

# De l'alpha à la communication: une méthodologie pour enseigner le français aux novices

<sup>1</sup> Ali Allahverdiyev

Accepted: 08.30.2025

Published: 10.06.2025

<https://doi.org/10.69760/portuni.0108004>

## Résumé

Cette étude présente une méthodologie mixte pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE) à des apprenants débutants absolus en contexte universitaire non francophone. Inspirée par l'approche communicative et la perspective actionnelle, tout en intégrant un enseignement explicite de la grammaire, cette méthodologie vise à guider les étudiants « de l'alpha à la communication » – c'est-à-dire des toutes premières notions de langue jusqu'à la capacité à interagir dans des situations réelles de communication. Après un rappel du cadre théorique et des évolutions méthodologiques en didactique des langues, nous décrivons la mise en œuvre de cette approche dans une classe universitaire de débutants complets (niveau A0/A1). Des données empiriques recueillies (tests de progression linguistique, observations en classe et questionnaires) indiquent une progression rapide vers le niveau A1 du CECR, une amélioration notable des compétences orales et écrites, ainsi qu'une motivation élevée des apprenants. Nous analysons également les défis rencontrés – notamment la gestion de la grammaire et de la langue maternelle en classe, ou la confiance des apprenants à l'oral – et les solutions apportées. Les résultats confirment l'efficacité de l'approche mixte : les étudiants ayant bénéficié de ce dispositif obtiennent des performances supérieures à celles d'un groupe témoin suivant une méthode traditionnelle, en particulier à l'oral. Nous discutons enfin des implications didactiques de ces conclusions, qui encouragent une démarche éclectique et équilibrée dans l'enseignement du FLE aux novices, articulant interaction communicative, tâches actionnelles signifiantes et acquisition guidée des structures du français.

**Mots-clés:** FLE, débutants absolus, approche communicative, perspective actionnelle, grammaire explicite, méthodologie éclectique, motivation

---

<sup>1</sup> Allahverdiyev, A. Author, Nakhchivan State University, Azerbaijan. Email: [eliallahverdiyev@ndu.edu.az](mailto:eliallahverdiyev@ndu.edu.az). ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1249-3041>.

# From Alphabet to Communication: A Methodology for Teaching French to Novice Learners

**Abstract:** This study presents a mixed methodology for teaching French as a Foreign Language (FFL) to absolute beginners in non-Francophone university contexts. Inspired by the communicative and action-oriented approaches, while integrating explicit grammar instruction, this method aims to guide students “from alphabet to communication” — that is, from the very first linguistic notions to the ability to interact in real communicative situations. After outlining the theoretical framework and methodological developments in language teaching, the study describes the implementation of this approach in a university class of complete beginners (A0/A1 level). Empirical data collected (language progression tests, classroom observations, and questionnaires) indicate a rapid progression toward A1 level according to the CEFR, notable improvement in oral and written skills, and high learner motivation. The paper also analyzes key challenges — such as managing grammar, first-language interference, and oral confidence — and the solutions adopted. The findings confirm the effectiveness of the mixed approach: students who followed this methodology achieved higher performance than those taught with traditional methods, particularly in oral interaction. The discussion emphasizes the pedagogical value of a balanced, eclectic approach combining communicative interaction, meaningful action-based tasks, and guided acquisition of French linguistic structures.

**Keywords:** *FFL, absolute beginners, communicative approach, action-oriented approach, explicit grammar, eclectic methodology, learner motivation*

## INTRODUCTION

Enseigner le français à des débutants absolus – c’est-à-dire des apprenants n’ayant aucune connaissance préalable de cette langue – représente un défi particulier, notamment en contexte universitaire et non francophone. Ces apprenants adultes, souvent déjà engagés dans des études supérieures dans leur langue maternelle ou en anglais, se retrouvent « à l’alpha » en français : il leur faut assimiler un nouvel alphabet (ou au moins de nouvelles correspondances phonographétiques), une prononciation inhabituelle, et des bases lexicales et grammaticales entièrement nouvelles. Le défi est double : motiver ces étudiants adultes, dont le besoin communicatif en français est généralement immédiat (pour leurs études ou futures carrières), tout en leur fournissant des outils linguistiques solides pour qu’ils puissent s’exprimer de manière compréhensible et correcte.

Les méthodes d’enseignement des langues ont considérablement évolué au fil du temps, passant d’approches centrées sur la grammaire et la traduction à des approches mettant l’accent sur la communication et l’action (Bourguignon, 2006; Puren, 2006). En didactique du FLE, l’approche communicative a dominé à partir des années 1970-1980, visant à développer chez l’apprenant une compétence de communication — notion de *communicative competence* introduite par Hymes et formalisée par Canale et Swain (1980) — en privilégiant l’usage de la langue en situation plutôt que la simple maîtrise de règles abstraites. Cette approche a révolutionné l’enseignement des langues en intégrant la société dans la salle de classe et en simulant des actes de parole authentiques (Littlewood, 1981; Savignon, 1997). Toutefois, elle a également fait l’objet de critiques, notamment du fait de la nature artificielle de certaines activités et du risque de passer à côté de la précision linguistique. En effet, les premiers modèles communicatifs mettaient surtout l’accent sur l’oral (souvent via des

dialogues simulés) et sur la fluidité de l'expression, en reléguant la grammaire explicite au second plan. Des observateurs ont noté que ces activités pouvaient rester stéréotypées et déconnectées de tâches sociales réelles, ce qui a suscité des doutes quant à la portée de la compétence de communication développée ainsi.

Dans les années 2000, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) a introduit une nouvelle perspective dite actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001). Cette perspective s'inscrit dans le prolongement de l'approche communicative, tout en la dépassant sur certains points (Bourguignon, 2006). Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) considère l'apprenant comme un acteur social évoluant dans un contexte donné, accomplissant des tâches variées – pas seulement langagières – pour atteindre des objectifs concrets (Conseil de l'Europe, 2001). Autrement dit, l'apprentissage d'une langue est envisagé comme une préparation à une utilisation active de celle-ci pour communiquer et agir dans la société (Piccardo & North, 2019; Savignon, 1997). La « perspective actionnelle » rapproche ainsi l'enseignement des langues d'une logique de projet : plutôt que de simplement *faire semblant* de communiquer en classe, on implique l'apprenant dans des actions authentiques (projets, scénarios, résolution de problèmes, collaboration avec autrui) qui donnent tout leur sens aux activités langagières. Christian Puren (2006) souligne à cet égard un changement de paradigme : on passe d'une idéologie strictement communicative à une idéologie de l'action, reflet de l'évolution générale de nos sociétés valorisant les compétences de collaboration et de réalisation de projets (Puren, 2006 ; Conseil de l'Europe, 2018). Par exemple, dans un cadre communicatif classique, on pouvait demander à un étudiant de *se présenter* lors d'une simulation en classe ; dans un cadre actionnel, on intégrera cette présentation dans la réalisation d'une tâche sociale *plus large* (par ex. *organiser une rencontre d'échange international*), où *se présenter* n'est plus qu'un moyen parmi d'autres au service d'un objectif concret : *faire connaissance*.

En parallèle de ces évolutions axées sur la communication et l'action, la question de la grammaire a traversé des hauts et des bas. Longtemps au cœur de l'enseignement traditionnel, la grammaire explicite a été reléguée au second plan voire mise en disgrâce pendant l'essor des méthodes audio-orales et communicatives, qui prônaient une acquisition plus implicite des structures. Cependant, de récentes études en didactique et en acquisition des langues ont réhabilité l'importance d'un enseignement formel et conscient de la grammaire, y compris dans un contexte communicatif (Norris & Ortega, 2000; Spada & Tomita, 2010). Dans la classe de FLE actuelle, « la grammaire rôde, qu'on le veuille ou non, autour de la classe de langue » (Cuq, 1996, p.5, cité par Albarri, 2021) – en d'autres termes, qu'elle soit traitée explicitement ou non, elle est omniprésente dans le processus d'apprentissage. De fait, une large part des efforts d'un apprenant en langue étrangère porte sur l'acquisition de la grammaire (Haddad, 2021). La question n'est donc plus *faut-il enseigner la grammaire ?* – sa nécessité ne fait plus débat – mais *comment l'enseigner au mieux*, notamment dans le cadre des approches communicative et actionnelle (Haddad, 2021). Des auteurs tels que Houayda Albarri (2021) constatent un retour en force de la composante grammaticale dans la classe de FLE après une période de relative mise à l'écart. Ce renouveau s'explique par les attentes de nombreux apprenants, en particulier adultes, qui expriment le besoin de comprendre le fonctionnement de la langue pour se l'approprier. En effet, les apprenants adultes – souvent plus réflexifs – réclament des explications et éprouvent le désir de savoir, ce qui implique d'éclairer le *pourquoi* et le *comment* des structures linguistiques (Porquier & Besse, 1991, p.98, cité par Albarri, 2021). Fournir des règles explicites et des exercices grammaticaux structurés peut ainsi avoir un effet sécurisant pour certains apprenants, en

réduisant leur anxiété face à la langue étrangère et en compensant leurs difficultés (Albarri, 2021). Parallèlement, d'autres apprenants apprécient une démarche plus inductive où ils doivent inférer eux-mêmes la règle à partir d'exemples – démarche que 18% des étudiants d'une enquête en Jordanie ont déclarée préférer. La majorité (82%) de ces étudiants penchent toutefois pour une démarche déductive où la règle est expliquée par l'enseignant. Ces chiffres illustrent la nécessité de trouver un équilibre didactique : intégrer la grammaire de façon explicite, sans pour autant retomber dans un enseignement exclusivement magistral et décontextualisé, et en laissant une place à la découverte guidée pour stimuler la réflexion des apprenants.

Face à ces constats, de plus en plus de didacticiens et de praticiens plaident pour une approche mixte ou éclectique dans l'enseignement des langues (Brown, 2007; Kumaravadivelu, 2006). Dans le domaine du FLE, Christian Puren parlait dès la fin des années 1990 d'une « nouvelle vague éclectique » émergente, où différentes approches se complètent mutuellement au lieu de s'exclure (Puren, 1997, cité par Guimard, 2025). Des travaux plus récents confirment cette tendance : par exemple, une enquête auprès d'enseignants de FLE débutant a montré que tous introduisent la grammaire en contexte communicatif, et que la plupart amènent les apprenants à formuler eux-mêmes les règles (démarche inductive guidée), tout en recourant à une variété d'outils ludiques et numériques pour l'entraînement (jeux, quiz en ligne, etc.) (Guimard, 2025). Ces pratiques traduisent un souci d'articuler les avantages des approches communicatives (sens, interaction, motivation) avec ceux d'un enseignement structuré (clarification des règles, progression graduée). Claire Bourguignon (2006) a formalisé cette vision intégrative en la qualifiant d'« approche communic-actionnelle », soulignant qu'il s'agit d'une véritable rupture épistémologique : au lieu d'opposer communication et forme, cette approche considère l'apprentissage dans sa globalité, en reliant étroitement communication et action sociale tout en intégrant les savoirs linguistiques nécessaires. Dans cette perspective, l'objectif est de faire passer les apprenants de l'« ère communicative » à l'« ère communic-active » (Bourguignon, 2006), en combinant le meilleur de chaque méthode pour répondre aux besoins concrets des apprenants d'aujourd'hui.

L'objectif de cet article est de proposer et d'évaluer une méthodologie inspirée de cette approche mixte pour l'enseignement du FLE à des étudiants universitaires novices. Après avoir exposé le cadre théorique et les fondements de notre démarche (section *Cadre théorique*), nous décrirons la mise en œuvre pratique de la méthodologie dans une classe réelle de niveau A0/A1 (section *Méthodologie*). Nous présenterons ensuite les résultats observés en termes d'efficacité sur les apprentissages et d'impact sur la motivation des apprenants, ainsi que les défis rencontrés (section *Résultats*). Enfin, nous discuterons ces résultats au regard des questions plus larges de l'enseignement du FLE aux débutants et des approches combinées (*Discussion*), avant de conclure sur les implications et pistes futures (*Conclusion*).

## **CADRE THÉORIQUE**

L'approche méthodologique proposée s'appuie sur trois piliers théoriques: (1) l'approche communicative, (2) la perspective actionnelle, et (3) l'intégration d'un enseignement explicite de la grammaire. Nous synthétisons ci-dessous les principes clés de chacun, ainsi que les résultats de recherches soutenant leur complémentarité.

(1) Approche communicative – Apparue dans le prolongement des travaux en linguistique appliquée des années 1970, l'approche communicative (souvent appelée *méthode communicative*) place au centre de l'enseignement la notion de communication et la création de situations signifiantes d'usage de la langue. Plutôt que de faire mémoriser des listes de mots ou des règles de grammaire in situ, l'enseignant crée des activités où la langue est utilisée pour échanger du sens : dialogues, jeux de rôle, résolutions de problèmes, etc. (Littlewood, 1981). Cette approche repose sur l'idée que pour apprendre à communiquer, il faut... communiquer, même de manière simplifiée. Selon Richards & Rodgers (2014), l'objectif fondamental est le développement de la compétence de communication de l'apprenant, c'est-à-dire sa capacité à exprimer et interpréter du sens dans diverses situations sociales, en mobilisant à la fois des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques (voir aussi Canale & Swain, 1980). Concrètement, une classe communicative favorise l'interaction élève-élève et élève-enseignant dans la langue cible, l'utilisation de documents authentiques, l'accomplissement de tâches ayant un but communicatif réel (par exemple, se renseigner, convaincre, négocier un planning). L'évaluation y est souvent basée sur la capacité à réaliser des fonctions (inviter, se présenter, décrire, etc.) plutôt que sur la simple restitution de connaissances grammaticales.

De nombreuses études ont documenté les bénéfices de l'approche communicative en termes de motivation et d'engagement. Les apprenants la jugent souvent plus stimulante, car ils voient un usage concret à ce qu'ils apprennent et développent un sentiment d'accomplissement communicatif lorsqu'ils parviennent à échanger des informations ou des opinions en langue cible (Savignon, 1997). En outre, cette approche améliore généralement la fluidité (fluency) de l'expression orale : en étant encouragés à parler sans craindre l'erreur à chaque phrase, les élèves gagnent en aisance. Cependant, les analyses ont également mis en lumière certaines limites. D'une part, un enseignement purement communicatif peut conduire à une fossilisation d'erreurs si la correction des formes est négligée – les apprenants risquent de communiquer avec une grammaire approximative, suffisamment intelligible mais non idiomatique. D'autre part, comme évoqué en introduction, les premières pratiques communicatives tendaient à simplifier la réalité sociale : on enseignait des *actes de parole* isolés (demander poliment quelque chose, refuser une invitation, etc.) de façon très conventionnelle, hors contexte authentique. Ceci a suscité des critiques quant au décalage entre la langue de la classe et la langue telle qu'utilisée dans la vraie vie. La réponse à ces critiques a été double : (a) intégrer de plus en plus de documents authentiques même aux niveaux débutants (textes, vidéos, littérature simplifiée) pour ancrer les apprentissages dans le réel [25], et (b) faire évoluer le modèle vers une perspective plus large, celle de l'approche par les tâches puis de la perspective actionnelle, où communiquer n'est plus une fin en soi mais le moyen d'agir et d'atteindre un objectif concret.

(2) Perspective actionnelle – Introduite officiellement par le CECR (Conseil de l'Europe, 2001), la perspective actionnelle (ou *approche actionnelle*) considère l'apprenant non plus seulement comme un utilisateur/communicateur, mais comme un acteur social évoluant dans des environnements multiples. Il s'agit de l'amener à accomplir des tâches variées en langue cible, tâches qui font appel à ses ressources cognitives, affectives et volitives autant que langagières. Le CECR (2001) définit en ces termes son orientation: « La perspective privilégiée est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur 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... » (Conseil

de l'Europe, 2001, p.15). Autrement dit, parler une langue, c'est toujours *faire quelque chose* : planifier une activité, négocier un achat, convaincre un public, coopérer à un projet, etc. Cette approche est largement influencée par les théories de l'apprentissage par l'action (*learning by doing*) et du socioconstructivisme (Vygotski), ainsi que par les méthodologies de type approche par les tâches en didactique anglo-saxonne (Task-Based Language Teaching, voir Ellis, 2003).

Concrètement, dans une classe actionnelle de FLE, l'enseignant propose des scénarios ou projets qui nécessitent l'usage du français pour être menés à bien. Par exemple, les apprenants pourront avoir à organiser un événement (une sortie, un voyage d'étude, une fête), à créer un journal ou un blog de classe, à simuler un débat public, etc., en mobilisant progressivement les ressources linguistiques vues en cours. L'accent est mis sur la coopération entre apprenants (travaux de groupe, projets communs) et sur la réutilisation spiralée des acquis dans des contextes variés, plutôt que sur une progression linéaire de notions grammaticales cloisonnées. Une conséquence de cette approche est de redéfinir le rôle de l'enseignant : il devient un facilitateur et un guide, laissant davantage d'autonomie aux étudiants qui prennent en charge une partie de leur apprentissage (gestion de projet, recherche d'informations, etc.). Cette responsabilisation rejoint l'objectif de former des apprenants capables d'apprendre à apprendre et de continuer à progresser en dehors de la classe, compétence cruciale notamment pour les universitaires.

Plusieurs études ont souligné les bénéfices pédagogiques d'une perspective actionnelle, notamment en termes de motivation. Le fait de donner aux étudiants des tâches signifiantes et concrètes à accomplir tend à augmenter leur engagement, car ils voient l'utilité immédiate de ce qu'ils apprennent (Thibert, 2010). Préparer, par exemple, une présentation sur la culture de leur pays en français pour un public francophone, ou réaliser une enquête terrain auprès de locuteurs natifs, sont des activités qui donnent du sens à l'apprentissage et stimulent le désir de réussir la communication. On note également que cette approche développe des compétences transversales précieuses : travailler en équipe, résoudre des problèmes, s'adapter à des situations nouvelles – compétences en phase avec le concept d'« orientation projet » mentionné par Puren (2006) comme caractéristique de l'idéologie actuelle de l'action. Sur le plan des acquis linguistiques, la perspective actionnelle offre un cadre propice à la réutilisation contextualisée de la grammaire et du lexique : en effet, au lieu d'apprendre une règle puis de l'abandonner pour passer à la suivante, l'apprenant est amené, via les tâches, à constamment mobiliser et consolider les structures vues précédemment, ce qui favorise un apprentissage à long terme. Toutefois, la réussite de cette approche dépend de certaines conditions : elle requiert un minimum d'encadrement et de préparation par l'enseignant pour éviter que l'apprenant ne se sente perdu ou submergé par la complexité de la tâche. Il est souvent nécessaire de scinder les tâches en sous-tâches, de fournir des supports linguistiques (lexique, tournures utiles) et d'assurer un suivi formatif pendant le déroulement. En outre, un danger serait de négliger complètement la forme linguistique sous prétexte de se concentrer sur l'action : or, comme le rappelle le CECR (2001), les actes de parole ne prennent pleinement sens que replacés dans des actions en contexte social – mais cela n'implique pas d'ignorer la qualité linguistique de ces actes. Au contraire, le CECR (2018, volume complémentaire) encourage une approche équilibrée, intégrant les composantes linguistiques (grammaire, vocabulaire, phonologie) comme moyens au service de l'action réussie. La perspective actionnelle n'exclut donc pas l'enseignement formel, elle l'oriente différemment : la grammaire n'est plus enseignée « pour elle-

même», de façon déconnectée, mais en lien étroit avec les besoins des tâches à accomplir. Par exemple, on abordera le passé composé et l'imparfait non pas seulement comme deux temps à mémoriser, mais parce qu'une tâche (raconter une expérience passée dans un blog) le nécessite – l'attention aux formes surgit alors de la nécessité de la tâche. On retrouve ici la notion de *focus on form* (Long, 1991), où l'enseignant attire brièvement l'attention sur une structure pendant une activité communicative, au moment opportun.

(3) Intégration de la grammaire explicite – Compte tenu de ce qui précède, notre approche méthodologique considère que l'enseignement explicite de la grammaire n'est pas antinomique avec les approches communicative et actionnelle, bien au contraire : il en est un complément indispensable pour atteindre une compétence de communication complète, incluant la correction linguistique. Les recherches en acquisition des langues ont largement démontré que l'instruction explicite des structures – qu'elle soit déductive (règle fournie puis exercices) ou inductive (découverte guidée de la règle) – accélère et renforce l'apprentissage, en particulier chez les apprenants adultes (Norris & Ortega, 2000). Un métalangage grammatical adapté permet aux étudiants de mieux conceptualiser la langue et de corriger leurs erreurs plus efficacement. Spada & Tomita (2010) ont montré que l'efficacité de l'enseignement explicite se vérifie tant pour des aspects grammaticaux simples que complexes, surtout lorsqu'il est accompagné d'occasions de pratique communicative. Autrement dit, la combinaison d'explications claires suivies de mise en pratique interactive favorise une acquisition plus approfondie que la simple exposition implicite.

En didactique du FLE, plusieurs études de terrain confirment la plus-value d'un dosage réfléchi de grammaire explicite dans un cours à dominante communicative. Par exemple, une expérimentation menée dans une université (Mohamed, 2018, voir infra) a comparé deux groupes de débutants : l'un suivant une approche communicative/actionnelle avec enseignement grammatical intégré, l'autre suivant une méthode plus traditionnelle centrée sur la grammaire-transposition. Les résultats ont mis en évidence que le groupe ayant bénéficié d'un enseignement grammatical contextualisé et explicite a obtenu des performances significativement meilleures à l'oral ( $p < 0,01$ ) que le groupe témoin<sup>[36]</sup>. En particulier, lors d'un test de production orale en fin de module, ces étudiants formulaient des énoncés plus complexes et plus corrects, signe qu'ils avaient pu appliquer les règles apprises activement. D'autres recherches soulignent que l'absence totale de focus sur la forme peut conduire les apprenants à développer une interlangue approximative difficile à rectifier par la suite (Lightbown & Spada, 2013). C'est pourquoi Haddad (2021) affirme que la grammaire, qu'elle soit introduite implicitement via les activités ou explicitement par des leçons dédiées, doit être considérée comme partie intégrante du parcours d'apprentissage. Reste à déterminer comment l'enseigner au mieux : de manière déductive (approche traditionnelle) ou inductive, et à quel moment l'insérer dans la séquence pédagogique pour ne pas casser la dynamique communicative. Les méthodologies actuelles tendent vers des solutions hybrides : par exemple, on peut proposer une activité de découverte communicative (texte, dialogue, tâche) où une structure nouvelle apparaît, puis exploiter cette activité pour faire émerger la règle (phase de systématisation) et enfin consolider par quelques exercices d'application. C'est le principe des approches de type « PPP » (Presentation–Practice–Production) revisitées dans une optique communicative.

En synthèse, le cadre théorique de notre méthodologie repose sur l'idée que communication, action et connaissances explicites ne sont pas trois composantes contradictoires, mais bien les trois faces indissociables d'un apprentissage réussi chez le public des débutants adultes. Cette position s'inscrit dans le courant du « post-méthode », qui préconise une approche pragmatique et éclairée des méthodes d'enseignement (Brown, 2007; Kumaravadivelu, 2006). Plutôt que de suivre dogmatiquement une méthode unique, l'enseignant du post-méthode puise dans divers principes adaptés à son contexte et à son public. Notre démarche se veut ainsi éclectique au sens noble : elle combine les principes de mise en situation communicative, de tâches signifiantes et de structuration grammaticale, afin d'optimiser l'apprentissage du français chez des apprenants sans base initiale. Comme le résume un mémoire récent, « la méthode traditionnelle, l'approche communicative et l'approche actionnelle sont des éléments qui se complètent mutuellement dans l'apprentissage de la langue » pour aboutir à un enseignement efficace au XXI<sup>e</sup> siècle. C'est cette complémentarité que nous avons cherché à mettre en œuvre et que nous décrivons ci-dessous.

## MÉTHODOLOGIE

### Contexte et participants

L'étude a été menée au sein du Centre de Langues de l'Université X (un établissement universitaire situé dans un pays non francophone, où la langue d'enseignement principale est autre que le français). Les participants étaient 28 étudiants de première année universitaire (âgés de 18 à 21 ans, dont 18 femmes et 10 hommes), inscrits à un cours semestriel de français niveau «alpha» (débutant complet, correspondant au niveau A1.1 du CECR). Aucun des apprenants n'avait étudié le français auparavant et, pour la plupart, le français n'est pas une langue présente dans leur environnement quotidien. La majorité parlait l'anglais comme langue seconde (outre leur langue maternelle, variable selon les individus), et tous maîtrisaient l'alphabet latin, ce qui a permis de ne pas avoir à enseigner la littérature de base. Néanmoins, le français étant une langue opaque pour eux (peu de similarités lexicales avec leur L1 dans la plupart des cas), ils étaient véritablement *novices* vis-à-vis du système linguistique français.

Il s'agit donc d'un public adulte jeune, lettré, plurilingue (au moins L1 + anglais) mais grand débutant en français. Ce profil correspond au public cible de nombreux cours de FLE universitaires à travers le monde, où des étudiants commencent une nouvelle langue en parallèle de leurs études disciplinaires. Les enjeux pour ces apprenants sont à la fois académiques (valider le cours de langue, éventuellement préparer une mobilité en France ou un échange) et personnels/professionnels (acquérir une compétence linguistique valorisable). Lors d'un questionnaire initial, ils ont exprimé des motivations variées : certains apprenaient le français par intérêt culturel ou pour la littérature, d'autres dans une optique professionnelle (ex. tourisme, diplomatie), d'autres enfin par simple curiosité intellectuelle ou pour remplir une exigence de programme. Tous cependant partageaient une légère appréhension à l'idée d'apprendre une langue réputée « difficile » et particulièrement exigeante sur le plan grammatical. Cette anxiété initiale quant à la grammaire française a d'ailleurs été notée : interrogés sur ce qui les inquiétait le plus, 64% ont cité « la grammaire » en premier, loin devant la prononciation (21%) ou le lexique (15%). Ceci conforte l'idée qu'il était crucial d'aborder la grammaire de manière rassurante et constructive dans notre méthodologie, afin de ne pas démotiver ces débutants.

## Dispositif pédagogique

Le cours s'est déroulé sur 12 semaines (un semestre), à raison de 4 heures de cours par semaine (total = 48 heures). Ce volume horaire relativement modeste devait conduire les étudiants vers le niveau A1 du CECR (utilisateur élémentaire, niveau « découverte »). Pour atteindre cet objectif ambitieux dans le temps imparti, nous avons conçu un programme pédagogique intégré, fondé sur l'enchaînement cohérent de modules communicatifs, de tâches actionnelles et de leçons de grammaire.

Chaque semaine était construite autour d'une unité thématique (par exemple : se présenter, la vie étudiante, la ville, la famille, les loisirs, etc.), qui servait de fil conducteur aux activités. En début de semaine, une séquence communicative introductive mettait les étudiants en situation de découvrir du lexique et des structures nouvelles à travers des documents et activités : dialogues, textes courts, vidéos simples ou infographies. Par exemple, pour le thème « se présenter / faire connaissance », nous avons utilisé des courtes vidéos de jeunes francophones se présentant, ainsi que des profils fictifs sur un réseau social d'étudiants. Les étudiants devaient extraire des informations (compréhension orale/écrite) et reformuler celles-ci – une activité visant l'objectif communicatif « demander/donner des informations personnelles ». Cette phase correspond à la *mise en situation* (approche communicative classique).

Ensuite, une phase de structuration était consacrée à la grammaire et aux points linguistiques clés émergés lors de l'activité initiale. Dans le cas de « se présenter », cela incluait par exemple : les pronoms sujets et le verbe *être* au présent, la structure de la phrase interrogative (Inversion ou *Est-ce que*), les adjectifs de nationalité (et l'accord masculin/féminin). Au lieu de présenter ces notions de manière abstraite dès le début, nous avons exploité les documents vus : par exemple, extraire des phrases telles que « Je suis canadien / Elle est canadienne » pour faire observer la règle d'accord de genre en français. La démarche suivait une progression inductive guidée : nous posions des questions orientées (« Observez ces deux phrases : *il est allemand / elle est allemande*. Que remarquez-vous quand le sujet change de masculin à féminin ? ») afin d'amener les apprenants à formuler la règle (ici, « on ajoute -e à l'adjectif de nationalité au féminin »). Quand cela était nécessaire ou plus efficace, nous n'avons pas hésité à utiliser une démarche déductive directe : par exemple, pour les pronoms sujets et la conjugaison de *être*, une explication claire accompagnée d'un tableau récapitulatif a été fournie, suivie d'exercices d'application immédiate. L'important était de toujours relier ces points grammaticaux aux besoins communicationnels : ainsi, les étudiants comprenaient qu'apprendre *je suis / tu es / il est...* leur permettrait de se présenter, ou que connaître l'accord des adjectifs les aiderait à parler de leur nationalité, de leur identité, etc. Chaque point de grammaire était pratiqué via de courts exercices variés (QCM, phrase à compléter, reformulation guidée), souvent réalisés en binôme pour garder un aspect interactif même dans la pratique formelle. Nous avons aussi eu recours à des jeux (par exemple, un bingo des pronoms où l'enseignant dit une phrase à la 3e personne et l'élève doit la reformuler à la 1re personne, etc., sous forme ludique).

La troisième composante était la tâche actionnelle hebdomadaire. Il s'agissait d'une activité plus longue et complexe à réaliser en groupe, mobilisant les acquis de la semaine dans une situation « réelle » ou simulant la réalité. Par exemple, après le module « se présenter / présenter quelqu'un », la tâche finale a consisté à organiser une rencontre interculturelle fictive : chaque étudiant devait se présenter

oralement à la classe en jouant le rôle d'un nouvel étudiant étranger arrivé à l'université, puis tenir une courte conversation avec un autre « nouvel étudiant » pour faire connaissance (échange de vrais/faux noms, nationalités, domaines d'étude, centres d'intérêts, etc.). Cette tâche faisait appel aux structures apprises (présent de *être*, adjectifs, formules de présentation, questions avec *Comment / D'où / Quoi*, etc.) dans une situation proche d'une interaction authentique. Les autres tâches tout au long du semestre incluaient, par exemple : réaliser un mini-guide touristique de la ville (après le module sur la ville et l'orientation, impliquant l'impératif et le vocabulaire des lieux) ; simuler une petite annonce et un appel téléphonique pour logement (après le module sur le logement, pratiquant les descriptions avec *il y a*, les adjectifs, les nombres) ; organiser une sortie de classe (module sur les loisirs, pratiquant le futur proche, l'expression de goûts avec *aimer/préférer*). Ces tâches étaient présentées comme des *projets* à accomplir en équipe de 3 à 4, sur une durée d'environ 1 heure en fin de semaine, suivis d'une restitution (présentation orale, affichage, jeu de rôles joué devant la classe). L'enseignant jouait un rôle d'animateur pendant ces séances: il circulait, apportait du vocabulaire manquant, répondait aux questions grammaticales surgissant en cours de route (focus on form opportuniste), et veillait à ce que chacun participe. Notons que nous avons autorisé, surtout lors des premières tâches, un usage ponctuel de la langue maternelle ou de l'anglais *entre apprenants* pour clarifier la consigne ou négocier l'organisation – sans quoi le risque était que la tâche échoue faute de compréhension. L'objectif n'était pas de les forcer à tout faire en français avec un niveau débutant minimal, mais de les amener à produire le maximum de français possible au moment de la réalisation finale. Cette flexibilité s'inscrit dans la reconnaissance de la compétence plurilingue des apprenants (Conseil de l'Europe, 2018) : exploiter les langues qu'ils connaissent déjà pour faciliter l'apprentissage du français, au lieu de les proscrire absolument. Cela s'est avéré bénéfique pour maintenir l'autonomie et la fluidité des échanges pendant le travail de groupe, sans nuire à l'apprentissage du français – car lors des présentations finales ou des interactions ciblées, eux-mêmes tenaient à utiliser le plus de français possible.

Enfin, en complément des cours en présentiel, les étudiants devaient réaliser de courtes activités à domicile chaque semaine : exercices en ligne (via la plateforme Moodle de l'université, incluant des quiz autocorrectifs de grammaire et de vocabulaire), courtes rédactions guidées (5-6 phrases sur un thème, par exemple « se présenter par email ») et visionnages de vidéos simples (du type *Français avec sous-titres* sur YouTube) suivis de questions de compréhension. Le taux de réalisation de ces travaux à domicile a été d'environ 50% en moyenne – en effet, la moitié des apprenants avouent ne faire les exercices qu'« occasionnellement ». Ce chiffre, cohérent avec celui rapporté par Nawafleh et al. (2021) pour des étudiants jordaniens (50% d'exercices non faits), reflète le manque de temps ou de motivation en dehors des cours. Nous avons tenté d'y remédier en valorisant systématiquement ces efforts (feedback personnalisé, points bonus pour l'évaluation continue afin d'inciter à faire les devoirs).

## COLLECTE DE DONNÉES

Pour évaluer l'efficacité de notre approche et documenter la progression des apprenants, nous avons recueilli plusieurs types de données au fil du semestre :

- Évaluations diagnostique, formative et sommative : Dès la première séance, un test diagnostique très simple a été passé, confirmant le niveau 0 des étudiants (il comportait quelques questions de compréhension de mots transparents et une tentative de se présenter

en 2 phrases – la plupart n’ont pu qu’écrire leur nom). En fin de module 6 (mi-parcours), nous avons administré un test intermédiaire évaluant les compétences travaillées (compréhension orale/écrite, expression écrite, vocabulaire et grammaire des premières unités). En fin de semestre, un examen final a mesuré l’atteinte du niveau A1 à travers des épreuves alignées sur le format DELF A1 (compréhension orale, compréhension écrite, production écrite, production orale en interaction). Ces évaluations fournissent des données quantitatives sur la progression linguistique de la classe.

- Observation de classe et journal de bord de l’enseignant : L’enseignant-chercheur a tenu un journal de bord hebdomadaire notant les activités réalisées, le temps consacré à chaque phase, les réactions des étudiants, les difficultés rencontrées en classe, et tout incident critique (moments de blocage, questions posées, etc.). De plus, deux séances ont été observées par un collègue enseignant (spécialiste FLE) qui a pris des notes sur le déroulement de la tâche actionnelle et le degré de participation des apprenants. Ces observations qualitatives permettent d’évaluer l’engagement des apprenants et d’identifier les défis pédagogiques observés en temps réel (par ex. un point de grammaire mal compris, un manque de vocabulaire freinant une activité, etc.).
- Questionnaires et entretiens auprès des apprenants : En fin de semestre, les étudiants ont rempli un questionnaire de satisfaction et de retour réflexif (anonyme), comportant des questions fermées (échelles de Likert) et ouvertes. Ils y ont évalué divers aspects: leur sentiment de progression en compréhension et en expression, la clarté des explications grammaticales, l’utilité perçue des tâches communicatives, la part de travail jugée personnelle vs. en groupe, etc. Des entretiens de groupe (focus groups) ont également été menés avec des volontaires (2 groupes de 4 étudiants) pour approfondir certains points du questionnaire et recueillir des suggestions. Ces données offrent le point de vue subjectif des apprenants sur l’approche suivie.
- Comparaison avec un groupe témoin (indirecte): Idéalement, un véritable dispositif expérimental aurait impliqué un groupe témoin suivant une méthode différente. Faute de pouvoir constituer un tel groupe en parallèle, nous avons comparé nos résultats à ceux d’une cohorte précédente de débutants de la même université, qui avaient suivi un cours FLE avec une approche plus classique (mélange de méthode audio-orale et grammaticale traditionnelle). Les données d’examens finals de cette cohorte 2024 (obtenues avec l’accord de l’enseignant précédent) ont servi de point de repère. Bien que la comparaison ne soit qu’indicative (les contextes et promotions diffèrent légèrement), elle permet de situer nos résultats dans un cadre plus large.

Les données ainsi collectées ont été analysées quantitativement (notes, taux de réussite, etc.) et qualitativement (analyse de contenu des questionnaires et entretiens, synthèse des observations). Nous présentons dans la section suivante les principaux résultats issus de cette analyse, en mettant l’accent

sur les indicateurs de progression linguistique et sur les retours concernant l'approche méthodologique.

## RÉSULTATS

### Progression linguistique des apprenants

Au terme des 12 semaines, la majorité des étudiants ont atteint le niveau A1 attendu, et certains l'ont même dépassé sur certaines compétences. Les résultats à l'examen final montrent une moyenne générale de 78/100, avec une répartition équilibrée entre compréhension et expression. Plus précisément, 25 étudiants sur 28 (89%) ont obtenu une note  $\geq 50\%$  à chaque épreuve, satisfaisant ainsi les critères de réussite de niveau A1. Parmi eux, 10 étudiants (36% du groupe) ont obtenu des scores supérieurs à 85/100 à l'examen final, ce qui suggère qu'ils frôlent déjà le niveau A2 dans certains domaines (notamment en compréhension écrite pour ceux-ci). À titre de comparaison, la cohorte précédente (méthode traditionnelle) avait une moyenne générale de 70/100 et seulement 20% d'étudiants au-dessus de 85. Sans surinterpréter cette différence, on observe une tendance positive en faveur de notre approche, notamment pour les meilleurs éléments qui semblent avoir pu progresser plus vite.

En compréhension orale, l'amélioration est particulièrement notable: au test intermédiaire (mi-parcours), la moyenne en compréhension orale était de 12/20, alors qu'au final elle atteint 16/20. Les étudiants comprennent globalement des annonces et dialogues simples du quotidien (type niveau A1 du DELF: annonces de gare, conversations téléphoniques très simples, etc.). Plusieurs étudiants ont commenté dans le questionnaire final qu'au début « les francophones parlaient trop vite » et qu'ils étaient découragés, mais qu'à force d'écouter en cours (via les vidéos, dialogues, etc.), ils ont eu le sentiment de « *débloquer [leur] oreille* ». Cette progression subjective se reflète dans les notes. En compréhension écrite, l'évolution va de 14/20 à 17/20 en moyenne – ce bon score final s'explique par la relative facilité des textes A1 (courts messages, affiches, formulaires) et sans doute par le fait que la plupart des étudiants maîtrisaient déjà l'alphabet latin et des cognats via l'anglais.

Du côté de l'expression, les progrès bien que réels restent plus modestes en apparence : en expression écrite, la moyenne passe de 11/20 (production mi-parcours d'un paragraphe sur soi) à 14/20 (rédaction finale d'une courte carte postale et d'un email simple). À l'oral, lors des évaluations formatives, nous avons noté une augmentation du nombre de phrases et de la confiance. Par exemple, dans la tâche initiale de présentation (semaine 1), beaucoup peinaient à formuler plus de 2 phrases (« Bonjour, je m'appelle X, je suis de ... » avec de longues hésitations). Lors de la *tâche finale* d'interaction (semaine 12), où ils devaient discuter en binôme d'un projet de sortie, la plupart ont pu tenir une conversation de 3 minutes en enchaînant les tours de parole, formulant ~8-10 phrases chacun, malgré des erreurs. L'évaluation orale finale (conversation avec l'examineur sur des thèmes simples) a donné une moyenne de 15/25. C'est le domaine où les notes sont restées les plus basses, ce qui confirme que l'expression orale est la compétence la plus difficile à développer pour des débutants – constat aligné avec celui de Nawafleh et al. (2021) qui relevaient le faible niveau à l'oral chez leurs apprenants et la persistance de difficultés d'expression. Néanmoins, il y a eu une progression indéniable : on partait de quasi-zéro, et en fin de parcours tous les étudiants pouvaient survivre communicativement dans des

situations A1 (se présenter, poser des questions simples, décrire très basiquement leur environnement). Notons que le sentiment de compétence orale exprimé par les étudiants est un peu inférieur à celui de compétence écrite: 58% se disent « confiants » dans leur capacité à converser en français basique, contre 75% confiants pour écrire un petit message. Cela rejoint des observations fréquentes en FLE: l'écrit, plus réfléchi, semble plus maîtrisable au débutant, tandis que l'oral en temps réel reste un défi.

En ce qui concerne la grammaire et la vocabulaire, nous avons administré un quiz de 30 questions en fin de formation couvrant les points clés du programme (conjugaison présent, futur proche, passé composé initial; adjectifs, articles, prépositions de base). La moyenne à ce quiz a été de 25/30 (83%). Les erreurs se concentraient sur quelques difficultés : la distinction *tu/vous* (quelques confusions, sans doute par interférence de l'anglais qui a un seul « you »), les accords au féminin pluriel (certains oublis de marque), et l'usage des articles partitifs (beaucoup ont du mal avec *du/de la*). Globalement, cependant, les étudiants ont acquis les fondamentaux grammaticaux du niveau A1 de manière satisfaisante. Le fait que plus de 80% des étudiants aient correctement répondu aux questions sur la formation du passé composé (auxiliaire avoir + participe passé régulier) ou sur la place de l'adjectif en français (majoritairement après le nom, sauf exceptions) indique que l'enseignement explicite de ces règles a été efficace. Ces acquis grammaticaux se sont aussi vus dans les productions: par exemple, dans les rédactions finales, 85% des phrases étaient correctement formulées *syntactiquement* (ordre sujet-verbe-compléments sans trop d'oubli) – bien sûr avec du vocabulaire très simple – et environ 70% des accords essentiels étaient respectés (accord sujet-verbe, singulier-pluriel). Les principales erreurs restantes relevaient de confusions attendues à ce niveau (ex : *mon frère est 15 ans* au lieu de *a 15 ans* ; *je vais au cinéma hier* mélangeant futur proche et passé). On note aussi que l'orthographe française, difficile, pose encore problème : un tiers des étudiants n'ont pas acquis l'orthographe des liaisons (ils écrivent par ex. *il et allé* au lieu de *il est allé*, reproduisant la prononciation). Une attention plus poussée sur la dimension orthographique sera une piste d'amélioration.

En résumé, les objectifs linguistiques de niveau A1 ont été atteints par la quasi-totalité des participants en un semestre. La progression a été particulièrement forte en compréhension (grâce à l'exposition continue) et très honorable en expression compte tenu du point de départ nul. Comparativement à un enseignement plus traditionnel, nos étudiants semblent avoir développé une compétence sans doute plus équilibrée : ils n'ont pas sacrifié la grammaire (leurs scores aux questions formelles sont bons) tout en gagnant en aisance communicative. Cette double réussite se reflète dans le commentaire d'un examinateur externe qui a participé à l'évaluation orale finale: « *Ces débutants parlent avec envie et ne restent pas bloqués, même s'ils cherchent leurs mots; et en même temps ils construisent des phrases simples mais correctes grammaticalement, c'est prometteur.* »

## **EFFICACITÉ DE L'APPROCHE MIXTE (COMPARAISONS ET RETOURS)**

Bien qu'il ne s'agisse pas d'une expérience strictement contrôlée, plusieurs indicateurs suggèrent que l'approche mixte communicative-actionnelle-grammaticale a eu un impact positif sur les apprentissages:

- Performance orale supérieure : Comme mentionné, nos étudiants ont réalisé de meilleurs scores à l'oral que ceux de la cohorte précédente plus axée grammaire (moyenne production

orale +4 points). De plus, en se comparant à un petit groupe témoin externe (données Mohamed, 2018), on constate que le fait d'intégrer l'approche *communic'actionnelle* améliore significativement la compétence de parler. Mohamed (2018) rapporte que son groupe expérimental (méthode *communic'actionnelle*) a surclassé le groupe témoin (méthode traditionnelle) lors du test oral final, avec une différence statistiquement significative en faveur du groupe actionnel. Nos résultats vont dans le même sens : les apprenants exposés dès le début à parler en interaction (même de façon imparfaite) ont acquis plus de confiance et de fluidité que ce qu'on observe souvent chez des débutants formés de manière plus passive. Ils n'ont pas peur de s'exprimer, et cela est un gain qualitatif majeur.

- **Maîtrise grammaticale satisfaisante** : Contrairement à une idée reçue selon laquelle privilégier la communication se ferait au détriment de la grammaire, nos apprenants ont acquis une base grammaticale solide pour leur niveau. 82% d'entre eux estiment que les explications grammaticales en classe ont été "claires et utiles" (questionnaire) et se disent capables de "continuer à apprendre de nouvelles règles par [eux]-mêmes si on [leur] donne des exemples". Ce sentiment d'auto-efficacité en grammaire est important car il indique que la composante explicite n'a pas été vécue comme un pensum, mais bien comme un outil au service de leur expression. Fait intéressant, un étudiant a écrit : « *Au début je redoutais la grammaire française, mais avec les tableaux et les exercices, j'ai compris que c'est logique. Maintenant j'aime bien quand on voit un point de grammaire car je sais à quoi il sert.* » Ce retournement d'attitude est un résultat en soi. Sur le plan des acquis mesurés, nous avons déjà mentionné les scores élevés au quiz grammatical final (83% de réussite moyenne). À titre de comparaison, le groupe précédent (enseignement plus traditionnel) avait obtenu une moyenne d'environ 88% sur un test purement grammatical en fin de semestre. Légèrement en deçà, nos 83% montrent que l'écart est minime et que nous avons presque égalé l'efficacité d'un enseignement focalisé sur la grammaire, tout en offrant davantage de pratique communicative. On peut considérer cela comme la validation du pari initial: oui, il est possible d'enseigner la grammaire de manière explicite *et* contextualisée, sans compromettre l'accent mis sur la communication.
- **Motivation et participation accrues** : Les tâches actionnelles proposées chaque semaine ont globalement suscité un fort engagement des étudiants. Lors des observations de classe, l'enseignant note en moyenne que ~80% des étudiants participaient activement aux travaux de groupe, seuls quelques-uns restant plus en retrait (typiquement les plus timides ou peu confiants en leurs moyens linguistiques). Au questionnaire, 90% des apprenants ont répondu "oui" à la question « *Les projets/tâches réalisés en cours vous ont-ils aidé à apprendre le français?* », et 85% ont trouvé ces activités "motivantes" ou "très motivantes". Plusieurs ont apprécié le fait de « *faire quelque chose de concret avec le français dès le début* » plutôt que d'attendre de maîtriser parfaitement la langue pour l'utiliser. Un commentaire représentatif : « *J'ai aimé devoir parler avec mes camarades, même si on faisait des fautes, on apprenait ensemble et on se motivait.* » La dimension coopérative de l'apprentissage a été soulignée comme un point fort. On peut ainsi affirmer que l'approche mixte a eu un effet positif sur la motivation intrinsèque des apprenants, en rendant le cours plus dynamique et en donnant du sens immédiat aux efforts fournis. Ce

constat répond aux défis relevés dans la littérature : par exemple Nawafleh et al. (2021) insistaient sur la nécessité de recourir à des activités dynamiques pour impliquer et motiver les apprenants, face à la baisse de motivation constatée chez leurs étudiants en FLE. Nos résultats confirment que l'adoption d'activités interactives et signifiantes permet de maintenir l'intérêt des débutants sur la durée du semestre.

- **Autonomie et confiance** : À la fin du cours, nous avons demandé aux étudiants s'ils se sentaient prêts à utiliser le français hors de la classe. 70% ont répondu favorablement (dont certains avec prudence, par ex « *Oui, pour des choses simples*»). C'est un taux encourageant pour des débutants de quelques mois. Il témoigne d'un certain degré de confiance communicative acquis. Certes, ils restent conscients de leurs limites, mais l'approche les a habitués à *oser* prendre la parole. De plus, l'introduction de notions de plurilinguisme (comme l'autorisation de recourir à l'anglais en soutien ponctuel, ou de faire des parallèles avec leur L1 sur des mots transparents) a contribué à développer leur autonomie d'apprentissage. Par exemple, un étudiant note: « *J'ai compris comment continuer à apprendre en écoutant des chansons françaises, en comparant avec les traductions.* » – démarche encouragée pendant le cours via une petite activité sur une chanson bilingue. Ce genre de transfert de stratégies montre qu'ils n'attendent pas passivement l'enseignant: ils ont acquis des réflexes pour apprendre par eux-mêmes, un objectif recherché en didactique moderne (Holec, 1979) et en phase avec l'approche actionnelle (former des acteurs sociaux capables de co-construire leurs apprentissages).

### Défis rencontrés

Malgré ces résultats globalement positifs, la mise en œuvre de la méthodologie mixte a soulevé plusieurs défis, qu'il convient d'analyser pour perspective d'amélioration :

- **Gestion du temps et surcharge possible**: Combiner activités communicatives, tâches actionnelles et leçons de grammaire dans un horaire contraint (4h/semaine) s'est révélé complexe. Le risque principal est la surcharge cognitive pour les apprenants, sollicités sur plusieurs fronts. Certains ont rapporté se sentir un peu « *perdus* » lors des premières semaines, en passant d'une activité orale à un exercice écrit puis à un mini-projet. Il a fallu ajuster le tempo en cours de route, en n'introduisant pas trop de nouvelles notions grammaticales par semaine (mieux vaut en traiter 2 clairement que 4 superficiellement). La coordination entre les composantes demande à l'enseignant une planification très minutieuse pour éviter d'aller trop vite. Par exemple, lors du module 4, nous avions initialement prévu d'aborder *trois* temps verbaux (présent, futur proche, passé composé de base) à travers une tâche récit d'expérience. C'était trop ambitieux : nous avons finalement scindé le contenu en deux semaines, car en pratique les étudiants confondaient tout en essayant d'assimiler plusieurs constructions à la fois. Ce point rejoint une critique faite parfois à l'approche actionnelle: vouloir tout faire (communication, projet, grammaire) peut mener à une dilution si on ne priorise pas. Notre expérience suggère qu'il faut hiérarchiser les objectifs de chaque séquence et accepter de laisser certains contenus pour plus tard si nécessaire, sous peine d'indigestion.

- Hétérogénéité et gestion de l'erreur : Si globalement le groupe a progressé de manière cohésive, nous avons observé une certaine dispersion des niveaux en fin de parcours. Un noyau d'environ 5 étudiants très forts tirait remarquablement parti de chaque activité, tandis qu'à l'opposé 4 étudiants plus fragiles avaient du mal à tout assimiler et continuaient à faire des erreurs majeures (par ex, l'un d'eux persistait à omettre presque systématiquement les verbes ou articles en parlant, produisant des énoncés télégraphiques). Ce genre d'hétérogénéité est classique et peut même s'accroître avec une pédagogie active: les apprenants autonomes prospèrent, les plus faibles peuvent se sentir dépassés. Nous avons tenté d'y remédier par du tutorat informel (pairs plus forts aidant les plus faibles en binômes) et en consacrant du temps de soutien (réexpliquer individuellement certains points pendant que le groupe était en activité). Néanmoins, deux étudiants ont terminé le cours avec un niveau un peu juste (A1 partiel) et auraient probablement bénéficié d'un rythme plus lent. Cela pose la question de la remédiation dans notre dispositif: comment aider ceux qui n'accrochent pas bien à l'approche inductive ou aux tâches ouvertes? Peut-être faudrait-il inclure davantage d'exercices supplémentaires guidés pour ces apprenants, ou adapter la composition des groupes de travail pour éviter qu'ils ne se retrouvent entre faibles (ce que nous avons corrigé en cours de route en mélangeant différemment les groupes). Quant à la gestion de l'erreur, nous avons adopté une tolérance en production (ne pas interrompre sans cesse pour corriger) tout en notant les erreurs récurrentes pour en parler en classe. C'est un équilibre délicat : un étudiant a écrit « *Parfois j'aurais voulu qu'on me corrige plus mes fautes de prononciation* », tandis qu'un autre dit « *merci de ne pas nous avoir corrigés à chaque mot, ça m'a donné confiance* ». Il faut donc trouver le juste milieu, peut-être en explicitant encore plus la démarche aux apprenants pour qu'ils comprennent quand et pourquoi on corrige ou pas.
- Usage de la langue maternelle: Comme mentionné, nous avons permis un usage occasionnel de la L1/anglais dans la phase de conception des tâches. Si cela a aidé la réalisation, le revers est que quelques groupes avaient tendance à basculer trop longtemps en anglais lors des discussions, réduisant d'autant le temps d'exposition au français. Le défi est de canaliser cela : autoriser l'entraide linguistique en L1 pour les consignes complexes ou la planification, tout en recentrant en français dès qu'on pratique ce qui sera présenté. Nous avons dû rappeler explicitement en milieu de semestre la règle : « *OK pour vous expliquer rapidement entre vous si vous êtes perdus, mais revenez au français dès que possible* ». Après ce recadrage, on a noté une amélioration (par exemple, certains étudiants cherchaient dans le dictionnaire un mot plutôt que de le dire en anglais). Sur ce point, l'apport du plurilinguisme est positif si bien géré – il dédramatise et valorise leurs connaissances préalables – mais il faut veiller à ne pas tomber dans la facilité de tout discuter en L1. L'objectif demeure qu'ils réfléchissent le plus possible *en* français, ou du moins à partir d'éléments en français. L'enseignant a ici un rôle de régulateur linguistique important.
- Contraintes institutionnelles et évaluation: Un autre défi fut d'aligner notre approche sur les exigences d'évaluation institutionnelle. L'université demandait un examen final classique (surtout écrit, individuel). Nous avons donc dû évaluer par des tests écrits des compétences

qui avaient été développées surtout oralement et en interaction. Pour certains étudiants moins performants à l'écrit, l'évaluation finale a pu sembler en décalage avec l'approche suivie. Par exemple, un étudiant très actif à l'oral en classe a eu une note moyenne à l'écrit final et était déçu, se demandant si « parler bien en classe ne servait à rien pour la note ». Ce ressentiment pointe l'importance d'intégrer aussi l'évaluation continue authentique (par exemple évaluer la tâche actionnelle hebdomadaire) dans la note finale, pour rester cohérent. Nous avons en effet inclus une part de contrôle continu (20% de la note) basée sur deux projets réalisés en cours, ce qui a en partie récompensé ces compétences. Néanmoins, ce point indique un défi plus large: faire reconnaître par l'institution les acquis moins tangibles (compétences d'interaction, travail d'équipe, progression globale) au-delà de l'examen formel. C'est un sujet à discuter avec les responsables de programme pour mieux aligner les pratiques évaluatives sur les objectifs actionnels.

En somme, les défis rencontrés relèvent surtout de la mise en œuvre pratique de la combinaison des approches. Ils n'infirmes pas la validité de la démarche, mais soulignent des points d'attention : nécessité d'une planification souple pour éviter la surcharge, importance du suivi différencié pour les apprenants plus fragiles, contrôle de l'usage de la L1, et ajustement des modes d'évaluation. Dans la section suivante (*Discussion*), nous revenons sur ces éléments pour en tirer des enseignements, en les replaçant dans le cadre théorique et dans la perspective d'améliorer l'approche.

## DISCUSSION

Les résultats présentés confirment en grande partie notre hypothèse que l'alliance de l'approche communicative, de la perspective actionnelle et de l'enseignement explicite de la grammaire peut constituer une méthodologie efficace pour des apprenants débutants adultes. Dans cette discussion, nous analysons comment ces résultats s'articulent avec les travaux existants et quelles leçons concrètes en tirer pour la didactique du FLE.

### Un équilibre communication-grammaire atteignable

Une première constatation est qu'il est tout à fait possible de développer simultanément la compétence de communication et la compétence grammaticale chez les débutants, dès lors que l'on adopte une approche équilibrée. Nos apprenants ont appris à communiquer en français (sur des tâches de base) sans que cela n'entrave leur apprentissage des structures linguistiques – au contraire, l'un a servi de support à l'autre. Ce constat fait écho à l'idée de complémentarité des approches évoquée par Hodžić (2021) et, plus largement, à la fin de l'opposition stérile entre approche dite “communicative” et cours de grammaire. Comme le souligne Saad Haddad (2021), la grammaire est un élément indiscutable en FLE, la question est de savoir quelle approche grammaticale adopter pour la rendre compatible avec les méthodologies actuelles. Nos résultats suggèrent qu'une approche explicite-contextuelle (explications brèves insérées dans un contexte de communication/action) est une voie prometteuse. En pratique, cela s'est traduit par des séquences de focus sur la forme bien délimitées au sein d'une progression centrée sur la communication. Cette stratégie s'aligne sur les recommandations de la recherche en acquisition: par exemple, Ellis (2006) propose d'intégrer des épisodes métalinguistiques

courts dans les cours communicatifs, car l'attention explicite de l'apprenant à un moment clé peut entraîner une restructuration cognitive de son interlangue. Nous avons pu observer cela : certains étudiants faisaient une erreur de structure jusqu'à ce qu'on la souligne explicitement, puis ne la faisaient plus. Cela corrobore les résultats de Norris & Ortega (2000) qui montraient l'impact supérieur de l'instruction explicite sur l'acquisition grammaticale de l'interlangue.

Il est intéressant de noter que les étudiants, initialement anxieux à l'idée de la grammaire, ont fini par apprécier ces moments structurants une fois qu'ils y voyaient du sens. Cela renforce l'importance de relier constamment la grammaire à la communication dans le discours pédagogique. Dans nos cours, nous avons par exemple banni les phrases du type « Apprenez ce tableau de conjugaison parce qu'il le faut » pour toujours contextualiser : « Apprenez ceci pour pouvoir dire telle chose ». Cette approche « orientée but » est cohérente avec la perspective actionnelle du CECR, où chaque contenu doit être justifié par une finalité communicative ou actionnelle. Puren (2006) mettait en lumière que dans l'approche actionnelle, les actes de parole ne sont qu'un moyen au service d'une action sociale<sup>[4]</sup>. De même, nous pourrions dire que dans notre approche, les *règles de grammaire* ne sont qu'un moyen au service d'une intention de communication. Cette inversion de perspective a probablement contribué à l'acceptation et à l'assimilation plus aisée de la grammaire par les débutants.

### **Impact de la dimension actionnelle sur la motivation et l'autonomie**

Nos données confirment que l'introduction de tâches actionnelles a eu un impact très positif sur la motivation des apprenants. Cela rejoint un consensus dans la littérature selon lequel l'apprentissage par les tâches et par projets augmente l'implication affective des apprenants (Legutke & Thomas, 1991; Little, 2007). En se sentant acteurs de leurs apprentissages, les étudiants se projettent dans des rôles sociaux valorisants (organisateur, enquêteur, rédacteur, etc.) et trouvent une satisfaction intrinsèque à accomplir quelque chose en langue cible. Thibert (2010) soulignait que la perspective actionnelle répond aux préoccupations de former des individus capables de collaborer sur des projets concrets<sup>[30]</sup> – nos apprenants ont vécu cette collaboration et en retirent une image positive de la langue comme outil de réalisation, et pas seulement comme objet scolaire.

Un effet collatéral bénéfique de cette approche a été le développement d'une certaine autonomie. L'observation d'une montée en confiance et en autonomie sur 12 semaines est encourageante. En ce sens, notre approche mixte contribue aussi à l'objectif plus large de « former l'apprenant stratège », capable de mobiliser son répertoire plurilingue et de continuer à apprendre au-delà du cours (Conseil de l'Europe, 2018). Nous avons explicitement encouragé les étudiants à faire des liens avec d'autres langues qu'ils connaissent – par exemple repérer que *université* en français ressemble à *university* en anglais, ou que *démocratie* est international – afin de les aider à rapidement acquérir du lexique. Cette valorisation du *plurilinguisme* s'inscrit dans les orientations récentes du CECR (vol. complémentaire 2018) qui promeut la compétence plurilingue et l'intercompréhension entre langues. Une étude citée dans notre recherche (Membrez, 2015) suggère d'ailleurs que l'approche communic'actionnelle peut favoriser le plurilinguisme en classe à condition que l'enseignant l'emploie régulièrement. Nos observations sont cohérentes : les étudiants ne se sont pas enfermés dans une mentalité monolingue,

ils ont appris à jongler intelligemment entre leurs langues, ce qui paradoxalement renforce leur français (car ils savent s'appuyer sur leurs acquis et non repartir de zéro absolu mentalement).

### **Comparaison avec d'autres études et validité externe**

Il convient de situer nos résultats par rapport à d'autres contextes pour juger de leur portée. Les tendances que nous avons notées trouvent un écho dans plusieurs travaux. Par exemple, Nawafleh et al. (2021), dans leur enquête en Jordanie, concluaient que les étudiants FLE éprouvaient de sérieuses difficultés et un manque de motivation, et préconisaient de recourir à des activités plus dynamiques et impliquantes pour y remédier. Notre approche est précisément une réponse à ce besoin : en dynamisant l'oral par le biais de tâches et en impliquant davantage les apprenants, on a constaté une nette amélioration de la motivation et une réduction du fossé entre oral et écrit (même si l'oral reste un peu en retrait, il est bien moins faible qu'il aurait pu l'être sans cette démarche proactive). De même, l'étude de Mohamed (2018) en Égypte, qui testait l'approche communic'actionnelle sur l'expression orale, est convergente : elle a démontré l'efficacité de cette approche pour développer la compétence de parler. Nos résultats, alignés, renforcent l'idée que c'est une direction valide à généraliser. Il faut aussi mentionner l'étude de Haddad (2021) qui posait la question "Quelle grammaire privilégier... dans une approche communicative/actionnelle?". Haddad y souligne que la grammaire, qu'elle soit implicite ou explicite, doit être omniprésente et questionne la méthode adoptée par les enseignants. Nos retours montrent qu'une grammaire explicite contextualisée est bien accueillie par les étudiants et semble efficace, ce qui apporte un élément de réponse concret: on peut privilégier une *grammaire pratique*, directement reliée aux besoins communicatifs immédiats des apprenants, plutôt qu'une *grammaire exhaustive et théorique*. En d'autres termes, nos apprenants n'ont pas appris toutes les règles du français (bien sûr), mais celles qu'ils ont apprises, ils les ont vraiment intégrées car elles leur servaient tout de suite. Cette approche pragmatique de la grammaire est sans doute une piste à suivre pour d'autres programmes de débutants : identifier les *pivots grammaticaux* essentiels à la communication de base (présent, quelques verbes usuels, adjectifs fréquents, structures interrogatives, etc.) et concentrer l'explicitation là-dessus, sans se disperser sur des subtilités inutiles au début.

En termes de validité externe, bien sûr chaque contexte a ses spécificités. Le nôtre était un groupe d'étudiants relativement motivés (ils étaient volontaires pour ce cours au choix) et dotés d'un bon bagage scolaire général. Dans des contextes différents – par exemple des apprenants moins scolarisés, ou des classes surchargées de 50 élèves – l'approche nécessiterait des adaptations. Cependant, les principes généraux peuvent se transposer: même dans un grand groupe, on peut intégrer des tâches d'interaction en sous-groupes, même avec des apprenants moins autonomes, on peut pratiquer un peu de découverte guidée pour qu'ils s'approprient les règles. La méthodologie mixte offre une flexibilité qui est un atout dans divers contextes. En effet, puisque l'enseignant puise dans plusieurs approches, il peut accentuer tel ou tel aspect selon le public. Par exemple, avec des apprenants plus jeunes (lycéens), on pourrait rendre les tâches plus ludiques et réduire la part explicite formelle (mais sans la supprimer). Avec des adultes très analytiques (p.ex. étudiants en sciences), on pourrait au contraire aller un peu plus loin dans les explications grammaticales métalinguistiques car cela les rassure, tout en conservant les activités communicatives pour l'oral.

Nos résultats confirment en tout cas que l'heure n'est plus aux querelles de clocher méthodologiques. Comme le note Richards (2015), nous sommes entrés dans l'ère du « post-method » où l'enseignant doit développer son savoir-faire pour orchestrer des techniques issues de divers courants au bénéfice de ses apprenants. Notre expérience illustre parfaitement cela : nous avons emprunté à l'approche communicative (immersion dans la langue, priorité au sens), à la perspective actionnelle (tâches et projets concrets) et à la tradition grammaire-traduction (explications systématiques, exercices écrits) pour composer un dispositif sur mesure. Cette démarche s'apparente à ce que Kumaravadivelu (2006) appelle une pédagogie « mosaïque », construite localement en fonction du contexte, et non l'application aveugle d'une méthode universelle. Elle demande certes à l'enseignant une bonne connaissance de chaque approche et une capacité de réflexion sur sa pratique, mais elle semble produire des résultats tangibles.

### **Limites de l'étude et perspectives de recherche**

Il importe de souligner les limites de notre étude. D'une part, l'échantillon est restreint (28 apprenants) et non aléatoire ; il s'agit d'une étude de cas en contexte spécifique, ce qui limite la généralisation stricte. D'autre part, nous n'avons pas opéré de randomisation ni de protocole expérimental pur. La comparaison avec la cohorte précédente et les références externes sert de caution, mais l'idéal scientifique serait de mener une expérience contrôlée avec deux groupes parallèles sur un même laps de temps, l'un suivant l'approche mixte, l'autre suivant une approche différente, puis de comparer quantitativement les progrès. Nous encourageons donc de futures recherches à réaliser ce type d'expérimentation, y compris avec des outils d'évaluation standardisés (par exemple faire passer à tous le même test de compétence standardisé de type TCF ou DELF en pré- et post-).

De plus, certaines de nos données qualitatives (questionnaires, entretiens) peuvent comporter un biais de désirabilité : les étudiants s'expriment peut-être de manière bienveillante envers le cours par politesse ou appréciation générale de l'enseignant. Nous avons néanmoins anonymisé les questionnaires pour réduire ce biais, et les entretiens de focus group étaient menés par une personne non enseignante du cours, ce qui a pu libérer la parole. Les retours critiques obtenus (sur la correction d'erreurs ou la charge de travail) montrent d'ailleurs qu'ils n'ont pas hésité à signaler ce qui n'allait pas, ce qui nous rassure quant à la sincérité globale des réponses.

Une autre limite concerne le suivi longitudinal. Nous ignorons, faute de recul, ce que deviendront ces apprenants à plus long terme : vont-ils entretenir leur français, poursuivre en niveau A2, et dans ce cas auront-ils des bases plus solides que des débutants formés autrement ? Il serait intéressant de les suivre au-delà du semestre, voire de réaliser un entretien différé quelques mois après pour voir ce qu'ils retiennent et comment ils évaluent a posteriori l'approche. Ce suivi longitudinal permettrait de mesurer l'ancrage durable des acquis. Par exemple, Norris & Ortega (2000) insistaient sur l'importance des effets à long terme de l'instruction explicite vs implicite. Repasser un test 6 mois après l'intervention permettrait de voir si la grammaire explicitement apprise est toujours mobilisable. Ce pourrait être une extension de cette recherche.

Enfin, il pourrait être fructueux d'explorer les variantes de la méthodologie mixte : par exemple, tester différentes proportions de temps dédié à la grammaire explicite pour voir s'il y a un « dosage optimal

». Dans notre cas, environ 25-30% du temps de cours était consacré directement à de la focalisation sur la forme (explication + exercices), le reste étant plutôt communicatif/actionnel. Peut-être qu'une proportion légèrement différente (20% ou au contraire 40%) produirait des résultats encore meilleurs, ou pas. Ce genre d'expérimentation fine aiderait à guider les enseignants sur l'organisation temporelle. De même, il serait pertinent d'analyser quels points grammaticaux profitent le plus d'un enseignement explicite chez les débutants, et lesquels pourraient éventuellement être acquis implicitement sans problème. Par exemple, nous avons constaté que la structure *il y a* a été intégrée sans presque d'explication, juste par l'usage, alors que la conjugaison *être/avoir* nécessitait absolument un enseignement explicite. Mieux identifier ces priorités permettrait d'optimiser l'approche.

## CONCLUSION

De l'« alpha » – le tout début de l'apprentissage d'une langue – à la communication authentique, il y a un chemin que l'enseignant de FLE doit savoir tracer pour ses apprenants novices. La présente étude avait pour ambition de montrer qu'un tel chemin peut être balisé par une méthodologie plurielle, empruntant tantôt les pavés de la communication (pour avancer rapidement vers l'échange de sens), tantôt les dalles de l'action (pour donner une direction concrète et motivante à la marche), tantôt les jalons de la grammaire explicite (pour sécuriser le parcours et éviter les faux-pas). Les résultats obtenus auprès d'un groupe de débutants universitaires confirment que cette approche mixte est non seulement faisable, mais surtout bénéfique à la fois pour la progression linguistique, la confiance et la motivation des apprenants.

Nos étudiants ont en effet réussi à acquérir en un semestre les bases du français (niveau A1) tout en développant une réelle capacité à interagir dans des situations simples et un regard positif sur leur apprentissage. L'intégration réfléchie de moments d'explication formelle au sein d'une pédagogie active n'a pas freiné leur élan communicatif – au contraire, elle a levé des obstacles et consolidé leurs acquis, rendant la communication plus aisée. Inversement, les activités communicatives et actionnelles ont donné vie et sens à la grammaire, la sortant du carcan de l'abstraction pour la mettre au service de besoins concrets. C'est dans cette synergie que réside la force de la méthodologie proposée.

Bien sûr, enseigner le FLE à des novices complets reste un défi qui nécessite adaptation et finesse. L'expérience a mis en lumière la nécessité pour l'enseignant de jouer plusieurs rôles : facilitateur d'interactions, concepteur de tâches stimulantes, mais aussi guide linguistique rigoureux. Il doit savoir quand laisser les apprenants s'exprimer librement, et quand intervenir pour expliciter un point de langue crucial; quand permettre un recours stratégique à la L1, et quand insister sur l'immersion en L2. Cette approche exige une certaine expertise didactique et une gestion du temps efficace, mais les bénéfices observés en valent l'investissement. Comme le suggèrent les retours d'apprenants, ceux-ci se sentent « actifs », « motivés » et « pris au sérieux » dans un tel dispositif, ce qui est un ingrédient essentiel de la réussite en langues.

Du point de vue scientifique et pédagogique, cette étude apporte une pierre supplémentaire à l'édifice du rapprochement entre approches jadis opposées. Elle corrobore l'idée d'une sortie du paradigme des « guerres de méthodes » (communicative vs traditionnel vs actionnel) pour entrer dans une ère du « tout complémentaire », où l'important n'est plus la pureté d'une méthode mais la pertinence d'un

mélange, d'un dosage adapté au contexte. Cela ne signifie pas qu'il faille sombrer dans l'éclectisme arbitraire ; au contraire, il s'agit d'un éclectisme principal (Brown, 2007) où chaque choix d'activité ou de technique est guidé par des principes clairs centrés sur l'apprentissage apprenant. Ici, le principe directeur était : *chaque élément (activité, tâche, explication) doit servir la communication et/ou l'action de l'apprenant*. Si une règle de grammaire ne sert pas un besoin communicatif identifiable, on la remet à plus tard; si une activité communicative ne permet pas d'atteindre un objectif concret, on la réoriente. Cette logique, nous le pensons, est généralisable à l'élaboration de cours de langue efficaces.

En conclusion, pour enseigner le français aux novices, il ne s'agit pas de choisir entre parler ou se taire, entre agir ou réfléchir, entre communiquer ou conjuguer – il s'agit de tout faire, dans le bon ordre et avec le bon accompagnement. De l'apprentissage de l'alphabet (*l'alpha*) aux premières conversations réussies, le parcours peut être rapide et enrichissant si l'enseignant sait marier interaction vivante, actions signifiantes et clarifications linguistiques. Les novices d'aujourd'hui deviendront alors, plus vite qu'on ne le croit, les communicateurs de demain en langue française.

## RÉFÉRENCES

- Albarri, H. (2021). *Enseignement de la grammaire française dans l'approche actionnelle*. Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies – Arts and Humanities Series, 43(6), 117–128.
- Alisoy, H. (2024). Semantic Classification of Phraseological Units. *Acta Globalis Humanitatis Et Linguarum*, 1(2), 43-55. <https://doi.org/10.69760/aghel.01024064>
- Alisoy, H. (2025). Integrating Music into Curriculum Design: Strategies for Enhancing Student Achievement and Cognitive Skills. *Acta Globalis Humanitatis Et Linguarum*, 2(4), 37-70. <https://doi.org/10.69760/aghel.0250040002>
- Alisoy, H. (2025). The Role of Using Authentic Videos on Learners' Pronunciation. *Acta Globalis Humanitatis Et Linguarum*, 2(2), 79-87. <https://doi.org/10.69760/aghel.025002088>
- Alisoy, H., & Sadiqzade, Z. (2024). Mobile-Assisted Language Learning (MALL): Revolutionizing Language Education. *Luminis Applied Science and Engineering*, 1(1), 60-72. <https://doi.org/10.69760/lumin.202400002>
- Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Hatier-CREDIF.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'« approche communic-actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergies Europe*, 1, 58–73.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (3<sup>e</sup> éd.). White Plains, NY : Pearson Education.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Guimard, M. M. B. (2025). *Les stratégies d'enseignement de la grammaire explicite en FLE à un public débutant (A1/A2) dans un contexte où seule la langue cible est utilisée en classe*. Mémoire de master, Université de Turku.
- Haddad, S. (2021). Quelle grammaire privilégier dans un cours de FLE en association avec l'approche communicative/actionnelle ? *Journal of Arts & Humanities*, 10(5), 52–64. DOI: 10.18533/jah.v10i05.2102
- Irulappan, S. (2025). Exploring the Impact of Foreign Language Anxiety on ESL Learners' Oral Performance: A Strategic Intervention-Based Study. *EuroGlobal Journal of Linguistics and Language Education*, 2(5), 4-19. <https://doi.org/10.69760/egille.2505001>
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Mammadova, I. (2024). The Role of Proverbs in Language Learning: A Cognitive and Cultural Perspective. *EuroGlobal Journal of Linguistics and Language Education*, 1(1), 40-45. <https://doi.org/10.69760/8qj8tr41>
- Mohamed, M. A. E. H. (2018). *Utilisation de l'approche communic'ationnelle dans le développement de certaines compétences de la production orale en français auprès des étudiants du diplôme général à la faculté de pédagogie*. Revue de l'Association Égyptienne de Pédagogie des Langues, 3, 34–85.
- Nawafleh, A., Alrabadi, E., & Al-Muhaissen, B. (2021). L'enseignement de la grammaire dans la classe du FLE. *Dirasat: Human and Social Sciences*, 48(3), 464–479.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis. *Language Learning*, 50(3), 417–528.
- Piccardo, E., & North, B. (2019). *The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*. Bristol : Multilingual Matters.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, 347, 37–40.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3<sup>e</sup> éd.). Cambridge University Press.
- Sadiqzade, Z. (2024). The impact of music on language learning: A harmonious path to mastery. *EuroGlobal Journal of Linguistics and Language Education*, 1(1), 134-140.
- Sadiqzade, Z., & Alisoy, H. (2025). Cybersecurity and Online Education – Risks and Solutions. *Luminis Applied Science and Engineering*, 2(1), 4-12. <https://doi.org/10.69760/lumin.20250001001>
- Savignon, S. J. (1997). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice* (2<sup>e</sup> éd.). New York : McGraw-Hill.

- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between Type of Instruction and Type of Language Feature: A Meta-Analysis. *Language Learning*, 60(2), 263–308.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris : CLE International.