



## Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

68 | 2022

Histoire des idées dans la recherche en didactique du FLE/S et des langues : 1945-2015

---

La présence de la perspective actionnelle dans quelques manuels de FLE pour

l'enseignement secondaire en Espagne (entre 2008 et 2015)

*The presence of the action-oriented approach in some FFL textbooks for secondary education in Spain (between 2008 and 2015)*

Ariane Ruyffelaert et Irene Valdés Melguizo

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dhfles/8993>

DOI : 10.4000/dhfles.8993

ISSN : 2221-4038

### Éditeur

Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde

### Référence électronique

Ariane Ruyffelaert et Irene Valdés Melguizo, « La présence de la perspective actionnelle dans quelques manuels de FLE pour l'enseignement secondaire en Espagne (entre 2008 et 2015) », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 68 | 2022, mis en ligne le 10 janvier 2023, consulté le 20 septembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/8993> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.8993>

---

Ce document a été généré automatiquement le 20 septembre 2023.



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International - CC BY-NC 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

---

# La présence de la perspective actionnelle dans quelques manuels de FLE pour l'enseignement secondaire en Espagne (entre 2008 et 2015)

*The presence of the action-oriented approach in some FFL textbooks for secondary education in Spain (between 2008 and 2015)*

**Ariane Ruyffelaert et Irene Valdés Melguizo**

---

## Introduction

- 1 L'enseignement du français langue étrangère (FLE) a vu les méthodes d'apprentissage évoluer tout au long des XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles, répondant aux nouvelles réalités, demandes, attentes et besoins sociaux et géopolitiques. À cet égard, c'est depuis la création du Conseil de la Coopération culturelle en 1962 que le Conseil de l'Europe a encouragé l'apprentissage des langues vivantes. Dans les années 1960, l'Europe était sortie de la Seconde Guerre mondiale et l'on commençait à ressentir l'internationalisation de la société européenne dans tous les secteurs de la population, de toutes classes sociales et de tous âges. Au cours des décennies suivantes, l'évolution de l'enseignement/apprentissage des langues s'est poursuivi et s'est accéléré, nécessitant une réorientation et une réorganisation profonde de l'organisation sociale de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des langues (CECRL 2001a). Dans ce contexte, les nombreux travaux publiés par le Conseil de l'Europe ont mené à chaque fois à la publication d'un ensemble de nouveaux manuels scolaires, par exemple avec l'avènement de l'approche communicative. Toutefois, l'Espagne a dû attendre jusqu'aux années 1990, moment où les directives européennes en matière de politiques linguistiques et éducatives commençaient à imprimer leur marque à l'ensemble de la politique de diffusion du français (Cros 2014 : 34-35) pour commencer à enseigner le FLE en suivant les principes de la perspective actionnelle.

- 2 Comme l'indique Cros, la réalité éducative espagnole au XX<sup>e</sup> siècle est imprégnée de l'idée d'un renouvellement pédagogique grâce à « l'adhésion en 1986 de l'Espagne à l'Union européenne donnant une nouvelle orientation aux politiques éducatives nationales, dans la pratique, mais aussi sur le plan idéologique et didactique » (*Ibid.* : 35).
- 3 Plusieurs années plus tard, en Espagne, la loi éducative promulguée en 2004 insistait sur le rôle de l'Union européenne dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (désormais LE) ainsi que sur la rénovation des méthodes d'enseignement : « Le ministère espère que ces mesures conduiront à un accroissement de l'apprentissage des langues et à une amélioration de leur enseignement. Le *Cadre européen commun de référence* et le *Portfolio Européen des Langues* ont été des instruments importants du soutien de cette démarche » (Little 2004 : 2).
- 4 Deux ans plus tard, la nouvelle loi éducative – *Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo* – favorise l'approche communicative et actionnelle dans le système éducatif espagnol : « il s'agit d'un changement de méthodologie vers un enseignement plus pratique et moins théorique », selon le Président de la Fédération des associations d'écoles officielles de langues (Galindo 2008 : en ligne).
- 5 Afin de retracer l'influence d'une approche orientée vers l'action dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, cette étude rend compte d'une recherche portant sur l'observation de la mise en œuvre de la perspective actionnelle (désormais siglée PA) dans des manuels scolaires de FLE, postérieurs à la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECRL), employés dans le système éducatif espagnol pour l'enseignement/apprentissage du FLE.
- 6 L'objectif principal de cette étude est, en adoptant une approche historiciste, d'examiner l'importance accordée à la PA dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans un contexte hispanophone par le biais de l'analyse d'une sélection de dix manuels de FLE, publiés entre 2008 et 2015 et utilisés dans le système éducatif espagnol, qui suivent les directives générales de la PA, abordées dans le CECRL (2001b). Dans un second temps, nous nous centrerons sur la transmission actuelle de ces idées dans la formation initiale des enseignants de FLE, dans le cadre du master en enseignement secondaire obligatoire et baccalauréat, formation professionnelle et enseignement des langues (désormais MAES), itinéraire français, à l'université de Grenade (Espagne).
- 7 Ainsi, nous questionnerons l'adaptation et la place qu'occupe la PA dans les manuels de FLE (publiés entre 2008 – année d'édition du premier manuel analysé de la maison d'édition CLÉ International et de la maison d'édition Difusión FLE, et 2015 – année d'édition du dernier manuel analysé de la maison d'édition Santillana Francés), employés dans l'enseignement secondaire obligatoire et destinés à des apprenants hispanophones. Puis, nous verrons comment cette théorisation didactique s'institutionnalise dans une formation universitaire en enseignement de FLE en Espagne pour pouvoir être transmise aux futurs enseignants de FLE afin qu'ils la mettent en pratique, et ainsi pour mieux répondre et s'adapter à la demande sociale.

## L'action (*learning by doing*) au centre de l'apprentissage depuis le XIX<sup>e</sup> siècle

- 8 Après avoir présenté les précurseurs du concept de la pédagogie active, nous exposerons les lignes générales propres à la PA en nous centrant sur les notions clés d'acteurs sociaux, de tâche, et de [co-]action (CECRL 2001b ; Beacco 2008 ; Puren 2008). Ensuite, nous énoncerons les principes de la PA (CECRL 2001b ; Beacco 2008 ; Mizi 2018), mettant l'accent sur la partie la plus pratique de cette perspective.
- 9 Faisons d'abord un petit retour en arrière. Depuis longtemps, des pédagogues ont préconisé une pédagogie active qui a vu le jour au début du XX<sup>e</sup> siècle avec Adolphe Ferrière, centrée sur l'apprenant et ses besoins : par exemple, Rousseau, Dewey, Montessori, Piaget, Freinet et d'autres. On peut considérer que les méthodologies actuelles, notamment la PA, s'inscrivent dans cette lignée. Mentionnons à cet égard tout d'abord le concept de *learning by doing* (« apprendre par l'action ») du philosophe américain Dewey (1859-1952), considéré comme le fondateur de la pédagogie du projet, où l'action et les besoins des enfants sont au centre de l'apprentissage ; dans ce sens, l'enseignement devrait favoriser la conception d'expériences réelles qui impliquent la résolution de problèmes (Ruiz 2013 : 108). La méthode Freinet (1896-1966), elle, place les apprenants comme acteurs de leur propre apprentissage, où l'élève apprend grâce à l'expérimentation et à la coopération. En classe de langue, la maîtrise de la langue étrangère (LE) devient une activité socialisée : « les motivations se situent en amont de la chaîne des actes pédagogiques : partir des pratiques socialisées de communication pour motiver l'expression personnelle (par exemple, la correspondance interscolaire, le journal de classe, la bibliothèque de classe, l'imprimerie pour la lecture et l'écriture » (Schlemminger 2001 : 6-8). La méthode Freinet est comparable à la théorie d'apprentissage de Bruner (pédagogie de la découverte), développée dans les années 1960. Ensuite, à l'instar de Piaget (1896-1980), les pédagogues invitent les apprenants à construire leurs connaissances sur la langue grâce à leur activité, c'est-à-dire qu'ils s'approprient des savoirs et des savoir-faire en les construisant à travers l'accomplissement de projets tout en mettant en œuvre des aspects déjà connus (Bento 2013 : en ligne).
- 10 Finalement, ce n'est que dans les années 1980 et 1990 que la notion de tâche, l'approche par les tâches (Nunan 1989 ; Long 1994) et la théorie de l'action (Norman 1988 ; Norman 2013) apparaissent dans le monde anglo-saxon : Nunan (*op. cit.* : 19) définit la « tâche » comme : « *a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form* ». Ce concept apparaît en Espagne dans le domaine de l'apprentissage des LE sous le nom *Enfoque por tareas* (Estaire 1990 ; Estaire & Zanón 1990 ; Estaire & Zanón 1994 ; Puren 2004). Des chercheurs en didactique et les didacticiens des langues (Bento *op. cit.*) orientent la perspective actionnelle vers les théories constructiviste (Piaget) et socioconstructiviste (Vygotsky, Bruner).
- 11 Tous ces concepts et théories sont repris et adoptés par le CECRL et la PA alors que le CECRL se veut « non dogmatique : il n'est rattaché de manière irrévocable et exclusive à aucune des théories ou pratiques concurrentes de la linguistique ou des sciences de l'éducation » (CECRL 2001b : 14 ; Bento 2013). Le CECRL ne revendiquait lors de sa publication aucune théorie sous-jacente au niveau méthodologique puisque « à l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui

concerne cette question pour que le cadre européen lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage » (CECRL *op. cit.* : 108 ; Bento *op. cit.*).

- 12 Regardons maintenant de plus près la PA. D'après Puren (*op. cit.* : en ligne), il ne s'agit pas d'une révolution dans l'enseignement/apprentissage des langues avec la PA, mais d'un enrichissement ou d'une nouvelle dimension de mise en relation de différentes méthodologies antérieures ou de différents paradigmes. Les notions associées à la PA sont les suivantes : acteurs sociaux, tâches, action, contexte social, résultat. La définition proposée par le CECRL illustre parfaitement ces concepts :

La perspective actionnelle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action [co-action - co-communication] particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social (CECRL *op. cit.* : 15).

- 13 Quant aux apprenants, la PA les définit en tant qu'acteurs sociaux. Cela veut dire qu'ils doivent s'impliquer activement dans tout le processus d'apprentissage de la langue cible (Volume complémentaire 2018 : 27). Autrement dit, l'apprenant sera en mesure de marquer son propre rythme d'apprentissage ainsi que de prendre conscience de son développement linguistique.
- 14 Cette implication de l'apprenant est également en rapport étroit avec la tâche pédagogique proposée par la PA. En effet, l'apprenant doit être capable de parvenir à un résultat concret en s'engageant à fond dans la réalisation de la tâche, individuellement ou de façon collaborative (*Ibid.* : 27).
- 15 La tâche est définie, selon le CECRL, comme :

[...] toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe (CECRL *op. cit.* : 16).

- 16 Selon cette définition, le résultat de la réalisation de la tâche ne se limite pas uniquement à la langue, mais correspond à la résolution d'un problème concret a priori éloigné d'un objectif linguistique. Il s'agit donc des problèmes réels de la vie quotidienne auxquels l'apprenant devra faire face, comme l'indique Beacco (2008 : 4-5) :

[La] mise en pratique d'un enseignement autogéré, commandé par la réalisation concrète d'un produit (un dépliant touristique quadrilingue sur sa ville, une vidéo documentaire réalisée à partir de la visite d'une classe à Paris...) se passe de syllabus et l'enseignant est personne ressource et chef de chantier. L'approche par tâche, entendue comme approche par projet, conduit à déstructurer les progressions d'enseignement, puisque l'essentiel est le produit et non les acquis langagiers auxquelles sa réalisation donnera lieu.

- 17 Au niveau de la PA, la communication est au service de l'action. Il s'agit de passer de l'interaction (c'est-à-dire, parler avec les autres) à ce que Puren (2008 : 4) appelle la

« co-action ». Coopérer avec d'autres est souvent nécessaire pour accomplir une tâche, d'où le besoin du langage. Comme le souligne Puren (*Ibid.* : 12) l'unité didactique devrait, en conséquence, refléter cette action :

L'« entrée par l'action », c'est-à-dire un modèle d'unité didactique où toutes les activités dans tous les domaines (CO, CE, PO, PE, lexique, culture, grammaire et graphie-phonie) sont conçues en fonction d'une action unique à partir de laquelle et à propos de laquelle est construite l'unité de l'unité didactique.

- 18 Finalement, Puren (*op. cit.*) souligne l'importance de l'intégration d'une tâche initiale, en vue de la préparation de la tâche finale ou d'un projet. Dès le début, l'apprenant est impliqué dans le processus d'apprentissage, en autonomie. Les consignes de la tâche finale sont données à l'avance et un scénario actionnel est présenté où les apprenants devront prendre des décisions, en autonomie.
- 19 Une fois présentées les idées didactiques de l'action comme moteur dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues, nous avons constaté que l'innovation de la PA résidait dans la proposition d'une tâche finale en tant que produit final d'enseignement/apprentissage adapté à la réalité sociale de son époque. L'apprenant doit donc faire partie d'un groupe social, coopérer et interagir avec les autres apprenants afin de donner une réponse concrète aux problèmes posés. Il ne s'agit donc pas d'une rupture pédagogique avec les approches actives antérieures, mais d'une adaptation et d'une modernisation de celles-ci.

## Méthodologie

- 20 Pour aborder la méthodologie, nous présenterons premièrement le corpus de manuels scolaires analysés, conçus pour un public hispanophone, ainsi que quelques principes analysés de la PA. Deuxièmement, nous analyserons un corpus de travaux de fin de master (TFM-MAES), dans la perspective de la méthodologie et de l'unité didactiques développées.
- 21 Il s'agit de traiter dans cette partie d'une histoire (très) récente, se poursuivant dans le présent didactique. Il nous semble important de proposer cette analyse, en articulation avec des éléments historiques plus anciens, pour comprendre le moment (fin des années 2000) où la PA s'installe durablement comme une idée centrale en didactique des langues (DDL) : c'est à ce « tournant » que l'approche historiciste proposée ici entend s'intéresser particulièrement.

## Constitution du corpus de manuels scolaires et analyse

- 22 Le corpus analysé de dix manuels scolaires, publiés entre 2008 et 2015 et utilisés dans le système éducatif espagnol en intégrant les principes de la PA, se divise en trois séries :
- 23 (i) La première série : *Amis et compagnie* (C. Samson), CLÉ International (2008-2010), niveaux A1, A1/A2, A2/B1, B1.
- 24 (ii) La deuxième série : *Pourquoi pas !* (M. Bosquet *et al.* ; M. Bretonnier *et al.*), Difusión FLE (2008-2009), niveaux A1, A2.1, A2.2, B1.
- 25 (iii) La dernière série : *C'est-à-dire* (H. Augé *et al.*), Santillana Francés (2015), niveaux A1, A2, B1, B1-B2.

- 26 Pour ne pas dépasser la période chronologique définie pour le colloque « Histoire des idées dans la recherche en didactique des langues : 1945-2015 » (Tours, juin 2021), nous avons analysé les deux premiers niveaux publiés en 2015, les deux niveaux suivant n'ayant été publiés qu'en 2016.
- 27 L'analyse de ces manuels suit les étapes suivantes :
- 28 Description générale : nous avons déterminé si le manuel disposait de plusieurs outils pour accompagner l'enseignement/apprentissage : un manuel, un cahier d'activités et/ou un guide pédagogique, une plateforme numérique, etc.
- 29 Analyse globale : nous avons dressé une liste des références explicites au CECRL et/ou à la PA (tâches, tâches finales, projets,...).
- 30 Analyse plus détaillée par chapitre : nous avons procédé à la description et analyse de la présence de quatre principes propres à la PA (CECRL *op. cit.* : 15 ; Beacco *op. cit.* ; Mizi *op. cit.*), à savoir :
- 31 (i) Le développement du savoir-faire : ceci implique que le savoir-faire ou la mise en pratique des savoirs théoriques reflète la capacité d'effectuer correctement une tâche.
- 32 (ii) La réalisation de tâches ou de projets pédagogiques concrets : la proposition de réaliser des *tâches*, au sens large, comporte un sens de *devoir faire*.
- 33 La nécessité de tâches langagières spécifiques se justifie alors par rapport à des besoins langagiers ressentis ou à des objectifs, comme le souligne Goullier (2005 : 21) dans son commentaire du CECRL : « [...], il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin personnel ou suscité par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable ».
- 34 Pour que la réalisation de tâches ait du sens dans les contextes de type scolaire, il convient d'adopter la pédagogie du projet (une autre méthodologie éducative des années 1980), où la finalité est de faire réaliser collectivement et effectivement un produit qui ne soit pas nécessairement langagier.
- 35 (iii) L'action en contexte social : Des approches actives de l'enseignement (et non uniquement réflexives et grammaticales) sont intégrées dans lesquelles les apprenants sont impliqués et utilisent la langue cible, ce qui est l'un des « messages » de l'approche communicative.
- 36 (iv) L'exploitation de l'apprentissage par les genres (objets d'étude), investis directement dans la vie quotidienne et sociale : Les genres de discours présents dans le quotidien des apprenants sont exploités, notamment avec l'interview, la lettre, le débat, etc. De plus, les activités de classe, qui organisent l'enseignement et qui accompagnent l'apprentissage, devraient être réalistes ou vraisemblables.
- 37 Nous exposerons les commentaires de ces trois étapes plus loin dans les résultats.

## Analyse de travaux de fin de master

- 38 Nous avons analysé un corpus de travaux de fin de master (désormais TFM-MAES) de l'université de Grenade, réalisés et soutenus pendant les années académiques 2011-2012, 2013-2014 et 2014-2015. En ce qui concerne notre corpus, nous avons également pris en compte la plus grande variété possible d'enseignants responsables afin de constituer un échantillon représentatif de travaux. L'échantillon de neuf TFM-

MAES montre, dans leurs titres en quelque sorte et sommairement, la co-action de la PA énoncée auparavant.

- 39 Nous vérifierons plus tard si ces TFM-MAES incarnent vraiment ces principes :
- 40 « Le cendrillon de la maison » (2012)
- 41 « Vers d'autres horizons francophones » (2012)
- 42 « Les mots magiques » (2014)
- 43 « Mais quelle famille ! » (2014)
- 44 « [...] À l'aise Breizh » (2014)
- 45 « Bon voyage ! » (2014)
- 46 « Ma planète, ma maison » (2015)
- 47 « Bon appétit » (2015)
- 48 « Il n'y a pas de place pour l'intolérance » (2015)
- 49 Nous avons suivi les étapes suivantes :
- 50 Analyse du chapitre intitulé « Les orientations méthodologiques et les activités d'enseignement » : dans cette partie des fondements théoriques du TFM-MAES, les étudiants développent les principes méthodologiques de tout le travail d'un point de vue historique pour se centrer plus précisément sur les approches les plus actuelles, c'est-à-dire, principalement, la PA.
- 51 Analyse de l'unité didactique : lors de l'analyse de la partie pratique du TFM-MAES, où les étudiants développent une unité didactique complète, nous verrons s'ils y matérialisent les lignes directrices de la PA.

## Résultats

- 52 Quels sont les résultats de notre étude des manuels et de l'unité didactique des TFM-MAES ?

### La description générale des manuels scolaires

- 53 Nous constatons que tous les manuels scolaires comprennent tous les outils pédagogiques, à savoir le livre de l'élève, le cahier d'activités, le guide pédagogique, le CD audio individuel/collectif et la plateforme numérique. Par contre, les trois séries analysées diffèrent sur l'outil numérique : *Amis et compagnie* s'accompagne d'un site web, *C'est-à-dire* propose la version numérique du manuel papier, *Pourquoi pas !* présente un site web ainsi que la version numérique du manuel. Ces résultats impliquent les prémisses suivantes : (i) il s'agit de manuels scolaires complets adaptés aux besoins de leur public, et (ii) la partie numérique n'est pas nécessairement le pilier central de ces séries, mais pourrait aider à développer l'autonomie chez les apprenants grâce au site internet et à la version numérique qui comporte des activités complémentaires.



## L'analyse globale de chaque série

### *Amis et compagnie*

- 54 La série *Amis et compagnie* montre quelques incohérences concernant la mise en pratique de la PA, surtout aux niveaux A1 et A2. Dans le livre de l'élève de ces deux niveaux, il manquait en effet des références explicites à la PA. Par contre, le guide pédagogique, qui est le même pour toute la série, fait mention explicite de l'intégration de la PA : « L'ensemble des quatre volumes prépare aux niveaux A1, A2 et B1 du CECRL selon une démarche actionnelle basée sur les tâches » (Livre de l'élève : quatrième de couverture). Cette approche considère donc l'élève comme un *acteur social* qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources pour réussir à communiquer. Dans cette perspective, les compétences linguistiques à acquérir (grammaticales, lexicales, phonologiques, etc.) ainsi que les compétences culturelles ne sont jamais considérées comme des fins en soi (*Amis et compagnie* 1, Guide pédagogique : 2). Pour ce qui est des niveaux A2/B1 et B1, la présentation des contenus culturels propose une pédagogie actionnelle à partir de tâches qui invitent les élèves à comparer ces contenus avec leur propre culture. Le cahier d'activités, à son tour, invite régulièrement les élèves à la révision, à la récréation (jeux), aux recherches (projets) et à l'auto-évaluation (portfolio).

### *Pourquoi pas !*

- 55 L'ensemble des quatre volumes de la série *Pourquoi pas !* met l'accent sur la PA dans le livre de l'élève pour tous les niveaux, tout comme dans le cahier d'exercices. Nous avons trouvé la référence explicite au CECRL, à l'apprenant en tant qu'acteur social ainsi qu'une tâche finale proposée à la fin de chaque unité didactique. Il est à noter qu'avec le cahier d'exercices, l'apprenant marque le rythme de son propre apprentissage (avec la rubrique à la fin de chaque unité qui s'intitule « Mon Portfolio ») en insistant également sur le processus individuel d'apprentissage : « Apprendre une langue, c'est comme faire du sport : chacun(e) a ses propres capacités et a besoin d'un rythme et d'un temps d'entraînement personnel pour apprendre » (Cahier d'exercices : préface).

### *C'est-à-dire*

- 56 Cette série prépare aux différents niveaux du CECRL en suivant la démarche actionnelle basée sur les tâches. Comme l'indiquent les auteurs dans l'avant-propos, cette méthode « développe les compétences de communication des apprenants en leur proposant des activités et des tâches qui les prépareront réellement à agir et interagir de façon efficace en contexte francophone. Les réalités socioculturelles, qu'elles soient présentées au fil des textes ou en parallèle, y tiennent une place importante » (Livre de l'élève A2 : Avant-propos). Avec cette méthode, l'apprenant doit s'impliquer dans tout le processus d'enseignement/apprentissage de la LE. La tâche finale est vue comme un projet authentique « pour développer la capacité de travail collaboratif, intégrer les contenus et les personnalités, dans un but pratique ayant une signification sociale dans la classe et en dehors de celle-ci » (*Ibid.*). Et finalement, la langue est définie comme langue de communication qui sera nécessaire pour la résolution de problèmes (tâche finale).

## Analyse détaillée des manuels

- 57 L'analyse détaillée des manuels nous permet de vérifier si les principes de la PA (détaillés *supra* en 2.1) sont vraiment intégrés dans les unités didactiques proposées.

### Série de manuels scolaires *Amis et compagnie*

- 58 Les exemples de projet du niveau A2/B1 (Image 1) et du niveau B1 (Image 2) se centrent principalement sur la communication. Il s'agit tout simplement d'activités préconisées par l'approche communicative. Il y a bien une tentative de suivre les principes de la PA, car l'apprenant, pour le niveau A2/B1, doit produire un petit texte sur sa famille (Image 1) et le poster sur la page web du centre scolaire ou sur son blog. Dans le projet présenté pour le niveau B1 (Image 2), l'apprenant doit rédiger le texte d'une chanson. Ces genres de textes font partie du quotidien des apprenants, mais ne sont pas réellement exploités selon la PA qui implique d'avoir une interaction sociale avec autrui. Ici, il est uniquement question de projets communicatifs individuels. Par contre, les quatre compétences sont travaillées dans les deux tâches finales présentées ci-dessous.

Image

10A8717800092C90000C83FFDA8172218C7205F.emf

**Unité 1 LEÇON 3**

**PROJET : SE PRÉSENTER SUR SON BLOG**

1 Lis d'abord le texte et remplace \*\*\* par *tout, toute, tous ou toutes* ! Puis écoute le CD pour vérifier ! Présente ensuite Lucia !

Salut \*\*\* le monde ! Je me présente : je m'appelle Lucia et je vais avoir 15 ans. Je suis née en Guadeloupe, dans les Antilles françaises. La France, ce n'est pas que l'Hexagone\*, c'est aussi \*\*\* les départements et les territoires d'outre-mer ! La Guadeloupe, avec ses deux « îles », la Grande-Terre et la Basse-Terre, ressemble à un papillon ! Je n'habite pas avec mes parents. Ils travaillent \*\*\* l'année en France, dans l'Hexagone. Je vis avec mon oncle, ma tante et mon petit cousin. Mon oncle est technicien et ma tante est secrétaire. Yéé, mon cousin, m'énerve un peu, il boUGE \*\*\* le temps, mais on s'entend bien \*\*\* les deux. Je vois \*\*\* les jours mes grands-parents. On va manger chez eux \*\*\* les soirs : ma grand-mère fait très bien la cuisine ! Ma passion, c'est la nature : j'adore les oiseaux ; j'aimerais être ornithologue. Je vais \*\*\* les semaines dans une association ornithologique, Amazona. Ils organisent des sorties découvertes \*\*\* les mois pour aller observer des colibris ou des hérons. Mon autre passion, c'est la fête ! Ma fête préférée, c'est le carnaval. Il y a des concours de costumes, de la musique et des chansons ; et on danse \*\*\* la journée ! »

2 Complète à l'oral les informations qui manquent sous les photos puis présente Lucia, sa famille et ses passions !

Mon ... Jean, est ...  
Ma ... Betty, est ...  
Luc, c'est mon petit ...  
Il s'appelle ...

tout le monde  
tous les jours  
tout le temps  
toute la journée  
tous les mois  
toutes les semaines

Une des spécialités de ma ... le *rotombo* !

Un paysage de mon pays, la ... dans les ...

Ma ... préférée : le ... !

Des oiseaux à protéger : le ... et le ...

3 Raconte ta vie, ta famille, tes passions et réalise ton « blog » sur ce modèle !

- Prends ou fais prendre des photos de toi, de ta famille, ainsi que des photos d'un lieu, d'un plat, d'une activité ou d'une fête que tu aimes !
- Rédige un texte de présentation.
- Mets le texte et les photos sur ton blog ou la page web de ton collège, ou bien fais une affiche à exposer dans la classe !

\*L'Hexagone = La France métropolitaine (à cause de la forme de la carte de France qu'on peut inscrire dans un polygone à six côtés, un hexagone)

5 **Ma vie et ma famille**

Image 1. Amis et compagnie 3. A2/B1 (2009 : 5)

Image 10A6F5FC000092C90000C6E7D458193CAAF99690.emf

**Unité 7 LEÇON 2**

**PROJET : ÉCRIRE UNE CHANSON**

1 Lis les questions et écris les réponses sur une feuille pour réaliser ta fiche-projet !

- Quel genre de musique écoutes-tu ? de la musique folk ? de la musique pop ? du hip-hop ? du rap ? de la musique électronique ? du R'n'B ? du reggae ? du rock ? des musiques du monde (World Music) ? du jazz ? des chansons de variété ? de la musique classique ? autre ...
- Quels est (sont) ton (tes) chanteur(s) ou ta (tes) chanteuse(s) préféré(s) ? ...
- Quels est (sont) ton (tes) groupe(s) préféré(s) ? ...
- Écoutes-tu la musique que tu aimes à la radio ? sur des CD ? sur des listes de lecture (playlists) compilées sur un ordinateur ou un baladeur ? sur des sites vidéo ou des sites d'écoute musicale ? autre ...
- Fais-tu écouter la musique que tu aimes à tes parents, ta famille ? tes voisins ? les copains et copines de collège ? autre ...
- As-tu déjà créé une bande-son (un enregistrement sonore) pour illustrer un spectacle, une présentation Powerpoint ou une vidéo ? ...
- Joues-tu d'un instrument de musique ? Si oui, Lequel ? ...
- As-tu déjà composé un ou des morceaux de musique ? ...
- Aimes-tu chanter ? ...
- Es-tu dans une chorale, un orchestre, un groupe ? ...
- As-tu déjà écrit une ou des chansons ? ...
- As-tu chanté ou voudrais-tu chanter devant un public ? ...

2 Écoute et chante la chanson !

Pour que tu danses, pour que tu ries,  
Je vais te jouer de la batterie !  
Pour que ta vie soit bien plus belle,  
Je t'accompagne au violoncelle !

Pour que tu oublies ton cafard,  
Voici des accords de guitare !  
Pour que tu me dises « bravo »,  
Je t'offre quelques notes au piano !

3 Écris maintenant le texte de ta chanson !

Facile : Tu prends le modèle de la chanson de l'activité 2 ! Tu gardes le premier vers de chaque strophe et tu inventes le deuxième vers. Exemple : Pour que tu danses, pour que tu ries, je vais t'emmener à Paris ! Le dernier mot du 2<sup>e</sup> vers doit rimer avec le dernier mot du 1<sup>er</sup> vers ! Pour rimer : Paris, magie, colibri, paradis, par exemple... Pour belle : fidèle, caramel, ombrelle, ritournelle... Pour cafard : gare, lanternes, regard basané... Pour bravo : cadeaux, bateau, métré, rigole...

Moins facile : Tu prends le modèle de la chanson de l'activité 2, mais tu gardes le deuxième vers de chaque strophe et tu inventes le premier en commençant par Pour que (+ verbe au subjonctif) ! Exemple : Pour que tu reçois un cadeau, je t'offre quelques notes au piano !

Attention ! Compte le nombre de syllabes (ou « pieds ») dans chaque vers : il doit y en avoir huit !

4 Propose le texte de ta chanson à la classe !  
Entraîne-toi d'abord à lire le texte, puis à le chanter sur la mélodie. Participe ensuite à un concours de chansons dans ta classe !

Musique !

56

Image 2. Amis et compagnie 4. (2010 : 56)

## Série de manuels scolaires *Pourquoi pas !*

- 59 L'analyse détaillée de cette série nous montre que les principes de la PA sont généralement pris en compte. En premier lieu, tous les savoirs théoriques travaillés pendant les unités vont aider à la réalisation d'une tâche finale. Pour le premier exemple (Image 3), pendant toute l'unité 5 du niveau A2.1., l'apprenant devra travailler les contenus appropriés afin d'arriver à la rédaction d'une histoire (les temps du récit, les indicateurs, les temporels, les questions du récit). Ensuite, la tâche finale (Image 4) est en rapport avec la situation d'apprentissage de l'unité 5 du niveau B1 (parties de l'unité : 1. Tribus d'ados ; 2. La net génération ; 3. Je passe à la télé ; 4. La revue des jeunes qui apprennent le français), puisque les apprenants réaliseront un reportage sur leur vie d'adolescent. Enfin, les deux tâches proposées (Image 3. *Participer à un grand concours d'histoires mystérieuses* ; Image 4. *Réaliser un reportage sur la vie d'adolescent*) impliquent que les apprenants vont devoir travailler ensemble afin d'utiliser le français dans un contexte particulier. Finalement, les objets d'étude (les histoires et le reportage) reflètent des genres du discours connectés avec la réalité sociale des apprenants. Autrement dit, il s'agit d'exemples qui vont au-delà d'un objectif qui ne serait que linguistique.

Image

10790098000778E0000B09333F6E3B4CBD32F42.emf

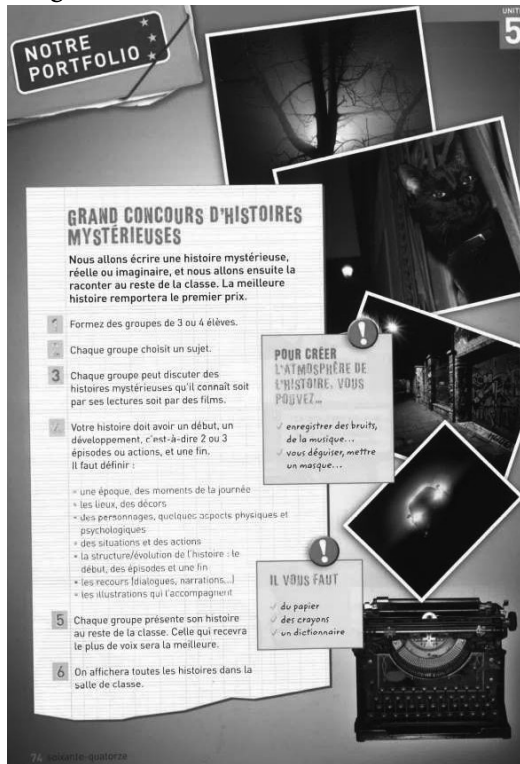



Image 3. *Pourquoi pas !* 2. A2.1. (2008 : 74)


Image 4. *Pourquoi pas !* 4. B1 (2009 : 74-75)

### Série de manuels scolaires *C'est-à-dire*

- 60 Les deux exemples choisis pour cette série illustrent le projet collaboratif (Image 5. *Rédigez un script d'un jeu télévisé par groupes de quatre personnes.* Image 6. *Réflexion collective sur la ville de demain.*). Le facteur social est ici fortement décrit avec les situations demandées, il s'agit de montrer une action en contexte social. Il est à souligner également que ces tâches finales sont l'aboutissement pratique de l'unité (Image 6. Parties de l'unité : 1. La cité ardente, 2. Ils ont sauté le pas !, 3. L'aménagement urbain, 4. Les changements personnels, 5. La société). En outre, les critères d'évaluation sont pour la première fois pris en compte à la fin de chaque tâche finale avec l'auto-évaluation et la co-évaluation. Il s'avère donc que les principes de la PA sont développés dans cette série.

**TÂCHE FINALE**  **4**

## Jeu télévisé



**1** Sur le modèle de « Sur la place » (situation 2), et par groupes de quatre, trois candidat(e)s et un(e) animateur(trice), rédigez le script d'un jeu « télévisé » en respectant les deux parties suivantes :

- la présentation des candidat(e)s ;
- les trois questions du concours.

Pour vous inspirer et trouver des questions variées, amusantes, originales..., consultez les différentes sections des unités déjà étudiées !

**2** Les candidat(e)s préparent les réponses aux trois questions. L'animateur(trice) imagine une autre question (question surprise) qu'il / elle ne communique pas aux candidat(e)s.

**3** Réécoutez « Sur la place » et prêtez attention aux intonations des personnages pour bien les imiter. Ensuite, mémorisez et répétez.

**4** Chaque groupe joue la scène devant le groupe-classe. À la fin de chaque représentation, l'animateur(trice) pose la quatrième question (la question surprise) aux candidat(e)s, qui doivent tenter d'y répondre. Évaluez votre représentation et celle des autres en fonction des critères ci-dessous.

**La représentation en général**

- Les questions ont-elles été variées, amusantes, originales ?
- Les acteurs ont-ils bien joué leur rôle ?

**Les candidat(e)s**


- Se sont-ils / elles présenté(e)s ?
- Ont-ils / elles vouvoyé l'animateur(trice) ?
- Ont-ils / elles su répondre à la question surprise ?

**L'animateur(trice)**

- A-t-il / elle salué le public et accueilli les candidat(e)s ?
- A-t-il / elle vouvoyé les candidat(e)s ?
- À la fin de la représentation, l'animateur(trice) a-t-il / elle félicité les participant(e)s ?


Image 5. C'est-à-dire. Lycée. A1 (2015 : 64)

Image 109CFFFE80000894C0000C7D637B98AD34D3F0C30.emf

**TÂCHE FINALE**  **4**

## La fabrique du futur

**L'organisation non-gouvernementale « La fabrique du futur » lance un appel à participation pour une grande réflexion collective sur la ville de demain.**



Elle demande d'élaborer des propositions de transformation de la ville afin de répondre aux défis actuels :

- la montée démographique
- la diminution des ressources naturelles
- le changement climatique
- la transformation des modes de vie

**Ces propositions seront présentées et débattues en assemblée générale au siège de l'organisation.**

Vous avez décidé de participer à cette réflexion.

**1** Chaque élève choisit le sujet qui l'intéresse le plus. La classe s'organise en quatre groupes en fonction des sujets choisis.

**2** Par groupes, organisez un remue-méninges pour mieux cerner le sujet et déterminer des mots-clés. Ensuite, lancez des recherches à partir de ces mots-clés (sur Internet, par exemple) pour vous informer et pour élaborer des propositions concrètes.

**3** Préparez votre exposé. Classez les propositions, puis rédigez-les. Décidez de ce que va présenter chaque membre du groupe.

**4** Pendant l'assemblée générale, présentez vos propositions aux autres groupes. N'oubliez pas d'annoncer votre sujet ! À la fin de chaque présentation, engagez le débat avec votre public : les membres des autres groupes vous demandent des éclaircissements et donnent leur opinion.

**5** Évaluez chacune des présentations. Vérifiez que les critères ci-dessous ont été respectés.

- La présentation a été claire et convaincante.
- Le texte est organisé et respecte les consignes.
- Le projet a été exposé avec précision.
- Les points forts ont été mis en valeur.
- Les temps du futur ont été utilisés.
- Les demandes d'éclaircissements ont été satisfaites.

Image 6. C'est-à-dire. Lycée. A2 (2015 : 60)

61 Analyse des fondements théoriques et de l'unité didactique des TFM-MAES.

- 62 Dans la suite de cette étude, nous présentons les résultats de l'analyse de la partie théorique des TFM-MAES, avec les fondements pédagogiques et linguistiques, et pratique, avec la réalisation de l'unité didactique.
- 63 Dans la formation initiale des enseignants de FLE c'est dans le cadre de l'« *Apprentissage et Enseignement de la langue étrangère - Filière Langue Française* » du MAES (années universitaires 2012-2015) que les théories sur la PA sont abordées. Le module sur les fondements pédagogiques développe les principes des différentes méthodes ou approches tout au long de l'histoire de l'enseignement/apprentissage des LE, en se centrant sur l'approche communicative ainsi que sur la PA.
- 64 Ensuite, le TFM-MAES est censé refléter ces connaissances dans l'élaboration d'une programmation didactique annuelle (avec des fondements pédagogiques sur la PA) et l'unité didactique (les apprenants doivent y proposer, entre autres aspects, une tâche finale). Ayant analysé neuf TFM-MAES de différentes années académiques : 2011-2012 (2) ; 2013-2014 (4) ; 2014-2015 (3), nous avons constaté que, d'une part, 88,9 % (8/9) des TFM-MAES font explicitement référence à l'approche communicative et à la PA, mais que plusieurs les développent peu. D'autre part, seulement dans la moitié des cas (55,5 %, 5/9) des TFM-MAES les principes de la PA sont mis en pratique avec l'intégration de « tâches » à effectuer dans des contextes variés (résoudre un problème, atteindre un objectif, mener à bien un projet...) et d'une « tâche finale » dans l'unité didactique (par exemple, la création d'une affiche publicitaire, 2012 ou l'organisation d'un voyage en France, 2014).

## Conclusion

- 65 La réflexion historique sur l'enseignement/apprentissage du FLE au XXI<sup>e</sup> siècle en Espagne nous a amenées à comprendre la présence de la PA dans le système éducatif espagnol, dans le dessein de refléter la rénovation pédagogique proposée par les politiques linguistiques européennes.
- 66 Bien que le CECRL ait été publié en 2001 en proposant la PA comme une nouvelle approche pédagogique, nous avons pu constater que la représentation de cette approche dans les manuels scolaires ainsi que dans les TFM-MAES était parfois un mirage. Autrement dit, même si, au niveau théorique, la PA devrait être l'approche préconisée selon les directives européennes et imposée dans le contexte éducatif espagnol selon les législations éducatives espagnoles – principalement la *Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo* –, la réalité éducative va l'adapter finalement à ses besoins concrets et tout particulièrement à ses apprenants. En d'autres termes, le fait que la PA ne soit « pas appliquée » – ou appliquée d'une manière plurielle, différente, diverse, adaptée, changeante, etc. – se fait jour dans ce contexte éducatif espagnol. C'est bien ceci qui était précisément voulu par les auteurs du CECRL et c'est toujours le cas dans l'histoire des idées didactologiques. Il y a toujours, en conséquence, un décalage entre les grandes directives, pensées didactologiques, élaborées à différents niveaux (nationaux, européens, etc.) et la réalité. Par ailleurs, il est difficile de connaître véritablement les attitudes pédagogiques individuelles des professeurs dans les cours de FLE : notre analyse, principalement centrée sur les manuels scolaires, est donc limitée.

- 67 La plupart des manuels scolaires analysés dans cette étude ont présenté presque tous les principes de la PA avec essentiellement la réalisation d'une tâche finale (les séries *C'est-à-dire* et *Pourquoi pas !*). En revanche, la série *Amis et compagnie* montrait principalement des activités communicatives, en s'éloignant des principes de la PA.
- 68 Il est à souligner, d'une part, que les tâches finales proposées ne concernent pas toujours de réels problèmes de la vie quotidienne et qu'elles restent artificielles et déconnectées de la vie réelle des apprenants. D'autre part, les utilisateurs de ces manuels scolaires sont des apprenants de pays non francophones et de jeunes adolescents de 12 à 14 ans. Il s'ajoute donc à tout cela la difficulté, à notre avis, de motiver les apprenants avec les tâches proposées (ces tâches étant plutôt conçues pour des utilisateurs adultes et disposant d'un bagage personnel et même professionnel différent de celui d'apprenants adolescents). En outre, le fait de ne pas être en immersion linguistique totale ne favorise pas vraiment la réalisation de tâches concrètes.
- 69 Finalement, nous avons constaté une difficulté dans la mise en pratique de la PA dans l'élaboration de l'unité didactique par les apprenants du MAES. Ces étudiants ont clairement acquis une connaissance théorique des fondements pédagogiques, mais il est encore difficile pour eux de les concrétiser dans la réalisation d'une unité didactique.

## BIBLIOGRAPHIE

### Sources primaires

AUGÉ Hélène *et al.* (2015). *C'est-à-dire. Lycée. A1*. Livre de l'élève. Santillana Francés.

AUGÉ Hélène *et al.* (2015). *C'est-à-dire. Lycée. A2*. Livre de l'élève. Santillana Francés.

SAMSON Colette (2008). *Amis et compagnie 1*. Livre de l'élève. Méthode de français. A1. Paris : CLÉ International.

SAMSON Colette (2008). *Amis et compagnie 2*. Livre de l'élève. Méthode de français. A1/A2. Paris : CLÉ International.

SAMSON Colette (2009). *Amis et compagnie 3*. Livre de l'élève. Méthode de français. A2/B1. Paris : CLÉ International.

SAMSON Colette (2010). *Amis et compagnie 4*. Livre de l'élève. Méthode de français. B1. Paris : CLÉ International.

BOSQUET Michèle *et al.* (2008). *Pourquoi pas ! 1*. Livre de l'élève. Méthode de français pour adolescents. Barcelone : Difusión FLE.

BOSQUET Michèle *et al.* (2008). *Pourquoi pas ! 2*. Livre de l'élève. Méthode de français pour adolescents. Barcelone : Difusión FLE.



BOSQUET Michèle *et al.* (2009). *Pourquoi pas ! 3*. Livre de l'élève. Méthode de français pour adolescents. Barcelone : Difusión FLE.

BRETONNIER Marie *et al.* (2009). *Pourquoi pas ! 4*. Livre de l'élève. Méthode de français pour adolescents. Barcelone : Difusión FLE.

## Sources secondaires

BEACCO Jean-Claude (2008). « La perspective actionnelle du Cadre européen commun de référence pour les langues est-elle une nouvelle méthodologie ? ». *Le français dans le monde* 357, 1-10.

BENTO Margaret (2013). « Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France ». *Éducation et didactique* (Vol. 7) 1, 87-100.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001a). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001b). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

CONSEIL DE L'EUROPE (2018). *Volume complémentaire - Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

CROS Isabelle (2014). « Rétrospective de la diffusion du français en Espagne ». *Synergies Espagne* 7, 27-42.

ESTAIRE Sheila (1990). « La programación de unidades didácticas a través de tareas ». *Cable* 5, 28-39.

ESTAIRE Sheila & ZANÓN Javier (1990). « El diseño de unidades didácticas mediante tareas para la enseñanza de una segunda lengua ». *Comunicación, lenguaje y educación* (Vol. 2) 7-8, 55-90.

ESTAIRE Sheila & ZANÓN Javier (1994). *Planning Classwork : Task-Based Approach*. Oxford : Heineman.

GALINDO Antoine (2008). « Les Écoles Officielles de Langues (Escuelas Oficiales de Idiomas) : un réseau public de l'enseignement des langues uniques en Europe ». *Association des professeurs de langues vivantes*. En ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org>.

GOULLIER Francis (2005). *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langues, Cadre Européen commun et Portfolios*. Paris : Didier.

LITTLE David (2004). *Le Portfolio européen des langues. Séminaire du Conseil de l'Europe. Sous le parrainage du ministère de l'Éducation d'Espagne*. Conseil de l'Europe. En ligne : <https://rm.coe.int/16804595e3>

LONG Michael H. (1985). *The Design of Classroom Second Language Acquisition : towards ask-based Language Teaching*. Londres : Multilingual Matters.

LONG Michael H. (1994). *Task-Based Language Teaching*. Oxford : Basil Blackwell.

MIZI Kenza (2018). « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de FLE dans le secondaire algérien ». *Carnet des jeunes chercheurs du Crem*.

NORMAN David (1988). *The psychology of everyday things*. New York : Basic books.

NORMAN David (2013). *The Design of Everyday Things : Revised and Expanded Edition*. New York : Basic Books.

NUNAN David (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.

PUREN Christian (2004). « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle ». *Cahiers de l'APLIUT* (Vol. XXIII) 1, 10-26.

PUREN Christian (2007). « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées ». *Cuadernos de Filología Francesa* 18, 127-134.

PUREN Christian (2008). « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels ». *Association des professeurs de langues vivantes*, 1-13.

RUIZ Guillermo (2013). « La teoría de la experiencia de John Dewey : significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo ». *Foro de Educación* (Vol. 11) 15, 103-124.

SCHLEMMINGER Gerald (2001). *La pédagogie Freinet en classe de langue vivante. Pratiques et Recherches* 23 Nantes : ICEM-Pédagogie Freinet.

## RÉSUMÉS

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) a vu les méthodes d'apprentissage évoluer tout au long des XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles, répondant aux nouvelles réalités sociales et géopolitiques (la création du Conseil de l'Europe, la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues*). Ceci a notamment mené à chaque fois à la publication d'un ensemble de nouveaux manuels scolaires. Afin de retracer l'influence d'une approche orientée vers l'action dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, cette étude vise à (1) analyser l'importance de la perspective actionnelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE ; (2) examiner une sélection de manuels scolaires de FLE employés dans le système éducatif espagnol, publiés entre 2008 et 2015, afin d'observer et/ou de vérifier la présence de quelques principes de la perspective actionnelle ; et (3) montrer la transmission actuelle de ces idées dans la formation initiale des enseignants de FLE, dans le cadre du master en enseignement de FLE à l'université de Grenade (2011-2015), en Espagne.

The teaching of French as a foreign language (FFL) has seen learning methods evolve throughout the 20th and 21st centuries, in response to new social and geopolitical realities (the creation of the Council of Europe, the publication of the *Common European Framework of Reference for Languages*). In each case, this had led to the publication of a range of new textbooks. In order to trace the influence of an action-oriented approach in language teaching and learning, this study aims to (1) analyse the importance of the action-oriented approach in the teaching and learning of FFL ; (2) examine a selection of FFL textbooks used in the Spanish educational system, published between 2008 and 2015, in order to observe and/or verify the presence of some characteristics of this approach, and ; (3) to show the current transmission of these ideas in the initial training of FFL teachers, within the framework of the Master's degree in FFL teaching at the University of Granada (2011-2015), in Spain.

## INDEX

**Keywords** : CEFRL, action-oriented approach, task-based learning, active pedagogy, secondary education in Spain

**Mots-clés** : CECRL, perspective actionnelle, apprentissage par les tâches, pédagogie active, enseignement secondaire en Espagne

## AUTEURS

**ARIANE RUYFFELAERT**

Université de Grenade (Espagne) - aruyffelaert@ugr.es

**IRENE VALDÉS MELGUIZO**

Université de Grenade (Espagne) - ivaldes@ugr.es