

# La pédagogie active appliquée dans les classes de langues modernes

Quelles différences aujourd'hui entre l'actif et le mainstream ?

Mémoire réalisé par  
**Ariane Halleux**

Promoteurs  
**Fanny Meunier**  
**Marc Romainville**

Année académique 2016 – 2017  
**Master [120] en langues et lettres modernes, orientation générale, à finalité didactique**

Je tiens à remercier la faculté de *Philosophie, arts et lettres* et l'Université catholique de Louvain pour la formation qu'elles m'ont prodiguée. Je remercie également mes deux promoteurs – Fanny Meunier et Marc Romainville – pour leur aide précieuse et la patience dont ils ont fait preuve durant cette année académique 2016 – 2017.

Je tiens enfin à remercier toutes les personnes qui ont participé de près où de loin à l'élaboration de ce mémoire :

Aux professeurs des écoles observées dans le cadre de ce travail qui m'ont accueillie à bras ouverts et ont répondu à mes questions.

À Vincent Dupriez et au comité de parents de la NSPA qui m'ont aidée dans mes recherches.

Aux yeux attentifs de mes relecteurs – Anaïs, mon amie de toujours, et mon papa.

Au soutien de la Team Bib' (Coline et Clémence) – sans qui je n'aurais jamais rendu mon mémoire en première session.

À ceux qui sont là depuis toujours – mes parents et mes frères, ma famille, mes amis, et bien entendu Gatien.

À mes grands-parents, qui seront toujours pour moi une grande source d'inspiration.



*Ce qui importe, ce n'est pas de placer  
des moyens d'enseigner à la disposition du maître,  
mais des moyens d'apprendre  
à la disposition de l'enfant*

R. Cousinet



# Introduction

L'éducation des enfants est un sujet sensible qui touche la société dans son ensemble. Nous avons tous, dans notre entourage proche ou plus élargi, un enfant ou un adolescent qui est toujours sur les bancs de l'école. Le bien-être des enfants dans l'institution scolaire est devenu un sujet primordial : importance de l'épanouissement personnel, conciliation entre les temps-libres et le travail pour l'école, etc. En tant que future enseignante, nous nous sentons évidemment concernée par ce sujet. L'enfant est l'acteur social de demain. Il faut donc l'éduquer de la manière la plus adéquate possible afin de faire de lui un citoyen actif et responsable au sein de la société. Avec la compétition entre les établissements scolaire et la marchandisation de l'éducation que nous connaissons actuellement, la pédagogie active est devenue aujourd'hui un moyen pour certaines écoles de se démarquer des autres. En parlant d'apprentissage actif, nous pensons aux grands théoriciens qui ont révolutionné la pédagogie et plus particulièrement celle appliquée dans les écoles primaires et secondaires. Afin de contrer une pédagogie statique dominante au début du 20<sup>e</sup> siècle, ces penseurs ont agi tantôt ensemble, tantôt individuellement afin de proposer des alternatives pédagogiques et d'améliorer la qualité de l'enseignement. Leur démarche s'inscrivait également dans une révolte sociale avec pour objectif premier de changer la société par l'éducation. En Belgique, il existe diverses institutions qui poursuivent l'héritage de penseurs du 20<sup>e</sup> siècle bien connus tels que Freinet, Decroly, Montessori, Steiner, Neill et bien d'autres encore. Ces écoles sont de deux types : elles sont soit inscrites dans le réseau libre et se revendiquent en tant qu'écoles entièrement basées sur la pédagogie active (ce seront souvent des écoles primaires), soit dans n'importe quel réseau mais basent en partie leur projet pédagogique sur la pensée active et le mettent en avant sur leur site internet ou encore sur la façade de l'établissement.

Afin d'étudier le fonctionnement de la pédagogie active comparé à celui de la pédagogie mainstream<sup>1</sup>, nous avons choisi d'analyser les cours de langues modernes présents dans diverses écoles. Cette étude se base sur la comparaison de classes de langues modernes inscrites dans un établissement à pédagogie active avec des classes équivalentes dans des écoles mainstream. Les écoles ont été choisies avec soin afin de répondre au mieux à nos critères de recherche. Les observations ont été réalisées dans trois écoles auprès de trois professeurs à qui nous avons remis un questionnaire afin de recueillir leur ressenti sur

---

<sup>1</sup> Nous définirons ce terme par la suite.

l'impact de leur pédagogie sur l'apprentissage des langues. Nous avons centré nos observations et nos réflexions autour de divers points de matière qui nous semblent être les plus pertinents en matière d'apprentissage des langues : la manière d'introduire le code (lexique et syntaxe) en classe, la place des productions orales des élèves (les sujets abordés mais aussi les méthodes utilisées par le professeur), ainsi que la place des productions écrites en cours.

Cette étude se compose de trois grandes parties distinctes : un cadre théorique, une méthodologie et une partie empirique. Le cadre théorique nous permettra de définir les différents concepts nécessaires à la bonne compréhension de cette étude. Premièrement, l'évolution et la naissance de la pédagogie active seront présentées. Ce cadre historique s'ouvrira sur les tout premiers pas de la pensée active pour ensuite s'achever avec les conséquences que les méthodes pédagogiques actives ont eues sur le paysage scolaire dans son ensemble. Deuxièmement, une évolution similaire sera retracée mais cette fois concernant l'apprentissage des langues. Différentes méthodes seront exposées afin de donner au lecteur un panel de diverses approches méthodologiques. Ces approches ont évolué pour aboutir aujourd'hui aux recommandations du CECR<sup>2</sup>, qui base l'apprentissage des langues sur la méthode actionnelle. Il est important que cette partie soit vue comme une évolution où chaque nouvelle méthode est influencée par la précédente, et non comme la présentation d'approches cloisonnées. Enfin, ce cadre théorique s'achèvera sur la présentation des méthodes actives et de l'apprentissage des langues modernes aujourd'hui. La méthodologie utilisée dans le cadre de cette étude sera ensuite exposée. Nous détaillerons la manière dont les observations ont été réalisées et les questionnaires rédigés afin d'exposer au mieux les bases utilisées pour l'analyse qualitative. Cette partie méthodologique nous permettra également de présenter les limites ainsi que les faiblesses non seulement du matériel utilisé (questionnaire et grilles d'observations) mais aussi des situations d'observation. Enfin, la partie empirique nous permettra de répondre aux questions de recherches que nous nous sommes fixées. D'une part, nous tâcherons de prendre position quant aux moyens mis en place par les écoles actives pour rendre l'enseignement des langues efficace. Ensuite, une phase de comparaison nous permettra de déterminer les divergences et convergences des différents types de pédagogie. Pour ce faire, les observations réalisées seront décrites avec minutie afin de présenter les différentes formes d'enseignement que nous avons eu la chance d'observer. Elles se présenteront sous forme de séances d'observation numérotées qui correspondront aux heures

---

<sup>2</sup> Cadre européen commun de référence pour les langues

d'observation effectuées. Ensuite, les réponses au questionnaire seront révélées afin de donner plus d'appui aux éléments observés par nos soins. Ces réponses nous permettront notamment de voir s'il y a une différence de perception de l'enseignement des langues d'un professeur à un autre.

Ce travail s'achèvera sur une conclusion générale qui reprendra les éléments essentiels de cette étude. Les réponses apportées sont à comprendre dans un contexte précis qui est celui des observations réalisées. Nous essayerons néanmoins de démontrer par des éléments objectifs nos affirmations. Nous ouvrirons enfin la discussion afin d'amener différentes pistes de recherche ou de réflexion à cette étude.



# Acronymes

APP : Apprentissage par projet ou par problème

CA : Compréhension à l'audition

CECR/CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

CEMEA : Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active

CL : Compréhension à la lecture

EE : Expression écrite

EO : Expression orale

GFEN : le Groupe français d'Éducation nouvelle

GIRSEF : Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation

ISE : Indice socio-économique

LIEN : la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle

LM1 : Langue première d'apprentissage

LM2 : Langue seconde d'apprentissage

NSPA : Nouvelle École Secondaire à Pédagogie Active en Brabant Wallon

SIEP : Salon d'information sur les Etudes et les Professions



# Cadre théorique

## *I Introduction*

Afin de positionner notre recherche dans un cadre défini, cette étude s'ouvrira sur un cadre théorique permettant au lecteur de mieux situer le propos de ce mémoire. Cette partie théorique est constituée de trois grandes sections. Des définitions seront apportées avant la lecture d'un nouveau chapitre afin de clarifier l'utilisation de certains termes ou concepts utilisés dans le cadre de ce travail. La première partie théorique traite de la pédagogie active en général, de son évolution mais aussi de son influence sur l'enseignement scolaire. Dans un premier temps, l'évolution de la pensée active sera retracée afin de donner un aperçu historique important conduisant à la compréhension de ce phénomène datant du début du 20<sup>e</sup> siècle. Dans un deuxième temps, l'impact et l'influence qu'ont eu les idéologies actives de ce siècle sur la pédagogie employée dans les écoles primaires et secondaires seront déterminées. Nous détaillerons également les méthodes pédagogiques employées par certains grands théoriciens du début du 20<sup>e</sup> siècle afin de fournir des exemples plus concrets. La deuxième section est centrée sur l'évolution de l'apprentissage des langues étrangères. Ce portrait pédagogique n'intervient pas uniquement dans un but historique mais permet également de comprendre l'influence qu'ont les différentes approches pédagogiques les unes sur les autres. C'est un continuum qui s'établit entre les différentes méthodes et non une passation de pouvoir d'une méthode à une autre. Enfin, la dernière section porte sur la place de la pédagogie active actuellement en Belgique mais aussi les études récentes réalisées dans le cadre des cours de langues modernes. Ce cadre théorique s'achèvera sur une conclusion générale qui reprendra les différents éléments principaux détaillés dans les chapitres qui suivent.

## II *La pédagogie active*

### 1. Quelques définitions

#### 1.1. *Méthode pédagogique*

Avant de détailler la substance des méthodes actives (ou de la pédagogie active), il nous faut définir la notion de méthode pédagogique. Cette notion est ainsi définie par Meirieu (1991) comme un « mode de gestion des relations entre le formateur, les apprenants et le savoir »<sup>3</sup>. La pédagogie utilisée n'est cependant pas complètement en lien avec le savoir que le formateur souhaite transmettre. Le savoir est donc indépendant, il ne s'agit que de stratégies mises en place par le professeur (Meirieu, 1991 : 105-106) – dans les cours de langues, par exemple, le professeur emploiera des stratégies communicationnelles pour faire parler les élèves et ainsi développer leur compétence orale. Nous pouvons aisément comprendre que les méthodes pédagogiques sont aussi nombreuses qu'il existe de professeurs et de projets d'établissement.

#### 1.2. *Apprentissage versus méthode*

Afin d'éviter toute confusion dans ce mémoire, il est nécessaire de définir les termes *apprentissage*<sup>4</sup> et *méthode d'enseignement*. Un apprentissage est la « capacité d'action effective ou symbolique, matérielle ou verbale, liée à l'existence de schèmes mentaux issus de l'action » (Aumont & Mesnier, 1994 : 117). Une méthode est le moyen de parvenir à un apprentissage efficace pour l'élève. Dans la littérature, il existe divers termes pour parler de l'élève. Dans ce mémoire, nous utiliserons les termes *élèves* et *apprenants* comme des synonymes. Les termes *enseignants* et *professeurs* le seront également.

#### 1.3. *Savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre*

Une autre précision que nous souhaitons apporter avant de commencer ce chapitre est la différence entre les *savoirs*, *savoir-faire*, *savoir-être* et *savoir-apprendre*. Les *savoirs* concernent une « connaissance du monde » et pas uniquement des savoirs scolaires. Les *savoir-faire* font référence à une mise en applications de ce qui a été vu en classe par les élèves. Ce cadre pratique doit idéalement être intégré par les élèves à un point tel qu'il s'effectue de façon automatique et inconsciente. Les *savoir-être*, quant à eux, sont des

---

<sup>3</sup> Cf. Annexe 1.

<sup>4</sup> Afin d'éviter toute confusion, nous utiliserons la typographie italique pour désigner les termes présents dans la phrases en tant que concept; pour nuancer un adjectif ou encore pour présenter des titres d'ouvrages. L'utilisation de guillemets se limitera à la citation des auteurs.

attitudes touchant à l'image de soi et des autres ainsi qu'aux réactions émotionnelles. Enfin, les *savoir-apprendre* sont une association de *savoir-être* et de *savoir-faire*, qui aident les élèves à acquérir des compétences qui leur permettront de continuer à apprendre tout au long de leur vie (Lallemand & Pierret, 2007 : 13).

#### 1.4. *École traditionnelle, école mainstream*

Dans ces chapitres théoriques, nous évoquerons les distinctions qu'il peut exister entre des écoles dites *traditionnelles* et celles dites *actives*. Les écoles traditionnelles sont à comprendre dans le sens du mot anglais *mainstream*. Ce sont les écoles les plus répandues dans une situation spatiale et temporelle donnée. Dans les premiers chapitres de ce cadre théorique, nous détaillerons une pédagogie traditionnelle du début du 19<sup>e</sup> siècle : ces écoles traditionnelles adoptent une discipline sévère et un mode d'enseignement souvent magistral. Nous détaillerons ces écoles en les comparant aux écoles *actives*, qui, elles, sont issues de pensées pédagogiques bien différentes. Aujourd'hui, le terme *traditionnel* associé aux établissements scolaires a pris une connotation légèrement négative, désignant des écoles perçues comme rétrogrades. Cela n'est absolument pas le cas de ce mémoire où nous amenons une comparaison entre deux types de pédagogie. Il est donc nécessaire que le lecteur lise cet adjectif avec une certaine forme de neutralité, le comprenant donc comme représentant les écoles du plus grand nombre. L'adjectif anglais *mainstream*<sup>5</sup> sera également utilisé (surtout dans la partie théorique) afin d'éviter toute confusion ou parti pris.

## 2. Prémices de la pensée active

### 2.1. *Naissance de la pensée active*

L'idée d'une École active apparaît au début du 20<sup>e</sup> siècle (Hameline *et al.*, 1995 : 10). Cette pensée éclot à l'époque sous une autre appellation ; celle de l'École du travail. Cette vision prend l'aspect d'une « école où l'activité manuelle vient en aide à l'activité cérébrale ; l'action y soutient la parole » (Hameline *et al.*, 1995 : 15). Ce n'est que plus tard, en 1917, que le terme *École active* apparaîtra dans une livraison de *L'Intermédiaire des éducateurs* de l'Institut Rousseau (Hameline *et al.*, 1995 : 10).

Divers noms apparaissent lorsque nous parcourons la littérature concernant la pédagogie active. Si l'on ne peut pas attribuer la naissance de cette pensée à une seule personne, nous

---

<sup>5</sup> Nous avons décidé de conserver les règles d'usage anglaises et de ne pas accorder cet adjectif utilisé ici dans un contexte francophone mais de lui conserver ses caractéristiques sémantiques et morphosyntaxiques anglaises.

pouvons néanmoins retracer l'évolution de cette pédagogie. Adolph Ferrière<sup>6</sup>, dans une publication dans la Revue Psychologique de Bruxelles en 1914, parle de l'École active comme de la nouvelle pédagogie à adopter. Lorsqu'il reprend l'idée dans son texte sur l'École active en 1922, nous constatons que les idées restent principalement les mêmes, mais que le qualificatif a changé, en passant de *travail* à *actif*. Cette évolution sera également remarquée par Ernest Briod<sup>7</sup> en 1917 : « l'École du travail est en train de changer vers l'École active » (Hameline *et al.*, 1995 : 13-15).

Nous devons remonter un peu avant 1917 pour comprendre les origines de cette notion d'École du travail et nous plonger dans la littérature des pédagogies de la fin du 19<sup>e</sup>. Pour comprendre le phénomène apparu dans le paysage pédagogique de l'époque, il faut se tourner vers le fonctionnement de la société occidentale dans son ensemble. L'image du travail à l'époque se transforme : elle se combine avec la personne qui effectue ce travail. On parle à l'époque de rendement, de rationalisation, mais aussi de bien-être et d'épanouissement (Hameline *et al.*, 1995 : 16). Mais à quoi sert l'école dans ce schéma ; où se situe la place de l'individu et qu'attend-on de l'école ? Dans cette société occidentale industrielle, l'école est perçue comme ayant à la fois une fonction quasi professionnelle et culturelle. Doit-on alors garder l'enfant dans un univers protégé et lui apprendre pour qu'il s'épanouisse ; ou doit-on prendre en compte sa future vie active et diriger l'enseignement dans ce sens ? (Hameline *et al.*, 1995 : 16). C'est à ce moment que l'école est pensée sous de nouvelles perspectives. Le travail et l'apprentissage des matières scolaires sont alors complémentaires. C'est également à cette époque que l'enseignement primaire devient obligatoire dans la plupart des pays d'Europe de l'Ouest. Henri Marion<sup>8</sup> explique qu'en France cette situation impliquera une réflexion globale sur le rôle et la fonction de l'école (Blais *et al.*, 2002 : 71-72).

## 2.2. La place de l'enfant dans la société

En 1893, Léon Bourgeois, ministre français de l'Instruction Publique de la III<sup>e</sup> République annonçait que : « le but de l'enseignement primaire ne doit pas être de donner une grande quantité de connaissances à l'enfant, il doit être de rendre l'enfant capable d'acquérir beaucoup de connaissances (...) ; le but de l'enseignement général n'est pas d'apprendre,

---

<sup>6</sup> Pédagogue suisse et co-fondateur de la Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle, 19<sup>e</sup>-20<sup>e</sup> siècles (Université de Genève, 2016)

<sup>7</sup> Professeur suisse et auteur de manuels pour l'enseignement de l'allemand, 19-20<sup>e</sup> siècles (Dictionnaire historique de la Suisse, 1998-2016)

<sup>8</sup> Philosophe et pédagogue français du 19<sup>e</sup> siècle (Institut français de l'éducation, 1911)

mais d'apprendre à apprendre » (Blais *et al.*, 2002 : 92). Le paysage et la visée de l'enseignement sont donc en plein changement. En plus de repenser la place de l'école, on repense également celle de l'enfant et de son apprentissage. L'éducation traditionnelle de l'époque sera accusée de ne pas prendre en considération l'activité de l'enfant et de le mettre en position de passivité face aux savoirs à apprendre (Blais *et al.*, 2002 : 95).

L'ère du puérocentrisme commence alors : l'enfant prend une place prioritaire face au savoir. La peur grandit dans les yeux de certains ; et si on en oubliait la raison d'être de l'institution ? Car un enfant au cœur de l'école est, pour certains réfractaires, un enfant qui n'apprend pas grand-chose (Blais *et al.*, 2002 : 95-96). Concernant la place de l'enfant dans la société au sein de la littérature, nous pouvons constater que si cette place n'est pas réellement explicitée, un changement de mentalité s'opère tout de même ; lorsque cette place est explicitée, elle est le plus souvent utilisée de façon militante et est prônée par les défenseurs des méthodes actives (Blais *et al.*, 2002 : 98). Nous retrouverons notamment l'importance de la place de l'enfant au centre de l'apprentissage chez des théoriciens tels que ceux détaillés dans les sections suivantes.

### *2.3. Rendre l'enfant actif dans son apprentissage*

Bien que l'apprentissage en soi soit un procédé actif, nous détaillons ici ce qui est dit de l'enfant actif en l'opposant à l'enfant passif (critique de l'Éducation nouvelle<sup>9</sup> et de ses théoriciens envers l'enseignement traditionnel). C'est à la fin du 19<sup>e</sup> siècle, notamment en Suisse, que l'on désire trouver un moyen de « rendre l'enfant actif à l'école » (Hameline *et al.*, 1995 : 20). La passivité de l'élève est vue comme une tare qu'il faut soigner. Le « perroquage<sup>10</sup> » et la docilité des apprenants sont en réalité les marques d'un manque d'intérêt. Les enseignants sont alors encouragés à rendre leurs classes plus vivantes (Hameline *et al.*, 1995 : 21). Cette vision se retrouve également dans les ouvrages d'Édouard Claparède<sup>11</sup>. La pédagogie doit être engageante, mais doit conserver son but premier : apprendre à l'élève. « Le plaisir, l'amusement ne suffisent pas à assumer le respect de l'apprentissage spontané de l'enfant. Par le besoin et l'intérêt, en revanche, la nature pousse l'individu à conquérir [...] ce qui lui est utile » (Blais *et al.*, 2002 : 119). Édouard Claparède ajoutera également qu'il est essentiel de se baser sur la psychologie de l'enfant pour avoir une pédagogie cohérente.

---

<sup>9</sup> Cf. section 3, Chapitre II du cadre théorique.

<sup>10</sup> Répétition des paroles du maître, pas de réflexion de la part de l'enfant.

<sup>11</sup> Intellectuel suisse du 19<sup>e</sup> siècle, fondateur de l'Institut des Sciences de l'éducation (Hameline, 1993 : 164)

Célestin Hippeau<sup>12</sup> se positionnera lui aussi sur l'activité de l'enfant dans son apprentissage. Ce dernier mettra en avant la formule « faire agir, laisser agir » (Hameline *et al.*, 1995 : 21). Il ne faut pas confondre cette vision pédagogique avec un « laisser-faire » éducatif. Au contraire, Célestin Hippeau estime que la nature fonctionne si on la « laisse » évoluer seule. Certaines lois régissent l'activité des enfants et il faut laisser agir ces lois comme si on laissait la nature s'éveiller (Hameline *et al.*, 1995 : 21-22). Cette croyance reflète la société de l'époque et l'évolution des mœurs : « faire ou laisser agir l'enfant à l'école, comme à la maison, c'est accepter qu'on augmente sa marge d'initiative ». Cette initiative s'accompagne d'une volonté de la part de l'enfant de s'approprier ce qu'on lui propose (Hameline *et al.*, 1995 : 21-22). Ferdinand Buisson ira dans le sens de Hippeau. Pour lui, il y a deux conceptions de l'enfant actif. D'une part, l'enfant doit être soumis à un contrôle (même si c'est un self-contrôle). D'autre part, il faut le laisser vaquer à ses humeurs, ses occupations. C'est en donnant des libertés à l'enfant que l'on peut obtenir de lui un travail sérieux (*Ibid*).

L'École active est également vue par certains comme un moyen de modifier l'ordre des classes sociales et de renverser la tendance en faveur des classes inférieures. Au début du 20<sup>e</sup> siècle, l'élite bourgeoise est toujours au premier rang de la société. Henri Marion (1888) explique que l'enseignement libéral n'a pas été créé dans le but de servir une élite bourgeoise, mais bien la société dans son ensemble. L'idée est qu'un individu prend sa liberté et le contrôle de sa vie suivant sa capacité à prendre des initiatives et à assumer ses responsabilités. L'école doit donc être le lieu d'un apprentissage par l'exercice. « Le citoyen libre ne sera pas un 'encrouté', ni un 'obstiné', mais une individualité 'forte, tolérante, perfectible', un esprit à la fois 'ferme et souple' » (Hameline *et al.*, 1995 : 24). Le maître d'école est donc appelé par Marion (1888 : 2-3) à rendre sa classe active, à ne pas s'épuiser dans un monologue sans fin, mais à faire participer les élèves de manières diverses et variées afin que l'enfant apprenne et ne se contente pas de réciter la matière. Cette vision de l'enfant acteur de changement sera également prônée par d'autres théoriciens, tels que Neill, par exemple. Selon ce dernier, l'éducation est le moyen de faire de l'enfant une personne libre et épanouie dans la société. Très touché par les horreurs des deux guerres mondiales, Neill mettra un point d'honneur à placer l'enfant au centre de sa méthode d'enseignement, de manière à ce qu'il puisse notamment s'opposer à d'éventuels ordres hiérarchiques et affirmer ses idées (Saffrange, 1985 : 17).

---

<sup>12</sup> Homme de lettre et pédagogue français du 19<sup>e</sup> siècle (Bibliothèque nationale de France, 2016)

#### 2.4. *Quand dresser devient éduquer*

Les écoles traditionnelles du début du siècle auront la réputation de conditionner les élèves. Il est nécessaire d'exiger des apprenants un respect de certains codes moraux, comportementaux et culturels afin d'être de *bons* élèves ; de bien les socialiser<sup>13</sup>. La pensée active va quant à elle programmer une autre vision de l'apprentissage : une éducation à la liberté. Le développement de la maturité de l'enfant est pris en compte car il est essentiel que les élèves comprennent pour quelles raisons telles contraintes et tels codes existent, et non simplement obéir au professeur. La pensée active prônée par le mouvement de l'Éducation nouvelle invite à prendre en compte les intérêts de l'élève et ainsi lui faire réfléchir sur le monde par la curiosité qu'il peut avoir (Gutierrez et al, 2012 : 288).

### 3. Éducation nouvelle et École active

#### 3.1. *L'Éducation nouvelle – une révolution pédagogique*

La grande majorité des grands penseurs de la pédagogie active au 20<sup>e</sup> siècle ont fait partie du mouvement de l'Éducation nouvelle<sup>14</sup>. Ce mouvement a été créé en 1921 et rassemble divers théoriciens autour d'un nombre de fondements pédagogiques précis (Gutierrez, 2009 : 1). Ces pédagogues souhaitent en effet l'avènement d'un école puérocentriste qui ne place pas les savoirs au centre de la relation pédagogique. Tous ont la volonté de fonder une pédagogie nouvelle en utilisant les connaissances scientifiques relatives au développement des enfants afin de former des citoyens nouveaux ; et donc, a fortiori, de changer la société (Gutierrez *et al.*, 2012 : 19). George Bertier – pédagogue français, directeur d'école et co-fondateur du scoutisme laïc en France<sup>15</sup> – décrira les membres de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle<sup>16</sup> comme ayant « l'audace, la hâte de réaliser, la soif de liberté, la passion du progrès, la haine du préjugé et de la routine, l'amour enthousiaste de l'enfant » (cité par Gutierrez *et al.*, 2012 : 21). Durant cette période de l'entre-deux-guerres, plusieurs congrès internationaux sont organisés afin d'unifier la pensée véhiculée par la LIEN. Cette idée de pionnier de l'éducation sera très présente dans les années 1920, mais perdra de sa superbe durant la décennie suivante (*Ibid* : 21). Ce mouvement rassemblera des professeurs, mais aussi des parents, des directeurs, tous soucieux du bien-être de l'enfant. Nous retrouvons également

---

<sup>13</sup> Gutierrez et ses collaborateurs iront même jusqu'à parler de dresser les élèves.

<sup>14</sup> Nous modérons ici notre propos afin de ne pas présupposer que tous les penseurs de la pensée active ont fait partie de l'Éducation nouvelle (car nous ne pouvons l'affirmer pleinement).

<sup>15</sup> Bertier George (CHS, consulté en 2017).

<sup>16</sup> La LIEN

certaines figures d'autorités scientifiques (médecins, psychologues, philosophes, universitaires), mais aussi politiques au sein de la LIEN, donnant ainsi du poids aux interventions et à cette pensée nouvelle. Cela aura également pour effet de donner de la légitimité au mouvement face aux sceptiques (*Ibid* : 23).

Ce mouvement se définit donc contre tout ce qui est « institué ». Différents éléments composent le point de vue de la pédagogie prônée par la LIEN. Premièrement, en ce qui concerne les enseignants, les pédagogues pionniers rejettent l'idée d'un « maître transmetteur de savoirs ». Ils proposent, comme nous avons pu le voir dans les sections précédentes, une « révolution copernicienne » (terme employé par Claparède) qui situe l'enfant au cœur de l'apprentissage. Il est donc plus que conseillé d'établir une relation allant de l'enfant vers l'enseignant, et non l'inverse. Deuxièmement, au niveau des programmes scolaires, les manuels et autres matériels institués sont considérés comme rétrogrades et figés. Les théoriciens proposent donc de repenser les programmes de façon dynamique et engageante, mais aussi en accord avec leur époque. Ils mettent enfin l'accent sur les besoins et les intérêts des apprenants : ceux-ci doivent être pris en compte lors de la rédaction de matériels. Troisièmement, en termes de discipline et d'autorité, la LIEN reste sceptique quant à la « logique hiérarchique » instituée. Ils sont convaincus de l'efficacité d'échange de positions entre le maître et l'élève, d'une « discipline cogérée s'inspirant du modèle démocratique » (*Ibid* : 22). Enfin, concernant les modes d'enseignement, l'Éducation nouvelle suggère des travaux de groupes, des ateliers, et d'autres activités, afin de mobiliser au maximum l'attention de l'élève et de le garder actif (physiquement et mentalement) (*Ibid* : 22).

Dans les années 1930, des tensions ont commencé à émerger au sein de la LIEN ainsi que de virulentes critiques extérieures. Il a notamment été reproché au mouvement de ne compter parmi ses rangs que des membres de la bourgeoisie ou de la haute classe moyenne. C'est d'ailleurs une des raisons qui a poussé Alexandre S. Neill à quitter le mouvement pour créer sa propre école de pensée en Angleterre (cf. section 3.6.4. de ce chapitre), explique Saffrange (cité par Guterriez *et al.*, 2012 : 27). En France<sup>17</sup>, lors du Conseil de Nice en 1932, on assiste à une remise en question des valeurs de la Ligue<sup>18</sup>. Le débat portera sur les principes à considérer comme prioritaires ainsi que sur les nouvelles méthodes prônées par la LIEN. Ce Conseil suscitera un bouleversement identitaire notoire ; il en résultera la création d'une

---

<sup>17</sup> L'historique établi ici de l'Éducation nouvelle sera celui de la France. La Belgique est proche de la France concernant cette pédagogie, malgré que le système de l'enseignement belge et français actuel divergent sur plus d'un point.

<sup>18</sup> Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle

nouvelle charte du Groupe français d'Éducation nouvelle qui remplacera les décisions et avis de la LIEN présents jusque-là. Même si les opinions divergent, il y a une volonté forte quant à l'élaboration d'une réforme de l'enseignement en France. Les demandes du GFEN<sup>19</sup> sont les suivantes : « bannir les savoirs encyclopédiques de même que les emblèmes de l'enseignement traditionnel » (Gutierrez *et al.*, 2012 : 29). Les critiques émises par les membres constituent leur principale identité ; c'est ce qui les différencie des autres mouvements contestataires de l'époque (*Ibid* : 26-29).

Au fil des années, les divergences d'opinions se sont accentuées, notamment avec le contexte économique et social tendu en Europe. L'union de la LIEN commence à faiblir et petit à petit chacun lance sa pédagogie dans son coin, exprimant sa propre vision de l'Éducation nouvelle (*Ibid* : 29).

### 3.2. La pédagogie institutionnelle

La pédagogie institutionnelle est introduite par Freinet entre les années 1950 et 1960. Elle se distingue en deux approches : la psychanalytique (héritage de la pensée freudienne) et l'autogestionnaire. Ce mouvement interviendra en parallèle à celui de l'Éducation nouvelle et est intéressant car il se retrouvera dans les réformes formulées en France (Gutierrez *et al.*, 2012 : 91). La pédagogie institutionnelle fait surface dans un contexte de croissance démographique important dans l'Hexagone. De plus, c'est également à cette époque que la scolarité obligatoire jusque 16 ans sera instituée en France (1959). Se pose également la question de la viabilité des méthodes de Freinet dans un milieu urbain ; alors que ce dernier a toujours travaillé dans des écoles de campagne. À partir de 1961, la pédagogie institutionnelle sortira de la pensée de Freinet et créera son propre chemin (*Ibid* : 92). Gutierrez (2012 : 94) explique que « la pédagogie institutionnelle se présente comme un renouvellement théorique de la pensée éducative par la prise en compte de l'apport des sciences humaines, et surtout des savoirs issus de la psychologie et de la psychanalyse ». C'est une rencontre entre le domaine de la pédagogie et la psychanalyse. Des psychanalystes proches de Jacques Lacan<sup>20</sup> ont d'ailleurs pris part aux travaux pédagogiques de ce mouvement institutionnel (*Ibid* : 96-97). Ce mouvement aura une influence dans les idées réformatrices de l'après-guerre.

---

<sup>19</sup> Groupe français d'Éducation nouvelle

<sup>20</sup> Psychiatre et psychanalyste français du 20<sup>e</sup> siècle (Shape, 2017)

### 3.3. Les apports de l'Éducation nouvelle

Les idées de l'Éducation nouvelle tiendront une place importante au sein des réformes françaises des années 1950 et 1960. Les principes clés de l'école républicaine sont réaffirmés sur papier : on désire une école non seulement laïque, mais aussi gratuite et obligatoire<sup>21</sup>. Il y a, par cette réforme, une réelle volonté de supprimer les orientations scolaires trop liées aux classes sociales – ce ne sera vraiment le cas qu'en 1975 avec la création du « collège unique »<sup>22</sup>. Le but étant de (Guterriez *et al.*, 2012 : 133) :

*Faire vivre, sans limites, sans discrimination un nouveau droit démocratique établissant l'égal d'accès à tous à l'enseignement et à la culture. Avec l'objectif de contribuer au développement de tout être, un développement sur toute la vie : un épanouissement de la personnalité (s'accomplir, se réaliser) ; un développement de l'être social, du citoyen. Il s'agit pour eux de conjuguer culture, formation professionnelle et esprit civique : donner une raison de vivre, d'agir, de créer.*

Nous retrouvons bien dans les lignes des réformes ci-dessus les apports de l'Éducation nouvelle et de la pédagogie institutionnelle : reconsidérer l'enfant d'un point de vue humain afin que cela agisse sur son développement en tant que citoyen d'une société qui fonctionne. Les réformes puiseront d'ailleurs leur lexique dans les grandes idées des théoriciens de la LIEN et iront même jusqu'à citer certains noms (Freinet et Decroly, notamment). Les politiques se rendent bien compte qu'il est important de transmettre des savoirs, mais que ces derniers doivent ensuite s'inscrire dans un contexte social qui dépasse celui de l'école. Pour ce faire, les programmes scolaires sont entièrement revisités : l'accent est mis sur la compréhension du monde dans son ensemble et non plus sur des savoirs purement théoriques. Ce projet nécessite diverses restructurations : implanter de nouvelles matières, inclure des méthodes<sup>23</sup> actives présentes dans les pédagogies des grands théoriciens (Freinet, Decroly, Ferrière, etc.), réduire les groupes-classe et aménager les locaux différemment, offrir aux enseignants une plus grande liberté concernant la pédagogie appliquée en classe et surtout mieux former les enseignants (*Ibid* : 135).

L'Éducation nouvelle aura, outre les réformes dans les classes, un impact sur l'environnement scolaire des élèves. Les « loisirs dirigés » vont être introduits dans les collèges et les lycées de France dès l'entre-deux-guerres. Ces activités sont organisées le samedi après-midi et ont pour but d'attiser la curiosité des élèves. La finalité de ces actions est

---

<sup>21</sup> Ces principes étaient déjà présent concernant l'école primaire en France depuis les années 1880.

<sup>22</sup> (La documentation française, 2001)

<sup>23</sup> Cf. section 3.6 de ce chapitre

avant tout de transformer l'enseignement en une activité « plus vivante », explique Jean Zay<sup>24</sup> lorsqu'il se remémore cette époque de changements (cité par Condette dans Gutierrez *et al.*, 2012 : 170). Ces activités ont rendu possible un changement positif de relation entre les élèves et le professeur. Les « loisirs dirigés » pouvaient prendre diverses formes : des activités artistiques, travaux manuels, sorties, loisirs sociaux, des journaux scolaires et autres écrits, ou encore des « organismes de coopératives » – afin de permettre à des enfants de prendre part aux voyages scolaires ou diverses sorties éducatives (Gutierrez *et al.*, 2012 : 173).

Le dernier apport de l'Éducation nouvelle que nous mentionnerons tient du lien entre cette pensée et l'éducation populaire. Durant la période de l'après-guerre, ces deux courants se rejoindront. Divers organismes sont créés : le scoutisme laïque français tout comme les CEMEA<sup>25</sup> (Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation actives) en découlent. L'éducation populaire prendra ensuite son envol en se séparant de l'institution scolaire (alors que l'Éducation nouvelle et les organismes comme le GFEN, dans leur projet de réformer l'éducation, ne partiront pas) (*Ibid* : 262). Dans les années 1960, ce mouvement populaire prendra trois directions : « la formation permanente des adultes, le loisir culturel et, enfin, le loisir éducatif à destination des enfants » (*Ibid* : 273). Les CEMEA sont aujourd'hui toujours présents dans le paysage éducatif belge. Ces centres forment petits et grands à des pédagogies où l'action et l'expérimentation des apprenants occupent une place importante. Eliane Deproost, porte-parole de cette pensée en 1987, explique à cette époque que les CEMEA proposent une formation peu banale : les stagiaires des centres vivent les activités avant de les proposer à leurs animés. Le but est de « vivre pour comprendre », explique-t-elle. On découvre avant de théoriser. Les jeunes qui viennent dans ces centres reçoivent beaucoup de responsabilités et peuvent ainsi acquérir de nouvelles compétences, mais aussi se découvrir des talents cachés (Vanhecke, 1987). Les CEMEA sont aujourd'hui toujours actifs en Belgique, bien que le mouvement soit né en France. Ils proposent diverses formations pour des profils différents et ont intégré bien des éléments de l'Éducation nouvelle, tels que : « une pédagogie qui rend l'enfant acteur de ses apprentissages ; une vision globale de l'enfant qui combine rythmes, savoirs-faire, savoir-être et savoirs ; des dispositifs pédagogiques qui favorisent la citoyenneté responsable, active, critique et solidaire »<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> Ex-ministre de l'Éducation nationale du Front populaire en France. Souvenirs rédigés dans sa cellule après son emprisonnement sur les ordres du régime Vichy.

<sup>25</sup> Les CEMEA en France auront d'ailleurs pour comité directeur le GFEN.

<sup>26</sup> Site officiel des CEMEA en Belgique (2017), *Politiser l'éducation*

### 3.4. La fin des années 1960 et le déclin de la frénésie active comme innovation pédagogique

Bien qu'au début de la décennie l'enthousiasme était important, il a décliné dès le début des années 1970. Les années 1960 ont, dans un premier temps, été un terrain propice à l'expansion de la pensée de l'Éducation nouvelle grâce à la recherche d'une formation pour les adultes et la mise en application de divers programmes actifs, mais aussi grâce au développement de la pensée psychosociologique aux États-Unis. Ces différentes recherches ont permis une remise en question du monde de l'enseignement – allant des enfants jusqu'aux professeurs. On retrouvera d'ailleurs à cette époque la formation de divers projets éducatifs qui s'inscrivent dans une société souhaitée plus égalitaire. De manière analogue, un nouveau domaine d'étude se développera dans les universités. En 1967, les Sciences de l'Éducation font leur entrée dans le monde de la recherche scientifique et universitaire (Guterriez *et al.*, 2012 : 377). La formation des enseignants va également devenir un enjeu essentiel : la courbe démographique en France se redresse et les institutions sont face à une massification scolaire conséquente. Cette situation explique l'urgence de développer un programme universitaire pour former les professeurs des écoles primaires et secondaires. La formation sera d'abord accueillie par trois universités françaises : Bordeaux, Caen et Paris. De plus, dans les années 1960, la population des jeunes va être perçue différemment ; il leur est attribué une culture propre et ils sont étudiés comme un groupe social à part entière (Guterriez *et al.*, 2012 : 378-379).

Malgré des apports importants et une influence manifeste sur le monde de l'enseignement de son époque, l'Éducation nouvelle va perdre son pouvoir dans les années 70. D'une part, les théoriciens du mouvement vont être interpellés par les universités et la recherche afin de développer la formation en Sciences de l'éducation. Selon Gilles Ferry<sup>27</sup>, il n'est pas possible d'avoir un tel domaine de recherche et simultanément d'autres mouvements réformateurs. Il est nécessaire que ces mouvements rejoignent les idées émises par les chercheurs en Sciences de l'éducation (*Ibid* : 97). D'autre part, l'Éducation nouvelle va être victime du souhait d'indépendantisme de certains penseurs. Des groupuscules idéologiques vont ainsi se former et chacun développera sa propre vision de ce que doit être la pédagogie active. Certains mouvements vont également se développer en parallèle à celui de l'Éducation nouvelle, c'est le cas de la pédagogie institutionnelle que nous avons détaillée plus haut. Enfin, les tout premiers pionniers devenant plus âgés et les autres militants happés par les universités pour la

---

<sup>27</sup> Universitaire français qui a développé une approche psychosociologique de l'éducation (Filloux, 2008 : 344)

recherche, le mouvement se retrouva soudainement très limité en termes d'effectifs (*Ibid* : 382).

Il est également nécessaire de noter des discordances au sein même de la littérature de la LIEN ou encore de la GFEN. Par exemple, l'expression *méthode active* va être utilisée parfois au pluriel, parfois au singulier. De plus, bien que tous les théoriciens s'accordent sur une nécessité d'action de la part de l'élève, ils ont chacun leur propre vision de ce que doit comprendre cette démarche d'action. Gutierrez (2012 : 391) cite Marc-Andre Bloch<sup>28</sup> sur ce sujet : « elle [l'action] serait tantôt de type moteur, en tant (sic) qu'elle encourage les élèves à se déplacer, tantôt de type verbal, quand elle les encourage à prendre la parole ». C'est là que le problème se pose : une méthode est-elle considérée comme active dès qu'elle inclut dans son programme pédagogique des moments d'action verbale, motrice ou gestuelle ? Laisse-t-on alors de côté d'autres éléments, comme la notion d'intérêt ? Gutierrez (2012 : 391) reprendra les termes de Claparède qui différencie deux types d'action : « l'activité d'effectuation et l'activité fonctionnelle. L'enfant doit s'instruire non en vertu d'une forme contraignante venue du dehors, mais de l'expérience intérieure du désir de savoir ». Ce point de vue ne sera par ailleurs pas partagé par tous, créant ainsi de nouveaux discours contraires au sein du mouvement.

Un dernier élément à mentionner afin d'expliquer ce qui diminuera les pouvoirs de l'Éducation nouvelle, mais aussi ceux du secteur de l'enseignement en général : la dépréciation de l'institution scolaire dans son ensemble depuis les années 1970. Même si les institutions croient en la valeur de l'enseignement et des enseignants, la réalité du terrain est bien différente. Après la Deuxième Guerre mondiale, il s'en est fini de la position du maître tout puissant devant sa classe. Cette idée était bien entendu réprimée par l'Éducation nouvelle, qui souhaitait révolutionner le rapport de l'enseignant à son élève, mais l'importance de l'éducation scolaire n'est pas équivalente d'un point de vue à un autre. Un grand paradoxe concernant l'éducation se dessine alors à l'époque (qui reste encore d'actualité). L'éducation est à la fois perçue comme un levier social, qui permet au jeune de se forger un avenir stable et heureux. L'éducation est cependant également dénigrée car les matières proposées par les programmes sont considérées comme peu intéressantes et avoir un diplôme ne permet pas d'éviter le chômage. Les pédagogues se retrouvent dans une impasse. D'un côté, certains ont une vision utilitaire de l'enseignement – perdant toute notion humaniste ; d'un autre côté,

---

<sup>28</sup> Professeur français du début du 20<sup>e</sup> siècle et membre de l'Association amicale des professeurs de philosophie des lycées (Bloch, 2009)

d'autres ne se retrouvent plus dans les programmes proposés par les institutions et se détournent de la voix de l'apprentissage (*Ibid* : 391).

### 3.5. Description de l'École active<sup>29</sup>

#### 3.5.1. Activité ingénieuse des enseignants dans leurs classes

Ayant décrit les principes de l'Éducation nouvelle dans les sections ci-dessus, nous pouvons également nous interroger sur la place de l'enseignant dans sa classe active. Si l'on peut, dans un premier temps, penser que rendre les élèves actifs dans leur apprentissage soulage l'enseignant de sa charge de travail, il n'en est rien. Il est nécessaire que le maître fasse d'autant plus d'efforts pour impliquer ses élèves et trouve des activités ingénieuses et constructives. Cette pédagogie demande, selon Hameline (1995 : 26-29) plus d'efforts à l'enseignant que l'enseignement magistral.

#### 3.5.2. Slogan : « école active contre école assise »

La critique des écoles traditionnelles porte notamment, comme nous l'avons détaillé, sur le manque d'activité (physique ou mentale) des élèves, leur inaction dans la classe. L'École active est ainsi mise en place en réaction aux déceptions laissées par l'École que l'on qualifie de traditionnelle. Les partisans de cette méthode active vont d'ailleurs dénoncer « un système ancien coupé du monde réel contemporain [...] appuyé sur une pédagogie 'statique, arbitraire, livresque', accordant une trop grande place aux concours et aux examens » (*ibid* : 132).

#### 3.5.3. Le travail manuel ou l'éducation par l'action

En parlant sans cesse de travail manuel, l'École active semble préparer les enfants à un futur métier, or ce n'est pas ce qu'il faut entendre par manuel. Le principe est d'éduquer, d'apprendre par l'action.

### 3.6. Les penseurs de l'époque (19<sup>e</sup> siècle – début 20<sup>e</sup> siècle)

Afin de mieux comprendre la pensée active au début du 20<sup>e</sup> siècle, nous avons sélectionné un panel restreint d'auteurs jugés influents pour la création de la pensée pédagogique active au 20<sup>e</sup> siècle. Bien que les quatre auteurs choisis présentent des caractéristiques communes, il nous semblait important de détailler leurs pensées dans le but de mieux comprendre les divers chemins empruntés par la pédagogie active.

---

<sup>29</sup> Hameline *et al.*, 1995 : 26-29

### 3.6.1. Adolph Ferrière (1879-1960)

Ce pédagogue suisse est derrière le large mouvement de l'Éducation nouvelle, qui suit la lignée du mouvement de l'École active. Selon lui, l'activité de l'élève ne le rend pas actif si cette activité provient du maître d'école. Le professeur ne doit donc pas donner de façon arbitraire une série d'exercices ou de savoirs aux élèves. L'enfant doit créer son programme d'étude, prendre des initiatives et suggérer la matière au professeur. C'est ainsi qu'il sera réellement actif dans son apprentissage (Hameline *et al.*, 1995 : 35).

« Une école sera dite 'active' lorsque les élèves s'y érigent en acteurs prioritaires et que (...) la mobilisation de l'activité intellectuelle s'effectue 'du dedans vers le dehors' et non l'inverse » (Hameline *et al.*, 1995 :36). Autrement dit, l'élève doit sortir le savoir de son intellect, c'est ainsi qu'il pourra véritablement apprendre. Ce n'est pas le professeur qui énonce la matière, mais bien l'élève qui prend son enseignement en main et comprend la matière avec l'aide du professeur. Sur le terrain, on remarque qu'il est difficile d'échapper aux programmes et aux contraintes de l'enseignement traditionnel. La spontanéité des élèves dépend alors des initiatives que prend le maître dans sa classe. La présence d'un paradoxe devient indiscutable : le maître doit laisser les élèves libres afin qu'ils soient spontanés et qu'ils apprennent, mais cette spontanéité doit être introduite par un stimulus qui viendra cette fois du professeur. Nous sommes donc entre l'action des élèves et celle du professeur ; la deuxième donnant l'impulsion à celle des élèves (Hameline *et al.*, 1995 : 38-39).

Ferrière explique dans son ouvrage *La pratique de l'École active* (1924) ce qu'il faut avoir en tête pour mettre en œuvre les principes de l'École active. Il souhaite que les élèves retournent aux techniques naturelles d'apprentissage du savoir (cf. spontanéité et initiatives) et donc s'éloignent de l'enseignement traditionnel qui donne de façon systématique la matière d'enseignement aux élèves (Hameline *et al.*, 1995 : 42).

### 3.6.2. Célestin Freinet (1896-1966)

Gerald Schlemminger (N.D.) a eu l'occasion de présenter brièvement la vie de Célestin Freinet à l'université de Paris. Célestin Freinet était un pédagogue français qui est devenu professeur et qui a développé une méthode active au début du 20<sup>e</sup> siècle.

Freinet jouera également un rôle important dans la LIEN. Sa vision de la réforme scolaire tient de l'idée qu'il se fait d'une société idéale. Son but est que la pédagogie fasse des enfants des citoyens réfléchis de sorte que la société se porte mieux. De son point de vue, il est nécessaire de créer un « mouvement international d'émancipation des enfants et des

peuples ». Il est à rappeler que ce mouvement évolue en parallèle avec la montée de l'URSS et de la crise du capitalisme avec les guerres mondiales. Freinet considérait l'émergence de la Russie soviétique comme une « utopie réalisée » et souhaitait prendre exemple de certains éléments afin de les appliquer dans ses classes – comme, par exemple, le travail collaboratif entre les élèves (Gutteriez *et al.*, 2012 : 64-65).

En 1924, il introduit la *Learning Printing Technique* dans sa classe : les étudiants sont priés d'écrire un texte portant sur leur vie personnelle, ce texte est ensuite le sujet d'une discussion de classe, ainsi que d'une correction, avant d'être imprimé par les élèves eux-mêmes (Freinet parlera d'exercice de texte/expression libre<sup>30</sup>). Les productions des élèves sont ensuite rassemblées afin de créer un Journal de classe et un Journal de l'école. Les divers écrits sont enfin repris dans des livres afin de créer des outils pédagogiques pour permettre aux enseignants de pallier le manque d'efficacité des manuels scolaires traditionnels. En 1928, une coopérative des éducateurs sera créée, elle donnera ensuite naissance à la pédagogie/mouvement Freinet que nous connaissons aujourd'hui (Schlemminger, N.D).

### 3.6.3. Ovide Decroly (1871-1932)

Ce pédagogue belge<sup>31</sup> occupe une place importante dans le développement de l'École active au début du 20<sup>e</sup> siècle – contemporain à Freinet. Ovide Decroly a débuté sa carrière en fondant dans sa propre maison un institut pour des enfants ayant des retards mentaux. Sa popularité et la renommée de son institut l'ont ensuite poussé à ouvrir l'école de l'Ermitage pour des enfants sans troubles particuliers. L'école Decroly à Bruxelles a été créée en 1907. Cette école active s'inscrit dans un projet d'éducation semblable aux écoles traditionnelles. Les élèves peuvent, en effet, s'y inscrire dès les primaires, et ce jusqu'aux dernières années du secondaire et y préparent les mêmes examens que dans les institutions officielles (Médici, 1948 : 27). Malgré la mort du père de la pensée decrolyenne en 1932, son œuvre et ses recherches vont avoir de grandes répercussions sur la pédagogie du 20<sup>e</sup> siècle. En 1936, l'Etat belge fera par ailleurs un certain nombre de réformes concernant le premier degré ; réformes directement inspirées de la pensée de Decroly (*Ibid* : 28).

Ovide Decroly voulait établir un changement dans la façon de concevoir la pédagogie de son époque. Selon lui, l'éducation ne sert pas à se préparer à la future vie d'adulte, mais bien à vivre sa vie d'enfant. Il est nécessaire que l'enfant soit face à des difficultés réelles qui

---

<sup>30</sup> Texte Libre, C. Freinet, Brochure n°25 de l'Education Nouvelle Populaire, Janvier 1947, sur <http://www.icem-pedagogie-freinet.org>

<sup>31</sup> École Decroly ; 2016 sur <http://www.ecoledecroly.be/ovide.html>

correspondent à son niveau et aux curiosités qui l'entourent (*Ibid* : 30). Comme Médici le démontre en citant Decroly, l'instruction est une « école pour la vie, par la vie » (1948 : 30). Un des éléments centraux de sa pédagogie est la notion de « Centres d'intérêts ». Pour appliquer ce concept, Decroly se tourne vers la psychologie de l'enfant afin de comprendre comment le cerveau des enfants fonctionne (*Ibid* : 36-37). Decroly a résumé les besoins de l'enfant selon six besoins fondamentaux : « le besoin de se nourrir, de lutter contre les intempéries, de se défendre contre ses ennemis, de travailler solidairement, de se reposer et de se récréer » (*Ibid* : 38). D'année en année, le professeur stimule les élèves en utilisant leurs besoins au cœur de ses leçons.

Le déroulement des leçons présente une routine bien particulière. Tout d'abord, les enfants sont mis autant que possible dans une phase d'observation. Ils s'étonnent, décrivent, repèrent autour d'eux ce qui leur semble nouveau ou étonnant. Decroly parlera de « contact immédiat » ; ce contact s'effectue dans toutes les situations imaginables (au jardin, dans la classe, dans la rue, au musée, dans la cuisine, etc.). Médici nous informe de la devise de cette pensée, qui est : « peu de mots, beaucoup de faits » (1948 : 41) : le professeur fait remarquer aux élèves ce qu'il y a à observer, mais ne parle pas (en montrant, par exemple) (*Ibid* : 41). Ensuite, une fois le travail d'observation effectué, le temps de l'association a lieu. On étend la constatation à un cercle plus large : on se souvient, on recherche l'information, on complète son savoir. Cela peut se faire par des techniques diverses : la parole, le texte, l'image, le cinéma, etc. (*Ibid* : 43). Enfin, l'enfant termine son apprentissage par une dernière phase ; celle de l'expression. L'élève exprime désormais ce qu'il a appris. Cette réalisation peut être abstraite comme concrète et lie connaissance et production. L'enfant peut s'exprimer de manières bien diverses : par du découpage, des travaux manuels, de la couture, dans une pièce de théâtre, la rédaction d'un journal, etc. (*Ibid* : 43).

Dans le projet éducatif actuel de l'école<sup>32</sup> située à Uccle, nous retrouvons certaines des spécificités de cette méthode. Quelques éléments sont très proches de la pédagogie de Freinet :

- la place de l'enfant au sein de l'éducation, son rôle actif au sein de l'établissement (productions écrites propres, planifications de projets communs...) ;
- l'école met en avant le côté artistique des élèves (notamment grâce à la phase d'expression, des cours de théâtre, ils sont également invité à dessiner durant leurs exercices d'écriture, etc) ;

---

<sup>32</sup> Projets de l'école Decroly, sur <http://www.ecoledecroly.be>

- les élèves ne sont pas uniquement considérés comme faisant partie intégrante de l'école, mais également de la société en général (également semblable à la pédagogie de Freinet ; cf. section 3.6.2 de ce chapitre).

#### 3.6.4. Alexandre S. Neill (1883-1973)

La carrière d'Alexandre Neill n'était pas toute tracée. Il s'est retrouvé dans le milieu de la pédagogie un peu par hasard, en commençant comme enseignant dans une petite école. Afin de ne pas sombrer dans l'ennui de ce travail loin de Londres, il décide de s'intéresser aux méthodes pédagogiques. Le tournant décisif de sa carrière suivra sa rencontre avec Marcel Lane – directeur d'une communauté pour jeunes délinquants, qui propose une pédagogie originale (Saffrange, 1985 : 28).

*Summerhill* est le nom choisi par Neill pour son école. Il établit dans un premier temps son institution dans le Dorset, en Angleterre, mais par le manque de place il s'installe ensuite dans le Suffolk sur une propriété en bord de mer (*Ibid* : 34). Pour Neill, l'éducation est responsable des horreurs présentes dans la société et qui ont mené aux guerres mondiales. L'éducation de l'époque représente, selon lui, la société dans laquelle il vit : la répression des individus fait qu'ils ne peuvent s'épanouir pleinement (*Ibid* : 17). Saffrange explique qu'une éducation saine peut, selon Neill, aider les gens à avancer et à se développer de manière équilibrée (sans complexe d'Œdipe ou de troubles sexuels, par exemple) (1985 : 55). Il consacrera donc sa vie à fonder un système éducatif précis et efficace. L'objectif premier de Neill en ouvrant cette école était d'éduquer moralement les jeunes ; de « faire advenir l'amour entre les hommes », explique Saffrange (1985 : 64).

L'environnement de Summerhill est privilégié car avant la Deuxième Guerre mondiale, il n'y avait que très peu de réglementations en matière d'enseignement en Angleterre. Après la guerre, des inspecteurs ont été affectés au contrôle de qualité des écoles (Saffrange, 1985 : 56). Malgré cette contrainte, la pédagogie de Neill a prospéré. L'école était située dans une large propriété et chaque élève pouvait y trouver sa place ; les lieux étaient si grands que les enfants se construisaient sans problème leur propre espace. Saffrange décrit les lieux comme étant vivants : il s'y trouve une décoration fournie, des élevages d'animaux, des aquariums multicolores, etc. Cela donne une impression de vie constante. Dans l'enceinte de l'école, il y a également la présence d'infrastructures sportives et de loisirs divers (tels qu'une serre, par exemple) (*Ibid* : 57). Lorsque les inspecteurs viennent voir les lieux, ils ont néanmoins une impression de laisser-aller concernant la propreté et l'organisation de l'école. Le domaine est si étendu que les biens sont dégradés par les élèves qui ne sont pas surveillés (*Ibid* : 58).

L'organisation des classes et de la vie sur place est assez particulière : les cours sont facultatifs et ne sont donnés qu'en matinée. L'après-midi, les enfants sont libres de prendre part à diverses activités (également proposées les soirs de semaine). Les élèves sont généralement inclus dans l'organisation de la vie scolaire au sens large. Chaque samedi sont organisées des *Assemblées Générales* qui regroupent les élèves et les professeurs qui désirent y prendre part. Ce mode de fonctionnement est défini par Neill comme le « self-government » (*Ibid* : 59-60). Durant ces assemblées, professeurs et élèves établissent des règles de vie et discutent d'éventuels problèmes au sein de l'établissement. Neill dira d'ailleurs que « le gouvernement à Summerhill est de forme démocratique » (Neill cité par Saffrange ; p.60). Cela a été rendu possible, explique Saffrange, grâce au petit nombre d'élèves inscrits (70 maximum) et parce qu'un système bureaucratique n'a jamais été mis en place (*Ibid* : 61).

La réflexion pédagogique de Neill va se centrer sur l'intérêt des élèves. Cette notion est également très importante dans le milieu de l'Éducation nouvelle en général (*Ibid* : 99). Selon Neill, « le travail de l'enseignant est simple : découvrir où réside l'intérêt de l'enfant et l'aider à l'épuiser » (*Ibid* : 101). Il faut que l'enseignant aide l'enfant à éveiller sa curiosité, et ensuite vider l'enfant de cet intérêt en lui apprenant le plus de choses concernant le sujet. Selon Neill, l'enfant ne peut dépasser son intérêt que par le jeu et le bruit (*Ibid* : 102-103) ; le jeu est considéré comme ce qu'il y a de plus naturel chez l'enfant. On traverse ensuite une réflexion intellectuelle pour comprendre le phénomène qui l'intéresse. Neill critique la pédagogie traditionnelle qui place le savoir au centre de l'apprentissage ; alors que, selon lui, cette étape apparaît après la découverte manuelle. Saffrange explique que selon Neill, « si les enfants savent lire, écrire et compter, le reste « suivra inconsciemment », et « ce reste doit être un travail créatif des mains, des yeux et des oreilles » (*Ibid* : 103). On retrouve également dans la pédagogie de Neill le concept de *l'étude libre*. L'enfant doit avoir une soif d'apprendre autonome ; il choisit ce qui l'intéresse ou non. Les ouvrages de référence ne doivent donc être utilisés par l'élève que s'il en a besoin. Ce système ne peut bien entendu pas fonctionner dans une pensée traditionnelle (*Ibid* : 104). Enfin, Neill explique que l'enfant ne doit penser qu'à l'instant présent. Il développe de manière naturelle des intérêts spontanés en fonction de ce qui se présente à lui, de l'environnement qui l'entoure. Il est également déconseillé de pousser l'élève à accomplir une tâche du début à la fin ; si l'enfant se lasse de ce qu'il est en train de faire, il faut l'accepter et le laisser se découvrir un nouvel intérêt (*Ibid* : 105).

Cette pensée pédagogique libertaire n'a pas été appréciée par tous. Neill a été placé dans les années 1970 au-devant de la scène « néo-libertaire », mais ses idées étaient parfois trop

radicales pour s'intégrer dans un paysage éducatif institutionnalisé (*Ibid* : 17). De plus, cette pensée prône l'autonomie des élèves dans leur apprentissage. Cela peut sans nul doute être positif si l'enfant a certaines prédispositions intellectuelles, mais quid des enfants qui ont besoin d'un soutien plus appuyé pour pouvoir développer leurs connaissances ? N'est-ce pas le rôle de l'enseignant également ? (*Ibid* : 178)

#### 4. L'évolution de l'appellation active

Afin d'établir un lien entre la pédagogie mainstream et active, il est nécessaire de retracer l'évolution du terme *actif* qui n'a pas été utilisé de la même manière à toutes les époques. Nous présentons dans cette nouvelle section cette évolution essentielle à la bonne compréhension de ce point théorique.

##### 4.1. *Les années 1970 et les nouvelles méthodes d'enseignement des langues*

Dans les années 1970, un bon nombre d'écoles se sont faites appeler actives. Cela a tout d'abord commencé avec les méthodes directes<sup>33</sup>, qui sont, selon Girard (dans Filipovic, 1972 : 71), concernant les cours de langue, « une méthode directe d'apprentissage des langues, qui ne passe pas par la langue maternelle de l'apprenant ». Cette vision de l'enseignement a changé la façon dont les langues étaient enseignées : avant cette prise de conscience, les cours de langues n'étaient donnés qu'en langue d'apprentissage, et non dans la langue étudiée. Ensuite, ce fut le temps des méthodes audio-visuelles. D. Gerard explique encore qu'une méthode audio-visuelle se base sur une analyse scientifique de la langue enseignée : elle enseigne en premier lieu le langage oral, donnant ainsi la possibilité aux élèves de communiquer et d'intégrer des habitudes linguistiques. Cette méthode reproduit en réalité l'apprentissage des jeunes enfants envers leur langue maternelle (Gerard dans Filipovic, 1972 : 71). Le lien entre les méthodes directe et audio-visuelle est clairement établi.

Toujours dans les années 1970, les avancées technologiques ont permis aux méthodes audio-visuelles de gagner du terrain. Il y eut ainsi un réel engouement pour les méthodes faisant usage de moyens technologiques, tels que la radio, la télévision ou d'autres supports. Le but principal de ces méthodes était d'améliorer l'apprentissage des langues étrangères. Durant la même décennie, la littérature et la culture de la langue étudiée ont également commencé à avoir plus d'importance au sein de l'apprentissage. Les étudiants pouvaient ainsi avoir une meilleure vision globale de la culture de la langue étudiée. Les technologies ont

---

<sup>33</sup> Les méthodes décrites dans cette section seront détaillées dans le chapitre suivant (III, point 2).

permis la modernisation de l'enseignement, tant au niveau de la qualité des compréhensions à l'audition que de l'introduction d'éléments culturels (Filipovic, 1972 : xi-xv). Un des principaux avantages qui découle de telles méthodes est que les enseignants « ont la possibilité d'enseigner dans un langage correct, avec une bonne intonation et une bonne prononciation, présentant ainsi la langue enseignée dans le contexte socioculturel auquel il appartient » (Filipovic, 1972 : xix).

#### 4.2. Être actif aujourd'hui

La vision des méthodes audio-visuelles perçues comme des processus de pédagogie active est désormais obsolète. En effet, ces méthodes sont aujourd'hui présentes dans la majorité des classes de langue sans pour autant qu'elles ne soient définies comme étant des méthodes actives. La définition actuelle des méthodes actives se centre sur l'enfant en tant que point d'accroche essentiel à l'apprentissage. La pédagogie dans son ensemble considère l'enfant comme un agent actif. Les apprenants prennent donc une place active en classe et font partie intégrante de leur éducation (Mogollón & Solano, 2011 : 4-5). Cette vision de l'enseignement se retrouve dans un bon nombre d'écoles, qui ont décidé de centrer l'entièreté de leur projet pédagogique autour du bien-être de l'enfant. Ces méthodes actives sont tirées de celles nées au début du 20<sup>e</sup> siècle – et cela, bien que l'on considérait autrefois les méthodes directes et audio-visuelles des années 70 comme des méthodes actives.

Aujourd'hui, de nombreux exemples d'écoles existent : Freinet, Decroly, Montessori<sup>34</sup> et bien d'autres. Dans ces établissements, les enfants prennent part à leur éducation en développant leur imagination et leurs aptitudes à agir face à la réalité du monde extérieur à l'école<sup>35</sup>. Les écoles actives telles que celles nommées ci-dessus ont toutes essayé de fuir les problèmes liés aux écoles plus conventionnelles. Dans ces écoles dites mainstream, les enfants sont face, selon Mogollón et Solano, à une méthodologie éducative redondante et monotone, basée sur la répétition d'exercices peu interactifs (*Ibid* : 4-5). Le but recherché par les écoles actives serait donc de « reproduire les conditions qui transforment l'apprentissage en un centre d'activité centré sur l'apprenant à travers des manipulations, des actions et des expérimentations ». Cette vision de l'école traditionnelle est néanmoins à nuancer, comme

---

<sup>34</sup> Créée par Maria Montessori, pédagogue. La méthode est basée sur « les lois du développement naturel de l'enfant tant physiologique que psychique ». Cette pédagogie s'inscrit dans le projet de faire grandir l'enfant dans un monde en devenir; l'enfant est acteur de ses apprentissages et demande à l'adulte de "l'aider à faire seul". Ces écoles sont principalement présentes au niveau maternel et primaire mais il existe également une structure pour le niveau inférieur du secondaire (enfants de 12 à 15ans) (Charneau, 2017).

<sup>35</sup> <http://www.international-montessori.org/>; <http://ecoledecroly.be>; <http://ecolesdifferentes.free.fr/SCHLEMMINGER.htm>

nous le verrons dans les sections suivantes. En effet, la différence entre les écoles mainstream et actives était bien plus marquante au début du 20<sup>e</sup> siècle qu'aujourd'hui.

## 5. Les méthodes actives aujourd'hui

### 5.1. *Quid des pédagogies nouvelles aujourd'hui ?*

Si le vent contestataire de l'Éducation nouvelle soufflait fort au début du 20<sup>e</sup> siècle, cela n'est plus exactement ce que l'on peut constater aujourd'hui. Comme nous avons pu le voir dans les sections précédentes, l'Éducation nouvelle en tant qu'organisation a perdu de son pouvoir suite à la création d'une multitude d'approches actives dans le paysage scolaire. De plus, les programmes créés après les années 1970 ont intégré les grandes lignes directrices des méthodes actives de l'Éducation nouvelle. Les exercices et idées des grands fondateurs sont en effet sortis des écoles labellisées actives pour se retrouver dans des écoles mainstream. Nous ne pouvons donc plus affirmer que les écoles actives d'aujourd'hui sont créées comme alternative urgente en réponse à un système scolaire complètement défaillant.

Certains points posent d'ailleurs question. S'il faut comparer les idéologies présentes dans les mouvements nouveaux au début du 20<sup>e</sup> siècle avec celles d'aujourd'hui, il est à noter que certains éléments ont changé ou même disparu. Premièrement, les pédagogies nouvelles se sont revendiquées dès le début comme étant du côté des classes populaires (bien que, comme nous avons pu le constater dans la section 3.1. de ce chapitre II, des reproches étaient déjà émis à leur égard par leurs contemporains). Si l'on regarde ce qu'il en est aujourd'hui, la population fréquentant les écoles actives labellisées est généralement issue des classes moyennes supérieures. Cela s'explique d'une part par les valeurs de ces écoles : réussite personnelle, dépassement de soi, parier sur l'autonomie et le développement de son enfant, etc. L'explication vient, d'autre part, du rapport à l'autorité et aux activités préconisées par ces institutions actives : penser l'autorité différemment, apprendre en jouant, développer un savoir aléatoire, etc. Ces valeurs et idées de l'enseignement ne sont généralement pas comprises ou valorisées par les classes populaires, explique Perrenoud (1997 : 28-31). Deuxièmement, la pédagogie active « enferme chacun dans sa différence » (*Ibid* : 28). L'éducation active a toujours été contre la construction d'un élève moulé par une pédagogie standard. Les élèves prennent le temps de se développer à leur rythme. Cela peut comporter un danger, comme l'explique Meirieu (*Ibid* : 28-31) :

*Il y aurait un danger à vivre la différenciation comme une manière de classer, de briser toute dynamique collective, ou d'individualiser comme une manière de*

*« respecter » les différences et d'y enfermer les personnes. Moi je ne « respecte pas » les différences, je le dis avec beaucoup de simplicité, les différences j'en tiens compte... ce qui est tout à fait autre chose.*

Il faut donc prendre en compte les différences des élèves, mais ne pas en faire l'unique caractéristique de ces écoles actives. L'apprentissage par le jeu et le développement personnel permettent aux élèves de grandir et de s'améliorer. Il ne faut cependant pas considérer la pédagogie active comme une pédagogie du « renoncement » (Meirieu cité par Perrenoud, 1997 : 28-31) où les élèves ne travaillent pas de façon efficace, mais bien de trouver le moyen d'apprendre aux élèves par le jeu et de les stimuler tout en s'assurant que les apprenants comprennent les enjeux de cette démarche pédagogique. Enfin, les écoles actives ne sont plus cloisonnées et ne se battent plus contre une pédagogie traditionnelle, refusant en bloc les idées actives. La plupart des enseignants et des pédagogues véhiculent certaines des valeurs de l'École active (comme nous avons pu le décrire précédemment) : les programmes, l'importance de la formation des enseignants, la place de l'enfant dans son apprentissage, etc. « Les pédagogies nouvelles relèvent un défi majeur », explique Perrenoud (1997 : 28-31), « donner du sens aux savoirs sans renoncer à les rendre accessibles ». Les pédagogies nouvelles aujourd'hui sont bien présentes dans le paysage scolaire dans son ensemble.

### *5.2. Les apprentissages par projet ou par problème (APP)*

Cette forme d'apprentissage va être présente dans la plupart des écoles secondaires actives aujourd'hui. C'est cette appellation *APP* que les écoles non-labellisées (ne portant pas de nom de pédagogue pionnier de l'Éducation nouvelle) utiliseront afin de se présenter comme recourant aux méthodes actives.

Développées principalement dans l'enseignement supérieur, « ces approches ont toutes en commun d'être centrées sur ce que fait l'étudiant. L'enseignant n'intervient plus pour présenter la matière aux étudiants, mais bien pour créer des situations suscitant l'apprentissage et pour accompagner les étudiants dans leurs apprentissages » (Milgrom *et al.*, 2011 : 1). Cette méthode d'enseignement est toute particulière et casse les codes des leçons traditionnelles. Comme définies dans la citation ci-dessus, ces méthodes sont employées par le professeur afin d'introduire une nouvelle matière aux étudiants. Grâce à ce processus, les étudiants apprennent la nouvelle leçon de façon autonome, mais sont tout de même en constant dialogue avec le professeur. Ce type de pédagogie active permet non seulement que les étudiants apprennent la matière de façon autonome, mais cet apprentissage se fera plus en profondeur et développera un sens critique. De plus, les étudiants doivent travailler en groupe,

ce qui renforce leur capacité à collaborer en équipe. Enfin, ces méthodes donnent du sens et motivent les élèves, car ils voient la matière à travers un projet ou un problème donné à résoudre (Milgrom *et al.*, 2011 : 8).

Certains critères doivent néanmoins être respectés si on souhaite développer efficacement une méthode APP. Tout d'abord, l'étudiant doit être mis en situation concrète et en lien avec sa vie future ; le contexte d'apprentissage doit motiver l'élève. Ensuite, il faut bien se rendre compte que ce type d'apprentissage nécessite un travail personnel de la part de l'apprenant ainsi que de l'enseignant. Enfin, l'étudiant doit connaître le but à atteindre et doit être capable de mesurer les progrès réalisés au terme du projet. Afin que ces expériences pédagogiques soient menées à bien, il est également conseillé de faire travailler les étudiants en petits groupes (Milgrom *et al.*, 2011 : 9).

L'apport des APP dans un contexte scolaire est très significatif, comme l'a démontré une étude menée dans les années 2000 à l'UCL (Galland & Frenay, 2005). Cette étude a constaté que l'usage des APP dans le contexte universitaire<sup>36</sup> n'avait pas d'effets négatifs sur les compétences acquises par les étudiants et l'étude a par ailleurs démontré qu'il est possible de développer davantage de compétences chez les étudiants en utilisant des APP. Le rôle du professeur subit une modification dans des classes où les APP sont présents. Comme dans la plupart des méthodes actives, le rôle du professeur est ici celui d'un tuteur envers ses élèves. Les séances de cours lors de la réalisation du projet/de la résolution du problème sont des opportunités pour les élèves de travailler en groupe et pour le professeur de les guider et de les stimuler sans pour autant les diriger. Il va de soi que le professeur aura établi un cadre clair et précis grâce auquel les apprenants pourront travailler. Les séances de tutorat doivent également être accompagnées d'une auto-évaluation régulière du travail ainsi que de séances de métaréflexion (Milgrom *et al.*, 2011 : 16).

Enfin, il est nécessaire de signaler qu'il existe deux types d'APP. Si le but visé est d'appliquer de ce qui a été vu au cours, on parlera de *Projet d'application*. Ce type d'APP existe, mais ne peut réellement être défini comme un apprentissage actif ; ce n'est peut-être qu'une réappropriation d'une matière vue antérieurement. Si par contre le but visé est l'apprentissage de la matière, la terminologie employée sera *Projet d'acquisition*. Dans ce cas, le but visé est l'intégration de diverses matières et c'est dans cette situation que les élèves sont face à un apprentissage actif (Milgrom *et al.*, 2011 : 19).

---

<sup>36</sup> Malgré que l'expérience ait été effectuée avec des élèves de l'enseignement supérieur nous la trouvons pertinente car les APP employées dans les classes de secondaires ont le même impact pédagogique que dans le supérieur.

### 5.3. *Le paysage actif en Belgique*

Dans des programmes actifs présentés ci-dessus, le bien-être des enfants est au cœur du projet pédagogique. Tous ont trouvé une alternative au programme standard proposé à l'époque. En Belgique, nous retrouvons des écoles portant les étiquettes Decroly, Freinet ou Montessori. Cependant, ces écoles font exception au sein du paysage éducatif de notre pays. Certaines écoles ne portent pas d'étiquette spécifique référant à une pédagogie précise mais s'avancent simplement comme étant des écoles mettant en avant une pédagogie active. Les projets pédagogiques de ces établissements mettront en avant des termes tels que : pédagogie du projet, situation-problèmes, etc. Ces techniques sont utilisées parmi d'autres afin de positionner l'apprenant de manière plus active dans son travail fourni à l'école. La pédagogie du projet est centrée autour de l'enfant et se base, comme l'indique son nom, sur un projet (cf. section 5.2. précédente sur les APP). Cette approche permet aux élèves de travailler ensemble, de produire un travail collaboratif sur un sujet ou une matière donnée. Les situation-problèmes réunissent des groupes d'élèves afin qu'ils discutent ensemble du problème à résoudre. Ces groupes sont souvent supervisés par les professeurs. (Hugg & Wurdinger, 2007 : 192).

Il est relativement difficile de définir la part d'écoles actives présentes dans le paysage scolaire belge. Nous avons pris contact avec Vincent Dupriez, directeur du GIRSEF<sup>37</sup>, afin d'en savoir plus sur la proportion d'écoles actives et des élèves qui les composent. Il n'existe malheureusement aucune liste ou statistique officielle concernant le nombre d'écoles actives et des élèves inscrits. Monsieur Dupriez nous a également confié que certaines écoles pratiquent une pédagogie active sans réellement s'en rendre compte, ou sans utiliser de label, ce qui complexifie la tâche de regroupement des données. Nous avons ensuite contacté un réseau de parents du Brabant Wallon (NSPA)<sup>38</sup> qui ont lancé leur propre initiative : regrouper dans une liste des écoles actives afin que les parents puissent avoir une idée des établissements qui proposent une pédagogie différente près de chez eux. New School BW<sup>39</sup> propose aux parents de retrouver les écoles actives du Brabant Wallon et de Bruxelles, des maternelles aux secondaires. Nous savons d'ores et déjà que les écoles actives (surtout labellisées) sont principalement des écoles primaires et maternelles. Grâce à ce site internet, nous pouvons constater qu'il existe bel et bien des écoles secondaires à pédagogie active, et même plus qu'il n'y paraît. La personne en charge des contacts – Laurence Dermine – nous a

---

<sup>37</sup> Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation

<sup>38</sup> Site de des NSPA (Nouvelle Ecole Scondaire à Pédagogie Active en Brabant Wallon)

<sup>39</sup> NSPA

également fait parvenir une liste<sup>40</sup> créée par le SIEP. Cette liste, actualisée en 2017, regroupe les écoles actives secondaires présentes dans la Région de Bruxelles-Capitale et dans la Région Wallonne. Deux nouvelles écoles verront également le jour dans la Région de Bruxelles-Capitale à la rentrée de septembre 2017. Bien qu'il soit évident que les écoles secondaires actives ne représentent qu'une très faible part des écoles secondaires belges, il est important de se rendre compte qu'elles existent bel et bien et que la demande pour de telles écoles est croissante (étant donné que de nouveaux établissements sont créés d'année en année). Les écoles secondaires présentes dans cette liste ne portent généralement pas le nom d'un des pionniers de la pensée active au 20<sup>e</sup> siècle (excepté Decroly). Nous retrouvons néanmoins dans les détails de ce listing et sur les sites internet ou dans les programmes scolaires des écoles, des références bien connues : APP ; pédagogie inspirée de Freinet, Montessori, Decroly, Steiner ; pédagogie participative, active ; prise en compte des intelligences multiples, etc. Il sera également mentionné plus d'une fois la pédagogie humaniste rogérianne<sup>41</sup>, que nous n'avons pas détaillée dans ce mémoire.

#### *5.4. Les limites des écoles actives*

Le problème majeur de telles pédagogies est que l'infrastructure de l'établissement doit être à la hauteur des ambitions du projet ou des idées du professeur. Selon D'Amico (1999), « au plus l'infrastructure d'une école ou d'une communauté sera importante, au moins le professeur sera limité dans ses démarches et dans ses projets ; il en va de même avec les règles de l'école, plus elles sont strictes, moins on trouve de liberté pour le professeur. ». Par exemple, si l'école impose aux professeurs de faire passer un examen final en fin d'année qui reprend la matière vue tout au long du cours, le professeur en question peut difficilement trouver une autre alternative de notation ou proposer au directeur une autoévaluation de la part des élèves. Ces limitations empêchent les enseignants « de proposer des changements pédagogiques » (D'Amico, 1999). Si l'école dans son entièreté n'est pas centrée sur une pédagogie active, il est difficile pour un enseignant seul de changer la donne. Un formateur basé en Belgique aura bien du mal à faire appliquer une pédagogie par le projet s'il n'est pas soutenu par sa direction. Bien entendu, le professeur est libre de la pédagogie qu'il applique dans les classes. Il convient donc de nuancer les propos de D'Amico (1999). L'apprentissage par les situation-problèmes, par exemple, peut-être mis en place sans trop de difficultés par le

---

<sup>40</sup> Cf. Annexe 2

<sup>41</sup> Carl Rogers : voir autrement l'autorité, l'enfant a son mot à dire tant dans les matières que concernant les méthodes d'apprentissage ; système scolaire démocratique (Rohart *et al.*, 2008).

professeur et ne nécessite pas obligatoirement un matériel très élaboré. Il est néanmoins vrai que les écoles qui débloquent plus de fonds pour la mise en place de projets à grande échelle faciliteront la tâche des enseignants visant ce type d'apprentissage. Cependant, chaque professeur peut tenter de créer un climat d'activités différentes au sein de sa classe, par une organisation différente ou des exercices variés.

Une autre vérité concernant les écoles actives a été révélée par une étude menée par des chercheurs de l'Université Catholique de Leuven en 2013. Jerissa de Bilde (2011) et Jan Van Damme, ainsi que leur équipe, ont réalisé une étude comprenant un échantillon de 6000 élèves inscrits dans 190 écoles primaires de Belgique. Selon les chercheurs, si les enfants des écoles actives montrent des aptitudes plus positives au début de leur apprentissage, il a été remarqué qu'en fin de parcours les résultats scolaires étaient meilleurs parmi les élèves des écoles mainstream. Par ailleurs, l'étude a également démontré que l'enthousiasme et l'intérêt des élèves pour l'école étaient similaires entre les élèves des différentes écoles. Cependant, Dominique Lafontaine – professeur en Sciences de l'éducation à l'Ulg – interviewée par Voogt en 2013 pour le journal *Le Soir* – fait remarquer que ce type d'étude a souvent des résultats peu concluants, car il y a de plus en plus d'éléments similaires entre les deux types d'écoles. La pédagogie active centre par exemple l'apprentissage autour de l'élève, mais c'est en soi ce qui est également demandé dans toutes les écoles de la Communauté française. Il est néanmoins nécessaire de conserver un cadre et un suivi du professeur vers les élèves afin que les cours puissent réellement être bénéfiques pour l'élève, continue-t-elle. D'autre part, ces écoles actives ne conviennent pas, selon elle, à tous types de public<sup>42</sup>. En effet, des études ont montré que les enfants des milieux favorisés ont besoin d'un enseignement avec plus de règles et de suivi que les autres.

---

<sup>42</sup> Cette vérité sera également reprise par l'enseignante de l'école active observée.

### III *La pédagogie appliquée dans les classes de langues étrangères*

#### 1. Définition

##### 1.1. *La didactique*

Le terme didactique<sup>43</sup> est souvent utilisé à mauvais escient. En effet, ce mot ne désigne ni une méthode pédagogique ni un apprentissage particulier (cf. les définitions du chapitre II). La didactique, c'est l'étude des méthodes et des pratiques de l'enseignement en général, ou de l'enseignement d'une discipline spécifique. Il faut distinguer : d'une part, la didactique générale qui correspond à l'étude de la conduite de la classe (des cours magistraux, leçons oralisées, travaux individuels ou collectifs, supports de cours, etc.) ; et d'autre part, la didactique spéciale, qui elle aborde l'étude d'un enseignement concernant une discipline particulière pour une classe, un cycle d'étude ou un ordre d'enseignement.

Il est également important de différencier la didactique (qui porte sur les méthodes ou pratiques d'enseignement) de la pédagogie (qui porte sur l'éducation ou l'action éducative).

#### 2. Historique de la didactique<sup>44</sup> des langues étrangères

##### 2.1. *Les méthodologies traditionnelles*

Dans ce contexte, les méthodes traditionnelles ne sont pas à associer avec les écoles traditionnelles décrites plus haut. Elles correspondent bien entendu à ce qui se faisait dans les classes de langue du début du 20<sup>e</sup> siècle, mais ne doivent en aucun cas être associées à ce qui se fait aujourd'hui dans les écoles mainstream ; l'approche traditionnelle correspond à une méthode pédagogique dans le domaine des langues.

Ces méthodes sont apparues à l'Antiquité et ont progressé durant l'entière évolution de ce domaine de la didactique. Il est encore possible de déceler certains exercices et messages pédagogiques dans nos classes contemporaines. La méthode traditionnelle en langues étrangères se base sur une relation pédagogique accentuée et univectorielle : le maître transmet un savoir à son apprenant. Il est estimé que connaître une langue, c'est connaître les codes linguistiques du professeur (Martinez, 1996 : 51). Étant donné que l'objectif premier visé est la connaissance du code de la langue, les exercices de grammaire et de vocabulaire sont privilégiés. Nous retrouvons du matériel reprenant des listes de mots à étudier et des

---

<sup>43</sup> Définitions et comparaisons du Grand Dictionnaire Terminologique en ligne.

<sup>44</sup> La didactique détaillée ci-dessous n'est pas spécifique au développement de la didactique appliquée dans les classes de secondaire. Nous dressons ici un portrait général qui s'étend du milieu scolaire à l'apprentissage des langues par des adultes.

règles de grammaire contraignantes se basant sur une norme référentielle (consignes du type *Dites ceci – ne dites pas cela*). L'étude des langues étrangères s'est en réalité calquée, au début, sur l'étude des langues mortes – latine ou grecque. Cette filiation de procédés s'est particulièrement fait ressentir dans l'enseignement germanique et anglo-saxon, où s'est développée la méthode grammaire-traduction. L'objectif premier est de connaître la langue écrite, et non orale. Les exercices sont basés, comme le nom de la méthode l'indique, sur des traductions de textes classiques de la langue étrangère vers le français (traduction) et ensuite de la langue mère vers la langue étrangère (thème). Le matériel idéal pour cette méthode comprend des manuels ou recueils de textes (même des œuvres entières) ainsi qu'une grammaire et des dictionnaires bilingues. Le recours à la langue source<sup>45</sup> de l'apprenant est également très fréquent (*Ibid* : 52). Cette méthode est bien une pédagogie du « modèle », où l'élève fait ses exercices en reprenant des exemples sous la surveillance de son enseignant. Il n'est pas question ici de communication orale (ni écrite), car les langues ne sont pas apprises dans un but communicationnel (*Ibid* : 53).

Certains essaient néanmoins de faire bouger les choses et proposent diverses méthodes alternatives ; cela est notamment le cas du pédagogue tchèque Comélius qui, au 17<sup>e</sup> siècle, utilisera l'art pictural comme aide didactique lors de ses leçons. En Angleterre au 19<sup>e</sup> siècle, d'autres développeront des techniques d'apprentissages où la répétition est la base de l'enseignement. À la fin du 19<sup>e</sup> siècle, plusieurs propositions sont faites quant à une remise en question du système d'apprentissage des langues (*Ibid* : 53-54).

## 2.2. *L'approche directe*

Cette méthode a été créée pour pallier un manque important des méthodes traditionnelles : le besoin de communication immédiate. Le procédé est simple : enseigner aux apprenants les formulations dont ils ont besoin dans une situation donnée. Par exemple, si l'élève croise quelqu'un qu'il connaît, il va lui dire *Bonjour*, ce à quoi cette personne va lui répondre *Bonjour*, ensuite, elle va probablement lui demander *Comment vas-tu ?*, l'élève doit donc être à même de répondre à cette question. C'est de la sorte que les enseignants vont procéder : apprendre aux élèves des formulations afin de pouvoir répondre dans une situation d'immédiateté (les élèves doivent pouvoir répondre de manière directe à leur interlocuteur). Le but est donc de « faire parler la langue et non parler de la langue » (Martinez, 1996 : 54). L'accent est mis sur le besoin communicationnel de l'élève ; l'oral sera donc largement

---

<sup>45</sup> Entendez langue maternelle.

sollicité par l'enseignant. Souvent, les apprenants auront des compréhensions orales sans aide de l'écrit afin de se focaliser sur la compréhension et sur la prononciation des mots. Dans un premier temps, les élèves doivent saisir la valeur sémantique d'un énoncé. Ces phrases seront placées dans des contextes familiers pour l'élève afin qu'il puisse comprendre au mieux l'énoncé dans son contexte. Le développement métalinguistique vient dans un deuxième temps que nous qualifierons d'analyse grammaticale. La recherche de la règle vient donc après la compréhension de l'énoncé. Afin d'assurer la compréhension de l'élève, le professeur a à sa disposition trucs et astuces divers et variés : le mime, la gestuelle, les images, etc. L'apprenant sera ensuite invité à replacer les formulations apprises dans des contextes similaires (*Ibid* : 55).

Cette méthode aura un succès certain au début du 20<sup>e</sup> siècle et se retrouvera même dans les programmes scolaires de l'époque. Il est néanmoins important de remarquer que le corps enseignant n'est, pour la plupart du temps, pas formé à ce type de pédagogie et souvent réfractaire à de tels changements (*Ibid* : 56). L'idée de se centrer sur les besoins de l'élèves nous rappelle bien entendu les valeurs de l'École active à la même époque. Nous pouvons donc d'ores et déjà établir une connexion entre une pédagogie adressée au plus grand nombre et celle plus spécifique, appliquée dans des écoles données.

Après la mise en place de cette approche, des études ont été menées concernant ces procédés didactiques et les résultats furent concluants. Des progrès ont pu être observés auprès des apprenants ainsi que parmi les enseignants (ces méthodes les sortent de leur état d'inertie). Certaines limites se font néanmoins ressentir : s'il est facile de montrer à l'élève une représentation graphique ou gestuelle d'un phénomène simple (par exemple : l'action de courir), il n'en est rien concernant les éléments plus conceptuels sémantiquement parlant (par exemple : la dépression). Cette méthode pourrait donc trouver sa place dans des classes plus faibles, mais certains éléments sont à revoir pour des apprenants avancés. Les mises en situation sont également critiquées et qualifiées d'artificielles. Cette méthodologie offre néanmoins un regard nouveau sur la méthode à adopter quant à l'apprentissage des langues et la place que l'oral doit tenir au sein des classes. Les pédagogues défenseurs de ces procédés parleront également de rendre l'enfant actif dans la classe ; de rendre la classe vivante (*Ibid* : 56-57). Nous retrouvons bien l'influence de l'Éducation nouvelle et de la pensée des pédagogues pionniers du mouvement dans cette branche de la didactique.

### 2.3. L'approche audio-orale

L'importance de l'oral sera mise en avant par les chercheurs en linguistique et donnera de la valeur à cette approche aux yeux des experts. On retrouve bien entendu certains éléments de l'approche directe. Il s'agit ici de mettre en avant certains éléments linguistiques et ensuite de déterminer à quelle situation de vie ils appartiennent. Deux concepts sont particulièrement chers à cette méthode : la situation (qui va ancrer le point linguistique choisi) et la structure linguistique (un modèle de construction de phrase qui sera repris par l'élève). Les exercices sont basés sur la répétition. Ce sont des exercices de drill inscrits dans une logique de répétition, mais également dans un souci de réutilisation ultérieure de la matière dans un autre contexte (Martinez, 1996 : 58).

L'enseignement des langues étrangères a été décuplé durant la Seconde Guerre mondiale. Des linguistes américains ont été engagés pour développer des méthodes de formation rapide pour le personnel militaire en temps de guerre (méthode connue sous le nom de « the Army method »<sup>46</sup>). Cette méthode essentiellement basée sur des drills a donné des résultats concluants à l'époque (domaine d'utilisation assez restreint et cadré) et a été largement utilisée dans l'après-guerre et dans le monde entier (*Ibid* : 59). Pour cette approche, l'utilisation du magnétophone sera largement répandue pour ensuite laisser la place aux laboratoires de langues. Les critiques de cette méthode ne vont pas tarder à se faire sentir dès les années 1950. Alors que certains y voient une théorie fonctionnaliste et ne souhaiterons pas développer une étude des langues dans un but purement fonctionnel, d'autres rejettent l'approche proposée, car les résultats sur les apprenants sont à long terme mitigés (effets immédiats positifs, mais épuisement de l'intérêt des élèves par des exercices répétitifs, peu motivants et coupés de la réalité) (*Ibid* : 61).

### 2.4. Les méthodologies audiovisuelles

Entre 1950 et 1970, les technologies se sont améliorées, comme nous en avons déjà discuté précédemment (cf. section 4.1. du chapitre II). Le coût du matériel a diminué tout en offrant une meilleure qualité aux apprenants et aux enseignants ; ce qui a permis aux écoles de faire entrer dans les classes un tout nouveau matériel. Les méthodes audiovisuelles sont le résultat d'un mélange de deux mouvements de recherche. D'une part l'union entre le son et le visuel ; il n'est pas question ici d'une simple association, mais d'une réelle fusion afin que les activités se construisent autour du matériel, et non l'inverse (Martinez, 1996 : 61). Il est

---

<sup>46</sup> Université de Nice, *Learning and teaching foreign languages*.

également essentiel de noter que le visuel dont nous parlons dans ces méthodes ne se limite pas à l'image, mais peut s'étendre aux graphiques, aux cartes, aux tableaux, aux schémas, etc. Le procédé de construction des leçons s'établira dans un souci de progression logique. Les matières sont enseignées dans un ordre cohérent afin d'arriver à un savoir déterminé. D'autre part, la présence métalinguistique occupe également une place importante (présence de termes grammaticaux afin que l'élève se repère dans son apprentissage). Des listes reprenant du vocabulaire et de la grammaire sont créées afin de fournir aux apprenants des formules fréquentes de la langue étudiée. Les éléments présents dans ces listes seront premièrement sélectionnés suivant leur fréquence d'utilisation dans la langue, et deuxièmement selon leur usage concernant une thématique choisie. Le but premier recherché par cette méthode est la communication dans un espace social (*Ibid* : 2-63). La répétition est utilisée comme moyen de fixer la structure dans l'esprit de l'élève, mais l'apprentissage peut prendre diverses formes : étude par cœur, individuelle ou en groupe, en classe ou chez soi, par des jeux de rôles, etc. Le principe est d'exploiter la langue dans des contextes donnés afin de reprendre ce qui a été vu en classe. Les exercices de répétitions peuvent également prendre diverses formes, comme présentées par Martinez, (1996 : 67) :

- *Répétition d'éléments simples, avec éventuelle expansion*
  - *Il mange, il mange, il mange du pain*
- *Substitution ou corrélation*
  - *Il joue avec son frère, il joue avec sa sœur, nous jouons avec notre sœur*
- *Transformation*
  - *Regarde les oiseaux, regarde-les*

Ces méthodes ont essuyé certaines critiques à leur époque. Le matériel utilisé a été décrié comme trop lourd et la finalité de l'approche qualifiée de théorique et pas assez pratique. Néanmoins, l'apport du visuel est important, car il permet à des apprenants ayant une mémoire de type visuelle et non auditive d'améliorer leurs compétences et leur apprentissage (*Ibid* : 70).

### 2.5. *L'approche communicative*

Cette méthode qui date des années 1970 est une révolution dans l'apprentissage des langues, car les leçons sont entièrement basées sur le besoin de communication des apprenants. L'important est de savoir comment utiliser la langue dans un système donné et non connaître le système linguistique de la langue (Martinez, 1996 : 76). Bien que l'approche communicative semble se rapprocher de l'approche directe, cette méthode demande aux

enseignants de ne plus se focaliser uniquement sur la langue, mais d'enseigner également la culture ainsi que les us et coutumes de la langue qu'ils étudient. De ce fait, les apprenants peuvent apprendre la langue plus efficacement, car ils la comprennent dans son ensemble. Dans certains cas (par exemple, si la langue est parlée par des locuteurs de différentes cultures), il est assez difficile d'enseigner aux élèves les dessous de la langue, car il risque d'y avoir une confusion. Cela dit, rien n'empêche d'aborder les différentes cultures de la langue en classe afin d'ouvrir l'horizon réflexif de l'élève. Selon Martinez (1996 : 78-78), il existe quatre grandes lignes directrices à cette approche :

- *Un « retour au sens », avec une « grammaire notionnelle, grammaire des notions, des idées et de l'organisation du sens », et des progressions moins rapides*
- *Une « pédagogie moins répétitive », avec moins d'exercices formels au profit « d'exercices de communication réelle ou simulée beaucoup plus interactifs », car c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer*
- *La « centration sur l'apprenant », quand l'élève est « l'acteur principal de son apprentissage » et « sujet actif et impliqué dans la communication »*
- *Des « aspects sociaux et pragmatiques de la communication » novateurs, puisque ce ne sont pas des savoirs, mais des savoirs-faire qui sont pris directement « comme objectif de la leçon ».*

La grande différence avec les approches précédentes, c'est que l'apprentissage est ici envisagé sous un angle de communication sociale. Un autre élément essentiel est la recherche de l'authenticité<sup>47</sup> dans le matériel fourni aux élèves. Le souhait est de créer une classe où la communication établie sera autant vraisemblable que possible. Les compétences à acquérir sont clairement définies et connues des apprenants (*À la fin de cette Unit, tu seras capable de...*). La place de l'élève se modifie également ; il devient plus autonome dans son apprentissage, plus conscient de l'effort à fournir et des raisons derrière les exercices. Le lieu de la classe est perçu comme un terrain de communication en lui-même. Il s'agit d'exposer son point de vue, de raconter son vécu, de prendre part à des débats, etc. Toutes les excuses sont bonnes pour faire participer – mais surtout communiquer – les élèves (*Ibid* : 79). L'acquisition de savoir-être et savoir-faire gagne le terrain des savoirs. L'objectif premier est que les apprenants utilisent la langue en contexte réel, en faisant le moins d'erreurs possibles, mais en communiquant tout de même. La place du professeur dans sa classe va également changer : il reste le « référent linguistique » auprès des élèves, mais il passe de l'autre côté de

---

<sup>47</sup> Cf. Section 2.5.1. de ce chapitre III.

la classe en appuyant les débats, en relançant les jeux de rôles, etc. L'investissement est différent et le climat de travail change également (*Ibid* : 80).

Les critiques de cette approche porteront principalement sur l'authenticité faussée du matériel et des travaux fournis par les élèves. Bien que des progrès soient réalisés, les apprenants ne sont pas dans un apprentissage réellement autonome et les travaux de groupes menés ne sont en aucun cas réels. De plus, on produit souvent sur papier beaucoup de points positifs alors que la réalité dans la classe est différente (*Ibid* : 82).

#### 2.5.1. L'authenticité du matériel de la classe

C'est, entre autres, grâce à l'approche communicative que l'authenticité du matériel utilisé dans les classes est devenu un élément essentiel des cours de langues modernes aujourd'hui. L'apport de l'approche communicationnelle est qu'elle se concentre sur la langue utilisée en situations réelles et qu'elle met en avant l'importance de l'interaction (Beatty, 2015 : 29). Il est néanmoins nécessaire d'apporter quelques précisions quant à ce qui est entendu et compris par le terme *authentique*.

La notion d'authenticité a été débattue relativement récemment (années 1970) et n'est pas uniquement liée à la langue utilisée en classe mais également à la tâche demandée et la situation énoncée (*Ibid* : 26). La plupart des enseignants pensent qu'en utilisant des textes, des extraits oraux ou encore des vidéos produits par des anglophones et pour des anglophones, leurs supports sont de facto authentiques. Cela n'est néanmoins pas le cas dans toutes les situations. En effet, des écrits ou paroles qualifiés de réellement authentiques ne sont à priori pas produits dans un but pédagogique. Selon une étude réalisée par Ken Beatty (2015 : 30-31), les enseignants ne parviennent pas toujours à réellement distinguer les textes authentiques de ceux créés dans un but pédagogique. Il a travaillé avec 96 professeurs d'âges et de profils différents et leur a demandé de réaliser l'exercice suivant : lire trois textes et trouver lequel est authentique<sup>48</sup>. Seules trois enseignantes ont donné la bonne réponse.

Il est donc intéressant de s'interroger sur les éléments primordiaux qui composent une séquence didactique authentique. Premièrement, la tâche demandée aux élèves doit comporter de l'authenticité. L'enseignant doit redoubler d'efforts afin de trouver des exercices et des tâches finales en lien avec le monde extérieur mais qui reste en adéquation avec la vie des élèves. Deuxièmement, la situation doit être également authentique. Cette deuxième

---

<sup>48</sup> A. Un texte écrit descriptif; B. La retranscription d'une interview; C. La retranscription d'un discours.

caractéristique est très difficile pour les enseignants car les apprenants éprouvent des difficultés à s’imaginer en dehors de la classe alors qu’ils sont physiquement assis derrière leur banc. La meilleure solution est, quand cela est possible, de sortir les élèves du cadre scolaire et de les emmener faire des visites ou des activités extérieures qui leur permettent d’être réellement en contact avec la langue qu’ils apprennent dans un contexte naturel<sup>49</sup>. Enfin, le choix du matériel a une importance primordiale dans la conception d’un cours de langue. L’enseignant construit son cours à l’aide de matériel parfois inauthentique (créé par le professeur dans le cadre d’un cours), parfois construit (prendre quelque chose qui existe dans le monde extérieur et l’adapter pour que le niveau corresponde aux élèves, par exemple), et parfois authentique (aussi proche du monde extérieur que possible). L’idée d’un document authentique est néanmoins faussée car si un enseignant amène un texte non modifié en classe destiné à des anglophones il a en tête des éléments précis qu’il souhaite approfondir dans le cadre de son cours (*Ibid* : 32-33).

Les enseignants peuvent mettre en place diverses stratégies afin d’impliquer au mieux leurs élèves dans les cours de langues. Beatty (2015 : 34) propose à ses lecteurs quatre solutions dans ce but : premièrement, construire du matériel à partir de documents authentiques ; deuxièmement, aider les élèves à développer des stratégies afin de comprendre les textes authentiques dans la vie de tous les jours ; troisièmement, introduire des jeux de rôle cohérents quant à l’univers des apprenants ; et enfin, apporter en classe des documents authentiques que les élèves sont susceptibles de rencontrer en dehors de la classe. Ces stratégies démontrent bien que même s’il est important de travailler avec des documents authentiques, le professeur doit continuer à créer du matériel intéressant et en accord avec les matières à enseigner.

## 2.6. *L’approche actionnelle*

Cette approche est la plus moderne en date et en idées dans ce mémoire. Elle reprend, comme les autres avant elle, ce qui a fonctionné dans les autres méthodes et améliore son contenu, mais aussi la perspective communicationnelle de l’approche communicative. La langue est également considérée comme un facteur essentiel dans la majorité des tâches sociales. Dans les grandes lignes, nous pouvons la définir comme un projet que les élèves doivent mener à bien, et à travers lequel ils vont apprendre des éléments linguistiques leur permettant de développer une compétence communicationnelle forte. Sa création a suivi un

---

<sup>49</sup> Et non dans la classe.

constat alarmant dans certaines classes de langue : la démotivation croissante des élèves. Les didacticiens se sont alors penchés sur le projet d'une nouvelle approche, qui allierait les compétences de l'approche communicative, tout en ancrant les élèves dans une réalité plus consistante que celle présentée dans la méthode précédente. Dans cette approche actionnelle, les élèves de la classe ne sont pas considérés que comme des élèves, mais bien également comme des acteurs du monde social dans son ensemble. L'apprenant est donc amené à évoluer dans une société donnée et sera confronté à certaines situations qui appelleront des compétences langagières spécifiques (Julié & Perrot, 2010 : 84).

Le terme *action* utilisé par la méthode actionnelle nous rappelle bien entendu les méthodes actives que nous avons pu voir auparavant. Il s'agit ici d'agir en langue cible (celle d'apprentissage) afin de créer un espace de travail propice au développement des compétences langagières de l'élève. L'action est perçue comme collective ; c'est le groupe-classe qui se lance dans un projet. L'apport de cet élément dans la vie de l'élève est qu'il apprend à devenir un acteur citoyen. Des débats et réunions sont organisés ; tout le monde prend part au projet. Le travail à deux ou en groupe est privilégié au travail individuel. Cela nécessite une organisation relativement précise et la création d'un ensemble de règles qui seront suivies par tous (professeur comme élèves). Les apprenants sont également amenés à suivre certains principes coopératifs. Le premier est de s'impliquer dans la recherche d'information de façon active. Les professeurs vont éventuellement se baser sur l'apprentissage par situation-problèmes (cf. section 5.2. du chapitre II). Le deuxième élément est d'instaurer un climat d'immersion linguistique dans la classe. Un troisième élément essentiel est de faire prendre conscience aux élèves qu'ils doivent prendre en main leur apprentissage. Il est donc souhaité que les apprenants non seulement posent des questions et soient réfléchis, mais l'entraide est également vivement souhaitée. Différents mécanismes ou règles peuvent être mis en place afin d'inciter ce climat d'entraide. Si un élève est dans une incapacité de communication à cause d'un déficit langagier, il peut toujours trouver de l'aide auprès d'un autre élève de la classe. Les élèves les plus à l'aise sont ainsi valorisés et les plus faibles n'ont pas peur de se tromper ou de demander de l'aide, puisqu'un climat de confiance a été établi dès le départ. Enfin, quatrième et dernier point, il est nécessaire d'instaurer un dialogue ouvert et sans tabou en classe. Les élèves et le professeur doivent discuter de ce qui se dit et de ce qui a lieu dans les locaux de travail afin que personne ne se sente mis à l'écart ou pire écrasé par les autres (*Ibid* : 86-93).

Il est maintenant temps de définir à quoi correspond dans les faits une tâche actionnelle. Julié & Perrot (2010 : 109) nous rappellent qu’

*il n’y a tâche communicative-actionnelle que si la problématique et la mission qu’elle propose d’accomplir font sens pour l’apprenant en tant qu’acteur social, et l’impliquent personnellement. Suscitant son intérêt, la tâche motivera une action langagière à visée coopérative. Il en résultera un produit langagier qui viendra témoigner de ses efforts grâce auquel il pourra s’auto-évaluer.*

Il est néanmoins nécessaire de respecter deux principes afin de rendre cette définition viable. D’une part, un mouvement d’aller-retour est nécessaire : l’apprentissage doit d’abord être centré sur l’apprenant, ensuite le professeur prend les choses en main et enfin l’apprenant se débrouille sous la tutelle du professeur. Ce mouvement permet à l’élève de comprendre le but de la leçon mais permet aussi au professeur d’évaluer l’avancée des progrès et de guider les élèves. Dans ce sens, nous avons une vision similaire à la pensée active comme décrite dans le chapitre II. D’autre part, il est nécessaire de répondre à cinq critères<sup>50</sup> (tous, sans exception) afin de pouvoir dire qu’une tâche est actionnelle. Ces critères ont été dégagés à partir du CECRL<sup>51</sup> : sens pour l’apprenant ; implication/motivation personnelle ; action coopérative au sein du groupe ; résultat langagier ; auto-évaluation rendue possible (*Ibid* : 110). La tâche ne sera pas effectuée dans la vie réelle dans tous les cas. Parfois, et même souvent, elle active la curiosité des élèves et illustre ce que les élèves peuvent accomplir grâce à leurs nouvelles connaissances. Dans d’autres cas, s’il en a les moyens et le temps, le professeur peut accomplir la tâche prévue avec ses élèves et ainsi rendre l’apprentissage actionnel encore plus réaliste pour les élèves. Les tâches peuvent bien entendu être très différentes les unes des autres. Le temps consacré à leur réalisation doit être pensé et les compétences développées réfléchies par le professeur au préalable (*Ibid* : 112-113). L’organisation de ce type d’apprentissage sera souvent le suivant : la tâche sera organisée le long de séquences qui couvriront plusieurs leçons, c’est-à-dire plusieurs heures de cours. On estime qu’au cours d’une année scolaire, il peut y avoir plusieurs séquences actionnelles, développées sous forme de « miniprojets »<sup>52</sup> qui, à la fin de l’année, aboutiront sur un développement complet des diverses compétences des élèves.

---

<sup>50</sup> Cf. Annexe 3

<sup>51</sup> CECR ou CECRL seront utilisés comme des synonymes

<sup>52</sup> Cf. Annexe 4 et 5

## *IV Les méthodes actives et la didactique des langues modernes*

### 1. Le CECR

Le Cadre européen commun de référence pour les langues a été un franc succès dès son lancement en 2001, après dix années de travaux acharnés (Truchot : 2014). Ce document a pour objectif de fixer une base pour les programmes de langues des différents pays européens. Le cadre « décrit ce que les apprenants doivent apprendre afin d'utiliser la langue pour communiquer ; il énumère les connaissances et les savoirs-faire qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace » (Lallement & Pierret, 2007 : 9). Le but est également de simplifier l'échange d'informations non seulement entre les professeurs et les élèves, mais aussi entre les professeurs. Ce cadre fixe également des niveaux et des objectifs à atteindre selon le niveau, permettant ainsi de rendre plus homogène la vision des niveaux de langue au sein d'un pays, mais également entre les pays européens. Cet outil est également bénéfique pour l'apprenant qui peut se situer dans son évolution et voir ce qui lui reste à apprendre afin d'atteindre le niveau supérieur (Martinez, 1996 : 85).

### 2. L'actif versus l'actionnel

Concernant la pédagogie à appliquer dans les classes de langues, c'est la méthode actionnelle qui est référencée par le CECR. Comme nous avons pu le constater au chapitre précédent (cf. chapitre III, point 2.6), cette pédagogie se cadre sur un apprentissage actif de l'élève dans le sens où les mécanismes mis en place lui donnent non seulement plus d'autonomie, mais en plus de cela les élèves sont invités à avoir une pensée réflexive sur le travail qu'ils accomplissent. Ces éléments correspondent à la pensée de l'Éducation nouvelle dans les années 1970 et à ce qui a été inclus dans les programmes scolaires, et n'a donc rien d'étonnant. Il est également important de préciser que l'approche actionnelle demande la mise en place de projets d'application, qui sont en soi une forme d'APP mais qui n'est pas considérée comme *active* dans la littérature recueillie.

### 3. La pédagogie des cours de langues modernes aujourd'hui

Nous nous intéressons ici aux divers moyens pédagogiques utilisés aujourd'hui dans les classes de langues afin de rendre l'enseignement efficace mais également de voir si les méthodes actives sont compatibles avec l'enseignement de cette matière donnée.

Dans le cadre d'une recherche de l'enseignement des langues modernes, une étude a été menée par divers chercheurs de l'Université de Liège ainsi que par l'Inspection des langues germaniques de la Communauté française, le Centre d'Auto-formation et de Formation continue de la Communauté française. Cette étude a été réalisée entre 2000 et 2002 et porte sur l'approche suivante : « partir d'une situation de communication et identifier les stratégies et savoirs à enseigner ». Le projet a été mis sur pied dans le but de déterminer le meilleur moyen d'amener l'expression orale en langue étrangère par diverses « stratégies de communication » (Beckers & Germain, 2004 : 57). Le projet consiste à mettre les élèves par deux dans une situation de communication spontanée. Pendant cet exercice, ils sont filmés par les chercheurs. Ensuite, par un vidéo-montage, les élèves doivent repérer les points positifs et négatifs de leur prestation. Le professeur utilise ensuite ce support pour travailler certains savoirs linguistiques et communicationnels entraînant des exercices ciblés pour les élèves. Ensuite, les élèves sont invités à retravailler la matière linguistique et communicationnelle lors d'autres activités de communication. Le procédé se termine alors par un retour à la situation initiale en proposant aux élèves de réitérer l'expérience dans une situation de communication analogue à la première. Dans un premier temps, ils ont mesuré la progression des élèves en expression orale et dans un deuxième temps, ils ont adressé un questionnaire à ces mêmes élèves afin de connaître leur opinion concernant l'étude menée et les exercices réalisés. Ils ont pu constater concernant le progrès des élèves les mois suivants certaines améliorations : une réduction des situations d'abandon et d'évitement, réduction de l'emploi de constructions langagières basées sur la langue maternelle, augmentation d'une communication aidée de gestes et de stratégies enseignées (comme la demande d'aide dans la langue étrangère), un développement de la cohésion du groupe-classe et enfin une plus grande prise de parole de la part des élèves les plus timides ou moins à l'aise que les autres en expression orale. Nous pouvons donc constater que les choses changent en matière d'expression orale : l'élève n'est plus uniquement amené à apprendre un savoir pour ensuite le reproduire dans une situation donnée. Il s'agit ici d'effectuer un travail réflexif afin de donner à l'élève toutes les cartes pour que son apprentissage soit plus efficace et également plus dynamique.

Une autre étude a été réalisée à l'Ulg dans le cadre de l'enseignement des langues dans les années 2000. Elle a été réalisée en 2002 par l'étudiante<sup>53</sup> Van Hoof dans le cadre de son

---

<sup>53</sup> Cette étudiante était déjà enseignante au moment de cette recherche et a appliqué ses idées à sa propre classe de néerlandais.

travail de fin d'études. L'objectif de ce travail est d'enseigner « le néerlandais de manière plus efficace qu'à travers la méthode qu'elle utilisait précédemment » (Ibid : 59). Pour mener à bien son expérience, elle a choisi d'introduire un nouveau point de grammaire auprès d'une classe de 4<sup>e</sup> secondaire en utilisant l'apprentissage par situation-problèmes. L'apprentissage de cette matière a été effectué au Centre Cybermédia de l'école car l'enseignante a utilisé un programme informatique spécifique. La professeure a notamment remarqué que les élèves étaient plus motivés que d'habitude ; cela est dû à l'utilisation de nouvelles technologies mais aussi à la nouveauté de l'exercice qui leur a été proposé. Les élèves se sont en effet retrouvés face à un problème linguistique : il leur manquait un savoir afin de pouvoir s'exprimer en néerlandais et répondre aux problèmes posés. L'enseignante dénote néanmoins certains problèmes logistiques qu'elle a rencontrés en menant l'expérience : la séquence est plus difficile à mettre en place qu'une séquence classique ; l'impossibilité de trouver des situations cohérentes pour introduire chaque point de matière ainsi que le manque d'authenticité de ces situations (cf. chapitre II, section 2.5.1.) ; enfin, des élèves ont eu du mal à comprendre l'intérêt apporté par de tels exercices. Nous constatons donc que des études sont menées concernant l'utilisation des APP dans les classes de langues modernes. Ce sujet sera également étudié dans la partie pratique de ce mémoire.

Ces études, datant du début des années 2000, ont influencé certaines classes de langues modernes qui se basent depuis lors sur de tels procédés pour amener la matière aux élèves. Il n'est donc pas étonnant de les retrouver dans les classes que nous avons observés dans le cadre de ce travail. Néanmoins, il est important de prendre conscience de l'évolution de la pédagogie mainstream appliquée dans les classes de langues modernes afin de pouvoir la mettre en comparaison avec celle appliquée dans les écoles actives.

## *V Conclusion*

L'Éducation nouvelle a joué un rôle important et a été plus que nécessaire au début du siècle afin qu'un changement qualitatif s'opère au sein des institutions scolaires. À l'heure actuelle, suite aux réformes et aux programmes, nous pouvons constater que nous allons dans le sens de l'Éducation nouvelle et de ce que les chercheurs et pédagogues de l'époque souhaitaient. Bien entendu, la liberté de l'élève au sein d'une classe varie en fonction du programme de son école et des exigences du professeur. Dans les écoles actives, nous retrouvons les idées de l'Éducation nouvelle correspondant à la liberté d'action et d'idée. Il est également nécessaire de noter que de grands progrès ont déjà été réalisés dans le domaine de l'éducation et surtout concernant le rapport entre l'enseignant et ses élèves. Concernant le programme des langues étrangères, le CECR met en avant l'idée d'action au sein des classes de langue afin d'éveiller la curiosité des élèves et d'accroître leur intérêt pour la matière donnée. Les matières scolaires ne sont également plus vues comme des finalités en soi mais bien comme des moyens de mettre l'enfant dans une position de citoyen concerné, dans une société donnée.

Cette démarche théorique nous a permis de retracer l'évolution de la pensée active tout au long du 20<sup>e</sup> siècle pour arriver à la situation actuelle des écoles actives en Belgique. La pédagogie appliquée dans les classes de langue modernes a également été détaillée afin d'évaluer la position actuelle de la pédagogie mainstream concernant l'apprentissage des langues. Concernant notre partie pratique, que nous expliciterons dans quelques lignes, nous nous sommes basée sur la définition contemporaine de la pédagogie active. Comme nous avons pu l'expliquer dans le cadre théorique, la pensée active est restée presque intacte dans certaines institutions mais l'évolution des écoles mainstream et du paysage scolaire actuel a changé la donne pour ces écoles actives (suite à l'intégration de la pédagogie de l'Éducation nouvelle dans les programmes scolaires).



# Méthodologie

## *I Introduction*

Maintenant que le cadre théorique est posé, il nous faut décrire la méthodologie adoptée afin de répondre aux questions de recherche sur lesquelles se base ce travail. Cette partie porte sur nos choix méthodologiques ainsi que sur la présentation des écoles et des élèves observés. Nous avons sélectionné trois écoles de deux réseaux différents et de niveaux socio-économiques divers. Cette section permettra de justifier nos choix ainsi que de présenter les méthodes d'observation et d'interrogation utilisées dans le cadre de la partie pratique qui suivra ce point méthodologique. Il est important de noter que nous avons utilisé une méthode d'analyse qualitative et non quantitative ; aucune statistique ne sera donc présente dans ce mémoire.

Une première partie sera consacrée à certaines définitions, d'amener des précisions sur ce qui sera détaillé dans les parties suivantes. Une deuxième partie portera sur les observations à proprement parler : des détails et commentaires sur les écoles, les élèves et les professeurs. Enfin, nous détaillerons les méthodes d'observation et d'interrogation employées afin de répondre aux questions de recherche suivantes :

1. Quels sont les moyens mis en place par les écoles à pédagogie active afin de rendre l'enseignement des langues efficace ?
2. Si nous comparons les classes des écoles mainstream et celles de l'école active, peut-on trouver des différences conséquentes concernant la pédagogie appliquée en classe ?

## II Définitions

### 1. Indice socio-économique (ISE)

Nous évoquerons dans ce mémoire les ISE des écoles observées afin de mieux les situer tout en garantissant leur anonymat. Les indices socio-économiques des écoles en Belgique sont d'abord apparus en 1998 à la suite de l'introduction de la discrimination positive. Le calcul a ensuite été repris en 2010 pour le décret concernant « l'encadrement différencié ». Cette moyenne se base sur cinq variables : « revenu par habitant, niveau de diplôme, taux de chômage, activités professionnelles et confort des logements » (de Villers & Desagher, 2011 : 5). La formule statistique prend en compte la valeur des différentes variables et donne ainsi un indice de 1 à 20 pour chaque élève. Le calcul s'élargit ensuite : une moyenne est créée, donnant naissance à une valeur entre 1 et 20 pour la population scolaire de l'école concernée. Ce chiffre ne représente en aucun cas le quartier de l'école, la performance scolaire ou encore le type de pédagogie employé dans l'établissement (*Ibid* : 4-7).

### 2. Pédagogie active

Bien que nous ayons largement détaillé ce sujet dans le cadre théorique, il est essentiel de définir ce que nous entendons par *pédagogie active* dans la partie pratique de ce mémoire. Nous sommes à la recherche de ce qui différencie les classes de langues modernes dans les écoles secondaires actives et les écoles mainstream. Le terme *actif* doit donc être compris dans cette perspective nouvelle du 21<sup>e</sup> siècle. Nous ne nous intéressons pas aux méthodes actives du début du 20<sup>e</sup> siècle, mais bien à l'héritage qu'elles ont laissé. Il est important également de se souvenir que bien des aspects actifs ont été inclus dans les programmes d'enseignement mainstream. Nous continuons toutefois à observer dans le paysage éducatif belge des écoles avec le label actif ou portant le nom de grands pédagogues de l'époque.

Nous avons sélectionné une école labellisée comme active dans le cadre de nos observations. Cet établissement définit sa pédagogie comme étant active et prend appui sur l'utilisation d'APP<sup>54</sup> et sur l'apport de Freinet afin de développer de nouvelles méthodes au sein de ses classes de l'enseignement secondaire. Il est important que le lecteur de ce mémoire soit conscient que la définition d'*actif* a changé au cours du temps et qu'il s'agit donc ici de ce qui est appliqué dans les écoles contemporaines et non il y a plus de cent ans (cf. chapitre II, point 5. du cadre théorique de ce travail).

---

<sup>54</sup> Cf. Section 5.2. du chapitre II du cadre théorique.

### 3. Feedback correctifs

Dans le cadre des observations réalisées, nous nous sommes rendue compte de l'importance des feedbacks correctifs au sein des cours de langues modernes. Afin d'éclaircir ce procédé, nous nous baserons sur les recherches de Roy Lyster, professeur à McGill University, au Canada. Lyster (2016) explique que les feedback correctifs occupent une place essentielle dans un cours de langue car ils permettent à l'élève d'apprendre de ses erreurs et donc de s'améliorer. Le procédé semble simple : le professeur corrige l'élève lorsqu'il intervient oralement en classe en utilisant diverses méthodes. Une première approche est de reformuler la prise de parole erronée de l'élève ; la correction est donc directe. Une toute autre approche est de pousser l'élève à réfléchir sur la phrase formulée afin d'évaluer si elle est correcte ou non. Ces deux approches se divisent en diverses méthodes que nous ne prendrons pas la peine d'expliquer dans le cadre de ce travail. Les résultats de l'étude menée par Lyster (2016) ont démontré que les feedbacks correctifs (que l'approche soit directe ou indirecte) ont un impact positif sur les élèves concernant leur apprentissage des langues.

## *III Observations*

### 1. Présentation des écoles

Les écoles sélectionnées seront nommées dans la partie méthodologique et pratique de la façon suivante : A, B et C. Les trois écoles sont toutes en Communauté française de Belgique mais sont situées dans des localités et des réseaux différents. L'école A provient du réseau officiel et est située dans la province de Liège. C'est une école ayant un ISE<sup>55</sup> de 9 sur 20<sup>56</sup>. Cette école présente une multitude d'options pour les élèves, notamment une section en immersion anglaise. L'école B est du réseau libre conventionnel et est également située dans la province de Liège. Cet établissement présente un ISE de 14 sur 20. Nous y trouvons également diverses options ainsi qu'une section en immersion anglaise. La dernière, l'école C, est également référencée dans le réseau libre conventionnel. Cette école provient du Brabant Wallon et a un ISE de 20 sur 20. Cet établissement offre comme les deux précédentes des options en général ainsi qu'une section en immersion. Aucune des écoles ne sera observée dans le cadre de cours en immersion. Les classes sélectionnées sont inscrites dans un programme général.

---

<sup>55</sup> Indice socio-économique, données datant de 2011 sur <https://fusiontables.googleusercontent.com>

<sup>56</sup> La moyenne peut-être considérée comme étant à 10/20. Cette école n'est donc pas tellement en dessous de la moyenne nationale. A noter également que seules les écoles situées entre 1 et 5 bénéficient du programme d'encadrement différencié.

Les trois écoles ont donc divers points communs ; notamment l'option immersion au sein des établissements. Ce paramètre n'a pas été réfléchi au préalable, c'est donc par pur hasard que les trois écoles présentent cette caractéristique. Il est intéressant de noter que les écoles ont des ISE différents. Cela doit être pris en compte concernant les observations de classes car la population scolaire de l'école A n'est pas analogue à celle de l'école C. L'école B se situe dans un entre-deux, mais se rapproche plus de la C par le contenu de son programme et par son appartenance au réseau libre confessionnel. Les écoles ont été sélectionnées selon qu'elles correspondent aux caractéristiques des écoles mainstream ou à celles des écoles actives. Il y a parmi ces trois établissements deux mainstream<sup>57</sup> et une école active non labellisée<sup>58</sup>.

## 2. Présentation des groupes d'élèves

Concernant l'école A, deux classes ont été mises à notre disposition pour les observations dans le cadre de cette recherche. La classe A1 est une classe de 27 élèves de 5<sup>e</sup> secondaire. Ils ont l'anglais comme première langue dans un programme non-immersion. La classe A2 est une classe de 25 élèves de 6<sup>e</sup> secondaire. Ils sont eux aussi dans un programme non-immersion avec l'anglais comme deuxième langue.

Pour l'école B, trois groupes nous ont été présentés. Il s'agit d'une classe de 4<sup>e</sup> secondaire composée de 24 élèves (classe B1). Ceux-ci ont l'allemand comme langue seconde. La classe B2 est une classe de 5<sup>e</sup> secondaire de 13 élèves avec l'allemand comme langue seconde également. Le petit nombre de cette classe est dû à l'organisation interne du cours d'allemand dans cette école : la classe est constamment scindée en deux afin que deux heures sur la semaine soient données par le professeur observé, et les deux dernières par une linguiste allemande engagée pour ce projet de *double classe*. La dernière classe observée, B3, est une classe de 20 élèves de 6<sup>e</sup> secondaire ayant l'anglais comme langue première. Les classes B1 et B2 sont inscrites dans le programme d'immersion anglaise de l'école alors que ce n'est pas le cas de la classe B3.

En ce qui concerne l'école C, nous n'avons été observer qu'une seule classe. Cette classe se compose d'élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> secondaire avec l'anglais comme langue première car l'école n'avait pas assez d'inscrits dans cette option pour composer deux classes. Les élèves de cette classe particulière – C1 – sont au nombre de 15. Les élèves ne sont pas non plus inscrits dans un programme d'immersion.

---

<sup>57</sup> Nommées B et C par la suite

<sup>58</sup> Nommée A par la suite

Dans les trois cas, un seul professeur a été suivi. Les disponibilités des professeurs et les agendas des écoles ont fait que nous avons dû nous contenter de cet échantillon pour réaliser nos observations. Dans le schéma initial, nous devions observer deux professeurs de chaque école ainsi que deux classes. Les classes étaient censées être toutes de 5<sup>e</sup> secondaire mais la réalité du terrain a fait que nous avons dû nous limiter à observer les classes du professeur qui a accepté de nous recevoir. Nous sommes néanmoins restée dans des classes de secondaire supérieur. Nous avons été en contact avec des élèves de niveaux (des LM1<sup>59</sup> ainsi que des LM2<sup>60</sup>). et d'années différents Il en est de même concernant les langues (anglais et allemand).

Notre observation de départ devait être réalisée dans des classes uniquement d'anglais<sup>61</sup>. Nous avons néanmoins été observer deux classes d'allemand par défaut dans l'école B. Cependant, notre mémoire portant sur la place de la pédagogie active dans les classes de langues modernes, observer des classes autres que celles d'anglais dans un cadre d'apprentissage des langues en école secondaire nous a permis d'évaluer certaines différences ou ressemblances entre les cours de langues. Les élèves que nous avons observés ne sont pas dans un programme d'immersion pour la langue des cours dont nous avons été témoin. Néanmoins les classes B1 et B2 sont inscrits dans le programme d'immersion anglaise de leur école et ont l'allemand comme LM2. Il est important de garder cela en tête étant donné que cette information peut avoir une influence quant à l'appréciation du niveau général de la classe, par exemple. De plus, les différentes tailles des classes sont à garder en mémoire lors de la phase de commentaires de ce travail. En effet, le nombre d'élèves dans la classe modifie la dynamique d'apprentissage ainsi que le type d'exercices que le professeur peut utiliser dans le cadre de ses cours. Une classe plus petite peut, notamment, accueillir des exercices oraux plus personnalisés en fonction de chacun des élèves en comparaison avec une grande classe de plus de 20 élèves. Il ne faut donc pas juger directement les éléments du cours perçus comme trop magistraux dans les classes les plus grandes car la place disponible et le nombre d'élèves ne se prêtent pas à tous les types de pédagogies. Nous avons été relativement étonnée de découvrir que les groupes-classe de l'école active étaient plus grands que ceux des écoles B et C ; compte tenu des recommandations de l'Éducation nouvelle sur ce point (cf. chapitre II du cadre théorique).

---

<sup>59</sup> Langue moderne 1

<sup>60</sup> Langue moderne 2

<sup>61</sup> Cette langue est celle que nous avons dans notre programme d'étude.

### 3. Détails sur les observations en tant que telles

Les observations ont été réalisées dans le courant de l'année académique 2016 – 2017. Nous nous sommes rendue à l'école A durant le mois de novembre 2016 et y avons observé les deux classes décrites plus haut pendant quatre heures chacune sur une période de deux semaines. Les classes de l'école B ont été observées durant une semaine mais cette fois dans le courant du mois de janvier 2017 (une heure pour chacune des classes B1 et B2 et trois heures pour la B3). Quant à la classe C1, elle a été étudiée pendant cinq heures au mois de février 2017, et ce pendant deux semaines. Les observations étaient supposées toutes avoir lieu avant les vacances de décembre 2016 et devaient être de huit heures par classe mais la disponibilité des professeurs et les accords tardifs des écoles nous ont obligé à revoir notre programme.

Une grille d'observation a été sélectionnée comme base pour ensuite amener à la création d'une grille personnelle. Cette grille brute (cf. Annexe 6) est tirée du journal *English Teaching Professional*, Issue 76 de septembre 2011. Elle a été composée dans le but d'évaluer de façon objective les pratiques des enseignants dans leur classe. Nous nous sommes basée sur cette grille en empruntant certains critères mais nous avons ensuite ajouté des éléments à nos yeux essentiels afin de nous centraliser sur l'objet de notre recherche (cf. Annexe 7 – Grille vierge). Au cours des observations, les supports créés n'ont pas été, dans un premier temps, utilisés par crainte de se focaliser uniquement sur les éléments présents dans les grilles. Nous nous sommes donc d'abord éloignée de ce guide afin de prendre des notes au vol de comportements ou d'éléments qui nous semblaient intéressants. Dans un deuxième temps, nous avons complété minutieusement la grille (en en complétant une par professeur, ces grilles se retrouveront dans la partie pratique de ce mémoire).

Nous avons ainsi pu étudier différents aspects lors de ces séances d'observation. Dans un premier temps, nous nous sommes penchée sur les locaux à disposition des élèves ainsi que l'infrastructure de l'école dans son ensemble. Nous avons mentionné ce point non négligeable dans le cadre théorique car la structure d'un établissement ou certains éléments contextuels pratiques (tels que le nombre d'élèves par class) peuvent influencer la pédagogie présente au sein des classes. Dans un deuxième temps, nous sommes réellement entrée dans le vif du sujet en décortiquant la matière vue en classe ainsi que les différentes techniques pédagogiques mises en place par le professeur.

Il est également à noter que nous avons pu observer d'autres éléments que ceux présents dans notre grille. Certains exercices, par exemple, nous ont permis d'y voir plus clair concernant notre appréciation de la méthode. Nous détaillerons bien entendu ces divers éléments dans la partie pratique de ce mémoire. Nous avons sélectionné divers angles d'attaque afin d'assurer la pertinence des observations réalisées. En effet, afin de recentrer notre attention sur des éléments qui pouvaient de prime à bord être très contrastés d'une école à l'autre, nous avons choisi d'observer avec attention les éléments suivants : la place du code (vocabulaire et grammaire), de l'expression orale et de l'expression écrite, la pédagogie utilisée en classe (présence d'un manuel ou non), l'utilisation d'APP et enfin la place de l'élève dans son apprentissage. Nous avons sélectionné ces matières précises pour nos observations car nous pensons établir, grâce à ces compétences, les différences potentiellement les plus importantes entre la pédagogie active et mainstream. Nous nous sommes également concentrée uniquement sur les compétences productives et non réceptives car ce sont souvent les compétences les plus difficiles à maîtriser pour les élèves. Nous détaillerons les résultats obtenus dans la partie pratique de ce travail.

#### *IV Questionnaires*

Afin de connaître leur opinion et leur représentation des cours prodigués aux élèves, nous avons demandé aux professeurs observés de répondre à un rapide questionnaire (cf. Annexe 8). Celui-ci a été remis aux enseignants après les séances d'observation en guide de conclusion. Il a été réalisé par nos soins tout en demandant des conseils à nos promoteurs afin de rester objective dans les questions posées. Il se compose de deux parties : la première consiste en une série de questions adressées au professeur concernant ses habitudes pédagogiques personnelles ou présentes au sein de son établissement ; la deuxième comprend trois questions ouvertes afin que les professeurs puissent s'exprimer plus librement que simplement par *jamais, parfois, souvent* ; comme en début de questionnaire. Il est également à noter que les questions correspondent à ce qui a été observé et ensuite annoté dans la grille d'observation. Nous nous sommes donc focalisée sur les thèmes principaux de l'observation (cf. section précédente sur l'observation).

## 1. Les questions fermées

Les questions fermées gravitent autour de six thèmes : comment la matière est abordée en classe (par un manuel, est-ce que les élèves construisent eux-mêmes leur *Unit*<sup>62</sup>, etc.) ; comment l'oral est amené en classe (introduit par des exposés, de manière spontanée par les élèves, par des jeux de rôles/débats, par des sujets choisis par le professeur lui-même, etc.) ; comment le code (vocabulaire et grammaire) est amené par le professeur (avant de réaliser les exercices, par déduction suite à la lecture d'un texte, etc.) ; la place de l'expression écrite dans le cours (les rédactions sont-elles spontanées ou reprennent-elles la matière vue préalablement en classe) ; est-ce que le cours se base sur des APP, et le cas échéant est-ce que le projet mis en place introduit la matière ou conclut un chapitre ; enfin, la dernière partie correspond à la part de l'activité des élèves dans la classe. Pour cette dernière section, il nous est important de signaler que cela ne reflète que l'avis du professeur. Nous n'avons pas réalisé de sondage auprès des élèves afin de connaître leur ressenti concernant la méthode pédagogique appliquée dans leur classe.

Pour répondre à ces questions fermées, nous avons donné la possibilité aux professeurs de témoigner par une « échelle d'attitude » (Vilatte, 2007 : 15) ; ce qui leur permet de donner des réponses plus nuancées que s'ils étaient face à des questions fermées de type *oui/non*. Vilatte (2007 : 16) explique que, lorsque les interrogés sont face à ce type de questionnaire, ils ne choisissent en général pas les réponses aux extrêmes de l'échelle. Il conseille d'ailleurs d'offrir jusqu'à 7 ou 9 propositions de réponse afin que le sondé puisse au mieux répondre à la question. Dans le questionnaire fourni aux professeurs observés, nous n'avons proposé que trois réponses possibles. Cela indique donc une faiblesse dans notre questionnaire car si nous suivons la logique de Vilatte (2007), les réponses auront tendance à tendre vers *parfois* au lieu de *souvent* ou *jamais*. Il est également intéressant de remarquer que les adverbes utilisés ont peut-être également influencé les interviewés : d'un côté nous avons *jamais*, qui est un adverbe fort, alors que de l'autre côté les adverbes *parfois* et *souvent* ne représentent aucun extrême (comme nous l'aurions eu avec *toujours*).

## 2. Les questions ouvertes

N'ayant pas une population très importante pour l'échantillonnage de ce questionnaire, nous nous sommes permise d'introduire trois questions ouvertes afin que les professeurs

---

<sup>62</sup> Une Unit = un chapitre. Les Units sont souvent formées autour de thématiques diverses et se présentent de sorte à diviser le cours du professeur. Nous utiliserons le terme anglais dans notre mémoire afin de bien marquer la différence entre les chapitres et les leçons.

observés puissent s'exprimer plus librement sur leurs méthodes pédagogiques. Les questions posées portent soit sur de la description, soit sur des aspects que le professeur souhaiterait améliorer concernant sa pédagogie. Nous avons choisi d'ajouter des questions ouvertes car cela permet également à l'enquête d'ajouter certaines informations qui ne se trouvent pas dans la partie de questions fermées du questionnaire (Vilatte, 2007 : 16). Cela nous permet donc de découvrir certains aspects pédagogiques auxquels nous n'avons pas pensé en rédigeant le questionnaire.

Il est néanmoins nécessaire que nous émettions une réserve quant à la dernière question du questionnaire. En effet, la question posée est la suivante : « quels sont les désavantages et les inconvénients de la pédagogie utilisée dans votre classe ? ». Cette question aurait bien entendu dû être formulée différemment, afin que les professeurs parlent des points positifs et négatifs de leur méthode pédagogique. Ceux des écoles A et C ont compris la question comme nous souhaitions implicitement la poser et ont donné des éléments positifs et négatifs. Celui de l'école B, par contre, n'a émis que des critiques, comme formulé dans la question. Un autre problème s'est posé à nous concernant les questions de la partie ouverte. Un des professeurs s'est retrouvé quelque peu désemparé face aux questions concernant la pédagogie appliquée dans sa classe. En effet, contrairement à la professeure de l'école active A, ce dernier ne pouvait pas mettre des mots exacts sur sa manière de donner cours. Il a donc répondu du mieux qu'il pouvait, tout en ne sachant pas très bien en quoi consiste exactement sa pédagogie. Il nous faut donc être prudente en manipulant les réponses aux questions ouvertes.

## V Conclusion

La méthodologie adoptée nous permet de mieux comprendre le fonctionnement de la pédagogie active et ce qu'elle implique au sein d'une classe de langue. La partie *observation* est renforcée par l'utilisation du questionnaire car, en ayant l'opinion du professeur, nous comprenons mieux les choix pédagogiques exprimés par ce dernier. Nous avons ainsi les moyens de comparer efficacement les différentes classes observées. Les limites concernant les observations et le questionnaire ont été prises en compte durant le travail réflexif qui a suivi la phase d'observation afin de pouvoir répondre de manière objective aux questions de recherche. Grâce au cadre théorique et à cette partie méthodologique, nous sommes à même de détailler minutieusement les différentes phases de la partie pratique suivante.



# Partie empirique

## *I Introduction*

Ce mémoire s'intéresse aux pédagogies employées dans les classes de langues modernes et plus particulièrement à la place des méthodes actives telles que définies dans la partie méthodologique de ce travail (cf. chapitre II, section 2.2). Ce cadre pratique se divisera en deux grandes parties. Premièrement, une phase d'observation pure nous permettra d'établir des faits et de relater ce que nous avons observé. Dans un premier temps, il sera question de présenter les observations réalisées sur base de la grille d'observation décrite. Dans un deuxième temps, nous présenterons les réponses apportées au questionnaire par les professeurs des différentes écoles. Deuxièmement, une phase d'analyse qualitative approfondie mettra en avant les divergences ou convergences de méthodes pédagogiques entre les classes observées. Les réponses au questionnaire nous permettront de confirmer ou parfois d'infirmer nos a priori concernant certains points de matière. Enfin, nous répondrons aux deux questions de recherche attribuées à ce mémoire dans la section *analyse* de cette partie empirique :

1. Quels sont les moyens mis en place par les écoles à pédagogie active afin de rendre l'enseignement des langues efficace ?
2. Si nous comparons les classes des écoles mainstream et celles de l'école active, pouvons-nous trouver des différences conséquentes concernant la pédagogie appliquée en classe ?

## *II Observations*

Concernant les observations, nous avons tenté (comme décrit dans la partie méthodologique) de déceler les méthodes pédagogiques utilisées concernant les points de matière suivants : la syntaxe, le lexique, l'expression orale et l'expression écrite. Concernant l'expression orale, nous avons surtout prêté attention aux types d'échanges oraux et aux sujets abordés. Pour plus de détails, la grille utilisée lors des observations se trouve sur l'Annexe 7.

### 1. Observation 1 – école A

#### *1.1. Détails sur les élèves*

Pour rappel, deux classes ont été mises à notre disposition afin d'observer au mieux la pédagogie mise en place dans l'école. La première (A1) est une classe de 27 élèves de 5<sup>e</sup> année et la seconde (A2) est une classe de 25 élèves de 6<sup>e</sup> année. Ces deux classes ont toutes deux l'anglais comme LM1.

#### *1.2. Détails sur les locaux*

Une classe est attitrée à la professeure d'anglais observée (un même local pour 3 classes d'élèves d'années différentes – 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup>). Ils sont donc a priori dans une classe fixe pour le cours d'anglais. Ce local se présente de la manière suivante : le tableau noir est fixé au mur et le bureau de l'enseignante est disposé juste en dessous. Les bureaux des élèves forment un U tourné vers la professeure. Les murs de cette classe sont décorés de posters sur le monde anglo-saxon ainsi que de différents projets d'élèves (principalement des affiches réalisées par les élèves de 4<sup>e</sup>). Ce local est assez petit pour le nombre d'élèves ; tous ont une place (non attitrée) mais la disposition des tables et des chaises est difficilement amovible. Néanmoins, nous verrons lors des observations que cela ne freine ni l'enseignante ni les élèves lors de la formation de groupes de travail.

L'établissement met à la disposition des élèves et des enseignants une salle que nous nommerons auditoire. Ce local est disposé en arc de cercle et les tables sont montées sur des gradins. Elle n'est pas très grande, mais permet de donner l'impression d'être dans une salle de débat ou de conférence. De plus, cette salle est équipée d'un projecteur et d'un écran blanc. Lors du lancement du projet au cours de notre visite, les élèves ont également eu accès aux salles informatiques. Il y en a plusieurs de disponibles : une plus ancienne, mais tout à fait fonctionnelle, et une plus récente avec divers postes high-tech et une installation où les

vidéos-conférences sont possibles. Il existe enfin des salles avec de larges tables qui facilitent la discussion et sont utilisées dans divers contextes (appelées par l'école *open space*).

### *1.3. Organisation des cours de langues au sein de l'établissement*

Les professeurs d'anglais ne suivent pas un manuel de langue. Le corps enseignant se réunit en début d'année et crée un syllabus de cours en fonction des différents projets et activités pensés par les enseignants. Ce syllabus est divisé en Units qui sont distribuées au fur et à mesure de l'année. Chaque Unit contient une feuille de vocabulaire blanche que l'élève doit compléter en fonction de ses lacunes lexicales, ainsi que divers exercices : compréhension à la lecture, introduction au sujet par une phase réflexive, textes à trous, chansons, exercices de vocabulaire ou de grammaire, etc. Les Units sont écrites entièrement en anglais et contiennent des exercices en adéquation avec le programme des langues modernes référencé en Belgique francophone. Ces exercices s'articulent autour des quatre grandes compétences : compréhension à l'audition (CA), compréhension à la lecture (CL), expression orale (EO) et expression écrite (EE).

Chaque chapitre contient également une partie *Project/Group Work*. Une fiche est rédigée en français et décrit de façon précise le déroulement souhaité pour le projet : les horaires prévus pour la réalisation du projet, les évaluations qui en découlent ainsi que les objectifs et buts à atteindre.

### *1.4. Déroulement des leçons*

#### 1.4.1. Première séance d'observation – A1

La leçon débute par une explication d'un point grammatical vu lors de la séance de cours précédente. Cette dernière portait sur l'utilisation et la formation des comparatifs et superlatifs. La professeure trace tout d'abord sur le tableau noir un tableau afin de reprendre les diverses règles de ce point de grammaire. Plusieurs adjectifs sont utilisés afin d'illustrer ce propos. Ensuite, la professeure donne un corrigé d'exercices de grammaire (drills) que les étudiants ont reçus en devoir. La correction s'est effectuée d'une première part de façon individuelle avec l'aide d'une grille de correction ; et ensuite par deux, afin de comprendre les erreurs commises. Ces exercices de révision ont été introduits par la professeure suite à une présentation de la matière lors de la séance précédente (où nous n'étions pas présente). Les élèves sont régulièrement face à des exercices où on leur propose ensuite une grille de correction ; donnant plus d'autonomie à l'élève. Si le besoin s'en fait sentir, les élèves ont à

leur disposition un syllabus d'exercices qu'ils peuvent faire chez eux et ensuite éventuellement poser des questions à l'enseignante. Les élèves sont libres de réaliser ou non ces exercices en fonction de leurs besoins individuels.

Le chapitre précédent s'est clôturé et une nouvelle Unit a débuté. Celle-ci portait sur la publicité et le marketing. Cette Unit débute sur un travail à réaliser en groupe de deux ou de trois élèves. La tâche finale est de façonner un spot publicitaire (affiche ou vidéo) concernant un produit de leur choix. Tout d'abord, les élèves doivent réfléchir au produit final. Ensuite, une fiche technique leur est proposée et doit être complétée. Le détail des procédures est très clair et les étudiants savent combien de temps est destiné à la réalisation de chaque étape. Le but de ce projet est ici d'introduire la matière ; les élèves ont à leur disposition divers dictionnaires et peuvent poser des questions à leur professeure. Ils doivent effectuer différentes productions tout au long de la conception de leur spot publicitaire : compléter la fiche technique, réaliser une expression écrite à deux afin d'expliquer en détail leur produit et en quoi il se démarque des autres (demande précise d'utiliser un certain nombre de superlatifs et comparatifs) et enfin produire concrètement la publicité.

#### 1.4.2. Deuxième séance d'observation – A2

Cette deuxième séance est le reflet d'une fin de Unit, la séquence se terminant avec un débat présidentiel. Le projet proposé aux élèves est le suivant : chaque groupe s'est vu attribuer un sujet de la campagne présidentielle américaine (l'immigration, les taxes, l'avortement, le mariage pour tous, etc.), ils doivent ensuite effectuer des recherches pour comprendre quelles sont les opinions du parti Républicain, et celles du parti Démocrate. Une fois ces recherches accomplies, les groupes de 2 se sont répartis le débat de la manière suivante : une personne joue le rôle de Trump, l'autre celui de Clinton. La tâche finale consiste en une présentation orale sous forme de discours électoral.

Pour cette épreuve de fin de projet, nous nous trouvons dans la salle-auditoire et non la classe habituelle. Les élèves peuvent ainsi profiter de l'espace et ont l'impression d'être réellement sur un plateau ou sur une scène comme c'est souvent le cas lors des élections présidentielles. Les élèves doivent également réaliser des tracts originaux afin de défendre les idées de la personne qu'ils incarnent. La leçon se déroule sous forme de présentations orales. La professeure est dans l'assemblée avec les élèves et donne des feedbacks en fin de présentation. Les élèves ont reçu au préalable une grille d'évaluation pour leurs présentations orales.

#### 1.4.3. Troisième séance d'observation – A1

Les élèves sont priés pour cette leçon de terminer leur écrit concernant le produit qu'ils ont choisi dans le cadre du projet marketing proposé par l'enseignante. Durant cette étape, cette dernière tourne dans la classe et répond aux questions. Les élèves qui ont déjà fini leur rédaction se rendent alors dans les classes informatiques de façon autonome afin de réaliser leur projet de spot publicitaire. Les locaux informatiques se trouvent au dernier étage du bâtiment des secondaires. Il y a deux locaux informatiques distincts et les élèves doivent se rendre seuls dans celui mis à leur disposition. Dans cette salle, un professeur réalise un autre projet avec une autre classe. Il réceptionne les élèves du cours d'anglais et les invite à travailler aux postes libres. Le reste de la classe continue à travailler dans le local principal afin de terminer cette rédaction qui sera ensuite cotée par l'enseignante (une seule note pour le travail de deux/trois élèves).

#### 1.4.4. Quatrième séance d'observation – A2

Cette fois le groupe se retrouve dans la classe principale car les présentations de la Unit précédente sont terminées ; un nouveau chapitre débute. Dans le cadre du cours de sciences-économiques, les élèves ainsi que d'autres classes ont été voir le film *Demain*. Suite à cette expérience, la professeure introduit le sujet de la nouvelle Unit.

Le chapitre commence avec des images sans texte. Les élèves doivent se rassembler en groupes de 2-3 et discuter des images (de quoi cela peut bien parler, quel est le thème de ce nouveau chapitre, etc.). Ensuite, la discussion est ramenée à l'ensemble de la classe et devient un débat collectif. Les étudiants ont toujours à leur disposition les dictionnaires et la professeure passe dans les bancs pour répondre aux éventuelles questions ou participer aux débats. De temps en temps, certains mots de vocabulaire sont écrits au tableau par la professeure ; ces termes sont à copier dans la liste de vocabulaire personnelle des étudiants. Divers exercices suivent cette phase réflexive ; la professeure part du film et pose des questions aux étudiants sur le thème abordé. Le chapitre se poursuit par des exercices de lecture et d'écriture.

#### 1.5. *Commentaires du professeur observé*

La professeure est convaincue que la pédagogie active est nécessaire à un apprentissage efficace et qu'elle donne une motivation sans pareil aux élèves. Les projets sont évoqués comme étant la base de la pédagogie mise en place et l'année tourne d'ailleurs autour de ces projets. La réflexion est très importante, on retrouve donc de nombreux exercices qui

demandent aux élèves de réfléchir aux procédures à adopter et aux raisons de ces procédés. Il en va de même par exemple pour la discipline, la professeure croit en un dialogue constant avec les élèves et non en des punitions qu'elle qualifie d'inefficaces. « Le bruit fait partie de la pédagogie que nous mettons en place dans cette école », nous a-t-elle confié. Il faut être ouvert, laisser les étudiants être enthousiastes et ne pas les freiner dans leur élan. Les travaux de groupes sont la base des cours donnés et même s'il faut encadrer les élèves, il ne faut pas les reprendre sans cesse non plus. Il y a enfin un réel travail de confiance qui s'effectue entre les élèves et l'enseignante. Ils sont libres de voyager d'une classe à une autre ; lorsqu'ils ont fini leurs écrits, ils se rendent seuls en salles informatiques. De plus, les préparations sont encadrées mais pas guidées.

Concernant la matière, le vocabulaire est amené aux étudiants de manière spontanée par des textes ou des demandes propres (s'ils doivent composer un texte, le vocabulaire manquant vient d'eux et non du texte vu). Le système mis en place permet de leur donner plus d'autonomie dans leur apprentissage car ils doivent eux-mêmes avoir conscience des mots qu'ils ne connaissent pas et ensuite compléter leur liste de vocabulaire. La confiance est une fois de plus mise à l'honneur car les élèves complètent seuls leur fiche de vocabulaire sans que les professeurs ne passent derrière.

Concernant le matériel, les locaux sont assez bien équipés et étant donné que les professeurs ont un espace personnel attribué, l'école a mis à la disposition des professeurs et des élèves des dictionnaires. Ce matériel est très important dans une démarche de projet où il est demandé aux élèves de travailler ensemble en classe et d'aller plus loin dans leur réflexion ainsi que de repousser leurs connaissances.

### *1.6. Observations et commentaires personnels<sup>63</sup>*

Nous nous sommes trouvée dans ces classes face à une pédagogie qui met en place divers éléments pour motiver les élèves. Les élèves travaillent beaucoup en groupe ou en binôme (lors de la correction d'exercices, par exemple). Les projets permettent aux élèves de développer un vocabulaire qui leur est propre et de prendre conscience de leurs limites. Ils doivent également travailler en groupe, ce qui leur apprend à collaborer. Les consignes sont claires et précises, il n'y a pas de doute possible quant au déroulement du projet en lui-même. C'est la professeure qui fixe le cadre du projet et agit en tuteur auprès des élèves. Bien que l'idée du projet n'émane pas des élèves, l'enseignante les laisse libres quant aux choix qu'ils

---

<sup>63</sup> Cf. Annexe 9

font en groupe. Néanmoins, si les élèves ne répondent pas aux critères fixés par la professeure, cette dernière les recadre afin que tous les élèves arrivent à un produit fini de forme identique. Les projets sont présents à chaque Unit mais n'ont pas toujours la même portée. Dans certains cas, les projets sont d'application ; dans d'autres, d'acquisition<sup>64</sup>. Dans les projets d'application, l'apprentissage de la matière est renforcé, mais les élèves ne découvrent pas de nouvelles matières. Dans le cas où les projets sont d'acquisition, il s'agit souvent de développer une nouvelle dimension lexicale.

La place de l'oral est très importante : les élèves prennent sans cesse la parole, que ce soit en groupes ou alors devant la classe pour émettre un avis ou répondre à des questions. Dans la classe A1, l'enseignante parle en français la plupart du temps, ainsi que les élèves (sauf s'il s'agit de lecture ou de réponse à des questions). Malgré que la professeure essaye de s'exprimer un maximum en anglais, les élèves ne sont pas toujours réceptifs et répondent en français la plupart du temps. L'enseignante leur fait parfois répéter en anglais leur intervention mais cela reste peu fréquent. Dans la classe A2, la professeure s'exprime par contre en anglais ainsi que les élèves (la plupart du temps), mais la situation change lorsque les élèves se retrouvent en petits groupes. Cet usage de la langue première dans les classes de langues étrangères sera discuté dans la partie *Analyse*, qui mettra en évidence les similitudes et disparités entre les différentes classes observées.

## 2. Observation 2 – École B

### *2.1. Détails sur les élèves*

Nous avons été mise en contact avec un professeur d'anglais et d'allemand. Trois classes nous ont été présentées afin de réaliser nos observations dans cette école. Les élèves de la classe B1 (4<sup>e</sup> année – 24 élèves) et B2 (5<sup>e</sup> année – 13 élèves), comme cela a été décrit dans la partie méthodologie, sont inscrits dans le programme immersion anglaise de leur école. Nous avons néanmoins été observer leurs cours d'allemand, qu'ils ont en LM2, afin de pouvoir comparer des classes semblables. La classe B3 est une classe de 6<sup>e</sup> année composée de 20 élèves avec comme option LM1 anglais.

### *2.2. Détails sur les locaux*

Les trois groupes-classe observés ont trois locaux différents. Les locaux sont attitrés par année scolaire : l'école se compose de plusieurs bâtiments et chaque année correspond à un

---

<sup>64</sup> Cf. section 5.2., chapitre II du Cadre théorique.

endroit précis de l'école. Les 4<sup>e</sup> années (B1) sont dans des locaux relativement étroits et le nombre de bancs et de chaises ne permet pas aux élèves de circuler aisément dans la pièce. Le local se compose d'un grand tableau noir et de bancs où les élèves sont installés par deux. Rien n'est présent sur les murs de la pièce car ce local est attribué aux élèves et non aux professeurs (les apprenants restent donc dans un seul local). Les 5<sup>e</sup> années (B2) se partagent deux locaux avec l'autre classe de 5<sup>e</sup> année en allemand LM2. Le local dans lequel nous avons réalisé nos observations est une grande pièce lumineuse et se compose d'un tableau blanc ainsi que d'un projecteur. Un poste d'ordinateur est également présent afin de faciliter la tâche des enseignants car il est directement relié au projecteur. Étant donné le petit nombre de la classe, de nombreuses chaises et de nombreux bancs sont inoccupés, ce qui permet aux élèves de déplacer le mobilier assez facilement. Les derniers locaux observés sont ceux des 6<sup>e</sup> secondaire (B3). Le premier se situe dans le bâtiment le plus ancien de l'école. La pièce se compose d'un tableau noir placé au-dessus d'une estrade où se situe le banc et la chaise du professeur. Le reste des bancs sont disposés de façon classique, face au tableau. L'espace de la salle permet également la réorganisation du local si nécessaire. Le second est un local d'appoint attribué au professeur car un élève souffre du genou. C'est un local assez basique qui comporte un tableau noir et des bancs placés face à ce dernier. Le dernier local est également de disposition classique mais est équipé d'un tableau blanc et d'un projecteur.

Une salle informatique est présente au sein de l'établissement mais n'est pas utilisée par les professeurs de langues ; elle est utilisée dans le cadre des cours d'informatique et de technologie. Si les professeurs le souhaitent, ils peuvent toutefois demander l'autorisation d'exploiter cet outil pédagogique. Les professeurs sont libres de réserver des salles spéciales en fonction des demandes de la leçon. Les classes avec les projecteurs sont, par exemple, souvent réservées par les professeurs de langues car dans leurs locaux attribués, les élèves n'ont que rarement ce type de matériel.

### *2.3. Organisation des cours de langues au sein de l'établissement*

Les cours de langues sont organisés par les professeurs de la section. Ils créent eux-mêmes leurs Units en se basant sur des sujets choisis ensemble et ensuite ajoutent des exercices parfois tirés de manuels mais ce sont souvent des constructions personnelles. Les Units se composent de diverses activités qui reprennent les compétences standards des cours de langues (CA – CL – EE). Des temps pour les EO sont également prévus dans le déroulement des leçons. Les Units s'ouvrent sur un brainstorming afin d'éveiller le vocabulaire des élèves

sur le sujet de la leçon. En fin de chapitre, une liste de vocabulaire reprenant les différents mots à étudier pour les interrogations est donnée aux élèves.

## 2.4. Déroulement des leçons

### 2.4.1. Première séance d'observation – B1

Dans un premier temps, le professeur demande à quelques élèves de se rendre au tableau afin de répondre à certaines questions de vocabulaire (vu au cours précédent). Il leur fait ainsi revoir leur vocabulaire de façon informelle car en aucun cas ces interactions ne sont cotées. Pour les interroger, le professeur écrit au tableau un terme en allemand et demande à un élève de le traduire en français, il écrit ensuite un mot en français et l'élève doit retrouver son équivalent allemand. Ensuite, le professeur distribue la partie grammaticale des examens de décembre afin que les élèves puissent y jeter un œil et prendre des notes sur les erreurs commises. Les élèves écrivent les remarques et conseils du professeur sous forme de fiches qu'ils pourront utiliser lors des prochaines expressions écrites (sauf l'expression écrite des examens de juin). Sur cette fiche, ils doivent reprendre les fautes les plus significatives de leurs exercices afin de ne retenir que les éléments les plus marquants. Suite à cette prise de note individuelle, le professeur prend le temps de réexpliquer en français certains points de grammaire qui ont posé problème à la majorité de la classe. Ses explications peuvent également être annotées sur la fiche des élèves. Le professeur passe dans les bancs pour répondre aux éventuelles questions.

### 2.4.2. Deuxième séance d'observation – B2

Une nouvelle Unit débute pour ce groupe-classe et tourne autour de la thématique des voyages. Le cours commence avec un brainstorming<sup>65</sup> classique et le professeur note au tableau le mot *Reisen*. Les élèves sont invités à participer oralement à l'exercice et doivent ensuite compléter leur dossier en écrivant les divers termes énoncés par les autres élèves. Lorsqu'un élève propose un mot plus difficile et que toute la classe ne le comprend pas, le professeur explique avec ses mots ou avec un synonyme le terme en question mais ne donne pas la traduction directement. Lorsqu'un terme donné correspond à un substantif, l'enseignant prend garde de donner le genre du mot et demande également aux étudiants de fournir le verbe qui lui est associé (et vice versa). L'enseignant passe dans les bancs durant la phase de

---

<sup>65</sup> Le professeur note un mot au tableau et les élèves apportent le vocabulaire qu'ils connaissent sur le sujet donné. Le professeur note ensuite les différentes propositions des élèves.

recopiage du tableau afin de s'assurer que les élèves notent bien le bon vocabulaire mais aussi les traductions personnelles des termes les plus difficiles.

Le cours se poursuit sur une expression orale basée sur des images en lien avec le thème de la Unit. Les élèves se mettent en groupe de deux ou trois et discutent des images devant eux en essayant d'employer le vocabulaire adéquat. Le professeur passe de groupe en groupe pour pousser les élèves à aller plus loin dans leur réflexion ou encore leur donner quelques conseils concernant la prononciation (feedback correctifs). Le cours se termine sur la première écoute d'une interview qui se poursuivra au cours suivant.

#### 2.4.3. Troisième séance d'observation – B3

Cette séance d'observation poursuit un exercice arrêté lors du cours précédent. Les élèves sont invités à retourner dans leur groupe et poursuivre la lecture de courts textes. Pour ce faire, les tables sont rapprochées afin de créer de grandes tables qui peuvent accueillir les élèves du groupe. Cet exercice est une introduction au nouveau chapitre du cours portant sur l'esclavage. Les élèves sont répartis en groupe de quatre et doivent chacun lire une partie d'un texte. Ensuite, ils expliquent chacun à leur tour leur partie aux autres membres de leur groupe afin que tout le monde ait une vision globale du texte donné. Les élèves se prêtent au jeu et le professeur passe dans les groupes afin d'écouter les interventions des élèves et de répondre aux éventuelles questions de compréhension. Pour cet exercice, les élèves peuvent utiliser leur dictionnaire. Pendant qu'un élève décrit la partie de texte qu'il a lue, le reste du groupe répond à des questions par vrai ou faux en se basant sur les explications de l'élève. Quand tout le monde a terminé, l'enseignant met en commun les réponses aux questions des différents groupes.

L'heure d'observation suivante commence par la correction d'une liste de vocabulaire qui était à réaliser en devoir. L'enseignant débute sur une correction orale afin que tout le monde puisse corriger sa liste. Quand un élève ne donne pas la bonne réponse, il demande à quelqu'un de répondre différemment mais ne donne pas la réponse lui-même. Le deuxième exercice se base sur un texte à trous complété par les élèves. Ils réalisent cette activité en duo ou seul, comme ils le souhaitent, avant de passer à une correction de classe. Ils utilisent pour cet exercice le vocabulaire vu précédemment dans les textes (et donc la liste) pour compléter des phrases dans un nouveau contexte. Enfin, l'heure se termine sur un rapide exercice de traduction.

La dernière heure d'observation s'ouvre sur la correction des phrases traduites à l'heure précédente. Pour cette correction, les élèves viennent écrire leur phrase au tableau afin que la correction puisse être mieux détaillée par le professeur. Un élève pose alors une question sur l'utilisation de l'article défini en anglais et le professeur prend quelques minutes pour revoir, en français, ce point avec l'ensemble de la classe. Le cours se poursuit avec une CA toujours sur le thème abordé dans cette Unit. Une liste de vocabulaire avec des traductions en français est donnée au préalable aux élèves afin d'assurer une meilleure compréhension du contenu de la vidéo (jugée relativement difficile par l'enseignant). Dans un premier temps, les apprenants ont lu en entier la courte liste de vocabulaire afin de se familiariser avec ces termes. Ensuite, l'enseignant a passé la vidéo et les élèves l'ont regardée sans interruption. Dans un troisième temps, les élèves et l'enseignant ont lu ensemble des questions concernant la vidéo et ont posé d'éventuelles questions de compréhension. Enfin, les élèves ont répondu aux questions en écoutant une deuxième fois la vidéo de façon fractionnée. Le professeur a terminé l'exercice en passant une dernière fois la vidéo dans son entièreté. La correction des réponses s'est effectuée oralement avec toute la classe.

### *2.5. Commentaires du professeur observé*

Définir la pédagogie utilisée dans ses classes n'est pas chose aisée pour le professeur observé. Selon ce dernier, les exercices sont mis en place pour la plupart dans un but communicationnel. Les cours se basent sur l'utilisation maximale de la langue source par les apprenants. Aussi, l'enseignant ne parle qu'en langue étrangère dans ses classes, sauf quand il explique la grammaire car certains points de code sont plus ardues que d'autres. Les élèves ne parlent également qu'en langue cible. La langue française ainsi proscrite, la communication entre les élèves ne se fait également qu'en langue d'apprentissage. Le professeur essaye que la traduction ne vienne qu'en cas de force majeure et uniquement des élèves, jamais de l'enseignant. En allemand, cette vision est d'autant plus importante car les mots complexes sont formés par la superposition de mots simples<sup>66</sup>. L'élève peut ainsi essayer de deviner de nouveaux termes avec une base de mots simples.

Le professeur met en place divers mécanismes afin d'aider les élèves dans leur apprentissage de la langue. Les fiches leur permettent de mettre en avant les points de grammaire qui leur posent le plus de problèmes. De plus, la conception des listes de vocabulaire les aide à mieux assimiler les nouveaux termes vus au cours. La lecture

---

<sup>66</sup> Nous simplifions ce point de syntaxe lexicale allemande car ce n'est pas le sujet de ce mémoire.

fractionnée en groupe permet aux élèves de prendre la lecture sous forme de petit jeu car ils complètent l'histoire chacun à leur tour. Ce procédé permet également aux élèves de ne pas lire des textes trop longs. Ils apprennent également à expliquer à leurs camarades de classe un texte inconnu auparavant ; un exercice essentiel qui leur servira dans la vie de tous les jours en dehors de l'école. Enfin, le professeur insiste sur la présence de jeux au sein des Units créées. Ceux-ci permettent aux élèves de retourner vers la matière nouvelle de façon ludique et décomplexifiée (par exemple par des mots croisés, des jeux en groupe avec des points attribués par bonnes réponses, etc.). Les jeux permettent non seulement de casser la routine de la séquence didactique mais aussi de booster les élèves.

Concernant le matériel mis à disposition du professeur, les locaux sont pour lui adaptés à ce qu'il fait en classe avec ses élèves. De plus, les locaux avec les projecteurs peuvent être réservés par les enseignants dans la mesure des disponibilités du local. Les dictionnaires sont ceux des élèves et l'école ne fournit pas non plus de matériel spécifique aux compréhensions à la lecture, c'est pourquoi le professeur observé a investi dans un baffle afin de pouvoir plus facilement réaliser des CA aux élèves avec l'aide de son téléphone et ordinateur portable.

## *2.6. Observations et commentaires personnels<sup>67</sup>*

Les classes observées sont inscrites dans une pédagogie qualifiée de mainstream. Le professeur conserve une même forme pédagogique pour ses différentes classes, quelle que soit la langue étudiée. Les exercices proposés aux élèves se basent sur les quatre grandes compétences reprises dans les programmes (EO – EE – CL – CA). Le professeur met en place divers éléments intéressants en plus des exercices plus classiques des Units. Les fiches réalisées par les élèves de la classe B1 permettent aux élèves de comprendre leurs fautes et de réfléchir aux raisons de leurs erreurs : inattention versus mauvaise compréhension de la matière. Concernant la grammaire, le professeur donne des explications principalement en français. Il donne également des commentaires en utilisant un langage métalinguistique (uniquement remarqué dans la classe de 6<sup>e</sup> année).

Concernant les interventions des élèves en classe, toutes les interactions des élèves (entre eux ou avec le professeur) se font en langue cible. La langue source n'est utilisée que dans de très rares cas (traduction de phrases ou explication de points de grammaire). Le professeur utilise la reformulation si un élève ne comprend pas un mot de vocabulaire mais évite le plus possible l'usage du français dans sa classe. La plupart des interventions des élèves se font

---

<sup>67</sup> Cf. Annexe 10

quand le professeur pose une question ; l'interaction est donc présente mais principalement entre les élèves et l'enseignant. Ce dernier forme des groupes de deux assez régulièrement pour des corrections d'exercices mais les élèves ne prennent pas part à des discussions spontanées en anglais. Les feuilles distribuées par le professeur sont également toujours en anglais (sauf pour les listes de vocabulaire). Enfin, lors de la prise de parole des élèves, le professeur essaie de donner autant de feedbacks correctifs que possible ; ils prennent la forme de demandes de reformulation, si cela est nécessaire.

### 3. Observation 3 – École C

#### 3.1. *Détails sur les élèves*

La classe observée – C1, comme détaillée dans la section méthodologique, comprend 15 élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année. Tous les élèves ont l'anglais comme LM1 et ont un niveau plus ou moins identique malgré la différence d'année ; ces élèves ne sont aucun inscrits dans le programme immersion de leur école.

#### 3.2. *Détails sur les locaux*

Les locaux sont attribués au début de l'année à chaque professeur. Nous sommes donc restée dans une seule salle durant l'entièreté des observations. Les classes de langues sont toutes équipées d'un large tableau blanc ainsi que d'un projecteur. Les professeurs doivent amener leur ordinateur personnel mais l'école a fourni à chaque enseignant un baffle afin de présenter les compréhensions à l'audition dans les meilleures conditions possibles. Le bureau du professeur se situe en dessous du tableau blanc et est placé sur une estrade. Les bancs des élèves font face au tableau et sont individuels (une chaise par banc). La classe est décorée tantôt de projets d'élèves, tantôt de références en tout genre au monde anglo-saxon (cartes, posters, plaques, etc.).

#### 3.3. *Organisation des cours de langues au sein de l'établissement*

Les cours de langue sont organisés par les professeurs de la section anglaise. Cependant, l'école étant assez petite, le nombre d'enseignants de cette section n'est pas élevé. C'est pourquoi la professeure d'anglais observée construit souvent seule son cours mais demande sans hésitation de l'aide à ses collègues quand cela s'avère nécessaire. Ce travail collaboratif débouche sur la création de Units qui tournent autour de diverses thématiques. Les enseignants se basent sur les quatre grandes compétences des programmes de langues pour

créer leurs séquences de cours et avoir des exercices variés. Les professeurs de langues travaillent en collaboration afin de produire des séquences d'enseignement logiques et substantielles.

### 3.4. Déroulement des leçons

#### 3.4.1. Première séance d'observation

La séance débute sur la suite de la leçon suivante : les élèves ont reçu une liste de lecture pour la seconde partie de l'année et il leur a été demandé de lire le premier livre de la liste. Les listes sont différentes pour les élèves de 5<sup>e</sup> et ceux de 6<sup>e</sup> année. Dans un premier temps, la professeure leur a demandé de lire les 60 premières pages de leur livre afin d'amorcer leur lecture. Elle demande aux élèves d'écrire sur une feuille quelques mots clés qui résument la partie qu'ils ont dû lire pour le cours. Les élèves se mettent ensuite par deux (un de 5<sup>e</sup> et un de 6<sup>e</sup>) et expliquent chacun le début du roman qu'ils ont entre les mains avec le plus de détails possibles. L'enseignante pendant ce temps passe dans les groupes et discute avec les élèves. Les élèves poursuivent leur discussion en exprimant leur opinion sur le livre de leur partenaire de discussion : « Suite au résumé que vous venez d'entendre, préférez-vous votre livre ou aimeriez-vous lire celui de votre voisin ? »

Dans un deuxième temps, les élèves doivent imaginer quelle sera la suite de leur roman. Ils ont le temps nécessaire pour effectuer cette rédaction en classe et peuvent être aidés des dictionnaires mis à leur disposition par l'école. Ensuite, les élèves présentent leur nouveau texte à quelqu'un qui a lu le même roman qu'eux (ils sont mis en groupe de deux ou de trois en fonction du nombre d'élèves présents par année). Les élèves échangent leurs feuilles afin que chacun puisse corriger ou donner des conseils à l'autre. Suite à cette *peer correction*<sup>68</sup>, l'enseignante reprend les écrits afin d'effectuer une correction plus formelle.

La leçon se poursuit par la reprise de la Unit en cours. Le sujet abordé traite des problèmes de la vie de tous les jours. Les élèves sont d'abord invités à lire le vocabulaire présent au début de l'exercice et essayent de deviner la signification de ces termes. Ensuite, la professeure lance une CA et la fait écouter entièrement aux élèves après avoir lu avec eux la question générale. Les élèves lisent ensuite une série de petits cadres avec des passages manquants et doivent lors de la seconde écoute être plus attentifs pour compléter ces textes

---

<sup>68</sup> Correction effectuée par les élèves entre eux.

courts. Ils comparent ensuite leurs réponses par deux et l'exercice se termine sur une dernière écoute de l'ensemble du fichier audio.

#### 3.4.2. Deuxième séance d'observation

Les élèves reprennent les petits encadrés qu'ils ont dû compléter lors du dernier exercice et le cours commence sur une explication orale des élèves sur les différents cas<sup>69</sup> présents dans l'exercice. La correction de l'exercice se fait ensuite oralement ; l'enseignante demande à un élève de lire l'extrait à haute voix afin de donner sa réponse. Si le besoin s'en fait sentir, elle note du vocabulaire au tableau. Suite à cette correction, les élèves lisent une série de courts textes à mettre en relation avec les encadrés lus précédemment. Ces textes seront la base d'un tout nouvel exercice : la préparation à un débat. L'enseignante demande aux élèves de se mettre en groupes de sept et chaque groupe tire un sujet au sort : une équipe est en faveur de la chirurgie esthétique, l'autre non. Les élèves préparent entre eux leurs arguments afin de se préparer au débat. Ils sont aidés de formules argumentatives présentes dans leur dossier. L'enseignante passe d'un groupe à l'autre en donnant des conseils, des arguments s'ils n'ont pas d'inspiration et du vocabulaire si nécessaire. Une fois de plus, les élèves ont accès aux dictionnaires de la classe. Les élèves complètent dans leur dossier (Unit) leurs arguments. Un des groupes a eu fini avant l'autre ; la professeure leur a alors demandé de discuter entre eux de leur réelle opinion sur le sujet.

La deuxième heure de cours est consacrée au débat entre les deux équipes. L'enseignante anime légèrement le débat en demandant à ceux qui participent le moins d'émettre un avis ou de répondre à un argument de la partie adverse. À la fin de la discussion, elle demande à ceux qui ont le moins participé de donner leur avis. Ensuite, elle termine le débat en demandant à toute la classe s'ils ont une expérience personnelle sur le sujet ou s'ils seraient prêts à prendre part à une transformation chirurgicale dans un but esthétique. Durant le débat, l'enseignante est restée discrète mais a pris note des différentes interventions de ses élèves.

#### 3.4.3. Troisième séance d'observation

Le cours débute sur les notes prises au vol par l'enseignante durant le débat. Les remarques portent principalement sur des fautes de code (lexique et syntaxe) et de prononciation (et non des remarques de fond). L'enseignante utilise le tableau afin de reprendre les éléments importants et décide de faire un détour par un point de grammaire important qui a posé

---

<sup>69</sup> Ces textes parlent de différents sujet de société : l'anorexie, la chirurgie esthétique, les enfants atteints de troubles de l'attention, etc.

problème à plus d'un élève et qui se trouve être le sujet de grammaire programmé dans la suite de la Unit. Elle note des phrases erronées au tableau (tirée de l'expression orale des élèves) et leur demande où sont les fautes. L'enseignante s'exprime toujours en anglais, même pour les réflexions grammaticales ; mais elle autorise les élèves à poser leurs questions en français concernant les points de grammaire (uniquement). L'enseignante leur donne ensuite une feuille avec les structures correctes des phrases et demande aux élèves de travailler en binôme pour comprendre la structure des phrases données. Pendant ce temps, elle passe dans les bancs afin de répondre aux questions et de voir si les élèves vont dans la bonne direction ou non. Suite à cette phase réflexive, l'enseignante remet en commun les différentes règles créées par les élèves. Elle écrit au tableau trois nouvelles phrases afin de voir si tout le monde a compris ou non le point de grammaire. Le cours se termine sur des exercices grammaticaux liés au point de théorie vu. Les élèves réalisent cette tâche en duo et sont invités à poser des questions à tout moment à l'enseignante.

### 3.5. *Commentaires du observé*

La pédagogie employée dans les classes « n'a rien de spécial »<sup>70</sup> si ce n'est que l'accent est mis sur la production orale des élèves. Les cours suivent des dossiers organisés par thématique et créés par le corps enseignant de la discipline en question. La taille de la classe permet aux élèves de se sentir en sécurité et ils n'ont pas peur de prendre la parole. La plupart des exercices se font en groupe car l'enseignante a remarqué que cela stimulait plus les élèves que de travailler seul. Le niveau des élèves est assez élevé ce qui permet d'avoir des échanges intéressants. La grammaire est souvent un rappel pour les élèves car ils connaissent plus ou moins toute la matière du programme de secondaire ; des fautes sont néanmoins présentes, bien entendu. Il n'y a donc pas beaucoup d'exercices grammaticaux à proprement parler. Souvent, il leur est demandé d'appliquer le point de grammaire vu en classe dans une rédaction écrite ou un exposé oral.

### 3.6. *Observations et commentaires personnels*<sup>71</sup>

La classe observée se situe dans une école qualifiée de mainstream, tout comme l'école B. La professeure met un point d'honneur à développer la communication orale de ses élèves, ce qui leur permet d'acquérir une relative aisance lors de leur prise de parole. Lors des débats ou des interventions des élèves entre eux, l'enseignante leur donne des feedbacks correctifs de

---

<sup>70</sup> Dixit la professeure observé.

<sup>71</sup> Cf. Annexe 11

façon régulière. Ceux-ci portent principalement sur la prononciation mais également sur la grammaire. Concernant la prosodie, elle leur demande de répéter le mot erroné dans sa forme corrigée, quitte à isoler la syllabe ou le phonème qui pose problème (présence de nombreux feedback correctifs). Dans le cas d'une erreur grammaticale, la professeure donne la forme corrigée et demande à l'élève de reprendre sa phrase sans erreur. Les interventions des élèves ne sont pas pour autant interrompues par l'enseignante ; dans le cas d'une longue prise de parole de la part de l'élève, elle attendra que ce dernier ait fini de parler avant de lui donner un feedback.

Les activités proposées correspondent aux quatre grandes compétences et se présentent de diverses manières dans le dossier des élèves afin que l'enchaînement des exercices ne soit pas trop répétitifs. De plus, certaines activités ont pour cible des objectifs communicationnels précis (par exemple : l'argumentation). La majorité des activités est réalisée en groupe ou du moins en duo ; les seuls temps individuels proposés correspondent aux expressions écrites.

Enfin, la place de l'anglais est très importante au sein de la classe. Les élèves sont invités à ne s'exprimer qu'en anglais (entre eux, mais également avec l'enseignante). L'enseignante n'utilise d'ailleurs que la langue cible, même lorsqu'elle présente un point de grammaire. Elle peut bien entendu adapter cet aspect si le point de code est vraiment difficile. Cependant, ayant une bonne connaissance de son groupe-classe, elle arrive à percevoir si les élèves sont en difficulté ou non. Les élèves ne sont autorisés à intervenir en français que lors des explications grammaticales de l'enseignante. Il est également important de noter que certains élèves continuent à discuter entre eux en anglais à l'heure de la pause. Cela est cependant peut-être dû à la langue maternelle des élèves qui n'est pas toujours le français.

### III Questionnaire<sup>72</sup>

#### 1. Réponses aux questions fermées

##### 1.1. Questions sur la conception de la matière

Aucun des professeurs n'a affirmé avoir recours à un manuel pour créer ses leçons. Celles des écoles A et C ont indiqué parfois travailler avec les autres enseignants de langues pour créer un syllabus alors que celui de l'école B a indiqué que ce procédé était fréquent. Concernant les réalisations personnelles de leur cours, si B et C ne le font que parfois, A affirme que c'est souvent le cas. Enfin, aucun des enseignants ne conçoit son cours avec l'aide de ses élèves.

##### 1.2. Questions sur la place de l'oral

Une fois de plus, les professeures des écoles A et C se rejoignent en indiquant que l'oral n'est jamais introduit par des exposés réalisés par les élèves. Celui de l'école B indique quant à lui que c'est parfois le cas. Tous les enseignants s'accordent pour dire que l'oral est présent de façon sporadique et spontanée dans leurs leçons. Ensuite, nous avons obtenu des résultats très<sup>73</sup> différents concernant la fréquence d'utilisation de l'oral au sein des cours de langues des enseignants : si la professeure A a répondu *Jamais*, les enseignants B et C ont répondu *Parfois*. Un autre élément intéressant est que la présence de débats et de jeux de rôle est plus importante pour C que pour A et B. Concernant les sujets, s'ils ne sont jamais choisis par les élèves pour l'enseignante C, ils le sont parfois pour A et B. Enfin, les enseignants sélectionnent en général les sujets des expressions orales dans la continuité du cours<sup>74</sup>.

##### 1.3. Questions sur le code

Concernant le lexique, la syntaxe et les procédés utilisés par les enseignants pour amener ce point de matière, les enseignants des écoles B et C ont eu exactement les mêmes réponses. Aucun des trois professeurs n'introduit la grammaire avant de présenter des exercices ou un texte en lien avec la matière étudiée. Ils ont tous affirmé utiliser des méthodes d'induction (productions écrites ou orales) afin de faire assimiler la matière à leurs élèves. Le code (lexique) est, pour B et C, souvent présenté aux élèves avec des listes de vocabulaire ; alors que pour A cela est moins fréquent. Enfin, le vocabulaire est souvent découvert par les élèves

---

<sup>72</sup> Cf. Annexes 12-13-14

<sup>73</sup> *Jamais* indique bien la fréquence la plus faible qu'il existe, alors que *Parfois* dénote tout de même une fréquence (même si elle est plus légère que *Souvent*).

<sup>74</sup> L'enseignante C n'a pas répondu à la question.

lors d'exercices réceptifs dans la classe de l'enseignante A, alors que cela est moins fréquent dans les classes B et C.

#### *1.4. Questions sur les expressions écrites*

Les trois enseignants demandent souvent la rédaction d'expressions écrites qui reprennent la matière vue préalablement en classe. Par contre, si l'enseignante de l'école C ne propose jamais des expériences d'écriture libre, les professeurs des classes A et B proposent parfois ce type d'exercice à leurs élèves.

#### *1.5. Questions sur les projets*

Le professeur de l'école B a répondu qu'il ne basait jamais ses cours sur des APP. L'enseignante de l'école A a quant à elle répondu que c'était souvent le cas et qu'ils étaient parfois utilisés pour introduire la matière, mais souvent pour la conclure. La professeure C a quant à elle expliqué utiliser des APP mais uniquement dans le but de clôturer la matière et non de l'introduire.

#### *1.6. Questions sur la pédagogie en général et l'impact sur les élèves*

Concernant l'impact de la pédagogie employée par les professeurs sur des élèves, nous observons des réponses bien différentes d'une école à une autre. Les enseignants se rejoignent tous en disant que la méthode choisie rend les élèves actifs dans leur apprentissage (ils modèrent néanmoins leurs propos en répondant *Parfois*). Ensuite, si les enseignants A et B considèrent que le code est rapidement intégré par les élèves, la professeure de l'établissement C estime que cela est moins souvent le cas. Concernant l'aisance de l'oral, les enseignants B et C estiment que leurs élèves sont relativement à l'aise lorsqu'ils prennent la parole (surtout la professeure de l'école C). A l'inverse, l'enseignante A considère que ses élèves ne sont pas du tout confiants quand ils interviennent oralement en classe. Enfin, les enseignants se sentent soutenus par leur direction et leurs collègues quand ils proposent de nouvelles formules d'enseignement<sup>75</sup>.

---

<sup>75</sup> L'enseignante C n'a pas répondu à cette question

## 2. Réponse aux questions ouvertes

### 2.1. *Décrivez en quelques mots la pédagogie utilisée dans votre classe*

Si la professeure A n'a pas eu de mal à définir la pédagogie utilisée, il n'en est pas de même pour les deux autres professeurs. La première enseignante nous a donc confié travailler par une approche active et baser ses cours sur de « l'induction, des travaux de groupes, des projets, des fiches auto-correctives, de l'auto-évaluation... mais aussi de la structure et du sens dans l'élaboration des leçons ». Le professeur B a eu un peu plus de mal et nous a d'ailleurs demandé ce qu'on entendait exactement par *pédagogie*. Selon ce dernier, ses cours correspondent à « des thèmes sélectionnés par ses<sup>76</sup> soins ou avec ses collègues et sur base de manuels de référence, une unité est donnée à l'élève dans laquelle les 4 compétences sont mises en œuvre et des points de grammaire sont abordés. Le cours est uniquement donné dans la langue cible, à l'exception parfois de la théorie grammaticale. Les élèves sont amenés à s'exprimer principalement dans la langue cible. L'enseignant alterne la prise de parole spontanée chez les élèves et des questions plus ciblées. Il essaye de dégager le sens pratique de l'apprentissage pour faire prendre conscience aux élèves de l'utilité de la matière vue. » Concernant la troisième enseignante (C), elle base ses cours sur des « questions-réponses (tâches à effectuer en CA/CL/EE). Pour l'EO les élèves parlent le plus souvent par deux avec un brainstorming ou une correction en fin d'exercice (avec parfois des débats). Et en règle générale, les élèves travaillent très souvent en binômes. » Nous pouvons donc d'ores et déjà remarquer que les réponses des professeurs ne mettent pas l'accent sur les mêmes éléments pédagogiques.

### 2.2. *Quels sont les aspects de cette pédagogie qui pourraient être améliorés ?*

La production orale est la compétence qui devrait être améliorée selon les professeurs des écoles A et B. L'enseignante A souhaiterait « les faire parler anglais plus naturellement et spontanément. Cela est rendu difficile par le fait qu'ils travaillent beaucoup plus souvent avec des fiches auto-correctives, notamment ». Elle ajoute également que « certains élèves arrivent chez eux sans forcément avoir le profil de la pédagogie active : du coup, ils ne sont pas habitués à autant d'autonomie et finissent par trop se la couler douce en classe ». Le professeur B explique quant à lui que la « prise de parole pourrait être plus cadrée et amener plus de résultats concrets et immédiats » et ajoute que « le problème tient aussi à la taille des

---

<sup>76</sup> Nous avons modifier certains éléments de son discours afin d'améliorer la fluidité de la lecture.

classes ». Enfin, l'enseignante de l'école C désire par contre « trouver un moyen pour rendre tous les élèves actifs ».

### *2.3. Quels sont les désavantages et les inconvénients de la pédagogie utilisée dans votre classe ?*

La question ayant été mal formulée, nous n'avons pas obtenu les avantages possibles de la pédagogie employée par le professeur de l'école B. Nous allons donc dans un premier temps nous concentrer sur les inconvénients pour ensuite énoncer les points positifs émis par les enseignantes des écoles A et C.

Concernant les désavantages, l'enseignante A explique que les « expressions écrites ne reflètent pas nécessairement le niveau de chacun et certains laissent les autres faire le travail à leur place ». L'enseignant de l'école B explique quant à lui que les Units créées « rendent parfois le cours assez frontal. Il souhaiterait arriver à susciter davantage l'envie de s'exprimer spontanément chez les élèves ». L'enseignante C explique quant à elle que cela dépend des élèves car « tous ne sont pas prêts à jouer le jeu et à s'investir ».

Concernant les avantages, l'enseignante A met en avant les bénéfices retirés des fiches auto-correctives car « l'élève voit directement s'il maîtrise ou non la matière et peut s'auto-évaluer. Les rythmes de correction sont différents pour chacun, cela permet aux plus rapides de faire du dépassement pendant que les autres terminent ». Concernant l'induction grammaticale, elle nous confie que c'est « essentiel pour donner du sens à la grammaire ». La professeure C met en avant la haute participation des élèves pour les expressions orales en expliquant que les élèves « participent beaucoup, ils osent parler et aiment ça ». De plus, le fait de souvent travailler par deux facilite l'entraide et « ils se corrigent mutuellement ».

## *IV Analyse qualitative*

Notre analyse porte sur les éléments pertinents présents lors des séances d'observation mais aussi dans le questionnaire complété par les professeurs observés. Nous nous concentrerons dès lors sur les différences et ressemblances entre les pédagogies utilisées mais aussi entre les classes et les élèves. Dans un premier temps, nous discuterons du matériel de classe et des locaux des professeurs. Ensuite, nous présenterons l'organisation des cours de langues au sein des établissements sélectionnés. Le code sera ensuite analysé par nos soins et sera suivi d'une description de la place de la langue cible et du lien que celle-ci peut avoir avec le code. Nous poursuivrons avec les différentes méthodes employées pour amener la production orale et écrite des élèves. Enfin, nous terminerons avec l'apport des projets dans les classes de langues modernes et les différences observées entre les élèves des classes A – B – C. Il est important lors de la lecture de cette analyse qualitative de garder en mémoire les deux questions de recherche<sup>77</sup> afin de comprendre l'analyse réalisée. Les réponses à ces questions seront détaillées dans le chapitre V de cette partie empirique.

### 1. Le matériel pédagogique et les locaux

Tout d'abord, il est important de signaler que le matériel pédagogique utilisé dans les classes observées ne diffère pas d'un établissement à un autre. Les trois professeurs avaient à leur disposition un baffle, un tableau (blanc ou noir), la présence d'un projecteur et enfin des dictionnaires. Nous avons néanmoins pu remarquer que dans l'école B, c'est le professeur qui amène son propre baffle pour les auditions et les élèves leurs propres dictionnaires pour les cours de langues. Il n'empêche que nous pouvons considérer que le matériel utilisé est assez semblable d'une classe à une autre. Concernant les locaux, les professeurs des écoles A et C ont un local fixe qui leur est attribué. Cela leur permet non seulement de décorer leur local mais aussi d'avoir du matériel pédagogique adapté à leur cours. Le professeur de l'école B doit quant à lui réserver un local équipé d'un projecteur lorsqu'il souhaite réaliser des compréhensions à l'audition avec un support visuel. Nous pouvons également observer que les établissements B et C<sup>78</sup> ont des locaux assez traditionnels : les chaises et les bancs sont placés en face du tableau et les professeurs ont leur propre banc (parfois placé sur une estrade) en dessous du tableau. A l'inverse, l'établissement A a choisi de disposer les bancs en U tourné vers le professeur, ce qui modifie la dynamique de la classe et des interactions. Les

---

<sup>77</sup> Cf. chapitre I *Introduction*, de cette partie pratique.

<sup>78</sup> Écoles mainstream

professeurs sont néanmoins tous amenés à se promener dans la classe entre les bancs des élèves afin de les guider ou de participer aux exercices. De ce fait, la disposition des bancs importe peu car les enseignants bougent constamment dans leur classe. Enfin, il est également nécessaire de mettre en avant l'utilisation de différents locaux par les professeurs des écoles A et B (ce qui leur permet d'adapter le local en fonction des exercices prévus au cours), alors que l'enseignante de l'école A reste dans son local principal pour donner cours. Nous remarquons donc qu'il n'y a pas de réelles différences sur ce point entre les écoles mainstream et l'active.

## 2. L'organisation des cours de langues

Les cours de langues sont organisés plus ou moins de la même manière, quel que soit le type d'établissement (actif ou mainstream). Aucun des professeurs ne base son cours sur un manuel défini ; tous créent leur propre support de cours soit en équipe pédagogique, soit seuls avec l'aide de leurs confrères. Les Units tournent autour d'une thématique précise et les exercices sont basés sur les quatre compétences requises par le CECR et les programmes (EO – EE – CA – CL). La professeure de l'école A introduit dans chaque Unit un projet (d'application ou d'acquisition). Celle de l'école C essaie quant à elle de prendre des thématiques qui sont susceptibles de toucher les élèves et non des sujets trop abstraits pour des jeunes de cet âge. Nous pouvons une fois de plus remarquer le manque de divergence entre les différentes écoles, si ce n'est l'approche pédagogique choisie. En effet, si l'école active base son enseignement sur les APP, nous pouvons qualifier l'école B de prôner l'approche communicationnelle et la C d'avoir suivi la voie de l'approche actionnelle. Nous retrouverons d'ailleurs lors de nos réponses aux questions plusieurs similitudes entre les enseignantes A et C et la pédagogie appliquée dans leurs classes.

## 3. Le code

Les observations et les réponses au questionnaire nous permettent de dégager une tendance précise pour les écoles mainstream et une autre tendance pour l'école active C. Malgré que la méthode d'apprentissage soit similaire entre les écoles (utilisation du tableau, présence d'exercices d'induction, etc.), la manière de voir la matière est sensiblement différente d'une méthode à une autre. La différence majeure porte sur le vocabulaire appris en classe même s'il est amené de façon similaire dans toutes les classes (par un texte ou un brainstorming, une discussion ou autres). Dans les écoles mainstream, le vocabulaire est très souvent donné aux élèves avant un exercice de perception (écrit ou oral) afin de familiariser les élèves avec les

nouveaux termes. Les professeurs des écoles B et C vont ensuite donner une liste de vocabulaire aux élèves reprenant ce qu'ils doivent étudier pour les interrogations. Le professeur B propose néanmoins parfois des exercices où les élèves doivent compléter eux-mêmes une liste de vocabulaire. Dans l'école A, l'enseignante demande aux élèves de créer eux-mêmes leur propre liste de vocabulaire en fonction de leurs lacunes lexicales. Elle note au tableau les termes plus spécifiques que tout le monde doit connaître mais ne viendra pas vérifier chez chaque élève que les mots ont bien été notés. Concernant la grammaire, les professeurs fonctionnent souvent avec des exercices qui amènent les élèves à des réflexions inductives sur le point de grammaire sélectionné par le professeur. Néanmoins, si tous présentent des exercices de grammaire classiques, l'enseignante A remet à ses élèves des grilles de correction après les exercices réalisés afin que chacun corrige son exercice à son rythme. La classe A reçoit également un syllabus complémentaire d'exercices de grammaire si l'élève se sent en difficulté et souhaite faire plus d'exercices sur le point de grammaire vu au cours. Des différences commencent ici à se dessiner entre les méthodes mainstream et actives ; la classe de l'école active semble être plus indépendante concernant la création des listes de vocabulaire, mais aussi pour les entraînements personnels pour la grammaire.

#### 4. La place de la langue cible

La langue cible est la base d'un cours de langues modernes étant donné que c'est la matière principale du cours. Nous avons été relativement étonnée de constater que dans l'école A la professeure ne met pas l'accent sur l'utilisation de la langue cible lors des interactions entre les élèves (et même avec elle-même) dans sa classe. Les élèves parlaient principalement en français même si leur professeure leur demandait parfois de faire des efforts et de répéter la phrase en langue cible. Dans une tout autre approche, les professeurs des écoles B et C ne parlent à leurs élèves qu'en langue cible, sauf durant des explications grammaticales. Les élèves parlent également entre eux dans la langue étrangère étudiée et sont repris par leur professeur en cas d'écart de conduite. Les professeurs des écoles B et C effectuent également de nombreux feedbacks correctifs en classe, alors que ces derniers sont absents des cours de l'enseignante A. L'interaction en langue cible ainsi que les feedbacks des professeurs permettent aux élèves de développer leurs compétences productives à l'oral de manière significative (cf. chapitre II point 3 – partie méthodologique). Le manque de langue cible dans les cours de l'enseignante A ne peut néanmoins pas être entièrement attribué à la pédagogie employée par cette professeure ; nous ne pouvons affirmer s'il s'agit des projets ou de sa manière d'enseigner.

## 5. La place des productions l'oral

Les productions orales sont mises à l'honneur dans les cours préparés par l'enseignante de l'école C. Elle prépare beaucoup de débats et de jeux de rôle avec les élèves, ce qui leur permet d'avoir des discussions préalablement préparées (pour les débats ils doivent établir quelques arguments avant d'ensuite se lancer dans la discussion) qui débouchent ensuite sur des productions spontanées (une fois que tous les arguments ont été cités, on continue de défendre son point de vue). L'enseignante de l'école C explique d'ailleurs que ses élèves sont très à l'aise lors de leurs productions orales, ce qui n'est pas le cas des écoles A et B. Ces deux dernières écoles proposent à leurs élèves des exercices oraux dans la continuité des leçons proposées. L'enseignant de l'école B demande parfois à ses élèves de réaliser des exposés oraux, ce qui n'est jamais le cas de l'école C. Nous pouvons donc constater que l'enseignante de l'école C est celle qui recherche non seulement l'authenticité dans les productions orales de ses élèves, mais choisira aussi des sujets qui correspondent à la vie de tous les jours des élèves. L'enseignant B regrette d'ailleurs que les interventions orales de ses élèves ne soient pas plus spontanées. Malgré que l'enseignante de l'école A nous ait répondu qu'elle ne demandait jamais à ses élèves de faire des exposés, nous avons pu remarquer lors de nos observations que ce n'est pas tout à fait le cas<sup>79</sup>.

## 6. La place des productions écrites

Les écrits demandés aux élèves par l'enseignante A s'inscrivent dans le cadre des projets réalisés par les élèves. Ils doivent, par exemple, compléter une fiche technique détaillée, ou encore (comme nous avons pu l'observer), décrire leur projet par écrit. Ces productions sont très souvent réalisées en groupe ; l'enseignante émettra d'ailleurs un avis négatif quant au rendu de ces rédactions car elle ne sait pas réellement dire si tous les élèves participent ou non aux productions écrites. Néanmoins, nous remarquons que dans les classes de l'école A, les productions écrites sont présentées comme nécessaires pour le projet ; ce qui n'est pas le cas des écoles B ou C, où les productions écrites des élèves ne sont présentes que dans la suite logique de la Unit et donc paraissent légèrement artificielles.

---

<sup>79</sup> Les élèves travaillaient sur les débats présidentiels aux USA et avaient reçu chacun un sujet de la campagne électorale. Ils devaient ensuite préparer les opinions du candidat qu'ils représentaient pour les présenter devant la classe sous forme de débat. Malgré que la forme d'expression orale soit effectivement celle du débat, cela nous a semblé prendre rapidement la forme d'un exposé oral classique.

## 7. L'apport des projets

Premièrement, il est important de signaler que des projets sont présents dans deux écoles : l'école A, décrite comme active et qui base sa pédagogie en partie sur les APP ; et l'école C. L'enseignant de l'école B a répondu qu'il ne pratiquait pas la pédagogie par le projet, tandis que la professeure de l'école C a déclaré en effectuer de temps en temps. Avant de présenter les bienfaits de l'apprentissage par le projet, il est nécessaire de préciser ici ce que nous avons déjà dit plus haut dans la partie théorique (cf. chapitre II, point 5.2.). Il existe deux types de projets : les projets d'acquisition (qui présentent la matière et permettent aux élèves de la découvrir) et les projets d'application (qui clôturent la matière en reprenant ce qui a été vu aux cours précédents). Dans le cas de l'école C, les projets décrits par l'enseignante sont du deuxième type, ce sont donc des projets qui permettent à l'élève de mettre en application ce qui a été vu au cours, ce ne sont donc pas des projets actifs à proprement parler car les élèves ne découvrent pas la matière de cette manière. L'enseignante de l'école A, quant à elle, a décrit les projets utilisés comme étant souvent des projets d'application, et parfois des projets d'acquisition. Si ces projets d'acquisition sont considérés comme plus rares que ceux d'application, peut-on réellement considérer la pédagogie employée comme étant active ? Bien entendu, la pédagogie employée utilise d'autres caractéristiques actives que l'utilisation des projets. Néanmoins, c'est la principale propriété de la pédagogie appliquée dans cette école. Nous prendrons bien entendu en compte cet élément primordial lorsque nous répondrons à la deuxième question de recherche de ce travail<sup>80</sup>.

Deuxièmement, les bénéfices des projets sont principalement mesurables en termes de motivation chez les élèves. Dans l'école A, l'ensemble des cours sont basés sur les APP. Les élèves sont habitués à fonctionner de la sorte et l'aboutissement final au terme du projet les motive à travailler. De plus, dans les classes observées dans l'école A, nous nous sommes trouvée face à des élèves beaucoup plus autonomes que dans les écoles B et C. Les élèves ont en effet la possibilité, comme décrite plus haut, de réaliser leurs listes de vocabulaire, de faire d'autres exercices si nécessaire, de corriger leurs activités avec l'aide de fiches correctives, etc. Ils ont également l'occasion de réfléchir sur les bienfondés des projets proposés ; ils peuvent ainsi mieux comprendre pourquoi la matière leur est amenée de la sorte. Les apports sont bel et bien importants mais il nous semble que peu d'éléments sont réellement porteurs concernant l'utilisation des APP dans les classes de langues modernes.

---

<sup>80</sup> Si nous comparons les classes des écoles mainstream et celles de l'école active, peut-on trouver des différences conséquentes concernant la pédagogie appliquée en classe ?

## 8. L'impacte de la pédagogie employée sur les élèves

Concernant l'impact de la pédagogie employée par les enseignants sur leurs élèves, nous avons remarqué un certain nombre de choses. Tout d'abord, il est important de signaler que les regrets des professeurs des écoles B et C portent sur la volonté de rendre les élèves plus actifs. Les professeurs de ces écoles axent leurs préparations sur les quatre grandes compétences et élaborent leurs exercices en fonction desdites compétences. Très souvent, les élèves de l'école C sont amenés à travailler en binôme ou en groupe ; cela est moins fréquent pour les élèves de l'école B. Nous retrouvons donc des similitudes entre les enseignantes A et C, qui souhaitent que leurs élèves développent des compétences extrascolaires qui leur serviront dans leur vie future comme le travail collaboratif (les travaux en binômes, mais également, concernant l'enseignante C, le peer correction). L'enseignant B a également la volonté de développer chez ses élèves des compétences extrascolaires mais utilise d'autres procédés ; comme demander aux élèves de raconter un texte lu, de résumer un texte, etc. Il est également à noter qu'une relation de confiance se développe entre les élèves de l'école A et leur professeure. Celle-ci ne les maternelle pas comme peuvent le faire les enseignants des écoles B et C. Au contraire, elle leur fait prendre conscience de leurs responsabilités en tant qu'élève et leur permet également d'avoir plus d'autonomie. La professeure A reconnaît bien entendu les limites de ce système, comme avec la difficulté qu'elle éprouve concernant les expressions écrites des élèves. Les élèves des écoles mainstream, et plus particulièrement ceux de l'école C se trouvent également dans une relation de confiance avec leur professeur même si la nature de cette relation est différente. La langue cible est utilisée comme langue principale par tous les élèves et le professeur ne doit pas constamment reprendre les élèves sur la langue employée. Les feedbacks correctifs permettent aux enseignants de corriger les élèves de façon efficace et directe, sans que les élèves se sentent diminués par les remarques du professeur.

## V. Réponses aux questions de recherche

### 1. Quels sont les moyens mis en place par les écoles à pédagogie active afin de rendre l'enseignement des langues efficace ?

Compte tenu de l'analyse que nous venons d'effectuer, nous pouvons désormais être à même de répondre à cette première question de recherche. Ayant basé notre observation sur l'apprentissage des langues modernes dans un milieu actif ou mainstream, nous nous devons de nous intéresser à ce qui est mis en place dans l'école active observée concernant les cours de langues. Il est dans un premier temps également nécessaire de faire part de nos limites concernant notre réponse à venir. En effet, nous n'avons été observer qu'une seule école active afin de réaliser cette étude. Nous devons donc rester prudente en rappelant que nos conclusions se basent sur les observations réduites que nous avons effectuées. Une deuxième limite à préciser est le niveau des élèves observés. Nous avons eu la chance de nous trouver notamment dans trois classes de 6<sup>e</sup> secondaire avec l'anglais comme LM1 (une dans chaque école). Le niveau des élèves était est différent d'une école à l'autre et nous sommes par ailleurs tentée de comparer ces classes alors que cela n'a pas lieu d'être car d'une classe à une autre, le niveau peut varier indépendamment de la pédagogie employée dans les classes. Nous informerons néanmoins le lecteur des différences de niveaux observés afin de soutenir nos propos car ils correspondent à nos conclusions.

Dans un premier temps, nous avons remarqué que l'école A offre plus de matériel technique et de locaux aux professeurs de langues comparé aux deux autres écoles. En effet, les diverses classes permettent aux professeurs d'imaginer des scénarios de projet différents et les locaux informatiques sont utilisés en permanence par les enseignants. Ensuite, concernant ces projets, nous devons ajouter que les APP utilisés par la professeure A donnent aux élèves un but à atteindre et ne requièrent pas simplement des élèves de suivre le cours de langue. Les élèves sont motivés par la tâche qui leur est demandée d'accomplir et centrent leur attention sur la réalisation de ladite tâche. La pédagogie employée par l'enseignante permet également aux élèves de développer une autonomie d'apprentissage intéressante. Les apprenants sont amenés à créer leur propre liste de vocabulaire, à corriger leurs exercices seuls ainsi qu'à s'entraîner si nécessaire chez eux grâce au syllabus d'exercices conçu par les professeurs d'anglais. Cette dynamique de cours donne une perspective d'analyse intéressante. Les élèves nous ont semblé motivés et participatifs, mais aussi plus indépendants. L'enseignante leur donne les cartes nécessaires afin d'appliquer ce qu'ils apprennent en classe non seulement dans les autres cours mais aussi dans leur vie de tous les

jours. Nous pouvons donc considérer que l'enjeu est important et que le travail de l'enseignante est réussi, concernant ce point d'observation. Néanmoins, l'enseignante en question nous a également confié que certains élèves « ne sont pas habitués à autant d'autonomie et finissent par trop se la couler douce en classe ». Il nous semble donc important de garder cette information en tête, car malgré les efforts de l'enseignante pour instaurer un climat de confiance entre les élèves et la professeure, cette confiance se retourne parfois contre elle.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes concentrée sur l'effet de la pédagogie active APP sur l'apprentissage des langues modernes. Dans le cadre des cours observés, nous avons remarqué un certain nombre d'éléments qui tranchaient avec la pédagogie appliquée dans les classes de langues modernes mainstream : d'une part concernant la place de la langue cible, et d'autre part l'introduction des expressions écrites au sein des cours actifs. Nous commencerons par détailler la place que prend la langue cible dans les cours observés dans l'école active A. L'anglais est utilisé dans toute la Unit afin de présenter les différents exercices et projets proposés aux élèves. Cependant, durant les leçons, la langue cible est malheureusement quasiment nulle. La majorité des échanges se font en langue source et quand les étudiants s'expriment en anglais, c'est souvent suite à la demande de l'enseignante. Si notre opinion est si tranchée, c'est parce que nous avons pu comparer cette utilisation de la langue avec celle des classes mainstream observées. Dans les classes B et C, la langue cible est constamment employée par les élèves et les enseignants dans le but d'immerger leurs élèves dans une constante écoute de la langue cible. Concernant la qualité de la production orale des élèves, force est de constater que les élèves des écoles mainstream sont, à notre sens, plus à l'aise et plus performants lors de leurs interactions orales en classe. Cette observation est d'autant plus forte si l'on en vient à comparer les classes de l'école A et celles de l'école C. Si nous nous intéressons maintenant à la production écrite des élèves en classe, nous constatons que l'enseignante des classes actives introduit les écrits dans la lignée des projets présents dans les Units. Les élèves sont ainsi amenés à produire des écrits cohérents qui sont inhérents au projet. Cette nécessité des travaux écrits est moins perceptible dans les classes mainstream. Ainsi, dans les écoles B et C, les écrits demandés semblent être plus artificiels et ne correspondent pas vraiment à un besoin immédiat de l'élève. Les sujets – que ce soit dans les classes actives ou mainstream – correspondent au sujet de la leçon ou du projet en cours. Les élèves sont parfois amenés à réaliser des productions libres, mais ces cas restent plus rares. Il est tout de même essentiel de préciser que les écrits dans les classes actives observées sont

très souvent produits en groupe ; laissant peu de place à la professeure concernant une correction individuelle des productions écrites (il est donc plus difficile d'évaluer le niveau réel des élèves).

Nous concluons cette réponse en soulignant les aspects positifs de la pédagogie active ; tels que l'autonomie des élèves et la motivation suscitée par les projets. Néanmoins, concernant la progression langagière des élèves, nous sommes forcée de constater que le niveau des élèves de 6<sup>e</sup> LM1 des trois écoles est bien différent. Les élèves de l'école B et C (mainstream) présentent une plus grande aisance à l'oral et une meilleure production orale en termes de qualité de la langue que ceux de l'école A.

## 2. Si nous comparons les classes des écoles mainstream et celles de l'école active, peut-on trouver des différences conséquentes concernant la pédagogie appliquée en classe ?

Il est difficile de comparer des classes sachant que les heures d'observation réalisées sont assez restreintes. Nous nous baserons donc sur l'analyse qualitative effectuée afin de répondre à cette seconde question de recherche. Dans un premier temps les points communs entre les différentes pédagogies observées seront établis. Ensuite, nous présenterons les différences les plus marquées entre les classes observées. Nous terminerons enfin par une conclusion qui nous permettra de répondre plus brièvement à la question.

Nous mettons tout d'abord en avant la ressemblance entre les méthodes en tant que telles. Outre l'utilisation des projets, la forme d'enseignement est relativement similaire. Premièrement, aucun des professeurs n'utilise de manuel pour donner son cours. Tous les professeurs observés créent leur propre cours avec l'aide de leurs collègues, ou non. Dans ces Units structurées par les thématiques classiques présentes dans les programmes, les enseignants créent des exercices en fonction des quatre compétences (EE – EO – CL – CA) afin de développer le savoir langagier des élèves. Il est néanmoins vrai que l'enseignante de l'école A fait parfois preuve de plus d'originalité en choisissant des thèmes comme par exemple le marketing, mais ce choix était justifié par le projet (en lien avec l'utilisation d'un point de grammaire vu au cours). De plus, l'enseignant B sélectionne lui aussi parfois des thèmes plus spéciaux, tel que l'esclavage, par exemple. Deuxièmement, malgré que la pédagogie de l'enseignante A soit entièrement basée sur la présence de projets, nous pouvons constater que dans le cas de projets d'application, la forme d'enseignement est similaire à celle utilisée par l'enseignante de l'école C qui suit les recommandations du CECR et des programmes en utilisant la pédagogie actionnelle. Cette approche demande à l'enseignant de

proposer à ses élèves des tâches finales (de petite ou grande ampleur) et d'axer les apprentissages autour de cette même tâche. Nous retrouvons donc bel et bien une ressemblance flagrante entre les méthodes. Cela étant dit, nous détaillerons dans le paragraphe suivant les différences entre les projets employés par les écoles mainstream et l'école active.

Si nous passons dès à présent aux différences relevées entre les méthodes pédagogiques observées, nous débutons par l'apport des projets en termes de motivation chez les élèves. Dans l'école A, les élèves sont plongés en permanence dans la pédagogie du projet. Comme nous l'avons expliqué auparavant, les projets d'application se retrouvent également dans les classes de l'école C et sont aussi une source de motivation pour les élèves. Néanmoins, ce sont les projets d'acquisition qui prennent toute leur importance dans les classes A et qui définissent la pédagogie active employée dans cette école. Ces projets d'acquisition permettent aux élèves de réfléchir sur la matière donnée, de la comprendre par eux-mêmes et ainsi d'ancrer dans leur esprit ce qu'ils ont appris. Cet élément est ce qui différencie le plus cette école des écoles mainstream car les projets d'acquisition sont absolument inexistantes dans les deux écoles mainstream observées. Une autre différence majeure est l'apport de la pédagogie active en termes d'autonomie chez des élèves. Nous avons pu constater lors de nos observations que les élèves sont plus indépendants dans la classe A que dans celles des écoles B et C. L'enseignante leur donne l'occasion de prendre plus de décisions, notamment lors de la réalisation des projets mais également concernant l'organisation du cours (ils peuvent, s'ils le veulent ou non, s'exercer afin d'améliorer leurs compétences langagières, par exemple). L'apprentissage mis en place par l'enseignante de l'école A permet aux élèves d'acquérir des compétences qu'ils pourront ensuite utiliser dans d'autres domaines scolaires ou extrascolaires. Cet élément essentiel ne nous semble<sup>81</sup> pas être la priorité des écoles B et C. Une troisième différence importante constatée lors de nos séances d'observation est l'organisation du local. Dans les deux écoles mainstream, les bancs sont placés face au tableau, derrière le banc du professeur qui est soit décalé du reste de la classe, soit même placé sur une estrade, surplombant ainsi les élèves. Dans l'école A, à l'inverse, les bancs sont placés afin d'optimiser le contact entre les élèves ainsi qu'entre les élèves et l'enseignante. Les bancs forment un U tourné vers le tableau, ce qui facilite les échanges mais permet aussi à chacun de voir le visage des autres et non le dos de la personne devant lui. Cette différence majeure est réduite par l'attitude des professeurs qui tournent souvent dans la classe et ne restent pas statique derrière leur banc. Cependant, cela montre tout de même une évolution de

---

<sup>81</sup> Nous restons bien entendu prudente dans nos propos car les observations sur lesquelles nous nous basons sont limitées.

la position de l'enseignant dans les classes actives, où le professeur occupe une position de tuteur et non d'enseignant *tout puissant*.

Nous allons enfin reprendre les différences observées dans la première question de recherche concernant les cours de langues en tant que tels. Tout d'abord, les expressions écrites sont amenées de façon plus naturelle par l'enseignante de l'école A car elles rentrent dans le contexte du projet et sont nécessaires à sa réalisation. Concernant les écoles B et C, il nous a semblé que les expressions écrites des élèves sont souvent présentées maladroitement et sont perçues comme des excuses d'écriture pour les élèves plutôt que de réels besoins dans la Unit présentée. Ensuite, le code était semblable d'une école à une autre principalement en termes de contenu. Pour la forme, l'enseignante de l'école active propose aux élèves de créer leur propre liste de vocabulaire, de corriger leurs exercices de grammaire par des grilles de correction et les élèves ont à leur disposition des exercices supplémentaires si nécessaire. Ces trois éléments ne sont pas repris par les professeurs des écoles mainstream qui donnent à leurs élèves des listes de vocabulaire déjà réalisées et dont les exercices et formes de correction sont plus classiques (correction en classe avec le professeur). Enfin, la dernière différence présente dans les cours de langues modernes est la place de l'oral et de la langue cible dans les classes observées. Si dans les classes mainstream l'oral et l'anglais<sup>82</sup> sont des éléments principaux des cours de langue, il n'en est pas de même dans les classes de l'école A. Les élèves B et C ont un niveau plus élevé à l'oral mais aussi une aisance plus grande lorsqu'ils s'expriment dans leur langue d'apprentissage. L'aisance des élèves de l'école C peut également être expliquée par l'utilisation des débats et des jeux de rôle par l'enseignante. Les professeurs des écoles B et C s'expriment d'ailleurs presque exclusivement en anglais, sauf en cas d'explications grammaticales. A contrario, l'enseignante de l'école A ne met pas l'accent sur cette utilisation de la langue cible par ses élèves. Il est néanmoins nécessaire de signaler une nouvelle fois que cet aspect est peut-être propre à l'enseignante observée et ne peut être entièrement remis sur l'utilisation de la pédagogie active au sein des classes observées.

Pour conclure, nous dirons qu'il existe des différences entre les cours de langues de l'école active et des classes mainstream mais que celles-ci ne portent pas véritablement sur la pédagogie employée en classe. En effet, les caractéristiques fondamentales sont quasiment les mêmes entre les deux types de pédagogie (absence de manuel, travaux de groupe, présence du professeur). Cependant, le résultat réel sur les élèves démontre des différences importantes concernant la manière d'amener les expressions écrites par l'enseignante de l'école A (les EE

---

<sup>82</sup> Dans les trois classes de 6<sup>e</sup> observées.

sont plus naturelles). Nous avons également observé des différences importantes quant à la place de la langue cible ; dans les deux écoles mainstream observées, la langue cible est omniprésente alors que ce n'est pas le cas dans les classes A. Enfin, nous nous devons de préciser l'importance des projets d'application (présents dans les deux types de pédagogie) qui sont une réelle source de motivation pour les élèves. Nous ne pouvons néanmoins établir quelle pédagogie est la plus adaptée pour un cours de langues modernes, cela pourrait éventuellement être déterminé dans le cas d'une étude universitaire plus approfondie.



## Conclusion générale

Ce mémoire s'inscrit dans la recherche en didactique des langues modernes. Nous avons voulu dans un premier temps étudier la pédagogie active dans son ensemble pour ensuite nous concentrer sur l'étude des méthodes d'apprentissage des langues. La didactique nous touche tout particulièrement non seulement en tant que future professeure, mais surtout en tant qu'ancienne élève du secondaire. Lors de nos observations, nous nous sommes replongée dans nos souvenirs, parfois douloureux, des cours de langues. Nous avons toujours été une grande amatrice de langues étrangères, mais nous avons certaines difficultés qui semblaient ne jamais se résorber concernant l'apprentissage de la grammaire. Lors de cette étude, nous avons donc souhaité retracer l'évolution des approches pédagogiques concernant les cours de langues, mais aussi de voir quelles alternatives offrent les écoles actives face aux écoles mainstream que nous avons eu l'habitude de fréquenter. La pédagogie active donne une connotation participative à l'enseignement et nous étions curieuse de découvrir ce qu'il en était réellement.

Afin de combler nos lacunes quant à la connaissance des méthodes actives mais aussi de nous immerger dans ce type de pédagogie, nous avons décidé de retracer l'évolution de la pensée active mais aussi les raisons de la naissance d'une telle idéologie pédagogique. Ce cadre théorique nous a permis de comprendre que les théoriciens de la fin du 19<sup>e</sup> et du début du 20<sup>e</sup> siècle avaient l'espoir de changer la société de leur époque grâce à l'éducation des plus jeunes. Pour ce faire, ils ont donc planché sur diverses méthodes afin de rendre l'enfant plus responsable, plus citoyen ; tout simplement plus en accord avec la société rêvée. Le mouvement de l'Éducation nouvelle a donné de l'importance aux théories actives car ce rassemblement se voulait uniforme et cohérent ; l'Éducation nouvelle a d'ailleurs pesé dans la balance lors des réformes dans l'enseignement des années 1970. Les différentes méthodes actives (celles de Freinet, Decroly, Niell, par exemple) nous ont apporté une vision d'ensemble des différentes méthodes qu'il est possible de trouver dans les écoles actives. Nous ne connaissions pas réellement ce versant de l'enseignement et nous avons découvert les éléments essentiels qui lient les écoles actives aujourd'hui en Belgique. Nous nous sommes ensuite penchée sur les différentes approches pédagogiques pour l'enseignement des langues étrangères. Cette étape théorique donne non seulement l'évolution mais surtout les progrès réalisés en termes d'apprentissage des langues. Le lien entre l'influence des pédagogies actives et l'évolution des approches pédagogiques des cours de langues est également très clair.

En effet, la méthode communicative et l'actionnelle se rapprochent plus de ce qui se fait dans les classes actives que dans celles considérées comme mainstream et pourtant nous avons pu voir grâce à nos observations que ce sont les deux approches utilisées par nos classes mainstream. Il est néanmoins important de garder en tête que la pédagogie active reste différente de la pédagogie mainstream concernant certains éléments que nous avons détaillés dans la section concernant les réponses aux questions de recherche.

La méthodologie utilisée nous a permis d'analyser les observations réalisées ainsi que les réponses au questionnaire rédigé pour les professeurs. Divers éléments ont été sélectionnés afin de mettre en avant les convergences et divergences entre les classes actives et mainstream : les locaux et le matériel utilisé en classe, l'organisation des cours de langues, le code, la place de la langue cible, la place des productions orales, la place des productions écrites, l'apport des projets et les différences marquées entre les élèves. Grâce à cette base de réflexion, des pistes de réponses ont pu être apportées aux deux questions de recherche. Nous avons tout d'abord répondu à la question *Quels sont les moyens mis en place par les écoles à pédagogie active afin de rendre l'enseignement des langues efficace ?* en nous basant sur les exercices mais aussi la pédagogie mise en place par les enseignants. Nous sommes arrivée à la conclusion que même si la pédagogie active donne de meilleures bases de travail et une plus grande autonomie aux élèves, nous n'avons pas perçu de réels moyens efficaces spécifiques à la pédagogie active concernant l'apprentissage des langues étrangères. Ensuite, nous nous sommes attaquée à la seconde question : *Si nous comparons les classes des écoles mainstream et celles de l'école active, peut-on trouver des différences conséquentes concernant la pédagogie appliquée en classe ?* Nous avons également, pour répondre à cette question, repris les différents éléments étudiés lors de l'analyse qualitative. Les différences sont multiples mais, en fin de compte, nous pouvons tout de même affirmer que même si les adjectifs actifs et mainstream définissent les deux pédagogies observées, nous ne pouvons pas dire qu'elles soient opposées. Plusieurs éléments se rejoignent, principalement concernant la forme d'enseignement (pas de manuel, travaux de groupe ou en duo, participation souhaitée, grammaire et vocabulaire vus par des textes ou des interventions des élèves, ect). Néanmoins, un certain nombre d'éléments divergent, plus particulièrement concernant l'autonomie des élèves et la motivation présente derrière les projets. Il faut tout de même préciser que l'enseignante de l'école C travaille elle aussi avec des projets d'application mais ne le fait pas systématiquement. L'école active observée propose quant à elle constamment des projets à ses élèves (d'acquisition ou d'application).

Notre travail comporte bien entendu un certain nombre de limites que nous nous devons d'énoncer afin d'être la plus complète possible. Tout d'abord, les observations réalisées ont n'ont pas toutes eu le même poids d'une école à une autre, suite aux difficultés éprouvées lors de la prise de contact avec les écoles et les professeurs. Nous avons également dû nous limiter, par manque de temps, à de simples constatations et nous reconnaissons cette faiblesse présente dans nos analyses. Une dernière limite, mais non des moindres, concerne l'utilisation de la langue cible dans les classes observées. Nous avons déterminé dans notre analyse que les classes mainstream observées étaient plongées dans une immersion presque totale de la langue étudiée, ce qui n'était absolument pas le cas de l'école active. Nous devons néanmoins être prudente car ce phénomène est peut-être le résultat d'un choix pédagogique de l'enseignante et non une spécificité de la pédagogie active appliquée dans les cours de langues modernes.

Enfin, nous terminons en suggérant diverses études qu'il serait intéressant de réaliser pour compléter ce travail de fin d'études.

Premièrement, nous estimons qu'il aurait été intéressant de proposer un questionnaire également aux élèves. Nous avons en effet qualifié l'aisance à l'oral des élèves des classes mainstream comme étant plus importante que celle des classes actives ; il serait donc intéressant d'évaluer cet élément auprès des élèves.

Deuxièmement, les professeurs des écoles mainstream ont exprimé l'envie de rendre leurs élèves plus actifs mais aussi de les faire interagir plus spontanément en cours. Il semblerait opportun de donner à ces enseignants des outils pédagogiques tirés de la pédagogie active afin que les élèves soient plus actifs dans le cadre de leurs cours. Il serait notamment intéressant de développer davantage de matériel technologique et interactif afin de stimuler la curiosité des élèves mais aussi de rendre l'enseignement des langues plus efficace.

Troisièmement, nous n'avons malheureusement pas pu, dans ce travail, réellement déterminer quels exercices sont efficaces pour un apprentissage des langues chez les élèves de secondaire. Nous invitons la recherche scientifique à se pencher sur le sujet et à continuer la recherche afin, notamment, de déterminer si les APP sont appropriés en matière d'apprentissage des langues.

Pour terminer cette conclusion, nous informons à qui de droit qu'il reste bien des choses à faire dans le domaine de la pédagogie pour rendre l'enseignement des langues efficaces dans les classes de secondaire. Bien que nous ne nions pas l'apport très important de la méthode active et des projets concernant l'autonomie des élèves et le développement du savoir-être

qu'est le vivre ensemble, il est important de se rendre compte que les différences entre l'apprentissage actif et mainstream restent limitées. En effet, les projets d'application sont présents également au sein d'écoles mainstream et des exercices plus répétitifs de grammaire sont employés par des enseignants actifs. Nous devons donc prendre garde à ne pas catégoriser l'enseignement mainstream comme un enseignement dépassé et conservateur, mais bien comme une pédagogie ouverte, prête à s'inspirer de la pédagogie active.

## Bibliographie

### Sources papiers:

- Aumont, B. & Mesnier, P.-M. (1994) *L'acte d'apprendre*. Dans Revue française de pédagogie, volume 106, n°1.
- Beatty, K. (2015) *Language, Task and Situation : Authenticity in the Classroom*. Journal of Language & Education, Volume 1, Issue 1. Anaheim University, USA.
- Beckers, J. & Simons, G. (2004). *Présentation de deux grandes approches didactiques destinées à articuler compétences et savoirs dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères en contexte scolaire*. Ulg, Liège.  
Sur [www.enseignement.be/download.php?do\\_id=2300](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=2300)
- Blais, M.-C. ; Gauchet, M. ; Ottavi, D. (2002) *Pour une philosophie de l'éducation – Six questions d'aujourd'hui*. Bayard Editions, Paris.
- Bloch, O. (2009). *Philosopher en France sous l'occupation*. Publications de la Sorbonne, Paris.
- de Villers, J. & Desagher, C. (2011) *L'indice socio-économique des écoles, Comment ça marche ? A quoi ça sert ? – Les analyses de la FAPEO 2011*. Bruxelles.  
Sur [http://www.fapeo.be/wp-content/analyses/analyses\\_2011/ISEF.pdf](http://www.fapeo.be/wp-content/analyses/analyses_2011/ISEF.pdf)
- Filipovic P. et al. (dont Girard D.) (1972) *Active Methods and Modern Aids in the Teaching of Foreign Languages*, Papers from the 10<sup>th</sup> FIPLV Congress (Fédération internationale des professeurs de langue vivantes). Oxford University Press, Londres.
- Filloux, J.-C. (2008) *Les ambiguïtés de la relation d'aide – Gilles Ferry, psychosociologue de l'éducation*. Dans Nouvelle revue de psychologie n°6. ERES. Sur Cairn.info (consulté en avril 2017).
- Gutierrez, L. (2009) *La Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle*. Dans Spirale – Revue de recherche en éducation, n°45 (29-42).  
Sur [https://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/3\\_gutierrez\\_spirale\\_45.pdf](https://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/3_gutierrez_spirale_45.pdf)
- Gutierrez, L. ; Besse, L. ; Prost, A. (2012) *Réformer l'école – L'apport de l'éducation nouvelle (1030-1970)*. PUG, Grenoble.

- Hameline, D. (1993) *Edouard Claparède*. Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2, mars-juin 1993, p. 161-173.  
Sur [https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/claparede\\_hameline.pdf](https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/claparede_hameline.pdf)
- Hameline, D. ; Jornod, A. ; Belkaid, M. (1995) *L'école active – Textes fondateurs*. Puf, Paris.
- Hugg R. & Wurdinger S. (2007) *A Practical and Progressive Pedagogy for Project Based Service Learning*. Mankato: Minnesota State University.
- Julié, K. & Perrot, L. (2010) *Enseigner l'anglais – mise en œuvre du CECRL, pédagogie actionnelle, pratique de classe, usage de TICE*. Hachette éducation, Belgique.
- Lallement, B. & Pierret, N. (2007) *L'essentiel du CECR pour les langues – École, Collège, Lycée*. Hachette Education, Paris.
- Marion, H. (1888) *La « méthode active »*. Sur <https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/henrimarion.pdf>
- Martinez, P. (1996) *La didactique des langues étrangères*. « Que sais-je », Puf, Paris.
- Médici, A. (1948) *L'éducation nouvelle – ses méthodes, ses progrès*. « Que sais-je », Puf, Paris.
- Meirieu P. (1991) *L'école mode d'emploi; des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. ESF éditeur, collection pédagogies, Paris.
- Milgro, E. ; Raucent, B. ; Bourret B. ; et al. (2011) *Guide pratique pour une pédagogie active : les APP – Apprentissages par Problèmes et par Projets*. INSA, Toulouse.
- Mogollón, O. & Solano, M. (2011) *Active Schools*. Ed: Ana Florez.  
Sur : [http://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Active\\_Schools.pdf](http://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Active_Schools.pdf)
- Saffrange, J.-F. (1985) *Libres regards sur Summerhill – L'œuvre pédagogique de A.S. Neill*, Préface de Daniel Hameline. Peter Lang, Berne.
- Vanhecke, M. (1987) Quarante ans d'éducation active. Dans *La Libre Belgique* du 23.04.1987. Archives du quotidien, dans *Vers une nouvelle éducation permanente ?* Publié par la Communauté française de Belgique – Bibliothèque d'information.
- Vilatte, J.-C. (2007) *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*. Laboratoire Culture & Communication, Université d'Avignon.  
Sur [https://www.lmac-mp.fr/telecharger.php?id\\_doc=46](https://www.lmac-mp.fr/telecharger.php?id_doc=46)

Sources électroniques:

Al-Homsi, R. (2011) *Objective Observation*, dans *English Teaching Professional*, Issue 76, Septembre 2011, p.53. Consulté en avril 2017 sur

[https://www.etprofessional.com/objective\\_observation\\_82533.aspx](https://www.etprofessional.com/objective_observation_82533.aspx)

de Bilde, J. ; Van Damme, J. ; *et al.* (2011) *The impact of alternative education in Flanders on children's early non-cognitive development*. KUL, Leuven.

Bibliothèque nationale de France (BnF), *Célestin Hippeau*. Consulté en décembre 2016 sur

<http://data.bnf.fr/ark:/12148/cb12395636p>

Centre national de la recherche française. *Centre d'histoire social du XXe siècle – BERTIER Georges*. Consulté en avril 2017 sur <https://biosoc.univ-paris1.fr/spip.php?article83>

Charneau, A. *Montessori, par où commencer ?* Consulté en avril 2017 sur

<http://www.alternative-montessori.com/par-ou-commencer-montessori/>

La Documentation française. *Le collège unique de 1975 aux années 2000 – Mise en place et réformes* (dernière mise à jour : 2001). Consulté en avril 2017 sur

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/college-unique/reformes.shtml>

École Decroly. Consulté en avril 2016, sur <http://www.ecoledecroly.be>

École Decroly. (2012) *Projets de l'école Decroly*. Uccle: École Decroly. Consulté en avril 2016, sur <http://www.ecoledecroly.be>

Freinet C. (1947) *Texte Libre, Brochure n°25 de l'Éducation Nouvelle Populaire*, Janvier 1947, consulté en mai 2016 sur <http://www.icem-pedagogie-freinet.org>

Gouvernement de la Communauté française, *Indice socio-économique des établissements scolaires de 2011*. Consulté en Avril 2017 sur

[https://fusiontables.google.com/DataSource?docid=1cupk7E14ePvCcTyf8bdE6rqtW35MtfA5O2\\_VAbeO#rows:id=1](https://fusiontables.google.com/DataSource?docid=1cupk7E14ePvCcTyf8bdE6rqtW35MtfA5O2_VAbeO#rows:id=1)

et

sur

[https://fusiontables.googleusercontent.com/embedviz?q=select+col7+from+1cupk7E14ePvCcTyf8bdE6rqtW35MtfA5O2\\_VAbeO&viz=MAP&h=false&lat=50.337291139121405&lng=4.481085245556642&t=1&z=9&l=col7&y=2&tplt=2&hml=ONE\\_COL\\_LAT\\_L](https://fusiontables.googleusercontent.com/embedviz?q=select+col7+from+1cupk7E14ePvCcTyf8bdE6rqtW35MtfA5O2_VAbeO&viz=MAP&h=false&lat=50.337291139121405&lng=4.481085245556642&t=1&z=9&l=col7&y=2&tplt=2&hml=ONE_COL_LAT_L)  
NGDictionnaire électronique de Suisse, Berne, 1998-2016. Consulté en décembre 2016, sur <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F8059.php>

- Institut français de l'éducation, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire publié sous la direction de Ferdinand Buisson 1911, Henri Marion*. Édition électronique, Consulté en décembre 2016 sur <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson>
- International Montessori Schools. Consulté en mars 2016, sur <http://www.international-montessori.org/>
- Lyster, R. (2016) *Effects of Corrective Feedback on L2 Development*. Présentation PowerPoint à l'UCL dans le cadre du cours *ELT class* donné de septembre à décembre 2016.
- NSPA. Nouvelle École Secondaire à Pédagogie Active en Brabant Wallon. Consulté en avril 2017 sur <http://nspabw.org/>
- Office Québécois de la langue française. *Grand dictionnaire terminologique*. Consulté en avril 2017 sur <http://www.granddictionnaire.com/index.aspx>
- Perrenoud, P. (1997) *Les pédagogies nouvelles en question(s)*, Dans *Educateur*. Mai 1997, n°7, pp.28-31. Genève. Consulté en avril 2017 sur [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1997/1997\\_05.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_05.html)
- Rohart, J.-D. ; Avanzini, G. ; de Peretti, A. (2008) *Carl Rogers et l'action éducative*. Recension parue dans le n°464 de juin 2008. Consulté en avril 2017 sur <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Carl-Rogers-et-l-action-educative>
- Schlemminger G. (N.D), *History of Freinet Pedagogy*. University of Paris XI. Consulté en mars 2016, sur <http://ecolesdifferentes.free.fr/SCHLEMMINGER.htm>
- Shape, M. *Jacques Lacan*. Sur *Internet Encyclopedia of Philosophy*. Consulté en avril 2017 sur <http://www.iep.utm.edu/lacweb/>
- Truchot, C. (2014) *Le contexte politique et économique du CECR et les politiques linguistiques européennes*. Publié par le Groupe d'Etudes sur le Plurilinguisme Européen de l'Université de Strasbourg. Consulté en avril 2017 sur <http://www.cahiersdudgepe.fr/index.php?id=2685>
- Université de Genève, *Archives Institut J.-J. Rousseau*. Consulté en décembre 2016 sur <https://www.unige.ch/archives/aijrr/fonds/ferriere/>

Université de Nice Sophia Antipolis, *Learning and teaching foreign languages – The Army Method*. Consulté en mai 2017 sur

[http://unt.unice.fr/uoh/learn\\_teach\\_FL/affiche\\_theorie.php?id\\_concept=69&lang=eng&id\\_theorie=2](http://unt.unice.fr/uoh/learn_teach_FL/affiche_theorie.php?id_concept=69&lang=eng&id_theorie=2)

Voogt, F. (2013) *Freinet fâché avec les maths ? – Enseignement Pédagogie active : une étude de la KUL pointe des lacunes*. Archives du journal Le Soir, Jeudi 21 février 2013, page 6.

Consulté en avril 2017 sur [http://archives.lesoir.be/freinet-fache-avec-les-maths-\\_t-20130221-02A5GH.html](http://archives.lesoir.be/freinet-fache-avec-les-maths-_t-20130221-02A5GH.html)



# Table des matières

Introduction .....	1
Acronymes.....	5
Cadre théorique .....	7
I Introduction.....	7
II La pédagogie active .....	8
1. Quelques définitions .....	8
1.1. Méthode pédagogique .....	8
1.2. Apprentissage versus méthode .....	8
1.3. Savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre .....	8
1.4. École traditionnelle, école mainstream.....	9
2. Prémices de la pensée active .....	9
2.1. Naissance de la pensée active.....	9
2.2. La place de l'enfant dans la société .....	10
2.3. Rendre l'enfant actif dans son apprentissage .....	11
2.4. Quand dresser devient éduquer .....	13
3. Éducation nouvelle et École active .....	13
3.1. L'Éducation nouvelle – une révolution pédagogique.....	13
3.2. La pédagogie institutionnelle .....	15
3.3. Les apports de l'Éducation nouvelle .....	16
3.4. La fin des années 1960 et le déclin de la frénésie active comme innovation pédagogique	18
3.5. Description de l'École active.....	20
3.5.1. Activité ingénieuse des enseignants dans leurs classes .....	20
3.5.2. Slogan : « école active contre école assise » .....	20
3.5.3. Le travail manuel ou l'éducation par l'action.....	20
3.6. Les penseurs de l'époque (19 <sup>e</sup> siècle – début 20 <sup>e</sup> siècle).....	20
3.6.1. Adolph Ferrière (1879-1960) .....	21
3.6.2. Célestin Freinet (1896-1966).....	21
3.6.3. Ovide Decroly (1871-1932) .....	22
3.6.4. Alexandre S. Neill (1883-1973) .....	24
4. L'évolution de l'appellation active.....	26

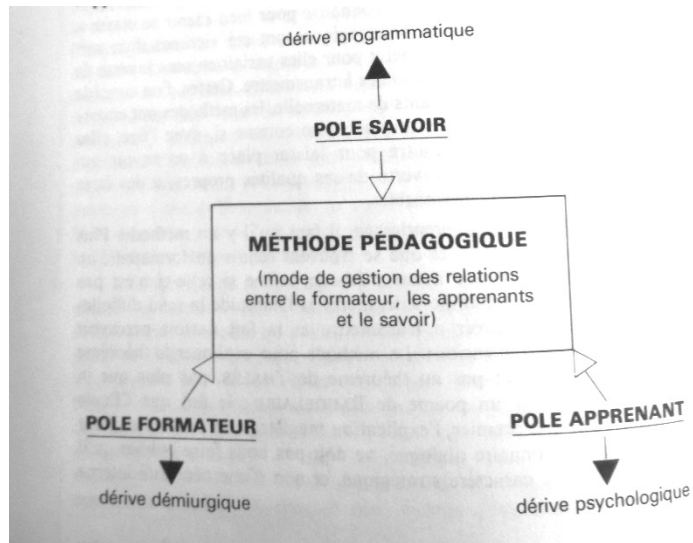
4.1. Les années 1970 et les nouvelles méthodes d'enseignement des langues.....	26
4.2. Être actif aujourd'hui.....	27
5. Les méthodes actives aujourd'hui .....	28
5.1. Quid des pédagogies nouvelles aujourd'hui ? .....	28
5.2. Les apprentissages par projet ou par problème (APP) .....	29
5.3. Le paysage actif en Belgique.....	31
5.4. Les limites des écoles actives .....	32
III La pédagogie appliquée dans les classes de langues étrangères .....	34
1. Définition.....	34
1.1. La didactique .....	34
2. Historique de la didactique des langues étrangères .....	34
2.1. Les méthodologies traditionnelles .....	34
2.2. L'approche directe.....	35
2.3. L'approche audio-orale .....	37
2.4. Les méthodologies audiovisuelles.....	37
2.5. L'approche communicative .....	38
2.5.1. L'authenticité du matériel de la classe .....	40
2.6. L'approche actionnelle .....	41
IV Les méthodes actives et la didactique des langues modernes .....	44
1. Le CECR .....	44
2. L'actif versus l'actionnel.....	44
3. La pédagogie des cours de langues modernes aujourd'hui .....	44
V Conclusion .....	47
Méthodologie.....	49
I Introduction.....	49
II Définitions .....	50
1. Indice socio-économique (ISE) .....	50
2. Pédagogie active .....	50
3. Feedback correctifs.....	51
III Observations.....	51
1. Présentation des écoles .....	51
2. Présentation des groupes d'élèves .....	52
3. Détails sur les observations en tant que telles .....	54
IV Questionnaires .....	55
1. Les questions fermées.....	56

2. Les questions ouvertes.....	56
V Conclusion .....	57
Partie empirique.....	59
I Introduction.....	59
II Observations .....	60
1. Observation 1 – école A .....	60
1.1. Détails sur les élèves .....	60
1.2. Détails sur les locaux.....	60
1.3. Organisation des cours de langues au sein de l'établissement .....	61
1.4. Déroulement des leçons.....	61
1.4.1. Première séance d'observation – A1 .....	61
1.4.2. Deuxième séance d'observation – A2 .....	62
1.4.3. Troisième séance d'observation – A1 .....	63
1.4.4. Quatrième séance d'observation – A2.....	63
1.5. Commentaires du professeur observé.....	63
1.6. Observations et commentaires personnels.....	64
2. Observation 2 – École B.....	65
2.1. Détails sur les élèves .....	65
2.2. Détails sur les locaux.....	65
2.3. Organisation des cours de langues au sein de l'établissement .....	66
2.4. Déroulement des leçons.....	67
2.4.1. Première séance d'observation – B1 .....	67
2.4.2. Deuxième séance d'observation – B2 .....	67
2.4.3. Troisième séance d'observation – B3.....	68
2.5. Commentaires du professeur observé.....	69
2.6. Observations et commentaires personnels.....	70
3. Observation 3 – École C.....	71
3.1. Détails sur les élèves .....	71
3.2. Détails sur les locaux.....	71
3.3. Organisation des cours de langues au sein de l'établissement .....	71
3.4. Déroulement des leçons.....	72
3.4.1. Première séance d'observation .....	72
3.4.2. Deuxième séance d'observation .....	73

3.4.3. Troisième séance d'observation .....	73
3.5. Commentaires du observé .....	74
3.6. Observations et commentaires personnels.....	74
III Questionnaire .....	76
1. Réponses aux questions fermées .....	76
1.1. Questions sur la conception de la matière .....	76
1.2. Questions sur la place de l'oral .....	76
1.3. Questions sur le code.....	76
1.4. Questions sur les expressions écrites.....	77
1.5. Questions sur les projets.....	77
1.6. Questions sur la pédagogie en général et l'impact sur les élèves.....	77
2. Réponse aux questions ouvertes .....	78
2.1. Décrivez en quelques mots la pédagogie utilisée dans votre classe.....	78
2.2. Quels sont les aspects de cette pédagogie qui pourraient être améliorés ? .....	78
2.3. Quels sont les désavantages et les inconvénients de la pédagogie utilisée dans votre classe ?.....	79
IV Analyse qualitative .....	80
1. Le matériel pédagogique et les locaux .....	80
2. L'organisation des cours de langues.....	81
3. Le code .....	81
4. La place de la langue cible .....	82
5. La place des productions l'oral.....	83
6. La place des productions écrites.....	83
7. L'apport des projets.....	84
8. L'impacte de la pédagogie employée sur les élèves.....	85
V. Réponses aux questions de recherche .....	86
1. Quels sont les moyens mis en place par les écoles à pédagogie active afin de rendre l'enseignement des langues efficace ?.....	86
2. Si nous comparons les classes des écoles mainstream et celles de l'école active, peut-on trouver des différences conséquentes concernant la pédagogie appliquée en classe ? .....	88
Conclusion générale .....	93
Bibliographie .....	97
Table des matières .....	103
Annexes .....	107

# Annexes

Annexe 1 (P. Meirieu ; 1991, p.106)



## Annexe 2 : Liste officielle du SIEP Bruxelles, mise à jour en 2017.



### SIEP Bruxelles - Rue de la Poste 109-111 - 1030 Bruxelles

02/640 0 32 -  
02/646 80 08  
siep.bxl@siep.be -  
www.siep.be

Paramètres de recherche : Pédagogie : Pédagogie active, Pédagogie Decroly, Pédagogie Dewey, Pédagogie Freinet, Pédagogie Montessori, Pédagogie Petersen, Pédagogie Steiner

## Province : Bruxelles

### B 13 - Institut Reine Fabiola - site Anderlecht "campus Erasme"

Anderlecht 1070 - Route de Lennik 808 - Bâtiment R

Réseau : Lnc

02/555 39 21

anne.decupere@irf-ecole.be - <http://institutreinefabiola.be>

#### Particularités pédagogiques

Pédagogies : Pédagogie active

### B 16 - Institut Dominique Pire - site Val Duchesse

Auderghem 1160 - Avenue de la Sablière 1

Réseau : Lc

02/522 64 06 - 02/520 32 14

direction.idpire@ens.irisnet.be - [www.institutdominiquepire.be](http://www.institutdominiquepire.be)

#### Particularités pédagogiques

Pédagogies : Pédagogie active

### B 18 - De l'autre côté de l'école

Auderghem 1160 - Chaussée de Wavre 1789

Réseau : Lnc

0485/13 45 92

info@acecole.be - [www.acecole.be](http://www.acecole.be)

#### Particularités pédagogiques

Pédagogies : Pédagogie Freinet

### B 48 - Institut Reine Fabiola - site Etterbeek

Etterbeek 1040 - Rue des champs 41

Réseau : Lnc

02/629 00 40 - 02/629 00 41

info@irf-ecole.be - <http://institutreinefabiola.be>

#### Particularités pédagogiques

Pédagogies : Pédagogie active

---

### **B 61 - Collège des Étoiles**

Haren 1130 - Avenue de la métrologie 5

Réseau : Lnc

02/216 91 20

✉ college@etoiles.be -  
http://college.etoiles.be

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie active, Pédagogie du projet

---

### **B 85 - Athénée Marguerite Yourcenar**

Laeken 1020 - Rue Claessens 10

Réseau :C

02/421 42 40 - 02/421 42 48

✉ sec.yourcenar@brunette.brucity.be - www.amyourcenar.be

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie active

---

### **B 99 - École secondaire plurielle Karreveld**

Molenbeek-Saint-Jean 1080 - Chaussée de Gand 615

Réseau : Lnc

www.espkarreveld.be

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie active

---

### **B 100 - École secondaire plurielle Maritime**

Molenbeek-Saint-Jean 1080 - Avenue Jean Dubrucq 175

Réseau : Lnc

🌐 www.espmaritime.be

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie active

---

### **B 101 - Athénée royal Serge Creuz - site chaussée de Gand**

Molenbeek-Saint-Jean 1080 - Chaussée de Gand 49

Réseau : WBE

☎ 02/414 35 75 - 📠 02/411 83 36

✉ info@sergecreuz.be - 🌐www.sergecreuz.be

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie participative, Pédagogie active, Pédagogie Freinet, Pédagogie du projet, Pédagogie humaniste

rogérienne

---

### **B 102 - Athénée royal Serge Creuz - site de la Prospérité**

Molenbeek-Saint-Jean 1080 - Rue de la Prospérité 14

Réseau : WBE

☎ 02/414 35 75 - 📠 02/411 43 66

✉ info@sergecreuz.be - 🌐 www.sergecreuz.be

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie participative, Pédagogie active, Pédagogie Freinet, Pédagogie du projet, Pédagogie humaniste rogérienne

---

### **B 103 - Athénée royal Serge Creuz - site de Sippelberg**

Molenbeek-Saint-Jean 1080 - Avenue du Sippelberg 2

Réseau : WBE

☎ 02/414 35 75 - 📠 02/414 46 23

✉ info@sergecreuz.be - 🌐 www.sergecreuz.be

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie participative, Pédagogie active, Pédagogie Freinet, Pédagogie du projet, Pédagogie humaniste rogérienne

---

### **B 116 - Lycée intégral Roger Lallemand**

Saint-Gilles 1060 - Rue de la Croix de Pierre 73

Réseau : C

✉ contact@lirl.be -  
🌐 http://lirl.be

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie active (en GT)

---

### **B 129 - Lycée Émile Max - site de l'avenue Dailly**

Schaerbeek 1030 - Avenue Dailly 124

Réseau : C

☎ 02/241 65 27 - 📠 02/215  
33 89 lem.dailly@live.be -  
🌐 www.emile-max.be

✉

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie active

---

### **B 140 - École second'air Singelijn**

Schaerbeek 1030 - Place des Carabiniers 18A

Réseau : Lnc

☎ 02/705 49 25

✉ secretariat@singelijn-second-air.be - 🌐 http://singelijn-second-air.be

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie active (et inclusive)

---

### **B 149 - École Active**

Uccle 1180 - Rue de Stalle 82

Réseau : Lnc

☎ 02/376 15 61

✉ secretariat@ecoleactive.be - 🌐 www.ecoleactive.be

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie active

---

### **B 150 - École Decroly**

Uccle 1180 - Drève des Gendarmes 45

Réseau : Lnc

☎ 02/374 17 03 - 📠 02/374 02 71

✉ secretariat@ecoledecroly.be - 🌐 www.ecoledecroly.be

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie Decroly

---

### **B 151 - École Decroly - site Hamoir**

Uccle 1180 - Avenue Hamoir 6

Réseau : Lnc

☎ 02/374 16 56 - 📠 02/374 02 71

✉ secretariat@ecoledecroly.be - 🌐 www.ecoledecroly.be

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie Decroly

---

### **B 152 - Athénée royal d'Uccle 1**

Uccle 1180 - Avenue Houzeau 87

Réseau : WBE

☎ 02/374 05 84 - 📠 02/375 28 91

✉ secretariat.aru1@ens.irisnet.be - 🌐 www.aru1.be

Internat filles

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie participative, Pédagogie active, Pédagogie du projet

---

## **Province : Brabant Wallon**

### **B 20 - École internationale "Le Verseau" - E.L.C.E.**

Bierges 1301 - Rue de Wavre 60

Réseau : Lnc

☎ 010/23 17 27 - 📠 010/24 39 35

✉ direction.secontaire@eiverseau.be - 🌐 www.eiverseau.be

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie active

---

### **B 78 - Institut Saint-Albert**

Jodoigne 1370 - Avenue Fernand Charlot 35

Réseau : Lc

☎ 010/81 12 50 - 📠 010/81 44 81



accueil@isajodoigne.be - 🌐  
www.isajodoigne.be

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie active

---

### **B 96 - Athénée royal Paul Delvaux - site de Lauzelle**

Louvain-la-Neuve 1348 - rue de Clairvaux 5/13 - École secondaire à pédagogie active , enseignement général

Réseau : WBE



010/24 77 58 - 010/24 77 58



educateurs@aro-lauzelle.be - 🌐www.aro-lauzelle.be

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie participative (en GT), Pédagogie active

---

### **B 114 - Collège Da Vinci Perwez**

Perwez 1360 - Avenue des Tourterelles 28

Réseau : Lnc

☎ 081/23 11 86



direction@collegedavinci.be - 🌐www.collegedavinci.be

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie active (intelligences multiples, gestion mentale)

---

### **B 168 - Athénée royal de Rixensart - Wavre - site Maurice Carême**

Wavre 1300 - Avenue Henri Lepage 4-6

Réseau : WBE

☎ 010/23 16 86 - 📠 010/23 16 81



athenee.wavre@hotmail.com - 🌐www.armcwavre.be

Internat mixte

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie active, Pédagogie du projet

---

## **Province : Hainaut**

### **H 17 - Institut Notre-Dame de Bonne-Espérance**

Braine-le-Comte 7090 - Rue des Postes 101

Réseau : Lc

☎ 067/55 56 55 - 📠 067/55  
74 15

directeurs@indbe.be -  
www.indbe.be

### Particularités pédagogiques

Pédagogies : Pédagogie active

---

### H 22 - Centre éducatif communal secondaire La Garenne

Charleroi 6000 - Rue de Lodelinsart 200

Réseau : C

☎ 071/86 24 00 - 📠 071/32 01 86

✉ garenne@brutele.be - 🌐 www.garenne-henridunant.be

Internat mixte

### Particularités pédagogiques

Pédagogies : Pédagogie participative, Pédagogie active

---

### H 28 - Institut d'enseignement technique Notre-Dame

Charleroi 6000 - Rue de la Science 50-62

Réseau : Lc

☎ 071/30 23 30 - 📠 071/31 54 10

✉ info@iet-notre-dame.be - 🌐 www.iet-notre-dame.be

### Particularités pédagogiques

Pédagogies : Pédagogie active, Pédagogie du projet

---

### H 71 - Centre éducatif communal secondaire La Garenne (Henri Dunant) - site de Gosselies

Gosselies 6041 - Avenue du Millénaire 70

Réseau : C

☎ 071/25 79 70 - 📠 071/35 01 80

✉ cecsgosselies@hotmail.com - 🌐 www.garenne.be

### Particularités pédagogiques

Pédagogies : Pédagogie participative, Pédagogie active

---

### H 85 - Athénée royal Orsini Dewerpe

Jumet 6040 - Rue Gendebien 1 - Bureaux : rue Ledoux, 23

Réseau : WBE

☎ 071/25 69 00 - 📠 071/25 69 19

✉ prefetarjumet@gmail.com - 🌐 www.athenee-orsini.be

Internat filles, garçons

### Particularités pédagogiques

Pédagogies : Pédagogie active

---

### **H 94 - Institut provincial de nursing du Centre**

La Louvière 7100 - Rue Milcamps 13B

Réseau : P

☎ 064/26 31 91 - 📠 064/26 32 47

✉ stephanie.stevens@hainaut.be - 🌐 <http://ipnc.hainaut.be>

Internat mixte

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie active, Pédagogie du projet (au D1)

---

### **H 107 - Institut provincial de nursing du Centre - site de Manage**

Manage 7170 - Avenue de Scailmont 56

Réseau : P

☎ 064/57 03 24 - 📠 064/57 03 23

✉ stephanie.stevens@hainaut.be - 🌐 <http://ipnc.hainaut.be>

Internat mixte

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie active, Pédagogie du projet

---

### **H 121 - Athénée royal Marguerite Bervoets**

Mons 7000 - Avenue Maistriau 11

Réseau : WBE

☎ 065/40 80 70 - 📠 065/35 25 50

✉ ar.bervoets.mons@sec.cfwb.be - 🌐 [www.arbervoets.be](http://www.arbervoets.be)

Internat mixte, mixte

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie participative, Pédagogie active

---

### **H 130 - Institut des Frères Maristes**

Mouscron 7700 - Rue des Étudiants 2

Réseau : Lc

☎ 056/33 12 60 - 📠 056/33 24 46

✉ [info@maristes-mouscron.be](mailto:info@maristes-mouscron.be) - 🌐 [www.maristes-mouscron.be](http://www.maristes-mouscron.be)

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie active

---

### **H 149 - Institut Sainte-Marie**

Rèves 6210 - Rue de l'Église 7

Réseau : Lc

☎ 071/84 99 20 - 📠 071/84 99

✉ [25.college@ismreves.net](mailto:25.college@ismreves.net) - 🌐 [www.ismreves.be](http://www.ismreves.be)

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie active

---

### **H 151 - Institut Saint-Joseph**

Saint-Ghislain 7330 - Avenue de l'Enseignement 10-14

Réseau : Lc

☎ 065/61 10 30 - 📠 065/79 40 34

✉ sec.isjsg@skynet.be - 🌐 www.saintjoseph-saintghislain.be

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie participative, Pédagogie active, Pédagogie du projet

---

### **H 157 - Lycée provincial des sciences et des technologies - "École du futur"**

Soignies 7060 - Rue de la Station 59

Réseau : P

☎ 067/34 79 70 - 0491/35 80 65 - 📠 067/34 79 98

✉ sonia.dupont@hainaut.be - 🌐 www.lpst.be

Internat mixte

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie Decroly, Pédagogie Montessori, Pédagogie Freinet, Pédagogie du projet,  
Pédagogie humaniste rogérienne

---

## **Province : Liège**

### **L 43 - Athénée communal Léonie de Waha**

Liège 4000 - Boulevard d'Avroy 96

Réseau : C

☎ 04/222 34 26 - 📠 04/222 23 46

✉ waha.administration@gmail.com - 🌐 www.athenee-de-waha.be

Internat mixte

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie active, Pédagogie Freinet

---

### **L 72 - Institut Saint-Laurent**

Liège 4000 - Rue Saint-Laurent 29

Réseau : Lc

☎ 04/223 78 80 - 📠

✉ 04/221 20 05  
courriel@isllg.be -  
🌐 www.isllg.be

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie participative, Pédagogie active, Pédagogie du projet

---

### **L 90 - Collège Saint-Martin**

Seraing 4100 - Rue de la Province 101

Réseau : Lc

☎ 04/337 04 96 - 📠 04/336 68 33

✉ secretariat@stmartinseraing.be - 🌐 www.saint-martin-seraing.be

### Particularités pédagogiques

Pédagogies : Pédagogie Decroly (en 1C)

---

#### L 112 - Institut Sainte-Claire

Verviers 4800 - Rue Sècheval 32

Réseau : Lc

☎ 087/59 89 10 - 📠 087/31 07 24

✉ steclaire.direction@skynet.be - 🌐 www.sainteclaireverviers.be

### Particularités pédagogiques

Pédagogies : Pédagogie participative, Pédagogie active

---

#### L 130 - Athénée royal de Welkenraedt

Welkenraedt 4840 - Rue Gérard Delvoye 2

Réseau : WBE

☎ 087/88 02 30 - 📠 087/88 32 30

✉ prefet.arw@gmail.com - 🌐 www.arwelkenraedt.com

Internat mixte

### Particularités pédagogiques

Pédagogies : Pédagogie active

---

## Province : Luxembourg

#### N 14 - Institut du Sacré-Coeur (1er degré)

Barvaux-sur-Ourthe 6940 - En Charotte 28

Réseau : Lc

☎ 086/21 11 01 - 📠 086/21 43 67

✉ direction@iscbarvaux.be - 🌐 www.iscbarvaux.be

### Particularités pédagogiques

Pédagogies : Pédagogie active

---

## Province : Namur

#### N 33 - Institut Saint-Joseph

Ciney 5590 - Rue Saint-Hubert 14-16

Réseau : Lc

☎ 083/23 21 60 - 📠 083/21 62

✉ 28 ec002809@adm.cfwb.be - 🌐 www.isjciney.be

Internat mixte

### Particularités pédagogiques

Pédagogies : Pédagogie participative (toutes options confondues), Pédagogie active (toutes options confondues), Pédagogie du projet (toutes options confondues)

### **N 37 - Athénée royal Jean Rey - site Croisette**

Couvin 5660 - Rue Croisette 1

Réseau : WBE

☎ 060/34 46 74 - 📠 060/39 51 12

✉ secretariat.croisette@skynet.be - 🌐 www.arjrcouvin.com

Internat mixte

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie active

---

### **N 49 - Institut Saints-Pierre-et-Paul - site des Récollets**

Florennes 5620 - Rue des Récollets 7

Réseau : Lc

☎ 071/68 86 75 - 📠 071/68 71 24

✉ isppflorennes@skynet.be - 🌐 www.ecoles-libres-florennes.be

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie active, Pédagogie Montessori

---

### **N 58 - Collège de Godinne-Burnot**

Godinne 5530 - Carrefour de l'Europe 3

Réseau : Lc

☎ 082/61 04 00 - 📠 082/61 04

✉ 01 direction@godinne.be -  
🌐 www.godinne.be

Internat garçons

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie active

---

### **N 64 - Institut Saint-Joseph Jambes**

Jambes 5100 - Rue Mazy 20

Réseau : Lc

☎ 081/32 04 70 - 📠 081/32 04 82

✉ mh.bodart@gmail.com - 🌐 www.institutsaintjosephjambes.be (www.facebook.com/Institut-Saint-Joseph-Jambes-

Internatfilles

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie participative (école citoyenne), Pédagogie active (approche orientante)

---

### **N 83 - Établissement des Soeurs de Notre-Dame**

Namur 5000 - Rue du Lombard 41

Réseau : Lc

☎ 081/25 50 10 - 📠 081/22 02 38

✉ info.esndnamur@gmail.com - 🌐 www.notre-dame-namur.be

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie active, Pédagogie du projet

---

### **N 85 - Institut des arts, techniques, sciences et artisanats - IATA**

Namur 5000 - Rue de la Montagne 43A

Réseau : Lc

☒ 081/25 60 60 -

☒ 081/25 60 85

iata@iata.be -

🌐 www.iata.be

Internat mixte

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie Steiner (2 classes par année au D1, 1 classe par année aux D2G et D3G)

---

### **N 86 - Institut Notre-Dame**

Namur 5000 - Rue Julie Billiard 19

Réseau : Lc

☒ 081/25 51 30 - ☒ 081/25 51 41

direction@indnamur.com - 🌐

www.indnamur.com

#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie active

---

### **N 88 - Institut Sainte-Ursule**

Namur 5000 - Rue de Bruxelles 76-78

Réseau : Lc

☒ 081/25 10 50 - ☒ 081/25 10

78

directionsecondaire@isu.be -

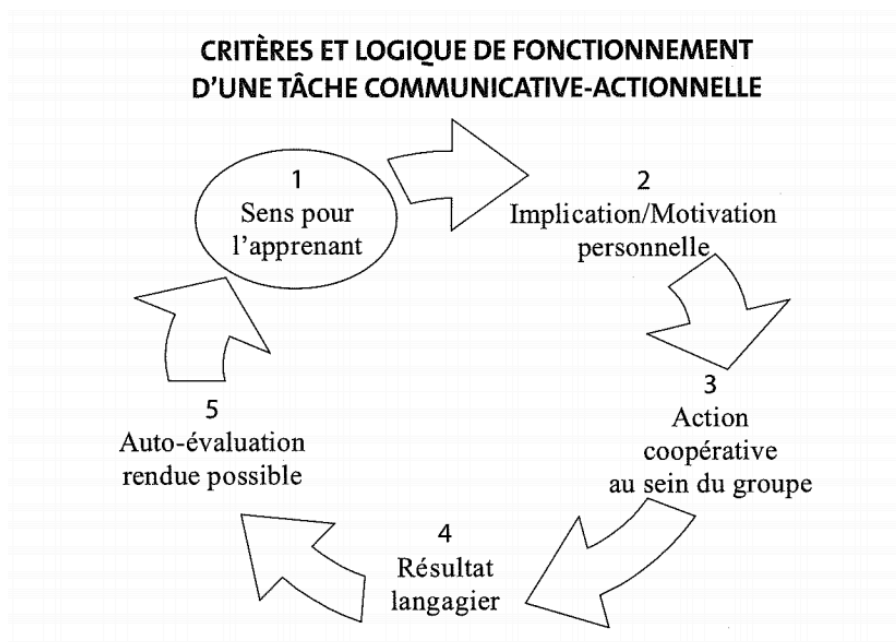
🌐 www.isu.be

Internat mixte

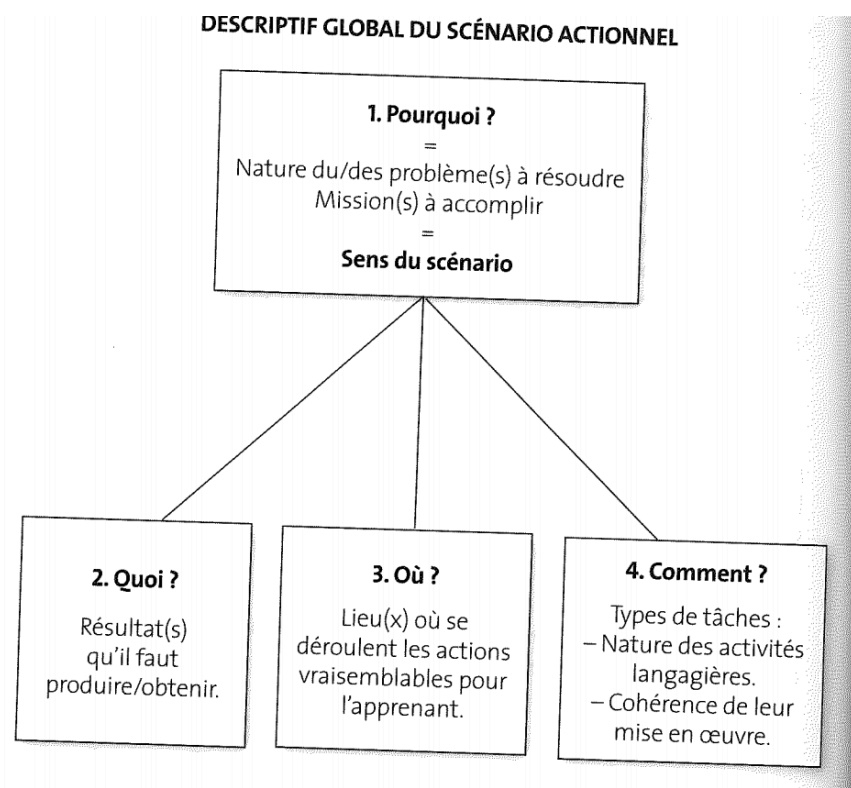
#### **Particularités pédagogiques**

Pédagogies : Pédagogie active, Pédagogie du projet

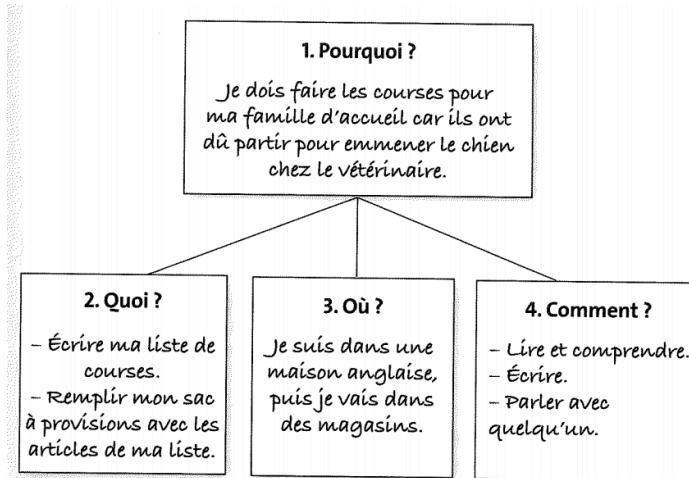
Annexe 3 : Julié & Perrot (2010 : 110)



Annexe 4 : Julié & Perrot (2010 : 116)



Annexe 5 : Julié & Perrot (2010 : 117)



Si l'apprenant utilise son simple bon sens pour réaliser le scénario, le professeur se pose beaucoup plus de questions. Constatons-le en faisant, nous aussi, usage de deux colonnes, comme sur la liste de courses ! En prenant pour précaution de ne pas renverser de thé sur celle de droite, on se donnera cependant tout le loisir d'agrémenter sa lecture d'une tasse de ce savoureux breuvage.

Annexe 6 : Objective observation (Al-Homsi, 2011)

<b>Observation form</b>		Very good	Good	Satisfactory	Needs improvement	Total grade
Items ▼	Points ►	4	3	2	1	
<b>Personal</b>						
<b>Rapport</b>						
1	Establishes good eye contact with the class	✓				
2	Assists the students with (academic) problems	✓				
3	Pays attention to all the students equally	✓				
4	Exhibits sensitivity to the students' personal culture and gender differences	✓				
5	Holds the interest of the students	✓				
6	Commands the students' respect	✓				
7	Encouragement and participation	✓				
<b>Management</b>						
8	Leadership ability	✓				
9	Discipline and control	✓				
<b>Appearance</b>						
10	Evidence of self-confidence	✓				
11	Appearance	✓				
<b>Pedagogical</b>						
<b>Subject matter/content</b>						
12	Shows good command and knowledge of the subject matter of the course	✓				
<b>Organisation</b>						
13	Evidence of preparation	✓				
14	Clear objectives	✓				
15	Emphasis and summary of main points	✓				
<b>Teaching methods</b>						
16	Use of teaching aids (and technology where appropriate)	✓				
17	Variety, balance and imagination	✓				
<b>Presentation</b>						
18	Handwriting on board is legible from all locations in the classroom	✓				
19	Speaks loudly enough to be heard in all parts of the classroom, and enunciates clearly	✓				
20	Plans for 'thinking time' for the students	✓				
21	Clarity and precision	✓				
22	Use of English	✓				
<b>Interaction</b>						
23	The activities maximise student involvement	✓				
24	Minimises their own role in conducting the activities	✓				
25	Not overly concerned with error correction, ie chooses the appropriate amount of correction for the activity	✓				
<b>TOTAL GRADE</b>		+	+	+	=	%
<b>The classroom environment</b>						
	Arranges the seating to suit the class activity (where possible)					
	Considers the students' physical comfort, eg heat and light (where possible)					

## Annexe 7 : Grille vierge

	<i>Oui</i>	<i>Non</i>	<i>Commentaires</i>
<b>Classe</b>			
Disposition des tables classique			
Illustrations au mur (projets réalisés)			
Classe fixe			
Cours à l'extérieur			
<b>Infrastructure de l'école</b>			
Présence de lieux autres que la classe pour des projets			
Nouvelles technologie dans les classes			
<b>Pédagogie employée</b>			
APP			
APP rappel de la matière			
APP introduction de la matière			
Exercices de drill en grammaire			
Listes de vocabulaire			
Thématique classique			
Jeux de rôle			
Dialogues spontanés			
Vocabulaire amené via des textes/exercices			
Interaction entre les élèves			
Sujets abordés concernent la vie de tous les jours			
Sujets abordés relèvent de la fiction			
Devoirs demandés			
Importance du groupe classe			
Importance de l'individu			
Élèves créent leurs propre cours/évaluations			

Annexe 8 : Questionnaire vierge adressé aux professeurs

Questionnaire – professeurs

Merci de mettre en gras/d'entourer la réponse qui vous semble correcte concernant le déroulement de vos cours :

(Les APP : Apprentissage par projet et par problème. Projets réalisés en classe par les élèves.)

Ce questionnaire est anonyme et ne sera publié ni avec le nom du professeur, ni avec le nom de l'établissement.

La matière est donnée aux élèves via un manuel fourni par l'école	Jamais	Parfois	Souvent
La matière provient d'un syllabus conçu par l'ensemble des professeurs d'anglais de l'école	Jamais	Parfois	Souvent
La matière est conçue par mes soins, je crée personnellement le contenu de chaque leçon	Jamais	Parfois	Souvent
La matière est choisie par les élèves en début d'année et ils conçoivent leurs « Units » en collaboration avec le professeur	Jamais	Parfois	Souvent
L'oral est introduit par des exposés réalisés par les élèves (préparation au préalable)	Jamais	Parfois	Souvent
L'oral est présent de manière sporadique lors de chaque leçon, de façon spontanée	Jamais	Parfois	Souvent
L'oral représente une grosse partie des leçons et les étudiants interviennent de manière spontanée en classe	Jamais	Parfois	Souvent
L'oral est présent en classe sous forme de jeux de rôle/débats de manière spontanée	Jamais	Parfois	Souvent
Les sujets présents à l'oral sont choisis par les élèves	Jamais	Parfois	Souvent
Les sujets présents à l'oral sont choisis par le professeur dans la logique du « chapitre »	Jamais	Parfois	Souvent
Le code est introduit en classe au préalable et ensuite les élèves mettent en pratique la théorie dans des exercices	Jamais	Parfois	Souvent
Le code est introduit par induction auprès des élèves via des textes écrits ou des documents oraux	Jamais	Parfois	Souvent
Le code (lexique) est présenté aux élèves par des listes de vocabulaires suite à un texte vu en classe	Jamais	Parfois	Souvent
Le code (lexique) est découvert par les élèves eux-mêmes lors de préparations diverses	Jamais	Parfois	Souvent
Les EE reprennent la matière vue au préalable ensemble en classe	Jamais	Parfois	Souvent

Les EE correspondent à des expériences d'écriture libre et peuvent prendre diverses formes	Jamais	Parfois	Souvent
J'utilise la méthode d'APP (projet ou problème) dans ma classe	Jamais	Parfois	Souvent
Si oui, ces projets/problèmes sont utilisés pour introduire la matière	Jamais	Parfois	Souvent
Si oui, ces projets/problèmes sont utilisés pour conclure la matière	Jamais	Parfois	Souvent
La pédagogie utilisée en classe rend les élèves actifs dans leur apprentissage de la langue	Jamais	Parfois	Souvent
Mes élèves comprennent rapidement le code lorsque ce dernier est abordé en classe	Jamais	Parfois	Souvent
Mes élèves sont à l'aise à l'oral	Jamais	Parfois	Souvent
Ma direction (mes collègues) me soutient lorsque je propose des idées innovantes	Jamais	Parfois	Souvent

Décrivez en quelques mots la pédagogie utilisée dans votre classe.

---



---



---



---

Quels sont les aspects de cette pédagogie qui pourraient être améliorés ?

---



---



---



---

Quels sont les désavantages et inconvénients de la pédagogie utilisée dans votre classe ?

---



---



---



---

## Annexe 9:

### Grille d'observation – Ecole A, classes A1-A2

	<i>Oui</i>	<i>Non</i>	<i>Commentaires</i>
<b>Classe</b>			
Disposition classique des tables		X	Dépend des classe mais la classe principale a ses tables en U et autres tables au milieu Seconde classe est constituée comme un amphithéâtre
Illustrations au mur (projets réalisés)		X	Une classe d'anglais pour différentes classes de 4-5-6 <sup>e</sup> , donc les projets des différentes années sont placés au mur
Classe fixe	X	X	Une classe est définie, mais les élèves peuvent modifier leur espace de travail si nécessaire (amphithéâtre, salle d'ordi...)
Cours à l'extérieur		X	
<b>Infrastructure de l'école</b>			
Présence de lieux autres que la classe pour les projets	X		Salle d'informatique + amphithéâtre + salle « meetings » avec de grandes et larges tables
Nouvelles technologies dans les classes	X		Ordinateurs dernier cri, projecteur
<b>Pédagogie employée</b>			
APP	X		Les cours sont organisés en Units et créés par l'ensemble des professeurs d'anglais. Ces Units sont basées sur des projets concernant des thématiques bien précises
APP rappel de la matière	X		Grammaire vue en classe et ensuite utilisée dans l'écrit du projet
APP introduction de la matière	X		Uniquement pour le vocabulaire et la mise en contexte
Exercices de drill en grammaire	X		Donné en devoir et correction faite selon une grille de correction par l'élève seul puis par deux. Les élèves peuvent trouver plus d'exercices dans le syllabus fourni par le professeur
Listes de vocabulaire		X	Aucune liste de vocabulaire ne leur est donné : à chaque début de Unit, ils doivent créer eux-mêmes leur liste en fonction des termes qu'ils ne connaissent pas
Thématique classique	X		Suit le programme, mais appréhension de la matière moins maintream que dans d'autres écoles
Jeux de rôle	X		Election présidentielles : donner les arguments sur une thématique de la campagne électorale américaine selon qu'on soit pro-Trump ou pro-Hillary
Dialogues spontanés		X	

Vocabulaire amené via des textes/exercices	X		Au cours de mes observations, une partie du vocabulaire est amené via des textes ou présentations orales, mais élève cherche son vocabulaire seul
Interaction entre les élèves	X		
Sujets abordés concernent la vie de tous les jours	X		Mais aussi débats sur des sujets sérieux (cf. élections américaines)
Sujets abordés relèvent de la fiction		X	
Devoirs demandés	X		
Importance du groupe classe	X		Beaucoup de travaux de groupe et dynamique de la classe est importante
Importance de l'individu	X		Apprentissage « à son rythme » au niveau du vocabulaire et des exercices de grammaire => si l'élève sent qu'il doit encore travailler, il peut le faire via son syllabus
Élèves créent leurs propre cours/évaluations		X	

#### Informations sur l'école :

- Options
  - o Immersion ou non-immersion
  - o Générale
- Réseau
  - o officiel
- Genre de l'école définit sur le site/devanture de l'école
  - o Pédagogie active de type Freinet

#### Projet pédagogique (sur le site de l'école)

« En vue d'atteindre une formation de qualité de jeunes citoyens compétents, Waha c'est :

- Des adolescents considérés dans leur globalité,
- Une philosophie en quatre mots-clés :
  - o Créativité
  - o Dialogue
  - o Exigence
  - o Respect
- Une pédagogie ouverte où chacun est acteur,
- Un climat dans lequel prime le souci d'humanité et de dialogue,
- Une organisation basée sur des structures participatives qui s'imbriquent les unes dans les autres,
- Des projets qui animent l'école et les apprentissages,
- Un travail coordonné par une équipe pédagogique motivée et volontaire, formée plus particulièrement aux pratiques de la pédagogie active, à travers des structures démocratiques,
- Une construction collective qui privilégie l'implication, la négociation, le dialogue, la recherche, la remise en question et le perfectionnement,
- Pendant les 6 années d'études, l'acquisition progressive d'une autonomie sous le regard positif de l'équipe pédagogique,

- Une école en prise directe avec les réalités et les opportunités de la vie culturelle, sociale, politique,...; et donc sur le monde. »

## Annexe 10 :

### Grille d'observation – Ecole B, classes B1-B2-B3

	<i>Oui</i>	<i>Non</i>	<i>Commentaires</i>
<b>Classe</b>			
Disposition des tables classique	X		
Illustrations au mur (projets réalisés)		X	
Classe fixe	X		Peuvent réserver des autres locaux si nécessaire
Cours à l'extérieur		X	
<b>Infrastructure de l'école</b>			
Présence de lieux autres que la classe pour des projets		X	Sauf salle info
Nouvelles technologie dans les classes	X		Projecteurs et parfois ordinateur, mais rien de plus
<b>Pédagogie employée</b>			
APP		X	Parle de projets sur le site de l'école mais ça correspond à des projets d'établissement tels que des voyages ou autres (Action Père Damien) mais pas d'apprentissage par projet
APP rappel de la matière		X	
APP introduction de la matière		X	
Exercices de drill en grammaire	X		Rarement quand même
Listes de vocabulaire	X		Créée par le professeur
Thématique classique	X		Parfois thématique précise en lien avec d'autres cours : exemple ici, l'esclavage
Jeux de rôle	X	X	Parfois mais rarement
Dialogues spontanés		X	
Vocabulaire amené via des textes/exercices	X		
Interaction entre les élèves	X		Mais pas très souvent
Sujets abordés concernent la vie de tous les jours	X	X	Parfois très loin => esclavage
Sujets abordés relèvent de la fiction	X	X	
Devoirs demandés	X		
Importance du groupe classe	X	X	Souvent importance d'avoir des réponses en groupe
Importance de l'individu		X	Pédagogie non axée sur l'individu
Élèves créent leurs propres cours/évaluations		X	

#### Informations sur l'école :

- Options : général et transition
- Partenariat avec d'autres écoles : non
- Réseau : libre conventionnel
- Genre de l'école définit sur le site/devanture de l'école : non, juste « école immersion – général et transition »

#### Projet pédagogique (sur le site de l'école) :

L'école chrétienne, que nous organisons, se reconnaît une double mission éducative :

- celle d'éduquer en enseignant
- celle de faire œuvre d'évangile en éduquant

Ses objectifs éducatifs peuvent s'exprimer de la manière suivante :

- l'école doit promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves, dans toutes ses dimensions ;
- elle doit donner à tous des chances égales d'émancipation sociale et d'insertion dans la vie économique, sociale et culturelle, par l'acquisition de savoirs et de compétences ;
- elle doit assurer l'apprentissage d'une citoyenneté responsable.

## Annexe 11 :

### Grille d'observation – Ecole C, classe C1

	<i>Oui</i>	<i>Non</i>	<i>Commentaires</i>
<b>Classe</b>			
Disposition des tables classique	X		
Illustrations au mur (projets réalisés)	X		Projet et déco A-S
Classe fixe	X		Un prof = une classe
Cours à l'extérieur		X	
<b>Infrastructure de l'école</b>			
Présence de lieux autres que la classe pour des projets		X	
Nouvelle technologie dans les classes	X		Tableau blanc et projecteur (pas interactif)
<b>Pédagogie employée</b>			
APP		X	
APP rappel de la matière		X	
APP introduction de la matière		X	
Exercices de drill en grammaire	X		rarement
Listes de vocabulaire	X		Par le professeur
Thématique classique	X		
Jeux de rôle	X		beaucoup
Dialogues spontanés	X		Entre les élèves mais parfois aussi préparés
Vocabulaire amené via des textes/exercices	X		
Interaction entre les élèves	X		
Sujets abordés concernent la vie de tous les jours	X	X	Parfois plus distant mais tâche de profusion toujours en rapport avec leur vie d'adolescent
Sujets abordés relèvent de la fiction	X	X	Parfois (livres)
Devoirs demandés	X		
Importance du groupe classe	X		Forte cohésion
Importance de l'individu	X		Importance de s'assurer que tout le monde évolue
Élèves créent leurs propre cours/évaluations		X	

#### Informations sur l'école :

- Options : général + programme immersion nld
- Partenariat avec d'autres écoles : trois écoles sous un seul PO dans le Brabant Wallon.
- Réseau : libre confessionnel
- Genre de l'école définit sur le site/devanture de l'école : catholique, rien de spécial sinon immersion

#### Projet pédagogique de l'école (sur son site internet)

- « Ne pas considérer les personnes comme elles devraient être, mais comme elles sont ou peuvent être » SAINT PIERRE FOURIER (1565-1640), Lettre aux sœurs de Nancy
- Dans le même temps, le Collège entend ouvrir le jeune sur le monde qui l'entoure. Il souhaite lui en faire découvrir la variété dans un esprit d'ouverture tant envers les savoirs et les techniques qu'envers les cultures et les personnes. La variété culturelle, la complexité du monde et ses mutations constantes sont résolument perçues comme porteuses d'opportunités et

de potentialités. S'appuyant sur une formation de qualité, chaque jeune doit pouvoir trouver sa place dans le mouvement de la vie économique, sociale et culturelle.

- Enfin, le Collège désire rendre chacun des jeunes qui lui sont confiés responsable de son action et conscient de ses conséquences. Il veut développer chez le jeune la relation bienveillante et tolérante à l'autre, le sens du respect et de la solidarité. Il souhaite lui faire prendre conscience de sa responsabilité individuelle dans le développement de la société et du monde où il est amené à évoluer. Fort du développement de son projet personnel et l'ouverture aux autres et au monde qui l'entourent, le jeune réalise que son implication active dans la société est la condition de son épanouissement personnel.

## Annexe 12

### Réponses au questionnaire : école A

La matière est donnée aux élèves via un manuel fourni par l'école	<b>Jamais</b>	Parfois	Souvent
La matière provient d'un syllabus conçu par l'ensemble des professeurs d'anglais de l'école (ou par les personnes en charge du cours)	Jamais	<b>Parfois</b>	Souvent
La matière est conçue par mes soins, je crée personnellement le contenu de chaque leçon	Jamais	Parfois	<b>Souvent</b>
La matière est choisie par les élèves en début d'année et ils conçoivent leurs « Units » en collaboration avec le professeur	<b>Jamais</b>	Parfois	Souvent
L'oral est introduit par des exposés réalisés par les élèves (préparation au préalable)	Jamais	<b>Parfois</b>	Souvent
L'oral est présent de manière sporadique lors de chaque leçon, de façon spontanée	Jamais	<b>Parfois</b>	Souvent
L'oral représente une grosse partie des leçons et les étudiants interviennent de manière spontanée en classe	<b>Jamais</b>	Parfois	Souvent
L'oral est présent en classe sous forme de jeux de rôle/débats de manière spontanée	Jamais	<b>Parfois</b>	Souvent
Les sujets présents à l'oral sont choisis par les élèves	Jamais	<b>Parfois</b>	Souvent
Les sujets présents à l'oral sont choisis par le professeur dans la logique du « chapitre »	Jamais	Parfois	<b>Souvent</b>
Le code est introduit en classe au préalable et ensuite les élèves mettent en pratique la théorie dans des exercices	<b>Jamais</b>	Parfois	Souvent
Le code est introduit par induction auprès des élèves via des textes écrits ou des documents oraux	Jamais	Parfois	<b>Souvent</b>
Le code (lexique) est présenté aux élèves par des listes de vocabulaires suite à un texte vu en classe	Jamais	<b>Parfois</b>	Souvent
Le code (lexique) est découvert par les élèves eux-mêmes lors de préparations diverses	Jamais	Parfois	<b>Souvent</b>
Les EE reprennent la matière vue au préalable ensemble en classe	Jamais	Parfois	<b>Souvent</b>
Les EE correspondent à des expériences d'écriture libre et peuvent prendre diverses formes	Jamais	<b>Parfois</b>	Souvent
J'utilise la méthode d'APP (projet ou problème) dans ma classe	Jamais	Parfois	<b>Souvent</b>
Si oui, ces projets/problèmes sont utilisés pour	Jamais	<b>Parfois</b>	Souvent

introduire la matière			
Si oui, ces projets/problèmes sont utilisés pour conclure la matière	Jamais	Parfois	<b>Souvent</b>
La pédagogie utilisée en classe rend les élèves actifs dans leur apprentissage de la langue	Jamais	<b>Parfois</b>	Souvent
Mes élèves comprennent rapidement le code lorsque ce dernier est abordé en classe	Jamais	Parfois	<b>Souvent</b>
Mes élèves sont à l'aise à l'oral	<b>Jamais</b>	Parfois	Souvent
Ma direction (mes collègues) me soutient lorsque je propose des idées innovantes	Jamais	Parfois	<b>Souvent</b>

Décrivez en quelques mots la pédagogie utilisée dans votre classe.

*Induction, travaux de groupe, projets, fiches correctives, auto-évaluation, ... mais aussi de la structure et du sens dans l'élaboration des leçons.*

Quels sont les aspects de cette pédagogie qui pourraient être améliorés ?

*L'oral : Parvenir à les faire parler anglais plus naturellement et spontanément. Cela est rendu difficile par le fait qu'ils travaillent bcp plus souvent avec des fiches auto-correctives, notamment...*

*Certains élèves arrivent chez nous, sans forcément avoir le profil de la pédagogie active : du coup, ils ne sont pas habitués à autant d'autonomie et finissent par trop se la couler douce en classe.*

Quels sont les désavantages et inconvénients de la pédagogie utilisée dans votre classe ?

*Travaux de groupe : l'expression écrite ne reflètent pas nécessairement le niveau de chacun et certains laissent les autres faire le travail à leur place.*

*Fiches auto-correctives : l'élève voit directement s'il maîtrise ou non la matière et peut s'auto-évaluer. Les rythmes de correction sont différents pour chacun, cela permet aux plus rapides de faire du dépassement pendant que les autres terminent.*

*Induction grammaticale : essentielle pour donner du sens à la grammaire.*

## Annexe 13 :

### Réponses au questionnaire : école B

La matière est donnée aux élèves via un manuel fourni par l'école	<b>Jamais</b>	Parfois	Souvent
La matière provient d'un syllabus conçu par l'ensemble des professeurs d'anglais de l'école (ou les personnes en charge du cours)	Jamais	Parfois	<b>Souvent</b>
La matière est conçue par mes soins, je crée personnellement le contenu de chaque leçon	Jamais	<b>Parfois</b>	Souvent
La matière est choisie par les élèves en début d'année et ils conçoivent leurs « Units » en collaboration avec le professeur	<b>Jamais</b>	Parfois	Souvent
L'oral est introduit par des exposés réalisés par les élèves (préparation au préalable)	<b>Jamais</b>	Parfois	Souvent
L'oral est présent de manière sporadique lors de chaque leçon, de façon spontanée	Jamais	<b>Parfois</b>	Souvent
L'oral représente une grosse partie des leçons et les étudiants interviennent de manière spontanée en classe	Jamais	<b>Parfois</b>	Souvent
L'oral est présent en classe sous forme de jeux de rôle/débats de manière spontanée	Jamais	<b>Parfois</b>	Souvent
Les sujets présents à l'oral sont choisis par les élèves	Jamais	<b>Parfois</b>	Souvent
Les sujets présents à l'oral sont choisis par le professeur dans la logique du « chapitre »	Jamais	Parfois	<b>Souvent</b>
Le code est introduit en classe au préalable et ensuite les élèves mettent en pratique la théorie dans des exercices	<b>Jamais</b>	Parfois	Souvent
Le code est introduit par induction auprès des élèves via des textes ou des documents oraux	Jamais	Parfois	<b>Souvent</b>
Le code (lexique) est présenté aux élèves par des listes de vocabulaires suite à un texte vu en classe	Jamais	Parfois	<b>Souvent</b>
Le code (lexique) est découvert par les élèves eux-mêmes lors de préparations diverses	Jamais	<b>Parfois</b>	Souvent
Les EE reprennent la matière vue au préalable ensemble en classe	Jamais	Parfois	<b>Souvent</b>
Les EE correspondent à des expériences d'écriture libre et peuvent prendre diverses formes	Jamais	<b>Parfois</b>	Souvent
J'utilise la méthode d'APP (projet ou problème) dans ma classe	<b>Jamais</b>	Parfois	Souvent
Si oui, ces projets/problèmes sont utilisés pour	Jamais	Parfois	Souvent

introduire la matière			
Si oui, ces projets/problèmes sont utilisés pour conclure la matière	Jamais	Parfois	Souvent
La pédagogie utilisée en classe rend les élèves actifs dans leur apprentissage de la langue	Jamais	<b>Parfois</b>	Souvent
Mes élèves comprennent rapidement le code lorsque ce dernier est abordé en classe	Jamais	Parfois	<b>Souvent</b>
Mes élèves sont à l'aise à l'oral	Jamais	<b>Parfois</b>	Souvent
Ma direction (mes collègues) me soutient lorsque je propose des idées innovantes	Jamais	Parfois	<b>Souvent</b>

Décrivez en quelques mots la pédagogie utilisée dans votre classe.

*Suivant un thème choisi par mes soins ou avec mes collègues et sur base de manuels de référence, une unité est donnée à l'élève dans laquelle les 4 compétences sont mises en œuvre et des points de grammaire sont abordés.*

*Le cours est uniquement donné dans la langue cible, à l'exception parfois de la théorie grammaticale. Les élèves sont amenés à s'exprimer principalement dans la langue cible.*

*J'alterne la prise de parole spontanée chez les élèves et des questions ciblées personnellement.*

*J'essaie de dégager le sens pratique de l'apprentissage pour faire prendre conscience aux élèves de l'utilité de la matière vue.*

Quels sont les aspects de cette pédagogie qui pourraient être améliorés ?

*La prise de parole pourrait être plus cadrée et amener plus de résultats concrets et immédiats. Le problème tient aussi à la taille des classes.*

Quels sont les désavantages et inconvénients de la pédagogie utilisée dans votre classe ?

*L'unité (20-30 pages) rend parfois le cours assez frontal. Je souhaiterais arriver à susciter davantage l'envie de s'exprimer spontanément chez les élèves.*

## Annexe 14 :

### Réponses au questionnaire : école B

La matière est donnée aux élèves via un manuel fourni par l'école	<b>Jamais</b>	Parfois	Souvent
La matière provient d'un syllabus conçu par l'ensemble des professeurs d'anglais de l'école	Jamais	<b>Parfois</b>	Souvent
La matière est conçue par mes soins, je crée personnellement le contenu de chaque leçon	Jamais	<b>Parfois</b>	Souvent
La matière est choisie par les élèves en début d'année et ils conçoivent leurs « Units » en collaboration avec le professeur	<b>Jamais</b>	Parfois	Souvent
L'oral est introduit par des exposés réalisés par les élèves (préparation au préalable)	Jamais	<b>Parfois</b>	Souvent
L'oral est présent de manière sporadique lors de chaque leçon, de façon spontanée	Jamais	<b>Parfois</b>	Souvent
L'oral représente une grosse partie des leçons et les étudiants interviennent de manière spontanée en classe	Jamais	<b>Parfois</b>	Souvent
L'oral est présent en classe sous forme de jeux de rôle/débats de manière spontanée	Jamais	Parfois	<b>Souvent</b>
Les sujets présents à l'oral sont choisis par les élèves	<b>Jamais</b>	Parfois	Souvent
Les sujets présents à l'oral sont choisis par le professeur dans la logique du « chapitre » => <b>n'a pas répondu</b>	Jamais	Parfois	Souvent
Le code est introduit en classe au préalable et ensuite les élèves mettent en pratique la théorie dans des exercices	<b>Jamais</b>	Parfois	Souvent
Le code est introduit par induction auprès des élèves via des textes écrits ou des documents oraux	Jamais	Parfois	<b>Souvent</b>
Le code (lexique) est présenté aux élèves par des listes de vocabulaires suite à un texte vu en classe	Jamais	Parfois	<b>Souvent</b>
Le code (lexique) est découvert par les élèves eux-mêmes lors de préparations diverses	Jamais	<b>Parfois</b>	Souvent
Les EE reprennent la matière vue au préalable ensemble en classe	Jamais	Parfois	<b>Souvent</b>
Les EE correspondent à des expériences d'écriture libre et peuvent prendre diverses formes	<b>Jamais</b>	Parfois	Souvent
J'utilise la méthode d'APP (projet ou problème) dans ma classe	Jamais	<b>Parfois</b>	Souvent
Si oui, ces projets/problèmes sont utilisés pour	<b>Jamais</b>	Parfois	Souvent

introduire la matière			
Si oui, ces projets/problèmes sont utilisés pour conclure la matière	Jamais	<b>Parfois</b>	Souvent
La pédagogie utilisée en classe rend les élèves actifs dans leur apprentissage de la langue	Jamais	<b>Parfois</b>	Souvent
Mes élèves comprennent rapidement le code lorsque ce dernier est abordé en classe	Jamais	<b>Parfois</b>	Souvent
Mes élèves sont à l'aise à l'oral	Jamais	Parfois	<b>Souvent</b>
Ma direction (mes collègues) me soutient lorsque je propose des idées innovantes => <b>n'a pas répondu</b>	Jamais	Parfois	Souvent

Décrivez en quelques mots la pédagogie utilisée dans votre classe.

*Le prof introduit la leçon/le thème et puis la séquence se déroule par « question-réponse » (tâches à effectuer en CA/CL/EE). Pour l'EO les élèves parlent le plus souvent par deux avec un brainstorming/correction en fin d'exercice (avec parfois des débats). Et en règle générale, les élèves travaillent très souvent en binômes.*

Quels sont les aspects de cette pédagogie qui pourraient être améliorés ?

*Trouver un moyen pour rendre tous les élèves actifs.*

Quels sont les désavantages et inconvénients de la pédagogie utilisée dans votre classe ?

*Avantage : au niveau de l'EO les élèves participent beaucoup, ils osent parler et aiment ça.  
les élèves se corrigent mutuellement*

*Inconvénient : tous ne sont pas prêt à jouer le jeu et à s'investir.*



