Cédille
revista de estudios franceses

ISSN: 1699-4949

nº 27 (primavera de 2025)

Varia

Comment les croyances des futurs enseignants de FLE se reflètent dans leur élaboration de séquences didactiques ?

Raquel SANZ-MORENO
Universitat de València
Raquel.Sanz-Moreno@uv.es
https://orcid.org/0000-0002-0861-6665

Resumen

En este artículo pretendemos aunar dos estudios en un objetivo común: después de indagar en las creencias de los docentes en formación de FLE sobre enseñanza de gramática (E1), nos adentramos en el análisis de las secuencias didácticas que crean en el marco de su proceso de formación especializada en el máster de secundaria de la Universidad de Valencia (E2). Nuestro objetivo último es descubrir cómo las creencias manifestadas sobre criterios metodológicos y sobre prácticas docentes que deberían aplicarse en el aula se reflejan en los materiales docentes que diseñan. Los resultados demuestran que las creencias mejor valoradas y más consolidadas se encuentran ilustradas en las secuencias, como trabajar a partir de ejemplos propios del alumnado o reflexionar sobre la lengua en pequeños grupos.
Palabras clave: gramática, creencias, secuencias didácticas, reflexión metalingüística, comparación interlingüística.

Résumé

Dans cet article, nous visons à joindre deux études ayant un objectif commun : après avoir enquêté sur les croyances des enseignants en formation de FLE à propos de l'enseignement de la grammaire (E1), nous analysons les séquences didactiques qu'ils créent dans le cadre de leur processus de formation spécialisée en master en professeur de secondaire à l'Université de Valence (E2). Notre objectif final est de découvrir comment les croyances exprimées sur les critères méthodologiques qui devraient être appliqués en classe et sur les pratiques d'enseignement préférées se reflètent dans le matériel didactique qu'ils conçoivent. Les résultats montrent que les croyances les plus valorisées et consolidées sont reflétées dans les séquences, comme le travail à partir d'exemples proposés par les élèves ou la réflexion sur la langue en petits groupes.
Mots-clés : grammaire, croyances, séquences didactiques, réflexion métalinguistique, comparaison interlinguistique.

Abstract

In this article we aim to combine two studies with a common objective: after investigating the beliefs of FLE trainee teachers about grammar teaching (E1), we analyze the teaching

* Artículo recibido el 28/04/2024, aceptado el 24/02/2025.

sequences they create as part of their specialized training process in the master's degree in Secondary Education at the University of Valencia (E2). Our main aim is to find out how the beliefs expressed about methodological criteria that should be applied in the classroom and about preferred teaching practices are reflected in the teaching materials they design. The results show that the most valued and consolidated beliefs are illustrated in the sequences, such as working from the students' own examples or reflecting on language in small groups.
Keywords: grammar, beliefs, didactic sequences, metalinguistic reflection, interlinguistic comparison.

1. Introduction

De nos jours, l'enseignement-apprentissage dans le contexte éducatif espagnol privilégie l'acquisition et le développement de compétences clé à la mémorisation de contenus (Loi Organique d'Éducation 3/2020). Les élèves doivent être capables d'utiliser des connaissances et des savoirs (« savoirs », « savoir-faire » et « savoir-être ») dans des situations communicatives ayant des finalités différentes (Rodríguez-Gonzalo, 2022a). Ainsi, la mémorisation de contenus est progressivement abandonnée, l'objectif étant d'utiliser les langues dans des situations d'apprentissage qui visent le développement de compétences de façon intégrée. Il s'agit d'un véritable défi pour les enseignants du XXI[e] siècle qui devront « rechercher des approches qui permettent différentes façons d'accéder à l'apprentissage et différentes façons de l'exprimer » (Rodríguez-Gonzalo, 2022a: 42).

C'est avec cet objectif en tête que nait le projet Egramint (PID-2019-105298RB-I00), qui vise à développer une grammaire scolaire réflexive et interlinguistique, basée sur des postulats que nous expliquerons en détail dans la section 2.3 de cet article.

Dans le cadre de ce projet, et parmi ses multiples objectifs, nous avons enquêté sur les croyances concernant l'enseignement de la grammaire des professeurs et des futurs professeurs de langues de différentes universités espagnoles afin d'établir un diagnostic sur la conception de l'enseignement grammatical qui pourrait expliquer leur pratique en cours et les caractéristiques des matériels didactiques conçus par leurs soins. De plus, différentes séquences d'enseignement de la grammaire ont été créées par les membres du groupe de recherche[1] suivant un prototype commun dans toutes les langues enseignées dans la Communauté Valencienne (espagnol, catalan, anglais et français), sur la base d'une analyse préalable des programmes éducatifs des cycles d'éducation primaire et secondaire de l'état espagnol (García-Pastor & Sanz-Moreno, 2023).

[1] L'équipe de recherche est formée par des chercheuses et des enseignantes des universités suivantes : Universitat de València, Universidad de León, Universidad de Cádiz, Universitat de Vic-UCC, Universitat Autònoma de Barcelona et Universitat Jaume I.

Ces séquences ont ensuite été appliquées dans différentes classes de l'Espagne par des enseignants expérimentés. De même, les enseignants en formation ont conçu, dans le cadre de leur formation spécialisée (du primaire et du secondaire ; L1, L2 et LE) des dispositifs d'intervention en classe en s'inspirant du prototype Egramint.

Le travail que nous présentons dans cet article s'intéresse particulièrement aux croyances des futurs enseignants de français langue étrangère (FLE) du secondaire à propos de l'enseignement de la grammaire, et à la manière dont ces croyances, plus ou moins partagées et plus ou moins consolidées, se reflètent dans les séquences élaborées de ces futurs professeurs dans le cadre du master en professeur de secondaire de l'Université de Valence.

Pour ce faire, après avoir abordé dans le cadre théorique le concept et les caractéristiques de « croyance » que nous utiliserons dans ce travail et l'importance de leur considération chez les enseignants et futurs enseignants, ainsi que les bases épistémologiques du projet Egramint, nous expliquerons nos objectifs de recherche et les instruments de collecte de données employés dans les deux études qui constituent cet article. Nous exposerons ensuite les résultats obtenus dans les deux parties (E1 et E2) et nos conclusions.

2. Études préalables sur les croyances des enseignants

La recherche sur la pensée, les croyances et les concepts des enseignants s'avère nécessaire pour affronter les défis de l'enseignement de langues au XXIe siècle. Si nous considérons, comme Solis (2015), qu'à certains moments, les croyances acquièrent même plus de poids que les connaissances formellement acquises tout au long de la formation des enseignants, les découvrir et essayer d'établir des connexions entre elles et la pratique de l'enseignement nous semble fondamental.

Il faut tout d'abord souligner que la diversité terminologique pour se référer aux croyances (en général) des enseignants est très vaste. Certaines études préalables, comme celle de Pajares (1992), reprennent jusqu'à 21 termes différents[2] pour s'y référer, et l'on devrait ajouter les nombreuses définitions de « croyance » que l'on peut trouver dans la recherche, ce qui révèle la difficulté de déterminer sa construction théorique (Gilakjani & Sabouri, 2017).

Crawley et Salyer (1995) soulignent que les croyances sont des théories implicites; Woods (1996) les définit comme l'acceptation d'une proposition pour laquelle il n'y a pas de connaissance conventionnelle, donc pas de démonstration, et pour laquelle il n'y a pas de désaccord reconnu, tandis que Richardson (1996) souligne que les

[2] « Attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertories of understanding, and social strategy » (Pajares, 1992: 309).

croyances sont des façons de comprendre, des prémisses ou des propositions sur le monde, qui sont psychologiquement tenues pour vraies.

La recherche a traditionnellement distingué entre « croyances », « représentations » et « savoirs » (CRS), distinction que l'on emploie surtout dans les études sur la pensée de l'enseignant, mais que nous considérons aussi applicable aux enseignants en formation, qui font l'objet d'étude de cet article. Ainsi, Woods (1996) propose un modèle explicatif qui identifie trois composantes reliées entre elles: les croyances (*beliefs*), les présuppositions (*assumptions*) et les connaissances (*knowledge*). Selon cet auteur, ces composantes ont un rapport entre elles puisque chacun des termes inclue les autres, en constituant un tout. Le groupe PLURAL (*Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas*) de l'Université Autonome de Barcelone reprend l'idée d'un *continuum* de concepts articulés entre eux et indiquent que le terme « croyance » fait référence à des :

> Propositions cognitives pas nécessairement structurées, prises dans une dimension personnelle. Les représentations correspondent à des propositions cognitives non nécessairement structurées, prises dans une dimension sociale [...] et, enfin, les connaissances sont des structures cognitives qui se réfèrent à des aspects liés au processus d'enseignement-apprentissage qui sont conventionnellement acceptés (Cambra *et al.*, 2000: 28).

En ce qui concerne les éléments impliqués dans la constitution des différents types de croyances, Díaz et Morales (2015: 2) affirment que l'environnement socioculturel, la motivation et le contexte sont quelques-uns des facteurs impliqués dans le type de croyances qu'un individu peut avoir sur son propre apprentissage. En outre, les croyances d'un sujet déterminent la manière dont il agit et influencent la prise de décisions, ce qui explique pourquoi elles influencent le comportement des gens (Díaz & Morales, 2015 ; García & Sebastián, 2011). Ceci s'explique car lorsqu'une personne possède certaines croyances, elle a une disposition à agir d'une certaine manière et pas d'une autre : fait digne d'intérêt en ce qui concerne en particulier les enseignants. En effet, les croyances constituent la principale ligne directrice des actes des sujets, car elles sont des généralisations de cause à effet et sont influencées par les représentations internes du monde ; elles contribuent ainsi à signifier le monde, en déterminant ce que la personne pense et fait.

De ce fait, nous pouvons affirmer qu'une croyance délimite et détermine la manière de réagir face à une circonstance particulière. Il s'agit donc d'une attitude acquise par une personne, déterminée par une situation apprise à un moment donné de sa vie, qui génère des réponses et des comportements face à un problème particulier (Díaz & Morales, 2015).

Aux fins de cette recherche, ces distinctions ne sont ni significatives ni exclusives, étant donné que tous les concepts mentionnés ont été considérés pour cette étude, où nous utiliserons principalement le terme « croyance » défini comme des « compo-

santes de la connaissance, peu élaborées et subjectives, qui reposent davantage sur des sentiments et des expériences que sur la rationalité, ce qui les rend très cohérentes et durables dans le temps » (Linares, 1991, cité par Serrano, 2010) ; c'est justement, selon cet auteur, la subjectivité qui rend les croyances durables et cohérentes, puisque les sujets ont une tendance à ne pas les abandonner, même si objectivement il serait souhaitable d'en adopter d'autres. Leurs principales caractéristiques sont qu'elles sont généralement très répandues parmi les personnes qui appartiennent au même groupe (Catalán, 2011), puisqu'elles sont normalement construites dans les interactions entre leurs membres. De même, il faut souligner que les personnes qui détiennent des croyances ne sont pas conscientes d'elles ou de leurs effets, c'est-à-dire, qu'elles sont implicites (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993).

Nous pouvons déduire de tout ce qui a été dit que la considération des croyances des futurs enseignants (dans le cas de cette étude, de FLE en enseignement secondaire) s'avère fondamentale, non seulement pour déterminer comment aborder leur formation, mais surtout pour analyser comment ils créeront leurs cours adressés à leurs élèves potentiels. Ces croyances constituent une synthèse de leur consommation culturelle et de leurs expériences personnelles (De Vincenzi, 2009, cité par Cortez, Fuentes, Villablanca & Guzman, 2013), qui influencent leurs perceptions et leurs jugements, ainsi que leur comportement en classe (Pajares, 1992). Ces représentations sont déterminantes lorsque les enseignants organisent des activités en classe, mettent l'accent sur certains contenus ou se servent de certaines méthodologies éducatives : en quelque sorte, elles engendrent les décisions prises en cours (Kagan, 1992).

3. Enseignement de langues étrangères dans un contexte multilingue. Le projet Egramint

3.1. Enseignement réflexif et interlinguistique de la grammaire

L'entrée en vigueur de la Loi Organique d'Éducation (Loi Organique 3/2020 du 29 décembre) a mis en place un nouveau paradigme de l'enseignement : la société dans laquelle nous vivons, variée, interconnectée, multilingue et multiculturelle, doit être prise en compte dans sa diversité lorsque nous abordons l'enseignement-apprentissage de toutes les matières, mais encore plus avec l'enseignement de langues premières, secondes et étrangères. Dans ce contexte, il s'avère nécessaire de développer la compétence plurilingue, comprise comme :

> La capacité d'utiliser les langues à des fins de communication et de participer à une relation interculturelle dans laquelle une personne, en tant qu'agent social, parle couramment - à des degrés divers - plusieurs langues et a une expérience de plusieurs cultures (Conseil de l'Europe, 2001: 167).

Le développement de cette compétence implique de promouvoir entre les élèves la réflexion sur les usages de la langue étudiée et le transfert linguistique (Rodríguez-Gonzalo, 2022b). En particulier, les programmes officiels de langues du système

éducatif espagnol préconisent la réflexion explicite sur le fonctionnement des langues comme un facteur essentiel pour assurer un apprentissage significatif. Ainsi, pour la « Seconde Langue étrangère (Français) », le programme qui s'applique à la Communauté Valencienne selon le Décret 107/2022 indique :

> La deuxième langue étrangère contribue avant tout, et fondamentalement, au développement de compétences en matière de communication linguistique, non seulement dans les langues étrangères, mais aussi en ce qui concerne les langues maternelles et les langues officielles. D'une part, l'apprentissage de toute langue devrait se rapprocher du processus d'acquisition de la langue maternelle afin de produire des résultats naturels et directement applicables à l'utilisation de la langue dans le monde réel ; d'autre part, la réflexion consciente et le développement systématique de compétences variées impliquées dans l'apprentissage de toute langue peuvent être étendus aux langues maternelles, puisqu'il existe une compétence sous-jacente commune à toutes les langues que l'individu maitrise et apprend (Préambule).

Comme nous pouvons le voir, le texte législatif reconnait le rôle de la réflexion métalinguistique pour apprendre les langues, tel que prouvé pour les L1 (Camps, 2014, 2017; Nadeau & Fisher, 2011) et pour les LE (Ellis, 2016; Nassaji, 2017) ; mais fait également référence à la « langue maternelle », c'est-à-dire, à d'autres langues qui font partie du profil linguistique des apprenants. De plus, la référence à Cummins (2008) nous parait claire en ce qui concerne la compétence sous-jacente commune qui dérive de l'idée que les langues utilisées par un individu, bien qu'elles puissent différer dans la superficie, fonctionnent à travers un même système cognitif central.

Les programmes d'éducation reprennent donc les avancées de la recherche en matière de didactique des langues et établissent que l'enseignement, en particulier des langues étrangères, doit promouvoir la réflexion métalinguistique et interlinguistique.

En effet, l'utilisation de séquences didactiques ou des dispositifs d'intervention en cours qui encouragent la réflexion métalinguistique permet aux élèves d'observer et de savoir nommer les éléments linguistiques qu'ils sont en train d'utiliser et d'apprendre (Ribas, Rodríguez-Gonzalo & Durán, 2020), de développer, en conséquence, le métalangage et d'élaborer une connaissance plus systématique du fonctionnement de ces langues. De plus, comme l'affirme Rodríguez-Gonzalo (2020), afin d'améliorer la compétence en communication linguistique des élèves, il faut les encourager à parler et à réfléchir sur la langue, son usage et les éléments qui la configurent.

Dans la même lignée, les avantages d'encourager la réflexion interlinguistique en cours à travers la comparaison, le transfert et le contraste entre les différentes langues que les élèves connaissent sont nombreux, tel qu'indiqué par Ruiz Bikandi (2008: 40) : faire découvrir aux élèves les mécanismes mis en œuvre dans chaque langue et leurs

différences, induire une compréhension plus profonde des phénomènes linguistiques ; mais aussi offrir une vision de la grammaire comme un répertoire d'options à la disposition des élèves pour qu'ils puissent ainsi enrichir leurs formes d'expression selon les contextes et les intentionnalités de genres discursifs divers (Rodríguez-Gonzalo, 2022a: 42). Selon Guasch (2008), il s'avère nécessaire d'adopter des :

> Approches interlinguistiques qui reprennent les relations intuitives que les élèves établissent sur les phénomènes grammaticaux parallèles dans les langues qu' ils connaissent et qui offrirait des visions transversales de la grammaticalisation des mêmes notions dans les différentes langues enseignées à l'école.

Toutes ces considérations constituent la base du projet Egramint, dont l'objectif principal est d'essayer de donner des réponses concrètes à la façon d'aborder l'enseignement de la grammaire en cours de langues premières et étrangères. Cet article est partie intégrante de ce projet que nous détaillerons ci-dessous.

3.2. Le projet Egramint

Le projet Egramint[3] se donne comme défi d'élaborer une grammaire scolaire interlinguistique. Conçue comme instrument de formation des enseignants et d'intervention en classe, le but de cet outil est d'atteindre les objectifs de l'éducation plurilingue (Rodríguez-Gonzalo, 2021: 34). Cette grammaire doit permettre aux élèves de construire leurs propres notions de grammaire de base sur la langue et de se familiariser aux usages divers et progressivement complexes. Elle doit aussi promouvoir, comme nous avons dit, la réflexion métalinguistique et profiter du répertoire linguistique des apprenants pour encourager aussi le contraste entre les langues.

Pour la mettre en œuvre, il s'avère indispensable de former les enseignants et les futurs enseignants pour qu'ils promeuvent l'usage réflexif des langues étudiées dans les programmes d'éducation primaire et secondaire en Espagne. Pour ce faire, l'enseignant doit sélectionner les contenus de grammaire qui doivent être enseignés ainsi que les méthodes appropriées pour poursuivre cette approche.

3.2.1. Phases du projet

Le projet s'articule en trois phases :

- Dans une première phase, l'équipe de recherche a analysé les programmes officiels de toutes les communautés autonomes de l'état espagnol et de toutes les langues enseignées (langues premières, secondes et étrangères). Nous avons de même élaboré des dispositifs d'intervention semi-structurés (des séquences didactiques de grammaire). C'est aussi dans cette phase que nous avons créé un questionnaire (voir 4.2.) à

[3] « L'élaboration d'une grammaire scolaire interlinguistique : vers un enseignement réflexif des langues dans des contextes multilingues » (PID2019-105298RB-I00), financé par le ministère espagnol de la Science et de l'Innovation et l'Agence Nationale de Recherche.

partir d'une étude préalable de Fontich et Birello (2015) et qui a été distribué entre enseignants et enseignants en formation. Le but était de déterminer leurs croyances sur l'enseignement de la grammaire, ce qui pourrait nous aider, dans le cas des enseignants, à comprendre comment ils avaient appliqué les dispositifs d'intervention, et dans le cas des enseignants en formation, à comprendre les dispositifs qu'ils allaient créer dans un contexte de formation spécialisée.

- Dans la deuxième phase, les dispositifs ont été appliqués en cours, afin de collecter des données de nature diverse sur l'action des enseignants (enregistrements, matériels des élèves, entretiens avec des enseignants, etc.). De plus, certains membres du groupe de recherche ont formé des futurs enseignants dans l'élaboration de séquences didactiques SDGE, qu'ils ont créées dans le cadre de leur formation.
- La troisième phase, dans laquelle nous nous trouvons actuellement, consiste à l'élaboration de la grammaire interlinguistique.

Cet article s'inscrit dans les deux premières phases du projet : d'une part, nous analysons les croyances des futurs enseignants de FLE et, d'autre part, nous analysons les séquences didactiques qu'ils ont créées et dont les caractéristiques principales s'exposent ci-dessous.

3.2.2. Les séquences didactiques de grammaire Egramint (SDGE)

Les dispositifs d'intervention qui ont été élaborés par les membres du projet de recherche (dont l'acronyme SDGE) poursuivent l'étude de formes grammaticales diverses à partir de la réflexion métalinguistique sur leurs usages dans des contextes communicatifs réels, dans la lignée des séquences proposées par Camps et Zayas (2006). Ainsi, les SDGE s'organisent en trois phases (Rodríguez-Gonzalo, 2022a) :

- 1ère phase : « Nous observons ». Dans cette phase, nous présentons la forme grammaticale à étudier, utilisée dans différents contextes réels de communication (par exemple, l'expression de l'obligation) et nous encourageons l'observation sur les formes. Nous expliquons le fil conducteur de la SDGE et la tâche finale que les élèves devront pouvoir faire à la fin de la séquence.
- 2ème phase : « Nous recherchons ». Cette phase propose des activités d'analyse et de manipulation permettant de comprendre les caractéristiques de l'élément grammatical sélectionné et encourageant la réflexion métalinguistique et interlinguistique.
- 3ème phase : « Nous réfléchissons ». Dans la dernière phase, nous récapitulons ce qui a été appris au long de la SDGE et les élèves produisent comme tâche finale des textes (oraux, écrits, multimédias, etc.) ; de plus, ils doivent présenter un rapport dans lequel ils réfléchissent sur

leurs productions et où ils expliquent les formes grammaticales qu'ils ont employées.

Les caractéristiques principales des SDGE sont l'interaction en classe, entre pairs et avec l'enseignant, en tant qu'exigence pour le développement de la compétence métalinguistique ; le contraste interlinguistique entre les langues du programme (première, deuxième et étrangère) et l'attention portée au développement de la compétence numérique, en relation avec l'exploration des usages linguistiques dans l'utilisation de la technologie à des fins éducatives (Rodríguez-Gonzalo, 2022b). Toutes les SDGE ont comme point de départ un problème ou d'un défi et introduisent la réflexion sur le fonctionnement de la langue en abordant l'enseignement de la grammaire de façon inductive. Les SDGE visent une tâche finale et encouragent la réflexion métalinguistique qui se reprend de façon explicite (à l'oral ou à l'écrit) tout au long de la séquence et, très particulièrement à la fin, pour expliquer le texte oral, écrit ou multimédia que les élèves ont produit.

4. Méthodologie

4.1. Objectifs et questions de recherche

Dans cet article nous essayons de déterminer comment les croyances sur l'enseignement de la grammaire des futurs enseignants de FLE se reflètent dans le type d'activités proposées dans les SDGE qu'ils ont élaborées dans le cadre d'une formation spécialisée. Pour atteindre cet objectif principal, nous avons mené deux études qui sont connectées entre elles :

- Étude 1 (E1) : Étude de cas qualitative et quantitative sur les croyances sur l'enseignement de la grammaire des futurs enseignants de FLE qui suivent une formation dans le Master en Professeur de Secondaire de l'Université de Valence.
- Étude 2 (E2) : Étude de cas qualitative sur les types d'activités que les futurs enseignants proposent (de réflexion métalinguistique, de contraste entre les langues, de répétition et de mémorisation, etc.) dans les SDGE élaborées par eux, suivant le prototype Egramint.

Nous incluons un résumé des deux études dans le Tableau 1 :

	Objectif	Corpus	Instrument d'analyse
E1	Déterminer les croyances des futurs enseignants de FLE sur l'enseignement de la grammaire	Réponses de 14 futurs enseignants de FLE	Questionnaire de 38 questions
E2	Analyser le type d'activités proposées dans les SDGE créées par des futurs enseignants de FLE	11 SDGE élaborées par des futurs enseignants de FLE	11 SDGE

Tableau 1. Caractéristiques des études E1 et E2

Nous allons donc comparer les conclusions de l'E1 avec les résultats de l'E2, afin de constater l'influence des croyances des enquêtés sur la conception de matériels didactiques réalisés par des futurs enseignants de FLE. Dans les paragraphes qui suivent nous caractérisons les deux études qui confluent dans cet objectif final et, en particulier, les instruments de collecte de données que nous avons utilisés.

4.2. Étude sur les croyances des futurs enseignants de FLE (E1)

Comme nous l'avons vu (voir section 2), l'étude sur les croyances des enseignants peut nous aider à comprendre leur pratique et, le cas échéant, à introduire des changements dans le processus d'enseignement-apprentissage qu'ils vont appliquer dans leurs cours.

L'E1 part d'une étude préalable basée sur la statistique descriptive à partir d'un questionnaire en ligne qui a été rempli par 1255 enseignants en formation (n = 1255) de toutes les étapes éducatives et de toutes les langues (premières et étrangères) curriculaires. Ce questionnaire[4] est composé de trente-huit questions distribuées en cinq blocs thématiques divers[5]. Les deux premiers blocs intitulés respectivement « Connaissances théoriques des enseignants en formation » et « Critères méthodologiques des futurs enseignants » contenaient des affirmations à propos de ces sujets, qui devaient être évaluées sur une échelle Likert sur 5, tandis que le troisième bloc concernant les « Pratiques de classe pour enseigner la grammaire » devait être évalué sur une échelle Likert sur 10. Le bloc 4 visait la vision des futurs enseignants sur leurs futurs élèves, où les participants devaient ordonner les affirmations proposées en fonction de l'accord ou le désaccord avec celles-ci ; et, finalement, le dernier bloc collectait des informations personnelles des futurs enseignants (études, université de provenance, spécialité de formation, etc.)[6].

Le questionnaire a été distribué en ligne et a été rempli par des futurs enseignants de toutes les étapes éducatives (primaire et secondaire)[7] et de toutes les langues curriculaires présentes dans l'éducation obligatoire espagnole (L1, espagnol et langues propres de certaines communautés autonomes comme le catalan, le basque ou le galicien ; et L2, majoritairement l'anglais et, en moindre mesure, le français).

[4] Le questionnaire peut être consulté sur https://links.uv.es/pT0WiiH

[5] L'élaboration du questionnaire se base sur le travail préalable de Ribas (2014). Il a été validé par un test essai pilote avec sept enseignants et les tests paramétriques suivants ont été effectués : une analyse factorielle exploratoire et un test de fiabilité (alpha de Cronbach).

[6] Pour consulter les résultats globaux de cette étude, voir le travail préalable de García-Pastor et Sanz-Moreno (2023). Dans cet article, nous analysons les affirmations où les différences entre les croyances des futurs enseignants de FLE et les enseignants d'autres langues étaient significatives.

[7] Il s'agit de futurs enseignants du cycle du Primaire (étudiants du diplôme d'enseignement ou *Grado de Magisterio*) et du cycle du Secondaire (étudiants du master en professeur d'éducation secondaire) de toute l'Espagne et spécialistes en enseignement de langues (tant L1 que LE).

L'E1 dérive de cette première étude et isole les réponses de 14 futurs enseignants de FLE du secondaire (n = 14), qui constituent donc une étude de cas qui se circonscrit à l'enseignement du français. Le fait que l'enseignement de la langue française dans le système éducatif espagnol ait été relégué à une matière optionnelle dans l'éducation secondaire et annulée dans l'éducation primaire (où, actuellement, dans la plupart des communautés autonomes, la seule langue étrangère étudiée est l'anglais) explique que notre échantillon soit plus petit et qu'il s'agisse d'une étude de cas ; nous considérons, tout de même, qu'il s'agit d'une étude significative qui peut nous donner une approche précise sur les croyances des futurs enseignants de FLE.

4.3. Étude 2. Objectifs et caractérisation des SDGE

Les SDGE élaborées par les futurs enseignants de FLE constituent le corpus de l'E2 (n = 11).

Chaque membre de l'équipe du projet de recherche a entamé la formation des futurs enseignants concernant l'enseignement de la grammaire dans leurs cours respectifs. En tant que professeurs de Didactique de la Langue Française, nous nous sommes centrés sur les futurs enseignants de FLE, élèves du Master en Professeur du Secondaire de l'Université de Valence, et plus concrètement dans la matière *Apprentissage et Enseignement de la Langue Française*, dont l'une des tâches finales consiste à l'élaboration d'une séquence didactique de français. Nous avons travaillé à partir des principes du projet Egramint (Rodríguez-Gonzalo, 2021 ; 2022a, 2022b, 2022c), qui s'inscrivent à leur tour dans la lignée des séquences didactiques de grammaire de Camps et Zayas (2006). Plus précisément, le projet Egramint propose une approche de l'enseignement de la grammaire octroyant un rôle central à la réflexion métalinguistique des apprenants et suivant une perspective interlinguistique, où la comparaison entre les langues que les apprenants peuvent connaitre occupe une place centrale dans l'enseignement des langues (Rodríguez-Gonzalo, 2022b).

Après une approche théorique des principes de l'enseignement de la grammaire dans un contexte multilingue (voir 3.2.1. et 3.2.2.), les futurs enseignants devaient créer des SDGE à partir du prototype Egramint pour une classe de FLE dans l'étape de l'éducation secondaire. Les SDGE devaient promouvoir la réflexion métalinguistique et proposer des activités de réflexion et d'analyse interlinguistique, tenant compte du contexte multilingue de l'éducation dans la Communauté Valencienne. Elles devaient viser une tâche finale inscrite dans une situation communicative réelle qui consistait en une production écrite, orale ou multimédia.

6. Résultats

6.1. Étude 1. Quelles sont les croyances des futurs enseignants de FLE sur l'enseignement de la grammaire ?

6.1.1. Croyances sur les critères méthodologiques à employer en cours

Comme nous l'avons déjà indiqué précédemment, le bloc sur les critères méthodologiques à appliquer en cours par les futurs enseignants contient des affirmations qui devaient être évaluées dans une échelle Likert sur 5.

La première affirmation établissait que « Si les professeurs expliquent clairement les concepts grammaticaux dans une langue, les élèves les apprennent ». Il s'agit d'une croyance qui n'est pas très partagée par les futurs enseignants de cette matière puisque la moyenne arithmétique est égale à 2,92 sur 5 (Figure 1). Presque la moitié de nos étudiants considèrent qu'expliquer la grammaire est assez nécessaire et suffisant pour l'apprendre, mais nous observons une relative variété dans les réponses des participants. En général, ils qualifient avec un 3 sur 5 cette affirmation (n = 6) et 38,5% (n = 4) la qualifient avec un 4 ou un 5 sur 5 (voir Figure 1).

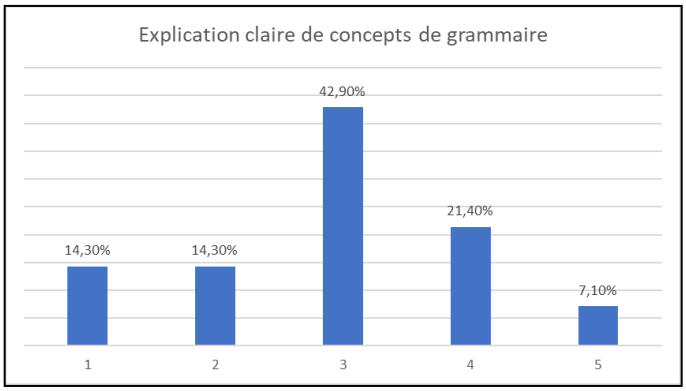


Figure 1. Introduction d'explications claires de concepts de grammaire.

« L'enseignement de la grammaire dans n'importe quelle langue sur la base des seuls usages est peu pratique parce que les usages sont complexes et souvent non conformes aux notions expliquées ». Les étudiants en formation ne partagent pas cette deuxième affirmation sur les critères méthodologiques, étant donné que la moyenne arithmétique est de 2,85 sur 5. La moitié (n = 7) de notre échantillon l'a évaluée avec un 3 sur 5. L'autre moitié a noté cette affirmation de façon particulière et très diverse, ce qui sous-entend que, en général, ils ne partagent pas ce critère méthodologique (voir Figure 2) :

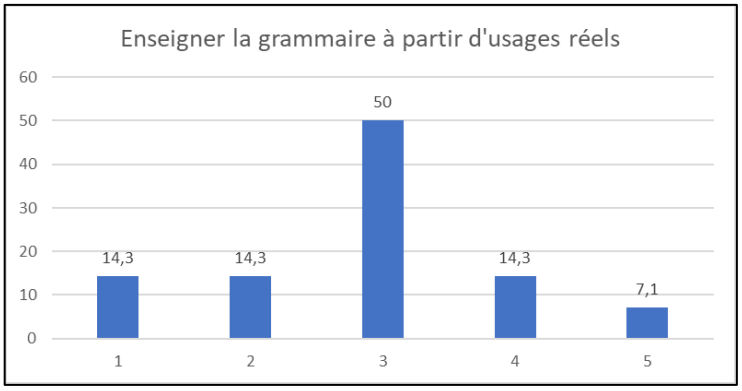


Figure 2. Enseignement de la grammaire partant d'usages réels et complexes.

De même, les participants ne sont pas d'accord sur la seule application d'exercices de manipulation pour l'apprentissage d'une langue. Ainsi, l'affirmation « Pour apprendre la grammaire dans n'importe quelle langue, il suffit de faire des exercices de manipulation d'éléments linguistiques (exercices d'échange, suppression, extension...) » a été notée majoritairement avec deux points sur 5 (n = 6), tandis que 28,6% de notre échantillon, soit n = 4, l'ont notée avec un 3 sur 5. La moyenne, dans ce cas, a été de 2,21 sur 5. Comme nous pouvons le voir dans la Figure 3, la plupart des réponses ont eu comme notes des chiffres en dessous de 3, et aucun participant a manifesté être pleinement d'accord puisque nous n'avons aucun participant ayant choisi la note maximale :

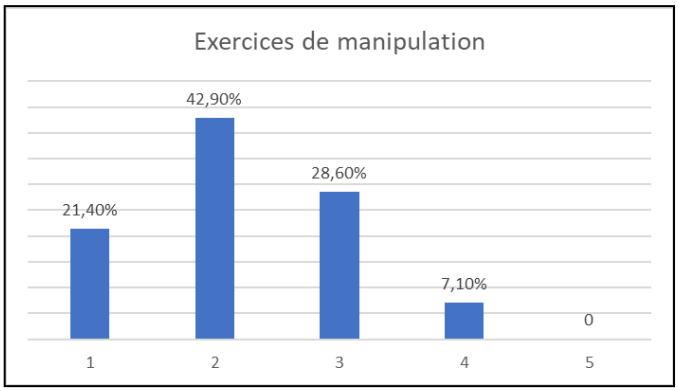


Figure 3. Pertinence de l'utilisation d'exercices de manipulation (échange, suppression, extension, etc.)

Le dernier critère méthodologique soumis à évaluation pour cette étude de cas considérait que pour l'apprentissage d'une notion de grammaire, les élèves des professeurs en formation devaient proposer des exemples. Celle-ci constitue l'affirmation qui est la mieux évaluée par notre échantillon, puisqu'un total de 85,4% des participants (soit n = 11) sont d'accord ou partagent complètement cet avis.

6.1.2. Croyances sur les pratiques de classe qui devraient s'appliquer en cours

En ce qui concerne les pratiques de classe privilégiées par les futurs enseignants de FLE, plusieurs affirmations ont été proposées. Cette fois-ci, elles étaient notées sur une échelle Likert sur 10.

La première pratique visait le rôle de la mémorisation de règles grammaticales dans l'apprentissage de langues, en particulier en FLE. Les participants ne se sont pas montrés très convaincus par l'application de ce critère en cours, la moyenne arithmétique étant de 6,5 sur 10. En fait, 28,6 % (n = 4) ont noté cette affirmation avec un 7, le même pourcentage que ceux qui ont noté cette affirmation avec un 8 sur 10 (n = 4) (voir Figure 4). D'après ces données, les futurs enseignants de FLE dans le secondaire, en général, ne considèrent pas la mémorisation comme une pratique à appliquer en cours :

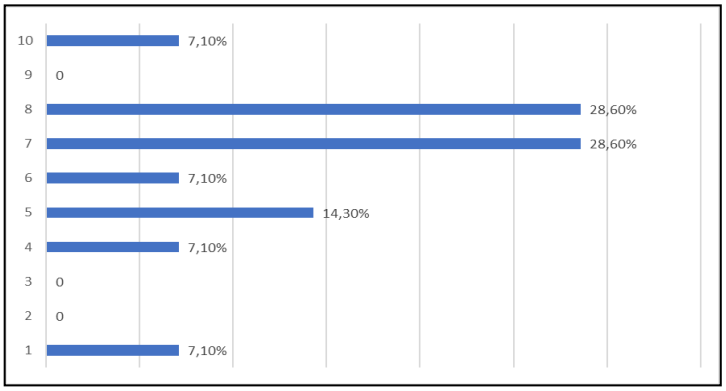


Figure 4. Mémorisation de règles grammaticales.

La pratique suivante consiste à organiser la classe en petits groupes pour les faire réfléchir sur les phénomènes linguistiques proposés. Il s'agit, comme nous pouvons le voir dans la Figure 5, d'une pratique assez bien considérée par les participants, puisque 35,7% (soir n = 5) l'a notée avec un 8 et 21,4% avec un 10 (soit n = 3), ce qui rend cette affirmation comme l'une des plus appréciées de toutes les pratiques proposées. La moyenne arithmétique dans ce cas est de 7,71 sur 10 :

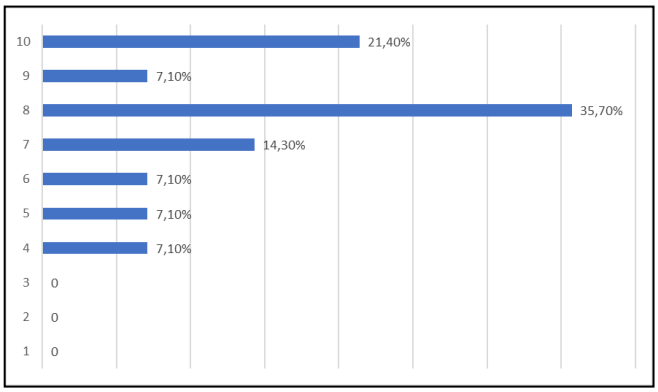


Figure 5. Organisation en petits groupes pour réfléchir sur la langue.

En ce qui concerne la reprise d'une explication écrite ou orale du phénomène grammatical sur lequel les élèves ont travaillé, il s'agit aussi d'une affirmation très partagée, et d'une pratique de classe très bien considérée puisque presque 70% de notre échantillon l'a notée avec plus d'un 7 sur 10, et concrètement 14,3% (n = 2) a noté avec un 10 sur 10 (voir Figure 6). La moyenne est de 7,28 sur 10. Aucun participant a mis une note inférieure à 5 sur 10, ce qui implique que reprendre l'explication de la forme grammaticale étudiée par les apprenants de français est considéré comme une pratique qu'ils accepteraient fréquemment dans leurs cours.

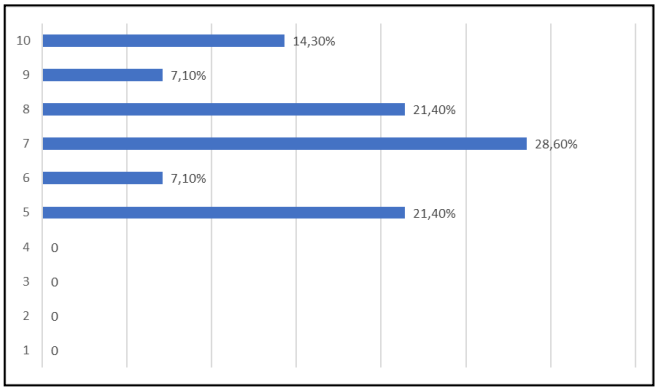


Figure 6. Reprise par écrit ou à l'oral de l'explication du phénomène grammatical.

6.1.3. Conclusions de l'Étude 1 (E1)

D'après les résultats obtenus dans l'E1, nous pouvons conclure que le critère méthodologique que les enseignants ont mieux évalué est que les élèves proposent leurs exemples sur la forme grammaticale étudiée en cours ; de même, « donner une explication claire de la notion étudiée » a obtenu une note élevée. Cependant, la réalisation d'exercices de manipulation (de répétition, suppression, extension, etc.) et le fait de réfléchir sur un phénomène grammatical seulement à partir des usages sont deux critères méthodologiques qui, *a priori*, n'ont pas l'approbation des enquêtés.

En ce qui concerne les pratiques de classes qui devraient se mettre en œuvre en cours, l'organisation de la classe en petits groupes pour réfléchir ensemble sur un sujet grammatical est la pratique que les futurs enseignants veulent privilégier. De même, la reprise des réflexions sur le sujet abordé (à l'écrit ou à l'oral) est une pratique qui a été bien évaluée ; au contraire, le recours à la mémorisation de règles grammaticales est une pratique qui n'est pas spécialement considérée par les futurs enseignants de FLE.

D'après tout ce qui a été dit, nous espérons que les SDGE reflètent les croyances des futurs enseignants de FLE dans leur élaboration, et donc nous espérons y trouver :

- Des explications claires de la notion grammaticale étudiée ;
- D'autres formes d'enseignement de la grammaire qui iront plus loin que les usages dans des contextes réels ;

- Des activités qui encouragent la réflexion métalinguistique et interlinguistique à partir d' exemples proposés par leurs élèves, et qui seront analysés en cours ;
- Des activités à réaliser en petits groupes pour réfléchir sur les sujets de grammaire ;
- Des activités de reprise d'explications de grammaire, à l'oral ou à l'écrit, de façon explicite.

De plus, selon l'analyse des croyances de l'E1, nous espérons ne pas trouver dans les SDGE proposées des exercices de manipulation (échange, suppression, extension, etc.) ou des activités de mémorisation de règles grammaticales.

6.2. Étude 2. Analyse des SDGE et types d'activités proposées

Nous disposons de onze SDGE créées par des enseignants de FLE en formation. Dans cette section, nous aborderons, dans un premier temps, les caractéristiques générales des SDGE et, ensuite, nous analyserons les différentes activités proposées en établissant des connexions avec les résultats de l'E1.

6.2.1. Les SDGE. Caractéristiques générales

La plupart des SDGE ont été conçues pour être mises en œuvre en sept séances d'environ 50 minutes, bien que la durée minimale soit de cinq et la durée maximale de huit séances. Les contenus grammaticaux explorés dans les séquences s'adaptent aux programmes de français de l'enseignement secondaire dans la Communauté Valencienne (les temps du passé, l'adjectif, le conditionnel ou le futur, par exemple)[8]. En outre, les séquences focalisent le travail à effectuer sur les fonctions communicatives envisagées dans lesdits programmes, telles que l'expression de l'obligation, le conseil, la demande d'information ou la comparaison dans des situations communicatives déterminées. À noter que huit des onze produits finaux des SDGE consistent en des productions écrites, tandis que nous avons trouvé seulement deux productions orales et une vidéo (Voir Tableau 2). Afin de garantir l'anonymat des participants, les élèves ont été identifiés avec les lettres EF (enseignant en formation) et un chiffre (1-11) :

Élève	Titre	Forme linguistique	Séances	Produit final
EF1	Je suis un *foodie* et toi ?	Temps du passé	6	Poster une critique gastronomique
EF2	Biographie d'un 8 mars	Temps du passé	6	Biographie d'une actrice française
EF3	Préparation d'un échange	Exprimer l'opinion	5	Vidéo promotion d'un pays francophone
EF4	Jeunes, connaissez-vous vos droits ?	Contraste temps du passé et présent	8	Lettre officielle à l'UNESCO
EF5	Nos différences, nos unions	L'adjectif	6	Affiche comparant deux pays francophones

[8] À consulter ici : https://links.uv.es/dfhTB4F

Élève	Titre	Forme linguistique	Séances	Produit final
EF6	Je me demande comment demander	La question	7	Jeux de rôle : dialogue pour réserver une chambre à l'hôtel
EF7	Le futur sera meilleur demain	Les temps du futur	7	Élaboration d'un emploi du temps
EF8	Sauve-toi et sauve la planète !	Exprimer des ordres et des instructions	7	Poster avec des conseils pour sauver la planète
EF9	Un slam pour les femmes ! Bien sûr que tu peux	Exprimer la volonté (être en droit de, pouvoir)	7	Elaboration d'un *slam*
EF10	Comment transformer Patraix en écoquartier ?	Le conditionnel	7	Lettre à une mairie pour demander une formation pour devenir un écoquartier
EF11	Réveillez votre imagination dans le monde des contes	Temps du passé	6	Raconter la vie d'un personnage du Petit Chaperon Rouge

Tableau 2. Caractéristiques générales des séquences didactiques créées par les futurs enseignants de FLE.

6.3.2. Critères méthodologiques appliqués dans les SDGE

6.3.2.1. Travailler à partir d'exemples des élèves

Selon l'E1, que les élèves soient capables de proposer des exemples de la forme grammaticale étudiée pour apprendre une notion de grammaire est l'affirmation sur les critères méthodologiques mieux évaluée. Dans les SDGE analysées, les enseignants en formation non seulement proposent à leurs élèves potentiels de trouver leurs propres exemples d'une notion grammaticale, mais aussi ils organisent des activités de réflexion sur leurs usages et ceux de leurs pairs (en particulier, en ce qui concerne les activités de production écrite). Par exemple, dans la Figure 7 nous pouvons voir la tâche proposée par l'EF10 : la future enseignante guide le travail de production écrite à travers diverses activités de préparation de la production ; pour ce faire, elle a prévu une grille d'évaluation qui permet la révision du texte écrit à travers la réflexion sur la propre production de l'élève. Ainsi, la tâche met l'accent sur les différentes phases de l'écriture (planification, rédaction et révision) et encourage la réflexion métalinguistique sur les formes employées : pourquoi on utilise le conditionnel, les connecteurs, etc.

4. Nous allons commencer à rédiger la lettre au président de l'écoquartier tata pour demander ... Mais nous devons suivre quelques pas avant de commencer l'écriture, tu dois réfléchir au destinataire. Réponds aux questions suivantes : (7 minutes)

• Quel pronom je vais utiliser pour m'adresser à lui ?

• Comment je vais saluer et dire au revoir ? Quels mots je peux employer ?

• Comment je vais poser les questions et demander ce que je veux obtenir ?

5. Le deuxième pour te préparer avant d'écrire ta lettre est l'organisation de tes idées. Tu dois tracer un plan qui t'aidera à écrire ton texte. Pense à ces questions et fais un schéma ou brouillon : (15 minutes)

- Combien de paragraphes tu vas écrire

- Quels connecteurs tu vas utiliser

- Quel ordre tu vas suivre pour développer tes idées.

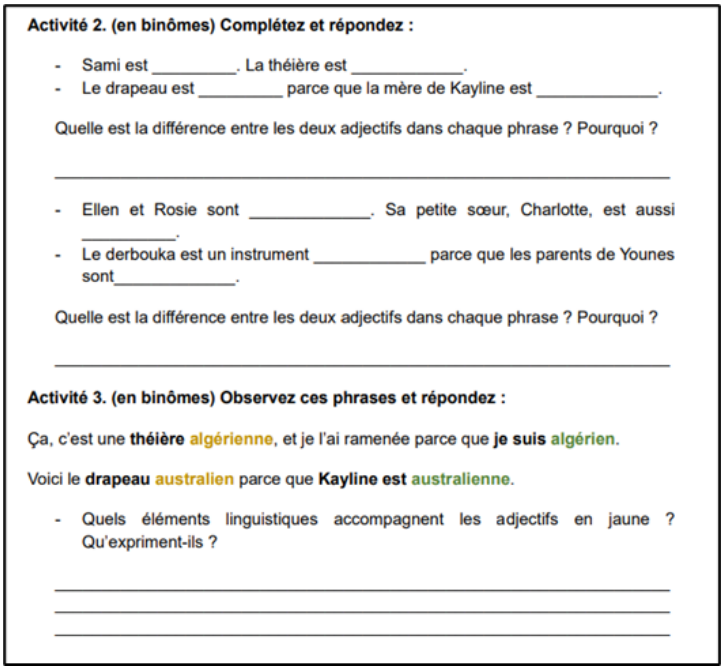
6. Maintenant tu es prêt pour écrire ta lettre. À la maison, écris-la sur une feuille pour l'apporter le prochain jour. Une fois elle sera corrigée, tu l'écriras sur l'ordinateur pour après l'imprimer et l'envoyer par courrier postal. Pense à respecter la check-list suivante :

Adéquation : - Je me présente (prénom et nom, ville, lycée). - Je présente mon quartier. - Je m'adresse poliment au destinataire. - J'utilise des formules pour ouvrir et fermer la lettre.	
Grammaire et lexique : - Je décris la problématique écologique de mon quartier. - J'emploie le conditionnel pour : Construire des phrases hypothétiques. Formuler des pétitions polies.	
Cohérence et cohésion : - J'utilise une ponctuation correcte. - Je divise mon texte en paragraphes. - J'utilise des connecteurs pour ordonner mes idées.	

Figure 7. Les élèves travaillent à partir de leurs propres productions (EF10).

6.3.2.2. Fournir des explications claires de grammaire

En ce qui concerne le deuxième critère méthodologique sur la nécessité d'expliquer clairement les concepts grammaticaux en classe pour que les élèves les apprennent, en général les futurs enseignants de FLE ne se montraient pas très convaincus, car c'est une affirmation qui a été qualifiée avec 2,92 sur 10. Dans les SDGE, nous trouvons principalement des activités qui accompagnent les élèves dans la déduction de règles grammaticales, mais où l'enseignant en formation ne les explique pas directement (Figure 8). On observe une application de contenus mais qui est à la base de la réflexion postérieure :



Activité 2. (en binômes) Complétez et répondez :

- Sami est _____. La théière est _____.
- Le drapeau est _____ parce que la mère de Kayline est _____.

Quelle est la différence entre les deux adjectifs dans chaque phrase ? Pourquoi ?

_____

- Ellen et Rosie sont _____. Sa petite sœur, Charlotte, est aussi _____.
- Le derbouka est un instrument _____ parce que les parents de Younes sont_____.

Quelle est la différence entre les deux adjectifs dans chaque phrase ? Pourquoi ?

_____

Activité 3. (en binômes) Observez ces phrases et répondez :

Ça, c'est une **théière** algérienne, et je l'ai ramenée parce que **je suis** algérien.

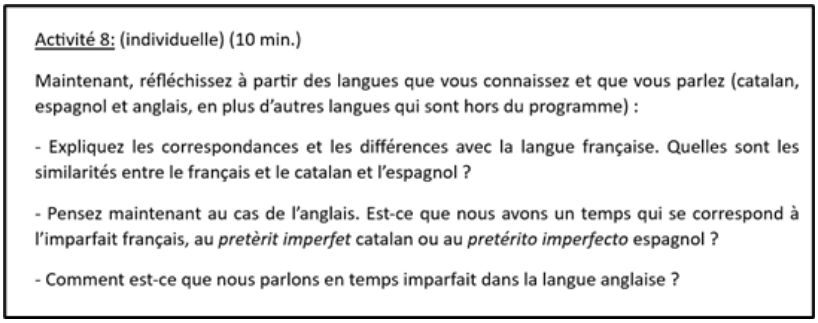
Voici le **drapeau** australien parce que **Kayline est** australienne.

- Quels éléments linguistiques accompagnent les adjectifs en jaune ? Qu'expriment-ils ?

_____
_____
_____

Figure 8. Activités sur l'adjectif. L'EF5 pose des questions pour que les élèves relèvent les différences.

D'autres activités adoptent une approche plutôt inductive, surtout pour promouvoir une réflexion interlinguistique (voir Figure 9). Dans ce sens, les futurs enseignants de FLE puisent dans les connaissances préalables de leurs élèves potentiels, surtout dans d'autres langues, pour qu'ils réfléchissent sur le fonctionnement des différentes langues qu'ils connaissent déjà et pour lesquelles ils considèrent que l'explication de grammaire n'est pas nécessaire. Dans l'exemple de la Figure 9, on voit clairement que l'enseignant pose des questions pour faire réfléchir les élèves, mais n'explique pas la forme linguistique dans les autres langues avec lesquelles il propose de comparer les temps du passé.



Activité 8: (individuelle) (10 min.)

Maintenant, réfléchissez à partir des langues que vous connaissez et que vous parlez (catalan, espagnol et anglais, en plus d'autres langues qui sont hors du programme) :

- Expliquez les correspondances et les différences avec la langue française. Quelles sont les similarités entre le français et le catalan et l'espagnol ?

- Pensez maintenant au cas de l'anglais. Est-ce que nous avons un temps qui se correspond à l'imparfait français, au *pretèrit imperfet* catalan ou au *pretérito imperfecto* espagnol ?

- Comment est-ce que nous parlons en temps imparfait dans la langue anglaise ?

Figure 9. Les élèves réfléchissent sur le fonctionnement des langues (EF4).

6.3.2.3. Expliquer uniquement à partir d'usages réels

Selon l'E1, l'affirmation « Il n'est pas pratique d'enseigner la grammaire uniquement à partir d'usages réels, parce que ceux-ci sont complexes et ne se conforment généralement pas aux notions expliquées » a été notée avec un 2,85 sur 10 ; lorsque les

enseignants en formation conçoivent leur SDGE, nous trouvons des exemples qui partent d'usages réels. Dans la Figure 10, l'EF4 part de deux documents authentiques pour introduire le sujet de la SDGE ; cependant la production écrite proposée ne correspond pas au genre discursif déterminé :

Figure 10. Enseigner à partir de situation réelles (EF4).

En général, les futurs enseignants invitent les élèves à analyser et à réfléchir sur la langue à l'aide de questions qui, dans ce cas, visent d'abord la situation de communication.

D'après les SDGE créées, ils ont considéré que la réflexion sur les formes linguistiques et les usages était indispensable pour garantir un apprentissage significatif. Dans la Figure 11, l'EF11 part de phrases d'un texte lu et travaillé préalablement, explore les connaissances des élèves et essaie de leur faire déduire la formation, dans ce cas, de l'imparfait et du passé composé. À partir d'un usage réel observé dans un document authentique, l'EF11 leur pose des questions pour introduire les temps du passé :

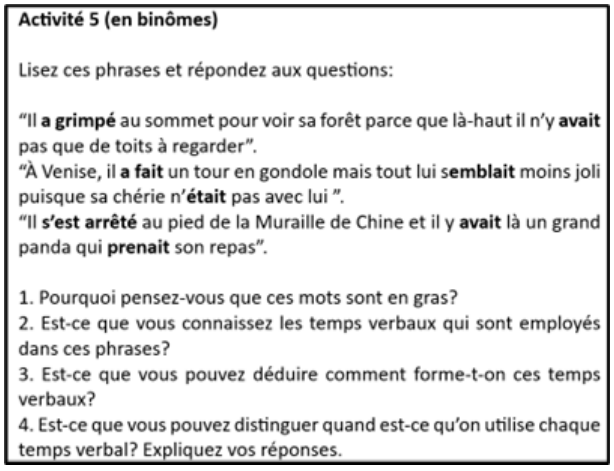
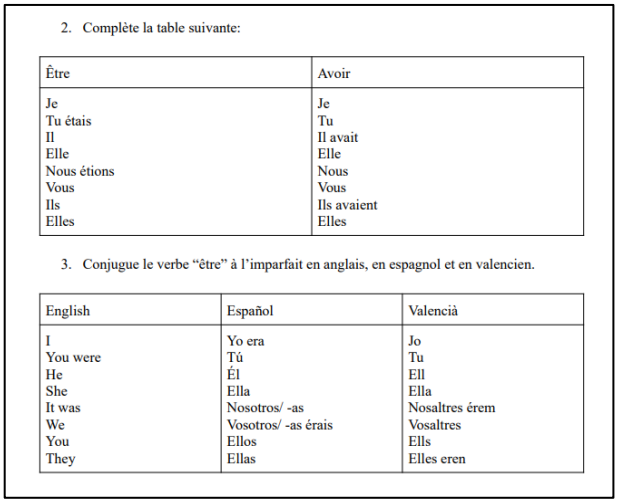


Figure 11. Approche inductive des temps du passé (EF11).

6.3.2.4. Exercices de manipulation pour apprendre la grammaire

Les étudiants n'étaient pas d'accord avec le critère selon lequel pour apprendre la grammaire dans n'importe quelle langue il suffit de réaliser des exercices de manipulation d'éléments linguistiques (exercices d'échange, de suppression, d'application...). Les exemples sur des exercices d'échange ou d'application sans réflexion sont peu nombreux. On en retrouve exceptionnellement, comme dans la Figure 12 :

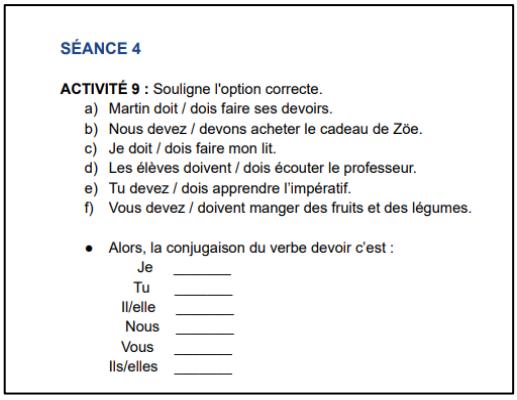


2. Complète la table suivante:

Être	Avoir
Je	Je
Tu étais	Tu
Il	Il avait
Elle	Elle
Nous étions	Nous
Vous	Vous
Ils	Ils avaient
Elles	Elles

3. Conjugue le verbe "être" à l'imparfait en anglais, en espagnol et en valencien.

English	Español	Valencià
I	Yo era	Jo
You were	Tú	Tu
He	Él	Ell
She	Ella	Ella
It was	Nosotros/ -as	Nosaltres érem
We	Vosotros/ -as érais	Vosaltres
You	Ellos	Ells
They	Ellas	Elles eren



SÉANCE 4

ACTIVITÉ 9 : Souligne l'option correcte.

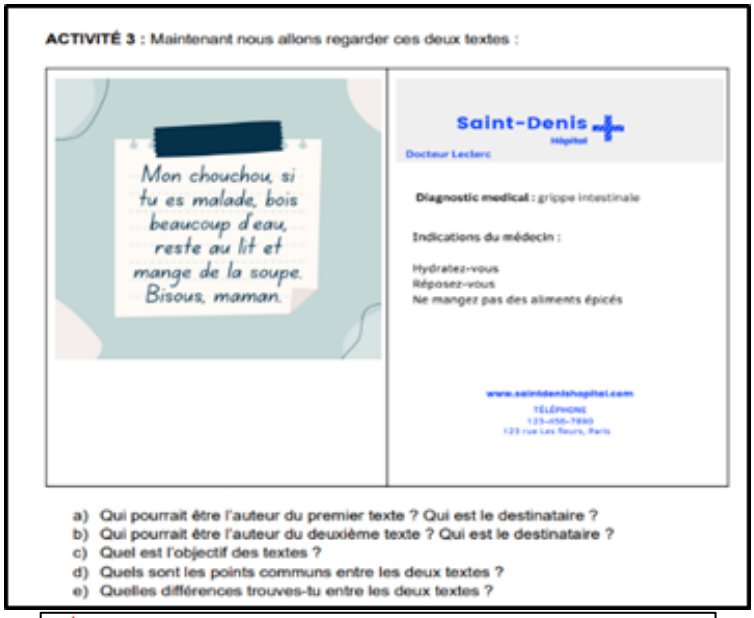
a) Martin doit / dois faire ses devoirs.
b) Nous devez / devons acheter le cadeau de Zöe.
c) Je doit / dois faire mon lit.
d) Les élèves doivent / dois écouter le professeur.
e) Tu devez / dois apprendre l'impératif.
f) Vous devez / doivent manger des fruits et des légumes.

- Alors, la conjugaison du verbe devoir c'est :

Je _____
Tu _____
Il/elle _____
Nous _____
Vous _____
Ils/elles _____

Figure 12. Exemples d'activité de manipulation sans réflexion (EF8 et EF11).

Cependant, la plupart des futurs enseignants ont proposé des exercices de différente nature. Ainsi, ils proposent une variété d'activités pour que leurs élèves construisent des connaissances sur la langue et son fonctionnement (Figure 13). Dans les exemples de la Figure 13, l'EF1 encourage les élèves à réfléchir sur les temps du passé ; il ne vise pas la conjugaison des verbes, mais son objectif c'est de les faire penser à l'usage. De même, L'EF8 les fait observer des posters contenant différentes façons d'exprimer l'obligation. À travers l'analyse des textes et des situations communicatives, l'EF8 les fait réfléchir sur les formes linguistiques étudiées (dans ce cas, l'impératif) :



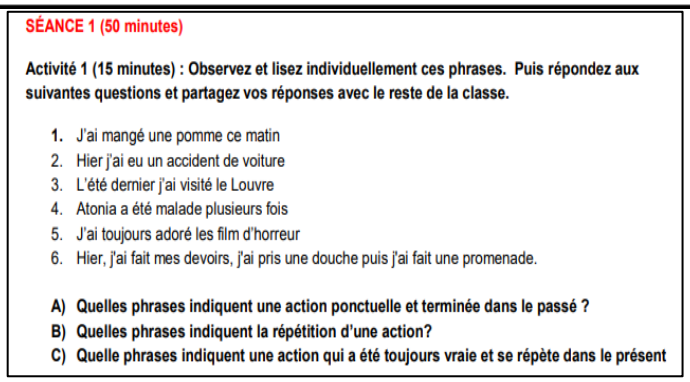


Figure 13. Exemple de tâche finale (EF1 et EF8).

6.3.3. Pratiques de classe privilégiées

6.3.3.1. Promouvoir la réflexion en groupe

Les enseignants en formation enquêtés considéraient important le travail collaboratif et que les élèves travaillent et réfléchissent en petits groupes sur les formes linguistiques employées et, en définitive, sur la langue. Cette affirmation a été la mieux évaluée par les futurs enseignants de FLE. Dans les SDGE, nous trouvons des activités à réaliser en binômes, en petits groupes et en groupe-classe (Figure 14), et très rarement les exercices se font individuellement :

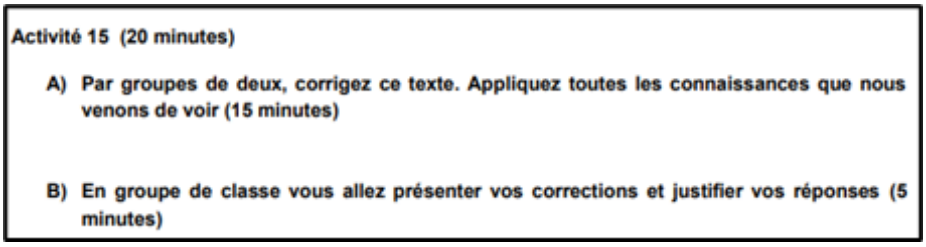


Figure 14. Activité par pairs et en groupe-classe (FE1).

Cela dit, les activités en groupes de 3 ou 4 personnes, qui souvent sont des tâches intermédiaires ou des tâches finales, sont moins nombreuses. Elles relèvent de la création d'un texte plutôt que de la réflexion sur les formes linguistiques employées (Figure 15). Ceci pourrait s'expliquer par la réalité des classes de FLE dans la Communauté Valencienne où le nombre d'étudiants n'est pas élevé, ce qui peut empêcher de travailler en groupe :

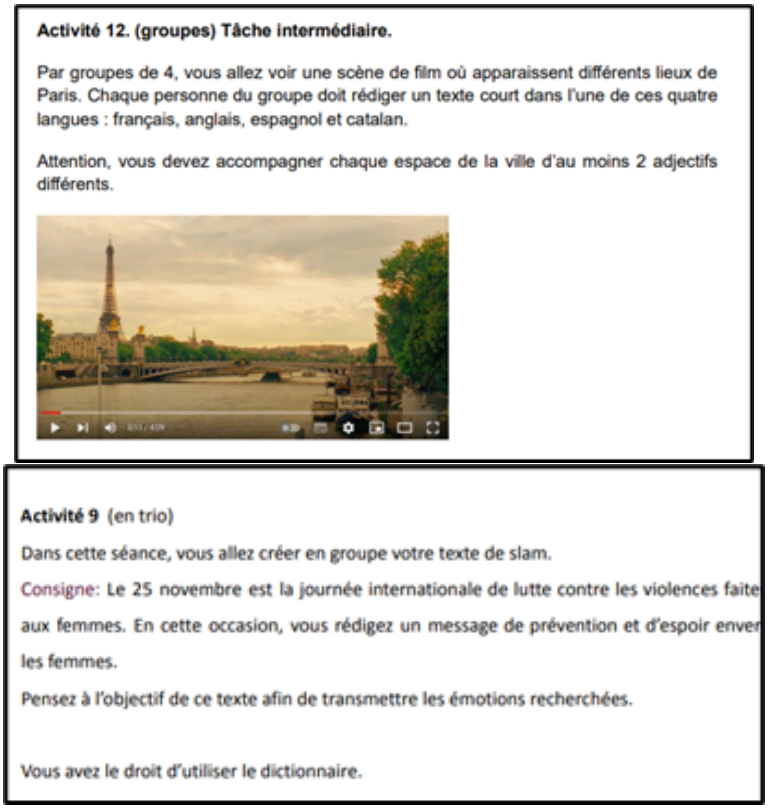


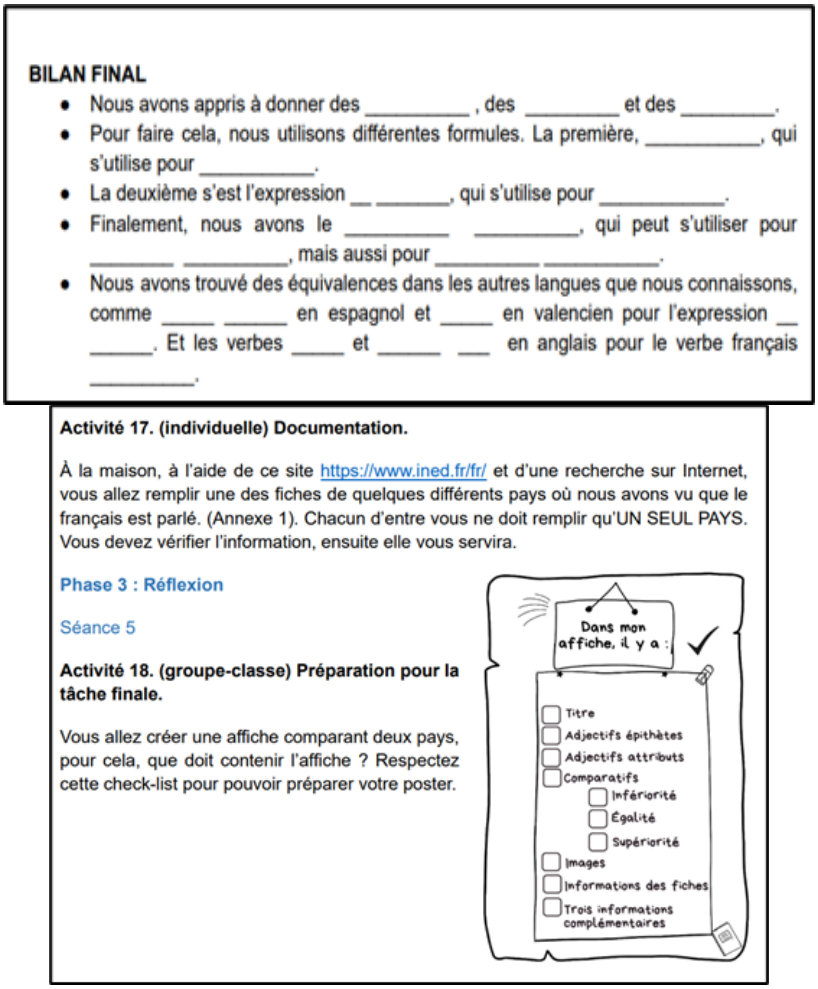
Figure 15. Exemples d'activité en groupes (EF5) et à trois (EF9).

Comme nous pouvons l'observer dans les Figures 14 et 15, les activités de réflexion et d'application de contenus grammaticaux partent d'un travail en binôme ou en petits groupes en premier lieu, pour en second lieu aborder la mise en commun dans le groupe-classe. C'est-à-dire, que les futurs enseignants essaient de garantir un échafaudage à leurs futurs élèves : pour commencer, en binômes, les élèves parlent et discutent, s'entraident, arrivent à des conclusions et, une fois cette première phase accomplie, ils entament l'activité dans un groupe plus grand, afin de partager leurs conclusions et d'enrichir la réflexion groupale.

6.3.3.2. Reprise de l'explication grammaticale à l'écrit ou à l'oral

La deuxième affirmation la mieux évaluée est la reprise d'explications grammaticales de façon écrite ou orale en cours ; on la retrouve souvent à la fin des SDGE, où on demande non seulement de produire un texte mais aussi de réfléchir sur le texte créé et sur les formes linguistiques qui y ont été employées. Cette reprise de l'explication est

présente sous forme de *check-list* qui accompagne généralement la tâche finale et qui aide les élèves à la révision tant du contenu que de la forme linguistique étudiée (Figure 16) :



BILAN FINAL

- Nous avons appris à donner des _____ , des _____ et des _____.
- Pour faire cela, nous utilisons différentes formules. La première, _____, qui s'utilise pour _____.
- La deuxième s'est l'expression __ _____, qui s'utilise pour _____.
- Finalement, nous avons le _____ _____, qui peut s'utiliser pour _____ _____, mais aussi pour _____ _____.
- Nous avons trouvé des équivalences dans les autres langues que nous connaissons, comme _____ _____ en espagnol et _____ en valencien pour l'expression __ _____. Et les verbes _____ et _____ ___ en anglais pour le verbe français _____.

Activité 17. (individuelle) Documentation.

À la maison, à l'aide de ce site https://www.ined.fr/fr/ et d'une recherche sur Internet, vous allez remplir une des fiches de quelques différents pays où nous avons vu que le français est parlé. (Annexe 1). Chacun d'entre vous ne doit remplir qu'UN SEUL PAYS. Vous devez vérifier l'information, ensuite elle vous servira.

Phase 3 : Réflexion

Séance 5

Activité 18. (groupe-classe) Préparation pour la tâche finale.

Vous allez créer une affiche comparant deux pays, pour cela, que doit contenir l'affiche ? Respectez cette check-list pour pouvoir préparer votre poster.

Figure 16. Exemples de réflexion finale (EF5 et EF8).

6.3.3.3. Mémorisation de règles grammaticales

Comme prévu, et considérant le rôle octroyé par les futurs enseignants à la mémorisation dans l'apprentissage, les SDGE ne reprennent, en aucun cas, des exercices de répétition ou de mémorisation, c'est-à-dire, des exercices structuraux qui se limitent à faire reprendre des contenus de grammaire sans contexte et qui n'encouragent pas la réflexion. Au contraire, la plupart des activités proposées privilégient la réflexion et non la répétition, et ce non seulement en français mais dans les différentes langues abordées dans les SDGE. Par exemple, la Figure 17 reprend une activité de réflexion sur les temps du passé, leurs formes et leurs usages. On ne demande pas de conjuguer les verbes hors contexte : les élèves doivent relever les verbes qu'ils ont utilisés avant, déduire la formation de ces verbes, et situer les différents temps du passé dans une ligne du temps :

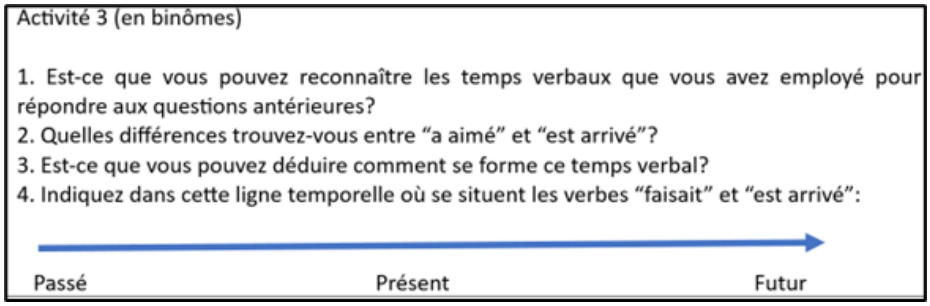


Figure 17. Activité de réflexion métalinguistique (EF11)

La Figure 18 reprend une activité où la future enseignante guide la réflexion interlinguistique à travers la traduction d'une phrase (prise d'un texte préalablement étudié) et propose le contraste entre les quatre langues que ses étudiants connaissent déjà. À nouveau, on ne poursuit pas la manipulation à travers la répétition ou l'application de contenus, mais la réflexion sur le fonctionnement de la langue :

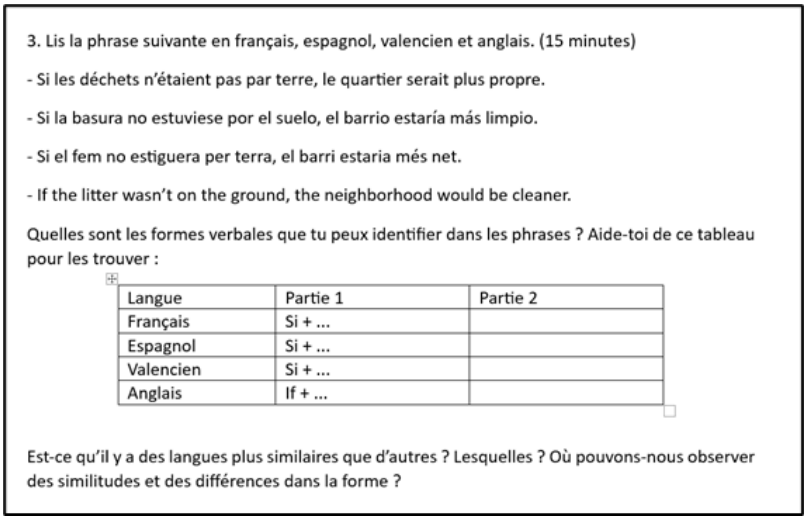


Figure 18. Exemple d'activité de réflexion interlinguistique (FE10)

Conclusions

Comme nous l'avons vu au long de ces pages, les croyances des enseignants sur les critères méthodologiques à employer en cours et les pratiques de classe privilégiées se reflètent dans les SDGE qu'ils ont présentées. Cependant, on observe que certaines croyances sont plus partagées et donc plus présentes dans les SDGE.

Pour ce qui est du critère méthodologique le mieux considéré, le travail en groupe est le critère préféré. Les SDGE encouragent la réflexion en binômes, petits groupes et en groupe-classe et les élèves doivent rarement travailler individuellement (6.3.2.1.). Les SDGE ne présentent pas des explications de grammaire, mais au contraire, elles proposent des activités de réflexion métalinguistique et font que les élèves pensent au fonctionnement des langues qu'ils connaissent (6.3.2.2.), dans la lignée de

la croyance sur le besoin de fournir des explications claires de grammaire pour que les élèves apprennent, affirmation qui n'est pas très partagée par les enquêtés. De même, les enseignants en formation ont inclus des activités de réflexion sur les usages dans différentes contextes communicatifs, mais parfois ils ont proposé des activités en présentant des formes linguistiques hors contexte (6.3.2.3.). Finalement, et bien que la croyance sur la pertinence des exercices de manipulation pour l'apprentissage a été la croyance qui a obtenu la note plus basse, certains enseignants en formation ont proposé des exercices de suppression, d'ajout, de répétition, mais ces activités ont été exceptionnelles. La plupart des SDGE contenaient des activités qui encourageaient l'utilisation des formes dans un contexte communicatif déterminé, et qui relevaient plus de la création, de l'analyse et de la réflexion que de la répétition (6.3.2.4).

En ce qui concerne les pratiques de classe que l'on devrait privilégier en classe de FLE, comme nous avons pu constater dans l'analyse des SDGE, les futurs enseignants proposent majoritairement des activités de réflexion en petits groupes, en binômes et en groupe classe, ce qui s'aligne avec la croyance sur la pratique de classe mieux évaluée. Pour les enseignants en formation, le travail collaboratif constitue la clé de voute de l'enseignement. À noter que le nombre réduit d'étudiants dans les classes de FLE fait que les activités en binômes sont plus nombreuses qu'en petits groupes (6.3.3.1.). De plus, les enseignants en formation ont proposé des activités où les élèves doivent reprendre la réflexion sur l'explication grammaticale, à l'oral et à l'écrit, souvent à la fin de la SDGE, où ils doivent réfléchir sur les formes linguistiques employées et justifier leur usage dans un contexte communicatif précis, dans la lignée de la croyance sur le besoin de reprendre l'explication grammaticale à l'oral ou à l'écrit pour apprendre (6.3.3.2.). De même, les futurs enseignants ne considèrent pas la mémorisation de règles grammaticales comme une pratique à appliquer en cours, puisque cette affirmation a obtenu la note la plus basse (6.3.3.3.) ; c'est pour cette raison que nous n'avons pas trouvé des exercices de répétition, de suppression et d'application de contenus sans une réflexion métalinguistique explicite.

Selon le matériel analysé, les croyances qui se voient reflétées plus clairement dans les SDGE sont la réflexion et le travail en groupes ou en binômes et la reprise de l'explication grammaticale, à l'oral ou à l'écrit, afin d'apprendre la forme étudiée. Cependant, nous trouvons aussi des exercices de manipulation dans les SDGE, bien qu'il ne s'agît pas, *a priori*, d'une croyance partagée par les futurs professeurs de FLE. Il semble qu'ils soient conscients de la nécessité de proposer des activités de réflexion plutôt que de répétition ou d'application, mais ils ne savent pas vraiment comment le faire.

Cette recherche doit se poursuivre avec l'analyse de l'application des séquences élaborées en cours lors des stages de formation et des modifications qui ont été réalisées en fonction de leur adéquation aux différents niveaux et à la réalité de groupes d'élèves de FLE. De cette façon nous pourrons aussi vérifier que la pratique de classe exerce

surement une influence sur les croyances préalablement manifestées et doit donc comporter des modifications dans les dispositifs d'intervention proposés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CONSEIL DE L'EUROPE (2001): *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. URL : https://rm.coe.int/16802fc3a8

CAMBRA, Margarida; Cristóbal BALLESTEROS; Juli PALOU; Isabel CIVERA, Mariàngels RIERA; Joan PERERA & Miquel LLOBERA (2000): « Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral ». *Cultura y Educación*, 17-18, 25-40. DOI: http://dx.doi.org/10.1174/113564000753837179

CAMPS, Anna & Felipe ZAYAS (2006): *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Barcelona, Graó.

CAMPS, Anna (2014): « Hacia una renovación de la enseñanza de la gramática ». *Lenguaje y Textos*, 40, 7-18.

CAMPS, Anna (2017): « Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática », *in* Anna Camps & Teresa Ribas (coords.), *El verbo y su enseñanza.* Barcelona, Octaedro, 19-31.

CATALÁN, Jorge (2011): « Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor », *in* Jorge Catalán (ed.), *Psicología educacional: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*. La Serena, Editorial Universidad La Serena, 187-215.

CORTEZ, Karina; Valeria FUENTES; Isabel VILLABLANCA & Carolina GUZMÁN (2013) : « Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas ». *Estudios psicológicos*, 39/2, 97-113.

CRAWLEY, Frank E. & Barbara A. SALYER (1995): « Origins of life science teachers' beliefs underlying curriculum reform in Texas ». *Science Education*, 79/6, 611-635. DOI : https://doi.org/10.1002/sce.3730790604

CUMMINS, Jim (2008): « Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education », *in* Nancy H. Hornberger (ed.), *Encyclopedia of Language and Education.* New York, Springer, 65-75. DOI : https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_116

DÍAZ, Claudia & Helga MORALES (2015): « Creencias de estudiantes de primaria sobre el aprendizaje del inglés en un establecimiento educacional chileno ». *Actualidades Investigativas en Educación,* 15/1, 1-20. DOI : https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.17730

ELLIS, Rod (2016): « Focus on form: A critical review ». *Language Teaching Research*, 20/3, 405- 428. DOI : https://doi.org/10.1177/1362168816628627

FONTICH, Xavier & Marilisa BIRELLO (2015): « Tendencias del profesorado para el desarrollo de un modelo de enseñanza de la gramática y la escritura », *in* Lucía Pilar Cancelas (ed.), *Tendencias en educación lingüística.* Granada, Editorial GEU, 103-120.

GARCÍA, Mª Rosa & Christian SEBASTIÁN (2011) : « Creencias epistemológicas de estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia, Básica y Media: ¿diferencias en la formación inicial docente? ». *Psykhe (Santiago),* 20/1, 29-43. DOI : https://doi.org/10.4067/-S0718-22282011000100003

GARCÍA-PASTOR, Mª Dolores & Raquel SANZ-MORENO (2023): « Enseñanza gramatical reflexiva e interlingüística en lenguas extranjeras: análisis curricular para el diseño de dos secuencias didácticas de gramática en torno a la expresión de la obligación ». *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 23, 65-92. DOI : https://doi.org/-10.48035/rhsj-fd.23.4

GILAKJANI, Abbas P. & Narjes B SABOURI (2017): « Teachers' beliefs in English language teaching and learning: A review of the literature ». *English Language Teaching*, 10/4, 78-86. DOI : https://doi.org/10.5539/elt.v10n4p78

GUASCH, Oriol (2011): « Plurilingüisme i formació lingüística dels escolars », *in* Oriol Guasch (coord.), *El tractament integrat de les llengües.* Barcelona, Graó, 13-28.

KAGAN, David (1992): « Implications of Research on Teacher Belief ». *Educational Psychologist*, 27/1, 65-90. DOI : https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6

NADEAU, Marie & Carole FISHER, (2011): « Les connaissances implicites et explicites en grammaire: Quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? ». *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 4/4, 1-31. DOI : https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.446

NASSAJI, Hossein (2017): « Com integrar un focus en la gramàtica a les classes comunicatives de lengua ». *Caplletra*, 63, 165-188. DOI : https://doi.org/10.7203/caplletra.63.10398

PAJARES, M. Frank (1992): « Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct ». *Review of Educational Research*, 62/3, 307-332. DOI : https://doi.org/-10.3102/00346543062003307

RIBAS, Teresa; Carmen RODRÍGUEZ-GONZALO & Carmen DURÁN, (2020) : « El aprendizaje de la escritura de textos de opinión en alumnos de Primaria: análisis de la actividad metalingüística, de los conceptos sobre la escritura y de los productos finales ». *Indagatio Didactica*, 12/2, 33-54. DOI : https://doi.org/10.34624/id.v12i2.17436

RICHARDSON, Virginia (1996): « The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach », *in* John Sikula, Thomas buttery & Edith Guyton (eds.), *The Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan, 102-119.

RODRIGO, Mª José; Armando RODRÍGUEZ & Javier MARRERO (1993) : « Representaciones y procesos en las teorías implícitas », *in* Mª José Rodrigo, Armando Rodríguez & Javier Marrero (coord.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, Visor, 95-117.

RODRÍGUEZ-GONZALO, Carmen (2020) : « Evidències per millorar la competència en comunicació lingüística ». *Dossier,* 5, 32-38.

RODRÍGUEZ-GONZALO, Carmen (2021) : « Una gramática escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües ». *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua,* 21, 33-55. DOI : https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.2

RODRÍGUEZ-GONZALO, Carmen (2022a) : « Situaciones de aprendizaje para la reflexión interlingüística ». *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 97, 41-46.

RODRÍGUEZ-GONZALO, Carmen (2022b) : « La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (EGRAMINT) ». *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, 27, 1-14. DOI : https://doi.org/-10.25267/Tavira.2022.i27.110

RODRÍGUEZ-GONZALO, Carmen (2022c) : « Una gramática escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües ». *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua,* 21, 33-55. DOI : https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.2

RUIZ BIKANDI, Uri (2008) : « La reflexión metalingüística desde varias lenguas ». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura,* 47, 33-45.

SERRANO, Rocío (2010) : « Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior ». *Revista de Educación*, 352, 267-287.

SOLIS, Carmen A. (2015) : « Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios ». *Propósitos y Representaciones*, 3/2, 227-260. DOI : http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83

WOODS, Devon (1996) : *Cambridge applied linguistics: Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge, Cambridge University Press.