



Département de Didactique des Langues Étrangères
Programme de Didactique du Français Langue Étrangère

L'UTILISATION DES TÂCHES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE

Esra KUDUZ

Mémoire de Master

Ankara, 2019

Liderlik, arařtırma, inovasyon, kaliteli eęitim ve deęiřim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Département de Didactique des Langues Étrangères
Programme de Didactique du Français Langue Étrangère

L'UTILISATION DES TÂCHES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE

YABANCI DİL OLARAK FRANSIZCA ÖĞRETİMİNDE EYLEM ODAKLI
GÖREVLERİN KULLANIMI

Esra KUDUZ

Mémoire de Master

Ankara, 2019

Résumé

Cette étude a pour objectif d'examiner et d'analyser le statut particulier des tâches dans la perspective actionnelle recommandée par le CECRL en français langue étrangère. D'abord, en faisant une comparaison entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, nous avons souligné l'importance de cette perspective. Nous avons ensuite illustré les tâches pour les distinguer des activités langagières et des exercices. Après avoir analysé les caractéristiques des tâches du CECRL, nous avons abordé les critiques concernant l'authenticité des tâches dans le CECRL. Nous avons présenté la nouvelle catégorisation de tâches proposée par Christian Ollivier. Nous avons mis en avant les tâches ancrées dans la vie réelle recommandées par lui, ainsi que les outils TICE, en particulier le Web 2.0 au service de la réalisation de ces tâches. Par la suite, pour montrer la place de ces tâches et ces outils en pratique, nous avons élaboré une grille d'analyse et d'évaluation des tâches. Nous avons analysé et évalué les tâches dans les manuels de FLE 'Saison 1' et 'Édito A1'. Après les analyses, nous avons tenté de convertir les tâches proches de la vie réelle et des projets virtuels dans ces manuels en tâches plus authentiques dans le contexte turc. Nous avons mis l'accent sur l'intégration des TICE dans la salle de classe pour concevoir et réaliser les tâches ancrées dans la vie réelle sur le Web 2.0 dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Turquie, pour cela, nous avons démontré le modèle SAMR élaboré par Puentedura.

Mots-clés : français langue étrangère (FLE), modèle SAMR, outils TICE et Web 2.0, perspective actionnelle, tâche, tâches ancrées dans la vie réelle.

Abstract

This study aims to examine and analyze the role of tasks in the CEFR action-oriented approach in French as a foreign language. First, by making a comparison between the communicative approach and the action-oriented approach, we emphasized the importance of this perspective. We then illustrated the tasks to distinguish them from language activities and exercises. After analyzing the characteristics of the tasks of the CEFR, we have addressed criticisms concerning the authenticity of the tasks in the CEFR. We presented the new categorization of tasks proposed by Christian Ollivier. We put forward the real-world tasks recommended by him, as well as the ICT tools, especially Web 2.0, in the service of carrying out these tasks. Subsequently, to show the place of these tasks and tools in practice, we developed a grid of analysis and evaluation tasks. We have analyzed and evaluated the tasks in two French language textbooks 'Saison 1' and 'Édito A1'. After analyzing these tasks, we tried to convert real-life tasks and virtual projects in these textbooks into more authentic tasks in the Turkish context. We have focused on the integration of ICT in the classroom to design and realize real-world tasks on the Web 2.0 in French as a foreign language in Turkey, for which we have demonstrated SAMR model of technology integration developed by Puentedura.

Keywords: action-oriented approach, French as a foreign language, ICT and Web 2.0 tools, SAMR model, real-world tasks, task.

ÖZ

Bu çalışma, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni tarafından tavsiye edilen eylem odaklı yaklaşımdaki görevleri, Fransızcanın yabancı dil olarak öğrenilmesindeki yerini incelemeyi amaçlamaktadır. İlk olarak, iletişimsel yaklaşım ile karşılaştırma yaparak eylem odaklı yaklaşımın önemini ortaya koyduk. Sonrasında görevleri, dilsel aktivitelerden ve alıştırmalardan ayırmak için örneklendirdik. Ortak Başvuru Metni'ndeki görevlerin belirgin özelliklerini analiz ettikten sonra, bu görevlerin gerçekçiliği ile ilgili eleştirileri ele aldık. Christian Ollivier 'in görevlere getirdiği yeni kategori önerisini sunduk. Christian Ollivier tarafından tavsiye olunan gerçek yaşam örneklerine dayalı görevleri ve bu görevlerin gerçekleştirilmesinde kullanılan bilgi ve iletişim teknolojilerini, özellikle Web 2.0 araçlarını öne çıkardık. Daha sonra, görevlerin uygulamadaki yerini göstermek için görevleri inceleme ve değerlendirme ölçeğini geliştirdik. Bu ölçek yardımıyla, Fransızcanın yabancı dil olarak öğrenilmesine/öğretilmesine yönelik hazırlanmış Saison 1 ve Édito A1 ders kitaplarındaki görev örneklerini analiz edip değerlendirdik. Daha sonra, bu kitaplardaki gerçeğe yakın olan görevler ile sanal projeleri, Türk bağlamında daha gerçekçi görevlere dönüştürmeye çalıştık. Türkiye'de Fransızcanın yabancı dil olarak öğretilmesi ve öğrenilmesinde, sınıf ortamında Web 2.0 ile gerçeğe dayalı görevler oluşturmak ve onları gerçekleştirmek için bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim ile bütünleşmesi gerekliliğini vurguladık ve bütünleştirme için Puentedura tarafından geliştirilen SAMR modelini ortaya koyduk.

Anahtar Sözcükler: bilgi ve iletişim teknolojileri ile Web 2.0 araçları, eylem odaklı yaklaşım, gerçeğe dayalı görevler, görev, SAMR modeli, yabancı dil olarak Fransızca.

Remerciements

En préambule à ce travail, je tiens à témoigner toute ma profonde gratitude et mes chaleureux remerciements à ma Directrice de mémoire Mme İrem ONURSAL AYIRIR pour la confiance et la patience qu'elle m'a manifestée, son soutien, ses conseils et son suivi ainsi que mon admiration pour ses idées et son attitude gracieuse.

Je tiens à saisir cette occasion et adresser mes remerciements les plus sincères à tous les membres du jury de ma soutenance : M. Barış AYDIN et M. Yusuf POLAT pour leur présence, pour leur lecture attentive de ce mémoire sans qui ce mémoire n'aurait jamais vu le jour.

Mes remerciements s'étendent également à tous mes enseignants du Département de Didactique du Français Langue Étrangère et des Écoles Supérieures des Langues Étrangères de l'Université Hacettepe durant les années des études pour la richesse et la qualité de leur enseignement.

Enfin, j'aimerais aussi remercier tous les membres de ma famille et mes amis pour leur soutien sans faille et leurs encouragements au cours de la réalisation de ce mémoire.

Table des matières

Résumé.....	ii
Abstract.....	iii
ÖZ.....	iv
Remerciements.....	v
Liste des tableaux.....	ix
Liste des figures.....	x
Sigles et abréviations.....	xii
Chapitre 1 Introduction.....	1
Problématique générale.....	7
Objectifs et spécificités de la recherche.....	8
Questions abordées dans la recherche.....	8
Hypothèses.....	8
Limites de l'étude.....	9
Plan du mémoire.....	9
Méthode utilisée.....	10
Définitions des termes liminaires.....	12
Chapitre 2 Perspective recommandée par le CECRL dans l'enseignement/apprentissage du FLE.....	14
Aperçu historique.....	14
CECRL.....	16
Perspective actionnelle.....	20
Chapitre 3 Les tâches dans la perspective actionnelle.....	25
Exercice, activité, tâche.....	25
Les tâches dans le CECRL (2001).....	33
Tâches ancrées dans la vie réelle selon Christian Ollivier.....	42
Planification et réalisation des tâches.....	43
Chapitre 4 Outils TICE au service de la réalisation des tâches.....	56

Aperçu historique des TICE dans l'enseignement/apprentissage du FLE.....	56
Interactivité en ligne et la perspective actionnelle	58
Web 2.0 et ancrage des tâches dans la vie réelle.....	63
Intégration des outils TICE dans l'enseignement/apprentissage du FLE et Modèle SAMR.....	67
Chapitre 5 Les manuels de FLE et la PA	80
Analyse et évaluation des tâches dans la méthode de français Saison 1 (2015)	81
Analyse et évaluation des tâches dans la méthode de français Édito A1 (2016)	89
Chapitre 6 Conclusion, discussions et propositions	99
Conclusion générale	99
Propositions	104
Références bibliographiques.....	106
Annexe-A : Évolution historique des différentes configurations didactiques de Puren (2006, p. 39 ; 2018a, p. 1).....	115
Annexe-B : Changements dans certains descripteurs du CECRL 2001 (Conseil de l'Europe, 2018a, pp. 238-242).....	116
Annexe-C : Schéma descriptif du CECR, descripteurs de 2001, actualisations et ajouts (Conseil de l'Europe, 2018a, p. 48)	121
Annexe-D : Transcription du dialogue (Cocton, 2015a, p. 136).....	122
Annexe-E : Exemple d'une tâche de communication pédagogique, « Organiser une simulation-Jumeleage » (Robert, Rosen, &Reinhardt, 2011, p. 122)	123
Annexe-F : Exemple d'un projet virtuelle « Votre boutique de vêtement » (Robert et al., 2011, p. 56)	124
Annexe-G : Exemple d'un projet authentique (Girardet, Pécheur, Gibbe, & Parizet, 2016, pp. 98, 99)	125
Annexe-H : Exemple de scénario dans Scénario 1/Méthode de Français, « La disparition », Épisode-Projet 1 (Dubois et Lerolle, 2008, pp. 38, 39)	127

Annexe-I : Exemples de tâches réelles (Eaquals, 2015, pp. 22-39)	129
Annexe-J : Grille d'évaluation du matériel d'Emilia Conejo López-Lago (López-Lago & Liria [Trad.], 2007)	141
Annexe-K : Grille pour l'auto-évaluation incluant l'interaction en ligne (Conseil de l'Europe, 2018a, p. 176)	142
Annexe-L : Exemple d'utilisation dans différents domaines des descripteurs de l'interaction en ligne (Conseil de l'Europe, 2018a, pp. 194-198)	143
Annexe-M : Exemple de tâche sur WIKI (Conseil de l'Europe, 2018b, pp. 75-82)	149
Annexe-N : Taxonomie de Bloom (image tirée du Portail SII Bordeaux)	153
Annexe-O : Exemple de fiche d'une pratique numérique (Cordina, Rambert & Oddou, 2017, p. 109, 110)	155
Annexe-P : Objectifs et compétences communicatifs des unités didactiques de la méthode de français Saison 1 (Cocton [Éd.], 2015b, pp. 5, 7, 9)	157
Annexe-Q : Objectifs et compétences communicatifs des unités didactiques de la méthode de français Édito A1 (Daffas & San-Galli [Éds.], 2016, pp. 6, 8, 11).....	160
Annexe-R : Etik Komisyonu Onay Bildirimi	162
Annexe-S : Déclaration éthique	163
Annexe-T : Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	164
Annexe-U : Thesis Originality Report	165
Annexe-V : Yayınlanma ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	166

Liste des tableaux

Tableau 1 <i>Principes Pédagogiques de la PA</i>	20
Tableau 2 <i>Différence entre l'AC et la PA</i>	22
Tableau 2 (suite) <i>Différence de l'AC et la PA</i>	23
Tableau 3 <i>Les Étapes d'un Projet</i>	39
Tableau 4 <i>La Difficulté de la Tâche dans le CECRL</i>	45
Tableau 5 <i>Le Cycle de la Tâche selon Karin Van Thienne (2012)</i>	46
Tableau 6 <i>Étape de l'Exécution d'une Tâche dans la PA selon Amandine Belleville</i>	47
Tableau 7 <i>Concevoir une Grille d'Analyse et d'Évaluation des Tâches</i>	50
Tableau 8 <i>Grille d'Analyse et d'Évaluation des Tâches</i>	52
Tableau 8 (suite) <i>Grille d'Analyse et d'Évaluation des Tâches</i>	53
Tableau 9 <i>Caractéristique des Outils de Communication</i>	59
Tableau 9 (suite) <i>Caractéristique des Outils de Communication</i>	60
Tableau 10 <i>Publier une Carte Touristique Interactive sur les Sorties Culturelles de Votre Ville</i>	73
Tableau 11 <i>Analyse et Évaluation de la Tâche</i>	77
Tableau 12 <i>Déroulement d'Unité Didactique Récurrente</i>	82
Tableau 13 <i>Analyse et Évaluation de la Tâche de l'Unité 1/Saison 1</i>	85
Tableau 14 <i>Analyse et Évaluation de la Tâche de l'Unité 3/Saison 1</i>	87
Tableau 15 <i>Analyse et Évaluation de la Tâche de l'Unité 9/Saison 1</i>	89
Tableau 16 <i>Analyse et Évaluation de la Tâche de l'Unité 1/Édito A1</i>	92
Tableau 17 <i>Analyse et Évaluation de la Tâche de l'Unité 5/Édito A1</i>	94
Tableau 18 <i>Analyse et Évaluation de la Tâche de l'Unité 12/Édito A1</i>	96

Liste des figures

<i>Figure 1.</i> Fonction de l'évaluation (image tirée de Robert, Rosen et Reinhardt., 2011, p. 164).	21
<i>Figure 2.</i> Document déclencheur (image tirée de Cocton, 2015b, p.114).	28
<i>Figure 3.</i> Exercice de phonétique (image tirée de Cocton, Saison 1/Méthode de français, 2015b, p.140).	29
<i>Figure 4.</i> Compétence langagière générale.	31
<i>Figure 5.</i> Activités langagières communicatives.	31
<i>Figure 6.</i> Activités de réception au niveau A1 (image tirée de Cocton, Saison 1/Méthode de français, 2015b, p. 92).	33
<i>Figure 7.</i> Activités de production au niveau B1 (image tirée de Cocton, Saison 3/Méthode de français, 2015c, p. 31).	33
<i>Figure 8.</i> Raisons d'adopter la perspective d'apprentissage par les tâches selon Denyer (2004, p. 3).	36
<i>Figure 9.</i> Exemple d'activité de Rond-Point 1 (Denyer, 2004) (image tirée de Puren, 2012, p. 18).	36
<i>Figure 10.</i> Exemple d'un jeu de rôle (image tirée de Girardet et Pécheur, Campus 1 Méthode de Français, 2002, p. 153).	38
<i>Figure 11.</i> Exemple d'activité de réception orale et visuelle en ligne (image tirée du site Internet de TV5 Monde).	58
<i>Figure 12.</i> Littératie numérique (image tirée de Conseil de l'Europe, 2018b, p. 9).	61
<i>Figure 13.</i> Modèle SAMR (image tirée de Levy, janvier-février 2017, p. 10 ; Pinto, s. d., [Présentation PowerPoint], p.3).	68
<i>Figure 14.</i> Niveau de substitution (image tirée de Rhein, avril 2014).	69
<i>Figure 15.</i> Niveau d'augmentation (image tirée de Rhein, avril 2014).	70
<i>Figure 16.</i> Niveau de modification (image tirée de Rhein, avril 2014).	70
<i>Figure 17.</i> Niveau de redéfinition (image tirée de Rhein, avril 2014).	71
<i>Figure 18.</i> Structure d'unité récurrente dans Saison (image tirée de Cocton, 2015a. p. 3).	81
<i>Figure 19.</i> Dimensions d'un acte d'apprentissage et d'usage d'une langue (image tirée de C. Malorey, communication personnelle, le 24-28 novembre 2014).	82

<i>Figure 20.</i> Tâche de l'unité 1/Saison 1 (image tirée de Cocton [Éd.], 2015b, p. 33).	84
<i>Figure 21.</i> Tâche de l'unité 3/Saison 1 (image tirée de Cocton [Éd.], 2015b, p. 69).	86
<i>Figure 22.</i> Tâche de l'unité 9/Saison 1 (image tirée de Cocton [Éd.], 2015b, p. 181).	88
<i>Figure 23.</i> Tâche de l'unité 1/Édito A1 (image tirée de Daffas & San-Galli [Éds.], 2016, p. 31).	91
<i>Figure 24.</i> Tâche de l'unité 5/Édito A1 (image tirée de Daffas & San-Galli [Éds.], 2016, p. 87).	93
<i>Figure 25.</i> Tâche de l'unité 12/Édito A1 (image tirée de Daffas & San-Galli [Éds.], 2016, p. 185).	95

Sigles et abréviations

AC : Approche Communicative

AVEC : Apportez Votre Équipement Connecté

BYOD : (abréviation du nom anglais) Bring Your Own Device

CdE : Conseil de l'Europe

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

DLCE : Didactique des Langues et Cultures Étrangères

DLE : Didactique des Langues Étrangères

Eaquals (EAQUALS) : (abréviation du nom anglais) Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services

FLE : Français Langue Étrangère

Lé : Langue étrangère

L1 : Langue maternelle

L2 : Langue étrangère

PA : Perspective Actionnelle

SAMR : Substitution Augmentation Modification Redéfinition

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

TNI : Tableau Numérique Interactif

UE : Union Européenne

UNICEF : (abréviation du nom anglais) United Nations International Children's Emergency Fund

Web : (abréviation du nom anglais) World Wide Web (communément appelé le Web)

Chapitre 1

Introduction

Quand nous examinons l'histoire de l'humanité qui se transmet par le langage écrit ou oral, nous constatons l'existence de sociétés, de civilisations ou de groupes ethniques différents qui ont diverses croyances, langues et cultures selon les zones géographiques. Nos ancêtres, façonnant leurs matériaux aux alentours d'eux-mêmes de manière à répondre à leurs besoins vitaux et se mettant à l'abri pour se protéger des dangers, sont en quête de changer d'habitation et de découvrir de nouveaux lieux avec des besoins et volontés qui diffèrent de ceux d'avant. Dès qu'ils rencontrent différentes communautés linguistiques, la première interaction entre eux commence à prendre forme. Ils se mettent à se reconnaître par l'intermédiaire de leurs compétences générales et langagières aussi. Ils veillent à agir et à produire ensemble en coordination et coopération en assumant divers rôles et responsabilités afin de maintenir leur existence en paix et sérénité. À l'aide de leur vision du monde et leurs expériences, ils développent de nouvelles stratégies contre les conflits potentiels et les contraintes environnementales. L'histoire nous montre que le langage est l'instrument principal de toutes ces activités humaines et que nous ne l'utilisons pas seulement comme déclencheur de la communication. Comme le précise Sapir dans son œuvre intitulé *Le Langage* (1953) :

Les activités humaines, culturelles et langagières, se modifient « sans limites fixées à mesure qu'on va de groupe social en groupe social, parce que c'est un héritage purement historique du groupe, le produit d'un usage social de longue date ». [...] Le but essentiel du langage est d'assurer la *communication* des idées, désirs et émotions à l'intérieur du groupe. [...] Il constitue un puissant instrument de socialisation, en créant ou renforçant la cohésion du groupe ; il contribue également au développement de la personnalité, à son individualisation, par l'intermédiaire de toutes les caractéristiques individuelles du discours. Enfin, il est fréquemment utilisé comme médiateur ou régulateur de l'action (cité par Bronckart, 1977, pp. 121,122).

Venons-en à présent à la question d'interaction sociale dans une langue étrangère (désormais Lé). Comme indiqué dans le dictionnaire '*Le Nouveau Petit Robert*' (Rey-Debove et Rey, 2007, p. 1624), le fait de *mondialisation* « [...] lié aux progrès des communications et des transports, à la libéralisation des échanges, entraînant une interdépendance croissante des pays » a conduit à la

transformation de l'éducation d'hier à aujourd'hui du traditionnel vers une approche pluriculturelle et interactionnelle et il a mis les enjeux de la diversité linguistique et culturelle au cœur de l'enseignement/apprentissage de Lé (Ollivier & Puren, 2011). Alokla (2016, p. 19) attire l'attention sur la vision de l'action sociale de Christian Puren (2006) en ce qui concerne l'histoire de la didactique des langues-cultures que les activités ont toujours été l'objectif de « préparer les apprenants à l'agir social [action sociale] de l'époque concernée ».

Il faut souligner, à ce sujet, que l'Union Européenne (désormais UE) met l'emphase sur l'adoption et le soutien de l'intégration du plurilinguisme et pluriculturalité dans l'enseignement/apprentissage de la Lé avec l'entrée en vigueur des politiques linguistiques et des travaux du Conseil de l'Europe (désormais CdE) dans le domaine de la langue et de l'éducation (Goullier, 2006). À partir de cette intégration, le CdE a mis en œuvre des outils, notamment le '*Cadre européen commun de référence pour les langues*' (désormais CECRL) et le '*Portfolio*' pour mener à bien des projets linguistiques et développer des programmes appropriés à ses politiques en éducation dans le but de promouvoir l'apprentissage d'une langue vivante par les citoyens de l'UE (Conseil de l'Europe, 2001).

Sur le plan individuel, les apprenants choisissent une Lé à apprendre et à maîtriser pour le plaisir, le travail ou l'éducation. D'autre part, l'économie et la politique sont également à l'origine de ce choix. À l'égard du développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle et des compétences communicatives soutenu par le CdE, la langue française se met en avant après l'anglais (et l'allemand) comme Lé dans plusieurs pays dont la Turquie, candidate à l'adhésion à l'UE. Rappelons brièvement l'importance du français, langue de Molière : Selon Nofri, journaliste du Figaro et Semo, journaliste du Monde, « le français se trouve parlé par 274 millions de locuteurs de par le monde, ce qui en fait la cinquième langue la plus parlée dans le monde, mais aussi la deuxième langue la plus apprise après l'anglais ». Le français est considéré comme « [...] un outil formidable d'influence au service d'une diplomatie de la médiation et de l'échange » (Figaro [Site Internet], le 29 mai 2017 ; Le Monde [Site Internet], le 11 octobre 2018).

Après avoir souligné l'importance de la pluriculturalité et du plurilinguisme et de l'interaction sociale dans l'enseignement/apprentissage de la Lé, nous souhaitons mettre l'accent sur une autre conséquence du phénomène de mondialisation : la démocratisation de l'utilisation des '*technologies de l'information et de la communication*' (désormais TIC). En d'autres termes, chaque société peut intégrer de plus en plus les TIC à l'éducation en fonction de l'ampleur du développement social et économique. Aujourd'hui, nous vivons à l'ère numérique où nous accédons le plus souvent aux informations en Lé sur Internet par le biais d'ordinateurs, de tablettes, de smartphones ou d'autres outils technologiques. À la lumière de ces innovations technologiques, voire pédagogiques, en tant qu'individu faisant partie de la société, il est nécessaire d'en tirer profit pour contribuer au développement des compétences provenant des exigences de l'apprentissage tout au long de la vie. En outre, il est essentiel de prendre part au processus d'apprentissage en chargeant toutes les responsabilités de cette nouvelle ère avec les propres stratégies. L'intégration des TIC, plus particulièrement d'internet dans l'enseignement/apprentissage est soutenue par diverses associations et organisations européennes et mondiales, y compris UNICEF. Cette organisation internationale a publié un rapport intitulé la '*Situation des enfants dans le monde-2017*' sur son site internet en décembre 2017. Elle y incite l'utilisation d'internet ainsi :

Aujourd'hui, plus de 29 % des jeunes à travers le monde, soit 346 millions de personnes âgées de 15 à 24 ans, ne sont pas connectés à Internet. Être déconnecté dans un monde numérique, c'est être privé de possibilités d'apprentissage, de communication et de développement de compétences nécessaires au XXI^e siècle. Si l'accès et les compétences ne sont pas mis à disposition de façon plus équitable, la connectivité ne fera qu'accroître l'inégalité et renforcer les privations d'une génération à une autre (UNICEF, 2017).

Nous savons que la transformation de l'éducation va de pair avec les innovations technologiques et pédagogiques. De plus, c'est la technologie qui donne les moyens de s'ouvrir au monde en classe ou hors de la classe.

Il convient de souligner qu'avec ses politiques linguistiques et éducatives, le CdE n'insiste pas sur l'adoption d'un système d'enseignement/apprentissage unique, mais suggère aux pays de préparer leurs programmes éducatifs et linguistiques de manière appropriée aux théories et pratiques

d'enseignement/apprentissage admises et à leurs capacités technologiques. Néanmoins, il recommande une perspective de type actionnel basée sur la réalisation des tâches dans le CECRL, l'un des outils du CdE, pour promouvoir l'apprentissage des langues vivantes dans un contexte pluriculturel et plurilingue et pour favoriser l'action de coopération des ressortissants en Europe qui leur assure la libre circulation. En outre, le CdE met à jour ses outils de façon ancrée dans la perspective actionnelle (désormais PA) dans le cadre du développement des compétences liées aux exigences de cette ère numérique.

Bien que l'échelle de niveaux de référence du CECRL soit globale vu qu'elle a été adoptée par plusieurs organismes publics de certification et institutions après sa publication en 2001 dans le monde entier, la mise en œuvre de la PA a été toujours l'objectif des débats pédagogiques dans la didactique des langues-cultures étrangères (désormais DLCE). De plus, nombreuses recherches consacrées à la mise en lumière de ce problème résultent d'un manque de propositions d'une forme concrète dans le CECRL concernant la mise en œuvre de la PA. Alors qu'il incite principalement l'agir ensemble en classe basé sur l'action en société, il s'agit d'une fracture d'authenticité dans les types de tâches du CECRL en pratique. En tant qu'équivalent et que reflet de l'action sociale dans la salle de classe, ces actes d'apprentissage ne s'inscrivent pas dans les processus communicatifs du réel (Perrichon, 2008 ; Puren, 2006). Au lieu d'ancrer dans l'action sociale du réel, les tâches du CECRL s'en éloignent ; elles ne s'inspirent que de la vie réelle et consistent à la simuler ; parfois elles sont limitées aux besoins pédagogiques tout en ignorant la réalité de société. En d'autres termes, il s'agit d'un lien flou entre l'action sociale et les tâches dans le CECRL qui entraîne une ambiguïté et diverses interprétations sur la mise en œuvre de la PA dans le contexte scolaire (Ollivier & Puren, 2011 ; Perrichon, 2008 ; Puren, 2006).

Étant donné que les caractéristiques communicatives des tâches du CECRL sont toujours dominantes, il est important de les distinguer des autres exercices et activités langagières communicatives dans les recherches de DLCE (Lions-Oliverie & Liria, 2009 ; Ollivier & Puren, 2011). Par conséquent, certains didacticiens s'interrogent sur l'exigence d'une telle perspective de type actionnel en la comparant avec l'approche communicative (désormais AC). À propos de tout ce qui précède, pour le CECRL, il est nécessaire de parler d'une nouvelle

conception qui recouvre les tâches plus authentiques étroitement liées à l'action sociale permettant aux apprenants d'agir ensemble conformément aux processus de communication du réel, tandis qu'il a été mis à jour avec un volume complémentaire en 2018 qui comprend les nouvelles compétences communicatives, y compris l'interaction en ligne.

Dans les recherches concernant la mise en œuvre de la PA dans le contexte européen, y compris le contexte public et privé, afin d'apprendre le français comme une LÉ, les projets authentiques composés de plusieurs tâches sont proposés par un nombre considérable de chercheurs. Il faut souligner que le contexte européen est un contexte pluriculturel et plurilingue. En d'autres termes, pour l'apprenant, il est possible de rencontrer souvent des étrangers en classe et hors de la classe. L'utilisation de la LÉ en classe est appropriée aux processus réels de son utilisation en société. De plus, l'accomplissement des projets authentiques exige parfois les déplacements d'un pays à l'autre où la langue cible est utilisée. C'est réalisable pour les apprenants en Europe qui ont droit d'y circuler. Étant donné que les projets authentiques nécessitent un budget, une durée variable (parfois quelques semaines) et de sortir hors de l'établissement, il se pourrait qu'ils ne soient pas convenables à tous les programmes éducatifs voire même en Europe. Ainsi, certains chercheurs et didacticiens proposent d'autres pratiques basées sur la simulation, sur le jeu de rôle. Or, cette proposition n'est pas révolutionnaire et elle ne résout pas le problème d'ambiguïté dans les tâches tandis que nous connaissons bien ces actes d'apprentissage depuis longtemps, notamment depuis l'AC.

Quant au contexte turc, aussi bien dans le contexte scolaire public que privé, nous ne voyons pas de similitude avec le contexte européen. En Turquie, même s'il est possible de rencontrer des touristes et des écoles dans lesquelles il y a des apprenants étrangers, le contexte social n'est pas plurilingue ou pluriculturel. Ici, il ne s'agit pas de personnes qui connaissent plusieurs langues étrangères, mais de la situation générale du pays. De plus, les ressortissants turcs n'ont pas de droit à la libre circulation en Europe sauf dans des circonstances spéciales. En ce qui concerne les français et les francophones, en Turquie, il est possible de les rencontrer dans les villes où l'Institut français (Ankara, Istanbul, Izmir) et l'Alliance française (Adana, Bursa) se trouvent, pendant un événement

culturel, musical, artistique, etc. ou pendant les cours de français. Par conséquent, l'exécution des projets authentiques n'est pas du tout convenable au contexte turc sauf dans ces institutions. Même dans les Instituts français, il est rare de les réaliser vu les problèmes de budgets-temps, etc.

En ce qui concerne les propositions sur la mise en œuvre de la PA dans les contextes non-francophones, dans le cadre de l'apprentissage du FLE, il est la plupart du temps question des activités basées sur la simulation et le jeu de rôle. Quand nous analysons les recherches sur le même sujet faites par les didacticiens et chercheurs de FLE en Turquie, nous voyons qu'ils sont loin de la question d'authenticité des tâches du CECRL. Par contre, ils traitent les difficultés des tâches à accomplir et se focalisent sur le développement d'une compétence communicative précise par les tâches (Aydoğdu, Ercanlar, & Aydınalp, 2017 ; Coşkun, 2017). Or, l'une des compétences communicatives peut être mise en avant pendant l'exécution des tâches, mais elles ne visent pas à développer juste une seule compétence, au contraire elles impliquent généralement la mobilisation de plusieurs compétences vu qu'elles doivent garantir l'interaction et la véritable communication.

Quant au niveau de difficulté des tâches, il peut être contrôlé par l'enseignant afin de diminuer ou augmenter les difficultés dépendant des activités. Cependant, la même tâche ne peut pas être réalisée avec succès dans différentes classes de la même manière, car il s'agit d'autres conditions et contraintes, y compris les compétences et les caractéristiques des apprenants qui affectent leurs performances et la réalisation des tâches. Autrement dit, le succès lors de la mise en œuvre d'une tâche est variable et peut être mesuré dans une situation d'apprentissage. Ce n'est pas un trait commun que nous pouvons généraliser en parlant de chaque contexte (Conseil de l'Europe, 2001 ; Goullier, [Podcast], 2019).

Ce qu'il faut retenir, c'est qu'il est nécessaire de concevoir des tâches plus authentiques que celles du CECRL dans les contextes francophones et également non-francophones. Ainsi, le manque de recherches consacrées à l'authenticité des tâches du CECRL et à la mise en œuvre de la PA dans le contexte turc (non-francophone) nous a poussée à nous focaliser sur une nouvelle conception de tâches ancrées dans la vie réelle, qui conviendra au contexte turc.

Sur la base de toutes ces informations et propositions, en Turquie, dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE), il est indéniable que l'on ait pour objectif de préparer des programmes (d'examens, de manuels, de référentiels) en parallèle avec les approches didactiques de type actionnel à l'ère numérique en les adaptant au contexte scolaire (public ou privé) associé à des liens sociaux (Conseil de l'Europe, 2001).

En guise de conclusion, dans notre recherche, nous nous concentrerons sur la mise en œuvre de la PA, l'une des tendances actuelles, dans le contexte turc (non-francophone). Il faut cependant rappeler que nous ne remettrons pas en cause l'importance de la PA et du numérique dans l'enseignement/apprentissage des langues qui a été déjà mise en évidence par de nombreuses recherches.

Nous nous pencherons sur l'utilisation des tâches dans l'enseignement/apprentissage du FLE et sur l'authenticité des tâches du CECRL, sur le modèle SAMR et l'intégration du numérique dans la classe de FLE au service de l'exécution des tâches ancrées dans la vie réelle proposées par Christian Ollivier (dans Lions-Oliverie & Liria, 2011) dans cette présente étude.

Problématique générale

Nos observations et recherches dans le contexte turc (non-francophone) nous a montré qu'il existe une prise de conscience en matière de l'utilité des tâches. En effet, les enseignants et les concepteurs de manuel trouvent nécessaire de mettre des tâches dans le processus de l'enseignement. Il est cependant évident qu'il n'est pas possible de dire que cette prise de conscience est suffisante pour leur emploi efficace durant le processus de l'enseignement. Autrement dit, il n'est pas facile de répondre à la question suivante :

Comment utiliser les tâches en faveur de mettre les apprenants adultes en interaction sociale et en collaboration en classe de FLE conformément au processus communicatif du réel de l'utilisation du français dans le contexte turc ? La difficulté de répondre à cette question provient essentiellement du manque de réalisme et d'authenticité des tâches proposées par les auteurs de manuel.

Objectifs et spécificités de la recherche

Nous visons à mettre en lumière les problèmes d'authenticité des tâches dans la PA considérées comme les actes d'apprentissage en classe de FLE dans le contexte turc à l'aide de nouveaux principes des approches actuelles et de la nouvelle conception de tâches de Christian Ollivier.

Nous avons également pour objectif de démontrer l'intégration de divers outils numériques, notamment le web 2.0 en classe de FLE, en sorte d'effectuer les tâches qui nécessitent le réalisme dans l'interaction des apprenants turcs.

Questions abordées dans la recherche

Dans cette recherche, nous allons essentiellement essayer de répondre à la question suivante dans notre contexte problématique :

- Quel est le rôle de la tâche dans l'enseignement/apprentissage du FLE ?

Questions secondaires. Tout au long de notre étude, nous recherchons également des réponses aux questions suivantes pour parvenir à un résultat de notre problématique :

- Comment peut-on augmenter le niveau d'authenticité des tâches du CECRL?
- Comment intégrer le numérique au service de l'exécution des tâches en classe de FLE ?

Hypothèses

À l'ère numérique, les nouvelles technologies de l'information et de la communication que nous utilisons dans l'éducation favoriseraient l'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte turc, car cette utilisation offrira aux apprenants turcs des occasions d'agir en français de manière collective dans la vie réelle sur le web 2.0.

Avec les nouvelles compétences langagières communicatives proposées par le CECRL (2018a), les cours de français deviendraient plus interactifs. En outre, ces nouvelles compétences aideraient à concevoir des tâches plus

authentiques en classe de FLE conformément à l'action sociale dans le contexte turc.

Limites de l'étude

Dans cette étude, nous nous tenons à l'écart des détails des difficultés et contraintes des tâches dans l'intention de bien ancrer notre thème de base et de parvenir au cœur de notre problématique, car nous ne visons pas à mesurer le niveau de difficulté des tâches dans une situation d'apprentissage donnée. Notre thème essentiel est l'authenticité des tâches. Nous n'abordons pas tous les détails des exercices et des activités. Cependant, nous les traitons avec leurs spécificités pour distinguer des tâches.

En proposant l'intégration du numérique dans la classe de FLE, nous n'abordons que les outils TICE, plus précisément le Web 2.0 qui servent à réaliser des tâches ancrées dans la vie réelle par les apprenants turcs dans le contexte turc.

Plan du mémoire

Suite à l'introduction, dans le deuxième chapitre, nous commencerons par la comparaison de l'AC et la PA afin de mettre en lumière l'action adoptée de cette dernière.

Dans le troisième chapitre, nous continuerons par la mise en évidence des spécificités des tâches du CECRL. Ensuite, nous traiterons l'ambiguïté entre l'action adoptée et les tâches. Par la suite, nous procéderons à l'élaboration d'une grille d'analyse et d'évaluation des tâches à la lumière de la nouvelle conception de tâches de Christian Ollivier.

Dans le quatrième chapitre, nous nous focaliserons sur la littératie numérique et l'authenticité des tâches. Ensuite, nous présenterons le modèle SAMR pour l'intégration du numérique au service de l'exécution des tâches.

Le cinquième chapitre sera consacré à l'analyse et l'évaluation des exemples de tâches dans les deux méthodes de français par l'intermédiaire de la grille d'analyse et d'évaluation que nous avons élaborée ; Saison 1/A1⁺ (Cocton [Éd.], 2015b) et Édito A1 (Daffas & San Galli [Éds.], 2016).

Dans le dernier chapitre, nous concluons notre recherche en répondant aux questions posées dans l'introduction qui font partie de notre problématique. Enfin, nous aborderons nos propositions afin de surmonter le problème d'ambiguïté et l'authenticité dans les tâches du CECRL à l'égard de la mise en œuvre de la PA dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte turc.

En outre, les fichiers et images de grande taille concernant notre contenu seront dans la partie d'annexes afin d'éviter d'affecter la mise en page de cette recherche. Cependant, nous tenons à souligner que les informations qui figureront dans cette partie ne sont pas secondaires.

Méthode utilisée

La méthode adoptée dans notre recherche sera basée sur l'analyse de contenu qui s'inscrit dans une démarche qualitative.

Afin de construire notre corpus à analyser et évaluer, nous avons arpenté les ouvrages sur la mise en œuvre de la PA dans le contexte francophone et non-francophone dans le domaine de la didactique du FLE. Avec les données obtenues à la suite de nos recherches et analyses, en les classant, nous avons déterminé les échelons et élaboré une grille d'analyse et d'évaluation des tâches pour révéler au grand jour le problème d'ambiguïté dans l'agir social et l'agir d'apprentissage et d'authenticité des tâches dans le CECRL. Les critères de l'échelle élaborée par nous-mêmes se basent principalement sur les caractéristiques des tâches et de la PA du CECRL qui ont été abordées dans les outils du CdE (2001 ; 2002 ; 2018a) et sur les caractéristiques de l'approche socio-interactionnelle et des tâches ancrées dans la vie réelle sur le Web 2.0 recommandées par Christian Ollivier (Conseil de l'Europe, 2018b ; Lions-Oliverie & Liria, 2009), sur les caractéristiques des pratiques numériques abordées dans l'ouvrage intitulé « Pratiques et Projets numériques en classe de FLE » de David Cordina, Jérôme Rambert et Marc Oddou (2017).

Cette grille permettra de porter un jugement sur l'ancrage des tâches dans la vie réelle et d'éliminer les biais sur la mise en œuvre de la PA et des tâches. Il convient de préciser que cette grille est appropriée pour évaluer si un acte d'apprentissage remplit des conditions des tâches ancrées dans la vie réelle ou des tâches du CECRL. Il n'est pas conseillé de l'utiliser pour mesurer l'efficacité et

les difficultés de la tâche, car il nécessite une autre grille d'évaluation avec différents critères. Cependant, avec cette grille, il est possible de déterminer s'il s'agit d'une tâche ou d'une activité.

Pour analyser les types de tâches dans les manuels de FLE, nous avons choisi les deux des méthodes de français utilisées en Turquie : Saison 1/A1⁺ (Cocton [Éd.], 2015b) et Édito A1 (Daffas & San Galli [Éds.], 2016). Ces deux manuels s'adressent à un public de grands adolescents et d'adultes au niveau débutant. Le CECRL préconise que les tâches à accomplir peuvent être exécutées par les apprenants depuis le niveau débutant et que les apprenants adultes « qui se révèlent capables des jugements qualitatifs sur leurs compétences [...] trouvent facilement les tâches authentiques beaucoup plus simples que ne le font des adolescents » (Conseil de l'Europe, 2001, pp. 144, 156). Ils ont, « dans leur ensemble, une image du monde et de ses mécanismes extrêmement développée, claire et précise, en proximité étroite avec le vocabulaire et la grammaire de leur langue maternelle » (p. 82). Afin de constater l'exactitude des prétentions du CECRL, nous avons choisi le niveau débutant et les apprenants adultes comme public cible. Étant donné que l'ambiguïté provient du lien entre l'action sociale et les tâches, nous ne faisons pas de distinction entre les contextes scolaires public et privé. En Turquie, les deux contextes ont presque les mêmes caractéristiques à l'égard du processus communicatif du réel. Cependant, la durée consacrée à l'unité didactique et la technologie utilisée, le profil des apprenants peuvent varier dans ces contextes et cela peut affecter le niveau de difficulté des tâches. Il convient également de noter qu'il s'agit généralement de l'intégration des outils TICE (TNI, ordinateur, etc.) dans les universités et les Instituts français en Turquie où les apprenants adultes suivent les cours de FLE et où ils sont généralement autorisés à apporter leurs outils (smartphone, tablette, etc.) en classe.

Notre étude sera envisagée pour les apprenants adultes de FLE et les enseignants de FLE qui travaillent avec ce public cible dans le contexte turc. Nous espérons que cette recherche sera également utile dans le contexte francophone et non-francophone, outre la Turquie et qu'elle apportera ne serait-ce qu'une modeste contribution au domaine de la didactique du FLE.

Définitions des termes liminaires

Nous ajoutons une liste de mots-clés proposés par CECRL permettant de mieux comprendre l'essence de la PA (Conseil de l'Europe, 2001, pp. 15, 16 ; Tardieu, 2008, p. 43).

Les **compétences** sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir.

Les **compétences générales** ne sont pas propres à la langue, mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières.

Le **contexte** renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne, mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication.

Le **processus langagier** renvoie à la suite des événements neurologiques et physiologiques qui participent à la réception et à la production d'écrit et d'oral.

Par **domaine** on convient de désigner de grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux. Au niveau le plus général, on s'en tient à des catégorisations majeures intéressant l'enseignement/apprentissage des langues : domaine éducationnel, domaine professionnel, domaine public, domaine personnel.

Stratégie est considérée comme tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui.

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

Nous ajoutons une autre liste des termes relatifs à l'interaction en ligne dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons tiré ces définitions du guide de Nissen et Marquet (2012, pp. 64-70) et du dictionnaire d'Azema et Lenzen (2014, pp. 1-12).

Fichier : Ensemble de données numériques réunies sous un même nom et formant une unité fonctionnelle indivisible.

Internet : Réseau de réseaux d'ordinateurs interconnectés où l'information, découpée en "paquets", peut transiter par des milliers d'ordinateurs. Internet comprend entre autres le web, le courrier électronique, les groupes

de discussions, etc. L'acheminement est fondé sur le protocole IP (Internet Protocol), spécifié par l'Internet Society (ISOC).

Logiciel : Ensemble composé de un ou plusieurs programmes ainsi que des fichiers nécessaires pour les rendre fonctionnels. Un logiciel est conçu pour qu'une machine (par exemple un ordinateur) puisse accomplir certaines tâches.

Multimédia : Sur un seul support sont rassemblés des moyens de nature diverse (texte, image animée ou inanimée, son). Ils sont accessibles de manière simultanée et interactive. Les différents supports multimédia sont par exemple une page web, un cédérom, une disquette.

Numérique : Dans l'éducation, le terme « numérique » fait référence à l'ensemble des outils et des technologies numériques utilisées à des fins éducatives (de l'ordinateur à l'utilisation des réseaux sociaux, en passant par les logiciels spécialisés ou l'utilisation de dispositifs mobiles).

TIC : Sigle de « Technologies de l'Information et de la Communication » – Ensemble des outils multimédia pour informer (logiciel, web) et pour communiquer (e-mail, visioconférence, forum de discussion).

TICE : Sigle de « Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement »

Web : Le World Wide Web, communément appelé le web, est une des applications d'internet, basé sur un système de liens hypertextes permettant de naviguer entre différents contenus, principalement des pages web.

Web 2.0 : Dénomination désignant l'ensemble des fonctionnalités communautaires et collaboratives (blogs, avis consommateurs, plateformes d'échanges vidéo, etc.) qui se sont fortement développées sur le web à partir de l'année 2005.

Chapitre 2

Perspective recommandée par le CECRL dans l'enseignement/apprentissage du FLE

Aperçu historique

Comme précisé dans le Chapitre 1, selon Sapir, le langage est « un produit et instrument de l'individu dans son processus de socialisation » (cité par Bronckart, 1977). Pendant un certain temps, on a beaucoup parlé de traitement de langage et de son utilisation sociale dans les domaines de la psychologie, de la sociologie, de la didactique et de la linguistique. Les théories des psychologues et didacticiens s'articulent autour de deux termes : 'acquisition' et 'apprentissage'. Contrairement aux arguments de certains théoriciens qui associent l'acquisition au milieu naturel et l'apprentissage au milieu institutionnel, ils ne peuvent pas être totalement distingués du point de vue didactique de la Lé (Cuq, 2003). À l'égard du processus du traitement langagier dans la didactique des langues étrangères (désormais DLE), selon Pendanx,

l'apprentissage serait considéré comme le traitement du matériau langagier (qu'il soit imposé de l'extérieur -dans la situation d'enseignement- ou qu'il s'exerce dans le cadre d'un auto-apprentissage plus ou moins guidé) et l'acquisition considéré comme ce qui est automatisé et intériorisé, et qui résulte d'opérations conscientes et non conscientes de traitement langagier (1998, pp. 58-59).

Quant à un autre terme essentiel, l'*enseignement*, il signifie « action de transmettre des connaissances » et désigne « les perspectives pédagogiques et didactiques propres à chaque discipline » (Cuq, 2003, p. 83).

Dans le courant de l'histoire méthodologique de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, ici plus précisément du français, diverses tendances et méthodes se sont développées et ont évolué à la lumière des théories adoptées sur l'acquisition et apprentissage d'une Lé de l'époque concernée. D'une part, au niveau institutionnel pour préparer des programmes de système éducatif d'autre part, au niveau individuel pour apprendre et maîtriser une Lé, cette question suivante a été toujours fondamentale et inévitable ; *Pourquoi et comment apprendre une langue étrangère ?* Étant donné que sa réponse dépend de nombreux facteurs dont les besoins et objectifs générales et langagiers des communautés, les mouvements idéologiques et

sociaux, les relations politiques et économiques entre différents pays, l'action sociale, etc., l'une des méthodes était sur la scène de méthodologies dans la DLCE dans chaque période de changement global en société (voir Annexe-A). À la fondation de l'UE, pour promouvoir la paix et stabilité politique et économique dans leurs États membres de cette Union, elle a mis plusieurs projets et lois en vigueur. Le CdE, l'une des plus anciennes organisations intergouvernementales de l'UE, a publié le 19 décembre 1954 la '*Convention culturelle européenne*'. « En adoptant une politique d'action commune et considérant le développement de la compréhension mutuelle entre les peuples d'Europe, faciliter la circulation et l'échange des personnes afin de sauvegarder la culture européenne » était l'un de ses objectifs définis dans l'Article 2 (Conseil de l'Europe, 1954, pp. 1-2). Le reflet de cette action sociale et la réponse de la question primordiale que nous avons évoquée plus haut dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères en Europe, c'était l'approche communicative (désormais AC).

L'approche communicative. Dans les années 1970, en France, une demande institutionnelle et politique européenne a donné naissance à l'AC (Martinez, 2006). Pour encourager la mobilité des citoyens en Europe et pour les inciter à apprendre une autre Lé, un groupe d'experts réunis par le CdE a pris en compte ces nouveaux besoins sociaux des européens et a élaboré un *niveau-seuil* pour le FLE en 1976. Cette notion réfère à « un objectif d'apprentissage considéré comme seuil fonctionnel, situé au-delà d'un simple niveau de survie et permettant à un sujet autonome une communication relativement personnalisée en langue étrangère » (Beacco, 2009 ; Cuq, 2003, p. 176 ; Cuq & Gruca, 2005). Cuq et Gruca soulignent deux caractéristiques principales de cet ouvrage ;

Il dresse pour chaque fonction langagière ou *acte de parole*, une série d'énoncés possibles qui couvrent l'ensemble des situations de communication dont les différents paramètres conditionnent la réalisation de tout message.

Il dresse et il croise, faisant ainsi jaillir la notion de *besoin* qui va conditionner tous les programmes de l'approche communicative et offrir la possibilité d'une utilisation « à la carte » des matériaux d'apprentissage (2005, p. 265).

Selon Christian Puren (2014, pp. 4-5), cette approche ayant été élaborée en vue de faciliter les déplacements des Européens d'un pays à l'autre, préparer les apprenants à « un voyage touristique était la situation sociale de référence de

cette approche ». L'action proposée était « l'interaction langagière (un parler avec l'autre) et l'interaction décrite linguistiquement par une grammaire notionnelle-fonctionnelle » c'est-à-dire, des notions liées à la vie quotidienne et des actes de parole « (un agir sur l'autre) » (2014, pp. 4-5) (voir Annexe-A).

Exemple. Exemple tiré du manuel *Reflets 1/Méthode de Français* pour montrer les actes de parole dans l'AC.

✎ Complimentez votre voisin(e) sur sa tenue.

Faire un compliment à quelqu'un sur sa tenue:

- Eh bien, dis donc, tu t'es fait beau aujourd'hui !
- Quelle élégance !
- Que tu es chique !
- Tu as mis ton costume du dimanche ?
- Tu fais un concours d'élégance aujourd'hui ? (Capelle & Gidon, 1999, p. 83).

CECRL

En Europe, vers la fin des années 1990, les déplacements sont devenus plus faciles et les effets de la mondialisation qui ont commencé à se faire ressentir, dont les développements technologiques et économiques ont entraîné de nouveaux besoins sociaux et professionnels. Les visites touristiques, qui nécessitaient des rencontres et des communications avec des étrangers, restaient une action sociale, mais cela ne suffisait pas pour répondre aux nouveaux besoins. La nouvelle action sociale en Europe consistait à vivre et à travailler ensemble en interaction. Le CdE a mis en œuvre de nouvelles politiques et nouveaux projets dans presque tous les domaines, y compris l'éducation, afin de promouvoir la citoyenneté démocratique et d'améliorer la communication entre les citoyens de l'UE en renforçant la coopération et en favorisant la compréhension mutuelle. L'un des projets linguistiques dans la DLCE, c'était le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001).

La version française du *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* a été publiée officiellement en 2001. Compte tenu de son histoire, le CECRL « ne représente pas une révolution, mais s'inscrit dans une évolution des pratiques », est un modèle actualisé des travaux antérieurs élaborés du CdE depuis l'idée de la préparation du CECRL en

1991(Council of Europe, s. d. paragr. 4). Sur le site officiel (www.coe.int) sous le titre d'*Histoire et contexte de développement du CECR*, en présentant le CECRL comme un produit de longue date, le CdE nous propose d'en profiter comme un outil et le met au profit des apprenants et des praticiens de l'enseignement et de l'évaluation des langues étrangères. Comme le précisent Lallement et Pierret, le CECRL sert principalement à :

élaborer des programmes d'apprentissage des langues prenant en compte les savoirs antérieurs (notamment lors des liaisons entre le primaire, le collège et le lycée), les objectifs et les contenus ;

organiser une certification en langue à partir de critères d'appréciation formulés en termes de résultats positifs, plutôt qu'en soulignant les insuffisances de l'élève ;

mettre en place un apprentissage autodirigé qui consiste à entraîner l'élève à prendre conscience de ses connaissances et de ses savoir-faire, à se fixer des objectifs réaliste, à s'auto-évaluer (2015, pp. 11-12).

Pour atteindre ses objectifs principaux, le CECRL doit être « suffisamment exhaustif, car il spécifie les savoirs linguistiques, les savoir-faire langagiers et les emplois de la langue » et « transparent pour rendre les informations claires et facilement compréhensibles par les intéressés » et « cohérent avec l'identification des besoins, la détermination des objectifs, la définition des contenus, le choix de matériaux et méthodes d'enseignement, l'évaluation et le contrôle » (Conseil de l'Europe, 2001, pp 12-13 ; Lallement & Pierret, 2015, p. 12).

Le CECRL n'est pas conçu de manière à nous obliger à adopter un seul système uniforme. « Au contraire, il doit être ouvert et flexible de façon à pouvoir être appliqué à toutes situations particulières » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 13). Il doit être :

souple : on pourra l'adapter à des conditions différentes ;

ouvert : il pourra être étendu et affiné ;

dynamique : il pourra évoluer en fonction des feed-back apportés par son utilisation ;

convivial : il doit être compréhensible et utilisable par ceux à qui il est destiné ;

non dogmatique : il n'est rattaché de manière exclusive à aucune théorie ou pratique de la linguistique ou des sciences de l'éducation (Conseil de l'Europe, 2001, p. 13).

Le CECRL (2001) propose les quatre nouveautés suivantes dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères :

Les six niveaux communs de référence : allant du niveau A1 (niveau introductif) au niveau C2 (maîtrise), en passant par les niveaux A2 (niveau intermédiaire), B1 (niveau seuil), B2 (niveau avancé) et C1 (utilisateur autonome) (Bagnoli, Dotti, Praderi & Ruel, 2010, pp. 1-2).

L'échelle globale concernant les niveaux communs du CECRL (2001) est destinée aux enseignants, auteurs, examinateurs et ceux qui s'engagent dans le monde éducatif pour qu'ils puissent préparer le déroulement des cours de Lé, élaborer des manuels/méthodes de français, des examens, exercices, activités et préparer des programmes d'enseignement/apprentissage de la Lé. Elle est également conçue pour les apprenants afin qu'ils puissent suivre leurs progrès en Lé (Conseil de l'Europe, 2001, pp. 25-28). Par ailleurs, cette échelle de descripteurs est utilisée pour concevoir des tâches. Nous tenons à présenter succinctement les six niveaux comme suit :

A1 (utilisateur élémentaire) : Il peut communiquer de manière simple pour satisfaire des besoins concrets avec des expressions quotidiennes et familières dans la mesure où le locuteur parle distinctement.

A2 (utilisateur élémentaire) : Il peut discuter sur des sujets familiers et habituels, son environnement immédiat avec les expressions fréquemment utilisée avec des moyens simples.

B1 (utilisateur indépendant) : Il peut faire une conversation simple et cohérente dans les sujets et intérêts familiers, peut expliquer brièvement les raisons d'un projet ou d'une idée quand un langage clair et standard est utilisé.

B2 (utilisateur indépendant) : Il peut discuter avec des locuteurs natifs avec un certain degré de spontanéité et peut parler d'un sujet d'actualité de manière détaillée en exposant les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.

C1 (utilisateur expérimenté) : Il peut comprendre des textes très longs et difficiles, ainsi que saisir des significations implicites. Il peut s'exprimer spontanément et couramment. Il peut utiliser un langage efficace et flexible.

C2 (utilisateur expérimenté) : Il peut s'exprimer très spontanément et couramment. Il peut comprendre tout ce qu'il lit et restituer diverses sources en les résumant de manière cohérente. Il peut discuter sur des sujets complexes avec des arguments (Conseil de l'Europe, 2001, p. 25).

Avec « un volume complémentaire, le CECRL a présenté la version amplifiée des descripteurs » avec des changements actualisés et des ajouts en 2018 (Conseil de l'Europe, 2018a, p. 23) (voir Annexe-B). Le CdE recommande

aux enseignants, apprenants, examinateurs, etc. de prendre en compte cette nouvelle version amplifiée. En ce qui concerne le profil des apprenants de FLE en Turquie, dans les institutions, ils continuent à suivre les cours de français généralement du niveau A1 jusqu'au C1. Il y a rarement des classes au niveau C2 où les apprenants ne sont pas exactement à ce niveau selon l'échelle globale, ils suivent les cours pour la préparation aux épreuves du DALF C2.

Les cinq activités langagières, à savoir ; la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale en continu, la production orale en interaction et la production écrite.

Les trois composantes de la compétence communicative : la composante linguistique (qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie, la composante socio-linguistique (qui considère la langue comme un phénomène social avec ses marqueurs de relations sociales, ses dialectes et accents), la composante pragmatique (qui fait le lien entre le locuteur et la situation dans ce sens qu'elle renvoie directement au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis).

Une nouvelle perspective d'enseignement et d'apprentissage des langues : **la perspective actionnelle [PA]** (Bagnoli et al., 2010. pp. 1-2).

Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Comme mentionné précédemment, le CECRL flexible évolue en fonction des feed-back. Depuis son lancement officiel, en tenant compte des réactions à son usage dans le domaine de la DLCE, Le CECRL a fait la preuve de ses objectifs et ses caractéristiques remarquables, et le CdE a lancé un volume complémentaire du CECRL en 2018 (voir Annexe-C). Ce volume complémentaire ne « modifie en rien le statut de la publication de 2001 » et nous propose ainsi :

Descriptions plus détaillées de la compréhension orale et écrite dans les échelles existantes et de nouveaux descripteurs dans d'autres activités communicatives telles que l'interaction en ligne, l'usage des télécommunications, l'expression des réactions à l'écriture créative et à la littérature ;

Échelles de descripteurs fournies pour la médiation (d'un texte, des concepts), pour médier la communication et pour les compétences et les stratégies plurilingues/pluriculturelles ;

Une nouvelle collection des descripteurs pour les jeunes apprenants ;

Enrichissement du contenu des descripteurs plus particulièrement C2, le nouveau niveau Pré-A1 dont l'élaboration s'est faite sur la base de descripteurs du projet Lingualevel suisse et du projet japonais CEFR J, tous les deux ciblant l'école primaire et le premier cycle du secondaire (Conseil de l'Europe, 2018a, pp. 22-23).

Perspective actionnelle

Selon le CdE, le CECRL devrait être considéré comme une base commune afin d'éviter la fracture éducatif dans l'enseignement/apprentissage de la Lé. Le CECRL n'assigne pas une limite aux méthodes d'apprentissage, mais il nous offre une perspective privilégiée :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulière. Si les actes de paroles se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15).

Avec cette nouvelle perspective, l'apprenant est considéré comme un acteur social en Lé qui réalise des actions communes avec l'autre, et l'apprentissage est associé à l'utilisation du langage par cet acteur, alors que l'AC visait à apprendre à communiquer dans une Lé (Bagnoli, Dotti, Praderi & Ruel, 2010). Céline Malorey, formatrice FLE, résume les principes de la PA en six catégories ci-dessous (communication personnelle, 24-28 novembre 2014, Institut français d'Ankara) :

Tableau 1

Principes Pédagogiques de la PA

Adopter une progression en spirale	Etablir une progression qui fait des allers et retours qui permettent d'approfondir une même notion afin de laisser le temps aux apprenants de l'assimiler et de se l'approprier.
Introduire des documents authentiques	Exposer les apprenants à différentes ressources documentaires issues de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle afin de proposer une langue en contexte.
Privilégier une démarche inductive	Proposer des activités mettant les apprenants en situation d'observation et de repérage pour leur faciliter la découverte des règles de fonctionnement de la langue.
Mettre en place des activités collaboratives	Proposer des tâches dont la réalisation implique la négociation et la prise de décision au sein du groupe d'apprenants.
Adopter une démarche interculturelle	Proposer des activités permettant aux apprenants de découvrir différents réalités socioculturelles tout en favorisant la mise en perspective avec leur propre culture.
Mettre en œuvre une évaluation positive	Mettre en place des activités et propose des outils tels que des portfolios ou carnets de route pour valoriser les compétences acquises des apprenants.

Du point de vue de ce type d'action du CECRL, l'apprentissage et l'utilisation d'une langue étrangère peuvent être caractérisés ainsi :

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15) (pour plus de détails, voir Chapitre 3).

Quant à l'évaluation des apprentissages dans la PA, elle a différentes fonctions selon les objectifs pédagogiques dans l'enseignement et est dirigée par l'enseignant. Le CECRL propose également aux apprenants de faire une auto-évaluation. Selon Tagliante, l'évaluation a trois fonctions suivantes (cité par Robert, Rosen et Reinhardt., 2011, p. 164) :

Tableau 3 : Caractéristiques des trois fonctions de l'évaluation						
Fonction principale	Pourquoi ?	Quoi ?	Quand ?	Qui ?	Caractéristiques	Fonctions annexes
PRONOSTIC	1. Pour prédire si l'élève est apte à apprendre	tester des aptitudes et des capacités	avant le cursus	l'élève	normative et souvent standardisée	informer situer
	2. Pour pouvoir orienter	vérifier les pré-requis et les acquisitions hors système scolaire	avant le cursus	l'élève	1 ^{re} étape de l'évaluation formative (prise d'information)	classer motiver
	3. Pour pouvoir réajuster le cursus	vérifier les progrès	avant et après le cursus	l'élève	souvent standardisée	mesurer un écart
DIAGNOSTIC	Pour faciliter l'apprentissage et pour réguler l'enseignement	obtenir de l'information sur les difficultés rencontrées par l'élève et sur ses progrès	pendant le cursus	le professeur et l'élève	2 ^e étape de l'évaluation formative (prise d'information), évaluation continue critériée	guider corriger remédier renforcer aider vérifier
INVENTAIRE	Pour mesurer le degré d'acquisition de l'élève sur un cycle complet	évaluer les connaissances, donner une certification socialement significative	à la fin du cursus	l'élève	3 ^e étape de l'évaluation formative critériée ou évaluation sommative, normative	classer sanctionner
Tagliante C., <i>L'évaluation et le cadre européen commun</i> , Paris, Clé International, 2005, p. 19.						

Figure 1. Fonction de l'évaluation (image tirée de Robert, Rosen et Reinhardt., 2011, p. 164).

Comparaison de l'AC et la PA. Selon les arguments soulevés par certains didacticiens, ceux qui acceptent l'idée d'une rupture entre l'AC et la PA utilisent le terme d'*approche actionnelle*, alors que les autres -plusieurs d'entre eux- qui adoptent l'idée de continuité utilisent le terme de '*perspective actionnelle*'. Dans la PA, il faut que l'apprenant-usager puisse développer non seulement ses capacités et compétences langagières, mais aussi « se développer sur le plan socioaffectif et cette perspective prend sa source dans l'AC » (Saydi, 2015, p. 17). En ce sens, la PA devrait être ajoutée à l'AC au lieu de remplacer, car la (bonne) communication entre les « acteurs est indispensable à une action commune efficace » (Puren, 2013 ; 2014, p. 4). Selon Christian Puren, les caractéristiques de l'AC sont mieux comprises par comparaison avec celles de la PA ou vice-versa. Pour montrer la différence entre l'AC et la PA de manière détaillée au regard de « leurs objectifs des unités didactiques, de la place de la langue et la culture, de la gestion de l'information et de leurs dimensions essentielles », nous avons tiré le tableau ci-dessous intitulé '*Présentation de la perspective actionnelle en opposition avec l'approche communicative*' de Christian Puren (2012, p. 24-25).

Tableau 2

Différence entre l'AC et la PA

Approche communicative	Perspective actionnelle
Les objectifs des unités didactiques sont des objectifs de communication définis en termes de contenus notionnels-fonctionnels et de situations de communication.	Les objectifs des unités didactiques sont des objectifs actionnels définis en termes d'action (s) que les apprenants sont invités à réaliser.
La langue en tant qu'instrument de communication est découpée en cinq activités langagières : compréhensions de l'oral et de l'écrit, expression orale écrite, interaction orale.	La langue en tant qu'instrument de communication est mise au service de l'action, laquelle peut demander des articulations et combinaisons variées d'activités langagières.
La gestion de l'information se centre sur la communication langagière, laquelle tend à se réduire à de la transmission d'informations.	La gestion de l'information comprend toutes les activités du 'cycle de maîtrise de l'information'.
La communication a le double statut de moyen privilégié et d'objectif final : les activités de communication en classe se terminent par conséquent lorsque l'information a été correctement transmise.	La communication est un moyen, mais l'objectif final est l'action commune (la co-action).

Tableau 2 (suite)

Différence de l'AC et la PA

Approche communicative	Perspective actionnelle
<p>La rupture entre la situation d'usage (la société étrangère où l'on parle avec des étrangères en L2) et la situation d'apprentissage scolaire (où l'on est dans son pays entre apprenants parlant la même L1) impose la simulation comme mode central d'activité langagière.</p>	<p>Il y a homologie naturelle entre la situation d'usage (la société multilingue et multiculturelle où cohabitent et co-agissent les citoyens) et la situation d'apprentissage scolaire : la classe est une microsociété multilingue (sont au moins en présence la culture d'enseignement et les cultures ou au moins les différents types de stratégies d'apprentissage) dans laquelle enseignants et apprenants doivent vivre et travailler en commun. La langue étrangère y est la langue de travail par convention.</p>
<p>L'entraînement à la communication se fait au sein de type de groupe permettant de la démultiplier au maximum, à savoir le groupe de deux.</p> <p>La dimension essentielle de l'apprentissage est de type individuel : dans le groupe de deux, l'interaction est une réalité une interaction interindividuelle ; le groupe-classe est principalement utilisé comme un prétexte à démultiplier à nouveau la communication en classe (chaque groupe de deux informe la classe du résultat de son travail) ; l'autonomie est conçue uniquement en tant qu'autonomie individuelle ; la question de la culture d'apprentissage est conçu uniquement sur les modes de styles individuels et des stratégies individuelles d'apprentissage.</p>	<p>L'entraînement à l'action sociale se fait au sein du groupe-classe dans son entier.</p> <p>Le groupe de référence est celui au sein duquel se réalisent les coactions (actions à dimension collaborative et objectifs collectifs), c'est-à-dire le groupe-classe, même si les activités en grand groupe sont préparées et réalisées par des activités en groupes restreints (dimension coopérative) ; l'autonomie recherché est aussi celle des groupes restreints et du groupe-classe en tant que tel ; la culture d'apprentissage est conçu d'abord en fonction de la nécessité première de négocier une stratégie collective d'enseignement-apprentissage.</p>
<p>La culture est elle-même traitée sur le mode communicatif : contrairement à ce que qu'aurait impliqué l'approche interculturelle (un travail des élèves sur la composante interculturelle de la composante culturelle, c'est-à-dire sur leurs représentations, il s'agit principalement d'un travail sur sa composante métaculturelle (les connaissances transmises par les documents authentiques).</p>	<p>La culture principalement visée 'co-culture' ou culture d'action commune, c'est-à-dire l'ensemble des conceptions partagées par et pour l'action collective. Cette culture d'action correspond à la composante 'co-culturelle' de la compétence culturelle.</p>

Avec cette comparaison entre l'AC et la PA, Puren révèle « la perspective co-actionnelle dans le sens d'actions communes à finalité collective » (2002, p. 7 ; 2014). En prenant en compte la façon d'agir dans la PA mise en lumière dans le tableau ci-dessus, Bourguignon met l'accent sur « la logique communic'actionnelle dans laquelle le développement des capacités à communiquer est toujours un objectif majeur ; simplement, il se fait à travers des tâches communicatives qui

sont au service de la réussite d'une tâche qui met l'apprenant en action » (2010, p. 38).

Nous tenons à rappeler que pour la mise en œuvre de la PA, il est nécessaire de révéler au grand jour les spécificités de l'action adoptée du CECRL et le lien entre l'apprentissage de la Lé. Ici, l'action consiste en une communication interactive, agissant ensemble en collaboration afin de co-construire du sens et de parvenir à une finalité commune. Comme mentionné précédemment, il s'agit d'autres mots-clés pour la décrire, mais l'accent est mis sur la coopération en interaction (Puren, 2019). L'apprentissage se réalise à travers l'action et la réalisation des tâches. Ils sont étroitement liés les uns aux autres. « Coopérer avec d'autres est souvent nécessaire pour accomplir une tâche - d'où le besoin du langage » (Conseil de l'Europe, 2018a, p. 29). Quant à une autre caractéristique considérable qui diffère de l'AC, c'est « l'homologie naturelle entre la situation d'usage et la situation d'apprentissage » qui nous oriente vers le terme '*authenticité*'. S'il s'agit d'une rupture entre elles, elle exige plutôt la simulation en classe et ainsi, celle-ci s'inscrit dans l'AC (Puren, 2012, p. 24).

Il apparaît bien pour finir que les éléments clés de l'action dans le CECRL nous montreront l'idée de concevoir une tâche et nous permettront d'analyser le lien entre l'action sociale et les tâches que nous couvrirons dans le chapitre suivant.

Chapitre 3

Les tâches dans la perspective actionnelle

Exercice, activité, tâche

Depuis la méthode traditionnelle, les théories concernant le traitement du langage et de l'information ainsi que l'utilisation de la langue de l'apprenant à la fois en classe, mais aussi hors de la classe sont à l'origine de l'évolution de la méthodologie d'enseignement/apprentissage dans la DLCE. Chaque méthodologie nous conduit à l'adoption d'une variété d'activités en classe, façonnées par la sélection d'outils et de supports pédagogiques en fonctions des objectifs d'apprentissage et des besoins des apprenants. Dans la PA proposée par le CECRL, en tant qu'acteurs sociaux, les usagers de la Lé font des échanges dans « l'action sociale ou l'agir d'usage » en société hors de la classe qui sont liés à « des activités à finalités sociales ». En classe, il s'agit des pratiques qui comprennent les exercices, les activités et plus précisément « l'agir d'apprentissage » c'est-à-dire « la tâche d'apprentissage » liée à « des activités à finalités didactiques en vue d'améliorer l'acte d'apprentissage » (Perrichon, 2008, p. 153 ; Puren, 2004 ; 2006).

Dans chaque méthode d'apprentissage, l'utilisation de la langue se forme de façon à répondre aux demandes de l'époque concernée et il entraîne les apprenants à apprendre une Lé en fonction des nécessités de l'action sociale. Par exemple, dans la méthode traditionnelle, les apprenants lisaient et traduisaient des textes littéraires pour atteindre la langue cible (Cuq et Gruca, 2005). Aujourd'hui, cette pratique de traduire est devenue un intermédiaire (en médiation) pour résoudre les problèmes de communication interactive dans la PA. Depuis les années 1970, l'action sociale consiste toujours à se rendre à l'étranger pour une visite touristique, à rencontrer des étrangers et à communiquer avec les touristes. Son reflet en classe, c'est « la dramatisation du dialogue de base » qui inclut des actes de parole selon les objectifs de communiquer ; et la « présentation d'un sketch, jeu de rôle, simulation plus ou moins globale ». La classe est considérée « comme un lieu de simulation d'actions » (Puren, 2006, p. 81). L'évolution de ces pratiques n'est pas suspecte, car nous ne communiquons pas seulement avec les étrangers, mais aussi nous vivons et travaillons ensemble avec eux. Comme

précisé plus haut, aujourd'hui, nous avons des objectifs et des « activités communes à finalité sociale » réalisées en accomplissant des « tâches qui ne sont pas seulement langagières » en co-action dans la perspective privilégiée du CERL (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15 ; Perrichon, 2008). Le *Guide pour les utilisateurs* sous la direction de John Trim définit cette perspective comme suit :

La perspective privilégiée est de type **actionnel**. [...] Elle considère l'apprentissage des langues comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer. Cela ne signifie pas toutefois que nous n'ayons d'intérêt que pour une activité visible. Parmi les passagers d'un train, celui qui est plongé dans un livre n'est pas moins actif que le couple en face qui poursuit une conversation animée. Même celui qui bâille aux corneilles peut être en train d'imaginer ce qu'il peut attendre d'un entretien vital et préparer non seulement sa défense, mais aussi les réponses aux questions éventuelles (Conseil de l'Europe, 2002, p. 15).

Même s'il s'agit de la préparation à utiliser la langue pour communiquer dans la PA en contexte scolaire, celle-ci « diffère principalement de l'activité classique de l'approche communicative par son aspect de changer la position de l'apprenant en utilisateur réel » (Saydi, 2015, p. 18). C'est à travers l'utilisation du langage par l'utilisateur réel que l'action se fait comme celle du réel. Cette action consiste l'exécution des tâches par les apprenants/utilisateurs en classe.

Le terme '*tâche*' était connu dans la DLCE avant que le CECRL ait proposé. Le contemporain anglo-saxon de l'AC qui a vu le jour en France dans les années 1970, c'était « l'apprentissage par des tâches (le task-based learning) dont la conception provenait des recherches anglo-saxonnes et des travaux de Nunan (1989) » qui mettait en avant les tâches communicatives (cité par Perrichon, 2008, p. 155 ; Thibert, 2010, p.1). Pour distinguer les tâches communicatives (axées sur le sens) et les tâches non-communicatives (axées sur la forme) au sein de l'enseignement/apprentissage d'une L2, Nunan (2004) fait la définition suivante :

Un travail de classe qui implique les élèves dans des activités de compréhension, de manipulation et de production et d'interaction en langue cible alors que leur attention se concentre sur le sens plutôt que sur la forme. La tâche devrait aussi avoir un caractère de complétude de sorte qu'elle puisse se suffire à elle-même en tant qu'acte de communication à part entière (cité par Ollivier & Puren, 2011, p. 51).

Selon Ollivier et Puren (2011, pp. 51-52), il s'agit de deux visions prédominantes à cette époque-là qui ont de points communs ; celle d'Ellis (2003) et de Nunan (2004). Selon Ellis (2003), la tâche :

Elle est un plan de travail.

Elle implique que la priorité soit donnée au sens.

Elle implique des processus d'utilisation du langage similaire à ce du monde réel.

Elle peut impliquer l'une à l'autre des quatre compétences langagières.

Elle demande la mise en œuvre de processus cognitifs.

Elle a un résultat communicatif clairement défini (cité par Ollivier & Puren, 2011, pp. 51-52).

Selon Nunan (2004), la tâche :

[...] part généralement d'un input verbal (un dialogue par exemple) ou non verbal (des images) sur lequel se greffent des activités : ce que l'apprenant doit faire en relation avec l'input. La tâche a des buts, elle est liée à un rôle précis de l'enseignant et de l'apprenant et des modalités précises de réalisation (cité par Ollivier & Puren, 2011, pp. 51-52).

À propos d'autres visions de tâche en contexte éducatif, il est possible de voir différentes définitions et interprétations faites par certains didacticiens anglo-saxons et français aussi ; d'où c'est parfois difficile de distinguer une tâche d'autres exercices et activités langagières. Par exemple, selon D. Coste (2009), une tâche est considérée comme « tout exercice entrant dans une séquence d'enseignement » (cité par Ollivier & Puren, 2011, p. 51-52). Or, aujourd'hui, pour la plupart des didacticiens dans l'enseignement/apprentissage du FLE, le terme de *tâche* fait référence à la vision de tâche du CECRL selon laquelle la tâche est ancrée à l'action sociale et à l'usage de la langue par l'apprenant/utilisateur.

Avant de donner des détails sur la conception des tâches du CECRL, en vue de distinguer ces termes les uns des autres, nous tenons à définir les termes '*exercice*' et '*activité*' avec quelques exemples.

Exercice. À l'époque où le bon usage et la transmission des messages étaient les principaux objectifs d'une communication réussie dans le cadre de la didactique du FLE, les exercices occupaient une place primordiale dans la salle de classe. C'était à travers des exercices que l'apprentissage du FLE se faisait par les apprenants en fonction de l'action sociale de cette époque-là. Or, l'action sociale actuelle consiste à l'agir avec l'autre et l'apprentissage du FLE se réalise par les tâches. La langue n'est plus un objectif, mais un outil. Comme cette nouvelle tendance nécessite la détermination du cadre de l'exercice dans la PA, nous tenons à le définir. Selon Cuq :

Bien que ce terme soit souvent employé au même sens qu'activité d'apprentissage, l'exercice renvoie à un travail méthodique, formel, systématique, homogène, ciblé vers un objectif spécifique conçu pour répondre à une difficulté particulière. Même si, par ses origines historiques, le terme est souvent relié au travail grammatical, on peut l'utiliser pour désigner l'ensemble des travaux d'apprentissage linguistique et communicatif (2003, pp. 94-97).

Selon Bourguignon (2010, pp. 25-26), les exercices dans la PA servent à « fixer des connaissances liées au code linguistique, au savoir linguistique. Il s'agit de la grammaire : lexique, structures verbales, structures nominales, phonologie. Il s'agit aussi des connaissances culturelles, littéraires liées à une thématique ». Dans la PA, l'apprenant doit maîtriser ces connaissances en vue de communiquer et d'interagir, en particulier, pour surmonter les difficultés éventuelles en fonction des tâches à exécuter. C'est pour cette raison que pour nommer les exercices, Robert, Rosen, et Reinhardt utilisent le terme « *tâches de pré-communication pédagogiques* » qui englobent trois types d'exercices :

1. l'exercice d'approche du texte/document du départ, appelé parfois document déclencheur ;
2. les exercices de médiation orale ou écrite ;
3. les exercices de langue relatifs à la phonétique, la grammaire et le vocabulaire (2011, p. 99).

Exemple. Ici, nous tirons un document déclencheur de Saison 1/Méthode de français (Cocton, 2015b, p.114) pour montrer sa place dans les manuels de FLE.



Bruxelles en vidéo ▶ 7

1 Qu'est-ce que vous voyez ?
 Comment est-ce que vous trouvez cette ville ?
 Est-ce que vous êtes déjà allé(e) à Bruxelles ?
 Que connaissez-vous de Bruxelles ?

Ils parlent de Bruxelles

2 Écoutez et répondez. 56

a. C'est quoi ? une émission à la télévision une émission à la radio un micro-trottoir
 b. Qui parle ? des touristes des habitants de Bruxelles

Stratégie
 Je repère les indices (bruits de fond...) qui donnent le contexte et le type de vidéo.

Figure 2. Document déclencheur (image tirée de Cocton, 2015b, p.114).

Ce document déclencheur a des caractéristiques de l'audiovisuel qui commence l'unité didactique et demande aux apprenants de traiter le lexique de la ville pour anticiper les apprenants au thème de 'ville francophone'. Selon Robert,

Rosen et al., « le choix du document déclencheur est stratégique puisqu'il va non seulement être le support de l'exposition et du traitement de l'information qu'il contient, mais également être source d'inspiration pour les activités [...] » (2011, p. 101). Par exemple, après avoir fixé les connaissances liées à la ville, les apprenants peuvent les mobiliser pour décrire une ville dans une situation de communication.

Exemple. Exemple de médiation écrite (Robert, et al, 2011, p. 106).

✍ Traduis dans [votre] langue maternelle.

a) J'ai mal au ventre.

b) C'est midi. J'ai faim.

Exemple. Les exercices de langue relatifs à la phonétique :

Phonétique

► [y] - [u] 70

1 Écoutez et observez.

[y] [u]

Langue en avant
Lèvres arrondies
Bouche fermée

Langue en arrière
Lèvres arrondies
Bouche fermée

2 Écoutez et dites ce que vous entendez.

a. tu tout c. du doux
b. vu vous d. lu loue

3 Écoutez et répétez.

a. tous les jours – tu courais tous les jours
b. une journée – tu as couru une journée
c. tous les jours – avant, tu venais tous les jours
d. une journée – l’an dernier, tu es venu une journée

► [R] - [l] 71

1 Écoutez et observez.

[R] [l]

Langue en avant
touche les dents du bas.
[Attention à ne jamais soulever la langue !] L’arrière de la langue touche l’arrière du palais.

Langue en avant
touche le haut du palais.

2 Écoutez et dites ce que vous entendez.

a. lu rue c. loux roux
b. lit rit d. long rond

3 Écoutez et répétez.

a. il coud – il court – il courait – il a couru
b. il court tous les jours
c. il loue – il ouvre – il ouvrirait – il a ouvert
d. il ouvre tous les jours

Figure 3. Exercice de phonétique (image tirée de Cocton, Saison 1/Méthode de français, 2015b, p.140).

Activité. Après avoir mis en évidence le lien entre les exercices et les connaissances, passons à présent au terme ‘activité’. Notre première remarque est qu’il s’agit d’un terme très populaire utilisé pour décrire tout ce que nous faisons dans la vie quotidienne et tout ce que les apprenants font en classe. Cette habitude provient de ce terme polysémique et cause parfois des difficultés de façon à ne pas faire la distinction entre la tâche et l’exercice, l’activité. Selon Cuq, ce terme renvoie :

aux opérations cognitives, souvent inconscientes, auxquelles donne lieu tout processus mental (repérer, comparer, mémoriser, etc., en lisant un journal, par exemple) ;

aux exercices eux-mêmes (répondre à des questions, résumer, participer à un jeu de rôle, etc.) ;

au support utilisé pour apprendre (dialogue, actualités télévisées, chanson, exercice de grammaire, etc.) ;

à l'ensemble cohérent de ces trois premières acceptions : l'activité d'apprentissage peut être définie comme un lien entre ce que font effectivement les élèves (leur tâche sur un support donné) et l'objectif visé (qu'apprend l'élève ?) (2003, pp. 14-15).

D'après R. Porquier (1989), les activités d'apprentissage ont quatre principales fonctions comme suit :

Fonction de « découverte-exploration » (sensibilisation à de nouvelles significations, à des valeurs communicatives inconnues de l'apprenant, à des informations culturelles inédites pour lui).

Fonction de « structuration » (structuration du nouveau contenu langagier, conceptualisation d'emplois divers de formes linguistiques, repérage de l'organisation textuelle).

Fonction d'« entraînement » (entraînement au repérage et au maniement des formes et des sens, mémorisation, automatisation).

Fonction d'« évaluation », pour aider l'apprenant à faire le point sur son apprentissage (cité par Pendanx, 1998, p. 69).

Alors que Christian Puren (2016, p.10 ; 2019, p.3) utilise le terme dans des contextes tels que « varier le rythme des activités », « les activités langagières (compréhension de l'écrit et de l'oral, expression écrite et orale, interaction, médiation) », Robert, Rosen et Reindhardt (2011, pp. 99-100) utilisent le terme « tâches pédagogiques communicatives pour nommer les activités langagières ». Ce sont les activités au cours desquelles les apprenants développent leurs compétences.

Précisons qu'il n'y a aucune distinction entre le terme d'activité et de tâche dans le CECRL. Mais il apparaît nettement qu'il s'agit des activités langagières communicatives au service de l'exécution d'une tâche en action. Pour mieux comprendre la place de ces activités dans la PA, revenons aux fonctionnalités de l'usage et de l'apprentissage d'une langue selon le CECRL ; ce sont des activités au cours desquelles l'apprenant en tant qu'« acteur social mobilise ses stratégies et sa potentialité qui comprend les connaissances et les capacités maîtrisés », et sa « compétence qui est l'utilisation stratégique de cette potentialité » de façon à

accomplir des tâches dans le processus d'apprentissage d'une Lé (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Le volume complémentaire du CECRL (2018a, p. 31) représente ces activités et stratégies langagières communicatives sous le titre de 'compétence langagière générale' comme ci-après :

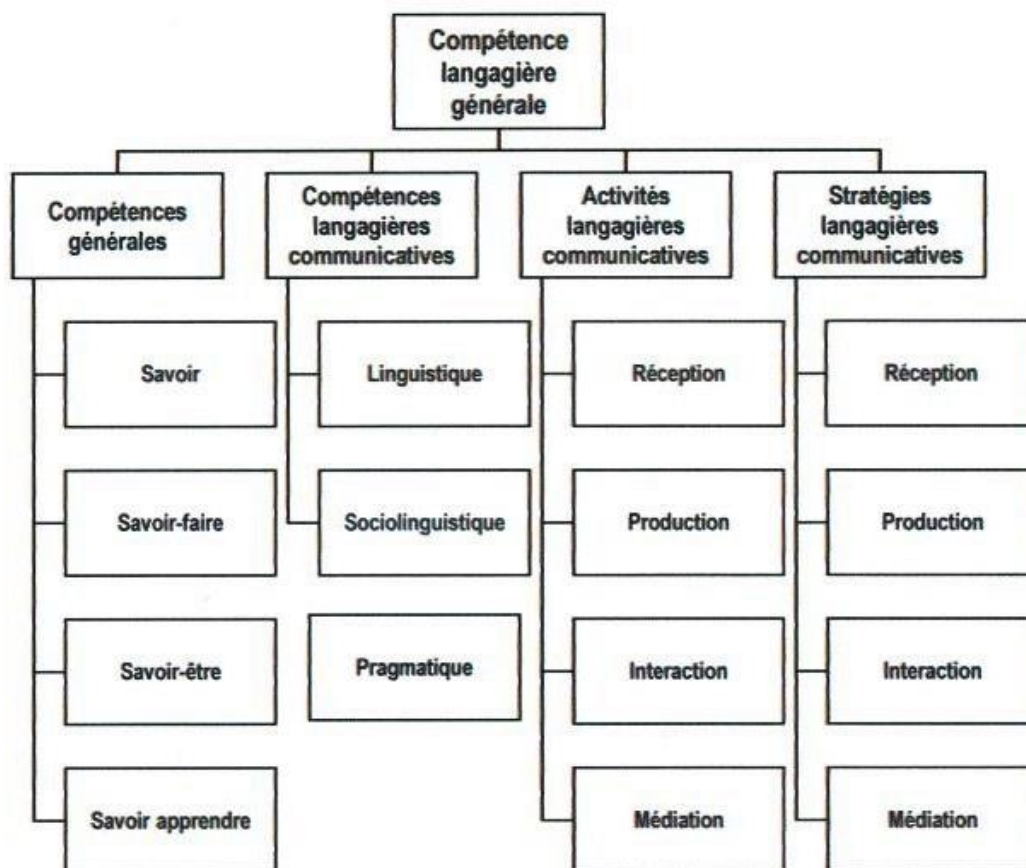


Figure 4. Compétence langagière générale.

Pour concrétiser cette représentation avec des exemples, nous tirons cette image ci-après du CECRL (Conseil de l'Europe, 2018a, p.31) :

	RÉCEPTION	PRODUCTION	INTERACTION	MÉDIATION
Usage créatif, interpersonnel	Par ex. Lire comme activité de loisir	Par ex. Monologue suivi : décrire l'expérience	Par ex. Conversation	Médier la communication
Usage transactionnel de la langue	Par ex. Lire pour s'informer et discuter	Par ex. Monologue suivi : donner des informations	Par ex. Obtenir des biens et des services Echange d'informations	Médier un texte
Usage de la langue pour l'évaluation et la résolution de problèmes	<i>(Fusionné avec Lire pour s'informer et discuter)</i>	Par ex. Monologue suivi : argumenter	Par ex. Discussion	Médier des concepts

Figure 5. Activités langagières communicatives.

Le volume complémentaire du CECRL révèle de nouvelles activités langagières communicatives avec leurs fonctionnalités mises à jour. Nous résumons ces activités et les stratégies communicatives à partir du CECRL comme suit :

Réception (orale, écrite, audio-visuelle) implique le fait de traiter des informations, d'activer des schémas susceptibles d'illustrer le sens exprimé et de faire des hypothèses sur l'intention communicative sous jacente. Les indices co-textuels et contextuels sont vérifiés pour savoir s'ils 'conviennent' au schéma ou s'il faut proposer des alternatives. **Stratégies de réception**, c'est de reconnaître des indices et faire des déductions.

Les activités de production orales ou écrites ont une fonction importante dans de nombreux domaines académiques ou professionnels (présentations orales, études rédigées et rapports) et une valeur sociale particulière y est attachée. [...] On n'acquiert pas naturellement cette capacité à parler de façon formelle ; c'est l'éducation et l'expérience qui nous l'apprennent. **Stratégies** pour améliorer la qualité des productions informelles et formelles, c'est la planification, compensation, contrôle et correction.

Interaction (écrite, orale, en ligne) comprend deux partenaires ou plus co-construisant le discours (messages, notes et formulaires, conversation en ligne, etc.). **Stratégies d'interaction** : Les tours de parole, coopérer, faire clarifier.

Dans **la médiation**, l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social créant des passerelles et des outils pour construire et transmette du sens soit dans la même langue, soit d'une langue à une autre (médiations interlangues). [...] le contexte peut être social, pédagogique, linguistique ou professionnel. **Stratégies de médiation** pour expliquer un nouveau concept : relier à un savoir préalable, décomposer une information compliqué, adapter son langage. **Stratégies pour simplifier un texte** : amplifier un texte dense, élaguer un texte (Conseil de l'Europe, 2018a, pp.57, 71, 84,85, 106,107 ; Tardieu, 2008, pp. 68-72).

Après avoir abordé les caractéristiques des activités et stratégies langagières communicatives, nous tenons à donner deux exemples basés sur les niveaux de compétences A1 et B1 dans le manuel de FLE '*Saison*' (Cocton, 2015b ; 2015c) pour les concrétiser.

Exemple. Pour la transcription du dialogue de la première partie voir Annexe-D.

PARTIE 1 Compréhension de l'oral

EXERCICE 1

Vous allez entendre 2 fois un document. Vous avez 30 secondes de pause entre les 2 écoutes puis 30 secondes pour vérifier vos réponses. Lisez les questions.

Vous êtes en France. Vous entendez cette conversation. Répondez aux questions. 

1. Quelle sortie Maria propose-t-elle à Paul ?
.....
2. Comment Maria a-t-elle eu des entrées gratuites ?
 par des amis en jouant à un jeu
 par son travail

3. Quel jour a lieu la sortie ?
.....

4. Que pense Maria de l'exposition sur le photographe ?

- C'est nul !
 C'est super !
 C'est décevant !
 C'est fantastique !

5. Où peut-on voir la galerie de la Méditerranée ?
.....

Figure 6. Activités de réception au niveau A1 (image tirée de Cocton, Saison 1/Méthode de français, 2015b, p. 92).

PARTIE 4 PRODUCTION ORALE

Vous dégagez le thème du document et vous présentez votre opinion sous la forme d'un exposé personnel de 3 minutes environ.

Faut-il éteindre son portable pendant les vacances ?

Aujourd'hui, rares sont les personnes qui partent en vacances sans téléphone portable. Pourquoi ? Tout simplement parce que nous sommes devenus accros à ce petit appareil et aux nombreuses applications offertes. Sans notre smartphone, nous ne disposerions pas du guide touristique inclus dans notre téléphone, indispensable pour nous déplacer (GPS, plans...), pour trouver un hôtel ou pour visiter une ville.



D'autre part, notre téléphone portable nous permet de nous sentir moins seuls quand nous sommes loin de chez nous. En effet, grâce à lui, nous emportons un peu de notre intimité sur notre lieu de vacances : SMS, contacts, courriels, etc. Pourtant, beaucoup de spécialistes recommandent de se déconnecter pendant les vacances.

Qu'en pensez-vous ?

Figure 7. Activités de production au niveau B1 (image tirée de Cocton, Saison 3/Méthode de français, 2015c, p. 31).

Les tâches dans le CECRL (2001)

Dans la PA, l'action, y compris l'apprentissage, se fait en effectuant des tâches qui ne se limitent pas aux activités et compétences communicatives langagières même si elles nécessitent de mobiliser les compétences à communiquer de l'apprenant. Autrement dit, ces tâches reposent non seulement sur l'utilisation correcte de la langue, mais également sur « tous les types de tâches possibles » qui sont « l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 19, 121 ; Perrichon, 2008, p. 159). Le CECRL définit le terme 'tâche'

comme un acte d'apprentissage orienté vers l'action qui stipule que l'acteur parvient à « un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16). Dans le *Guide* pour les utilisateurs du CECRL, la tâche est définie comme suit :

Au sens courant et non technique, le mot « tâche » désigne un travail précis qu'une personne peut accomplir. Les tâches sont ces mille et une petites choses que l'on mène à bien tous les jours, pour soi-même ou pour autrui, gratuitement ou pour de l'argent, et que l'on fait quelquefois parce que l'on y est obligé. Se brosser les dents, écrire un court essai, emprunter un livre : ce sont là autant de tâches. Un grand nombre, sinon la majorité des tâches que l'on effectue, demandent de recourir au langage sous une forme ou sous une autre (Conseil de l'Europe, 2002, p. 100).

Conformément au concept de tâche du CECRL (2001) et son guide (2002), la tâche devrait se situer non seulement en communication, mais également en action. Cependant, en s'appuyant sur ce concept de tâche, Perrichon (2008) considère qu'« il y a une confusion entre tâche et action sociale dans ces deux outils du CdE. Particulièrement dans le cadre de tâches possibles, [...] il n'y a pas forcément d'action sociale dans l'accomplissement de ces tâches quotidiennes ». Perrichon (2008) fait cette affirmation en insistant sur le point de vue de Christian Puren (2006). Il utilise le terme '*tâche*' « pour les actions effectuées en classe ; et celui d'*action sociale*, pour ce que l'on accomplit quotidiennement en société » (Perrichon, 2008, pp. 158-160 ; Puren, 2006).

Considérons par exemple le cas d'acheter un billet de train :

Afin d'atteindre notre but, nous devons savoir comment nous rendre à la gare, comment adresser la parole à l'employé du guichet, savoir lui demander les horaires et peut-être même s'il y a des offres spéciales (López-Lago & Liria [Trad.], 2007).

Ici, dans cet exemple, même si nous utilisons la langue en respectant ses structures, notre objectif n'est pas de mettre en preuve notre capacité et nos compétences à communiquer, mais de communiquer en interaction de façon à accomplir notre tâche en société. « La tâche n'est pas centrée sur la pratique de la langue ; mais sur le sens qui la rend communicative » (López-Lago & Liria [Trad.], 2007). En société, il est nécessaire d'accomplir correctement cette tâche (ici action sociale), mais en classe d'utiliser correctement la langue pour la réussite dans l'accomplissement de la tâche (ici action d'apprentissage) (Perrichon, 2008, p. 161).

Quant au CECRL, ses auteurs distinguent les trois catégories de tâches à accomplir par l'apprenant/usager dans l'enseignement/apprentissage de Lé :

tâches « cibles », « de répétition » ou « proches de la vie réelle » choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe ou du contexte d'apprentissage ;

tâches pédagogiques communicatives fondées sur la nature sociale, interactive et immédiate de la situation de classe ; les apprenants s'y engagent dans un « **faire-semblant accepté volontairement** » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible ; ces tâches ont des résultats identifiables. Ces activités de type pédagogique sont assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants [...] qui visent à développer une compétence communicative (pour exemple voir Annexe-E) ;

tâches de pré-communication pédagogique constituées d'exercices spécifiquement axés sur la manipulation décontextualisée des formes.

tâches intermédiaires « méta-communicatives » : les échanges autour de la mise en œuvre de la tâche et la langue utilisée pour la mener à bien (Conseil de l'Europe, 2001, pp. 121,122 ; 2002, p.153 ; Perrichon, 2008, pp. 161,162 ; Robert, et al., 2011, p. 99).

En résumé, bien que le Cadre fasse une distinction entre les tâches proches de la vie réelle et les tâches pédagogiques communicatives, les deux peuvent être communicatives comme celles d'Ellis et de Nunan (Alokla, 2016). Les tâches orientent les usagers/apprenants de Lé vers un résultat et un but à atteindre ou un problème à résoudre dans la mesure où ils se focalisent sur le sens et les objectifs communicatifs et ils mobilisent leurs stratégies et leurs compétences en prenant en compte des contraintes à l'imprévu. Les tâches peuvent être simples ou complexes si elles nécessitent plusieurs étapes d'activités (Perrichon, 2008). Il s'agit des « tâches ouvertes » qui ont plusieurs résultats recommandées par le CECRL et des « tâches fermées » qui en ont un seul. Le résultat peut être « intangible (une décision) et tangible (un produit comme une lettre, etc.) » (Conseil de l'Europe, 2001 ; 2018b, p. 36).


Après la publication de la version française du CECRL en 2001, la première méthode de français préparée selon les principes de cette perspective novatrice d'apprentissage par les tâches en France était *Rond-Point 1* (Édition Maison des Langues, 2004). Chaque unité de ce manuel comprenait « une tâche de communication finalité, la tâche ciblée » (cité par Puren, 2012, p. 17). Comme cette méthode était la première, son auteur avait mis en avant les raisons de

l'adoption de cette perspective dans la *Guide Pédagogique 1* de *Rond-Point*. Selon l'auteur de cette méthode (Denyer, 2004, p. 3) :

- Pour créer des conditions d'apprentissage proches des conditions de pratique réelle de la langue :
- ◆ L'approche par les tâches favorise l'installation de processus authentiques de communication dans des échanges semblables à ceux de la vie quotidienne.
 - ◆ Elle entraîne du même coup un usage et une description d'une langue authentique et non de dialogues artificiels.
 - ◆ Elle provoque enfin l'adhésion de l'étudiant dont le vécu, les connaissances préalables et les centres d'intérêt sont non seulement pris en compte mais servent même de point de départ.
 - ◆ L'approche par les tâches transforme ainsi la classe en un espace où la communication est aussi vivante que dans le monde extérieur, où les échanges d'expériences entre les apprenants sont constants parce que proches de la réalité quotidienne, où naît une véritable dynamique de groupe. L'intérêt et la motivation des élèves s'en trouvent tout naturellement décuplés.

Figure 8. Raisons d'adopter la perspective d'apprentissage par les tâches selon Denyer (2004, p. 3).

Nous tenons à aborder un exemple dans cette méthode de français à la lumière des spécificités et des éléments clés de la PA et des tâches du CECRL. Dans l'exemple suivant, l'auteur de la méthode affirme qu'il s'agit d'une tâche communicative, ciblée qui nécessite un travail collaboratif.



Présenter des informations sur une ville

Tâche Ciblée : Présenter des informations sur une ville

Étape 1 : En petits groupes, on choisit notre ville préférée.

Étape 2 : On échange et on note les informations utiles pour visiter cette ville (moyens de transports, climat, visite, etc.).

Étape 3 : On présente les informations sur la ville à la classe.

Étape 4 : On répond aux questions des autres groupes.

Figure 9. Exemple d'activité de Rond-Point 1 (Denyer, 2004) (image tirée de Puren, 2012, p. 18).

Échanger les informations utiles pour visiter la ville entre les apprenants est une activité qui se trouve également dans l'AC. Lorsque les critères et stratégies se mobilisent pour la choisir, cette activité devient un acte d'apprentissage dans

la PA qui se réalise en interaction avec d'autres groupes en classe pendant la présentation (López-Lago & Liria [Trad.], 2007 ; Puren, 2012). Le niveau de l'activité est approprié au niveau requis A1. Cependant, ces fonctionnalités ne suffisent pas pour montrer que le travail remplit les conditions d'une tâche. Le contexte est tout à fait scolaire. L'objectif est fixé à présenter des informations sur une ville. Les étapes à suivre pour atteindre cet objectif sont tellement détaillées et marquées que les apprenants n'ont pas besoin de prendre l'initiative pour mener à bien ce travail. Il faut qu'ils se posent des questions et y répondent pour obtenir les informations sur une ville et ils sont libres pour choisir les structures qu'ils utiliseront en fonction de leurs besoins communicatifs et leur résultat (présentation), car il n'y a pas de modèle pour formuler les questions. Donc, ce travail n'est pas centré sur l'utilisation des formes interrogatives, mais sur le sens en fonction de leur intention de communiquer. Lorsqu'ils se posent des questions, ils vont répéter les mêmes activités qui ne les obligent pas à exécuter des processus cognitifs.

Dans le processus réel d'usage de la langue, nous parlons d'une ville préférée en fonction de la conversation authentique. Dans ce travail, les activités sont basées sur les questions-réponses qui ne seront répétées que dans un groupe par ordre, puis devant la classe, cela rend l'interaction mécanique. Il s'agit d'un travail qui se fait au sein du groupe de deux, même lors de la présentation devant la classe. Ce n'est pas un travail complexe à planifier, à exécuter et à évaluer en collaboration. Comme la préparation et l'exécution de ce travail exigent les mêmes activités : échanges, le produit final existait déjà. Les apprenants n'élaboreront pas un nouveau produit. Enfin, il ne s'agit pas exactement d'une tâche communicative, mais d'une activité qui incite l'interaction par rapport à une activité de transmission des informations dans l'AC.

Nous tenons à montrer un deuxième exemple de la méthode de français Campus 1 qui a été rédigée après la parution du CECRL (Girardet et Pécheur, 2002, p. 153). Nous avons choisi l'exemple suivant vu que certains didacticiens le considéraient comme une tâche communicative pédagogique (Albarri, 2017) (pour l'exemple voir la page suivante).

Jouez la scène

Un journaliste veut faire un reportage sur la vie d'une grande artiste. Tout d'abord, elle refuse. Puis elle accepte, mais pose des conditions : tout ne sera pas permis. Le journaliste essaie de la convaincre. Son reportage sera intéressant si ...



Figure 10. Exemple d'un jeu de rôle (image tirée de Girardet et Pécheur, Campus 1 Méthode de Français, 2002, p. 153).

Dans l'exemple ci-dessus, le niveau de l'activité est approprié au niveau requis A1. Il demande aux apprenants de jouer la scène qui se passe dans une situation de communication entre un journaliste et une artiste dans laquelle les apprenants se trouvent rarement. Plus précisément en Turquie, dans un pays non-francophone, les apprenants ne rencontrent jamais un journaliste ou artiste français qui fait un reportage si ce ne se réalise pas dans un cadre d'un projet pédagogique dans une institution francophone lors d'un événement culturel ou artistique. En d'autres termes, les apprenants ne sont pas placés dans une situation proche du réel qui leur permettra de réaliser une tâche similaire dans la vie quotidienne (Alrabadi, 2012).

Le but de cette activité, c'est de développer des compétences communicatives en jouant un rôle (Conseil de l'Europe, 2001, pp. 121, 122). Les étapes du processus communicatif sont tellement marquées (d'abord refuser, puis accepter, mais poser des conditions) par rapport à celui dans la vie réel. Ainsi, il consiste en une communication réduite et artificielle. Les apprenants ne sont pas libres pour planifier et mener cette activité. Elle n'oblige pas les apprenants à mobiliser des compétences communicatives orientées vers l'interaction et à mettre en place des processus cognitifs complexes. Il ne s'agit pas d'un produit final à réaliser en collaboration au sein du groupe-classe. Donc, ce n'est pas une tâche communicative pédagogique. Il ne s'agit qu'un jeu de rôle. En fait, lors de l'exécution de cette activité, les apprenants vont probablement préparer un

dialogue qui nécessite la transmission du message et puis ils vont jouer devant la classe comme dans l'AC.

Projets pédagogiques, scénario. Ce sont des termes que l'on entend souvent dans le domaine de la didactique du FLE. Il s'agit des parties appelées 'projet' ou 'scénario' dans les méthodes de français qui adoptent la perspective de type actionnel et l'apprentissage par les tâches recommandées par le CECRL (Perrichon, 2009).

Projets pédagogiques. Selon Robert et al., le projet pédagogique est l'un des actes d'apprentissage qui consistent à effectuer une tâche concrète, précisent motivante. C'est un acte « ponctuel, d'une durée variable (de quelques jours à plusieurs semaines) ». Il peut être authentique ou virtuel impliquant plusieurs tâches complexes (2011, pp. 54) (pour les exemples voir Annexe-F et Annexe-G).

Pour planifier et mener à bien un projet pédagogique dans l'apprentissage du français, Robert, Rosen et Reindhardt (2011, p. 59) nous proposent un référentiel qui a été préparé par l'académie de Montpellier. Ce référentiel se compose de quatre étapes d'un projet.

Tableau 3

Les Étapes d'un Projet

ETAPES	QUESTIONS	OUTILS, DÉMARCHES
1. Émergence de l'idée	. Que faut-il résoudre ? . À quels besoins faut-il répondre ? . Quelle(s) production(s) attendre ?	. Recherche d'informations . Réunions professeurs-élèves
2. Analyse de la situation	. Quel(s) objectif(s) atteindre ? . Quelles ressources employer ?	. Brainstorming . Outils de résolution de problème
. Formalisation des objectifs	. Quelles contraintes prendre en compte ?	. Fiche de faisabilité
. Inventaire des stratégies	. Quelles stratégies, quelles pistes envisager ?	
. Étude de la faisabilité		
3. Choix d'une stratégie	. Quel plan d'action adopter ? . S'accorde-t-il avec l'objectif ? . Est-il réaliste ? . Quel cahier des charges établir ? . Quel contrat établir avec les élèves ?	. Fiche d'appréciation collective du projet . Cahier des charges . Fiche-contrat
4. Montage et planification du projet	. Quelles sont les étapes (activités, productions attendues) ? . Comment les organiser : acteurs (rôle, responsabilité), volume horaire pour chaque discipline ? . Comment les hiérarchiser ? . Quelle évaluation prévoir ?	. Document descriptif du projet . Planning

Comme le montre le tableau ci-dessus, pour réaliser un projet particulièrement authentique, il peut être nécessaire non seulement de planifier les tâches complexes au niveau macro, mais également d'organiser des réunions entre les classes ou à travers l'école. Le projet peut nécessiter l'autorisation de certaines institutions. Cela prend du temps et des efforts. Même dans les étapes suivantes, il faut mesurer l'efficacité du projet dans le cadre des objectifs et besoins pédagogiques et d'en anticiper les difficultés éventuelles. Il se pourrait que le projet authentique se réalise à longs intervalles par sa nature (toutes les deux semaines, une fois par mois ou une fois par semestre pour chaque année académique).

Comme mentionné précédemment, en Turquie, dans le contexte non-francophone c'est rarement possible de réaliser des projets authentiques avec les interlocuteurs en langue cible. C'est plus facile de les réaliser entre les classes de FLE dans le contexte scolaire ou des projets virtuels, mais cette-fois ci les apprenants risquent de ne pas parler en français entre eux et d'être loin du processus communicatif du réel tout au long du processus de préparation. Dans les villes où les Institut français se trouvent et les communautés francophones vivent, les apprenants de FLE peuvent réaliser des projets authentiques avec eux. Il est nécessaire de suivre les organisations et des événements culturels, artistiques, etc. de ces institutions. Il exige l'autorisation institutionnelle, voire individuelle.

Scénario. Ce terme a été proposé par Girardet (2011) « pour transformer l'activité de l'approche communicative en activité selon la PA. Le scénario est procuré par l'enseignant ou le manuel » ; l'utilisateur de langue est invité à faire de son mieux en utilisant cet acte d'apprentissage (cité par Saydı, 2015, p. 20). Selon Bourguignon (2007), le scénario est un ensemble de tâches de communication basées sur une simulation, « toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation d'une tâche finale » qui se situe généralement à la fin de l'unité didactique (cité par Saydı, 2015, p. 20) (pour exemple voir Annexe-H).

Le volume complémentaire nous propose quelques documents de référence sur l'utilisation du CECRL, notamment celle d'Eaquals, intitulée

'Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL'. C'est un projet coordonné par « Brian North, Fondation Eurocentre, Eaquals » (Conseil de l'Europe, 2018a, p. 45, Eaquals, 2015, p. 2). Ce projet tente de « rendre le CECRL accessible aux enseignants et aux apprenants adultes » et de répondre à la question [...] « sur le contenu à enseigner à chaque niveau du CECRL aux apprenants de 16 ans et plus ». Il contient des « exemples de scénarios construits sur les principes et niveaux du CECRL » (Eaquals, 2015, pp. 4-7). Dans le concept d'Eaquals,

le scénario fournit à l'apprenant un contexte précis pour une utilisation de la langue simulée, mais réaliste. Dans un scénario qui s'inspire du monde réel, on remplace le simple jeu de rôle par un contexte le plus proche possible du réel plutôt que d'une situation fictive voire artificielle. Finalement, le scénario suggère surtout un cadre global qui encourage l'intégration des différents aspects de la compétence dans l'utilisation réaliste de la langue (Eaquals, 2015, pp. 6-7) (pour les exemples voir Annexe-I).

Quand nous examinons les exemples de concept de scénario d'Eaquals (voir Annexe-I), nous comprenons qu'ils sont applicables dans les contextes francophones ou non-francophones, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas fictifs, mais que l'exécution de ces scénarios s'appuie toujours sur la simulation du groupe-classe et elle risque de ne pas mettre en place du processus réel d'utilisation de la langue. Il se pourrait que les apprenants se focalisent sur l'utilisation correcte de la langue et sur les missions dans le jeu plutôt que sur l'action sociale.

Jusqu'ici, nous avons abordé les exemples sur la mise en œuvre de la PA et des tâches. Nous arrivons à la conclusion qu'il s'agit d'une difficulté en ce qui concerne la distinction entre les tâches et les activités communicatives. Nous avons démontré en les analysant qu'il est possible de les distinguer des activités communicatives. En outre, il est certain que l'on voit le problème d'ambiguïté entre l'action sociale et des tâches.

Nous tenons à aborder les interprétations et les réflexions de Christian Ollivier sur ce lien flou et sa nouvelle conception de tâche en tant qu'une solution à ce défi.

Tâches ancrées dans la vie réelle selon Christian Ollivier

La première remarque portera sur l'élaboration d'un Cadre commun pour les langues vivantes. Depuis cette idée d'élaboration jusqu'à nos jours, le CECRL a progressivement gagné ses caractéristiques actuelles qui ont évolué en fonction de nouveaux besoins des individus en Europe et de leurs façons d'agir. Étant son contemporain, les approches qui mettent l'accent sur le développement des compétences communicatives et promeuvent la pluriculturalité, et l'apprentissage par les tâches pour un but de communiquer sont à l'origine de la perspective prônée par le CECRL. En d'autres termes, la notion de tâche n'est pas une révolution faite par le Cadre. Elle est devenue populaire avec le CECRL mis en circulation en Europe par le CdE en 2001. Le CECRL (2001) a vocation à adopter les « tâches proches de la vie réelle » et « tâches de communication pédagogiques » dont le reflet en classe se voit généralement comme un jeu de rôle, de simulation ou d'un simple travail de groupe comme dans l'AC (Conseil de l'Europe, 2001, pp. 121, 122).

Admettons que sa venue avec un volume complémentaire en 2018 a soulevé un certain nombre d'attentes sur un nouveau concept de tâche selon l'action sociale de cette ère. Bien qu'il ait été mis à jour avec de nouvelles activités langagières communicatives, y compris l'interaction orale/écrite en ligne, il ne tient pas compte de concevoir des tâches à accomplir en fonction du processus communicatif du réel. Si la tâche est l'agir d'apprentissage en classe qui découle de l'agir social dans la vie réelle, les types de tâches devraient être plus compatibles avec cette action sociale. Comme précisé antérieurement, ce lien est encore flou dans le CECRL (Perrichon, 2008). Dans la vie réelle, cet agir social se réalise dans les domaines public, personnel, éducationnel, professionnel selon le CECRL. Ce sont « les domaines dans lesquels les apprenants auront besoin d'agir et devront agir en tant qu'acteurs sociaux », de plus, à propos de la théorie sous-jacente de la PA, le savoir (faire-être-apprendre-agir) se construit en société de façon à atteindre un but commun en coordination et coopération (Alokla, 2016, p. 122 ; Conseil de l'Europe, 2001). En ce qui concerne la mise en œuvre de la PA en classe, le groupe-classe est une mini société et la réalisation des tâches à accomplir liées à l'action est basée sur la communication entre l'apprenant-ses camarades et l'enseignant-ses apprenants.

Aujourd'hui, l'action sociale implique également l'interaction et la co-action sur Internet, outil numérique, en tant que domaine d'échanges et d'agir dans lequel nous construisons le savoir dans la vie réelle en nous permettant l'accès aux informations et le contact avec notre environnement social et les vrais usagers de la langue française. Cette action authentique nous entraîne à chercher une nouvelle catégorisation de tâches qui sont ancrées dans la vie réelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Or, comme le précise Ollivier, « l'ancrage des tâches dans la vie réelle reste largement exclu du CECRL » (Lions-Oliverie & Liria [Éds.], 2009, p. 265). Dans son étude, en nous rappelant la catégorisation dans le CECRL, il souligne ce manque d'ancrage et d'authenticité interactionnelle comme suit :

[...] même s'il oppose les tâches « authentiques » aux tâches « pédagogiques », le CECR ne prévoit en fait que des « tâches proches » et des « tâches assez éloignées » de la vie réelle, le mot « authentique » a d'ailleurs pour équivalent dans la version anglaise la formulation « reflecting real-life use ». Le CECR ne prévoit donc pas explicitement des tâches ancrées dans la vie réelle. Seule la sous-catégorie des « tâches intermédiaires méta-communicatives telles que les échanges autour de la mise en œuvre de la tâche et la langue utilisée pour la mener bien » semble être ancrées dans la vie réelle puisque liée directement à l'activité d'apprentissage elle-même situé pleinement dans la vie réelle, mais ces tâches ne représentent pour les auteurs du CECR que des étapes intermédiaires (Lions-Oliverie & Liria [Éds.], 2009, p. 265).

Christian Ollivier recommande le Web 2.0 (Web social) en classe pour accomplir ces « tâches ancrées dans la vie réelle » s'appuyant sur la co-action qui est une réflexion considérable qui nous guide également dans cette présente étude (Lions-Oliverie & Liria [Éds.], 2009 ; Ollivier & Puren, 2011) (pour plus de détails voir le Chapitre 4).

Planification et réalisation des tâches

Jusqu'ici, nous avons souligné que l'apprentissage et la communication se réalisent par les tâches dans la PA. La nécessité et la volonté de communication « naissent d'une situation donnée dans le cadre de l'un des domaines de la vie sociale et la forme comme le contenu de la communication et répondent à cette situation » (Conseil de l'Europe, 2001, p.41). Cette situation est donnée par l'enseignant en classe. En tant qu'usagers et acteurs sociaux, les apprenants exécutent ces tâches de communication qui servent non seulement à la

transmission des informations, mais également à l'interaction. Avant de commencer à préparer un plan, il est nécessaire de répondre à la question suivante pour mieux comprendre les rôles de l'apprenant/usager et la place de la tâche dans l'enseignement/apprentissage d'une Lé : *Comment exécuter et mener à bien une tâche ?*

L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien en ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121).

La possibilité de mener à bien une tâche dépend de deux choses : des différentes sortes de compétences dont on dispose et du degré de difficulté ou de complexité de la tâche elle-même (Conseil de l'Europe, 2002, p, 100).

Il est certain que la tâche par laquelle l'apprentissage et la communication en interaction se réalisent est au cœur de cette perspective et qu'avec leurs responsabilités et prises d'initiatives, les apprenants se placent au centre de l'apprentissage. Ici, il ne s'agit pas d'un seul apprenant, mais d'un groupe-classe dans lequel l'action se réalise de manière interpersonnelle.

L'apprentissage, y compris la communication, comprend un processus interactif qui nécessite de mobiliser des stratégies et des compétences (générales et communicatives) de façon à parvenir à une action finalisée avec un objectif défini et un résultat défini (produit ou décision). Il s'agit de l'utilisation des stratégies appropriées aux « principes métacognitifs qui garantissent l'efficacité maximale dans l'apprentissage : pré-planification, exécution, contrôle et remédiation des différentes formes de l'activité communicative : réception, interaction, production et médiation » (Conseil de l'Europe, 2001, p, 48). Surtout, la remédiation qui comprend des « tâches conçues dans le but de traiter une difficulté d'apprentissage repérée chez les apprenants sous la forme d'erreurs ou lacunes », c'est l'une des différences entre parler et interagir, car juste en parlant, en transmettant une information, nous n'attendons pas de feed-back (Puren, 2019, p. 7).

Dans le processus d'apprentissage d'une Lé en interaction, « le résultat d'une opération de production langagière est un texte qui est au centre de toute communication langagière et une fois énoncé ou écrit, devient un objet véhiculé par un canal donné et indépendant de son producteur. Il fonctionne alors comme

un objet de réception » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 78). Par conséquent, il est indéniable de construire ou de sélectionner les activités et de les organiser bien, en tant qu'enseignant, de façon à faciliter l'exécution et la réussite des tâches. N'oublions pas que l'apprenant devrait prendre une grande initiative pour « contribuer à la sélection, à la gestion et à l'évaluation de l'activité » et ce sont des tâches intermédiaires (Alokla, 2016, 120 ; Conseil de l'Europe, 2001).

Précisons que la planification de la tâche doit être construite à la lumière des caractéristiques de la tâche et du processus d'apprentissage. Il faut « faciliter la réussite d'une tâche en activant les compétences » et les stratégies métacognitives convenables, et « réduire le poids de la procédure d'exécution » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 122). Pour faire un bon plan il faut prendre garde à la difficulté de la tâche.

Nous avons élaboré le tableau ci-dessous qui aborde la difficulté de la tâche à partir du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, pp. 123-126) :

Tableau 4

La Difficulté de la Tâche dans le CECRL

Compétences et caractéristique de l'apprenant	Les conditions et les contraintes de la tâche
Les facteurs cognitifs La familiarité de la tâche/les aptitudes/en termes d'opérations d'apprentissage	L'interaction et production L'aide extérieure/le temps/le(s) but(s)/la prévisibilité/les conditions matérielles/les participants
Les facteurs affectifs La confiance en soi/l'implication et la motivation/l'état général/l'attitude	La réception L'aide extérieure pour la réalisation de la tâche/les caractéristiques du texte/les types de réponses attendues
Les facteurs linguistiques Le niveau de connaissance, de contrôle de la grammaire, de l'orthographe, du vocabulaire, de la phonologie/les registres/l'usage de la langue : la cohérence, la souplesse, la précision, la pertinence	

Karin Van Thienne (2012) divise la tâche en trois items et construit un tableau sous le nom de '*cycle de la tâche*' dans son article intitulé '*Une approche basée sur les tâches*'. Nous avons tiré le tableau de Karin Van Thienne ci-dessous d'Alokla (2016, p. 123) (pour le tableau voir la page suivante) :

Tableau 5

Le Cycle de la Tâche selon Karin Van Thienne (2012)

Pré-tâche	Orienter sur la tâche	Lien avec la vie réelle et mobilisation des pré-connaissances.
	Négociation	Négociation de la tâche et des modalités d'exécution : qualité requise du produit fini, gestion du temps et de l'espace, ...
	Ressources	Matériaux requis, aide disponible.
Tâche	Planification	Démarche et plan d'attaque.
	Exécution de la tâche	Exécution de la tâche.
Post-tâche	Présentation de la tâche	Présentation orale ou écrite.
	Réflexion et feed-back	Evaluation, autoévaluation... Énumération des acquis et évaluation de la démarche (Si c'était à faire, je m'y prendrais de la même façon/différemment).
	Structuration des acquis	Cadres de référence, schémas... replaçant les acquis dans le contexte du système.

Pour un apprentissage accompli par les tâches, il faut tenir en compte des compétences visées et des objectifs, du thème, des supports requis, des ressources disponibles, des instruments d'évaluation, des contraintes liées au processus d'apprentissage (Perrichon, 2008, p. 163). Amandine Belleville propose de préparer une fiche qui se compose de sept étapes qui « définissent les rôles de l'enseignant et des élèves dans le déroulement de la tâche » avant de réaliser une tâche dans la PA pour des cours d'anglais dans un collège. Dans cette étude, nous concentrons sur des rôles de l'enseignant et des apprenants adultes. Étant donné que cette fiche comprend des caractéristiques générales d'un processus de la réalisation des tâches, nous avons tiré le tableau d'Amandine Belleville ci-dessous d'Alokla (2016, pp. 124, 125) (pour le tableau voir la page suivante).

Tableau 6

Étape de l'Exécution d'une Tâche dans la PA selon Amandine Belleville

Du côté de l'enseignant	Du côté l'élève
<p>1^{ère} étape : La thématique Choisir une des notions culturelles du programme de classe concernée et déterminer la problématique.</p>	<p>1^{ère} étape : La thématique La thématique est en lien avec les centres d'intérêt des élèves.</p>
<p>2^{ème} étape : Les objectifs Définir une tâche en cohérence avec la problématique de la séquence et conforme au niveau des élèves.</p>	<p>2^{ème} étape : Les objectifs Exposer à l'élève le but, les objectifs de la tâche qui sera à réaliser.</p>
<p>3^{ème} étape : Définir une tâche finale (ou complexe) Définir une tâche en cohérence avec la problématique de la séquence et conforme au niveau des élèves. L'évaluation sommative peut être différente de la tâche finale (ou complexe).</p>	<p>3^{ème} étape : Définir une tâche finale (ou complexe) Préciser le produit qui sera à réaliser : quoi ? Pour qui ? Avec qui ? Comment ? Quand ?</p>
<p>4^{ème} étape : Prévoir l'évaluation sommative L'évaluation sommative porte sur l'activité langagière dominante de la séquence. Penser à intégrer les descripteurs du CECRL, lister les critères de réussite.</p>	<p>4^{ème} étape : Prévoir l'évaluation sommative Faire face à une situation différente en utilisant les mêmes ressources et en mobilisant les mêmes compétences langagières que celles étudiées en classe.</p>
<p>5^{ème} étape : Choisir des supports Varier les supports, choisir des supports pour la tâche recensant les outils nécessaires.</p>	<p>5^{ème} étape : Choisir des supports Apporter les outils linguistiques, langagières, culturels nécessaires à la réalisation de la tâche.</p>
<p>6^{ème} étape : Organiser sa séquence Définir les objectifs de chaque séance, planifier les activités d'entraînement en y intégrant la différenciation pédagogique.</p>	<p>6^{ème} étape : Organiser sa séquence Chercher des solutions (processus), chercher des moyens (stratégies), chercher à communiquer (compétences) pour réaliser une tâche. Les tâches intermédiaires permettent aux élèves de développer des compétences et de s'approprier les moyens qui lui permettront de réaliser une tâche finale (ou complexe).</p>
<p>7^{ème} étape : Évaluer sa séquence Les élèves ont-ils réussi la réalisation de la tâche finale (ou complexe) ? Qu'entend-on par succès de la tâche ?</p>	<p>7^{ème} étape : Évaluer sa séquence Mobilisation des connaissances, stratégies et habiletés pour faire face à une situation nouvelle, degré d'investissement dans le projet, degré de réussite à l'évaluation sommative en fonction du niveau atteint par chaque élève. Évaluation positive (niveaux du CECRL).</p>

Jusqu'ici, nous avons vu que l'exécution d'une tâche commence par la préparation et par une bonne planification. Pour le succès de l'exécution de la tâche, il est nécessaire de se focaliser sur le sens en fonction des intentions communicatives pendant le processus de réalisation qui implique la sélection, la gestion, l'évaluation et la remédiation des activités par les apprenants dans la situation d'apprentissage de la Lé (Bento, 2012). Ce qu'il faut retenir, c'est qu'il est absolument nécessaire de connaître les caractéristiques des apprenants et des tâches pour les mener à bien. Il est évident que le lien fort entre l'action sociale et

les tâches rend les processus communicatifs plus significatifs dans le contexte scolaire. Étant donné que les tâches du CECRL n'assurent pas ce lien et que les projets authentiques ne sont pas toujours faisables dans chaque contexte, notamment dans le contexte turc à l'égard de l'apprentissage du FLE, nous visons à nous focaliser sur non seulement la conception ou la planification des tâches, mais également sur l'ancrage et l'authenticité interactionnelle des tâches.

L'exigence de la pertinence des tâches au contexte turc pour leur utilisation efficace dans l'enseignement/apprentissage du FLE nous a poussée à élaborer une grille d'analyse et d'évaluation des tâches. Désormais, notre objectif n'est pas de convertir une activité communicative en tâche ou de déterminer s'il s'agit d'une activité ou d'une tâche. Sans aucun doute, il est possible de le faire avec une bonne connaissance des éléments clés de la PA et de conception des tâches du CECRL ainsi que nous avons démontré sur les exemples des méthodes de français Rond-Point 1 et Campus 1.

L'idée sous-jacente de la grille que nous avons élaborée se base sur diverses interprétations sur la mise en œuvre de la PA. La fracture d'authenticité des tâches du CECRL dans les contextes sans interlocuteurs en langue cible est à l'origine de cette idée. Nous avons construit notre corpus en prenant en compte des caractéristiques des tâches et de la PA recommandées par le CdE dans ses outils ; le CECRL (2001) et son guide (2002), son volume complémentaire (2018a) et des caractéristiques des tâches ancrées dans la vie réelle sur le Web 2.0 abordées et préconisées dans le travail de Christian Ollivier au sein de l'équipe du projet e-lang du CdE, intitulé '*Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*' (2018b), des caractéristiques des pratiques numériques abordées dans l'ouvrage intitulé '*Pratiques et Projets numériques en classe de FLE*' de David Cordina, Jérôme Rambert et Marc Oddou (2017).

Quand nous examinons les grilles élaborées pour la mise en place des tâches du CECRL auparavant, nous ne constatons presque aucune grille d'analyse et d'évaluation des tâches pour les concevoir conformément aux contextes hors de l'Europe et pour les ancrer dans la vie réelle en établissant le lien fort entre l'action sociale et les tâches d'apprentissage, à part des questionnaires appliquées aux apprenants dans un contexte précis pour mesurer

le degré de difficulté des tâches et de la grille d' Emilia Connejo Lopéz-Lago (López-Lago & Liria [Trad.], 2007). Elle propose un formulaire pour évaluer des matériels et pour convertir les exercices et les activités en tâches selon les critères de la conception des tâches d'Ellis (2003) qui « [...] n'évoque pas l'aspect interactionnel et met l'accent principalement sur la dimension cognitive de la tâche ». L'authenticité interactionnelle dans cette conception « reste très axée sur la négociation du sens et tient peu compte de la dimension intersubjective de l'interaction » (cité par Ollivier, 2012) (Voir Annexe-J). Cependant, cette conception a des points communs avec celle du CECRL d'autant qu'elle incite les apprenants à la communication.

Nous tenons à rappeler que notre grille d'analyse et d'évaluation des tâches portera également les éléments clés et communs des tâches communicatives par nature, mais nous nous focalisons sur l'authenticité des tâches et sur les processus communicatifs du réel de la langue cible afin d'établir un lien fort entre l'agir social et l'agir d'apprentissage dans le contexte turc.

Nous espérons que cette grille permettra de concevoir des tâches qui impliquent l'authenticité situationnelle et également interactionnelle et de transformer les tâches du CERL en tâches ancrées dans la vie réelle. Il est possible de mesurer les conditions qu'elles remplissent afin d'analyser et d'évaluer les matériels par exemple, les tâches que l'on rencontre dans les méthodes de français ou sur le Web, etc. Il est conseillé de ne pas l'utiliser pour mesurer le niveau de difficulté des tâches. Il se pourrait qu'elle soit utilisée dans les contextes francophones et également non-francophones.

La grille d'analyse et d'évaluation des tâches que nous avons élaborée qui sera utilisée dans notre étude est comme suit (pour le tableau voir la page suivante) :

Tableau 7

Concevoir une Grille d'Analyse et d'Évaluation des Tâches

Critères d'analyse et d'évaluation	Éléments observables
Type d'action	Interaction et co-action intersubjectives
Destinataire	Groupe-classe, les internautes (locuteurs de la langue cible), (parfois avec les autres apprenants)
Type de tâche	Actionnelle (interaction+co-action) et complexe qui peut avoir des sous-tâches
Statut de l'apprenant lors de l'activité d'apprentissage ¹	Usager/acteur social libre + tâches intermédiaires méta-communicatives
Domaine et contexte	Social + situation authentique (dans un domaine particulier)
But (intention de l'utilisateur de la Lé)	Communicatif+actionnel fixé
Résultat donné observable	Production finale commune (un problème à résoudre, une obligation à remplir, un produit ou une décision)
Mise d'accent sur le sens	Co-construction du sens
Authenticité ²	Authenticité situationnelle + interactionnelle appropriées aux processus communicatifs du réel
Compétences et traitement de textes écrits ou oraux ³	Générales individuelles + activités langagières communicatives+ actionnelles+numériques
Ressources à mobiliser ⁴	Stratégies discursives verbales-non verbales + stratégies cognitives complexes
Outils (canal) ⁵	TICE (Ordinateur, tablette, smartphone, TNI, vidéo-projection, etc.)
Support ⁶	Web 2.0

Nous tenons à expliquer les paramètres numérotés dans l'ordre pour que la grille d'analyse et d'évaluation des tâches soit utile et compréhensible.

- 1) Les apprenants choisissent librement les structures linguistiques (la langue utilisée) qu'ils devront utiliser autour de l'exécution de la tâche. Pour la mener à bien, ils « contribuent à la sélection, à la gestion, [à la réalisation] et à l'évaluation de l'activité » autour desquelles il s'agit des échanges (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121).
- 2) Il s'agit d'une « authenticité situationnelle, quand la tâche est similaire à une action de la vie réelle ». Il s'agit d'une authenticité interactionnelle, quand les interactions langagières que la tâche demande sont nécessaires à l'activité demandée et proches à celles de la vie réelle (Conseil de l'Europe, 2018b, p. 56) (pour plus de détails voir le chapitre 4).

- 3) Compétences et activités langagières, y compris l'interaction orale-écrite en ligne, la médiation et littératie numérique, « savoir-faire numérique » (Cordina, Rambert & Oddou, 2017). Il est supposé que l'agir ensemble exige la médiation en cas de difficulté lors de la réalisation de la tâche, mais cela est observable en situation d'apprentissage. La tâche implique le recours à plusieurs compétences et activités langagières. Cela montre l'existence des sous-tâches dans une tâche complexe (Conseil de l'Europe, 2018a ; 2018b). En d'autres termes, « le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand et, en conséquence, la définition des limites d'une tâche donnée risque de s'avérer difficile » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121).
- 4) Les stratégies discursives non-verbales peuvent être observables lors des activités dans la situation d'apprentissage de la Lé.
- 5) Les Outils TICE à utiliser autour de la planification et la mise en œuvre de la tâche peuvent varier en dépendant des possibilités technologiques de l'établissement et des apprenants.
- 6) C'est pour attirer les locuteurs natifs de la langue cible (ici le français), pour un milieu plurilingue et pluriculturel, et pour que les apprenants puissent rester en contact avec les locuteurs natifs en français.

Enfin il faudrait ajouter qu'il est nécessaire que l'enseignant agisse en tant que conseiller lors de la réalisation de la tâche pour rendre les apprenants plus libres. Cela nécessite l'observation dans le processus d'enseignement/apprentissage. Le niveau, le thème de la tâche et les objectifs d'apprentissage peuvent varier selon chaque contexte scolaire. Il est possible de mesurer l'efficacité et le succès de la tâche à condition d'évaluer les résultats obtenus par les enseignants et les apprenants. Par ailleurs, la grille d'analyse et d'évaluation ci-dessus n'a pas pour objectif d'évaluer la réussite de l'apprentissage, ni des apprenants. Il est conseillé de préparer une fiche d'auto-évaluation par les apprenants. En cas de difficulté rencontrée, l'apprentissage peut être facilité par la remédiation et le contrôle du plan de la tâche.

Nous avons abordé les paramètres identifiées accompagnées de leurs descriptions qualitatives. Nous tenons également à dresser cette grille de façon à ce qu'elle soit prête à être utilisée pour évaluer les tâches que l'on peut trouver dans les méthodes de français ou sur le Web. Pour ce formulaire, nous empruntons la série de questions suivantes du formulaire d'Emilia Conejo Lopéz-Lago :

- ✓ « Remplit-elle les conditions ? » Les choix seront « oui, non ou partiellement ». La réponse sera variable selon les critères de conception de la tâche.
- ✓ Si non ou partiellement, « comment pourrait-on modifier cette [tâche] pour remplir ces conditions? » (López-Lago & Liria [Trad.], 2007) (voir Annexe-J).

Tableau 8

Grille d'Analyse et d'Évaluation des Tâches

Tâche		
Critères d'analyse et d'évaluation	Remplit-elle les conditions ?	Si non ou partiellement, comment pourrait-on modifier cette tâche pour remplir ces conditions?
Il s'agit de l'interaction et la co-action intersubjectives.	Oui / Non / Partiellement	
L'action sociale se réalise au sein du groupe-classe et avec les internautes.	Oui / Non / Partiellement	
La tâche est complexe et actionnelle.	Oui / Non / Partiellement	
L'apprenant est considéré comme l'acteur social libre pour mener à bien la tâche et les activités.	Oui / Non / Partiellement	
L'action se réalise dans un contexte social et dans une situation authentique.	Oui / Non / Partiellement	
Il s'agit d'un but communicatif et actionnel fixé.	Oui / Non / Partiellement	
Le groupe-classe parvient à la production finale commune.	Oui / Non / Partiellement	
Les apprenants construisent ensemble le sens en collaboration.	Oui / Non / Partiellement	
Il s'agit d'une authenticité situationnelle et interactionnelle appropriées aux processus communicatifs du réel.	Oui / Non / Partiellement	

Tableau 8 (suite)

Grille d'Analyse et d'Évaluation des Tâches

Tâche		
Critères d'analyse et d'évaluation	Remplit-elle les conditions ?	Si non ou partiellement, comment pourrait-on modifier cette tâche pour remplir ces conditions?
La tâche implique le recours à plusieurs compétences et activités langagières, y compris l'interaction orale/écrite en ligne et la médiation.	Oui / Non / Partiellement	
Les apprenants mobilisent les stratégies discursives et les stratégies cognitives complexes.	Oui / Non / Partiellement	
Il s'agit de l'intégration des TICE dans la salle de classe pour la planification et l'exécution de la tâche.	Oui / Non / Partiellement	
La tâche actionnelle se réalise sur le Web 2.0.	Oui / Non / Partiellement	

Selon cette grille, si la tâche remplit toutes les conditions de cette grille, cela nous montre qu'il s'agit d'une tâche que nous pourrions utiliser en faveur de mettre les apprenants en interaction sociale et en collaboration en classe de FLE conformément au processus communicatif du réel dans le contexte turc vu que la tâche sera bien ancrée dans la vie réelle sur le Web 2.0 qui nous offrira un contexte pluriculturel et plurilingue et qui attirera les locuteurs du français, voire les utilisateurs indépendantes et expérimentés. Si la tâche analysée en remplit certaines conditions, il sera nécessaire de la modifier pour qu'elle puisse les remplir et puisse être ancrée dans la vie réelle de manière situationnelle et interactionnelle. Si elle n'en remplit aucune, l'analyse nous montrera que ce n'est pas exactement une tâche.

Il convient de retenir la conception des tâches du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), puisqu'elles ne répondent pas au besoin d'agir ensemble avec les interlocuteurs de la langue française des apprenants adultes dans le contexte turc. Même si nous avons repéré certains éléments caractéristiques et principaux à partir du CECRL pour identifier les paramètres à analyser dans notre grille, les types de tâches ne remplissent pas toutes ses conditions. Ici, il semble nécessaire de souligner le manque d'authenticité. Cependant, selon le CECRL, beaucoup de

choses sont des actions. Par exemple, « déplacer une armoire » est accepté comme une tâche (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16). La classe est une mini société où les apprenants se préparent aux « actions sociales ultérieures » dans la vie quotidienne (Puren, 2006). Les tâches possibles peuvent être imaginaires, artistiques, créatives ou s'appuyer sur la simulation en classe de Lé qui permettront « aux apprenants de les réaliser dans la vie quotidienne, notamment lorsque les apprenants sont en situation exolingue n'ayant aucun ou un peu de contact avec la langue étrangère cible » s'ils sont placés dans une situation proche du réel, cependant le CECRL « ne valorise pas plus l'authenticité que la simulation pour accomplir ces tâches » (Alrabadi, 2012, p. 8 ; Bento, 2012, p. 4). Étant donné que « les tâches intermédiaires méta-communicatives sont liées directement à l'activité d'apprentissage elle-même semblent être ancrées dans la vie réelle », mais elles sont considérées comme les étapes intermédiaires par les auteurs du CECRL (Lions-Oliverie & Liria [Éds.], 2009, p. 265).

Les TICE et le Web 2.0 ne sont pas obligatoires pour concevoir, planifier et exécuter les tâches. Les compétences et activités langagières ne comprennent pas l'interaction orale/écrite en ligne, et parfois les tâches n'impliquent que le recours à deux compétences communicatives (réception-production) qui favorise l'interaction entre individus. Tout cela nous montre que les tâches du CECRL ne seraient pas efficaces et/ou applicables dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte turc puisqu'elles ne répondent pas à nos attentes.

Ce qu'il faut retenir, c'est que les tâches ancrées dans la vie réelle sur le Web 2.0 préconisées par Christian Ollivier (Conseil de l'Europe, 2018b) remplissent toutes les conditions de notre grille d'analyse et d'évaluation des tâches dans la mesure où elles sont bien planifiées en fonction de l'authenticité situationnelle et interactionnelle. Il est conseillé de les utiliser dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans les contextes « n'ayant aucun ou un peu de contact avec la langue étrangère cible » (Alrabadi, 2012).

Précisons qu'il est absolument nécessaire que les apprenants et les enseignants connaissent les fonctionnalités des outils TICE dont le Web 2.0 afin de les concevoir et exécuter. Ces connaissances s'inscrivent à l'intérieur de la littératie numérique. Il faut également intégrer les TICE en classe de FLE de façon efficace au service de la réalisation des tâches et cela exige un scénario

d'apprentissage et de communication en interaction en ligne et un modèle d'intégration des TICE.

Nous tenons à aborder toutes ces exigences pour le succès des tâches ancrées dans la vie réelle sur le Web 2.0 dans le contexte turc, dans le chapitre suivant.

Chapitre 4

Outils TICE au service de la réalisation des tâches

Aperçu historique des TICE dans l'enseignement/apprentissage du FLE

La première remarque de ce chapitre portera sur les liens entre la technologie et le langage. La technologie est le produit d'un processus de développement de l'être humain en création comme le langage étant un produit d'un usage de longue date. La technologie résulte de nos besoins dans tous les domaines et ses multiplications dépendent de nos connaissances et nos compétences. Tout comme nous utilisons la langue pour les échanges, pour un but communicatif et résoudre un problème, nous profitons également des technologies pour atteindre les mêmes buts. En d'autres termes la technologie agit comme un canal pour la communication et notre instrument est la langue en DLCE.

Rappelons que dans chaque période de l'histoire de la communauté, le développement des sociétés va de pair avec l'intégration et l'utilisation des technologies. Quant au domaine éducatif, les outils technologiques utilisés en classe favorisent l'apprentissage d'une Lé. Dans la méthodologie de l'enseignement du FLE, dès la méthode traditionnelle, les auteurs ont commencé à utiliser les technologies pour élaborer des manuels. Depuis la méthode audio-orale et de la méthode SGAV, on les a intégrées progressivement en classe ; le magnétophone, la radio, la télévision, les laboratoires de langues. Avec l'AC, elles étaient toujours en classe comme un support. On a profité des technologies pour créer des espaces virtuelles en vue de pratiquer les jeux de rôle. Il est certain que ça servira à faciliter l'exécution des tâches dans la PA avec les nouvelles technologies dont la dernière génération d'ordinateurs, Internet, etc. (Alokla, 2016, p. 145). Comme le précise Demaizière ;

Dès les années quatre-vingt, l'ordinateur commence à intervenir [dans l'enseignement/apprentissage de la Lé], avec les tutoriels, et l'emploi du traitement du texte, et puis dans les années quatre-vingt-dix, la télématique (courrier électronique et Internet). D'autres outils sont apparus, l'hypertexte, le multimédia, notamment sous forme de cédéroms, et les concordanceurs (2003, pp. 67-68).

Le terme de '*technologies de l'information et de la communication*' (désormais TIC) comprend actuellement des nouveautés « par rapport aux

technologies antérieures proviennent de la numérisation des données [...] » (Mangenot & Louveau, 2006, p. 11). Nous parlons ici des outils numériques qui permettent le « stockage et la manipulation des données, leur délocalisation, leur envoi » (Mangenot & Louveau, 2006, p.11).

Dans l'enseignement/apprentissage d'une LÉ, les TIC pour l'enseignement (désormais TICE) favorisent l'accès aux ressources didactiques, pédagogiques, voire authentiques. Le TNI (Tableau Numérique Interactif), l'ordinateur qui ont une connexion Internet sont de nouveaux outils à utiliser et leur présence dans les classes dépendent généralement du budget de l'institution. Dans certaines institutions (écoles, universités, etc.), les enseignants autorisent les apprenants à apporter leur propre appareil en classe (BYOD ou AVEC), par exemple ; leur tablette, smartphone (Mangenot, 2017).

Dans l'enseignement/apprentissage du FLE, en classe, les apprenants peuvent trouver diverses ressources sur Internet pour des exercices, les activités grâce auxquelles ils peuvent développer leurs compétences communicatives. Les enseignants peuvent accéder facilement aux sites de jeux pour rendre les cours plus ludiques et pour susciter la curiosité des apprenants et les encourager. Il s'agit d'autres supports comme des dictionnaires, journaux, magazines sur la didactique du FLE, etc. et surtout il est plus facile de voir des documents authentiques sur Internet. Nous tenons de présenter quelques sites de ressources grâce auxquels on peut enrichir des cours et faciliter l'apprentissage en tant qu'enseignant ; on peut maîtriser la LÉ en tant qu'apprenant comme suit (Mangenot & Louveau, 2006) :

- TV5 monde <https://apprendre.tv5monde.com/fr>
- RFI Savoirs <https://savoirs.rfi.fr/>
- Kahoot <https://kahoot.com/> (pour les activités ludiques)
- Bonjour de France <https://www.bonjourdefrance.com/>
- Le Point du FLE <https://www.lepointdufle.net/>
- Le Plaisir d'Apprendre (CAVILAM) <https://www.leplaisirdapprendre.com/>
- Les Z- Experts FLE <https://leszexpertsfle.com/>

- CIEP (pour les ressources pédagogiques) <http://www.ciep.fr/>

Exemple. TV5 monde <https://apprendre.tv5monde.com/fr>

The screenshot shows a web browser window with the URL <https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercices/a2-elementaire/les-reseaux-sociaux?exercice=3>. The page content includes a video player on the left with a play button and a woman holding various electronic devices. To the right of the video player is a quiz with three questions and multiple-choice options. The questions are:

- 1 Elle découvre des informations privées sur elle :
 - en mettant son nom dans un moteur de recherche.
 - en surfant sur des réseaux sociaux.
 - en s'inscrivant sur un forum.
- 2 Elle trouve des photos d'elle sur :
 - le blog d'une personne qu'elle ne connaît pas.
 - le profil d'une autre personne.
 - des site de rencontres bizarres.
- 3 Elle trouve é
 - des transferts d'argent qu'elle a faits.
 - les résultats de tous ses examens scolaires.
 - d'anciens emails qu'elle a

At the bottom of the page, there is a 'TRANSCRIPTION' button and an 'OK' button.

Figure 11. Exemple d'activité de réception orale et visuelle en ligne (image tirée du site Internet de TV5 Monde).

Interactivité en ligne et la perspective actionnelle

Pour commencer, il est nécessaire d'accentuer l'importance du texte dans la PA du CECRL pour mieux préciser le lien entre le texte et les TICE. Selon le CECRL,

le texte est toute une séquence discursive orale ou écrite que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent. En conséquence, il ne saurait y avoir acte de communication langagière sans texte. [...] Chaque texte est véhiculé par un **canal** spécifique, normalement des ondes acoustiques ou un objet écrit. On peut définir des sous-catégories en fonction des caractéristiques matérielles du **support** qui affectent les opérations de production et de réception. [...] En principe, tout texte peut être véhiculé par n'importe quel canal. Pourtant, en pratique, le canal et le type de texte sont étroitement liés et dérivent tous deux la fonction qu'ils remplissent. Les supports comprennent :

la voix en direct/le téléphone, le vidéophone, la téléconférence/les moyens de sonorisation, les émissions de radio/la télévision, le cinéma/les ordinateurs (Minitel, courrier électronique, cédéroms, etc.)/les cassettes, disques et bandes vidéo/les cassettes, disques et bandes audio/l'imprime, le manuscrit, etc. (Conseil de l'Europe, 2001, pp.75-76).

À la lumière de ces informations sur le lien entre le texte et le canal, on peut comprendre l'importance des supports dans le cas de situation de communication. Le canal fonctionne comme un véhicule en communication. Il faut que les apprenants sachent comment diriger ce véhicule et des caractéristiques des outils de communication « d'une part pour identifier, comprendre et interpréter le texte, d'autre part l'organiser, le formuler et le produire » (Conseil de l'Europe, 2001, pp.75-76). Dans le cas échéant, il serait discutable de parler d'une vraie communication. Ici, il s'agit non seulement de transmettre une information, un message, mais aussi d'interagir, car il nécessite une reformulation et une production qui ont du sens. Nous pouvons ajouter d'autres moyens à cette liste de supports : TNI, tablettes, smartphones, les hypertextes et hypermédias (comme Wikipedia, Google), le multimédia pour la nouvelle génération (comme nouvelle version de Windows Média), Internet ; les blogs, le e-learning, plateforme de collaboration (comme Moodle), le web social et les mondes virtuels (Web 2.0), logiciels et applications, etc. (Mangenot, 2017).

Mangenot et Louveau (2006, p.31) proposent un tableau synthétisé ci-dessous pour connaître les caractéristiques des principaux outils de communication :

Tableau 9

Caractéristique des Outils de Communication

Structure des échanges	Modalités	Outils synchrones	Outils asynchrones
Un à un	Texte (+ image) Son	Messagerie instantanée Téléphone, i-phone	Lettre, fax, courriel Répondeur téléphonique, courriel vocal (son par fichier attaché)
	Son + vidéo	Vidéoconférence à deux	Courriel avec vidéo attachée
Un vers tous	Texte		Liste de diffusion, site Internet, courriel adressé à de multiples destinataires
	Texte + image	Diaporama accompagnant une vidéoconférence	Site Internet, blog
	Vidéo	Vidéoconférence de type magistral	Vidéo à disposition sur Internet

Tableau 9 (suite)

Caractéristique des Outils de Communication

Structure des échanges	Modalités	Outils synchrones	Outils asynchrones
Tous à tous (collectif)	Texte (+ image)	Chat	Vidéo à disposition sur site Internet
	Son	Conférence téléphonique, environnements avec son synchrone	Forum, liste de diffusion, blogs
	Vidéo	Vidéoconférence	Fichier sons attachés à des messages de forum

Compte tenu de ses caractéristiques, nous pouvons en choisir un ou plusieurs pour utiliser dans l'enseignement/apprentissage du FLE en fonction du nombre d'apprenants à interagir et les équipements de l'établissement concerné. Ce tableau nous donne aussi des idées concernant un schéma d'interaction et l'intégration des outils de communication comme un outil pédagogique en fonction des objectifs d'apprentissage. Christian Ollivier (Conseil de l'Europe, 2018b, p. 7) décrit la connaissance des outils TICE et le savoir de les utiliser par le terme de « littératie numérique » défini premièrement par Gilster comme suit :

[...] est « une affaire de maîtrise des idées, pas du clavier » en mettant en avant sa « dimension cognitive (non technologique) », et « [...] une compétence informationnelle visant la construction de sens : la capacité à lire en donnant du sens à comprendre » liant aussi à une capacité de pensée critique qui permet de porter des jugements fondés sur ce que l'on trouve en ligne (cité par Conseil de l'Europe, 2018b, pp. 7, 8).

Avec l'évolution des outils TICE et leurs usages, la littératie numérique a gagné une dimension de « complexité et pluralité dans un cadre critique et éthique » selon Ollivier. L'auteur montre sa nouvelle forme élargie avec le schéma ci-dessous (Conseil de l'Europe, 2018b, p. 9) (voir la page suivante) :

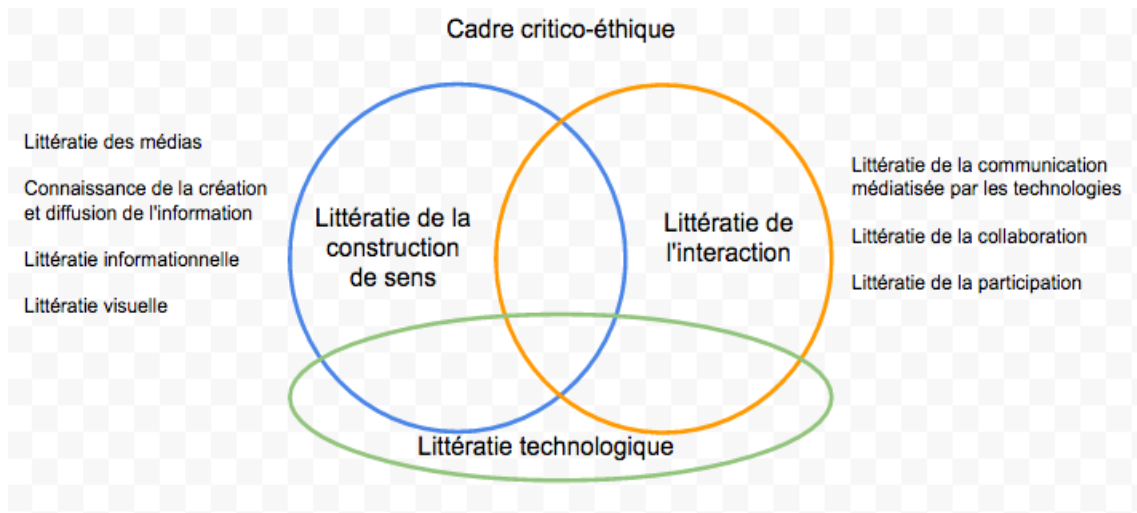


Figure 12. Littératie numérique (image tirée de Conseil de l'Europe, 2018b, p. 9).

Étant l'une des trois composantes de la littératie numérique, la littératie technologique comprend « la capacité à identifier des outils et ressources numérique (appareil, logiciel, application...) et à savoir les utiliser » (Conseil de l'Europe, 2018b, p. 10). Par exemple, connaître l'existence du dictionnaire électronique des synonymes *CRISCO* et son URL (adresse en ligne <http://crisco.unicaen.fr/>) et ses fonctionnalités pour l'utiliser. La deuxième composante, « la littératie de la construction de sens » consiste en le développement de « la littératie informationnelle, la littératie des médias et du visuel » (Conseil de l'Europe, 2018b, p. 10). La littératie informationnelle se définit ainsi dans la Déclaration de Prague :

La compétence dans l'usage de l'information comprend la reconnaissance de ses besoins d'information et les capacités d'identifier, de trouver, d'évaluer et d'organiser l'information – ainsi que de la créer, de l'utiliser efficacement en vue de traiter des questions ou des problèmes qui se posent, elle est préalable à une pleine participation à la société de l'information et fait partie de droit humain primordial d'apprendre tout au long de la vie (cité par Conseil de l'Europe, 2018b, pp. 10, 11).

La littératie de médias et du visuel comprennent les mêmes capacités et les mêmes reconnaissances que la littératie informationnelle, elles ont cependant leurs propres caractéristiques à propos des médias technologiques de communication et visuels. Par exemple, avant de partager un extrait et des photographes sur un sujet d'actualité politique sur le mur d'un réseau social, il faut bien rechercher pour confirmer ces informations des images. Il est inévitable de

prévoir les conséquences de ses partages et d'être ouvert aux réflexions des autres internautes (Conseil de l'Europe, 2018b, pp. 11, 12).

Quant à la troisième composante de la littératie numérique, c'est la littératie de l'interaction. Olivier met en place cette composante dans « une approche socio-interactionnelle » vers laquelle la PA évolue avec sa dimension sociale (sociolinguistique et socioculturelle). Ces deux approches reconnaissent les apprenants et les usagers d'une Lé en tant qu'acteurs sociaux qui s'engagent dans un contexte social dans lequel les tâches se réalisent par eux-mêmes. En outre, l'apprentissage d'une Lé en co-construisant du sens par le biais de relations basées sur la collaboration dans une situation de communication entre nombreuses personnes de notre environnement social, ce n'est pas une nouvelle approche recommandée, mais qui a évolué depuis Hymes en intégrant de nouvelles technologies en fonction de nos nouveaux besoins et façons d'agir en société.

Cette littératie nécessite en effet de savoir « quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière » (Conseil de l'Europe, 2001 ; 2018b, pp. 12-26). Ces questions sont toujours actuelles depuis Hymes, ses réponses ont changé avec les ressources et outils numériques et TICE. Aujourd'hui, nous pouvons parler et interagir dans un forum, sur un réseau social ou par mail en ligne où il faut être conscient des spécificités de ces outils en communication et action. Par exemple, les apprenants pourraient poser des questions en temps réel à leur professeur qui organise un mini cours en direct sur une page de groupe-classe Facebook en écrivant des commentaires sous sa vidéo pendant que leur professeur est en communication en ligne. Il faut qu'ils sachent que leur professeur ne pourrait pas répondre à l'oral à leurs questions une fois que la ligne est coupée.

Nous comprenons que selon l'approche socio-interactionnelle, y compris la littératie numérique, « la compétence de communication et d'action est *d'abord* la capacité à agir et à utiliser le langage en adéquation avec les interactions sociales interpersonnelles en présence », et en temps réel, en ligne d'une manière de synchrone ou asynchrone (Conseil de l'Europe, 2001 ; 2018b, pp. 12-26). « La mise en œuvre de toutes ces littératies spécifiques se fait au sein d'un cadre critique et éthique ». Dans ce cadre, les apprenants et les enseignants doivent

prendre conscience « des questions de confidentialité et sécurité ». Il faut que toutes nos activités numériques soient appropriées à « la santé humaine et environnementale » de façon à favoriser « la participation démocratique » des apprenants. (Conseil de l'Europe, 2001 ; 2018b, pp. 12-26).

Ainsi que l'expose le chapitre 2, le Conseil de l'Europe a publié un volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs du CECRL en 2018. Ce nouveau volume « ne modifie en rien le statut de la publication de 2001 ». C'est-à-dire, il recommande toujours une perspective de type actionnel et un apprentissage basé sur la réalisation des tâches. Selon cette perspective, « l'apprenant est un acteur social, co-construisant du sens dans l'interaction qui comprend deux partenaires ou plus » et dans ce volume complémentaire actualisé par les feed-back des utilisateurs du CECRL, il s'agit « de nouveaux descripteurs dans d'autres activités communicatives telles que l'interaction en ligne et l'usage des télécommunications » (Conseil de l'Europe, 2018a, pp. 23, 84). Selon ce nouveau volume complémentaire,

L'interaction est fondamentale dans l'apprentissage. Les échelles du CECRL pour les stratégies d'interaction le montrent, avec des échelles pour les tours de parole, coopérer (= stratégies collaboratives) et faire clarifier. Ces stratégies simples d'interaction sont aussi importantes dans l'apprentissage collaboratif qu'elles le sont dans la communication de la vie réelle (Conseil de l'Europe, 2018a, p. 84).

Le volume complémentaire du CECRL met les « échelles et exemples d'utilisation dans différents domaines des descripteurs de l'interaction en ligne » à la portée des enseignants, des examinateurs, éducateurs pour qu'ils puissent préparer leurs cours s'appuyant sur l'interaction écrit, orale et en ligne et choisir des activités qui permettent le traitement du texte qui conviennent au niveau de leurs apprenants ; et des apprenants pour faire une auto-évaluation (Conseil de l'Europe, 2018a, pp. 179, 194-199) (voir Annexe-K et Annexe-L).

Web 2.0 et ancrage des tâches dans la vie réelle

Jusqu'ici, nous avons mis l'emphase sur les outils TICE étant un canal qui véhicule le texte sans lequel la communication ne se réalise pas dans l'accomplissement des tâches selon la PA ; et sur l'interaction collaborative en ligne mise en avant par le volume complémentaire du CECRL (2018a). Dans ce volume, le CECRL ne propose pas une nouvelle classification de tâches, mais des

« activités communicatives telles que l'interaction et la collaboration en ligne » (p. 23). Cette nouveauté résulte des besoins des apprenants à l'ère numérique et incite l'intégration des TICE de façon à promouvoir un apprentissage collaboratif par l'accomplissement des tâches dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Dans la vie quotidienne, nous utilisons déjà les outils de l'information et de la communication dont sans aucun doute Internet. Nous faisons des achats; nous recherchons des informations ; nous partageons ceux que nous avons faits, nos photos, nos vidéos ; nous laissons nos commentaires sous une vidéo, une image ; nous discutons avec les amis ; nous travaillons en collaboration à distance avec des collègues, etc. Ainsi, dans la vie réelle, notre routine consiste à utiliser les technologies et à rester en contact avec les autres en ligne. Toutes nos activités sont bien ancrées dans la vie réelle sur Internet et désormais c'est plus facile d'accéder aux documents authentiques auxquelles nous réagissons sur Internet.

En résumé, comme le canal de notre action sociale dans la vie réelle a changé, pour concevoir une tâche d'apprentissage, il faut considérer des actions actuelles en société comme une base pour les tâches et construire un lien entre l'utilisation active de la Lé en société dans la vie réelle et celle en classe. Dans l'approche socio-interactionnelle proposée par Christian Ollivier, ce lien s'explique par le terme « authenticité des interactions sociales et de l'action » ou « ancrage dans la vie réelle ». Si notre action sociale dans le monde réel donne son authenticité aux tâches d'enseignement/apprentissage du FLE dans le monde éducatif, il s'agit de la « double authenticité » (Conseil de l'Europe, 2018b, p. 56). Selon lui, il s'agit deux types d'authenticité :

Il y a authenticité situationnelle quand la tâche est similaire à une action de la vie réelle.

Il y a authenticité interactionnelle quand la réalisation de la tâche demande des interactions langagières qui a) sont nécessaires à l'activité demandée et donc présente une authenticité immanente et b) sont proches des interactions langagières que la réalisation de la même tâche requerrait dans le monde réel (Conseil de l'Europe, 2018b, p. 56).

Ainsi que l'expose le Chapitre 3, Christian Ollivier nous recommande une nouvelle catégorie de tâches qui comprennent l'interactivité en ligne et incitent un apprentissage collaboratif. Il propose également Web 2.0 pour réaliser ces tâches et pour les ancrer dans la vie réelle (Ollivier & Puren, 2011).

Web 2.0. Avant de définir le Web 2.0, rappelons le Web 1.0 pour mieux voir le changement de leur utilisation pour interagir. C'est une forme de communication très limitée. « Seul le webmaster distribue les informations qu'il souhaite aux internautes. En dehors du courriel, il existait peu de moyens d'interagir sur les sites d'échanger des points de vue ou des informations complémentaires » (Barrière, Emile, & Gella, 2011, p. 15).

Avec une évolution, « de nouvelles formes des sites sont nées, ce qui a engendré un nouveau type de communication sur Internet » : les blogs et forums, wikis, le micro-blogging, les sites de partage, les réseaux sociaux, les espaces de travail collaboratifs (Barrière et al., 2011, p. 15). Ce sont des outils Web 2.0. Les termes de '*Web social*' et '*Web participatifs*' s'emploient pour décrire cette nouvelle forme de communication. Cette fois-ci, « des internautes, secondés ou pas par un administrateur de sites, partagent des informations et des ressources sur lesquelles une communauté d'internautes peut agir » (Barrière et al., 2011, p. 15).

Les blogs. Plus récemment, l'internaute créait un blog pour partager ses points de vue sur un sujet précis, sur ses goûts ou pour partager ses photos de vacances, pour informer aux autres internautes sur un sujet actuel, etc. Il ne savait pas les réactions des autres, car ce n'était pas possible de laisser un commentaire. De nos jours, il est possible de réagir au contenu, mais en échange asynchrone. « Ce détournement d'utilisation s'est doublé d'un détournement pédagogique » (Barrière et al., 2011, p. 16). Les enseignants de français peuvent créer un blog qui est ouvert à tous leurs apprenants. Ils peuvent partager de petites notes sur le prochain cours, peuvent leur donner des devoirs, des exercices, les informations sur la culture française avec des photos, des vidéos. Ils peuvent faire commencer une discussion sur un sujet particulier et partager les liens d'autres sites. Avec leurs commentaires, les apprenants sont y toujours autant actifs qu'en classe. Mais les enseignants doivent bien diriger leur blog pour ne pas s'éloigner des objectifs pédagogiques. Par exemple : <https://lewebpedagogique.com/> (Barrière et al., 2011, p. 17).

Les forums. « Les échanges des idées, tout comme pour les blogs, sont asynchrones, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas effectués en direct. Un forum peut contenir plusieurs sujets, appelés aussi fils de discussion. Il faut en principe être

inscrit au forum pour pouvoir y participer » (Barrière et al, 2011, p. 19). Dans l'apprentissage du FLE, les apprenants peuvent construire ensemble leur apprentissage avec leurs partages et leurs échanges. Par exemple, <http://flecampus.ning.com/>. Voire même les enseignants, ils peuvent faire des échanges sur les métiers dans les forums. Par exemple, sur le site de <https://www.fle.fr/>, il s'agit d'un forum FLE.

Les wikis. Le wiki ou wikipédia est très populaire dans le monde entier. C'est une encyclopédie collaborative et ouverte à tout le monde. Sur ce site, les internautes peuvent modifier et ajouter les informations. Dans l'apprentissage du français, les enseignants peuvent diriger leurs apprenants à créer une production écrite collective. Par exemple, ils peuvent enrichir les informations sur la Turquie, sa culture et son histoire, etc. (Barrière et al., 2011, p. 20) (pour exemple voir Annexe-M).

Notons que le problème en Turquie, c'est l'interdiction d'accès à ce site. Il faut créer une autre encyclopédie collaborative et ouverte à tout le monde, similaire au Wiki pour en profiter dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Le micro-blogging. C'est l'un des outils Web participatifs qui permet d'échanger rapidement en utilisant seulement 140 caractères. Par exemple : Twitter <https://twitter.com/>. Dans l'enseignement/apprentissage du FLE, l'enseignant peut l'utiliser pour annoncer une information ponctuelle. Il peut servir à un échange très synthétisé, sans éloigner de leur but de communiquer entre les apprenants et enseignants (Barrière et al., 2011, p. 21).

Les sites de partage. Ce sont des sites sur lesquels nous pouvons partager des vidéos, des images, des ressources audio, et des articles. Contrairement à d'autres réseaux, ici, il s'agit d'une seule catégorie. Par exemple : Youtube <https://www.youtube.com/> ce n'est que pour partager des vidéos, Slideshare <https://www.slideshare.net/> pour le partage de présentations. Il est toujours possible de commenter les partages.

Dans l'enseignement/apprentissage du FLE, nous pouvons prendre une vidéo sur notre ville, ou sur un sujet précis et nous pouvons la partager sur Youtube. Si nous mettons un titre français à cette vidéo, elle va attirer les français

et francophones. Puis, nous pouvons discuter ensemble sous cette vidéo (Barrière et al., 2011, p. 22).

Les réseaux sociaux. Ce sont des sites créés pour rencontrer les gens de divers pays et de rester en contact qui sont très populaires dans le monde entier. Nous pouvons y partager des vidéos, des dossiers, des liens, des photos. Par exemple : Facebook <https://fr-fr.facebook.com/>. Il s'agit également d'autres réseaux sociaux élaborés pour un public précis ou un domaine, un but précis. Par exemple : LinkedIn <https://fr.linkedin.com/>.

Dans l'enseignement/apprentissage du FLE, nous pouvons créer un groupe de Facebook dans lequel nous pouvons rester en contact et partager des documents, des devoirs, ou un groupe pour les échanges avec les francophones (Barrière et al., 2011, p. 22).

Les espaces de travail collaboratifs. Par rapport aux autres outils, ces espaces sont utilisés le plus souvent dans un système formel. Son caractère est similaire à celui de l'enseignement à distance. Ils sont utiles pour créer des communautés, « c'est-à-dire des personnes se regroupant autour d'un sujet commun. Ils proposent des outils de communication, blogs, forum, messagerie instantanée, des espaces de téléchargement des fichiers aux personnes du groupe » (Barrière et al., p. 23). Par exemple : Moodle <https://moodle.org/?lang=fr>.

Intégration des outils TICE dans l'enseignement/apprentissage du FLE et Modèle SAMR

Depuis l'adoption du CECRL, la PA basée sur l'exécution des tâches par les apprenants/usagers est très répandue en Europe. L'ajout de nouveaux descripteurs concernant l'interaction en ligne dans l'apprentissage conduit à l'intégration des outils numériques en classe. Dans l'enseignement/apprentissage de la Lé, il s'agit de différents modèles d'intégration des TICE dont le Modèle SAMR (Substitution, Augmentation, Modification et Redéfinition) élaboré par Puentedura. Ce modèle est adopté par plusieurs enseignants, car il ne les contraint pas à utiliser les outils numériques dans chaque séquence de cours, par contre ce modèle favorise l'intégration du numérique en classe et incite à en profiter. Les principes de base de ce modèle sont de prendre en compte de vrais besoins des apprenants et de faciliter l'apprentissage (Lebrun, Lison, & Batier,

2016). Selon ce modèle, avant d'intégrer un outil numérique dans la salle de classe, il faut préciser les objectifs d'apprentissage, la durée du cours, le nombre d'apprenants, leurs besoins, etc. Il faut répondre à cette question primordiale en tant qu'enseignant : 'Est-ce que cet outil à intégrer sera utile ou une perte de temps?'. Ce modèle se compose de quatre étapes dans lesquelles l'enseignant continue à élaborer d'autres questions sur la nécessité et l'utilité de ce modèle en fonction de l'exécution des tâches. En ce qui concerne les réponses, l'enseignant décide de prendre l'initiative en vue d'intégrer les outils numériques dans une séquence de cours. Les apprenants peuvent également recourir à ce modèle pour accomplir des tâches puisqu'ils sont au centre de l'apprentissage avec leurs initiatives prises. Ils peuvent choisir des outils ou ressources pour la communication et l'action en français. Sylvia Duckworth, dessinatrice et innovatrice en matière d'enseignement, schématise le modèle SAMR mis à la porte de l'éducation dont l'enseignement/apprentissage de Lé par Puentedura comme suit (Levy, janvier-février 2017, p. 10 ; Pinto, s. d., [Présentation PowerPoint], p. 3) :

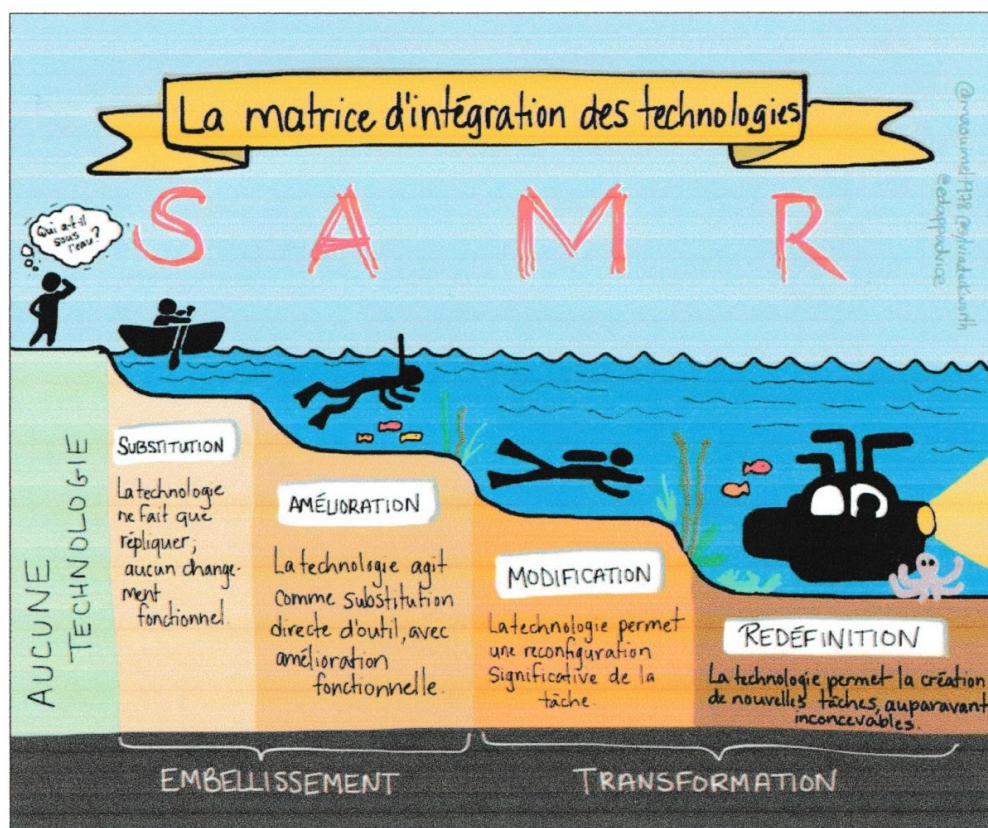


Figure 13. Modèle SAMR (image tirée de Levy, janvier-février 2017, p. 10 ; Pinto, s. d., [Présentation PowerPoint], p.3).

Afin d'intégrer le numérique dans l'enseignement/apprentissage du FLE, par les enseignants, ce modèle est associé généralement à la taxonomie de Bloom, en particulier à la version révisée qui compose de « six niveaux d'habiletés intellectuelles » en fonction de nouveaux besoins d'apprentissage à cet ère (Portail SII Bordeaux [Site Internet, s. d.] (pour la Taxonomie de Bloom voir Annexe-N). Nous tirons ces quatre images suivantes de Rhein (avril 2014) pour montrer le modèle SAMR associé à cette taxonomie et les exemples d'outils numériques à utiliser de façon à effectuer des tâches courantes ou à créer de nouvelles tâches.

Substitution. Afin d'effectuer les mêmes tâches qu'avant, l'outil numérique qui remplace d'autre outil non-numérique est utilisé sans changement fonctionnel. La substitution, le bas de l'échelle du modèle SAMR, se rattache à deux premiers stades de la taxonomie révisée de Bloom ; mémoriser, comprendre. Par exemple, l'apprenant utilise sa tablette pour écrire un texte à la place du papier et du stylo (Cordina, Rambert, & Oddou, 2017 ; Lapp, 2015).



Figure 14. Niveau de substitution (image tirée de Rhein, avril 2014).

Augmentation. Ce deuxième niveau de l'intégration des TICE concerne des outils numériques qui apportent des fonctionnalités supplémentaires et remplacent d'autres outils avec une amélioration d'utilisation. L'augmentation se rattache aux stades suivants de la taxonomie révisée de Bloom ; comprendre, appliquer. Par exemple, lorsque l'apprenant prend des notes, il peut utiliser un correcteur pour éviter des fautes orthographiques et grammaticales (Cordina et al., 2017 ; Levy, janvier-février 2017).

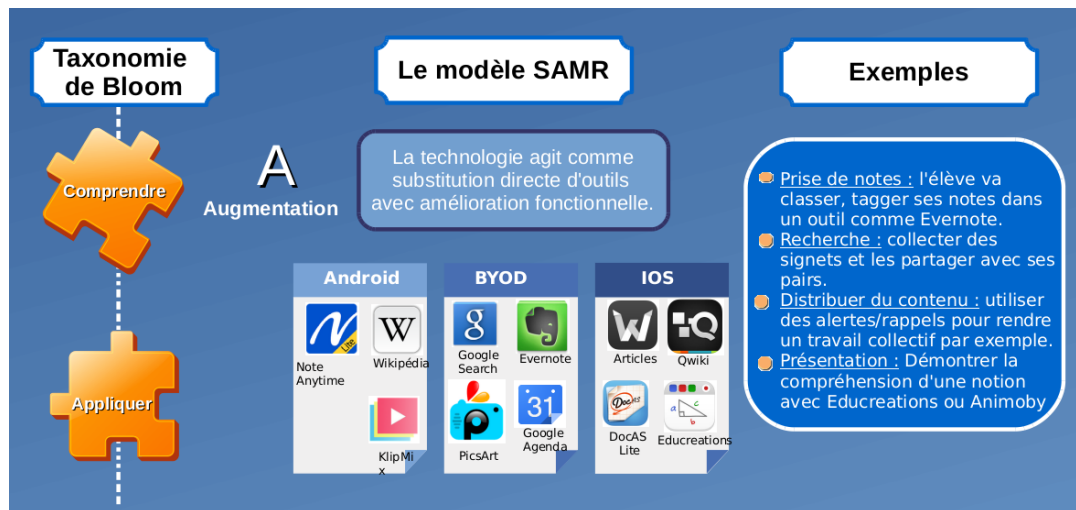


Figure 15. Niveau d'augmentation (image tirée de Rhein, avril 2014).

Modification. Il faut souligner que l'utilisation des outils numériques transforme la salle de classe en permettant de faire l'objet d'une reconfiguration des tâches de manière significative. La modification se rattache aux stades suivants de la taxonomie révisée de Bloom ; appliquer, analyser. Par exemple, afin d'augmenter l'interaction en classe, l'enseignant peut demander aux apprenants d'utiliser la plateforme de discussion en ligne du manuel utilisé en classe pour un travail collectif. Il peut y mettre un texte avec Google docs. Les apprenants peuvent y travailler sur le même texte en collaboration. Ils peuvent compléter et commenter le même document. De plus, ils peuvent y attacher une vidéo, des images, etc. (Cordina et al., 2017 ; Levy, janvier-février 2017).

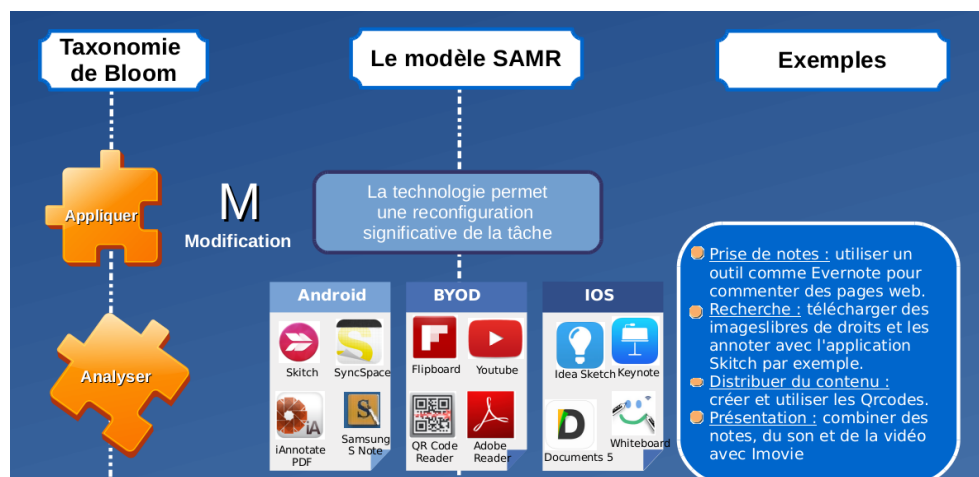


Figure 16. Niveau de modification (image tirée de Rhein, avril 2014).

Redéfinition. Les outils numériques permettent de créer des tâches entièrement nouvelles qui n'étaient pas possible antérieurement. La redéfinition se

rattache aux stades suivants de la taxonomie révisée de Bloom ; évaluer, créer. Par exemple, les apprenants peuvent créer ensemble une animation pour une présentation. Il faut qu'ils aient une finalité commune et travaillent en co-action. Lors de la présentation, ils peuvent utiliser les codes QR qu'ils ont créés en utilisant la réalité augmentée ou virtuelle pour améliorer l'efficacité des tâches (Cordina et al., 2017 ; Levy, janvier-février 2017).

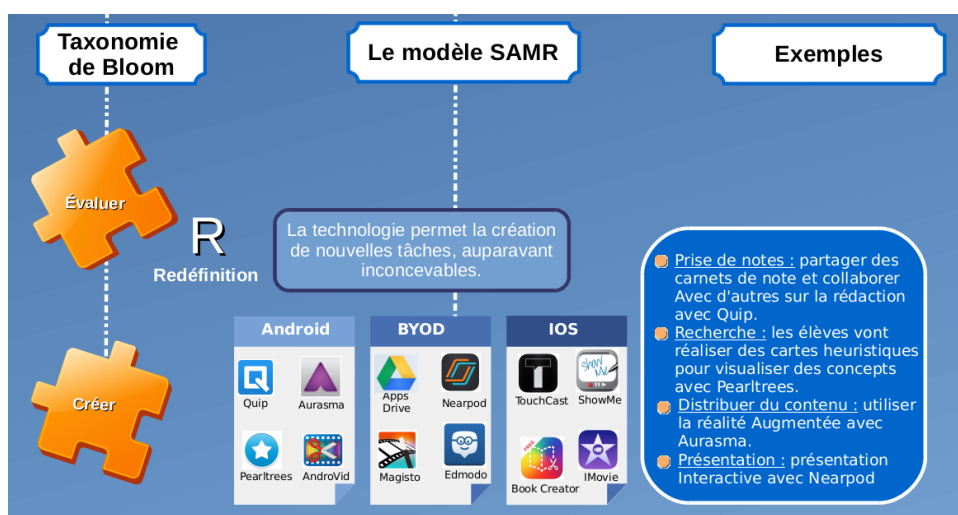


Figure 17. Niveau de redéfinition (image tirée de Rhein, avril 2014).

En déterminant les outils TICE et les ressources numériques à intégrer dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'aide du modèle SAMR et la taxonomie de Bloom, il faut tenir compte du « scénario de navigation, pédagogique, de communication » concernant le processus d'enseignement/apprentissage et de communication et la littératie numérique (Foucher, 2010, p. 81).

Scénario de navigation. Ce type de scénario consiste à prévoir « les parcours possibles de l'apprenant dans le dispositif ou l'environnement. Ce scénario peut être plus ou moins linéaire ou contraint selon les options didactiques prises » (Foucher, 2010, p. 82).

Scénario pédagogique. Les définitions proposées sont nombreuses, cependant selon le sens générale adopté par plusieurs didacticiens en FLE, il désigne plutôt « une planification la plus précise possible du déroulement d'un cours ou d'une partie de cours, c'est-à-dire un ensemble de tâches fermées et/ou ouvertes » (Foucher, 2010, p. 82 ; Nissen, 2004). C'est comme une fiche technique guidée sur laquelle les enseignants affichent les « objectifs et

compétences visées, thème, prérequis, ressources disponibles, dispositifs à mettre en place, tâches à accomplir par l'apprenant, instruments d'évaluation, suggestions de réinvestissement », etc. (Perrichon, 2008, p. 163).

Scénario de communication. C'est « l'ensemble des possibilités d'interaction qu'a l'apprenant à sa disposition et qui lui sont clairement indiquées dans le cadre de sa formation (partiellement) en ligne » (Foucher, 2010, p. 85 ; Nissen, 2006, p. 4). Les critères du scénario de communication dégagés par Nissen sont « les interlocuteurs potentiels de l'apprenant dans le dispositif (qui communique avec qui ?), le statut de l'apprenant et de ses interlocuteurs, l'objet de l'interaction, le rythme des échanges, les outils de communication utilisés » (Foucher, 2010, p. 85 ; Nissen, 2006, p. 4).

L'enseignant est censé préparer une fiche ou grille pédagogique selon les scénarios convenant à la PA et à la littératie numérique pour chaque séance/séquence ou unité pour planifier les cours de FLE et pour concevoir les activités, les exercices et les tâches dont les apprenants peuvent profiter. En général, nous voyons les exemples de fiches dans les méthodes de français et dans les livres de didactique du FLE destinés aux enseignants pour donner des conseils et informations sur la préparation des activités, tâches et projets même s'ils n'incluent pas tous les types de scénarios (Puren, 2018b). Il est nécessaire que ces scénarios soient examinés par les enseignants, voire par les apprenants afin de pouvoir gérer les tâches et les cours. Il faudrait pourtant savoir comment préparer les fiches pédagogiques d'une tâche et d'un projet selon le modèle pour intégrer le numérique dans la salle de classe. En effet, Cordina, Rambert et Oddou proposent des fiches pour préparer des tâches et projets numériques dans leur ouvrage intitulé '*Pratiques et projets numérique en classe de FLE*' dans le quel ils décrivent « les étapes de préparation et d'organisation des séances pour la mise en route de ces scénarios » (2017, p. 101). Nous élaborerons une fiche similaire à partir d'une pratique numérique de Cordina et al. (2017) (pour exemple voir Annexe-O) comme suit (pour le tableau voir la page suivante) :

Tableau 10

Publier une Carte Touristique Interactive sur les Sorties Culturelles de Votre Ville

[Document déclencheur]	« Festival en quartier et fête de la musique 2019 » https://www.youtube.com/watch?v=YzwLOhuDMHY
Thème/domaine	La vie culturelle dans le monde francophone
Type de tâche	Situation authentique
Production finale	Publication d'une carte touristique numérique, interaction écrite en ligne
Destinataire(s)	Le groupe-classe, les autres apprenants, les internautes francophones
Niveau CECR minimal requis	A2
Objectifs d'apprentissage	Sociolinguistiques-socioculturels : le registre neutre et soutenu, les pratiques culturelles Pragmatique : exprimer son avis et ses goûts, donner et illustrer son opinion, raconter une sortie au passé, proposer à quelqu'un une sortie culturelle, annoncer un événement culturel à venir Linguistique : verbes d'opinion, adjectifs subjectifs et démonstratifs, expression de préférence, modalisation, adverbes de fréquence, les verbes : être, avoir, avoir lieu, organiser, faire, sortir, Lexique des sorties culturelles (artistiques+musicales+cinématographiques)
Compétence et activités langagières	Réception écrite, orale, audio-visuelle ; Production écrite et orale ; Interaction écrite, orale, en ligne ; médiation interlangue
Durée	Trois heures
Ressources	http://mapmaker.nationalgeographic.org/ https://www.powtoon.com/home/? https://fr.foursquare.com https://tr.foursquare.com/ https://tr-tr.facebook.com/ https://tr-tr.facebook.com/groups/407308746004775/ https://tr-tr.facebook.com/AnkaraAccueilFrancophone/
Matériels	Ordinateur, smartphone ou tablette, vidéo-projection ou TNI.
Outils	Google docs, Web 2.0, Compte Facebook de la classe et des apprenants, Compte Foursquare des apprenants
Support	mot-dièse (hashtag) #sortie à Ankara, #AnkaraAcceuilFrancophone #IFAnkara #IFTurquie

Modalité de travail

Le travail au sein du groupe-classe. Il est possible aussi d'inviter les autres apprenants dans l'établissement à travailler sur le même document Google docs, ou sur la même plateforme. L'interaction n'est pas limitée à la classe et va continuer en ligne vu qu'elle s'inscrit dans une situation authentique en société.

Consignes/Remarques

Nous tenons à noter que cette tâche se propose aux apprenants dès le début de l'unité didactique. Il est conseillé de ne pas l'utiliser pour finaliser l'unité

ou pour seulement l'évaluation des apprenants. N'oublions pas que l'apprentissage, y compris l'action, se réalise à travers les tâches. Nous avons tenté de proposer un exemple de tâche ancrée dans la vie réelle sur le Web 2.0. C'est pour cela que cette tâche a des procédures bien marquées, mais en classe il est conseillé de laisser aux apprenants de concevoir, planifier, réaliser et évaluer, voire remédier aux contraintes liées à la tâche. L'enseignant y sera en tant que conseiller et surveillera leur progrès et leur participation de manière active et collective à l'action.

Déroulement : étapes

Maintenant, imaginons le scénario en classe comme suit :

Supposons que cette tâche soit préparée par les apprenants adultes à l'Institut français d'Ankara. Il se pourrait que cette scène passe dans les classes préparatoires à l'Université Hacettepe. Cela n'en change rien dans la mesure où les apprenants commencent à planifier la tâche dès le début de l'unité didactique. Les deux établissements ont les mêmes possibilités technologiques au service de l'exécution de la tâche en ligne. Les apprenants peuvent y apporter leurs outils : tablette, smartphone, etc. Pendant l'unité didactique, les apprenants ont travaillé sur le thème de loisirs et de vie culturelle des francophones. Ils ont planifié cette tâche depuis le début de l'unité didactique. Ils ont mobilisé leurs compétences et stratégies langagières communicatives et cognitives complexes pour la mener à bien et pour l'exécuter. Ils ont déterminé ensemble leur objectif : parvenir à '*publier une carte touristique interactive sur les sorties culturelles de votre ville*'. Le choix de la tâche et des outils TICE, c'est à eux. Ils l'ont planifié sur un Google docs. pour agir ensemble au sein du groupe classe. À la fin de l'unité, ils se mettent à agir.

La séance commence par une vidéo authentique '*Festival en quartier et fête de la musique 2019*' sur Youtube. Après l'avoir regardée, l'enseignant commence une discussion sur ce thème donné pour renforcer les savoirs socioculturels et mobiliser les acquis des apprenants. Cela facilitera l'exécution de la tâche. Ils passent à l'étape de réalisation de la tâche déterminée au sein du groupe-classe en interaction orale et en interaction écrite sur un document commun. Ils ont fait les lectures, ont trouvé et choisi des vidéos, images, etc. à

utiliser. Depuis la préparation, la tâche implique le recours à plusieurs compétences et ils mobilisent leurs ressources dont les stratégies discursives et les stratégies cognitives complexes. Ils sont libres pour choisir les structures linguistiques à utiliser et également pour les procédures (étapes) à suivre. Ils construisent ensemble le sens.

Afin de contacter le français et les locuteurs francophones, ils ont décidé de réaliser la tâche sur le Web 2.0 en choisissant leurs outils selon le modèle SAMR pour interagir et co-agir en ligne dans le cadre critico-éthique. Cette tâche nécessite un compte Facebook du groupe-classe et un compte des apprenants, une page d'une communauté francophone. Ils peuvent utiliser leur compte de Foursquare pour la géo-localisation. Mais c'est possible de le faire aussi sur Facebook. Pour créer des cartes interactives numériques et un autre pour créer un film d'animation et enregistrer le fichier audio/sonore, ils ont choisi leurs outils numériques comme suit :

<http://mapmaker.nationalgeographic.org/>

<https://www.powtoon.com/home/?>

Pour les échanges en ligne, ils ont choisi les réseaux sociaux (Web 2.0) ci-dessous :

<https://fr.foursquare.com> <https://tr.foursquare.com/>

<https://tr-tr.facebook.com/>

<https://tr-tr.facebook.com/groups/407308746004775/>

<https://tr-tr.facebook.com/AnkaraAccueilFrancophone/>

En classe, après avoir discuté sur le thème de vie culturelle des francophones, ils ont décidé de faire un reportage et un mini sondage sur leurs sorties culturelles préférées. Ensuite, ils ont préparé les questions nécessaires pour une interaction efficace, mais ils peuvent le faire spontanément aussi. Pour ce travail, ils peuvent travailler en sous-groupes. Cela n'empêche pas l'interaction et la co-action au sein du groupe classe, car depuis le début jusqu'à la fin ils travaillent en collaboration. À la lumière des réponses, pour déterminer les sorties préférées d'Ankara, ils prennent des notes sur Google docs. Par la suite, ils créent un mini-article sur ces sorties en ajoutant les liens pour leur géo-localisation, les photos, les vidéos, etc. sur ce dossier en copiant-collant. Puis, ils les marquent sur une carte interactive qu'ils ont préparée sur Mapmaker ; ils y ajoutent les photos,

les vidéos choisies. Pour les vidéos, ils peuvent créer des codes Qr et quelques informations remarquables sur ces sorties. Enfin, ils créent un film d'animation en enregistrant leur voix lorsqu'ils lisent leur article, peuvent ajouter des dialogues. Cette animation est pour attirer l'attention des francophones et pour présenter les sorties préférées d'Ankara. Ils partagent cette vidéo et cette carte sur la page de la communauté francophone '*Ankara Accueil Francophone*' et '*IFAnkara*' voire '*IFTurquie*'. ils peuvent utiliser le mot-dièse #sortieAnkara, etc. Pour attirer l'attention de nombreux francophones, ils peuvent utiliser le mot-dièse avec le nom ou le pseudo de cette communauté, par exemple #IFIstanbul. Après avoir publié cette vidéo et cette carte interactive, les apprenants peuvent demander aux internautes francophones d'exprimer leurs préférences et de les marquer sur la carte. Ils peuvent faire une petite enquête sur Facebook pour déterminer les sorties les plus préférées. Ils peuvent rester en contact avec le français et les francophones sur cette page et peuvent annoncer les événements culturels à venir comme nous le faisons sur un réseau social dans la vie quotidienne.

Cette tâche se compose de plusieurs étapes (sous-tâches) : faire un reportage, un sondage, créer un article, un film d'animation. Dans la vie quotidienne, il n'est pas rare de les faire sur le Web 2.0. Il se pourrait que nous n'utilisions pas Powtoon pour faire un film d'animation, mais nous utilisons d'autres applications pour faire une vidéo ou un collage. Comme c'est un travail collaboration, cela nécessite la médiation qui peut être observée pendant le processus d'apprentissage. La remédiation s'inscrit à l'intérieur de l'interaction avec les francophones en ligne. Ils peuvent discuter ensemble sur leur(s) résultat(s) déterminé(s) en classe avec leur enseignant. Il se pourrait qu'ils organisent une sortie culturelle avec les francophones à Ankara dans le cadre d'un projet authentique.

Nous aborderons la grille d'analyse et d'évaluation de cette tâche comme suit (pour le tableau voir la page suivante) :

Tableau 11

Analyse et Évaluation de la Tâche

Tâche : Publier une Carte Touristique Interactive sur les Sorties Culturelles de Votre Ville		
Critères d'analyse et d'évaluation	Remplit-elle les conditions ?	Si non ou partiellement, comment pourrait-on modifier cette tâche pour remplir ces conditions?
Il s'agit de l'interaction et la co-action intersubjectives.	Oui	
L'action sociale se réalise au sein du groupe-classe et avec les internautes.	Oui	
La tâche est complexe et actionnelle.	Oui	
L'apprenant est considéré comme l'acteur social libre pour mener à bien la tâche et les activités.	Oui	
L'action se réalise dans un contexte social et dans une situation authentique.	Oui	
Il s'agit d'un but communicatif et actionnel fixé.	Oui	
Le groupe-classe parvient à la production finale commune.	Oui	
Les apprenants construisent ensemble le sens en collaboration.	Oui	
Il s'agit d'une authenticité situationnelle et interactionnelle appropriées aux processus communicatifs du réel.	Oui	
La tâche implique le recours à plusieurs compétences et activités langagières, y compris l'interaction orale/écrite en ligne et la médiation.	Oui	
Les apprenants mobilisent les stratégies discursives et les stratégies cognitives complexes.	Oui	
Il s'agit de l'intégration des TICE dans la salle de classe pour la planification et l'exécution de la tâche.	Oui	
La tâche actionnelle se réalise sur le Web 2.0.	Oui	

Ce qu'il faut en retenir, c'est que la responsabilité de la planification d'une tâche ou d'un projet n'est pas seulement aux enseignants alors que la PA met l'accent plus précisément sur les apprenants et leurs besoins dans le processus d'apprentissage. Cette perspective et la littératie numérique demandent à l'apprenant/usager de la Lé de développer leur autonomie, c'est-à-dire, de «

prendre en charge l'intégralité de son apprentissage, de la définition des objectifs à l'évaluation des processus et des résultats » et demandent à l'enseignant de « se concentrer sur sa fonction d'expert-accompagnateur » (Conseil de l'Europe, 2018b, pp. 19, 57). Selon cette perspective et sa version évoluée, l'approche socio-interactionnelle recommandée par Ollivier, l'enseignant n'oblige pas les apprenants à utiliser les outils numériques et à diffuser leurs photos ou vidéos en ligne.

Même s'il faut que l'enseignant les dirige vers la réalisation des tâches plutôt actionnelles en collaboration en intégrant les outils TICE et numériques, les apprenants/usagers des langues étrangères sont libres pour choisir leurs façons d'exécuter et de concevoir les tâches. Cette liberté ne suscite pas un processus aléatoire dans l'enseignement/apprentissage du FLE. De plus, les apprenants ont vocation d'intégrer les outils numériques. Par exemple, on voit que dans les cours de français, ils apportent rarement un dictionnaire, mais ils préfèrent consulter le dictionnaire électronique en ligne, ou bien ils font des recherches plus souvent sur Internet au lieu d'aller à la bibliothèque ou de demander des livres à leur enseignant. Ils font des échanges sur les cours et les examens, les devoirs sur Whatsapp ou Facebook, etc. en créant un groupe de classe. On voit que l'intégration des TICE est pertinente à propos des besoins et tendances des apprenants dans la didactique du FLE à cette ère numérique. Les apprenants ne consomment pas simplement avec cette intégration. Elle ouvre également la voie à « produire, critiquer, évaluer, co-construire du sens » (Conseil de l'Europe, 2018b).

L'utilisation des technologies les plus récentes, les plus coûteuses et compliquées ne fait pas la preuve d'un cours de FLE de type actionnel. En intégrant des outils TICE, ce qui est important c'est d'en choisir en fonction des interactions et des tâches à accomplir par les apprenants. Les outils numériques sont utiles dans la mesure où ils facilitent l'exécution des tâches et promeuvent l'enseignement/apprentissage du FLE. Comme précisé plus haut, pour se tenir à l'écart des inconvénients et défis de l'utilisation des TICE, plus précisément des outils numériques, il est nécessaire de veiller à planifier et à faire les cours de FLE « dans un cadre éthique et critique en sécurité » (Conseil de l'Europe, 2018b, p. 13).

Comme exemplifié plus haut, il est possible de concevoir des tâches ancrées dans la vie réelle sur le Web 2.0 et de les planifier et exécuter dans le contexte turc ou les autres non-francophones. Cependant, les enseignants ont l'habitude d'utiliser les tâches dans les manuels de FLE qui s'adressent aux européennes dans les contextes plurilingues et pluriculturels. Par conséquent, cela soulève des problèmes de la mise en œuvre de ces tâches et de la PA de façon efficace en classe de FLE en Turquie. Il se pourrait que les tâches ne soient pas réalisables dans le contexte turc puisqu'elles consistent en des projets authentiques ; qu'elles n'aient pas de sens pour les apprenants adultes turcs puisqu'elles sont éloignées de la vie réelle et de l'action sociale. Cela exige de les analyser avant de choisir un manuel à utiliser en classe de FLE.

Dans le chapitre suivant, à la lumière des paramètres de la grille que nous avons élaborée, nous tenons à aborder les exemples de tâches dans les méthodes de français '*Saison 1/A1+*' (Cocton [Éd.], 2015b) et '*Édito A1*' (Daffas & San Galli [Éds.], 2016) afin de les analyser et évaluer pour confirmer si elles sont authentiques et appropriées au contexte turc. Si elles ne remplissent pas toutes les conditions de cette grille, nous aborderons quelques propositions pour les convertir en tâches plus authentiques.

Chapitre 5

Les manuels de FLE et la PA

Aujourd'hui dans les cours de langues, les enseignants de Lé se servent généralement des manuels scolaires en classe comme support de base, mais ils profitent également d'autres supports, la plupart du temps authentiques (documents en ligne, audio, vidéo, etc.) pour enrichir le contenu de leurs cours et favoriser l'enseignement/apprentissage du FLE. C'est vers la fin des années 1970 que les enseignants et les rédacteurs des méthodes de FLE ont commencé à intégrer les documents authentiques dans les cours et les manuels. Ceux-ci « offrent une langue et une vision de la vie française plus vraisemblable et s'inscrivent dans une perspective qui se veut proche de l'authentique » (Cuq et Gruca, 2005, p. 430).

Quand nous examinons l'histoire des méthodologies, nous constatons l'existence des méthodes de français appropriées à l'approche ou la perspective adoptée dans chaque période concernée. Par exemple, alors que la progression d'un manuel est linéaire dans la méthodologie SGAV, celle dans l'AC et PA est en spirale ; alors que les documents authentiques ont un rôle primordial depuis l'AC, les textes littéraires étaient indispensables dans l'apprentissage du FLE selon la méthode traditionnelle. Cependant, selon Christian Puren (1994), les manuels de FLE peuvent refléter l'impact des approches précédentes ou contemporaines sur la progression et les activités. Christian Puren décrit ce mélange de méthodologies par le terme « *éclectisme* » (1994). Par exemple, comme précisé dans les chapitres précédents, il s'agissait des activités pour développer des compétences de communication conformément à l'AC dans la méthode de français Rond-Point (2004) plutôt que des tâches bien conçues selon la PA, même si elle avait été préparée selon l'apprentissage par tâches après l'adoption du CECRL en France.

Après avoir analysé divers articles, manuels et diverses publications liés à la mise en œuvre de la PA, Nissen (2011) et Christian Puren (2010) mettent l'accent sur la négligence d'une véritable PA, surtout dans les manuels. Selon eux, c'est à la mode de parler de la PA et certaines maisons d'édition et leurs équipes de rédacteurs préparent les manuels à des fins commerciales en déclarant avoir intégré les fonctionnalités de la PA, même s'ils sont loin de cette

perspective. Tels manuels mettent en cause les types de tâches qui s'appuient sur la communication plutôt que sur l'action. En outre, il est possible d'y voir l'ensemble des effets de l'AC, de la pédagogie par projets ou des approches par compétences.

Dans ce chapitre, en nous basant sur les remarques de deux didacticiens, experts dans la didactique du FLE, nous tenons à traiter des exemples de tâche dans les méthodes de français Saison 1/A1+ (Cocton [Éd.], 2015b) et Édito A1 (Daffas & San-Galli [Éds.], 2016) pour y vérifier la mise en œuvre de la PA et des tâches. Rappelons que nous n'avons pas l'intention de critiquer ces méthodes, mais de les analyser.

Analyse et évaluation des tâches dans la méthode de français Saison 1 (2015)

Saison 1, la méthode de français coordonnée par Marie-Noëlle Cocton a été publiée par la maison d'Édition Didier en 2015 et « s'adresse à de grands adolescents et adultes au niveau débutant ; chaque méthode couvre environ 100h entre 120h d'enseignement/apprentissage ». Elle se compose d'une série de matériels pédagogiques dont le livre de l'élève, le cahier d'activités, le guide pédagogique et la version numérique. Dans le guide pédagogique, les auteurs de cette méthode présentent leurs objectifs et principes comme suit :

Saison souhaite, avant tout, faciliter l'accès au sens et aider les apprenants à développer une compétence à communiquer langagièrement. La méthode s'appuie sur les principes pédagogiques décrits dans le CECRL (Éditions Didier, 2001) et dans la lignée des approches communicative et actionnelle. La méthode est dotée d'une structure solide et cohérente, progressant par étapes clairement identifiées au sein de chaque unité :

Découvrir → Comprendre → S'approprier → S'exprimer → S'évaluer (Cocton, 2015b, p. 3)

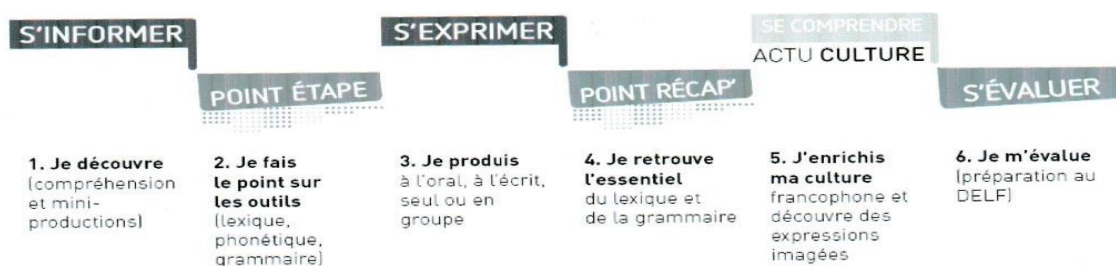


Figure 18. Structure d'unité récurrente dans Saison (image tirée de Cocton, 2015a. p. 3).

Céline Malorey, formatrice de FLE au CIEP, schématise le déroulement d'une unité didactique récurrente de la méthode de français 'Saison 1' comme suit (communication personnelle, le 24-28 novembre 2014, l'Institut français d'Ankara) :

Tableau 12

Déroulement d'Unité Didactique Récurrente

Anticipation	Faire émettre des hypothèses sur le contexte de communication du document déclencheur.
Compréhension globale	Faire vérifier les hypothèses émises sur la situation de communication émises précédemment.
Compréhension détaillée	Faire repérer les informations nécessaires à une compréhension ciblée du document.
Repérage	Faire relever les structures à mettre en œuvre pour développer la compétence visée.
Conceptualisation	Faire analyser et expliquer une règle de fonctionnement du discours.
Systématisation	Faire fixer les moyens à mettre en œuvre pour développer la compétence visée.
Production	Faire réemployer les contenus dans le cadre d'une tâche à réaliser dans une situation donnée.

Elle propose le schéma suivant concernant les dimensions qui « se trouvent en interrelation dans toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue » et cela nous montre les dimensions et la conception de la tâche en tant qu'acte d'apprentissage (C. Malorey, communication personnelle, le 24-28 novembre 2014, l'Institut Français d'Ankara ; Conseil de l'Europe, 2001, p.16) :

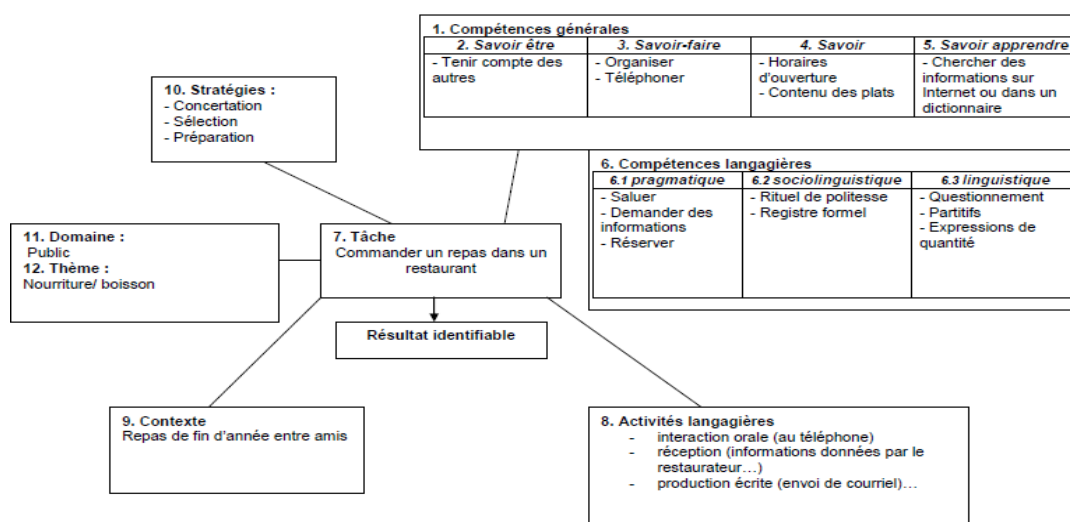


Figure 19. Dimensions d'un acte d'apprentissage et d'usage d'une langue (image tirée de C. Malorey, communication personnelle, le 24-28 novembre 2014).

Nous tenons à souligner que l'unité didactique récurrente dans cette méthode se finalise par la tâche finale. Comme son nom l'indique, elle se trouve à la fin de l'unité où l'on demande aux apprenants de mettre en œuvre leurs compétences et stratégies pendant qu'ils s'engagent pour l'accomplir. Il y a trois modules qui sont constitués de trois unités. Donc, en total, il y a neuf tâches finales dans cette méthode. En comparant le niveau requis pour les exercices, les activités et les tâches finales avec les descripteurs (actualisés et ajoutés) du CECRL, nous constatons que le niveau de ces pratiques est convenable au niveau A1⁺ (A1 + le début du niveau A2).

Il s'agit des activités, des jeux et des jeux de rôle envisagés pour les apprenants et qui visent à développer des compétences à communiquer langagièrement. Nous voyons telles activités dans l'AC et PA et comme précisé plus haut, cette méthode s'appuie sur leurs principes. Ici, contrairement à l'AC qui a l'objectif de transmettre des informations, il faut repérer les éléments linguistiques, sociolinguistiques du français et de la culture française. De plus, il faut les reformuler et utiliser pour construire du sens en interaction. Il s'agit de la grammaire inductive et implicite. Sa progression est une progression en spirale avec les pages qui servent à faire le point sur les acquisitions. Dans chaque page, les éléments de la culture française et francophone sont dominants pour faire connaître cette culture aux apprenants au niveau débutant. Comme les manuels conçus dans l'AC, ce manuel traite des actes de paroles pour faire rappeler aux apprenants les objectifs pragmatiques de l'unité.

Ce qui nous attire l'attention, c'est l'utilisation des verbes pronominaux dans les titres des étapes de l'unité (par exemple, s'informer, s'exprimer, s'évaluer, etc.). Cela nous montre également que cette méthode est préparée pour être utilisée individuellement par les apprenants, eux-mêmes, dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie. La structuration de l'unité est convenable au schéma mental (cognitif et métacognitif) des apprenants dans le processus d'apprentissage d'une LÉ. Ils peuvent suivre leur progression et faire l'auto-évaluation avec des exemples de DELF A1. Chaque unité commence par une page de découverte avec un verbe d'action, par exemple, « Vivre au quotidien » (p. 58). Elle procède vers une tâche finale exprimée avec un verbe d'action. Il s'agit des activités de réception, de production, d'interaction et parfois de

médiation qui nécessitent de paraphraser, de faire une synthèse pour rendre les textes plus compréhensibles pour ceux qui ont des difficultés et de proposer un équivalent en L1 d'une expression française. Pour surmonter des difficultés dans l'exécution des tâches, cette méthode rappelle les stratégies et les acquis.

Nous traiterons les tâches finales pour les analyser et évaluer de trois unités ; 1, 3 et 9 (Cocton, 2015b, pp. 33, 69, 181). Afin de voir le progrès du niveau A1 dans cette méthode, nous en avons sélectionné trois ; une de son début, une au milieu et une de sa fin (pour voir les contenus de ces unités voir Annexe-P).

Tache 1.

L'ATELIER 2.0 Voter pour une personnalité francophone

Vous votez pour votre personnalité francophone préférée.

1 On s'organise
Formez quatre groupes dans la classe. Chaque groupe choisit une rubrique.

Les artistes	Les sportifs	Les hommes de l'Histoire	Autres personnalités
<ul style="list-style-type: none"> • chanteur • dessinateur • acteur • écrivain... 	<ul style="list-style-type: none"> • joueur de football • joueur de tennis • joueur de rugby • joueur de basketball... 	<ul style="list-style-type: none"> • politicien • historien • inventeur • explorateur... 	<ul style="list-style-type: none"> • astronaute • journaliste • mannequin • grand couturier...

2 On se prépare
Dans chaque groupe, chacun réfléchit à des personnalités francophones à présenter. On prépare :

- une fiche-portrait (nom, prénom, âge, nationalité, profession, origines, lieu de vie...);
- une ou plusieurs photos ;
- un exemple de chanson, texte, extrait de film, action...

3 On présente à la classe
Chaque groupe présente ses personnalités à la classe. La classe écoute. Puis, la classe choisit sa personnalité préférée. Pour cela, on vote à main levée.

4 On publie
La classe publie son projet sur l'espace de son choix : mur(s), blog, ...

Figure 20. Tâche de l'unité 1/Saison 1 (image tirée de Cocton [Éd.], 2015b, p. 33).

Dans la vie quotidienne, on ne vote pas à main levée nos préférences et pour exprimer nos appréciations ou nos goûts, nous n'avons pas de plan bien marqué comme celui dans la tâche ci-dessus. Le résultat donné 'voter à main levée' est intangible et non-langagier. Même si l'activité en question propose des tâches intermédiaires (sous-tâches) : 'préparer une fiche-portrait', elle n'exige pas les stratégies cognitives complexes, car les procédures à suivre sont proposées de manière détaillée. Cependant, les apprenants sont libres pour choisir les structures linguistiques et construisent ensemble le sens. Alors que le groupe-classe parvient à la production finale commune, l'individu est dominant pendant la préparation. Comme cette tâche est la première rencontre des apprenants avec le français, l'interaction se restreint à une réaction gestuelle. Le niveau requis de

cette tâche est convenable à celui du nouveau débutant, à condition de choisir un texte, une chanson, etc. ne nécessite pas la compréhension détaillée. L'atelier 2.0 nous évoque l'intégration des TICE, mais cette exigence n'est pas nette. Même s'il faut en profiter pendant la préparation, l'exécution de la tâche ne se réalise pas exactement sur le Web 2.0 et le contact avec les locuteurs du français n'est pas précis ou attendu. Donc, le contexte est limité à la classe. Ici, nous voyons plutôt les caractéristiques de la tâche proche de la vie réelle. La publication du projet sur un mur n'en change rien d'important sans contact avec les francophones.

Tableau 13

Analyse et Évaluation de la Tâche de l'Unité 1/Saison 1

Tâche : Voter pour une personnalité francophone		
Critères d'analyse et d'évaluation	Remplit-elle les conditions ?	Si non ou partiellement, comment pourrait-on modifier cette tâche pour remplir ces conditions?
Il s'agit de l'interaction et la co-action intersubjectives.	Oui	Il est conseillé de parvenir à une production finale sur le Web 2.0 pour que la tâche soit réalisée avec les locuteurs du français. Ils peuvent travailler ensemble sur l'un des Google docs. pour préparer la fiche-portrait des personnalités francophones préférées (après avoir voté au sein du groupe-classe pour déterminer leurs préférences) et un paragraphe très simple concernant la présentation du groupe-classe et ces personnalités francophones en utilisant les pronoms personnels 'je, il-elle, nous'. Ils peuvent enregistrer ce dialogue avec une application pour le transformer en un petit film d'animation d'une minute. Ils peuvent directement tourner une petite vidéo avec leur smartphone. En ouvrant un compte de Facebook pour le groupe-classe, ils peuvent les publier sur une page de francophone en demandant leurs préférences. L'interaction écrite en ligne commence avec cette tâche et ils peuvent rester en contact en interaction avec eux à l'occasion de cette première rencontre. La médiation et la remédiation sont toujours là s'ils mènent cette tâche en collaboration. Cette tâche exige un compte Facebook, etc. des apprenants eu un autre du groupe-classe.
L'action sociale se réalise au sein du groupe-classe et avec les internautes.	Partiellement	
La tâche est complexe et actionnelle. L'apprenant est considéré comme l'acteur social libre pour mener à bien la tâche et les activités.	Oui	
L'action se réalise dans un contexte social et dans une situation authentique.	Partiellement	
Il s'agit d'un but communicatif et actionnel fixé.	Oui	
Le groupe-classe parvient à la production finale commune.	Oui	
Les apprenants construisent ensemble le sens en collaboration.	Partiellement	
Il s'agit d'une authenticité situationnelle et interactionnelle appropriées aux processus communicatifs du réel.	Partiellement	
La tâche implique le recours à plusieurs compétences et activités langagières, y compris l'interaction orale/écrite en ligne et la médiation.	Oui	
Les apprenants mobilisent les stratégies discursives et les stratégies cognitives complexes.	Partiellement	
Il s'agit de l'intégration des TICE dans la salle de classe pour la planification et l'exécution de la tâche.	Oui	
La tâche actionnelle se réalise sur le Web 2.0.	Partiellement	

Tâche 2.

L'ATELIER 2.0 Inventer un club de loisirs insolites

Vous allez créer un club avec des activités insolites.

1 On s'organise
Choisissez une rubrique.
Nommez des activités de loisirs. Listez d'autres activités que vous connaissez.

Loisirs culturels	Loisirs sportifs	Loisirs manuels	Autres loisirs
<ul style="list-style-type: none">• le cinéma• la lecture• la télévision	<ul style="list-style-type: none">• la randonnée• le tennis• le VTT	<ul style="list-style-type: none">• le bricolage• le jardinage• la cuisine	<ul style="list-style-type: none">• jeux de société• Internet• jeux vidéo

2 On se prépare
La classe complète les rubriques.
Chaque sous-groupe réfléchit à deux activités à associer (exemple : le jeu d'échec et le parachutisme). Puis, le sous-groupe décide des horaires, des prix, des jours et de la saison pour pratiquer cette activité.

3 On présente à la classe
Chaque groupe présente ses propositions à la classe.
La classe écoute, discute des différentes propositions et exprime ses goûts sur les activités. Puis, la classe produit une affiche ou autre document publicitaire pour présenter son association de « loisirs insolites ».

4 On publie
La classe publie son projet sur l'espace de son choix : mur(s), blog, ...

Figure 21. Tâche de l'unité 3/Saison 1 (image tirée de Cocton [Éd.], 2015b, p. 69).

Dans la vie quotidienne, on peut s'inscrire à un club de loisirs, mais généralement on ne le crée pas et on fait donc des recherches pour l'inscription. Créer un club inventé tout en publiant sur un mur, un blog qui n'existera jamais dans la vie réelle nous évoque plutôt un projet virtuel. Le groupe-classe parvient à une production finale '*un club inventé*' qui compose des étapes (sous-tâches) 'préparer une affiche et un programme des loisirs'. Par rapport à la tâche précédente dans la première unité, elle nécessite l'interaction entre les apprenants. Alors, les apprenants sont libres pour choisir les structures linguistiques, les procédures à suivre sont toujours bien marquées, cela empêche les apprenants de prendre initiative pour la planifier et mener à bien. Présenter le projet à l'appréciation des internautes, après avoir réalisée une tâche, n'assure pas que la tâche se réalise sur le Web 2.0. L'intégration des TICE est toujours forte pour faire des recherches en ligne, mais pas l'exécution de la tâche. C'est pour cela que l'on constate un contexte plutôt scolaire où l'action se réalise d'abord dans une ambiance fictive, et puis en société. Le niveau requis est convenable à celui des débutants. Il faut que dès le début, depuis la planification, l'action se réalise au sein du groupe-classe, mais ici, il se réunit pour donner la

dernière forme au produit. Cette tâche a des caractéristiques de la tâche proche de la vie réelle et du projet virtuel.

Tableau 14

Analyse et Évaluation de la Tâche de l'Unité 3/Saison 1

Tâche : Inventer un club de loisirs insolites		
Critères d'analyse et d'évaluation	Remplit-elle les conditions ?	Si non ou partiellement, comment pourrait-on modifier cette tâche pour remplir ces conditions?
Il s'agit de l'interaction et la co-action intersubjectives.	Oui	Dès le début, il faut commencer à planifier ensemble la tâche au sein du groupe-classe sur l'un des Google docs. ou une plateforme de partage de la classe. Au lieu de réaliser une tâche imaginaire, Ils peuvent créer un mini guide ou une carte numérique de géolocalisation des loisirs (même insolite) avec les images, les informations remarquables à Ankara ou en Turquie pour partager sur un site de tourisme ou une page de réseau social d'une communauté francophone par exemple, IFTurquie ou AnkaraAccueilFrancohone sur Facebook ou Foursquare. Ils peuvent y interagir à l'écrit (si possible à l'oral) avec les francophones et peuvent leur demander de marquer leurs préférences sur ce guide numérique en discutant sur les loisirs, les sorties en Turquie, voire dans leur pays. Ils peuvent partager les événements à venir et laisser leurs commentaires. Cette tâche exige un compte Facebook, etc. des apprenants et un autre compte du groupe-classe.
L'action sociale se réalise au sein du groupe-classe et avec les internautes.	Partiellement	
La tâche est complexe et actionnelle.	Oui	
L'apprenant est considéré comme l'acteur social libre pour mener à bien la tâche et les activités.	Partiellement	
L'action se réalise dans un contexte social et dans une situation authentique.	Partiellement	
Il s'agit d'un but communicatif et actionnel fixé.	Oui	
Le groupe-classe parvient à la production finale commune.	Oui	
Les apprenants construisent ensemble le sens en collaboration.	Oui	
Il s'agit d'une authenticité situationnelle et interactionnelle appropriées aux processus communicatifs du réel.	Partiellement	
La tâche implique le recours à plusieurs compétences et activités langagières, y compris l'interaction orale/écrite en ligne et la médiation.	Oui	
Les apprenants mobilisent les stratégies discursives et les stratégies cognitives complexes.	Partiellement	
Il s'agit de l'intégration des TICE dans la salle de classe pour la planification et l'exécution de la tâche.	Oui	
La tâche actionnelle se réalise sur le Web 2.0.	Partiellement	

Tache 3.

L'ATELIER 2.0 **Préparer une exposition**

Vous allez préparer une exposition sur le thème :
« Les gestes éco-citoyens ».

1 On s'organise
Le sujet de l'exposition permet d'aborder de nombreuses thématiques. Les gestes éco-citoyens sont des gestes de tous les jours, solidaires et respectueux des êtres humains et de l'environnement. Vous pouvez les pratiquer dans différents contextes :

En vacances **A l'école** **Au travail** **A la maison**

Votre exposition proposera des idées de comportements et des gestes éco-citoyens à adopter au quotidien pour être plus solidaire avec les autres.
Exemples de quelques gestes possibles à la maison : éteindre les lumières, trier ses déchets, économiser l'eau...

2 On se prépare
Chaque groupe prépare un panneau d'exposition sur la thématique choisie et réfléchit aux points suivants :

- Où trouver l'information sur la thématique : dans des magazines ? sur Internet ? en bibliothèque ?
- La présentation de l'exposition : une affiche ? un dépliant ? un quiz ?
- L'occasion à laquelle l'exposition pourrait être organisée (fête de fin d'année, une journée mondiale...) et dans quel lieu cela pourrait se dérouler. Qui fait quoi ?

3 On présente à la classe
Chaque groupe présente ses propositions à la classe. La classe écoute, échange et finalise l'exposition.

4 On publie
La classe publie sur l'espace de son choix : mur(s), blog....

Figure 22. Tâche de l'unité 9/Saison 1 (image tirée de Cocton [Éd.], 2015b, p. 181).

Dans la vie quotidienne, soit sur un réseau social soit sur la page d'un journal numérique, nous réagissons aux nouvelles sur l'écologie en critiquant les attitudes agressives envers la nature et en donnant des conseils sur les gestes éco-citoyens. Cependant, la préparation de l'exposition sur l'actualité quotidienne n'est pas notre action habituelle. Comme la tâche précédente '*inventer un club*', cette tâche couvre également un projet virtuel s'ils la publient sur un forum ou un blog, car cette exposition n'aura jamais lieu. En tant qu'étapes (sous-tâches), ils préparent une affiche, un programme d'événements, mais cela ne signifie/remplace pas une exposition. C'est la publication d'une affiche sur les gestes éco-citoyens. Comme les autres tâches de ce manuel, ils se servent des TICE pour la préparation et les procédures à suivre sont toujours bien marquées. Cette tâche s'inspire de la vie réelle, en est proche, mais elle n'est pas encore ancrée dans la vie réelle, notamment sur le Web 2.0 pour contacter le français. Du moins, cette exigence et action sont toujours imprécises.

Tableau 15

Analyse et Évaluation de la Tâche de l'Unité 9/Saison 1

Tâche : Préparer une exposition		
Critères d'analyse et d'évaluation	Remplit-elle les conditions ?	Si non ou partiellement, comment pourrait-on modifier cette tâche pour remplir ces conditions?
Il s'agit de l'interaction et la co-action intersubjectives.	Oui	Après avoir travaillé sur l'un des Google docs. en déterminant ensemble les gestes éco-citoyens. Ils préparent un mini article. Ils enregistrent en tant qu'un fichier audio en le lisant à haute voix. Il est possible de le faire avec leur smartphone. En utilisation, une application ou logiciel, par exemple Powtoon, ils créent un mini-film d'animation en ajoutant ce fichier audio sur la animation avec les images remarquable. Ils peuvent inventer et y ajouter un slogan pour attirer les internautes au co-agir et pour susciter la sensibilisation à la protection de l'environnement. Ils peuvent publier cette vidéo sur une page Facebook d'une association francophone par exemple Greenpeace France ou sur une page d'un programme à la télé pour contacter de nombreuses personnes avec un mot-dièse #environnement, etc. Ainsi, ils pourraient commencer un événement, voire un 'challenge'. Cela pourrait devenir un projet authentique en ligne. Ils peuvent contacter la Lé cible (le français). Cette tâche exige un compte Facebook, etc. des apprenants et un autre du groupe-classe.
L'action sociale se réalise au sein du groupe-classe et avec les internautes.	Partiellement	
La tâche est complexe et actionnelle.	Oui	
L'apprenant est considéré comme l'acteur social libre pour mener à bien la tâche et les activités.	Partiellement	
L'action se réalise dans un contexte social et dans une situation authentique.	Partiellement	
Il s'agit d'un but communicatif et actionnel fixé.	Oui	
Le groupe-classe parvient à la production finale commune.	Oui	
Les apprenants construisent ensemble le sens en collaboration.	Oui	
Il s'agit d'une authenticité situationnelle et interactionnelle appropriées aux processus communicatifs du réel.	Partiellement	
La tâche implique le recours à plusieurs compétences et activités langagières, y compris l'interaction orale/écrite en ligne et la médiation.	Oui	
Les apprenants mobilisent les stratégies discursives et les stratégies cognitives complexes.	Partiellement	
Il s'agit de l'intégration des TICE dans la salle de classe pour la planification et l'exécution de la tâche.	Oui	
La tâche actionnelle se réalise sur le Web 2.0.	Partiellement	

Analyse et évaluation des tâches dans la méthode de français Édito A1 (2016)

Édito A1, la méthode de français coordonnée par Justine Daffas et Carole San-Galli a été publiée par la maison d'Édition Didier en 2016 et « s'adresse à des étudiants adultes et de grands adolescents souhaitant acquérir le niveau A1 du CECRL » (p. 3). L'approche privilégiée de ce manuel est « l'approche par les

tâches communicatives authentiques » dans la lignée de la PA afin que les apprenants puissent développer des « savoir-faire en interaction » (p. 3). Comme décrit dans l'avant-propos du livre de l'élève, cette méthode couvre environ cents heures d'enseignement/apprentissage (80h à 100h) et permet aux apprenants de préparer au DELF A1 avec les ajouts des entraînements et des stratégies d'apprentissage pour le réussir. C'est une collection qui comprend le livre de l'élève et le cahier d'activités, y compris CD mp3, DVD, jeu de l'oie, le manuel numérique et l'accès à la plateforme Didier pour les apprenants ; en plus de tout cela un guide pédagogique pour les enseignants.

La structure du livre de l'élève a une progression en spirale qui est similaire à celle de Saison 1 pour renforcer les savoirs en prenant en compte des difficultés éventuelles pendant le processus d'apprentissage. En total, il y a douze unités « centrées sur un thème » qui sont composées des « documents authentiques didactisés et des dialogues enregistrés tirés de la vie quotidienne » (p. 3, 4). Il s'agit des activités contextualisées sur toutes les composantes des compétences communicatives qui exigent le travail individuel et en collaboration dans une démarche progressive pour faciliter l'acquisition des savoirs en fonction des tâches. Le déroulement et le contenu de l'unité didactique récurrente conviennent au schéma mental cognitif de l'apprenant lors de l'apprentissage d'une LÉ qui commence par le découvert et finisse par la production finale commune. En d'autres termes, tout ce qui précède mène les apprenants vers la réalisation de la tâche finale. La page '*Ateliers*' dans chaque unité didactique est composée de deux propositions de tâche finale. Tandis que l'une est considérée comme une tâche concrète à réaliser pour réinvestir les acquis de l'unité, l'autre peut se réaliser à l'aide des TICE (Daffas & San-Gallie [Éds.], 2016, pp. 3-5).

Nous traiterons les tâches finales pour les analyser et évaluer de trois unités ; 1, 5 et 12 (Daffas & San-Gallie [Éds.], 2016, pp. 31, 87, 185). Afin de voir le progrès du niveau A1 dans cette méthode, nous en avons sélectionné trois ; une de son début, une au milieu et une de sa fin (pour voir les contenus de ces unités voir Annexe-Q).

Tache 1.

2 FAIRE UNE VIDÉO DE PRÉSENTATION



Vous allez enregistrer une vidéo pour vous présenter sur un réseau social (Instagram, Facebook, Snapchat...).

Démarche

Formez des groupes de deux ou trois.

1 Préparation

Préparez vos phrases pour :

- saluer ;
- vous présenter ;
- terminer la vidéo.

2 Réalisation

Avec un téléphone portable, tournez la vidéo !

3 Présentation

Montrez les vidéos à la classe.



Figure 23. Tâche de l'unité 1/Édito A1 (image tirée de Daffas & San-Galli [Éds.], 2016, p. 31).

Cette tâche est la première rencontre des apprenants avec le français. Il se pourrait qu'ils mobilisent leurs ressources dans leur langue maternelle (dans notre contexte, c'est la langue turque). Dans la vie quotidienne, nous partageons des vidéos pour présenter, nos proches, nos animaux domestiques, etc. Cet atelier tech' demande aux apprenants d'utiliser des TICE afin de réaliser la tâche à accomplir. Mais sa réalisation sur le Web 2.0 n'est pas bien précise. Ici, l'interaction est limitée et ne se réalise pas au sein du groupe-classe. Montrer un travail à la classe ne signifie pas la collaboration et l'interaction, mais comme précisé plus haut, c'est un nouveau départ pour les apprenants avec cette première tâche du manuel qui n'est pas complexe. Les procédures à suivre sont marquées. Ils n'auraient pas besoin de planifier et mener la tâche, car elle est déjà planifiée. Cependant, ils sont libres pour prendre des initiatives en ce qui concerne l'utilisation des structures linguistiques, voire les gestes.

Tableau 16

Analyse et Évaluation de la Tâche de l'Unité 1/Édito A1

Tâche : Faire une vidéo de présentation		
Critères d'analyse et d'évaluation	Remplit-elle les conditions ?	Si non ou partiellement, comment pourrait-on modifier cette tâche pour remplir ces conditions?
Il s'agit de l'interaction et la co-action intersubjectives.	Partiellement	Il est conseillé de réaliser la tâche que nous avons proposée plus haut au lieu de la tâche intitulée ' <i>voter pour une personnalité francophone</i> '.
L'action sociale se réalise au sein du groupe-classe et avec les internautes.	Partiellement	
La tâche est complexe et actionnelle.	Partiellement	Pour cette tâche, il faut établir une situation authentique en ligne et que l'action se réalise au sein du groupe-classe et avec les internautes francophones. Ainsi, ils peuvent commencer un contact avec la langue française et les francophones, peuvent continuer interagir et parfois co-agir avec eux dans la vie quotidienne.
L'apprenant est considéré comme l'acteur social libre pour mener à bien la tâche et les activités.	Partiellement	
L'action se réalise dans un contexte social et dans une situation authentique.	Partiellement	Remarque :
Il s'agit d'un but communicatif et actionnel fixé.	Oui	
Le groupe-classe parvient à la production finale commune.	Non	* : Pour décrire cette tâche comme une tâche ancrée dans la vie réelle, ce n'est pas suffisant de la partager sur un compte Facebook du groupe-classe. Il faut contacter les locuteurs francophones pour agir ensemble sur un compte où ils peuvent parvenir à l'interaction et co-action. Étant donné que cette exigence n'est pas précise dans les procédures, on ne peut pas dire qu'elle est ancrée dans la vie réelle. Il se pourrait demander aux apprenants de faire une vidéo comme celle sur un réseau social pour montrer à la classe, mais pas pour la partager.
Les apprenants construisent ensemble le sens en collaboration.	Oui	
Il s'agit d'une authenticité situationnelle et interactionnelle appropriées aux processus communicatifs du réel.	Partiellement	
La tâche implique le recours à plusieurs compétences et activités langagières, y compris l'interaction orale/écrite en ligne et la médiation.	Partiellement	
Les apprenants mobilisent les stratégies discursives et les stratégies cognitives complexes.	Non	
Il s'agit de l'intégration des TICE dans la salle de classe pour la planification et l'exécution de la tâche.	Oui	
La tâche actionnelle se réalise sur le Web 2.0.	Partiellement*	

Tâche 2.

ATELIERS

1 CRÉER UN MINI-ARTICLE SUR UN LOISIR

Vous allez présenter un loisir dans votre ville.

Démarche

Formez des groupes de trois à quatre.

1 Préparation

À deux, choisissez un sport, un loisir ou une activité que vous connaissez ou que vous avez envie de découvrir.

Exemples : *aller à un club de sport, assister à une séance de ciné-club, jouer dans une fanfare...*

2 Réalisation

- Ensemble, trouvez toutes les informations sur cette activité.

N'oubliez pas de noter le lieu, les horaires et les tarifs.

- Inventez un slogan pour inviter les personnes à la pratiquer.

Exemple : *Au club de sport, on se détend !*

3 Présentation

Présentez votre sortie à la classe sous forme d'un mini-article.



Figure 24. Tâche de l'unité 5/Édito A1 (image tirée de Daffas & San-Galli [Éds.], 2016, p. 87).

Cette tâche ressemble à celle de Saison 1 intitulée '*inventer un club de loisirs insolites*', cette fois-ci la situation n'est pas imaginaire. Ils font des recherches pour créer un mini-article sur un loisir. Dans la vie quotidienne, nous pouvons partager des programmes de loisirs pour inviter les personnes sur whatsapp ou facebook, etc., mais nous n'avons pas l'habitude de créer un mini-article si nous n'avons pas de blog concernant les loisirs. Le résultat donné n'exige pas le travail au sein du groupe-classe, mais juste le travail de groupe. La réalisation de la tâche actionnelle ne se réalise pas sur le Web 2.0 avec les locuteurs de la langue française. Ce travail se trouve sur la voie de passage à la tâche proche de la vie réelle à moins qu'il implique le recours à plusieurs compétences et activités langagières et qu'il aboutisse à une production finale commune au sein du groupe-classe et se centre sur le sens. Sinon, il risque de faire partie des activités en interaction plutôt qu'une tâche. Ici, les apprenants co-construisent le sens et sont libre pour choisir les structures linguistiques à utiliser. Il y a des étapes (sous-tâches) à suivre pour sa réalisation : '*inventer un slogan, préparer un programme*'.

Tableau 17

Analyse et Évaluation de la Tâche de l'Unité 5/Édito A1

Tâche : Créer un mini-article sur un loisir		
Critères d'analyse et d'évaluation	Remplit-elle les conditions ?	Si non ou partiellement, comment pourrait-on modifier cette tâche pour remplir ces conditions?
Il s'agit de l'interaction et la co-action intersubjectives.	Oui	
L'action sociale se réalise au sein du groupe-classe et avec les internautes.	Non	Il est conseillé de réaliser la tâche que nous avons proposée plus haut au lieu de la tâche de Saison 1 intitulée ' <i>inventer un club de loisirs insolites</i> '.
La tâche est complexe et actionnelle.	Partiellement	
L'apprenant est considéré comme l'acteur social libre pour mener à bien la tâche et les activités.	Partiellement	Remarque : Pour concevoir même une tâche proche de la vie réelle, il faut assurer la collaboration au sein du groupe-classe.
L'action se réalise dans un contexte social et dans une situation authentique.	Partiellement	
Il s'agit d'un but communicatif et actionnel fixé.	Oui	Sans échanges, présenter un article, etc. devant un public ne signifie pas l'interaction efficace.
Le groupe-classe parvient à la production finale commune.	Partiellement	
Les apprenants construisent ensemble le sens en collaboration.	Oui	
Il s'agit d'une authenticité situationnelle et interactionnelle appropriées aux processus communicatifs du réel.	Partiellement	
La tâche implique le recours à plusieurs compétences et activités langagières, y compris l'interaction orale/écrite en ligne et la médiation.	Oui	
Les apprenants mobilisent les stratégies discursives et les stratégies cognitives complexes.	Partiellement	
Il s'agit de l'intégration des TICE dans la salle de classe pour la planification et l'exécution de la tâche.	Partiellement	
La tâche actionnelle se réalise sur le Web 2.0.	Non	

Tâche 3.

2 RÉALISER UN KIOSQUE À JOURNAUX NUMÉRIQUE



Vous allez imaginer des titres de journaux et les proposer dans un kiosque en ligne.

Démarche

Formez des groupes de quatre.

1 Préparation

- Décidez quel(s) type(s) de journaux et magazines vous allez présenter dans votre kiosque : *d'actualité ? culturels ? de voyage ? féminins ?*
- Cherchez différents journaux sur Internet pour vous inspirer.
- Chaque groupe choisit son type de magazine.

2 Réalisation

Créez une couverture pour votre magazine :

- imaginez un titre (exemples : *Musique Mag, Foot !, Le Monde des fleurs...*) ;
- choisissez une photo et un titre pour l'article principal ;
- proposez quelques rubriques.

3 Présentation

- Chaque groupe présente son magazine ou son journal devant la classe.
- Regroupez les magazines sur un site ou un réseau social de votre choix : votre kiosque numérique est disponible en ligne !



Figure 25. Tâche de l'unité 12/Édito A1 (image tirée de Daffas & San-Galli [Éds.], 2016, p. 185).

C'est une tâche complexe qui couvre plusieurs étapes (sous-tâches) : créer une couverture et l'article principal, conception du contenu pour réaliser un kiosque à journaux numérique. Dans la vie quotidienne, on ajoute généralement les préférences sur les médias aux favoris en ligne, on partage les nouvelles, les articles qui nous attirent ou laisse des commentaires sous les vidéos, images, etc. sur ces nouvelles. On ne crée pas un kiosque à journaux en inventant un titre. Cependant, nous avons l'habitude de créer un article ou mini-article, un texte sur l'actualité avec les images, parfois en ajoutant une vidéo. Autrement dit, la tâche s'inspire de la vie réelle. Alors qu'elle implique le recours à plusieurs compétences et activités langagières, les procédures à suivre sont marquées. Cela empêche la mobilisation des stratégies cognitives complexes. Les apprenants sont libres pour la mise en œuvre de la Lé et construisent ensemble le sens. La réalisation de cette tâche nécessite le Web 2.0, mais, leurs destinataires ne sont pas précis. C'est plutôt un travail de groupe à présenter devant la classe et en ligne.

Tableau 18

Analyse et Évaluation de la Tâche de l'Unité 12/Édito A1

Tâche : Réaliser un kiosque à journaux numérique		
Critères d'analyse et d'évaluation	Remplit-elle les conditions ?	Si non ou partiellement, comment pourrait-on modifier cette tâche pour remplir ces conditions?
Il s'agit de l'interaction et la co-action intersubjectives.	Oui	Les apprenants peuvent créer un journal ou un magazine de classe numérique sur leurs aventures d'apprentissage du FLE, leur motivation et le séjour linguistique. Comme la fin du niveau A1, les apprenants peuvent faire des phrases à argumenter simplement leurs idées, leurs choix. Ils peuvent faire des phrases simples au passé et au futur. Dès le début, il faut travailler au sein du groupe-classe. Sur une plateforme ou Google docs. ils peuvent le créer en ajoutant des articles, photos, une vidéo qui couvre un reportage fait en classe sur ce sujet. Ils peuvent la partager sur un groupe ou sur la page Facebook de l'un des Instituts français, etc. pour demander les expériences des utilisateurs indépendantes, expérimentés, pour demander leurs conseils. Ils peuvent discuter sur le séjour linguistique et créer une carte interactive sur les séjours dépendant des conseils des internautes. Il se pourrait qu'ils continuent à rester en contact avec leurs destinataires pour pratiquer en français.
L'action sociale se réalise au sein du groupe-classe et avec les internautes.	Partiellement	
La tâche est complexe et actionnelle.	Oui	
L'apprenant est considéré comme l'acteur social libre pour mener à bien la tâche et les activités.	Partiellement	
L'action se réalise dans un contexte social et dans une situation authentique.	Partiellement	
Il s'agit d'un but communicatif et actionnel fixé.	Oui	
Le groupe-classe parvient à la production finale commune.	Partiellement	
Les apprenants construisent ensemble le sens en collaboration.	Oui	
Il s'agit d'une authenticité situationnelle et interactionnelle appropriées aux processus communicatifs du réel.	Partiellement	
La tâche implique le recours à plusieurs compétences et activités langagières, y compris l'interaction orale/écrite en ligne et la médiation.	Oui	
Les apprenants mobilisent les stratégies discursives et les stratégies cognitives complexes.	Partiellement	
Il s'agit de l'intégration des TICE dans la salle de classe pour la planification et l'exécution de la tâche.	Oui	
La tâche actionnelle se réalise sur le Web 2.0.	Oui	

Nous tenons à aborder quelques ajouts à la conception de tâche de ces méthodes de français (Saison 1 et Édito A1). Dans leur guide pédagogique, elles proposent aux enseignants d'inviter leurs apprenants à réaliser la tâche finale qui est la clôture de l'unité didactique récurrente et de surveiller le processus de l'exécution de la tâche par les apprenants. Étant donné qu'il est conseillé de faire un groupe spontanément ou selon la nationalité des apprenants pour un travail de groupe dans la méthode *Saison*, nous comprenons que cette méthode a été

élaborée et est destinée aux apprenants internationaux dans un contexte plurilingue et pluriculturel. Dans son guide pédagogique, alors qu'un exemple de grille est proposé pour l'autoévaluation à remplir par chaque apprenant individuellement après chaque présentation du résultat donné, nous ne constatons pas de grille pour un travail du groupe-classe. Cela nous montre que le succès et la remédiation de la tâche se basent sur l'interaction attendue lors de la présentation de l'individu en tant qu'acteur social et les échanges avec les questions-réponses. Dans les exemples de tâche, le lien entre l'action sociale et les tâches n'est pas net comme dans le CECRL. Les tâches se réalisent dans une situation proche de la vie réelle. Les objectifs de l'intégration des TICE ne sont pas précis. Il est conseillé de publier le projet sur un mur, un blog par les apprenants, mais cette intégration ne fait pas partie de la réalisation de la tâche. Ce n'est que comme un archivage en ligne (Cocton [Éd.], 2015a).

Dans le guide pédagogique de la méthode de français Édito (2016), on propose aux enseignants des options pour la réalisation des tâches finales. Selon l'auteur, ces tâches peuvent être réalisées « en classe ou données en devoir à faire à la maison », car elles nécessitent plusieurs jours. Il faut que les procédures proposées soient suivies étape par étape par les apprenants pour le succès de la tâche (Braud, 2016). Il se pourrait que cette proposition mette en doute l'exigence des tâches et la mise en œuvre de la PA. Ajoutons que nous avons eu l'occasion d'observer la mise en œuvre des tâches en classe de FLE à l'Institut français d'Ankara et dans les classes préparatoires à l'Université Hacettepe pendant notre recherche. Nous avons été convaincue qu'il y avait une négligence en ce qui concerne la mise en place des tâches, car la plupart des enseignants avait tendance à ne pas utiliser ces tâches finales dans l'enseignement/apprentissage du FLE sous prétexte de manque de temps alors que certains enseignants les intégraient au processus d'enseignement/apprentissage. Les recherches nous ont montré qu'il s'agit de la négligence similaire dans divers pays (Nissen, 2011 ; Puren, 2010). Cela a mis l'exécution des tâches en question. Ainsi, plusieurs enseignants dans l'univers du FLE considèrent encore que les tâches ne sont pas réalisables. En fait, ce problème ne résulte pas que d'un manque de temps. Il est lié étroitement à la place de la tâche finale dans les manuels de FLE et l'objectif d'utilisation de cette tâche par les enseignants. Comme la tâche finale se trouve à

la fin de l'unité didactique, les enseignants ont l'habitude de les utiliser pour finaliser l'unité et évaluer leurs apprenants. Par contre, l'objectif dans la PA recommandée par le CECRL est que l'apprentissage et l'action se réalisent à travers les tâches. Les activités langagières communicatives et les stratégies abordées dans les manuels ont du sens pour les apprenants dans la mesure où elles facilitent la réalisation des tâches. À la lumière de ces informations considérables, Goullier (2019) souligne qu'il est nécessaire de proposer la tâche finale aux apprenants dès le début afin qu'ils puissent la planifier et mener à bien en fonction du succès de la tâche.

Il ne faut pas oublier que le problème essentiel en ce qui concerne la mise en œuvre de la PA est le manque d'authenticité dans les tâches du CERL. Après avoir analysé et évalué les exemples de tâches dans ces deux méthodes de français à l'aide de la grille que nous avons élaborée, nous constatons cette ambiguïté entre l'agir sociale et l'agir d'apprentissage dans ces manuels. Comme le précisent Christian Puren (2010) et Nissen (2011), il s'agit d'un mélange des approches dans ces manuels, car les tâches sont à la fois proches de la vie réelle, à la fois ont des caractéristiques des projets virtuels. En outre, les objectifs de l'intégration des TICE dans ces manuels ne sont pas précis bien qu'il soit conseillé de les utiliser au service de la réalisation de la tâche. Cela nous incite à concevoir les tâches ancrées dans la vie réelle en fonction du contexte turc et à adopter un modèle d'intégration des TICE de façon à les utiliser au service de l'exécution de ces tâches.

Dans le dernier chapitre nous tenterons de souligner, à la lumière de notre étude, le point de départ basé sur les difficultés relevées dans la PA et puis d'aborder nos propositions afin de les surmonter.

Chapitre 6

Conclusion, discussions et propositions

Conclusion générale

Tout au long de l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues-cultures étrangères, en vue de faciliter l'apprentissage d'une Lé, les pratiques en classe ont acquis une forme différente dans chaque approche didactique dépendant de nouvelles remarques sur le processus d'apprentissage, sur les nouvelles technologies intégrées dans la salle de classe, sur la façon d'agir en société (action sociale).

Dans cette étude, nous nous sommes principalement focalisée sur l'action sociale actuelle et sur son reflet en classe comme une pratique. De nos jours, il est plus facile de se déplacer pour vivre et travailler ensemble avec les étrangers qu'avant, car il y a moins de limites et plus de coopération entre les pays et le déplacement est soutenu généralement par les gouvernements. Autrement dit, le développement des pays est étroitement lié au niveau de l'interaction et la co-action des sociétés. Notamment après la fondation de l'UE, ce lien stable a donné naissance aux contextes plurilingues et pluriculturels qui s'inscrivent à l'intérieure des dynamismes des sociétés, tout d'abord en Europe, puis à travers le monde. Tous ces changements entraînent les individus qui font partie de la société à apprendre une Lé et à passer à l'action sans perdre de temps. Afin de satisfaire ces besoins d'apprentissage des citoyens européens en fonction de l'action sociale, dans le cadre des politiques linguistiques et éducatives, le CdE a élaboré et publié le CECRL en 2001, adopté par de nombreux pays dont la Turquie dans lequel il a préconisé la perspective de type actionnel et les tâches en tant que son reflet en classe pour faciliter l'enseignement/apprentissage de la Lé.

Dans notre recherche, afin de favoriser l'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte turc, nous nous sommes mise en quête de la mise en œuvre de la PA. Nous nous sommes focalisée sur le besoin d'agir ensemble des apprenants adultes au niveau débutant qui sont plus libres pour prendre des initiatives et pour co-agir avec les étrangers que les enfants et adolescents. Étant donné que le CECRL assure que l'apprentissage se réalise par les tâches dès le niveau débutant, nous avons choisi de nous concentrer sur le niveau A1.

Depuis le début de notre recherche, nous avons rencontré différentes interprétations sur la mise en œuvre de la PA dans divers travaux sur le CECRL et la PA. Nous avons constaté que cela provient d'un manque de proposition d'une forme sur la mise en place de la PA par le CECRL. Ainsi, certains didacticiens et chercheurs dans le domaine de la DLCE proposaient des projets authentiques qui couvrent les tâches. Cette idée résultait également de l'idée de base du CECRL pour concevoir les tâches. Selon le CECRL, les individus réalisent ensemble des projets en collaboration dans la vie quotidienne et il est également possible d'apprendre une Lé par projet. Cependant, le CECRL n'aborde pas ce point de départ pour l'idée de conception de tâches à travers cet outil du CdE.

Contrairement aux grands projets complexes, il propose des tâches en établissant un lien plus ou moins fort entre la situation authentique dans la vie quotidienne et les actes d'apprentissage (tâches). En ce qui concerne ce lien, la tâche est proche de la vie réelle dans la mesure où elle s'inspire du réalisme du monde et est éloignée de la vie réelle tout en se basant sur les besoins pédagogiques des apprenants et sur la simulation en classe. Pour le CECRL, la tâche peut être imaginaire, artistique, créative, langagière ou non-langagière, simple ou complexe. Selon le CECRL, il s'agit de la tâche dans la mesure où une pratique en classe exige l'interaction en collaboration dans un domaine précis et mobilise les stratégies cognitives complexes pour parvenir à un résultat donné lors de sa réalisation.

La PA considère l'apprenant comme un acteur social et elle lui demande d'utiliser la Lé en classe comme l'utilisateur de la langue cible. Ainsi, la PA a l'intention d'assurer l'homologie entre la situation d'usage de la Lé et celle d'apprentissage en classe. Cependant, il s'agit d'une ambiguïté entre ses tâches proposées et l'utilisation de la Lé lors de l'action sociale dans la vie quotidienne.

Dans notre recherche, il nous a semblé indispensable de déterminer le cadre de notre contexte, qui est celui de la Turquie, avant d'adopter l'une des interprétations concernant la mise en œuvre de la PA. Pour le cerner, nous avons comparé le contexte européen et le contexte turc. En Europe, ils ont l'habitude d'entrer en contact avec une Lé en société. Autrement dit, le lien entre l'usage de la Lé en classe est similaire à celui en société. Contrairement au contexte européen, à l'égard du français, il est rare de voir des francophones dans la vie

quotidienne en contexte turc. En Turquie, nous utilisons généralement notre langue maternelle en société. Nous n'avons pas de contexte, en dehors de la classe, qui exige de parler en L₂. Donc, nous sommes convaincue que réaliser des projets authentiques n'est pas convenable à notre contexte. Les tâches du CECRL n'ont pas de sens pour le contexte turc en raison de son lien flou avec l'action sociale. Nous avons déterminé que l'assurance de l'homologie naturelle entre l'agir d'apprentissage et l'agir d'usage du français dans le contexte turc est notre objectif primordial. Nous avons poursuivi notre recherche de solutions.

Lors de notre recherche, en février 2018, le CdE a publié le CECRL volume complémentaire avec les ajouts de nouvelles compétences et activités langagières dont l'interaction orale/écrite en ligne. Nous avons donc intégré les données de ce volume complémentaire afin de trouver une nouvelle conception de tâche. Cela nous a évoqué que nous pouvons interagir et co-agir dans un contexte francophone en ligne. Puis, nous avons également intégré les données de l'ouvrage de Christian Ollivier paru en septembre 2018 en ce qui concerne les tâches ancrées dans la vie réelle sur le Web 2.0. Bien que cet ouvrage soit l'un des projets du CdE, le volume complémentaire ne propose pas de nouvelle conception de tâche, notamment il ne se concentre pas sur les contextes qui ne sont pas plurilingues et pluriculturelles. Cette exigence dans le contexte turc nous a menée à adopter l'approche socio-interactionnelle proposée par Christian Ollivier et nous avons pu procéder notre recherche à la lumière de sa conception de tâche.

Ensuite, afin de concevoir des tâches ancrées dans la vie réelle sur le Web 2.0 et pour analyser et évaluer les tâches dans les méthodes de français nous avons visé à élaborer une grille d'analyse et d'évaluation des tâches. Pour ses paramètres, nous avons pris en compte les éléments principaux des tâches du CECRL et les dimensions de la PA ; pour l'authenticité des tâches nous avons pris en considération la conception de tâche proposée par C. Ollivier. Ainsi, cela nous a permis de parvenir à notre objectif d'utiliser ces tâches en faveur de mettre les apprenants adultes en interaction sociale et en collaboration en classe de FLE conformément au processus communicatif du réel de l'utilisation de la L₂/du français dans le contexte turc. Nous avons délimité notre grille avec l'authenticité

des tâches, pour cela nous nous sommes tenue à l'écart du critère de la difficulté des tâches qui peut être mesuré pendant le processus d'apprentissage.

En vue d'analyser et d'évaluer, nous avons choisi deux méthodes de français Saison 1/A1⁺ (Cocton [Éd.], 2015b) et Édito A1 (Daffas & San Galli [Éds.], 2016) qui sont utilisées dans les Instituts français et dans quelques universités publiques et privées en Turquie. Cette analyse nous a démontré que chaque paramètre de notre grille est étroitement liée l'une à l'autre. Étant donné que l'objectif de l'intégration des TICE, notamment le Web 2.0 dans ces deux manuels n'est pas précis, leurs tâches ne sont pas bien ancrées dans la vie réelle sur le Web 2.0. Il y a des tâches qui ont des caractéristiques des tâches de la vie réelle du CECRL ou celles des projets virtuels.

Il ressort de la présente étude que sans que l'on fasse la planification et que l'on mesure en fonction de la tâche, l'intégration des TICE et le Web 2.0 dans la salle de classe de FLE ne garantit pas la conception des tâches ancrées en ligne. Afin de les ancrer dans la vie réelle sur le Web 2.0, nous avons besoin d'un modèle d'intégration des technologies et pour les intégrer il nous faut un scénario de communication qui nécessite de connaître les outils TICE. Pour surmonter les difficultés d'intégration des TICE et le Web 2.0 au service de l'exécution des tâches, nous avons abordé la littératie numérique et le scénario d'apprentissage et de communication et nous avons mis le modèle SAMR élaboré par Puentedura associé avec la taxonomie révisée de Bloom à la portée des enseignants/apprenants de FLE. À l'aide de ce modèle, nous avons pu intégrer des TICE pour convertir les tâches de ces deux manuels en tâches ancrées dans la vie réelle sur le Web 2.0 conformément au contexte turc. Par conséquent, nous sommes convaincue que ce modèle permettra d'augmenter l'efficacité et l'authenticité des tâches dans la mesure où nous développons nos compétences numériques et actionnelles dans le cadre critico-éthique.

Nous tenons à préciser les fonctionnalités de la grille d'analyse et d'évaluation des tâches que nous avons élaborée, à la lumière des données obtenues à la suite de l'analyse des tâches dans ces deux méthodes de français. À l'aide de cette grille ;

- ✓ Il sera possible de concevoir des tâches ancrées dans la vie réelle sur le Web 2.0 dans le contexte turc.
- ✓ L'enseignement/apprentissage du FLE se réalisera par les tâches dès le niveau débutant en interaction collaborative au lieu des simulations.
- ✓ Les apprenants adultes de FLE en Turquie deviendront acteurs sociaux en classe qui contacteront les locuteurs/destinataires natifs/francophones sur le Web 2.0 dans une situation authentique en contexte turc.
- ✓ Les apprenants adultes turcs pourront choisir librement les structures linguistiques à utiliser autour de l'exécution de la tâche. Au lieu de la qualité dans leur utilisation du français, ils pourront se focaliser sur la relation réelle avec les locuteurs natifs/francophones.
- ✓ Les processus communicatifs du réel de l'utilisation de la langue française en classe seront similaires à ceux en société (dans un pays francophone) via le Web 2.0.
- ✓ Vu que la conception des tâches n'est pas restreinte par les situations et les thèmes déterminés par l'enseignant ou le manuel, les apprenants adultes turcs rencontreront des situations et thèmes variés en classe sur le Web 2.0. Ici, il s'agit des contributions concrètes des apprenants et d'autres francophones aux cours.
- ✓ Les apprenants adultes turcs pourront atteindre un résultat observable et commun pour un but communicatif et actionnel.
- ✓ Étant donné que la tâche implique le recours à plusieurs compétences et activités langagières, les apprenants adultes turcs pourront mobiliser les stratégies discursives et les stratégies cognitives complexes.
- ✓ Les apprenants adultes turcs pourront développer les compétences de cette ère numérique grâce à l'intégration des TICE en classe de FLE.

- ✓ Les enseignants de FLE en Turquie pourront utiliser les tâches ancrées dans la vie réelle sur le Web 2.0 en vue d'inciter les apprenants à co-agir avec les francophones dans le réalisme du monde, de les motiver. Donc, l'enseignement/apprentissage du FLE aura du sens pour les apprenants adultes dans le contexte turc.

Avec cette recherche, nous mettons en évidence l'exigence de l'intégration des outils TICE et le Web 2.0 pour la participation à la société en développant des compétences nécessaires de cette ère numérique. Il est évident que cette intégration favorisera l'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte turc, car les apprenants adultes pourront facilement contacter les locuteurs de la langue française. Cela leur offrira un contexte francophone voire plurilingue et pluriculturel dans lequel ils peuvent interagir et co-agir en français.

L'apprentissage efficace en FLE sera possible à condition que les tâches soient ancrées dans la vie réelle et se réalisent sur le Web 2.0. Afin de les concevoir et de pouvoir choisir la méthode de français qui offre ce type de tâche convenable au contexte turc, nous proposons la grille d'analyse et d'évaluation que nous avons élaborée. Nous tenons à souligner que pour élaborer le format de façon à ce qu'il soit prêt à être utilisé, nous nous sommes inspirée de la version française de la grille d'Emilia Conejo López Lago en langue espagnole (2007), adaptée par Philippe Liria (2007).

Propositions

En prenant en compte du lien entre notre action sociale et nos pratiques en tant qu'acteurs sociaux, il serait préférable de concevoir des tâches bien ancrées dans la vie réelle sur le Web 2.0 pour le contexte turc. C'est-à-dire, une sorte de tâche qui serait pertinente avec nos actions sociales. Aujourd'hui, nous nous engageons pour agir ensemble et atteindre un résultat, un but défini en collaboration. Nous utilisons le plus souvent les technologies dont Internet pour les échanges, voire même pour les affaires. Il ne faudrait pas dénier nos compétences actionnelles et numériques d'aujourd'hui. Il faudrait proposer les tâches ouvertes qui ont plusieurs résultats à réaliser au sein du groupe-classe et avec les internautes francophones aux apprenants adultes dès le début de l'unité didactique et sans procédure marquée par l'enseignant pour qu'ils puissent

prendre des initiatives afin de les préparer et mener à bien. Ce serait inévitable pour le développement de leurs compétences générales, communicatives, d'agir et voire, leurs compétences numériques.

Il est conseillé aux enseignants de FLE de ne pas utiliser les tâches pour finaliser l'unité didactique et pour seulement évaluer les apprenants à la fin de cette unité. Il faudrait que l'apprentissage, y compris l'action, se réalise à travers les tâches.

Dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Turquie, nous proposons d'intégrer le Web 2.0 au service de la création et l'exécution des tâches par les apprenants adultes en classe de FLE afin que les tâches aient du sens pour eux. Ils pourraient être plus motivés et actifs pendant le processus d'apprentissage avec le lien fort entre l'agir d'apprentissage et l'agir d'usage de la Lé dans la vie quotidienne. La tâche actionnelle et les activités d'interaction pour réaliser la tâche seraient similaires en classe à celles en société conformément aux processus d'utilisation de la Lé du réel. Pour l'intégration des outils TICE et numériques, nous proposons le modèle SAMR associé avec la taxonomie de Bloom en prenant en considération les objectifs d'apprentissage et les besoins des apprenants, les processus cognitifs lors de l'apprentissage d'une Lé et également les équipements des institutions et des apprenants. Il faudrait préparer des scénarios d'apprentissage, de communication et de navigation en fonction des tâches numériques à réaliser en prêtant attention à la littératie numérique et la sécurité en ligne.

Pour terminer, nous souhaitons que cette recherche apporte une contribution significative à la mise en œuvre de la perspective actionnelle et des tâches dans l'univers du FLE, notamment dans les contextes qui ne sont pas plurilingues et pluriculturels.

Références bibliographiques

- Albarri, H. (2017). Les activités d'enseignement/apprentissage dans les méthodes de français langue étrangère. *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies-Arts and Humanities Series*. Vol. (39) No. (2). [En ligne] URL : <http://91.144.21.197/index.php/humlit/article/viewFile/2848/2694>
- Alokla, A. (le 5 décembre 2016). Agir en français autrement : expérimentation du Web social et de la perspective actionnelle pour les nouveaux arrivants en France (Thèse de doctorat). Université Paul-Valéry, Montpellier III, France. [En ligne] URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01498911>
- Alrabadi, E. (2012). Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère. *Synergies Canada*, (5). [En ligne] URL : <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/1494>
- Aydoğdu, C., Ercanlar, M. et Aydınalp E. B. (2017). Fransızca yabancı dil öğretiminde eylem-odaklı yaklaşıma dayalı bir uygulama örneği: nitel bir durum çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 32(4): 760-779 [2017] doi: 10.16986/HUJE.2017027584
- Azema, G. et Lenzen, M. (2014). Le dico du numérique : Lexique des termes du monde numérique. [En ligne] URL : <https://clasetice.fr/spip.php?article384&lang=fr>
- Bagnoli, P., Dotti, E., Praderie, R. et Ruel, V. (2010). La perspective actionnelle : didactique et pédagogie par l'action en interlangue. [En ligne] URL : <http://www.dosclubos.com/clientes/3fla/ponencias/002.pdf>
- Barrière, I., Emile, H. et Gello, F. (2011). *Les TIC, des outils pour la classe*. Grenoble : PUG.
- Beacco, J. -C. (2009). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues* (Nouv. éd. et corr.). Paris : Didier.

- Bento, M. (2012). Pour une définition de l'action dans la perspective actionnelle en France. *Synergies Canada*, (5). [En ligne] URL : <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/1591>
- Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL : clés et conseils*. Paris : Delagrave.
- Braud, C. (2016). *Édito A1 : guide pédagogique*. Paris : Didier.
- Bronckart, J. -P. (1977). *Théories du langage : une introduction critique* (4^{ème} édition). Liège : Mardaga.
- Capelle, G. et Gidon, N. (1999). *Reflets 1/Méthode de français*. Paris : Hachette Livre.
- Cocton, M. N. (Éd.). (2015a). *Saison 1/Méthode de français : guide pédagogique*. Paris : Didier.
- Cocton, M. N. (Éd.). (2015b). *Saison 1 /Méthode de français : livre d'élève*. Paris : Didier.
- Cocton, M. N. (Éd.). (2015c). *Saison 3/Méthode de français : livre d'élève*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. (s. d.). Histoire et contexte de développement du CECR [Site Internet]. [En ligne] URL : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/history>
- Conseil de l'Europe. (le 19 décembre 1954). Convention culturelle européenne. [En ligne] URL : <https://www.coe.int/fr/web/culture-and-heritage/european-cultural-convention>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. (2002). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer : Guide pour les utilisateurs*. Trim, J. (Éd.) [En ligne] URL : <https://rm.coe.int/168069782b>
- Conseil de l'Europe. (2018a). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer : volume complémentaire avec de*

nouveaux descripteurs. [En ligne] URL : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

Conseil de l'Europe. (2018b). Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement des langues. Ollivier, C. (Éd.). [En ligne] URL : <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Ollivier/e-lang%20FR.pdf>

Cordina, D., Rambert, J. et Oddou, M. (2017). *Pratiques et projet numériques en classe de FLE*. Paris : CLE International.

Coşkun, O. (2017). Yabancı dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, Güz, 2017; (16) 83-101 ISSN: 1308-5069 - E-ISSN: 2149-0651

Cuq, J. -P. (2003). *ASDIFLE : dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Cuq, J. -P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Daffas, J. et San-Galli, C. (Éds). (2016). *Édito A1/Méthode de français : livre d'élève*. Paris : Didier.

Démaizière, F. (2003). *Multimédias, Dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys.

Denyer, M. (2004). Rond-Point 1/Méthode de Français : guide pédagogique. [En ligne] URL : <http://www.esb.co.uk/pdf/8892.pdf>

Dubois, A. -L., Lerolle, M. (2008). *Scénario/Méthode de français : livre d'élève*. Paris : Hachette Livre.

Eaquals. (2015). Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL. [En ligne] URL : https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/Inventaire_ONLINE_full.pdf

Forma Blog. Taxonomie de Bloom. URL : <http://www.formablog.fr/>

Foucher, A. -L. (2010). Didactique des langues-cultures et TICE : scénarios, tâches, interactions. Université Blaise Pascal-Clermont 2, France. [En ligne] URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00812813>

- Girardet, J. et Pécheur, J. (2002). Campus 1/Méthode de français : livre d'élève. [En ligne] URL : <https://docslide.net/documents/campus-1-methode-de-francaispdf-567874f105b26.html> [Version originale en papier] Paris : CLE International.
- Girardet, J., Pécheur, J., Gibbe, C. et Parizet, M. -L. (2016). *Tendances A1/Méthode de français : livre d'élève*. Paris : CLE International.
- Goullier, F. (2006). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : cadre européen commun et Portfolios*. Paris : Didier.
- Goullier, F., Halberstadt, W [modérateur]. (2019). L'anniversaire du CECRL [Podcast]. [En ligne] URL : [https://soundcloud.com/user-145586577/sets/cecrl-anniversaire-du-cadre?utm_source=E-mail&utm_medium=nl&utm_content=&utm_campaign=DIDIER_NL_PROM_O_FLE_CLESDUCADRE_06092019\(OP12003\)](https://soundcloud.com/user-145586577/sets/cecrl-anniversaire-du-cadre?utm_source=E-mail&utm_medium=nl&utm_content=&utm_campaign=DIDIER_NL_PROM_O_FLE_CLESDUCADRE_06092019(OP12003)) [Version originale en papier] Paris : Didier
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Langues et didactique, Beacco, J. -C., Castellotti, V., Chiss, J. -L. (Éds). Paris : Didier.
- Lallement, B. et Pierret, N. (2015). *L'essentiel du CECR pour les langues : le cadre européen commun de référence pour les langues* (Nouv. éd. et corr.). Paris : Hachette Livre.
- Lapp, G. (2015). La tablette numérique : nouvel outil pédagogique ou simple gadget informatique ? Analyse axée sur une étude portant sur son utilisation en classe. [En ligne] URL : <https://portal.education.lu/inno/PROJETS/Projets-D%C3%A9tail/ArtMID/3328/ArticleID/552501/La-tablette-num233rique-nouvel-outil-p233dagogique-ou-simple-gadget-informatique-Analyse-ax233e-sur-une-233tude-portant-sur-son-utilisation-en-classe>
- Lebrun, M., Lison, C. et Batier, C. (2016). Les effets de l'accompagnement technopédagogique des enseignants sur leurs options pédagogiques, leurs pratiques et leur développement professionnel. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(1). [En ligne] URL : <https://journals.openedition.org/ripes/1028>

- Levy, A. (Janvier-février 2017). SAMR, un modèle à suivre pour développer le numérique éducatif. *Technologie : Techno sans frontière*, 206. [En ligne] URL : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1501626/samr-un-modele-a-suivre-pour-developper-le-numerique-educatif
- Lions-Oliverie, M. -L. et Liria, P. (Éds). (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Ollivier, C. (2009). Mettre en œuvre une approche interactionnelle sur le Web 2.0. Barcelone, Espagne : Éditions Maison des Langues.
- López-Lago, E. C. et Liria, P. (2007). Qu'est-ce qu'une tâche ?. [En ligne : <http://www.franccparler-oif.org/images/stories/dossiers/pj/conejo.pdf>
- Mangenot, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*. Vanves : Hachette Livre.
- Mangenot, F. et Louveau, É. (2006). *Internet et la classe de langue*. Sejer : CLE International.
- Martinez, P. (2006). *La didactique des langues étrangères* (4^{ème} édition). Paris : PUF.
- Nissen, E. (2004). Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne. *Langues modernes : Internet et les langues*. [En ligne] URL : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001446>
- Nissen, E. (2006). Scénario de communication en ligne dans des formations hybrides. *Français dans le monde : 2006, les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, 44-58. [En ligne] URL : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00124819>
- Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui. *Alsic*, 14. [En ligne : <https://journals.openedition.org/alsic/2344>
- Nissen, E. et Marquet, P. (2000). Concevoir des projets pédagogiques avec internet. [En ligne] URL : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00674564>
- Nofri, G. (le 29 mai 2017). Francophonie : le français est-il encore une langue d'avenir ? [Site Internet]. *Figaro*. [En ligne] URL : <http://www.lefigaro.fr/vox/>

- Ollivier, C. (2012). Approche interactionnelle et didactique invisible : deux concepts pour la conception et la mise en œuvre des tâches. Dans : *Alsic*, 15 (1). [En ligne] URL : <https://journals.openedition.org/alsic/2402> DOI : 10.4000/alsic.2402
- Ollivier, C. et Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue : une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris : Éditions Maison des Langues.
- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette Livre.
- Perrichon, É. (le 24 octobre 2008). Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évaluation historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle (Thèse de doctorat). Université Jean Monnet de Saint-Étienne, France. [En ligne] URL : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2029>
- Perrichon, É. (2009). Perspective actionnelle et pédagogie du projet : de la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective. Dans : *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 6, 91-111. [En ligne] URL : <https://www.gerflint.fr/Base/Baltique6/perrichon.pdf>
- Pinto, C. (s. d.). En quoi l'outil numérique favorise l'oral dans l'apprentissage des langues [Présentation PowerPoint]. [En ligne] URL : <http://interlangues.discipline.ac-lille.fr/langues/espagnol/import/intervention-cecilia-pinto-canope-13-05>
- Portail SII Bordeaux. Taxonomie de Bloom. URL : <https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/sti/>
- Puren, C. (1994). La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme. *Revue de l'APLV* [En ligne]. Paris : CRÉDIF, Didier [version originale] [En ligne] URL : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1985>
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-

- culturelle. [En ligne] URL : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/>
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIII N° 1. Mis en ligne le 06 janvier 2013 [En ligne] URL : <https://journals.openedition.org/apliut/3416> DOI : 10.4000/apliut.3416
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le français dans le monde*, 347, 37-81. [En ligne] URL : https://sandrinemeldener.files.wordpress.com/2014/03/puren_2006g_configurations_didactiques_revueflm_n347-3.pdf
- Puren, C. (2010). Les manuels récents de français langue étrangère : entre perspective actionnelle et approche communicative. *FULGOR*, 4(2). *Langues Moderne* [Version originale en ligne]. (2008). [En ligne] URL : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2008d/>
- Puren, C. (2012). Configuration didactiques, constructions méthodologiques et objet didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle. [En ligne] URL : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/>
- Puren, C. (2013). Rupture, continuités et autres modes de perception de l'évaluation de la didactique des langues-cultures. *La perspective actionnelle, évolution et révolution historique ? Pour une conception complexe du changement en didactique des langues-cultures*. [En ligne] URL : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013b/>
- Puren, C. (2014). Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires. [En ligne] URL : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/>
- Puren, C. (2018a). Évolution historique des configurations didactiques. [En ligne] URL : <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/029/>

- Puren, C. (2018b). Comment intégrer la démarche de projet dans le travail en classe sur les unités didactiques des manuels de langue. [En ligne] URL : <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/069/>
- Puren, C. (2019). Le champ sémantique de «l'agir» en didactique des langues-cultures [Version modifiée et augmenté en septembre 2016]. *Le travail d'élaboration conceptuelle dans la recherche en DLC. L'exemple de l'approche par compétences et de la perspective actionnelle*. [En ligne] URL : <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/013/>, <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g/>
- Rhein, C. (Avril, 2014). Le modèle SAMR : taxonomie de Bloom. [En ligne] URL : https://christophe-rhein.canoprof.fr/eleve/TBI/TBI_presentation_generale/activites/modele_SAMR.xhtml
- Rey-Debove, J., Rey, A. (Éds). (2007). *Le Nouveau Petit Robert de la langue française* [Dictionnaire de la langue française]. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Robert, J. P., Rosen, É. et Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE : une approche actionnelle et pragmatique*. Paris : Hachette Livre.
- Rouquette, C. (Éd.). (2016). *Édito A2/Méthode de français : livre d'élève*. Paris : Didier.
- Saydı, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie*, 8, 13-28. [En ligne] URL : <https://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf>
- Semo, M. (le 11 octobre 2018). Le français, cinquième langue la plus parlée dans le monde [Site Internet]. *Le Monde*. [En ligne] URL : <https://www.lemonde.fr/afrique/>
- Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses.
- Thibert, R. (2010). Pour des langues plus vivantes à l'école. Dans : *INRP veille scientifique et technologique*, 58, 1-12. [En ligne] URL : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/58-novembre-2010-integrale.pdf>

TV5 Monde. URL : <https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercices/a2-elementaire/les-reseaux-sociaux?exercice=3>

UNICEF. (Décembre 2017). La situation des enfants dans le monde 2017 : les enfants dans un monde numérique [Rapport, Site Internet]. [En ligne] URL : https://www.unicef.org/french/sowc2017/index_101721.html,
https://www.unicef.org/french/publications/files/SOWC_2017_FR.pdf

Annexe-A : Évolution historique des différentes configurations didactiques de Puren (2006, p. 39 ; 2018a, p. 1)

www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/
Version du 25 mars 2018

ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES

Situation d'usage (sociale) de référence		Situation d'apprentissage (scolaire) de référence	
Compétences sociales de référence		Agir d'apprentissage de référence : « tâches » (scolaires) (2)	
langagière	culturelle	Agir d'usage de référence : « actions » (sociales) (1)	Constructions méthodologiques correspondantes
1. capacité à (re)lire les grands textes de la littérature classique	capacité à entretenir sa formation d'homme en se replongeant dans ces grands textes pour y reconnaître et partager les valeurs universelles qui constituent le « fond commun d'humanité » (É. Durkheim) : <i>composante transculturelle</i>	<i>lire</i>	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2. capacité à entretenir à distance un contact avec la langue-culture étrangère à partir de documents authentiques	capacité, à propos et à partir de documents authentiques, à mobiliser et extraire des connaissances sur la culture étrangère : <i>composante métaculturelle</i>	<i>lire, parler sur</i>	« explication de textes » au moyen d'une série de tâches en langue cible (paradigme direct) permettant, collectivement et oralement en classe, de mobiliser les connaissances langagières et culturelles acquises, et d'extraire de nouvelles connaissances langagières et culturelles.(3)
3. capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	capacité à maîtriser les représentations croisées dans l'interaction avec les autres : <i>composante interculturelle</i>	<i>parler avec, agir sur</i>	approche communautaire-interculturelle (1980-1990)
4. compétence plurilingue : capacité à gérer langagièrement la cohabitation avec des allophones	capacité à comprendre les comportements des autres et adopter des comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse : <i>composante pluriculturelle</i>	<i>vivre avec, se parler</i>	méthodologies plurilingues (1990-?) (4)
5. capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	capacité à élaborer avec les autres des conceptions communes de l'action collective sur la base de valeurs contextuelles partagées : <i>composante co-culturelle</i>	<i>agir avec, se concerter</i>	perspective actionnelle (2000-?)

Version española : "Evolución histórica de las configuraciones didácticas (modelo)", www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029-es/.

Notes et articles reprenant ce modèle : voir page suivante

**Annexe-B : Changements dans certains descripteurs du CECRL 2001
(Conseil de l'Europe, 2018a, pp. 238-242)**

Annexe 7 – Liste des modifications apportées à certains descripteurs de 2001

Modifications substantives

COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ORAL	
C2	Peut comprendre <i>sans effort pratiquement</i> toute langue orale qu'elle soit en direct ou à la radio et quel qu'en soit le débit.
COMPRENDRE UNE CONVERSATION ENTRE TIERCES PERSONNES LOCUTEURS NATIFS	
B2+	Peut <i>réellement</i> suivre une conversation animée entre <i>des</i> locuteurs <i>natifs de la langue cible</i> .
B2	Peut saisir, avec un certain effort, une grande partie de ce qui se dit en sa présence, mais pourra avoir des difficultés à <i>effectivement</i> participer <i>efficacement</i> à une discussion avec plusieurs locuteurs <i>natifs de la langue cible</i> qui ne modifient en rien leur discours.
COMPRENDRE EN TANT QU'AUDITEUR	
C2	Peut suivre une conférence ou un exposé spécialisé employant de <i>nombreuses</i> formes relâchées, des régionalismes ou une terminologie non familière.
COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ÉCRIT	
C2	Peut comprendre <i>et interpréter de façon critique</i> presque toute forme d'écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières.
INTERACTION ORALE GÉNÉRALE	
B2	Peut communiquer avec un niveau d'aisance et de spontanéité tel qu'une interaction soutenue avec des locuteurs <i>natifs de la langue cible</i> dans la langue cible soit tout à fait possible sans entraîner de tension d'une part ni <i>de</i> l'autre. Peut mettre en valeur la signification personnelle de faits et d'expériences, exposer ses opinions et les défendre avec pertinence en fournissant explications et arguments.
COMPRENDRE UN LOCUTEUR NATIF INTERLOCUTEUR	
C2	Peut comprendre tout <i>locuteur natif interlocuteur</i> même sur des sujets spécialisés abstraits ou complexes et hors de son domaine, à condition d'avoir l'occasion de s'habituer <i>à une langue non standard ou</i> à un accent.
CONVERSATION	
B2	Peut maintenir des relations avec des locuteurs <i>natifs de la langue cible</i> sans les amuser ou les irriter involontairement ou les obliger à se comporter autrement qu'ils ne le feraient avec <i>un interlocuteur natif tout autre locuteur</i> .
DISCUSSION INFORMELLE (entre amis)	
B2+	Peut suivre facilement une conversation animée entre locuteurs <i>natifs de la langue cible</i> .
B2	Peut suivre, avec quelque effort, l'essentiel de ce qui se dit dans une conversation à laquelle il/elle ne participe pas, mais peut éprouver des difficultés à participer <i>effectivement</i> à une discussion avec plusieurs locuteurs <i>natifs de la langue cible</i> qui ne modifient en rien leur mode d'expression.
DISCUSSION ET RÉUNIONS FORMELLES	
C2	Peut défendre sa position dans une discussion formelle sur des questions complexes, monter une argumentation nette et convaincante <i>comme le ferait un locuteur natif aussi bien que les autres locuteurs</i> .
INTERVIEWER ET ÊTRE INTERVIEWÉ	
C2	Peut tenir sa part du dialogue extrêmement bien, en structurant le discours et en échangeant avec autorité et <i>une complète</i> aisance <i>naturelle</i> , que ce soit comme interviewer ou comme interviewé <i>de la même manière qu'un locuteur natif aussi bien que les autres locuteurs</i> .
CORRECTION SOCIOLINGUISTIQUE	
C2	Peut jouer efficacement le rôle de médiateur entre des locuteurs de la langue cible et de celle de sa communauté <i>d'origine</i> en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques.
C2	Apprécie <i>pratiquement toutes complètement</i> les implications sociolinguistiques et socioculturelles de la langue <i>utilisée par les locuteurs natifs des locuteurs compétents dans la langue cible</i> et peut réagir en conséquence.
B2	Peut poursuivre une relation suivie avec des locuteurs <i>natifs de la langue cible</i> sans les amuser ou les irriter sans le vouloir ou les mettre en situation de se comporter autrement qu' <i>avec un autre locuteur natif-compétent</i> .

AISANCE À L'ORAL	
B2	Peut communiquer avec un degré d'aisance et de spontanéité qui rend tout à fait possible une interaction régulière avec des locuteurs <u>natifs de la langue cible</u> sans imposer d'effort de part et d'autre.

Améliorations apportées à la traduction de 2001

COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ORAL	
B2+	Peut comprendre une langue orale standard, en direct ou à la radio, sur des sujets familiers et non familiers se rencontrant normalement dans la vie personnelle, sociale, <u>universitaire académique</u> ou professionnelle. Seul un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peuvent influencer la capacité à comprendre.
B1	Peut comprendre les points principaux d'une intervention, <u>dans une langue claire et standard</u> , sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts.
A2	Peut comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi), <u>à condition que la diction soit claire, bien articulée et lente.</u>
COMPRENDRE UNE CONVERSATION ENTRE TIERCES PERSONNES	
C1	Peut suivre facilement des échanges complexes entre <u>des partenaires extérieurs tiers</u> dans une discussion de groupe et un débat, même sur des sujets abstraits, complexes et non familiers.
COMPRENDRE EN TANT QU'AUDITEUR	
B2+	Peut suivre l'essentiel d'une conférence, d'un discours, d'un rapport et d'autres genres d'exposés <u>éducatifs académiques</u> / professionnels, qui sont complexes du point de vue du fond et de la forme.
B1+	Peut suivre une conférence ou un exposé dans son propre domaine à condition que le sujet soit familier et la présentation directe <u>simple</u> et clairement structurée.
B1	Peut suivre le plan général d'exposés <u> courts non complexes</u> sur des sujets familiers à condition que la langue en soit standard et clairement articulée.
COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE RADIO ET DES ENREGISTREMENTS	
B2+	Peut comprendre les enregistrements en langue standard que l'on peut rencontrer dans la vie sociale, professionnelle ou <u>universitaire académique</u> et reconnaître le point de vue et l'attitude du locuteur ainsi que le contenu informatif.
B2	Peut comprendre la plupart des documentaires et des <u>autres enregistrements ou émissions</u> radiodiffusés en langue standard et peut identifier correctement l'humeur, le ton, etc., du locuteur.
COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ÉCRIT	
B1	Peut lire des textes factuels <u> directs clairs</u> sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.
COMPRENDRE LA CORRESPONDANCE	
A2+	Peut <u> reconnaître comprendre</u> les principaux types de lettres standards habituelles (demande d'information, commandes, confirmations, etc.) sur des sujets familiers.
LIRE POUR S'ORIENTER	
B2	Peut identifier rapidement le contenu et la pertinence d'une information, d'un article ou d'un <u> reportage rapport</u> dans une gamme étendue de sujets professionnels afin de décider si une lecture plus approfondie vaut la peine.
LIRE POUR S'INFORMER ET DISCUTER	
C1	Peut comprendre dans le détail une gamme étendue de textes que l'on peut rencontrer dans la vie sociale, professionnelle ou <u> universitaire académique</u> et identifier des points de détail fins, y compris les attitudes, que les opinions soient exposées ou implicites.

COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE TÉLÉVISION, DES FILMS ET DES VIDÉOS	
B2	Peut comprendre un documentaire, une interview <u>en direct</u> , une table ronde, une pièce à la télévision et la plupart des films en langue standard.
B1+	Peut comprendre une grande partie des programmes télévisés sur des sujets d'intérêt personnel, tels que <u>brèves interviews</u> , <u>conférences</u> , <u>brefs exposés</u> et <u>journaux télévisés</u> si le débit est relativement lent et la langue assez clairement articulée.
A2	<u>Peut suivre les changements de sujets dans des informations télévisées factuelles et se faire une idée du contenu principal.</u>
RECONNAÎTRE DES INDICES ET FAIRE DES DÉDUCTIONS (À L'ORAL ET À L'ÉCRIT)	
B2	Peut utiliser différentes stratégies de compréhension, dont l'écoute des points forts et <u>le contrôle la vérification</u> de la compréhension par les indices contextuels.
PRODUCTION ORALE GÉNÉRALE	
C2	Peut produire un discours <u>élaboré, clair</u> , limpide et fluide, avec une structure logique efficace qui aide le destinataire à remarquer les points importants et à s'en souvenir.
C1	Peut faire une présentation ou une description <u>claire</u> d'un sujet complexe en intégrant des <u>arguments thèmes</u> secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.
MONOLOGUE SUIVI : décrire l'expérience	
B1	Peut faire une description <u>directe et simple non complexe</u> de sujets familiers variés dans le cadre de son domaine d'intérêt. Peut rapporter assez couramment une narration ou une description <u>simples non complexes</u> sous forme d'une suite de points.
S'ADRESSER À UN AUDITOIRE	
B1	Peut faire un exposé <u>simple et direct non complexe</u> , préparé, sur un sujet familier dans son domaine qui soit assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps et dans lequel les points importants soient expliqués avec assez de précision.
A2+	Peut faire face à un nombre limité de questions <u>simples et directes faciles</u> .
A2	Peut répondre aux questions qui suivent si elles sont <u>simples et directes faciles</u> et à condition de pouvoir faire répéter et de se faire aider pour formuler une réponse.
PRODUCTION ÉCRITE GÉNÉRALE	
C2	Peut écrire des textes <u>élaborés, clairs</u> , limpides et fluides, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants.
C1	Peut écrire des textes <u>clairs</u> , bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée.
B1	Peut écrire des textes <u>articulés simplement suivis non complexes</u> sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.
ÉCRITURE CRÉATIVE	
B1	Peut écrire des descriptions détaillées <u>simples et directes non complexes</u> une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt.
ESSAIS ET RAPPORTS	
C2	Peut produire de manière limpide et fluide des rapports, articles ou essais complexes et qui posent une problématique ou donner une appréciation critique sur <u>le manuscrit d'une des propositions ou des œuvres littéraires</u> .
B1+	Peut résumer avec une certaine assurance <u>une source un ensemble</u> d'informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine, en faire le rapport et donner son opinion.
INTERACTION ORALE GÉNÉRALE	
B2+	Peut utiliser la langue avec aisance, correction et efficacité dans une gamme étendue de sujets d'ordre général, <u>éducatif, académique</u> , professionnel et concernant les loisirs, en indiquant clairement les relations entre les idées. Peut communiquer spontanément avec un bon contrôle grammatical sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire et avec le degré de formalisme adapté à la circonstance.
B1	Peut exploiter avec souplesse une gamme étendue de langue simple pour faire face à la plupart des situations susceptibles de se produire au cours d'un voyage. Peut aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier, exprimer des opinions personnelles et échanger <u>de l'information des informations</u> sur des sujets familiers, d'intérêt personnel ou pertinents pour la vie quotidienne (par exemple la famille, les loisirs, le travail, les voyages et les faits divers).

COMPRENDRE UN INTERLOCUTEUR	
A2+	Peut généralement comprendre un discours <u>clair et standard</u> qui lui est adressé dans une langue standard clairement articulée sur un sujet familier, à condition de pouvoir demander de répéter ou reformuler de temps à autre.
DISCUSSION INFORMELLE (entre amis)	
C1	Peut suivre facilement des échanges entre <u>partenaires extérieurs tiers</u> dans une discussion de groupe et un débat et y participer, même sur des sujets abstraits, complexes et non familiers.
B1	Peut comparer et opposer des alternatives en discutant de ce qu'il faut faire, où il faut aller, <u>qui désigner</u> , qui ou quoi choisir, etc.
B1	Peut, en règle générale, suivre les points principaux d'une discussion <u>informelle entre amis d'une certaine longueur se déroulant en sa présence</u> à condition qu'elle ait lieu en langue standard clairement articulée.
A2+	Peut généralement reconnaître le sujet d'une discussion <u>extérieure</u> si elle se déroule lentement et clairement <u>en sa présence</u> .
DISCUSSION ET RÉUNIONS FORMELLES	
B2+	Peut exposer ses idées et ses opinions et argumenter avec <u>conviction précision</u> , sur des sujets complexes et réagir de même aux arguments d'autrui <u>de façon convaincante</u> .
B1	Peut prendre part à une discussion formelle courante sur un sujet familier conduite dans une langue standard clairement articulée et qui suppose <u>l'échange d'informations factuelles, en recevant des instructions ou la discussion de solutions à des problèmes pratiques, d'échanger des informations factuelles, de recevoir des instructions ou de chercher ensemble des solutions à des problèmes pratiques</u> .
COOPÉRATION A VISÉE FONCTIONNELLE (par exemple assembler un meuble en kit, discuter d'un document, organiser un événement, etc.)	
A2+	Peut comprendre suffisamment pour gérer <u>un échange courant et simple des tâches simples et routinières</u> sans effort excessif, en demandant en termes très simples de répéter en cas d'incompréhension.
OBTENIR DES BIENS ET DES SERVICES	
A2+	Peut obtenir tous les renseignements nécessaires d'un office de tourisme à condition qu'ils soient de nature <u>simple non complexe</u> et non spécialisée.
ÉCHANGE D'INFORMATION	
B1	Peut trouver et transmettre une information <u>simple et directe factuelle explicite</u>
A2+	Peut se débrouiller avec les demandes directes de la vie quotidienne : trouver une information factuelle <u>explicite</u> et la transmettre.
INTERVIEWER ET ÊTRE INTERVIEWÉ	
A1	Peut répondre, dans un entretien, à des questions personnelles <u>simples</u> posées très lentement et clairement dans une langue directe et non-idiomatique.
INTERACTION ÉCRITE GÉNÉRALE	
B1+	Peut apporter <u>de l'information des informations et des idées</u> sur des sujets abstraits et concrets, <u>contrôler vérifier</u> l'information, poser des questions sur un problème ou l'exposer assez précisément.
B1	Peut écrire des notes et lettres personnelles pour demander ou transmettre des informations <u>simples</u> d'intérêt immédiat et faire comprendre les points qu'il/elle considère importants.
PRENDRE DES NOTES (conférences, séminaires, etc.)	
B1	Peut prendre des notes sous forme d'une liste de points clés lors d'un exposé <u>simple non complexe</u> à condition que le sujet soit familier, la formulation directe et la diction claire en langue courante.
CORRECTION SOCIOLINGUISTIQUE	
C2	Manifeste une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et <u>dialectales familières</u> avec la conscience des niveaux connotatifs de sens.
C1	Peut reconnaître un large éventail d'expressions idiomatiques et <u>dialectales familières</u> et apprécier les changements de registres ; peut devoir toutefois confirmer tel ou tel détail, en particulier si l'accent n'est pas familier.

TOURS DE PAROLE	
C1	Peut choisir une expression adéquate dans un répertoire courant convenable dans un ensemble disponible de fonctions discursives, en préambule à ses propos pour introduire son discours en attirant l'attention de l'audience, pour obtenir la parole et la garder, ou pour gagner du temps pour la garder et garder l'attention de l'audition pendant qu'il/elle réfléchit.
B2	Peut intervenir de manière adéquate dans une discussion de manière adéquate en utilisant des moyens d'expression appropriés la langue qui convient .
	Peut commencer lancer , soutenir poursuivre et terminer clôre une conversation un discours avec naturel convenablement et avec des tours de parole efficaces en respectant efficacement les tours de parole .
	Peut commencer lancer un discours, prendre la parole intervenir à son tour au bon moment et terminer la conversation quand il/elle le souhaite le faut , bien que parfois sans élégance maladroïtement quelquefois .
	Peut utiliser des expressions toutes faites (par exemple « C'est une question difficile ») pour gagner du temps pour formuler son propos et garder la parole pendant qu'il/elle réfléchit à ce qu'il/elle va dire .
B1+	Peut intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate pour prendre la parole l'expression qui convient pour attirer l'attention .
B1	Peut commencer lancer , poursuivre et terminer clôre une simple conversation simple en tête-à-tête en face à face sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel .
DÉVELOPPEMENT THÉMATIQUE	
B1	Peut rapporter assez couramment une narration ou une description simples non complexes sous forme d'une suite de points.
A2+	Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose par une simple liste de points successifs .
COHÉRENCE ET COHÉSION	
B2	Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour relier ses énoncés dans un discours clair et cohérent , bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.
A1	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « mais ».
PRÉCISION	
B1	Peut transmettre une information simple et claire , et d'intérêt immédiat, en mettant en évidence quel point lui semble le plus important.

Annexe-C : Schéma descriptif du CECR, descripteurs de 2001, actualisations et ajouts (Conseil de l'Europe, 2018a, p. 48)

Tableau 4 – Schéma descriptif du CECR, descripteurs de 2001, actualisations et ajouts

Activités		Dans le schéma descriptif de 2001	Dans les échelles de descripteurs de 2001	Échelles de descripteurs actualisés dans ce volume	Échelles de descripteurs ajoutés dans ce volume
Réception (CECR 4.4.2)	Orale	√	√	√	
	Écrite	√	√	√	
	Stratégies	√	√	√	
Production (CECR 4.4.1)	Orale	√	√	√	
	Écrite	√	√	√	
	Stratégies	√	√	√	
Interaction (CECR 4.4.3)	Orale	√	√	√	
	Écrite	√	√	√	
	Stratégies	√	√	√	
	En ligne				√
Médiation (CECR 4.4.4)	Texte	√			√
	Concepts	√			√
	Communication	√			√
Compétences					
Compétence langagière communicative (CECR 5.2)	Linguistique	√	√	√	√ (Phonologie)
	Pragmatique	√	√	√	
	Sociolinguistique	√	√	√	
Compétence plurilingue et pluriculturelle (CECR 6.1.3)	Pluriculturel	√			√
	Compréhension plurilingue et répertoire	√			√

Annexe-D : Transcription du dialogue (Cocton, 2015a, p. 136)

Unité 4 S'ouvrir à la culture

Pages 92-93

S'ÉVALUER

Préparation au DELF A1

(1 h) **Forme de travail : individuelle et en groupe**

PARTIE 1 Compréhension de l'oral

Transcription

MARIA : – Salut Paul, vous voulez aller au nouveau musée qui vient d'ouvrir à Marseille avec Patrick et moi ?

PAUL : – Le MUCEM, super ! Bien sûr que je veux venir avec vous. Je pense que Martine sera d'accord aussi. Elle veut y aller depuis longtemps.

MARIA : – Fantastique, j'ai eu quatre entrées gratuites par mon travail. Les invitations sont à utiliser pendant la semaine. Est-ce que vous êtes disponibles jeudi soir ?

PAUL : – Oui, pas de problème pour moi. Martine est disponible aussi. En plus, je crois que c'est le jour où commence l'exposition temporaire du photographe Patrick Zachmann. C'est super !

MARIA : – Super, super, je ne suis pas sûre que cette exposition soit intéressante. Patrick m'a dit qu'il en avait entendu parler et que c'était décevant. Je pensais plutôt que nous pouvions aller visiter les expositions permanentes pour cette première visite. La galerie de la Méditerranée est à voir !

PAUL : – Pas de souci, c'est toi qui décides Maria. On va commencer par visiter l'exposition permanente et on reviendra un autre jour pour le reste. Pour te remercier de ton invitation, après la visite, je vous inviterai au restaurant ! Mets une jolie tenue et dis à Patrick de porter un costume ce jour-là ! Je vais vous emmener dîner dans un nouveau restaurant très chic.

MARIA : – Ok, ça marche, on se donne rendez-vous jeudi à 17 h devant le musée ?

PAUL : – Super, à jeudi donc !

Annexe-E : Exemple d'une tâche de communication pédagogique, « Organiser une simulation-Jumelage » (Robert, Rosen, & Reinhardt, 2011, p. 122)

Fenêtre sur cours 5 : Organiser une simulation

Jumelage

VOUS AVEZ DÉCIDÉ DE FAIRE LE JUMELAGE DE VOTRE VILLE AVEC UNE VILLE FRANÇAISE.

Vous voulez promouvoir les échanges associatifs avec la France. Vous créez un comité de jumelage.

DÉCISIONS

- 1** Faites la liste des membres du comité : personnalités de votre ville engagées dans des activités citoyennes et représentants des mouvements associatifs. Choisissez des associations représentatives de votre ville. Aidez-vous des éléments de l'unité 6.
- 2** Désignez le président du comité de jumelage. Pour organiser le vote, reportez-vous à l'unité 8.
- 3** Rédigez :
 1. la carte d'identité de chaque association présente dans le comité :
 - Nom de l'association : ... - Date de création : ...
 - Nom du président : ... - Nombre de membres : ...
 - Buts de l'association : ... - Activités proposées aux membres : ... - Mode de financement : ...
 2. la carte d'identité des autres membres du comité :
 - Pour une personnalité politique :
 - Parti auquel il appartient : ...
 - Fonctions actuelles : ...
 - Principales étapes de sa carrière politique : ...
 - Actions pour lesquelles il milite : ...
 - Pour une personnalité du monde des arts, de la science, de l'économie, etc. : ...
 - Domaine dans lequel il est connu : ...
 - Fonctions actuelles : ...
 - Principales étapes de sa carrière : ...
 - Activités qui l'ont fait connaître : ...
- 4** Choisissez la ville de France avec laquelle vous voulez faire le jumelage. Reportez-vous à la carte p. 6. Recherchez un point commun entre cette ville et la vôtre :
 1. son nom se rapproche du nom de votre ville ;
 2. des raisons historiques (un de vos compatriotes s'est illustré dans cette ville ou un Français originaire de cette ville s'est illustré chez vous) ;
 3. des raisons économiques (une entreprise française originaire de cette ville s'est implantée chez vous, vous produisez dans votre région les mêmes produits que ceux de cette ville ou vous avez le même type d'activités) ;
 4. des raisons géographiques (votre ville est située au bord de la mer, dans une région montagneuse, etc. comme cette ville française). Faites des propositions argumentées. Tirez au sort la personnalité ou l'association que vous représentez parmi les fiches rédigées.

ÉCRITS ET JEUX DE RÔLE

- 1** La première réunion du comité de jumelage a lieu. Vous faites la liste des atouts de votre ville pour réussir un jumelage. En petits groupes, rédigez :
 1. la fiche signalétique de votre ville (nombre d'habitants, situation administrative, principales activités).
 2. les tableaux, les graphiques des associations (exemples dans l'unité 6).
- 2** En petits groupes, rédigez la lettre de proposition de jumelage destinée à la ville française que vous avez choisie. Soyez persuasifs. Reportez-vous à l'unité 6. Chaque groupe présente sa lettre.
- 3** La deuxième réunion du comité de jumelage a lieu pour décider d'un programme d'échanges avec la ville jumelée. Chaque représentant d'association fait des propositions sur :
 1. les dates ;
 2. les nombre de jours ;
 3. les types de manifestations proposées (en rapport avec les activités des associations et des personnalités du comité) ;
 4. les lieux où se dérouleront les manifestations ;
 5. les aspects financiers (manifestations gratuites/payantes).Rédigez le programme que vous joindrez à la lettre de proposition de jumelage.
- 4** Vous invitez une délégation de parlementaires français en visite dans votre pays pour leur demander d'appuyer votre projet. Une partie du groupe joue les membres du comité de jumelage, l'autre les parlementaires français. Vous essayez de convaincre les parlementaires de tous les avantages d'un jumelage de votre ville avec la ville choisie. Les parlementaires interrogent les différents membres du comité pour obtenir des renseignements sur leurs activités.
- 5** Un journaliste français, présent à la réunion, rédige le compte rendu de cette rencontre. Écrivez l'article sur un ton humoristique. Vous pouvez vous aider des textes de l'unité 8.


Massacret É., Pons S. & Mothe P., *Café crème 4*, Paris, Hachette, 1999, p. 165.

Annexe-F : Exemple d'un projet virtuelle « Votre boutique de vêtement »
 (Robert et al., 2011, p. 56)

Fenêtre sur cours 7 :
Exemple d'un projet virtuel « Votre boutique de vêtements »

Projet 1

Votre boutique de vêtements.



12^{ème} Marché des Modes
16, 17 & 18/04/2005 - ENNET-POLISSY

Vous êtes stylistes.

Créez en groupe
votre marque
de vêtements.

1. Le nom de votre marque.

Cherchez sur Internet des noms de grandes marques françaises et imaginez le nom de votre marque.
Exemple : Adosplus

.....

.....

2. Les vêtements.

Faites la liste des vêtements de votre marque.


.....

.....

3. La boutique.

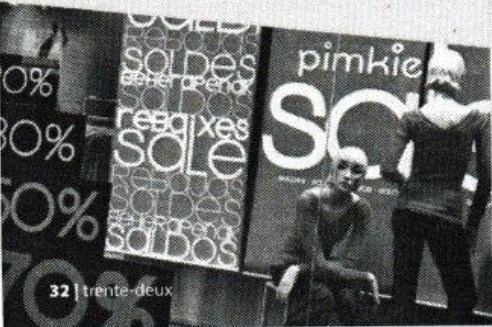
Cherchez un quartier, une rue où vous allez installer votre boutique et écrivez l'adresse.

Vêtados
14 rue Paradis
75010 Paris (France)



Préparez une petite affiche avec les jours et les heures d'ouverture.

Jours	Heures	
	Matin	Après-midi
Lundi	fermé	
Mardi	9 h - 12	2 h - 7 h
Mercredi	9 h - 12	2 h - 7 h
Jeudi	9 h - 12	2 h - 7 h
Vendredi	9 h - 12	2 h - 7 h
Samedi	9 h - 12	2 h - 8 h



32 | trente-deux

J.-P. Robert, M. Kosvoyanni, *Salut !* (2), méthode de FLE pour les classes primaires
 Éditions Nouvel Esprit, Athènes, 2009, p. 32

Annexe-G : Exemple d'un projet authentique (Girardet, Pécheur, Gibbe, & Parizet, 2016, pp. 98, 99)

Unité 6 - Projet - Offrir un cadeau

Dans cette leçon, vous allez faire un cadeau original à une personne de votre choix.
Vous allez aussi apprendre à remercier quand on vous fait un cadeau.

1

Choisissez la personne et l'occasion.

1. À qui allez-vous offrir votre cadeau ?

- Une personne de votre famille.
- Une amie ou un ami.
- Une étudiante ou un étudiant de la classe.
- Un professeur.
- Une autre personne (une connaissance, une personnalité politique ou artistique).
- Une personne imaginaire (Astérix, Spiderman...).

2. À quelle occasion offrez-vous votre cadeau ?

- Un anniversaire.
- Un mariage.
- Une réussite à un examen.
- Une réussite professionnelle.
- La fin d'un cours, d'un stage, d'un séjour.
- Une autre occasion.



2

Choisissez et personnalisez votre cadeau.

3. Quel cadeau allez-vous offrir ?

- Un vêtement (un tee-shirt, une casquette, un pull).
- Un objet pour la maison (une tasse, un tablier de cuisine, un coussin).
- Un album de photos, un calendrier, un poster, une affiche.

4. Écrivez quelques mots pour personnaliser votre cadeau.

« Bon anniversaire ! »

« Bonne année ! »

« Dix ans d'amitié ! »

« En souvenir d'une belle soirée »



3 Préparez quelques mots pour offrir le cadeau.

5. Lisez le petit discours ci-contre. Répondez.

- Qui fait le discours ?
- À qui ?
- À quelle occasion ?
- Comment la satisfaction est-elle exprimée ?
- Comment le cadeau est-il présenté ?



6. Écoutez ce petit discours. Répondez aux questions de l'activité 5.

N° 77

7. Écrivez quelques phrases pour offrir votre cadeau.

4 Préparez quelques mots de remerciements.

8. Dans le discours ci-contre, recherchez comment la personne :

- remercie ;
- dit qu'elle apprécie le cadeau ;
- dit qu'elle apprécie ses amis.



9. Écoutez. Ségolène fait un petit discours de remerciement. Répondez.

N° 78

- Ségolène parle à quelle occasion ?
- Qui est Arnaud ?
- Est-ce qu'ils ont reçu beaucoup de cadeaux ?
- Où vont-ils aller ?

10. Vous avez reçu un cadeau. Écrivez quelques mots de remerciement.

Chère Chantal et cher Jean-Pierre, je voudrais vous remercier.
J'ai passé un magnifique séjour chez vous. J'ai découvert la vraie cuisine antillaise.
J'ai aussi appris à danser la biguine.
Vous avez été très gentils avec moi et aujourd'hui mon français est meilleur.
Voici un petit cadeau. C'est une spécialité de ma région, au Pérou.



Chers amis, je voudrais vous remercier pour ce cadeau très original. Vous avez fait le bon choix. Ce foulard me plaît beaucoup.
Je voudrais dire aussi que j'ai été très contente d'avoir mes amis autour de moi pour mes quarante ans. J'ai connu Myriam et Caroline au collège, Pascal et Aurélie à l'université, François au bureau. J'espère que vous allez rester longtemps mes amis !



i Point infos

PETITS CADEAUX ENTRE AMIS ET COLLÈGUES DE TRAVAIL

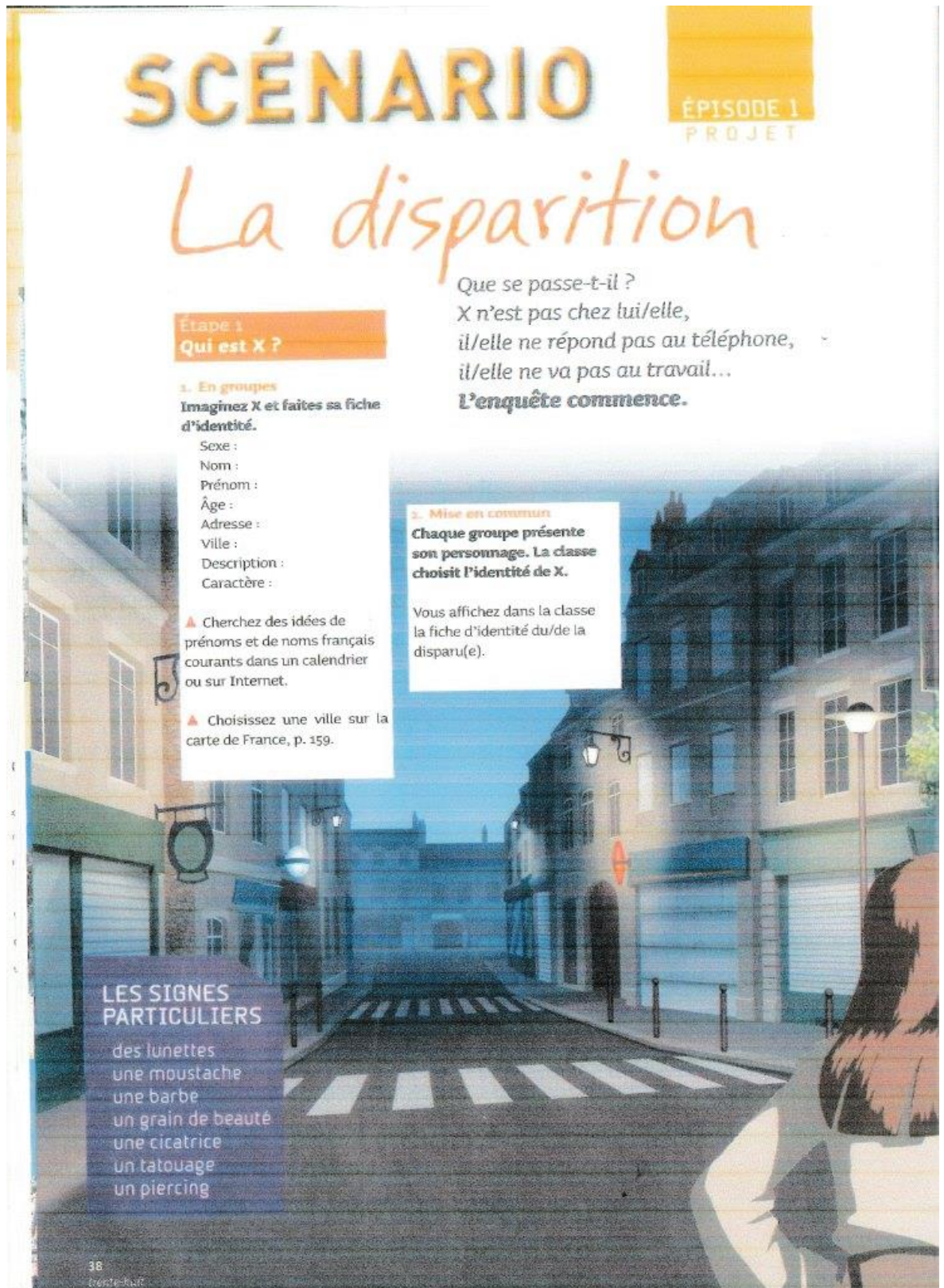
En France, on offre un cadeau à ses amis :

- pour leur mariage (il y a souvent une liste de cadeaux souhaités par le couple), à leur anniversaire ou pour les fêtes de fin d'année ;
- quand on est invité chez eux. On peut alors apporter des fleurs, une bouteille, un livre ou un cadeau original. On peut aussi décider avec ses amis d'apporter le dessert ou un plat ;
- quand on revient d'un long voyage.

À un collègue de travail, on peut offrir un cadeau (souvent collectif) à l'occasion de son départ : départ à la retraite, départ pour une autre entreprise ou un autre service.

Quand on reçoit un cadeau, on l'ouvre et on dit quelques mots de remerciement.

Annexe-H : Exemple de scénario dans Scénario 1/Méthode de Français, « La disparition », Épisode-Projet 1 (Dubois et Lerolle, 2008, pp. 38, 39)



SCÉNARIO

ÉPISE 1
PROJET

La disparition

Que se passe-t-il ?
X n'est pas chez lui/elle,
il/elle ne répond pas au téléphone,
il/elle ne va pas au travail...
L'enquête commence.

Étape 1
Qui est X ?

1. En groupes
Imaginez X et faites sa fiche d'identité.

Sexe :
Nom :
Prénom :
Âge :
Adresse :
Ville :
Description :
Caractère :

▲ Cherchez des idées de prénoms et de noms français courants dans un calendrier ou sur Internet.

▲ Choisissez une ville sur la carte de France, p. 159.

2. Mise en commun
Chaque groupe présente son personnage. La classe choisit l'identité de X.

Vous affichez dans la classe la fiche d'identité du/de la disparu(e).

LES SIGNES PARTICULIERS
des lunettes
une moustache
une barbe
un grain de beauté
une cicatrice
un tatouage
un piercing

38
L'ÉPISE 1

Étape 2 La police enquête.

1. En groupes
Imaginez trois amis du/de la disparu(e).

2. Mise en commun
Chaque groupe présente ses personnages. La classe choisit trois amis.

3. Jeu de rôles
Au commissariat, la police interroge les amis du/de la disparu(e).
Jouez la scène.
➤ Les policiers posent des questions sur le/la disparu(e) (Quel est son nom ? Il/Elle est comment ?...).
➤ Les amis répondent et donnent des informations sur le/la disparu(e).

Étape 3 Avis de recherche

1. En groupes
Préparez le texte de l'avis de recherche.
La police recherche monsieur/ madame/ mademoiselle... disparu(e) le... Il/elle habite...

2. En groupes
Fabriquez un portrait du/de la disparu(e).

▲ Découpez les différents éléments du portrait dans des magazines (les yeux, les cheveux...).

3. Mise en commun
Chaque groupe présente ses productions. Vous rédigez la version finale de l'avis de recherche et vous choisissez un portrait.

Vous affichez dans la classe l'avis de recherche.



Annexe-I : Exemples de tâches réelles (Eaquals, 2015, pp. 22-39)

SCÉNARIO : FAIRE LES COURSES A1

DOMAINE	CONTEXTE	TÂCHES	ACTIVITÉS LANGAGIÈRES	TEXTES
Personnel et public	Lieux : maison, école, magasins. Personnes : famille, amis ou collègues / vendeurs.	Planifier des achats pour préparer une fête. Interagir pour définir les produits à acheter. Élaborer une liste. Faire les achats	Discuter entre amis Lire pour s'informer et s'orienter. Comprendre un locuteur natif. Comprendre des instructions orales. Obtenir des biens et des services.	Brochures, prospectus publicitaires de magasins. Site Internet.

NIVEAU A1	
DESCRIPTEURS	<p>Peut comprendre des questions, des instructions et des expressions quotidiennes pour satisfaire des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, lentement et clairement par un interlocuteur compréhensif.</p> <p>Peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers.</p> <p>Peut se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel.</p> <p>Peut reconnaître les noms, les mots et les expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne.</p> <p>Peut demander quelque chose à quelqu'un ou le lui donner.</p> <p>Peut se débrouiller avec les nombres, les quantités, l'argent et l'heure.</p> <p>Peut écrire des expressions et phrases simples isolées.</p>
CRITÈRES	<p>AISANCE À L'ORAL Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.</p> <p>CORRECTION SOCIOLINGUISTIQUE Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires : accueil et prise de congé, présentations et dire merci, s'il vous plaît, excusez-moi, etc.</p> <p>COHÉRENCE Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « alors ».</p> <p>ÉTENDUE LINGUISTIQUE Possède un choix élémentaire d'expressions simples pour les informations sur soi et les besoins de type courant.</p>

COMPÉTENCES	
STRATEGIQUE	<p>Dire que l'on ne comprend pas. Demander à quelqu'un de répéter quelque chose.</p>
PRAGMATIQUE	<p>Fonctionnelle Indiquer des produits à acheter, suggérer. Donner et demander des prix, des horaires. Aborder quelqu'un, demander quelque chose, payer, remercier, prendre congé.</p> <p>Discursive Engager et terminer une conversation. Les connecteurs « et », « ou », « parce que ».</p>
LINGUISTIQUE	<p>Grammaticale Le présent, l'impératif, le futur proche et le conditionnel de politesse. Les articles partitifs, les expressions de quantité, les prépositions de lieu, de temps, l'interrogation</p> <p>Lexicale Les aliments, les objets de la maison, les magasins, l'heure, les prix, les formes de paiement. Les salutations Les formules sociales</p>

SCÉNARIO : FAIRE LES COURSES DÉROULEMENT A1

PHASE	COMPÉTENCE(S)	MODALITÉS	ACTIVITES PEDAGOGIQUES	MATÉRIELS
ANTICIPATION	Compétence pragmatique : Poser des questions, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers.	Devoirs à la maison	GR : exercices sur les mots interrogatifs et sur les formes de l'interrogation	Exercices
		En classe (groupe entier)	CO : situation au magasin. Deux amis achètent dans divers magasins du quartier (épicerie, décoration...). Remue-méninges : lister les aliments et les accessoires à acheter pour une fête et repérer les quantités	Audio
APPRENTISSAGE	Compétences stratégique et pragmatique : Se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel. Savoir utiliser l'expression de la quantité Interagir de façon simple pour connaître les produits à acheter. Élaborer une liste.	En classe - par deux	EO : expression de la quantité autour d'un aliment, par exemple : « fromage » (100 grammes de fromage, du fromage, une boîte de Camembert...)	Photos ou dessins
		groupe entier	CE : création d'une épicerie disposant, sous la forme de photos et d'étiquettes, des produits (aliments et accessoires) désignés par les élèves dans l'EO précédente. Des étiquettes proposent des quantités variables que les étudiants vont utiliser en fonction des besoins pour leur fête : 8 masques, 3 bouteilles de soda, 300 grammes de bonbons ...	Photos et étiquettes de produits et de quantités
		en groupes	GR : mémorisation de mots de vocabulaire à l'aide d'un support visuel du type « Visual memory » : deux cartes identiques désignant un objet dont l'image et le nom ont été extraits de documents authentiques (brochures de supermarchés...).	Brochures, prospectus publicitaires des magasins.
		individuel	GR : exercices sur la négation. (il n'y a pas de...)	
		en groupes	EO jeu de rôle : interagir pour décider quels sont les produits à acheter et en quelle quantité, chaque groupe décidant l'objet de la fête qu'il organise : une fin d'année, un diplôme, un anniversaire...	Sites de supermarché
		en groupes	EE : Élaborer la liste des achats à faire.	Exercices
APPLICATION	Compétences pragmatique et sociolinguistique : Interagir de façon simple au magasin : saluer, demander quelque chose, remercier. Se débrouiller avec les nombres, les quantités, l'argent et l'heure.	En classe - groupe entier	EO jeu de rôle : se saluer, rechercher l'information, demander conseil à un employé du magasin, payer remercier, prendre congé	Audios/vidéos

SCÉNARIO : PARTIR EN COLONIE DE VACANCES A1

DOMAINE	CONTEXTE	TÂCHES	ACTIVITÉS	TEXTES
Public	Lieu : Colonie de vacances Personnes : Collégiens, lycéens, réceptionniste.	Faire connaissance avec d'autres participants Lire le guide de la colonie de vacances pour choisir une activité Remplir des formulaires d'information Écouter des annonces de la colonie de vacances	S'adresser à quelqu'un Lire la description des activités Comprendre des annonces	Conversation Monologue suivi Fiche d'inscription Fiche d'information Annonce publique

NIVEAU A1		COMPÉTENCES	
DESCRIPTEURS	Peut fournir des renseignements personnels. Peut se présenter. Peut compléter des formulaires simples. Peut poser des questions personnelles simples et y répondre. Peut trouver des informations de base dans des textes simples. Peut comprendre des instructions qui sont adressées lentement et avec soin. Peut suivre des directives courtes et simples.	STRATEGIQUE	Chercher des mots apparentés. Demander de l'aide. Demander de répéter.
	CRITÈRES		PRAGMATIQUE
DISCURSIVE Quelques articulateurs simples du discours « et », « ou », « alors », « mais ».			
LINGUISTIQUE			
AISANCE Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.		GRAMMATICALE Le questionnement (Sujet + verbe / Est-ce que + S + V / Interrogatifs + S + V). La négation : ne pas... Le présent, les verbes réguliers (être/avoir) Le masculin et le féminin. L'interrogation : « Qui ? », « où ? » « est-ce que ? ». Les prépositions de lieu. La nominalisation de verbes simples (visite, arrivée, promenade, location, rangement, baignade). Les adverbes de temps (...) maintenant, ce matin, demain. La place des adjectifs Les indicateurs de temps (depuis, il y a).	
ÉTENDUE Possède un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières.		LEXICALE informations personnelles. : lexique en relation avec la description physique, le caractère, les loisirs, l'heure, la famille.	
CORRECTION A un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.		SOCIO-LINGUISTIQUE Les salutations / Les formules sociales	

SCÉNARIO : PARTIR EN COLONIE DE VACANCES : DÉROULEMENT A1

PHASE	COMPÉTENCES	MODALITES	ACTIVITÉS PEDAGOGIQUES	MATÉRIEL
ANTICIPATION	Compétence pragmatique Faire connaissance avec quelqu'un. Se présenter. Demander et donner des informations personnelles. Compétence linguistique : le questionnement (Sujet+verbe/ Est-ce que +S+V/ Interrogatifs+S+V). La négation : ne ... pas [de façon exemplaire, non exhaustive).	En classe - groupes 3-4.	CO, EO : Adresser la parole à des personnes qui font la queue pour s'inscrire Après avoir révisé les notions de base concernant l'activité, les apprenants listent les questions qu'ils poseront à leurs voisins (exemples : Comment est-ce que tu t'appelles ? Quel âge est-ce que tu as ? Où est-ce que tu habites ? Qu'est-ce que tu aimes faire ?).	
	Compétence pragmatique Repérer des informations sur un formulaire. Compétence linguistique : Le présent, les verbes réguliers, être et avoir à la 1 ^{re} personne. Le masculin et le féminin.	En classe : groupes de 2 ou 3	CE, EO et EE : Analyse de formulaires de colonie de vacances : Les élèves analysent plusieurs formulaires complétés par d'anciens colons.	Formulaires
APPRENTISSAGE	Compétence pragmatique Demander et donner des informations sur des habitudes quotidiennes, sur un emploi du temps. Compétence linguistique : L'interrogation : « Qui ? », « où » « est-ce que ? ». Les prépositions de lieu.	En classe - groupes	CO, EO : Socialiser en colonie de vacances : Les élèves recueillent des renseignements personnels sur les autres participants.	Exemples d'échanges sociaux en ligne Possibilité de trouver de petits dialogues audio ou courts extraits de films illustrant cette socialisation.
	Compétences stratégique et pragmatique Comprendre un itinéraire. Comprendre un emploi du temps, des horaires. Indiquer une date. Compétence linguistique : La nominalisation de verbes simples. Les adverbes de temps. Les prépositions de lieu.	En classe - groupes	CE, CO, EO : Lire le guide de la colonie de vacances : Les apprenants relèvent les renseignements de base dans le guide de colonie de vacances en créant et en remplissant un document ou une affiche qui permet de synthétiser les informations lues concernant l'organisation et comportant des titres, comme le programme des activités, l'heure des repas, les lieux, etc.	Guide de la colonie de vacances
APPLICATION	Compétences stratégique et pragmatique Comprendre un itinéraire. Comprendre un emploi du temps, des horaires. Indiquer une date. Compétence linguistique : La nominalisation de verbes simples. Les adverbes de temps. Les indicateurs de temps. Les prépositions de lieu.	En classe - groupes	CO : Écouter des annonces diffusées par haut-parleur dans le camp. Les élèves relèvent le message principal dans une annonce enregistrée ou lue par quelqu'un. Exemples : Ils suivent les directives donc si l'annonce dit : « baignade au lac à 15h », ils doivent indiquer où, quand et comment ils doivent se rendre à l'activité.	Exemples d'annonces orales Plan de camps de vacances

SCÉNARIO : ACHETER UN PRODUIT A2

DOMAINE	CONTEXTE	TÂCHES	ACTIVITÉS	TEXTES
Public	Lieu : maison, magasin au Canada Personnes : amife(s), vendeur	Chercher un produit en ligne. Demander à des amis des conseils sur un produit. Laisser un message au fournisseur ou au magasin. Donner son avis au fournisseur ou au magasin. Faire des achats.	Réception écrite : Lire pour s'orienter Interaction orale : Échange d'information Discuter de façon informelle (entre amis) Décrire et obtenir des biens et des services	Livrets d'information Sites Internet Conversation/ discussion Monologues courts Formulaires

NIVEAU A2		COMPÉTENCES	
DESCRIPTEURS	DESCRIPTEURS Peut repérer l'information la plus importante dans des textes publicitaires. Peut demander et obtenir des opinions et exprimer simplement son accord ou son désaccord. Peut obtenir l'information nécessaire pour faire une commande. Peut donner de l'information générale au sujet de ce qu'il connaît bien, par exemple, un produit. Peut compléter un formulaire et fournir des informations au sujet d'un produit acheté.	STRATEGIQUE	Peut : Répéter afin de vérifier la compréhension. Parcourir le texte pour trouver l'information clé. Utiliser des indices visuels.
	CRITÈRES		PRAGMATIQUE FONCTIONNELLE Peut : Comparer les produits. Demander et donner des conseils. Parler de ses goûts Exprimer l'accord et le désaccord. Saluer / prendre congé / remercier. Demander et fournir des renseignements et des informations. Exprimer des quantités. Aborder quelqu'un et demander quelque chose. Faire des achats, des transactions simples, obtenir un service. DISCURSIVE Donner une explication, exprimer sa satisfaction ou son mécontentement. Attirer l'attention. Engager une conversation. Demander la clarification des mots-clés.
	AISANCE Peut se faire comprendre dans une brève intervention même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont évidents. ÉTENDUE Utilise des structures élémentaires constituées d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites afin de communiquer une information limitée dans des situations simples de la vie quotidienne actualité. CORRECTION Utilise des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	LINGUISTIQUE	GRAMMATICALE Le présent. Les verbes usuels. Le masculin et le féminin. Le singulier et le pluriel. Les indicateurs de temps (depuis, il y a). Le questionnement (Qui est-ce ? / Qu'est-ce que c'est ?). L'interrogation : « Qui ? », « où ? » « quand ? » « quell(e) ? », « comment ? ». L'opposition « Mais ». La négation : « ne ... pas ». Les adjectifs (leur place et les accords de façon exemplaire et non exhaustive). Les adjectifs (possessifs et démonstratifs). Le passé composé (des verbes utilisés dans le contexte). Les adverbes de quantité : « un peu (de), beaucoup (de) pas de ».
		SOCIO-LINGUISTIQUE	LEXICALE Information sur les produits/Les services et les modes de paiement Les formules sociales Les rituels du courriel

SCÉNARIO : ACHETER UN PRODUIT : DÉROULEMENT A2

	COMPÉTENCE(S)	MODALITES	ACTIVITÉS PEDAGOGIQUES	MATÉRIEL
SEQUENCE 1	<p>Compétence pragmatique : Comparer des produits, etc.</p> <p>Compétence linguistique : Le présent, les verbes usuels. Le masculin et le féminin. Le singulier et le pluriel. Les indicateurs de temps. Le lexique des produits et des services</p> <p>Compétence pragmatique : Demander et donner des conseils. Parler de ses goûts. Echanger des conseils.</p> <p>Compétence linguistique : Le questionnement - Qui est-ce ? / Qu'est-ce que c'est ? Les verbes pour exprimer les goûts et les préférences. L'interrogation. L'opposition « Mais ». La négation Le lexique du règlement d'un achat ou d'un service</p>	<p>En classe - par deux ou en individuel Groupe entier En classe -petits groupes</p>	<p>CE/EE : Rechercher le produit en ligne : Les élèves cherchent des informations sur un produit ou un service et remplissent un tableau récapitulatif de commande avec les renseignements clés. EO : restitution des informations trouvées. CO/EO : Demander à des amis des conseils sur un produit. Les élèves discutent avec des amis sur un produit ou un service et demandent des conseils sur un éventuel achat.</p>	<p>Annonces et brochures en ligne. Les tableaux dans lesquels figurent les infos sur les produits/ les services.</p>
SEQUENCE 2	<p>Compétence sociolinguistique : Saluer / prendre congé / remercier.</p> <p>Compétence pragmatique : Demander et fournir des renseignements et des informations. Exprimer des quantités.</p> <p>Compétence linguistique : Le questionnement [Sujet+verbe/ Est-ce que +S+V/ - Qui est-ce ? L'interrogation « combien », « est-ce que ? ». La négation : ne ... pas / jamais. L'opposition « Mais ». Les expressions de quantité Enrichissement lexical des adjectifs et approfondissement sur leur place/leurs accords</p>	<p>En classe – groupe entier Individuel</p>	<p>C.O. Dialogue client/vendeur pour obtenir des informations sur un produit ou un service. GR : Repérage des adverbes de quantité + mise au point sur la place et l'accord des adjectifs qualificatifs EO : Laisser un message au vendeur ou au magasin : Chaque élève laisse un message au vendeur ou au magasin pour se renseigner sur un produit ou un service.</p>	<p>Dialogue Matériel d'enregistrement</p>
SEQUENCE 3	<p>Compétence pragmatique : Aborder quelqu'un et demander quelque chose. Faire des achats, des transactions simples, obtenir un service.</p> <p>Compétence sociolinguistique : les formules sociales</p> <p>Compétence linguistique : Les adjectifs (leur place et les accords de façon exemplaire).</p> <p>Compétence pragmatique : Donner une explication, exprimer sa satisfaction ou son mécontentement.</p> <p>Compétence linguistique : Le présent dans l'expression de l'opinion : je suis content, je ne suis pas satisfait ..., Réemploi de quelques passé composés usuels : je suis allé/ j'ai acheté. La négation : ne ... pas. Les adverbes de quantité. Les adjectifs qualificatifs pour exprimer la satisfaction ou l'insatisfaction. Compétence sociolinguistique : les rituels du courriel</p>	<p>En classe – simulation binômes Individuel</p>	<p>CO/EO : Consulter un vendeur sur un produit : Les élèves reçoivent de l'information sur un produit spécifique ou sur un service de la part du personnel en posant et en répondant à des questions. EE : Donner son avis au fournisseur ou au magasin : Les élèves complètent un formulaire de satisfaction sur le service ou sur le produit.</p>	<p>Descriptif d'un produit/ d'un service. Formulaire de satisfaction.</p>

SCÉNARIO : PRÉPARER UNE SORTIE B1

DOMAINE	CONTEXTE	TÂCHES	ACTIVITÉS	TEXTES
Personnel	Lieux : à la maison, au travail, à l'école. Personnes : amis, collègues, camarades de classe.	Préparer une sortie pour la soirée ou le week-end. Obtenir des renseignements pour savoir où aller et que faire durant la sortie. Décrire, présenter le projet de sortie aux autres personnes impliquées. Discuter du programme de la sortie pour arriver à un accord.	Lire pour s'orienter. Discuter de façon informelle (entre amis). Monologue suivi : présenter ses recherches.	Brochures Dépliants Sites d'offices de tourisme Sites de cinémas, de clubs, sites touristiques...

NIVEAU B1	
DESCRIPTEURS	<p>Peut :</p> <p>Échanger des informations : loisirs, goûts, projets.</p> <p>Trouver un renseignement spécifique et prévisible (horaires, tarifs, lieux) dans des documents courants simples (prospectus, menus, annonces, catalogues de voyages, sites web) ou dans un office de tourisme à condition qu'ils soient de nature simple et non spécialisée.</p> <p>Demander et fournir des renseignements à propos d'une quantité, d'un horaire, d'un prix, etc.</p> <p>Décrire des projets, discuter du programme de la soirée ou du week-end, de l'organisation d'une rencontre et de ses préparatifs.</p> <p>Discuter de ce que l'on fera ensuite, répondre à des suggestions et en faire, demander des directives et en donner.</p> <p>Réagir à des propositions. Exprimer son accord ou son désaccord.</p> <p>Faire une description brève et élémentaire d'un événement ou d'une activité.</p>
CRITÈRES	<p>ADÉQUATION</p> <p>Peut se débrouiller dans des échanges sociaux simples, en utilisant les formes quotidiennes polies d'accueil et de contact.</p> <p>COHÉRENCE</p> <p>Peut utiliser des articulateurs chronologiques (par exemple : d'abord, ensuite, enfin / premièrement, deuxièmement...) et des articulateurs logiques simples : cause / conséquence / opposition (par exemple : donc / puisque / comme / alors / alors que...)</p> <p>ÉTENDUE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE</p> <p>Possède un vocabulaire suffisant pour mener, avec une certaine assurance, des transactions quotidiennes dans des situations courantes et sur des sujets familiers.</p> <p>PRÉCISION</p> <p>Peut transmettre une information factuelle, fournir des renseignements concrets, discuter de solutions à des problèmes pratiques.</p> <p>Peut apporter l'information concrète exigée (mais avec une précision limitée).</p>

COMPÉTENCES	
STRATEGIQUE	<p>Peut dire qu'il/elle ne comprend pas quelque chose.</p> <p>Peut demander à quelqu'un de répéter quelque chose.</p> <p>Peut se débrouiller avec des énoncés courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.</p>
PRAGMATIQUE	<p>FONCTIONNELLE</p> <p>Peut :</p> <p>Décrire et caractériser des lieux, des activités de loisir.</p> <p>Raconter une expérience passée.</p> <p>Parler de ses projets.</p> <p>Demander et fournir des renseignements, des informations.</p> <p>Faire des suggestions et réagir à des propositions.</p> <p>Parler de ses goûts et de ses centres d'intérêt.</p> <p>Exprimer un point de vue, l'accord ou le désaccord.</p> <p>Parler des différents modes de transport, de prix, d'horaires...</p> <p>Donner des explications, des précisions.</p> <p>Faire une réservation par téléphone ou par courriel</p> <p>DISCURSIVE</p> <p>Lancer et terminer une discussion</p> <p>Illustrer</p>
LINGUISTIQUE SOCIO-LINGUISTIQUE/SOCIO-CULTURELLE	<p>GRAMMATICALE</p> <p>Les prépositions de lieu, de temps....</p> <p>Les formes du futur</p> <p>Le conditionnel (de politesse/de suggestion)</p> <p>La conjonction « pour que » + subjonctif</p> <p>Le discours rapporté au présent</p> <p>Les articulateurs chronologiques</p> <p>Les articulateurs logiques simples (but / cause / conséquence)</p> <p>LEXICALE</p> <p>Les loisirs, les activités quotidiennes, les différents lieux d'une ville ou d'autres espaces liés au tourisme aux loisirs et aux moyens de transport</p> <p>Les rituels de la conversation téléphonique (pour s'informer / pour réserver)</p> <p>Les rituels du courriel ou de la lettre formelle (pour s'informer / pour réserver)</p>

SCÉNARIO : PRÉPARER UNE SORTIE : DÉROULEMENT

B1

PHASES	COMPÉTENCE(S)	MODALITÉS	ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES	MATERIEL
ANTICIPATION Anticipation	Compétence lexicale : - les loisirs - les espaces en lien avec le tourisme et les loisirs.	En classe : groupe entier	VOC : Remue-méninges sur les lieux où sortir (lieux, services, loisirs de tout type, culturels, sportifs...) EO : remue-méninges : expressions pour suggérer.	Ecoute audio
	Compétences linguistiques : Savoir utiliser : - les temps du futur - le conditionnel présent - les prépositions de lieu, de temps	Individuel / binôme	CO : Repérer dans une écoute des structures spécifiques à la suggestion de type : « et si on allait au cinéma ? » « ça te dirait d'aller au cinéma ? » « on pourrait aller au cinéma ? » GR : exercices de révisions : - du futur et - du conditionnel - des prépositions de lieu, de temps	
APPRENTISSAGE	Compétence pragmatique : - repérer les informations organisationnelles essentielles - décrire et caractériser des lieux, des activités de loisir. - proposer un projet/ une activité - faire une suggestion - obtenir et fournir des renseignements simples sur une excursion, une activité, un voyage.	En petits groupes	CE : lire et chercher dans des brochures, des dépliants, des sites, etc...des propositions d'activités pour le week-end. EO : Au sein du groupe, les élèves comparent et décrivent les différentes activités de loisirs proposées (lieu, horaires, prix...) et décide de la proposition à faire à la classe entière	Liste de sites internet (offices de tourisme, activités sportives, cinémas, restaurants, musées, spectacles, etc...) Brochures touristiques, horaires de bus, de trains, journaux, magazines
		Groupe entier	EO : présentation orale de la recherche de chaque groupe	
		Groupe entier	EO : réagir aux différentes présentations d'activités proposées, exprimer son accord ou son désaccord et exprimer ses centres d'intérêt. Trouver un consensus pour la sortie. ou EO : suite aux présentations, déterminer une liste de questions avant de contacter le(s) prestataire(s) de la sortie choisie	
		En petits groupes	EE : par groupe préparer un courriel ou une lettre formelle à l'office du tourisme, selon l'activité choisie, pour demander des renseignements en exprimant vos attentes et en vous décrivant.	
APPLICATION	Toutes les compétences antérieures+ compétence socio-culturelle	En petits groupes.	EO ou EE : prendre contact avec le prestataire en utilisant les documents préparés dans la phase d'apprentissage	Téléphone, ordinateur

Les différentes compétences seront, si nécessaire, étudiées en alternance des activités grammaticales ou lexicales.

SCÉNARIO : VENDRE UN PRODUIT B2

DOMAINE	SITUATIONS	TÂCHES	ACTIVITÉS	TEXTES
Professionnel	Lieux : entreprise, banque. Personnes : dirigeant d'une entreprise et ses collaborateurs, directeur d'une banque.	Présenter, décrire, expliquer, convaincre pour vendre un produit. Répondre à des objections et à des questions sur un produit ou un projet. Résumer la situation après les différents arguments et objections.	Lire pour rechercher des informations. Rédiger une présentation sur PowerPoint. S'adresser à un auditoire pour le convaincre Participer à des réunions formelles.	Transcription d'un reportage télé. Fiches produits/projets

NIVEAU XX	
DESCRIPTEURS	<p>Peut développer une argumentation claire en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents.</p> <p>Peut répondre avec aisance et spontanéité aux questions et arguments d'autrui.</p> <p>Peut faire la synthèse d'informations et d'arguments issus de sources différentes et en rendre compte.</p> <p>Peut comprendre et échanger une information complexe et des avis sur une gamme étendue de sujets.</p> <p>Peut utiliser des expressions pour gagner du temps pour formuler son propos et garder la parole.</p>
CRITÈRES	<p>ADÉQUATION Peut s'exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel et adapter ce qu'il/elle dit et la façon de le dire à la situation.</p> <p>COHÉRENCE Peut utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées.</p> <p>ÉTENDUE LINGUISTIQUE Peut faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente et en utilisant des phrases complexes.</p> <p>ÉTENDUE DU VOCABULAIRE L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.</p>

COMPÉTENCES	
STRATEGIQUE	Peut utiliser des expressions toutes faites (par exemple « C'est une question difficile ») pour gagner du temps et garder la parole.
PRAGMATIQUE	<p>FONCTIONNELLE Peut : Présenter un projet. Demander et fournir des informations. Faire des suggestions et réagir à des propositions. Argumenter une prise de position et la défendre. Développer une argumentation logique et cohérente. Exprimer l'accord, le désaccord.</p> <p>DISCURSIVE Organiser son discours avec efficacité en utilisant une grande variété de mots de liaison et des connecteurs logiques et chronologiques. Faire avancer la discussion en invitant autrui à s'y joindre, à dire ce qu'il pense. Mettre en relief les éléments significatifs et pertinents. Différencier style informel et formel. Résumer et approfondir les arguments principaux d'une discussion; faire un bilan.</p>
LINGUISTIQUE / SOCIOLINGUISTIQUE	<p>GRAMMATICALE Tous les modes et temps verbaux. Les articulateurs logiques et chronologiques. L'expression du but, de la cause, conséquence, condition, restriction, concession et opposition. L'hypothèse et la supposition. La mise en relief.</p> <p>LEXICALE Lexique en relation avec les centres d'intérêts personnels et professionnels (santé, travail, société, technologie...)</p> <p>PHONOLOGIQUE Accentuation, rythme, intonation Peut Utiliser l'intonation et les gestes dans la communication. Peut utiliser un registre formel.</p>

SCÉNARIO : VENDRE UN PRODUIT : DÉROULEMENT B2

PHASE	COMPÉTENCE(S)	MODALITÉS	ACTIVITÉS	MATÉRIELS
ANTICIPATION	Compétence stratégique : utiliser des expressions toutes faites pour gagner du temps pour formuler son propos et garder la parole. Compétence pragmatique : enchaîner des arguments avec logique.	En classe - groupe entier binômes	CO : a/Compréhension orale d'un document authentique afin de reconnaître dans le discours du locuteur des formules pour convaincre l'interlocuteur le plus rapidement possible. b/Reconnaître dans le document la structure logique de l'argumentation du discours et les connecteurs employés.	https://www.youtube.com/watch?v=Drw5N83Rl_g (Extrait de « Bonduelle : l'alimentation au cœur des mutations actuelles »)
	Compétence pragmatique : organiser un discours. Compétence linguistique : les articulateurs logiques et chronologiques.	En classe - binômes	CE : remettre en place les différents paragraphes, préalablement désordonnés, pour retrouver l'ordre logique du document. GR : repérer les connecteurs, les marques du discours...	Transcription d'un extrait d'un extrait de reportage sur la présentation d'un produit. Exemple rubrique « Bonne idée : union designers et artisans » dans l'émission Télématin.
	Compétence pragmatique : fournir les renseignements, les informations nécessaires du nouveau produit, du nouveau projet (avantages, propriétés, spécificités...)	En classe - en groupes	CE / EO : recherche sur le web (sites suggérés) d'un produit à vendre. Rechercher les caractéristiques, avantages et spécificités du produit à vendre. Organiser la présentation (plan). Présenter devant le groupe-classe les caractéristiques (avantages, spécificités) du produit à vendre.	Exemples de sites qui présentent des produits : Ex : www.bio-vert.com www.novin.fr/ www.ideeentreprise.com/ www.innovant.fr
APPRENTISSAGE	Compétence pragmatique : exprimer un accord ou un désaccord. Compétences linguistiques : exprimer une supposition, exprimer la cause et la conséquence, formuler des hypothèses.	En classe - individuel en groupes	GR : activités sur les expressions qui permettent de convaincre rapidement : locutions, conjonctions, adverbes d'intensité (ex : hautement qualifié,...)... IO : par groupes de 4 proposer un produit à vendre. Après avoir écouté les différentes propositions, chaque groupe (3/4) réagit en exprimant son accord ou son désaccord face au nouveau projet/produit, en exprimant une supposition, des hypothèses, une conséquence...	Livres de grammaire et de lexique.
	Compétence pragmatique : développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents (la mise en relief). Faire avancer le travail en invitant autrui à s'y joindre, à dire ce qu'il pense.	En classe - groupe entier binômes	CO : compréhension orale d'une argumentation sur un extrait d'un document vidéo. Repérer après écoute quelles ont été les formules utilisées pour mettre en relief certains aspects significatifs dans l'argumentation. EO : synthétiser l'argumentation écoutée en faisant attention à mettre en évidence les points les plus importants. Emettre des réserves quant au projet/produit. Finalement faire un bilan sur le projet/produit.	Exemple de document vidéo : https://www.youtube.com/watch?v=gkPUy_kmJqM (« Lancement econokit gas »)
	Compétence linguistique : utiliser l'intonation et le rythme dans la communication.	En classe - groupe entier binômes	Visualisation d'une vidéo pour repérer les gestes et l'intonation observés durant l'argumentation et leur expressivité. Exercices phonologiques pour travailler l'intonation, les pauses significatives.	Exemple de vidéo.
APPLICATION	Compétence pragmatique : Parler d'un projet, argumenter une prise de position et la défendre.	En classe - en groupes Simulation	EO : choisir le projet à défendre. Préparer l'argumentation du projet, pour obtenir des financements pour vendre un nouveau produit, ouvrir un magasin ou créer une entreprise. Présentation Powerpoint + interaction orale pour convaincre des investisseurs ou les impliquer dans le projet.	Tableau, ordinateur

SCÉNARIO : PRÉSENTER UNE ENTREPRISE C1

DOMAINE	CONTEXTE	TÂCHES	ACTIVITÉS LANGAGIÈRES	ACTIVITÉS
Professionnel	Institutions : entreprises, salon des entrepreneurs Lieu : auditoire, salle de conférence, forum économique Personnes : cadres dirigeants, responsables de filiales	Récolter des informations pertinentes pour préparer une présentation Préparer et faire une présentation Argumenter pour convaincre face aux réactions et questions	Comprendre en tant qu'auditeur Lire pour choisir des informations pertinentes et percutantes Production écrite : support de présentation Production orale : S'adresser à un auditoire	Présentation interactive

NIVEAU XX		COMPÉTENCES
DESCRIPTEURS	Peut faire une présentation en développant des points généraux et particuliers. Peut faire une narration élaborée en développant certains points et en terminant par une conclusion appropriée. Peut faire un exposé clair et bien structuré développant et justifiant ses points de vue avec des exemples pertinents. Peut gérer les objections convenablement, en y répondant avec spontanéité et presque sans effort. Peut écrire des textes structurés en soulignant les points pertinents les plus saillants. Peut écrire des textes descriptifs bien construits, appropriés au lecteur visé. Peut argumenter une prise de position de manière convaincante en répondant aux questions ainsi qu'aux contre-arguments, avec aisance et pertinence.	STRATEGIQUE Peut capter et maintenir l'attention de l'auditoire Gagner du temps pour réfléchir
	CRITÈRES	FONCTIONNELLE Peut Développer une argumentation logique et cohérente Argumenter une prise de position et la défendre Mettre en valeur des arguments Nuancer DISCURSIVE Organiser son discours Reformuler un propos Faire une transition Introduire une conclusion indépendante des arguments antérieurs.
	CORRECTION SOCIOLINGUISTIQUE Peut reconnaître un large éventail d'expressions idiomatiques et dialectales et apprécier les changements de registres ; peut devoir toutefois confirmer tel ou tel détail, en particulier si l'accent n'est pas familier. Peut utiliser la langue avec efficacité et souplesse dans des relations sociales, y compris pour un usage affectif, allusif ou pour plaisanter. COHÉRENCE Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation. AISANCE À L'ORAL Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort ; seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours.	LINGUISTIQUE GRAMMATICALE Modes et temps verbaux Antériorité, simultanéité, postériorité Expression du but, de la cause, la conséquence, la concession Les hypothèses LEXICALE L'économie / Le monde de l'entreprise/ La publicité / Les stratégies de marketing
		SOCIOLINGUISTIQUE PHONOLOGIQUE Accentuation / Rythme / Intonation

SCÉNARIO : PRÉSENTER UNE ENTREPRISE : DÉROULEMENT C1

PHASE	COMPÉTENCE(S)	MODALITÉS	ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES	MATÉRIELS
ANTICIPATION	Compétence pragmatique : Exprimer les idées en relation avec le thème proposé	En classe - classe entière	EO : remue-méninges sur la présentation de l'entreprise CO : regarder des documents vidéo présentant deux entreprises différentes. EO : repérer les différences de scénarios, de formats	Vidéo Extraits de rapports d'entreprises
	Comprendre les informations essentielles d'une présentation Comparer différentes stratégies	En classe / groupes	Repérer, analyser les intentions de communication (accroches) Repérer les articulateurs du discours nécessaires à l'élaboration de la présentation. EO : discuter sur les techniques de présentation.	
	Compétence linguistique (lexicale)	En classe / Binômes	VOC : Repérer des expressions pour commenter un graphique dans un rapport d'entreprise.	
APPRENTISSAGE	Compétence pragmatique : Valoriser une entreprise Compétence linguistique : Utiliser le vocabulaire de l'entreprise	En classe / Binômes	EE : à partir d'une fiche signalétique d'une entreprise, rédiger des phrases « accroches » pour capter l'attention des futurs collaborateurs ou clients. Elaborer un support de présentation écrit en y incluant des données chiffrées (éventuellement représentées sous forme de statistiques, diagrammes ou camemberts). Adapter un texte à un public ciblé.	Fiche signalétique d'une entreprise (documents internet)
		En classe / Binômes	GR : exercice sur les temps et modes (notamment après l'emploi de locutions conjonctives dans des phrases « accroches »).	
		En classe / Binômes	EE : préparation d'une présentation d'entreprise : élaborer son plan / rédiger les pages / faire ou utiliser les graphiques /chercher les illustrations.	
APPLICATION	Compétence pragmatique : Faire une description détaillée Présenter avec un degré de clarté, d'aisance, de spontanéité Intégrer des thèmes secondaires, des données chiffrées Interagir / S'adapter à des réactions suite à une présentation	En classe / présentation binômes	Présenter son entreprise de façon convaincante. Répondre de manière appropriée et pertinente aux questions de son auditoire. Réagir à l'accueil de sa présentation	Ordinateur / T.B.I. / Paper board
	Toutes les compétences	Monde réel	Participation à un salon/un congrès	

**Annexe-J : Grille d'évaluation du matériel d'Emilia Conejo López-Lago
(López-Lago & Liria [Trad.], 2007)**

Pour conclure, nous vous proposons ci-dessous, un formulaire pour évaluer votre matériel selon les critères de cet article et pour modifier les exercices que vous souhaiteriez transformer en tâches :

Évaluation du matériel

Activité			
	Remplit-elle les conditions ?	Est-ce important ou pas qu'elle les remplisse ?	Si oui, comment pourrait-on modifier cette activité pour remplir ces conditions ?
C'est un plan de travail.	Oui / Non / Partiellement		
Elle est centrée sur le plan.	Oui / Non / Partiellement		
Elle implique des processus réels de langue.	Oui / Non / Partiellement		
Elle aboutit à un résultat.	Oui / Non / Partiellement		
Elle se réalise en coopération.	Oui / Non / Partiellement		
Elle favorise la communication entre les apprenants.	Oui / Non / Partiellement		
Elle met en place des processus cognitifs.	Oui / Non / Partiellement		

***Emilia Conejo López-Lago** est formatrice de formateurs et conceptrice de matériel pour l'Espagnol langue étrangère. La version française a été traduite de l'espagnol et adaptée par **Philippe Liria**, professeur et formateur FLE, coauteur de *Rond-Point*,

**Annexe-K : Grille pour l'auto-évaluation incluant l'interaction en ligne
(Conseil de l'Europe, 2018a, p. 176)**

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
INTERACTION						
Interaction orale	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer, lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui permet une interaction normale avec un locuteur compétent dans la langue ciblée. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop montrer que je cherche mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.
Interaction écrite et interaction en ligne	Je peux publier des salutations courtes et simples, des messages pour dire ce que j'ai fait et si ça m'a plu et je peux répondre à des commentaires de façon très simple. Je peux réagir simplement à des publications, des images et des vidéos. Je peux compléter un formulaire très simple d'achat en donnant des détails personnels.	Je peux m'engager dans une interaction sociale simple, dire ce que je ressens, ce que je fais ou ce dont j'ai besoin, et répondre aux commentaires par des remerciements, des excuses ou des réponses aux questions. Je peux mener à bien certaines transactions, comme acheter des produits, je peux suivre des instructions simples et je peux participer à une tâche commune avec un partenaire coopératif.	Je peux interagir à propos d'expériences, d'événements, d'impressions et d'émotions à condition de pouvoir préparer. Je peux demander ou donner des éclaircissements simples et répondre aux commentaires et aux questions en donnant quelques détails. Je peux participer à un projet avec un groupe de travail, à condition qu'il y ait des aides visuelles, comme des images, des statistiques et des notions compliquées.	Je peux interagir avec plusieurs personnes, relier mes contributions aux leurs et gérer les malentendus ou les désagréments, à condition que les autres évitent un langage compliqué, me laissent du temps et soient coopératifs. Je peux mettre en valeur la signification de faits, d'événements et d'expériences, justifier des idées et coopérer efficacement.	Je peux comprendre les intentions et les implications de contributions sur des questions complexes et abstraites et je peux m'exprimer clairement et avec précision et adapter avec souplesse mon langage et mon registre de façon efficace. Je peux gérer efficacement les problèmes de communication et les problèmes culturels qui surviennent, en clarifiant et en donnant des exemples.	Je peux m'exprimer sur un ton et dans un style appropriés dans pratiquement tout type d'interaction écrite. Je peux anticiper et gérer efficacement d'éventuels malentendus, des problèmes de communication et des réactions émotives et adapter aisément et avec sensibilité mon langage et mon ton de façon appropriée.

Annexe-L : Exemple d'utilisation dans différents domaines des descripteurs de l'interaction en ligne (Conseil de l'Europe, 2018a, pp. 194-198)

INTERACTION EN LIGNE		SITUATION (& RÔLES)		ÉDUCATIONNEL	
CONVERSATION ET DISCUSSION EN LIGNE		PERSONNEL	PUBLIC	PROFESSIONNEL	ÉDUCATIONNEL
NIVEAU	DESCRIPTEURS				
B2+	<p>Peut engager des échanges en ligne, relier ses contributions à d'autres déjà publiées, saisir les implications culturelles et réagir de façon adéquate.</p> <p>Peut participer activement à une discussion en ligne, donner son point de vue et répondre à des opinions sur des sujets présentant un intérêt certain, à condition que les participants n'utilisent pas une langue compliquée ou non standard et laissent du temps pour répondre.</p>	<p>dans une discussion sur un réseau social.</p> <p>dans une discussion critique en ligne avec des amis sur les arts ou la musique.</p>	<p>comme participant à un groupe de soutien en ligne sur des problèmes d'ordre social et personnel.</p> <p>dans un forum en ligne d'intérêt particulier, juger du contenu et évaluer les problèmes.</p>	<p>dans une discussion en ligne entre services au sein d'une société.</p> <p>pendant une réunion en ligne du comité du personnel pour discuter des conditions de travail ou comme participant à une réunion de groupe de réflexion en ligne.</p> <p>au cours d'une réunion en ligne du comité du personnel pour discuter des conditions de travail ou comme participant à une réunion de groupe de réflexion.</p>	<p>dans un forum en ligne pour les étudiants ou les enseignants de la même discipline.</p>
B2	<p>Peut engager des échanges en ligne entre plusieurs participants, relier efficacement ses contributions à d'autres déjà publiées, à condition qu'un modérateur aide à gérer la discussion.</p>	<p>établir le contact en ligne avec des amis lointains et /ou de la famille pour avoir, dans le détail, des nouvelles personnelles et connaître les projets.</p>	<p>comme contributeur à un forum sur les logiciels commerciaux ou les sites de jeux.</p> <p>comme participant d'un site de soutien en ligne sur des problèmes d'ordre social ou personnel.</p>	<p>au cours d'une réunion du comité de personnel en ligne, ou comme participant d'un groupe de réflexion en ligne.</p>	
B1+	<p>Peut se rendre compte de malentendus et de désaccords lors d'une interaction en ligne et peut les gérer, à condition que le ou les interlocuteurs soient prêt à coopérer.</p> <p>Peut engager des échanges en ligne en temps réel avec plus d'un participant, prendre en compte les intentions communicatives de chaque intervenant, mais a besoin d'explications pour comprendre les détails et les implications.</p> <p>Peut publier en ligne des récits d'événements sociaux, d'expériences et d'activités, intégrer des liens et des vidéos / audio et partager des impressions personnelles.</p> <p>Peut commenter des publications en ligne (y compris des liens et vidéo / audio intégrés) et répondre aux nouveaux commentaires, à condition que les interlocuteurs évitent d'utiliser une langue compliquée et non standard.</p>	<p>dans une discussion sur réseau social.</p> <p>établir le contact en ligne avec des amis lointains et /ou de la famille pour connaître les nouvelles personnelles et les projets détaillés.</p>	<p>évaluer le contenu et les problèmes dans un forum en ligne d'intérêt particulier.</p> <p>comme contributeur à un forum pour un site d'événementiels connecté à un festival public/culturel.</p>	<p>dans un dialogue en ligne interservices dans une grande entreprise.</p> <p>comme contributeur au flux d'un réseau social en ligne d'un des départements d'une société.</p> <p>comme contributeur à un forum de développement professionnel.</p>	<p>comme contributeur à un événement social d'une association étudiante de l'université.</p>
B1	<p>Peut publier une contribution claire à une discussion en ligne sur un sujet</p>	<p>comme contributeur dans les</p>		<p>comme participant à une</p>	

INTERACTION EN LIGNE		SITUATION (& RÔLES)			
CONVERSATION ET DISCUSSION EN LIGNE		PERSONNEL	PUBLIC	PROFESSIONNEL	ÉDUCATIONNEL
NIVEAU	DESCRIPTEURS				
	d'ordre familial, à condition d'avoir préparé le texte à l'avance et de pouvoir utiliser en ligne des outils pour combler ses lacunes linguistiques et vérifier l'exactitude de ses écrits.		domaines de la révision et des problèmes concernant les logiciels commerciaux ou les sites de jeux.	simple réunion de groupe de réflexion en ligne.	
	Peut publier en ligne à titre personnel des expériences, des impressions et des événements, répondre de façon détaillée aux commentaires ; mais des lacunes lexicales entraînent parfois des répétitions et des difficultés de formulation.		comme contributeur à un forum pour un site d'événementiels connecté à un festival public/culturel.	comme contributeur à un forum de développement professionnel.	dans un forum en ligne pour les étudiants travaillant sur les mêmes sujets.
A2+	Peut se présenter et gérer des échanges simples en ligne, poser des questions, répondre, échanger des idées sur des sujets ordinaires prévisibles, à condition d'avoir assez de temps pour formuler ses réponses et de n'échanger qu'avec un seul interlocuteur à la fois. Peut publier de courtes descriptions en ligne avec des détails clés simples sur des questions quotidiennes, des activités sociales et des impressions. Peut commenter les publications en ligne d'autres personnes, à condition qu'elles soient rédigées en langue simple et réagir à une vidéo ou un lien audio intégré en exprimant de façon simple de la surprise, de l'intérêt, de l'indifférence. Peut engager une communication sociale simple en ligne (par ex. envoyer des cartes virtuelles pour des événements particuliers, partager des nouvelles et organiser/confirmer des rencontres).		comme contributeur à un service en ligne de conseils de voyage.	comme contributeur à un simple forum de service en ligne sur des sujets familiaux	dans la partie Questions/Réponses d'une plateforme d'apprentissage sociale.
A2	Peut faire de courts commentaires positifs et négatifs en ligne sur des liens et des vidéos / audio intégrés en utilisant une langue simple mais il/elle aura en général besoin de faire appel à un outil de traduction en ligne. Peut publier en ligne des informations simples sur lui-même ou elle – même (par ex. le statut des relations, la nationalité, la profession), à condition qu'il/elle puisse les sélectionner dans une liste à l'aide d'un outil de traduction en ligne.		publications publiques sur un site de festival/d'événement.	Sans objet.	
A1	Peut écrire des messages et des publications personnelles en ligne très simples, sur ses loisirs, ce qu'il/elle aime ou n'aime pas, etc. avec des phrases très courtes et à l'aide d'un outil de traduction.	prendre contact en ligne avec des amis lointains et/ou de la famille - possible également dans le cadre d'une simulation en classe.	publications publiques sur un site de festival/d'événement – possible également dans le cadre d'une simulation en classe.	comme contributeur d'un simple flux sur un réseau social professionnel - possible également dans le cadre d'une simulation en classe.	dans la partie Questions/Réponses d'une plateforme d'apprentissage scolaire – possible également dans le cadre d'une simulation en classe
A1	Peut utiliser des mots simples, des émoticônes et des expressions toutes	prendre contact en ligne avec	publications publiques sur un	comme contributeur d'un	dans la partie

INTERACTION EN LIGNE		SITUATION (& RÔLES)			
CONVERSATION ET DISCUSSION EN LIGNE		PERSONNEL	PUBLIC	PROFESSIONNEL	ÉDUCATIONNEL
NIVEAU	DESCRIPTEURS	des amis lointains et /ou de la famille - possible également dans le cadre d'une simulation en classe.	site de festival/événement - possible également dans le cadre d'une simulation en classe.	simple flux sur un réseau social professionnel - possible également dans le cadre d'une simulation en classe.	Questions/Réponses d'une plateforme d'apprentissage scolaire - possible également dans le cadre d'une simulation en classe
Pré-A1	Peut publier des messages simples de salutation en ligne, en utilisant des expressions toutes faites simples et des émoticônes.	sur un site de réseau social.	sur un site de réseau social.	Sans objet.	dans le cadre d'une simulation en classe.

INTERACTION EN LIGNE		SITUATION (& RÔLES)			
TRANSACTIONS ET COOPÉRATION EN LIGNE AXÉES SUR DES OBJECTIFS		PERSONNEL	PUBLIC	PROFESSIONNEL	EDUCATIONNEL
NIVEAU	DESCRIPTEURS	PERSONNEL	PUBLIC	PROFESSIONNEL	EDUCATIONNEL
C2	<p>Peut résoudre des malentendus et gérer efficacement des frictions qui surviennent pendant le processus collaboratif</p> <p>Peut ajouter des précisions et donner des directives à un groupe de travail au cours des étapes de reformulation et de rédaction.</p> <p>Peut assurer la coordination d'un groupe qui travaille sur un projet en ligne, formuler et corriger des instructions détaillées, juger de l'intérêt des propositions des membres de l'équipe et apporter les éclaircissements nécessaires pour accomplir les tâches communes.</p>	Sans objet.	comme responsable d'un projet d'intervention sociale organisé en ligne par ex. par une Organisation Non Gouvernementale.	comme facilitateur dans un projet de coopération en ligne. comme gestionnaire de projet utilisant des outils en ligne pour coordonner l'introduction de nouveaux systèmes sur de multiples sites éloignés.	comme chercheur principal dans un programme collaboratif de recherche demandant une collecte de données qualitatives et une évaluation.
C1	<p>Peut gérer des transactions complexes en ligne dans le domaine des services (par ex. des applications avec des demandes complexes), adapter avec aisance son registre pour gérer la discussion et la négociation.</p> <p>Peut participer à des projets complexes impliquant une rédaction et des corrections collectives ainsi qu'à d'autres formes de collaboration en ligne, suivre et transmettre des consignes avec précision pour atteindre l'objectif.</p> <p>Peut gérer efficacement des problèmes de communication et des problèmes culturels qui surviennent lors d'échanges en ligne coopératifs ou transactionnels, reformuler, clarifier et donner des exemples à l'aide de moyens audiovisuels (visuel, audio, graphique).</p>		comme modérateur volontaire d'un service de conseil de citoyens en ligne et/ou un forum de question réponse. comme responsable d'un projet d'intervention sociale organisé en ligne par une Organisation Non Gouvernementale.	comme assistant personnel, agent de voyage, secrétaire d'embauche pour une institution éducative. comme participant dans un projet utilisant les outils en ligne pour coordonner l'introduction de nouvelles procédures dans de nombreux lieux.	Sans objet. comme participant dans un programme collaboratif de recherche demandant une collecte de données en ligne et une évaluation.
B2+	<p>Peut jouer un rôle moteur dans un travail collectif en ligne, faire que le groupe se concentre sur la tâche en rappelant les rôles, les responsabilités et les échéances pour atteindre les objectifs établis.</p> <p>Peut s'engager dans des échanges en ligne, collectifs ou transactionnels, comportant des négociations sur des conditions et des explications sur des détails inhabituels et des besoins spécifiques.</p> <p>Peut gérer les malentendus et les problèmes inattendus qui surviennent dans des échanges en ligne collectifs ou transactionnels en répondant poliment et de façon appropriée pour résoudre le problème.</p>	faire un rapport en ligne sur la question des services publics au conseil local, par ex. sur le problème du ramassage des ordures.	comme chef d'équipe dans un projet d'intervention sociale organisé en ligne, par ex. par une Organisation non gouvernementale. faire un rapport en ligne sur la question des services publics au conseil local, par ex. sur le problème du ramassage des ordures.	diriger un groupe de travail dans un projet en ligne de développement professionnel, comprenant un travail en coopération avec un but clairement défini. dans une réunion d'équipe en ligne sur la mise en place de nouvelles procédures.	pendant une activité collaborative en ligne clairement structurée à l'école/université. pendant une activité collaborative simple en ligne, à l'école/université.

B2	<p>Peut coopérer en ligne à un travail de groupe sur un projet, donner et recevoir des consignes, justifier des propositions et demander des éclaircissements pour accomplir les tâches communes.</p>	<p>comme responsable d'équipe sociale organisé en ligne par une Organisation non gouvernementale (ONG)</p>	<p>mener des tâches de groupe dans un projet en ligne de développement professionnel, comprenant un travail collaboratif avec un but défini clairement.</p>	<p>pendant une activité collaborative en ligne clairement structurée à l'école/l'université.</p>
B1+	<p>Peut s'engager dans des transactions en ligne qui supposent un échange important d'informations, à condition que les interlocuteurs évitent une langue complexe et soient prêts à répéter et reformuler si nécessaire.</p> <p>Peut interagir en ligne avec un groupe travaillant sur un projet, suivre des instructions directes, demander des éclaircissements et coopérer activement à la réalisation des tâches communes.</p>	<p>faire un rapport en ligne sur la question des services publics au conseil local, par ex. sur le problème du ramassage des ordures.</p>	<p>participer à un séminaire en ligne bien structuré introduisant des nouvelles procédures simples.</p>	<p>pendant une activité simple, collaborative, en ligne, à l'école/l'université.</p>
B1	<p>Peut s'engager dans des échanges collectifs et transactionnels qui demandent des éclaircissements simples ou des explications sur des détails importants tels que l'inscription à un cours, une visite guidée, un événement ou une demande d'adhésion.</p> <p>Peut interagir en ligne avec un partenaire ou un petit groupe travaillant sur un projet, à condition qu'il y ait des aides visuelles telles que des images, des statistiques et des graphiques pour clarifier les notions plus complexes.</p> <p>Peut répondre à des instructions et poser des questions ou demander des éclaircissements pour accomplir en ligne une tâche commune.</p>	<p>faire une réservation de visite guidée ou s'engager dans une association ou un événement en ligne.</p> <p>comme membre d'un groupe d'une collectivité organisant l'amélioration de l'environnement.</p>	<p>faire une réservation de visite guidée ou s'engager dans une association ou un événement en ligne.</p>	<p>s'inscrire à un cours en ligne.</p>
A2+	<p>Peut utiliser des formules toutes faites pour répondre à des problèmes courants apparaissant dans des transactions en ligne (par ex. la disponibilité de produits et d'offres spéciales, les dates de livraison, les adresses, etc.).</p> <p>Peut interagir en ligne avec un partenaire coopératif dans la réalisation d'une tâche commune simple, suivre des consignes simples, demander des précisions, si des aides visuelles telles que des illustrations, des statistiques, des graphiques, clarifient les notions impliquées.</p>	<p>commander des produits en ligne à l'aide d'une fenêtre de discussion.</p>	<p>compléter des commandes et des demandes interservices simples.</p>	<p>pendant une activité collaborative en ligne menée par un enseignant à l'école.</p>
A2	<p>Peut faire des transactions simples en ligne (comme une commande de produits ou l'inscription à un cours), en complétant un formulaire ou un questionnaire en ligne, en donnant des informations personnelles et en confirmant son accord, les termes et les conditions.</p>	<p>commander des produits en ligne.</p>	<p>commander des produits en ligne.</p>	<p>s'inscrire à un cours en ligne.</p>
A2	<p>Peut répondre à des instructions simples et poser des questions simples pour accomplir en ligne une tâche commune avec l'aide d'un interlocuteur coopératif.</p>	<p>Sans objet.</p>	<p>Sans objet.</p>	<p>pendant une activité collaborative en ligne menée par un enseignant à l'école.</p>

A1	<p>Peut compléter un formulaire très simple d'achat ou de demande en ligne, donner des informations personnelles de base (nom, adresse électronique ou numéro de téléphone).</p>		<p>commander des produits en complétant un formulaire simple de commande comportant des mots familiers et des illustrations.</p>	<p>compléter un formulaire inter services simple avec des mots familiers et des illustrations.</p>	<p>s'inscrire à un cours en ligne, mais à faire plutôt en tant que simulation en classe.</p>
Pré-A1	<p>Peut choisir (par ex. un produit, une taille, une couleur) dans un simple formulaire d'achat ou de demande en ligne, à condition de disposer d'un support visuel.</p>		<p>commander des biens en complétant un formulaire simple de commande ou il faut cocher des cases et comportant des mots familiers et des illustrations.</p>	<p>compléter un formulaire inter services simple comportant des cases à cocher, des mots familiers et des illustrations.</p>	

Annexe-M : Exemple de tâche sur WIKI (Conseil de l'Europe, 2018b, pp. 75-82)

7 Exemple de tâche

Pour rendre plus facilement compréhensible notre approche, nous proposons ci-dessous un exemple de tâche (réalisable à partir du niveau A2) commenté.

Commentaires			
	Approche didactique	Littératie numérique	Autonomisation
<p>Tâche</p> <p>Vous allez rédiger des informations touristiques sur votre ville d'origine pour les partager sur le site Wikitravel avec des touristes francophones intéressés.</p> <p>Vous allez ainsi participer à la construction d'un guide touristique en ligne.</p> <p>Vous allez notamment ajouter des recommandations pour des restaurants, bars, cafés...</p>	<p>La tâche est une tâche ancrée dans la vie réelle. Sa description précise l'action (rédiger des informations touristiques), l'intention (partager des informations et participer à la construction d'un guide touristique en ligne) et l'interaction sociale (avec la communauté Wikitravel : touristes francophones intéressés et</p>	<p>Le travail se situe clairement en littératie de l'interaction. Il vise le développement d'une littératie de la participation en invitant les apprenants à contribuer à un site participatif.</p>	<p>La description de la tâche précise les contraintes imposées par la tâche au sein desquelles l'autonomie va pouvoir se mettre en place.</p>

Commentaires			
	Approche didactique	Littératie numérique	Autonomisation
<p>Wikitravel</p> <p>(http://wikitravel.org/fr) est un guide touristique participatif en ligne. Il est consulté par 7 millions d'utilisateurs par mois. Chacun est invité à y contribuer et à y partager ce qu'il sait sur des lieux intéressants.</p> <p>Il existe peut-être déjà une page sur votre ville d'origine, mais vous pouvez certainement y ajouter des informations.</p> <p>Le site est un wiki. C'est un logiciel qui permet à plusieurs personnes, comme vous, de construire ensemble des pages web et même un site.</p>	<p>Cette courte présentation permet de commencer à définir l'interaction sociale (avec la communauté Wikitravel) et les intentions.</p>	<p>On précise la nature du site (site participatif) et de l'outil numérique à utiliser (wiki).</p>	

Commentaires		
Approche didactique	Littératie numérique	Autonomisation
<p>Règles sociales de participation à Wikitravel</p> <p>Qualité attendue</p> <p>1. A votre avis, qu'est-ce que les francophones qui consultent le guide attendent en termes de qualité. Autrement dit, pour les futurs touristes, qu'est-ce qu'un bon article présentant une ville ? Quels sont les critères de qualité d'un tel article ? Faites une liste de ces critères.</p> <p>2. Regardons maintenant ce que dit le site à propos de ses règles sociales sur la page « Recommandations et règles à suivre » : http://wikitravel.org/fr/Wikitavel:Recommandations_et_r%C3%A8gles_%C3%A0_suivre. Lisez le texte. Ces règles correspondent-elles aux critères de qualité auxquels vous avez pensé ? Si vous en trouvez de nouveau dans les recommandations ci-dessus, ajoutez-les à votre liste.</p>	<p>Cela s'inscrit dans le travail sur la participation en ligne en abordant la dimension sociale de celle-ci.</p>	<p>Ce travail permet de créer une liste de critères de qualité. Celle-ci servira en fin de parcours à l'évaluation des productions des apprenants par les apprenants.</p> <p>L'objectif est que les apprenants prennent l'habitude de commencer par s'interroger sur les interactions sociales en présence et qu'ils soient capables de s'auto-évaluer en fonction de critères socio-interactionnels (donc en fonction des contraintes fixées par les interactions sociales).</p>
<p>Cette étape est essentielle dans l'approche socio-interactionnelle. Elle permet de préciser la tâche en fonction des interactions sociales en présence. On va donc travailler ici sur les attentes de la communauté Wikitravel : attentes des visiteurs et contrat social fixé par la communauté.</p> <p>On fait pour cela appel aux représentations et connaissances des apprenants et on les invite à compléter en consultant certaines pages du site.</p>		

Commentaires			
Approche didactique	Littératie numérique	Autonomisation	
<p>Contenu attendu par les futurs touristes</p> <p>1. Vous allez participer à un guide touristique participatif que des francophones consultent très régulièrement. A votre avis, quels types d'informations s'attendent-ils à trouver dans un tel guide ? Faites une liste de ces types d'informations.</p> <p>2. Regardez la structure de la page d'une ville. Complétez votre liste.</p>			
<p>Choix des contenus – Que dire sur votre ville d'origine ?</p> <p>Vous allez travailler sur la section « Manger » et présenter quelques endroits où on peut se restaurer dans votre ville.</p> <p>Quelles informations vous semble-t-il important de donner aux internautes ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faites une première liste. • Lisez ensuite des présentations de restaurants sur d'autres pages du site en français ou dans d'autres langues que vous comprenez. 	<p>On fait ici d'abord appel aux connaissances des apprenants. On les invite ensuite à compléter ces connaissances. NB : Dans une perspective de développement d'une compétence plurilingue et interculturelle, nous proposons de</p>	<p>L'un des objectifs est de faire réfléchir sur les sources d'information possibles (numériques ou non) et leur pertinence et leur fiabilité. On travaille ainsi la littératie informationnelle.</p>	<p>Il s'agit de prendre conscience des connaissances et compétences dont on dispose, de celles qui manquent. Sur cette base, on lance une réflexion sur la façon de se procurer ces connaissances et sur la qualité de ces informations.</p>

Commentaires			Autonomisation
Approche didactique	Littératie numérique		
<p>consultez ces documents en langue ciblée, mais aussi en langue de scolarisation et dans d'autres langues que les apprenants comprennent (il peut s'agir de langues qu'ils ont apprises ou de langues génétiquement proches).</p> <p>Notons que Wikitravel existe en plusieurs langues.</p> <p>Au niveau de la production écrite, on est ici dans une opération de planification (recherche et choix des informations à inclure dans son texte).</p>			
<p>Listez ce dont parlent les internautes.</p> <p>Connaissez-vous des restaurants que vous conseillerez à des touristes ? Lesquels ? Pourquoi les conseillerez-vous ?</p> <p>Si vous ne connaissez pas de restaurant à recommander, renseignez-vous pour le prochain cours.</p> <p>Comment / Après de qui / Sur quels sites pourriez-vous obtenir des informations pertinentes ? Comment pouvez-vous juger de la pertinence des informations trouvées ?</p> <p>Parmi les informations recueillies quelles sont celles que vous pensez pouvoir inclure en toute confiance dans votre description sur le site Wikitravel ?</p>	<p>On travaille ici sur le genre de texte lié au média.</p> <p>L'apprenant peut consulter</p>	<p>Tout comme ci-dessus, il s'agit de prendre conscience des connaissances et compétences</p>	
<p>Rédaction de votre description / avis</p> <p>Vous pouvez commencer à rédiger la description d'un restaurant en vous servant de</p>			

Commentaires			Autonomisation
Approche didactique	Littératie numérique		
<p>vos connaissances et compétences.</p> <p>Si vous rencontrez des problèmes pour rédiger ce texte, où pourriez-vous trouver de l'aide, des informations linguistiques complémentaires ?</p> <p><i>Si les apprenants n'y pensent pas d'eux-mêmes, on pourra leur proposer de consulter des présentations de restaurant sur d'autres pages du site ou dans des guides touristiques. Ils pourront alors analyser la structure de ces présentations et établir une liste d'expressions / mots qui pourraient leur être utiles pour rédiger leur description et leur avis.</i></p> <p>Rédigez ensuite votre texte.</p>	<p>des présentations déjà existantes sur le site pour se familiariser avec leur forme (littéraire de la construction de sens).</p> <p>On peut proposer de rédiger toutes les descriptions sur un seul et même document partagé (Google Docs ou Etherpad). Cela permettra une mutualisation et des regards critiques croisés sur les textes.</p> <p>Cela permet de travailler la compétence de collaboration en ligne.</p>		<p>disponibles.</p> <p>Ensuite, on incite à réfléchir à la façon de compléter ces ressources internes en ayant recours à des ressources externes.</p> <p>L'objectif est que les apprenants s'habituent à consulter et analyser des textes similaires à ceux à produire. Et qu'ils en retirent des éléments linguistiques utiles.</p>
<p>Révision</p> <p>Avant de poster votre présentation de restaurant, révisez votre texte.</p> <p>Vérifiez s'il répond aux critères de qualité que vous avez établis au début de votre travail.</p>	<p>Dans une approche socio-interactionnelle, on accordera une importance particulière à l'adéquation des productions</p>	<p>Si on utilise un logiciel de révision ou le correcteur d'un logiciel de traitement de texte, on travaillera avec les apprenants sur les fonctionnalités</p>	<p>L'utilisation de ressources en ligne doit permettre de promouvoir l'autonomie de l'apprenant et de l'usager. Celui-ci saura ainsi quels outils pourront</p>

Commentaires		
Approche didactique	Littératie numérique	Autonomisation
<p>Pour la recherche d'information, quelles sources d'information vous semblent les plus pertinentes / fiables ? Maintenant que vous savez comment il est créé, quel degré de confiance vous inspire Wikitravel comme source d'information ? Pourquoi ?</p> <p>Notez que le principe de Wikipédia est le même. Quel degré de confiance accordez-vous à ce site ?</p> <p>Quelles façons de faire et quelles ressources pensez-vous utiliser à l'avenir pour rédiger des textes ?</p>	<p>utilisées.</p> <p>On aborde également la littératie des médias et la dimension « création et diffusion de l'information » en la liant à la littératie informationnelle. Il s'agit de réfléchir sur les modes de création de l'information sur les sites participatifs et sur la qualité et la fiabilité de celle-ci.</p> <p>La dernière question porte sur la construction de l'environnement personnel d'apprentissage. Les apprenants sont invités à réfléchir sur les ressources à y intégrer.</p>	<p>stratégies utilisées et de les aider à les réutiliser si elles ont été pertinentes.</p>

Commentaires		
Approche didactique	Littératie numérique	Autonomisation
<p>Demandez un avis à des pairs.</p> <p>Quels outils (numériques ou non) pourriez-vous utiliser pour réviser votre texte ?</p> <p><i>Si les apprenants n'y pensent pas, on pourra les inviter à utiliser le correcteur orthographique et grammatical d'un logiciel de traitement de texte (ou des documents partagés) ou encore un outil tel que Bonpatron (https://bonpatron.com) pour le français, SpellCheckPlus (https://spellcheckplus.com) pour l'anglais ou Spanishchecker (https://spanishchecker.com) pour l'espagnol. Ou encore Language Tool (https://languagetool.org) avec un grand choix de langues et de variétés de langue.</i></p>	<p>l'utilisation des explications fournies par le logiciel) pour prendre une décision de modification ou non.</p>	<p>lui apporter une aide pour réviser ses textes.</p>
<p>Réflexion sur la littératie numérique et l'autonomie</p> <p>Quelles aides (numériques ou non) vous ont le plus apporté pour</p> <ul style="list-style-type: none"> trouver des informations sur le restaurant que vous avez présenté ? rédiger votre présentation du restaurant ? réviser votre texte ? 	<p>Il s'agit ici de travailler sur le cadre critique de l'utilisation du numérique. Les apprenants sont invités à réfléchir sur la pertinence et la qualité des ressources numériques et non numériques</p>	<p>On travaille ici sur les façons de faire. Les apprenants sont encouragés à réfléchir sur ce qu'ils ont fait et comment ils l'ont fait. L'objectif est de leur faire prendre conscience des</p>

Annexe-N : Taxonomie de Bloom (image tirée du Portail SII Bordeaux)

Les 6 niveaux de la taxonomie de Bloom :

sources : http://wiki.univ-paris5.fr/wiki/Taxonomie_de_Bloom

Objectif cognitif Habilité	Connaissance	Compréhension	Application	Analyse	Synthèse	Jugement Évaluation
Caractérisation de ce niveau hiérarchique	Repérer de l'information et s'en souvenir. Connaître des événements, des dates, des lieux, des faits. Connaître de grandes idées, des règles, des lois, des formules.	Saisir des significations. Traduire des connaissances dans un nouveau contexte. Interpréter des faits à partir d'un cadre donné.	Réinvestir des méthodes, des concepts et des théories dans de nouvelles situations. Résoudre des problèmes en mobilisant les compétences et connaissances requises.	Percevoir des tendances. Reconnaître les sous-entendus. Extraire des éléments. Identifier les parties constituantes d'un tout pour en distinguer les idées	Utiliser des idées disponibles pour en créer de nouvelles. Généraliser à partir d'un certain nombre de faits. Mettre en rapport des connaissances issues de plusieurs domaines.	Comparer et distinguer des idées. Déterminer la valeur de théories et d'exposés. Poser des choix en fonction d'arguments raisonnés. Vérifier la valeur des preuves. Reconnaître la part de subjectivité.
Capacité à	Mémoriser et restituer des informations dans des termes voisins de ceux appris.	Traduire et interpréter de l'information en fonction de ce qui a été appris.	Sélectionner et transférer des données pour réaliser une tâche ou résoudre un problème.	Distinguer, classer, mettre en relation les faits et la structure d'un énoncé ou d'une question.	Concevoir, intégrer et conjuguer des idées en une proposition, un plan, un produit nouveaux.	Estimer, évaluer ou critiquer en fonction de normes et de critères que l'on se construit.
Habilités requises	Mémoire	Connaissance	Connaissance Compréhension	Connaissance Compréhension Application	Connaissance Compréhension Application Analyse Évaluation	Connaissance Compréhension Application Analyse

Verbes d'action	Citer Décrire Définir Énumérer Désigner Nommer Sélectionner Identifier etc.	Expliquer Démontrer Préciser Interpréter Résumer Traduire Illustrer Discuter Extrapoler etc.	Appliquer Adapter Employer Compléter Calculer Résoudre Établir Mettre en œuvre Poser Représenter Schématiser Traiter etc	Décomposer Extraire Rechercher Choisir Discriminer Comparer Catégoriser Inférer etc	Composer Construire Créer Élaborer Inventer Mettre en rapport Organiser Planifier Réarranger etc	Évaluer Juger Argumenter Critiquer Décider Tester Justifier Défendre Recommander etc.
Critère d'évaluation	La réponse donnée est identique à celle qui devait être mémorisée.	La réponse donnée a le même sens que l'information à reformuler.	La règle imposée ou choisie a bien été appliquée et le résultat est juste (une seule solution possible).	La réponse donnée est juste et complète.	Réponse pertinente, scientifiquement viable, et originale.	
Exemple	Donner les 6 niveaux de la taxonomie de Bloom.	Expliquer la taxonomie de Bloom.	Classer plusieurs exercices d'évaluation à l'aide de la taxonomie de Bloom.	Identifier dans une recherche les liens établis entre l'utilisation de la taxonomie de Bloom par des enseignants et les capacités d'auto-régulation des apprenants.	Construire des exercices d'évaluation en se servant de la taxonomie de Bloom.	Donner les avantages et inconvénients de la taxonomie de Bloom.

Remarque : Lorin Anderson (ancien étudiant de Bloom) a révisé en 1991 la hiérarchie en plaçant l'habileté « jugement » (évaluation) avant l'habileté « synthèse » (création). En outre, les termes des catégories ont été légèrement modifiés.

Autres liens PDF : [Bloom \(1956\) : taxonomie des apprentissages de type cognitif](#)

[La Taxonomie de Bloom](#)

Fiche 3

CRITIQUER UN FILM
Les apprenants critiquent un film dans le forum d'un réseau en ligne.

Référence – fiche Savoir-faire	Fiches n° 30, 31, 32 : Créer une communauté (Google+ ; Edmodo ; Classdojo)
Thème/domaine	Loisirs, cinéma, culture cinématographique
Type de tâche	situation authentique
Forme d'écriture	fonctionnelle, journalistique
Production finale	contribution écrite dans un forum en ligne
Destinataire(s)	le groupe classe, les autres apprenants, les internautes
Niveau CECR minimal requis	B1
Objectifs d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sociolinguistiques – socioculturels : la culture cinématographique française et locale, la critique, le registre neutre et soutenu. ✓ Pragmatiques : exprimer son avis, donner et illustrer son opinion, argumenter. ✓ Linguistiques : discours argumentatif, narratif, explicatif, verbes d'opinion, adjectifs subjectifs, expressions de préférence, modalisation.
Compétences et activités langagières	CE – PE
Durée	trois heures

Ressources Matériel Outils Support	Le site <i>senscritique</i> , www.senscritique.com , affiche ou bande-annonce de films. Ordinateur, vidéo-projection. Communauté Google+/Edmodo, forum de discussion.
---	---

Déroulement : étapes

1. La séance commence par une observation et une compréhension écrite de contributions du site *senscritique*, réseau social de recommandations. Le choix du film est à la liberté de l'enseignant ou de l'apprenant.
2. Chaque apprenant choisit un film dont il souhaite écrire une critique et la poste dans la communauté Google+.
3. Les apprenants peuvent rejoindre et poster leur texte dans *senscritique*, notamment si le film n'est pas présent dans le catalogue. Attention à ne pas exposer les apprenants aux critiques éventuelles des autres internautes qui ne mesurent pas l'exercice pédagogique d'écrire en langue étrangère.

Modalité de travail

Travail individuel.

Consignes données

1. Découvrez et lisez une critique d'un film sur le site *senscritique*.
2. Rejoignez la communauté Google+.
3. Choisissez un film, postez l'affiche, écrivez et publiez une critique d'un film. La publication se fait d'abord dans Google+ et ensuite, après validation, dans *senscritique*.

Annexe-P : Objectifs et compétences communicatifs des unités didactiques de la méthode de français Saison 1 (Cocton [Éd.], 2015b, pp. 5, 7, 9)

UNITÉ 1 S'ouvrir aux autres p. 22	
Socioculturel	<ul style="list-style-type: none"> • Des portraits de personnalités francophones • Des fiches d'artistes francophones • La politesse • Poème de Michel Monnereau
Communication	<ul style="list-style-type: none"> • S'informer sur quelqu'un • Présenter quelqu'un • Demander des informations personnelles • Identifier un objet (<i>il y a, c'est</i>) • Demander/Répondre poliment • Demander de se présenter • S'inscrire sur un site
Grammaire	<ul style="list-style-type: none"> • Les prépositions de lieu (1) : <i>à, en, au, aux</i> • Les verbes en -er : <i>parler, habiter</i> • La négation (1) : <i>ne ... pas</i> • Les articles indéfinis : <i>un, une, des</i> • Les questions (1) <i>qui (est-ce), quel, vous habitez où ?</i> • Les pronoms personnels sujets et toniques • <i>Oui, non, si</i>
Lexique	<ul style="list-style-type: none"> • Les professions (1) • Nom, prénom, nationalité, âge, profession • Quelques objets (2) • Les langues • Les nombres de 70 à 1000 • Activité Récap' : <i>Trouvez quelqu'un qui...</i>
Phonétique	<ul style="list-style-type: none"> • Les consonnes finales muettes et e muet • <i>Un - une</i>
<p>► Actu culture La France : • les Français influents • les personnalités historiques • les jeux vidéo et l'animation 3 un savoir-faire français • <i>Ça n'est pas ma tasse de thé.</i></p> <p>► Atelier 2.0 Voter pour une personnalité francophone</p> <p>► Préparation au DELF A1</p>	



- Les loisirs des Français
- Les goûts des autres
- Les activités quotidiennes
- L'opéra de Lausanne
- Extrait de *La liste* de Rose
- La routine

- Exprimer ses goûts
- Parler de ses loisirs
- Demander et dire l'heure
- Faire une enquête
- Raconter sa vie sur un blog
- Justifier un choix
- Exprimer une préférence
- Exprimer une envie
- Écrire une liste

- Les articles contractés
- Les verbes *vouloir, pouvoir, devoir*
- L'adjectif interrogatif *quel*
- Les verbes pronominaux
- Le futur proche
- *On = nous*

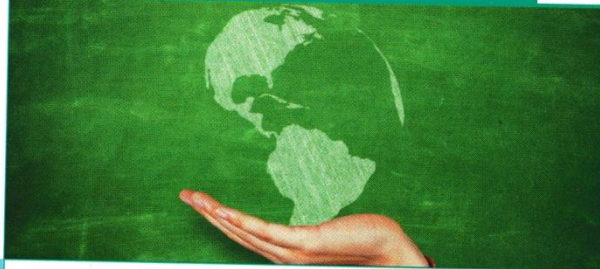
- Le temps libre et les loisirs
- Les saisons
- Les activités quotidiennes
- Le temps (1) : *le matin, le soir, lundi*
- L'heure
- **Activité Récap'** : *Faire un jeu de rôle sur les commères*

- Les sons [y], [EU], [E]
- L'enchaînement consonantique

► **Actu culture** Les fêtes et traditions en France : • le Québec
 • art de vivre • façon de parler • *Être aux petits oiseaux.*

► **Atelier 2.0** Inventer un club de loisirs insolites

► **Préparation au DELF A1**



- La citoyenneté au quotidien
- Le droit de vote en France et en Belgique
- L'écovolontariat
- Les Restos du cœur
- La vie d'Olympe de Gouges

- Exprimer son intérêt
- Exprimer un souhait
- Décrire la faune et la flore
- Exprimer son mécontentement
- Encourager quelqu'un
- Écrire pour demander de l'aide
- Raconter au passé
- Écrire une biographie

- L'imparfait et le passé composé : synthèse (3)
- Les verbes *connaître* et *savoir*
- *Depuis/pendant*
- Les pronoms COI : *lui, leur*
- Le conditionnel présent

- La solidarité
- La vie politique et la citoyenneté
- Indiquer une chronologie : *d'abord, ensuite, après, enfin*
- L'environnement
- Les animaux
- **Activité Récap'** : *Préparer un jeu de rôle pour devenir éco-citoyen*


- Le jeu des sons

► **Actu culture** L'art au coin de la rue : • le parcours Saint-Germain • le Festival International du Film Francophone de Namur • *Avoir du cœur au ventre.*

► **Atelier 2.0** Préparer une exposition

► **Préparation au DELF A2**


Annexe-Q : Objectifs et compétences communicatifs des unités didactiques de la méthode de français Édito A1 (Daffas & San-Galli [Éds.], 2016, pp. 6, 8, 11)




Unité 1 p. 19

Et vous ?

Faire connaissance dans un train
Rencontrer des francophones


Communication	Grammaire	Vocabulaire	Phonétique	Socioculturel
<ul style="list-style-type: none"> Se présenter, demander de se présenter Donner des informations personnelles Demander et donner des coordonnées 	<ul style="list-style-type: none"> Les adjectifs de nationalité Les articles définis <i>le, la, l', les</i> Les prépositions devant les noms de villes et de pays La négation <p>VERBES <i>avoir</i> <i>s'appeler</i> <i>être</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Les personnes Les loisirs Les nombres (32 à 69) Les pays et nationalités L'identité Les nombres (70 à 100) 	<ul style="list-style-type: none"> Prononcer une phrase simple Les groupes rythmiques et l'accent tonique 	<p>CIVILISATION Artistes francophones</p> <p>Oh, le cliché ! <i>Les Français parlent... français.</i></p> <p>FRANCOPHONIE</p> <ul style="list-style-type: none"> L'OIF Volontariat international de la Francophonie Nombres en Belgique et en Suisse Célébrités <p>VIDÉO Ana, Francesco, Adriana et Noé (épisode 1)</p>
Ateliers	1. Réaliser une fiche d'identité			2. Faire une vidéo de présentation
Détente	Trouvez la célébrité !			



Unité 5 p. 75

C'est quoi le programme ?

Raconter sa journée
Sortir entre amis

Communication	Grammaire	Vocabulaire	Phonétique	Socioculturel
<ul style="list-style-type: none"> Parler de ses activités quotidiennes Demander/Dire l'heure Proposer une sortie/Fixer un rendez-vous Accepter/Refuser un rendez-vous Réserver par téléphone 	<ul style="list-style-type: none"> Les verbes pronominaux au présent (<i>se préparer, s'occuper</i>) La fréquence (<i>jamais, de temps en temps, souvent, tous les..., tout le temps, toujours</i>) L'impératif (<i>être, avoir, regarder</i>) L'antériorité et la postériorité <p>VERBES <i>pouvoir</i> <i>vouloir</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> L'heure, les activités quotidiennes, les tâches ménagères, le temps libre Les sorties, les activités culturelles 	<ul style="list-style-type: none"> Les sons [i]/[y] Les sons [y]/[u] 	<p>CIVILISATION On change d'heure !</p> <p>Oh, le cliché ! <i>Les Français sont toujours en retard !</i></p> <p>FRANCOPHONIE Expressions imagées</p> <p>VIDÉO Tâches ménagères : qui fait quoi ?</p>
Ateliers	1. Créer un mini-article sur un loisir			2. Publier un guide virtuel sur votre ville
Détente	Une journée dans la Francophonie			



Unité 12 p. 173

C'était bien ?

Parler de son apprentissage du français
Connaître la presse magazine

Communication	Grammaire	Vocabulaire	Phonétique	Socioculturel
<ul style="list-style-type: none"> • Parler de ses difficultés • Encourager, rassurer • Comprendre un horoscope • Parler d'un projet • Exprimer son accord/son désaccord • Exprimer son intérêt 	<ul style="list-style-type: none"> • Les pronoms COD et COI (1^{re} et 2^e personnes) • Les indicateurs de temps (rappel) • Les temps (présent, passé composé, futur proche/impératif) • Les pronoms compléments (rappel) 	<ul style="list-style-type: none"> • Parler une langue étrangère, les stratégies • La presse 	<ul style="list-style-type: none"> • Les sons [j]/[w]/[y] • e prononcé, e non prononcé 	<p>CIVILISATION/ Oh, le cliché !</p> <p>Les Français en chanson</p> <p>► VIDÉO Ana, Francesco, Adriana et Noé (épisode 2)</p>

Ateliers

1. Créer l'horoscope de la classe
2. Réaliser un kiosque à journaux numérique



DEL F A1

Entraînement : Production orale