein (pause), les deux parlent de l'école et celle-là (Elle me montre la seconde</p>	<p>« Les deux. »</p>	<p>« Celle-là (Elle me montre la première tâche), parce que dans celle-là je n'ai pas eu besoin de copier, enfin, j'ai dû un peu</p>	<p>« Les deux. »</p>	<p>« Je ne sais pas. »</p> <p>« Les deux. »</p>

	<p><i>mais c'est que la deuxième j'étais plus motivée. »</i></p> <p><i>« Parce que j'étais un peu fatiguée l'autre fois (En référence au jour de la première tâche). »</i></p>	<p><i>tâche) parle de l'extérieur de l'école, alors que celle-là (Elle me montre la première tâche) parle de l'intérieur de l'école. »</i></p>		<p><i>faire à ma manière. Alors que, dans la deuxième, j'ai dû un peu recopier, donc ça ne m'a pas tellement appris des choses. »</i></p>		
--	--	--	--	---	--	--

Tableau 5 Comparaison entre les deux tâches

12. Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.

Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Sion, le 16 février 2015

Membrez Virginie