



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

## Dix ans d'approche du français en Espagne par des enseignants en formation : la recherche-action

**Gemma Sanz Espinar**

Universidad Autónoma de Madrid, Espagne

gema.sanz@uam.es

<https://orcid.org/0000-0003-0639-5712>

Reçu le 01-05-2018 / Évalué le 03-07-2018 / Accepté le 26-07-2018

### Résumé

Dix ans de mémoires de master (TFM en espagnol) sur la didactique du Français langue étrangère (FLE) dans une perspective très particulière, celle des enseignants en formation dans le cadre d'une recherche-action, format de recherche qui est prôné dans les objectifs du TFM au master universitaire en formation des enseignants du secondaire en Espagne. Dans un premier lieu, nous allons présenter l'ensemble des mémoires de master soutenus à l'Universidad Autónoma de Madrid pendant cette décennie. Dans un deuxième lieu, il nous intéresse de mettre en lumière des résultats issus d'un certain nombre de ces recherches à propos des premiers stades de l'acquisition du français langue étrangère chez des adolescents hispanophones.

**Mots-clés :** acquisition du français langue étrangère, recherche-action, formation de formateurs, didactique du français langue étrangère, enseignement secondaire

### Diez años de acercamiento al francés en España por profesores en formación: la investigación-acción

### Resumen

Diez años de trabajos de fin de máster (TFM) en el campo de la Didáctica del Francés como Lengua Extranjera (FLE) en una perspectiva muy singular, la de los profesores en formación en el marco de una investigación-acción, formato de investigación propuesto por la guía docente de TFM del máster de formación de profesores de educación secundaria en España. En primer lugar, haremos una presentación general de los trabajos de fin de máster defendidos en la Universidad Autónoma de Madrid durante esta década. En segundo lugar, nos interesa poner de relieve algunos resultados de estas investigaciones en relación con los primeros estadios de la adquisición del francés como lengua extranjera por adolescentes hispanohablantes.

**Palabras clave:** adquisición del francés como lengua extranjera, investigación-acción, formación de formadores, didáctica del francés como lengua extranjera, enseñanza secundaria

## Ten years of approaching French in Spain by teachers in training: action research

### Abstract

We will review the research projects written and presented during the first ten years of the Master in Teaching at Secondary Level in French as a Foreign Language. They follow a special approach: an action research carried out by student trainees, as it is proposed in the Master's program. First, we will talk about the research projects presented at *Universidad Autónoma de Madrid* during the first ten years of the Master's Degree. Then, we will expose some interesting results of several projects that approach the initial stages of French as a Foreign Language acquired by Spanish teenagers.

**Keywords:** French as a foreign language acquisition, action research, training of trainers, French as a foreign language teaching, secondary education

### Introduction : nous sommes tous nés apprenants et chercheurs

En 2007, une nouvelle loi a été approuvée (MECD, 2007) pour la formation des enseignants du secondaire en Espagne. Tout comme d'autres universités, l'Universidad Autónoma de Madrid (UAM) a mis en marche cette formation au niveau du master. En 2018, le master en formation des enseignants du secondaire (MESOB) créé à l'UAM fête donc ses 10 ans. Cette formation annuelle propose un entraînement à l'innovation pédagogique et à la pratique réflexive en classe de Français langue étrangère (FLE), et, en ce qui concerne le mémoire du master (en espagnol, TFM, « trabajo de fin de máster »), on propose une modalité de recherche spécifique pour les sciences humaines, adaptée aux disciplines pratiques : la *recherche-action* (Lewin, 1946), que nous voudrions mettre en exergue.

Nous voudrions également exprimer, dès le départ, notre positionnement cognitiviste et constructiviste vis-à-vis de la formation des enseignants de FLE à travers la recherche. *Nous sommes tous nés polyglottes*, disait le titre de l'ouvrage de Tomatis (1994). Nous sommes tous nés avec la capacité d'apprendre, avec de la curiosité et donc par conséquent avec l'esprit de recherche (Tonucci, 2008). Ces idées sont tout à fait révolutionnaires et pour l'Histoire de l'Humanité et pour l'histoire personnelle de chaque apprenant-chercheur-enseignant. Cependant, ces capacités innées sont parfois inhibées par le système éducatif lui-même et la méconnaissance de la nature psychologique de l'apprentissage humain, non seulement de la part des profanes, mais aussi de certains chercheurs en psychologie de l'apprentissage ou en didactique des langues qui, au long de l'histoire,

ont essayé de fournir des explications du processus d'apprentissage. Cela dit, il y aura toujours des enseignants, des chercheurs, des futurs enseignants qui ne seront pas partants de la recherche dans le domaine de la pratique enseignante, de par le caractère « opposée » de la théorie et la pratique, schisme que le modèle de la recherche-action essaie de réparer. À notre avis, le travail des formateurs et des encadreurs de recherche doit tenir compte de cet état des lieux lorsque l'on vise le développement de la compétence à enseigner les langues étrangères et de la compétence à faire des recherches dans ce domaine.

### **1. La recherche-action à la base de l'innovation pédagogique et de la pratique réflexive**

La *recherche-action* est une modalité de recherche (Nunan, 1992 ; Imbernon, 2002 ; Macaire, 2011), où la pratique réflexive est le point de départ. C'est-à-dire que l'enseignant se base sur l'observation de sa pratique enseignante pour décider ce qu'il voudrait ou pourrait modifier (innovation pédagogique). Ainsi, l'enseignant-chercheur devient également sujet d'observation et de recherche dans la situation qui veut être observée, au même titre que les autres sujets avec lesquels il interagit (en l'occurrence, les apprenants). On peut identifier plusieurs phases :

*Phase 1* : On constate un certain phénomène  $X_{t0}$  dans la classe de FLE, un fait à observer et à modifier. On récolte des données sur la situation de départ.

*Phase 2* : On planifie une intervention pédagogique, qui introduira des modifications sur certains facteurs censés être à l'origine de la situation de départ  $St_0$ .

2.1 On mène l'intervention pédagogique.

2.2 On récolte des données sur l'intervention en vue de décrire la nouvelle situation  $St_1$  créée et les effets sur le phénomène étudié  $X_{t1}$ .

*Phase 3* : On réfléchit à la relation existant entre les paramètres modifiés et les résultats obtenus dans la situation modifiée en dressant des hypothèses explicatives ou interprétatives autour de l'intervention pédagogique.

Dans ce type de recherche, les groupes de sujets sont réduits et les généralisations sont forcément limitées. Les résultats obtenus sont normalement bornés au groupe et à la situation d'enseignement-recherche telle qu'elle a été menée. La recherche est forcément centrée plutôt sur du qualitatif, étant donné que le quantitatif ne sert pas à garantir des généralisations. Tout de même, un minimum de quantification est nécessaire de façon à identifier les changements qui ont eu

lieu et à évaluer objectivement ces changements, bien qu'avec une très grande précaution dans leur interprétation et généralisation. C'est ainsi que la recherche-action, en tant qu'outil toujours à la portée et au service de l'enseignant, joue son rôle dans le *changement dans l'éducation* (Elliot, 1991).

À l'heure actuelle, les principaux objectifs d'une recherche dans le cadre de la didactique du FLE doivent être exprimés en tant que compétences à développer, ce que nous appellerons ici globalement la *compétence* à enseigner *la langue étrangère*. La façon de concevoir cette compétence a évolué au long des années. C'est pourquoi nous essaierons d'explicitier en quoi consisterait cette compétence, étant donné le progrès des différentes disciplines impliquées dans l'enseignement-apprentissage du FLE, notamment la linguistique, la didactique et les domaines qui tâchent de décrire le processus d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère (la psychologie de l'apprentissage, la recherche en acquisition des langues étrangères -la RALE-). Par ailleurs, nous allons nous placer dans la perspective de la pratique, donc de l'action. C'est ainsi qu'en tant qu'action, l'enseignement du FLE consiste à faire et à communiquer (prendre des décisions, évaluer, interagir avec les élèves, prendre la parole), mais aussi à entreprendre un exercice de pensée : réfléchir, concevoir, en vue de modifier la pratique, dans la perspective de la *pratique réflexive* de Schön (1991).

Pour des raisons de clarté, nous allons diviser la *compétence* à enseigner *le FLE* en micro-compétences. Cela rendra plus aisée l'explicitation d'un certain parcours de développement de la compétence, puis, à mieux comprendre le rôle qu'y joue la recherche-action.

1. Connaître, comprendre et pouvoir manier l'objet d'étude à enseigner : le français comme *instrument de communication*.
2. Connaître, comprendre, être capable d'observer, de décrire de façon objective, d'analyser et d'évaluer quantitativement et qualitativement un processus d'acquisition de langue étrangère en tant que processus dynamique, diachronique, *cognitive et constructiviste* qui a lieu chez l'apprenant de langues étrangères ; être capable d'y jeter un regard critique et objectif, au-delà du subjectif ;
3. Connaître, comprendre et être capable de participer (agir) dans un processus d'enseignement-apprentissage à travers différentes méthodologies d'enseignement en prenant conscience des acteurs qui y participent (interagissent) à différents niveaux : dans la société, dans l'établissement scolaire, dans la salle de classe ; en jetant un regard réflexif sur les différentes méthodologies d'enseignement à mettre en place dans différents contextes, notamment des méthodologies *actives*.

4. *Devenir autonome* dans la pratique, dans la *réflexion* sur la pratique et dans la recherche sur la *pratique enseignante*.

Nous avons introduit certains concepts dans cette description de la compétence à enseigner qui orientent nettement l'approche que nous voulons prioriser dans trois domaines qui sont forcément présents dans le métier, à savoir, a) la linguistique, b) la psychologie et la RALE et c) la didactique. Il s'agit de l'approche pragmatique par rapport à la conception de la langue, de l'approche cognitive et constructiviste par rapport au processus d'acquisition/apprentissage et des méthodologies actives par rapport au processus d'enseignement proprement dit.

Quant à la quatrième micro-compétence, *l'autonomie dans le processus d'apprentissage du métier d'enseignant*, elle puise dans la perspective du praticien-réflexif, de l'enseignant-réflexif, de l'enseignant-chercheur (Schön, 1992) et c'est donc à ce niveau que l'on peut placer la *sous-compétence à mener une recherche*, notamment une recherche-action et sa mise en forme via un écrit académique (TFM)<sup>1</sup>.

**2. Dix ans de mémoires de master en Didactique du Français langue étrangère en Espagne : Universidad Autónoma de Madrid (2008-2018)**

La rédaction d'un mémoire de master (TFM), s'inscrit dans la compétence à mener une recherche, dans laquelle nous pouvons identifier trois micro-compétences :

1. acquérir (comprendre, mettre en contexte et employer) une série de concepts liés à la *description du processus d'acquisition, le processus d'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères*. Il s'agit d'une terminologie scientifique, du jargon de différentes disciplines ;
2. acquérir (connaître, évaluer et mettre en œuvre) des outils pour la *mise en place d'une expérimentation* : phases, types d'épreuves, questionnaires ;
3. acquérir (connaître, savoir choisir et mettre en place) des procédures et des conventions pour la *rédaction d'un travail de recherche*, en l'occurrence, un mémoire de master.

Les mémoires de master soutenus à l'Universidad Autónoma de Madrid de 2008-09 à 2017-18 sont au nombre de 86 jusqu'en juin 2018. Dans ce corpus de textes, il nous intéresse d'analyser 6 aspects que nous allons considérer des indices de la compétence à enseigner une langue étrangère (n° 1-3) et de la compétence à mener une recherche (n° 4-6) :

*Indices de la compétence à enseigner d'une langue étrangère*

1. présence d'une conception pragmatique de la langue
2. présence d'une conception cognitivisme/constructivisme vs behaviorisme de l'apprentissage
3. les méthodologies proposées dans les interventions pédagogiques

*Indices de la compétence à mener une recherche*

4. utilisation du métalangage relatif à la langue et à son usage, à l'acquisition, à la méthodologie d'enseignement
5. type de recherche mené : recherche-action
6. études quantitatives vs qualitatives

**Indice 1. Conception pragmatique de la langue**

Mis à part les trois mémoires de master dont la visée s'avère exclusivement théorique, tous les autres se sont lancés dans la création de séquences pédagogiques pour l'enseignement du FLE. La plupart des étudiants ont créé des matériaux de cours conçus expressément pour des objectifs communicatifs (tâches communicatives selon le CECR). Cependant, il y a quelques exceptions rares (5 cas) où les étudiants n'ont pas vraiment créé, mais réutilisé, des matériaux (les raisons pouvant être la non expertise de l'étudiant, ou le vœux du tuteur professionnel dans l'établissement où le stage a eu lieu). La création de nouvelles activités de langue est donc le cas le plus fréquent. Dans les cas des interventions pédagogiques concernant des tâches communicatives, nous retrouvons la mention d'une conception pragmatique de la langue, mais il y a tout de même des difficultés chez un bon nombre d'étudiants à mener par la suite l'analyse des données en gardant le point de vue « pragmatique ». Nous y reviendrons dans l'indice 2. Par ailleurs, lorsque le but du travail se centre sur les compétences linguistiques (grammaticale, lexicale, phonologique et orthoépique), la conception pragmatique de la langue peut faire défaut, notamment dans la plupart des mémoires portant sur la phonologie et l'orthoépique, ainsi que dans de nombreux travaux sur le lexique. Pour ce qui est des mémoires centrés sur la grammaire, la plupart essaie de se ranger du côté d'une approche actionnelle de façon explicite, quoi que certaines séquences pédagogiques ne contiennent pas d'exercices permettant de travailler le niveau pragmatique. Bref, nous pouvons souligner la difficulté, chez les étudiants-enseignants en formation, de mettre en relation les niveaux formels avec les niveaux pragmatiques lors de la création de matériaux, rapport qu'il est essentiel de développer chez l'enseignant, si l'on veut travailler dans une approche actionnelle.

## **Indice 2. Conception de l'apprentissage : approche cognitiviste/constructiviste vs behavioriste**

Nous avons pu observer que la conception cognitiviste et constructiviste de l'apprentissage ou de l'acquisition de la langue étrangère est difficile à maintenir dans les différentes parties du mémoire de master. D'une part, peu d'étudiants explicitent dans le cadre théorique la conception de l'apprentissage de langues étrangères qu'ils se donnent d'une façon solide à l'aide de lectures de base. Puis, dans la proposition d'exercices on voit souvent des exercices structurels qui amènent à des réponses fermées, limitées. Enfin, dans la partie consacrée aux analyses, même dans le cas d'exercices communicatifs, les réponses à ces exercices sont souvent analysées en termes de *correct/incorrect*, ou ne font que conter les erreurs, avec peu de chances de retrouver des analyses qualitatives fines de ce qui est dit *incorrect*. Il faut penser qu'au niveau pragmatique, il faudrait parler plutôt d'autres types d'étiquettes pour l'analyse : *adéquat/non adéquat à la situation de communication, complet/incomplet, suffisant/insuffisant, pertinent/non pertinent*, et pour l'analyse sémantique *notions exprimées, traits sémantiques*. Enfin, nous avons remarqué non seulement l'absence fréquente d'interprétation des erreurs, mais aussi la difficulté à accepter la présence ou la permanence de l'erreur. On s'aperçoit ainsi que les erreurs sont rarement traitées et conçues par les étudiants du master comme les hypothèses qui rendent compte du travail d'acquisition chez l'apprenant de FLE. En effet, les étudiants sont, en général, mal à l'aise avec les erreurs des élèves et le rythme de l'acquisition de la langue étrangère, et ne trouvent pas plaisir à observer le processus naturel d'acquisition de la langue, se plaignant du fait qu'incompréhensiblement, des erreurs persistent.

## **Indice 3. Méthodologies proposées dans les interventions pédagogiques**

La plupart des titres des mémoires indiquent une ou deux approches méthodologiques. L'approche actionnelle est très présente dans les mémoires, ainsi que la pédagogie collaborative ou coopérative (soit par projets), l'approche inductive et déductive, en ce qui concerne la grammaire, et l'approche ludique. Il y a tout de même d'autres approches minoritaires : simulations globales, approches non conventionnelles pour l'apprentissage de la phonologie (exercices de relaxation).

On peut signaler à ce sujet que l'approche classique structuraliste est souvent présente dans les interventions pédagogiques des enseignants en formation, mais elle n'est pas citée dans le cadre théorique des mémoires. En outre, certaines approches sont peu décrites dans le cadre théorique. En effet, en ce qui concerne l'approche actionnelle, les étudiants mentionnent souvent les descripteurs des niveaux de langue et la définition de « tâche » d'après le Cadre européen (Conseil

de l'Europe, 2000), mais ils n'explicitent pas en quoi cela consiste du point de vue méthodologique (l'approche actionnelle), à quelques exceptions près.

#### **Indice 4. Maîtrise du métalangage linguistique, acquisitionnelle, psycholinguistique, didactologique**

On observe une présence importante du métalangage scientifique dans le cadre théorique, mais il diminue de façon remarquable dans le chapitre méthodologique où l'on fournit la description et justification de l'intervention pédagogique, ainsi que dans le chapitre d'analyse, où le métalangage fait souvent défaut. On remarque aussi que les concepts utilisés dans les chapitres méthodologiques ou d'analyse ne se retrouvent pas forcément dans le cadre théorique. De même, on voit assez clairement cette diminution du jargon lorsque l'on fait la lecture de l'abstract, de l'introduction ou la conclusion. À notre avis, cela pourrait être en rapport avec une appréhension partielle de ce lexique, qui est disponible pour le cadre théorique (activité de résumé, citation) mais encore en voie d'acquisition et, par conséquent, rare ou absent du discours de l'étudiant-chercheur.

#### **Indice 5. Type de recherche mené : recherche-action plus ou moins accomplie ?**

À l'exception de quatre mémoires, on peut retrouver un schéma de recherche-action plus ou moins accompli dans la plupart des mémoires. Cependant, on retrouvera l'explicitation du type de recherche, en particulier dans les mémoires de master les plus récents. Dans les premières promotions, cela n'était pas explicité. Par ailleurs, nous avons noté que la mention de ce type de recherche n'est pas toujours accompagnée d'une définition de *recherche-action* ni de sources bibliographiques et qu'elle n'est souvent mentionnée que dans les conclusions. Le programme de la matière contient pourtant des références bibliographiques renvoyant à ce concept.

#### **Indice 6. Études quantitatives vs qualitatives**

Environ deux tiers des mémoires contiennent des études quantitatives à partir des résultats analysés. Nous avons trouvé des mémoires où les analyses quantitatives et leur commentaire interprétatif sont plus ou moins équilibrés, mais il y a aussi d'autres tendances : a) l'absence d'analyses quantitatives dans les études sur des tâches de compréhension, production (où il semblerait que l'étudiant n'a pas su analyser des catégories sémantico-pragmatiques), b) le manque de commentaires des tableaux de chiffres et des graphiques. Notre première interprétation de ce fait tient au peu de temps que les étudiants consacrent à ce mémoire de master (un mois et demi de rédaction, en moyenne, après le retour du stage). Il faut dire que l'interprétation de résultats requiert du temps de réflexion et des lectures ; le



passage d'une conception de l'erreur formelle (à quantifier, à banir) à un modèle d'erreur comme marque et indice d'apprentissage exige forcément du temps de maturation.

### **3. Recherches menées par les étudiants-chercheurs : Les premières étapes de l'acquisition du français langue étrangère par des adolescents hispanophones**

Cet article se veut aussi un hommage à ces petites recherches-actions menées par des étudiants-chercheurs, par des praticiens-réflexifs, des futurs enseignants en FLE qui ont débuté dans leur formation avec des outils qui, de façon généralisée, ne sont à la portée des enseignants que depuis quelques années dans l'histoire de l'enseignement des langues.

Malgré les « limitations statistiques » de ces petites recherches-actions, nous avons trouvé que certaines d'entre elles montrent des résultats intéressants vis-à-vis de la description de l'acquisition de la langue étrangère par des élèves adolescents hispanophones et nous font réfléchir à des méthodologies et des progressions plus efficaces pour certains contenus selon le niveau de langue des apprenants ou les groupes d'élèves.

Plus précisément, notre intérêt s'est centré sur un aspect de grammaire présent dans douze mémoires : l'acquisition du *passé composé*. Voici, en effet, un sujet qui intéresse les étudiants et qui a été travaillé avec des approches grammaticales (López, 2015), dans des tâches de production-interaction écrite dans le cadre de l'approche actionnelle, Flaus (2011), Romera (2012), Martín (2012), chez Doménech (2013), Nicolás (2013), Escobar (2013), Píriz (2015), Galián (2016), López-Cepero (2017), ou dans des tâches de traduction écrite (Juárez, 2013). Enfin, certains d'entre eux opposent les approches classiques déductives à d'autres approches (inductives, par analogie), comme le fait Rodríguez (2012).

Ces recherches ont permis de mettre en évidence des méthodologies plus réussies que d'autres pour l'acquisition de ce temps verbal et de son usage et de montrer des tendances diverses dans la progression de l'acquisition du passé composé. Voyons quelques premières constatations.

Dans les cas où on a comparé des méthodologies diverses : par exemple, la méthodologie déductive vs d'autres (inductive...), la méthodologie déductive n'a pas donné le meilleur résultat. Dans les cas où une approche actionnelle a été mise en pratique, le niveau textuel s'est amélioré (début et fin du texte approprié, augmentation du nombre de mots), mais aussi le niveau lexical (augmentation de verbes en nombre et en types différents). Par ailleurs, les étudiants qui ont

travaillé avec des élèves dits « moins bons » ont trouvé assez souvent que les résultats étaient meilleurs, ou au moins aussi bons, avec ces groupes qu'avec les groupes dits « bons ». Ce qui donne à réfléchir sur la raison cachée des étiquettes de « bon élève » ou « mauvais élève » et nous fait penser à des méthodologies éventuellement plus adéquates à certains profils d'apprenant.

Il y a un autre aspect que ces recherches ont permis d'éclaircir en ce qui concerne l'apprentissage des niveaux linguistiques (grammaire, lexique, orthographe...) : le fait qu'il ne faut pas vouloir trouver « une seule » tendance dans le processus d'acquisition et surtout le fait que l'acquisition n'est pas « linéaire ». En fait, le niveau de langue a une influence déterminante sur les « tendances » observées dans le processus d'acquisition. Ainsi, lors des tâches de rédaction d'un texte narratif les apprenants de FLE peuvent montrer les tendances suivantes :

a) si les apprenants n'ont pas l'habitude de travailler dans une approche actionnelle et l'expérience pédagogique propose cette méthodologie, les premières rédactions obtenues (épreuve diagnostique préalable) manquent souvent de cohérence (par exemple, manque de phrases pour initier ou clore le récit) et de cohésion (peu ou pas de connecteurs). Normalement, elles ne comportent pas non plus le nombre de mots requis et on voit une certaine difficulté à construire des phrases longues ou complètes. Par ailleurs, l'usage des temps verbaux pourra faire défaut (utilisation du présent au lieu du passé composé, pas d'imparfait, pas de passé composé,...), ainsi que d'autres éléments grammaticaux ou le lexique.

b) Dans les cas d'apprenants avec un niveau moyen, après l'intervention pédagogique, le niveau d'erreurs formelles dans le passé composé peut diminuer, mais parfois au détriment d'une plus large variété lexicale (moins d'erreurs formelles, mais moins de verbes différents). Il se peut tout de même que le récit devienne plus long, mais les erreurs formelles augmentent et en même temps augmente aussi le nombre de verbes utilisés. Normalement, si on a un certain niveau de départ, l'usage du passé composé devient plus conforme à l'usage de la langue cible ;

c) Si les apprenants ont un niveau de langue élémentaire, on trouvera des erreurs tout à fait variées au niveau formel (si l'élève prend le risque), voire une grave difficulté à rédiger des phrases complètes. Dans ces cas, après les interventions pédagogiques, le niveau d'erreurs formelles augmente, de même que la richesse lexicale, c'est-à-dire, le nombre de verbes différents (plus d'occurrences du passé composé, plus de verbes différents utilisés). Après l'intervention pédagogique, les apprenants finissent par réussir à construire des phrases.

Enfin, ces constatations montrent le fait que l'apprentissage de la forme et de l'usage en discours suivent des chemins différents, qu'il y a une relation entre

l'acquisition du lexique verbal et de la grammaire du verbe et que, dans l'acquisition de la grammaire et du lexique, il y a des moments d'expansion (incorporation et réutilisation foisonnée de nouveaux éléments de grammaire et de lexique ; espèce de tâtonnement, de procédé de type essai-erreur dans le discours) et des moments de centration (fixation de la forme « correcte » et de l'usage « adéquat » ces éléments). Ainsi, on pourra constater plus de verbes utilisés, éventuellement avec plus d'erreurs formelles, ce qui, en même temps, permet à l'élève de mettre à l'épreuve ses hypothèses de fonctionnement sur la forme et le fonctionnement du passé composé. Par conséquent, il pourra et il devra faire plus d'erreurs. Par contre, si l'évolution montre une diminution des verbes utilisés, normalement on retrouvera en même temps une plus grande correction formelle ou adéquation d'usage, ce qui peut être observé souvent chez les niveaux moyens.

## Conclusion

En guise de conclusion, à partir de notre analyse des indices de la compétence d'enseignement et de la compétence à mener une recherche dans 86 mémoires de master, nous avons pu constater que l'acquisition de la compétence à enseigner une langue étrangère est en cours et que nous retrouvons des indices d'une innovation pédagogique chez les enseignants-chercheurs en formation. En effet, ils se rendent compte de la dimension de l'enseignement et de la recherche, sont conscients de ce qu'ils ont appris, de ce qui leur manque, et sont capables de signaler ce qu'ils ont raté, leurs erreurs d'enseignant novices et de chercheurs novices. Dans bon nombre de mémoires, nous avons également remarqué une forte tendance chez les enseignants en formation à se juger et à juger les apprenants de FLE sans nuances (en termes de bon/mauvais, correct/incorrect). Certains ont du mal à voir ce qui a été appris par les élèves au cours de 3-5 séances de classe ; ils s'étonnent devant un apprentissage formel trop lent chez les apprenants de FLE, voire à cause de résultats quantitatifs montrant une évolution « négative » (plus d'erreurs à la fin de leur intervention en classe). De ce fait, ils expriment leur insatisfaction vis-à-vis des résultats d'apprentissage, en même temps qu'ils auraient voulu élargir leurs interventions pédagogiques pour pouvoir montrer des meilleurs résultats. Dans d'autres cas, ils sont trop optimistes, à partir de résultats quantitatifs issus des enquêtes de satisfaction (si les élèves sont contents, ils sont aussi contents). Ces cas de figure montrent enfin les zones de fragilité dans la compétence à enseigner la langue étrangère.

Par ailleurs, cette étude nous a permis de montrer non seulement la pertinence des recherches-actions dans la formation des enseignants en tant qu'outil pour le développement de la compétence à enseigner une langue étrangère et de l'autonomie à travers la pratique réflexive.

D'autre part, nous avons pu montrer comment ces petites recherches réussissent à fournir un savoir utile pour les enseignants de langue étrangère, puisqu'elles mettent en lumière des tendances dans l'acquisition du FLE (comme on l'a vu pour l'acquisition du passé composé). Force est de constater que l'apprentissage de la langue étrangère se produit toujours dans ces petites interventions pédagogiques, mais les étudiants ont du mal à voir où se trouvent les marques de l'apprentissage, car on peut enseigner la grammaire du verbe tout en déclenchant une amélioration dans la compétence textuelle ou dans le lexique verbal, qui augmente en nombre et en richesse en provoquant par la suite plus d'erreurs grammaticales ou orthographiques. En effet, selon la méthodologie d'enseignement, notamment si la méthodologie est actionnelle, l'apprentissage peut se produire dans plusieurs niveaux : non seulement de la grammaire et de son usage, mais aussi au niveau lexical, textuel, pragmatique. Cela nous semble un apprentissage important pour le futur enseignant, le fait qu'apprentissage il y a, mais pas forcément où l'on s'y attend.

Enfin, en tant que formateur de formateurs, il nous semble essentiel de prendre conscience de ce qui est au cœur de la définition de la compétence à enseigner une langue étrangère : les processus concernant « connaître », « comprendre » ou « agir/manier/interagir » sont logiquement progressifs, et la compétence à enseigner est à considérer comme un développement ou apprentissage pour toute la vie.

## Bibliographie

- Bucheton, D., Chabanne, J.-C. 2015. *Parler et écrire pour penser et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.
- Cadet, L., Rink, F. (éds) 2014. *Le français aujourd'hui*, n° 184.
- Catroux, M. 2014. « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXI N° 3/2002 <<http://journals.openedition.org/apliut/4276>> [consulté le 30 mars 2018].
- Doménech, M. 2013. *La producción escrita en francés en 3º de la ESO. Preparación del DELF A2*. Mémoire de master. UAM.
- Elliott, J. 1991. *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press .
- Escobar, E. *Propuestas de estrategias y actividades para el aprendizaje de la interacción escrita en 4º de la ESO*. Mémoire de master. UAM.
- Flaus, A. 2011. *Evolución de la competencia escrita en 3º de la ESO (sección bilingüe de francés) en las clases de preparación al DELF A2 mediante la puesta en marcha de estrategias específicas*. Mémoire de master. UAM.
- Galián, A. 2016. *Desarrollo de la producción escrita (cuento popular) en la clase de francés segunda lengua extranjera, 1º de Bachillerato siguiendo una metodología cooperativa, inductiva y deductiva con un enfoque orientado a la acción*. Mémoire de master. UAM.
- Germain, C., Netten, J. 2011. « Impact de la conception de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sur la conception de la langue et de son enseignement », *Synergies Chine*, n° 6, p. 25-36. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chine6/germain.pdf> [consulté le 30 mars 2018].

- Imbernon, F. (coord.) 2002. *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona, Graó.
- Juárez, A. 2013. *Las presentaciones activas e interactivas y la traducción inversa: herramientas para el tratamiento del error en 3º de la E.S.O.* Mémoire de master. UAM.
- Lewin, K. 1946. « Action Research and Minority Problems ». *Journal of Social Issues*, n°2, p.34-36.
- López, C. 2015. *Diseño de estrategias didácticas para alumnos de 1º de Bachillerato con el fin de preparar con éxito el ejercicio de producción escrita del DELF Junior*. Mémoire de master. UAM.
- López-Cepero, Á. 2017. *Propuesta de mejora de la producción escrita en un grupo de 4º de la ESO de sección lingüística aplicando un enfoque orientado a la acción: el caso práctico de la redacción de un correo narrando un acontecimiento en pasado*. Mémoire de master. UAM.
- Macaire, D. 2012. « Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement ». In : Muriel Molinié (dir.). *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures : enjeux de formation par la recherche action*. Enrage éd., p. 113-124 < <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00580541> > [consulté le 30 mars 2018].
- Martín, N. 2012. *El passé composé: un enfoque orientado a la acción en 2º de la ESO*. Mémoire de master. UAM.
- MECD 2007. «Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre». *BOE*, n°312 (29 diciembre 2007).
- Nicolás, L. 2013. *Preparación de la prueba de producción escrita en la EOI en el nivel básico 1*. Mémoire de master. UAM.
- Noyau C. 1998. Le développement de la temporalité dans le récit : processus de morphologisation et construction du texte. *SILTA (Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata)* n°1/1998, p.111-132.
- Noyau C. 2001. « Typologie et dynamiques des langues : les études acquisitionnelles sur les processus de morphologisation », *LINX* n°45, p. 177-186.
- Nunan, D. 1992. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Píriz, R. 2015. *Evolución de la competencia escrita en la clase de francés, segunda lengua extranjera de 1º de Bachillerato: el relato de viaje - Enfoque orientado a la acción*. Mémoire de master. UAM.
- Rodríguez, L. 2012. *Estudio sobre metodologías para la enseñanza-aprendizaje de la competencia gramatical en 3º de la ESO*. Mémoire de master. UAM.
- Romera, L. 2012. *Una experiencia del enfoque por proyectos en el aprendizaje del francés segunda lengua extranjera en 3º de la ESO y su impacto en la motivación de los alumnos*. Mémoire de master. UAM.
- Sanz Espinar, G. 2010. « L'observation et l'expérimentation comme systèmes d'information et développement professionnel de l'enseignant de Français Langue Étrangère ». In: Carmen Guillén (coord.). *Francés. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Ministerio de Educación/Graó. Vol. III-7, p. 57-76.
- Sanz Espinar, G. 2012. « La recherche-action, outil pour la formation des enseignants de FLE », *Les Langues modernes*, 2/2012, p. 48-55.
- Schön, D.A. 1992. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona : Paidós.
- Tomatis, A. 1993. *Nous sommes tous nés polyglottes*. Paris : Livre de poche.
- Tonucci, F. (comp.) 2008. *A los tres años se investiga*. Barcelona: Losada.
- Trabajo de la argentina de Noyau.
- Williams, M., Burden, R.L. 2008. *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid : Edinumen.

**Note**

1. Nous voudrions signaler une nouvelle voie de recherche autour de ce que l'on a appelé les écrits académiques, les écrits universitaires, les écrits de recherche, voire les écrits intermédiaires (Cadet, Rink, 2014, Bucheton, Chabanne, 2015), qui est en rapport avec les nouveaux objectifs d'enseignement de la langue comme instrument de communication et de pensée et comme voie d'accès au « développement » des connaissances, voire de l'auto-connaissance.