



**ÉTUDE DES TÂCHES DANS LE MANUEL DE FLE
« LES LOUSTICS A2.1 »**

Emine Şeyma Tekelioğlu

THÈSE DE MAÎTRISE

**DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES
SECTION DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE**

**UNIVERSITÉ GAZİ
INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES**

DÉCEMBRE, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren iki (2) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Emine Şeyma
Soyadı : TEKELİOĞLU
Bölümü : Yabancı Diller Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : "Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretimi Kitabı «Les Loustics A2.1»deki Görevlerin İncelenmesi".

İngilizce Adı : "Analysis of Tasks in «Les Loustics A2.1», French As A Foreign Language Textbook" .

Fransızca Adı : "Étude des Tâches dans le Manuel de FLE «Les Loustics A2.1»".

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Emine Şeyma TEKELİOĞLU

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Emine Şeyma TEKELİOĞLU tarafından hazırlanan “ Étude des Tâches Dans le Manuel de FLE «Les Loustics A2.1» ” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Gül (TEKAY) BAYSAN

(Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Ümran TÜRKYILMAZ

(Fransız Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, AHBVÜ)

.....

Üye: Prof. Dr. Melek ALPAR

(Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 04 / 12 / 2024

Bu tezin Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

REMERCIEMENTS

Je tiens tout particulièrement à remercier ma directrice de mémoire, Mme. Prof. Dr. Gül (TEKAY) BAYSAN pour tous ses conseils, ses remarques, ses suggestions et pour m'avoir encouragée, m'avoir consacré son temps précieux, guidée et aidée pendant cette période difficile.

J'aimerais remercier aussi mes chères professeures Mme. Prof. Dr. Melek ALPAR pour la confiance qu'elle m'a accordée et Mme. Prof. Dr. Ümran TÜRKYILMAZ pour avoir accepté de faire partie de ce jury de mémoire.

Merci également à Mme. Dr. Özge (KARACADAL) ÖZBEK qui m'a incitée, m'a écoutée et m'a aidée pendant mon travail et à M. Prof. Dr. Bahattin SAV, Mme. Bahar İNCE et Mme. Dr. Esengül YAZICI KAYA qui m'ont cultivée l'enthousiasme à apprendre et à enseigner le français. Je suis également reconnaissante envers tous les enseignants du département de Didactique du FLE de l'Université Gazi pour leurs enseignements et leur disponibilité. Un merci spécial à Mme la Directrice des cours de l'Institut Français d'Ankara Hülya Julie ÖZ pour son encadrement bienveillant dont j'ai bénéficié.

Je remercie également toute ma famille (spécialement mes oncles Ahmet Taha AKGÜL et Mustafa AKGÜL) et ma belle-famille, particulièrement ma belle-mère Emine TEKELİOĞLU, mon beau-père Erhan TEKELİOĞLU et mon mari Erkan TEKELİOĞLU qui m'ont approuvée dans ma démarche et m'ont aidée avec patience. C'est grâce au soutien de mon époux et sa tolérance que j'ai pu terminer ce travail.

J'adresse mes sincères remerciements à mes chers amis Emine HİZARCI et Dr. Sami Can YEŞİLIRMAK qui ont toujours été là pour moi, à mes étudiants de l'Institut Français d'Ankara (surtout Dr. Ezgi GÜLPINAR, Ayşegül AZLAK, Dr. Hande ERMIŞ AKKUŞ, Anilya TİMUR et Nursima BÜYÜK), et ceux de l'École Supérieure des Langues Étrangères de l'Université Gazi.

ÉTUDE DES TÂCHES DANS LE MANUEL DE FLE

«LES LOUSTICS A2.1»

(Thèse de maîtrise)

Emine Şeyma TEKELİOĞLU

UNIVERSITÉ GAZİ

INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

Décembre 2024

RÉSUMÉ

« L'étude des tâches dans le manuel de FLE " Les Loustics A2.1 " » sera abordée dans cette recherche. Cette étude se concentre sur l'approche actionnelle et la tâche dans l'enseignement du français langue étrangère. La collection "Les Loustics", écrite par Hugues Denisot et Marianne Capouet et publiée par Hachette entre les années 2013 et 2014, repose sur cette approche. Le troisième livre de la collection, intitulé "Les Loustics A2.1", est utilisé comme référence pour les tâches analysées. Notre étude utilise des méthodes de recherche qualitative, spécifiquement l'analyse de documents écrits. Ainsi, la recherche vise à déterminer l'adéquation des tâches dans le livre mentionné pour les enfants de 6 à 10 ans, leur concordance avec les compétences linguistiques ciblées, leurs aspects motivants et leur potentiel d'intégration dans le processus d'enseignement.

Mots-clés : Français langue étrangère, enseignement précoce,
perspective actionnelle, tâche
Nombre de pages : xiv+79
Sous la direction de : Prof. Dr. Gül (TEKAY) BAYSAN

**YABANCI DİL OLARAK FRANSIZCA ÖĞRETİMİ KİTABI
"LES LOUSTICS A2.1"DEKİ GÖREVLERİN İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Emine Şeyma TEKELİOĞLU
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık 2024

ÖZ

Bu araştırmada, « Yabancı Dil olarak Fransızca Öğretimi Kitabı "Les Loustics A2.1"deki görevlerin incelenmesi » hedeflenmektedir. Çalışmamızda, yabancı dil olarak Fransızca'nın öğretiminde eylem odaklı yaklaşım ve görev kavramı ele alınmıştır. Bu yaklaşım benimsenerek hazırlanan, Hugues Denisot ve Marianne Capouet' nin yazarları olduğu "Les Loustics" serisi Hachette Yayınevi tarafından 2013-2014 yılları arasında yayımlanmıştır. Araştırmamızda, serinin üçüncü kitabı olan "Les Loustics A2.1" adlı kitap aracılığıyla verilen görevlerden söz edilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yazılı doküman analizi kullanılmıştır. Bu sayede çalışmanın sonucunda sözü edilen kitapta verilen görevlerin, 6 ila 10 yaş aralığı grubundaki çocuklara uygunluğu, üzerine çalıştıkları dil becerisi ile uyumu, motive edici yönleri ve ders sürecine dâhil edilebilirliği saptanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Yabancı dil olarak Fransızca öğretimi, erken yaşta öğrenme, eylem odaklı yaklaşım, görev
Sayfa Adedi : xiv+79
Danışman : Prof. Dr. Gül (TEKAY) BAYSAN

ANALYSIS OF TASKS IN "LES LOUSTICS A2.1", FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK

(M.S. Thesis)

Emine Şeyma TEKELİOĞLU

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

December 2024

ABSTRACT

The present research is on “The Analysis of Tasks in ‘Les Loustics A2.1’, French as a Foreign Language Textbook ”. This study focuses on the action-oriented approach and the concept of tasks in teaching French as a foreign language. The "Les Loustics" series, written by Hugues Denisot and Marianne Capouet and published by Hachette between the years 2013 and 2014, is based on this approach. The third book in the series, titled "Les Loustics A2.1," is used as a reference for the tasks discussed. The study employs qualitative research methods, specifically written document analysis. Consequently, the research aims to determine the appropriateness of the tasks in the mentioned book for children aged 6 to 10, their alignment with the targeted language skills, their motivating aspects, and their potential for integration into the lesson process.

Keywords : French as a foreign language, early teaching, action-oriented approach, task
Page Number : xiv+79
Supervisor : Prof. Dr. Gül (TEKAY) BAYSAN

TABLE DES MATIÈRES

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
REMERCIEMENTS	iv
RÉSUMÉ	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	vii
TABLE DES MATIÈRES.....	viii
LISTE DES FIGURES	xi
ABRÉVIATIONS	xiv
CHAPITRE I.....	1
INTRODUCTION	1
1.1. Problématique.....	5
1.2. Objectif de la recherche.....	5
1.3. Hypothèses	5
1.4. Limitations	6
1.5. Importance de la Recherche.....	6
1.6. Recherches Concernées	6

CHAPITRE II.....	12
MÉTHODE.....	12
2.1. Méthode de la Recherche.....	12
2.2. Univers	12
2.3. Collecte et Analyse des Données.....	12
CHAPITRE III	14
MÉTHODES D’ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE D’UNE	
LANGUE ÉTRANGÈRE	14
3.1. Méthodes des Langues Étrangères.....	15
3.1.1. Méthode Traditionnelle	15
3.1.2. Méthode Directe	16
3.1.3. Méthode Audio-Orale.....	17
3.1.4. Méthode Structuro-Globale Audiovisuelle (SGAV).....	17
3.1.5. Approche Communicative.....	18
3.1.6. Perspective Actionnelle.....	19
3.2. Cadre Européen Commun de Référence	20
3.3. Politique Linguistique du Conseil de l'Europe	21
3.3.1. Plurilinguisme.....	22
3.3.2. Pluriculturalisme	23
3.3.3. Portfolio	23
CHAPITRE IV	25
LE CECRL ET LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE	25
4.1. Perspective Actionnelle et Tâche.....	25
4.2. Évolution de la Méthode Traditionnelle vers la Perspective Actionnelle : Analyse des Compétences Langagières.....	29
4.2.1. Impact de la perspective actionnelle sur les Compétences Langagières	32

4.3. Différents Types de Tâches.....	37
CHAPITRE V.....	40
ENSEIGNEMENT PRÉCOCE DU FLE À TRAVERS LES TÂCHES .	40
5.1. Enseignement d'une Langue Étrangère dès le Plus Jeune Âge.....	42
5.2. Utilisation des Tâches dans l'enseignement en Bas Âge	45
CHAPITRE VI	47
ÉTUDE DES TÂCHES DANS LE MANUEL de FLE «LES LOUSTICS	
A2.1»	47
6.1. Étude du Manuel "Les Loustics A2.1"	47
6.2. "Les Loustics A2.1" et la Place des Tâches	55
6.3. Pratique des Tâches Langagières Dans "Les Loustics A2.1"	55
CHAPITRE VII.....	70
CONCLUSION.....	70
BIBLIOGRAPHIE	72
ANNEXES	76
ANNEXE-1. Grilles d'évaluation DELF Prim A2.....	77

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1. Modèle d'analyse des méthodologies.....</i>	10
<i>Figure 2. Évolution historique des modes d'entrée en didactique des langues-cultures étrangères en France</i>	15
<i>Figure 3. Rôle de l'enseignant dans l'évolution historique des approches, Faire classe en FLE : Une approche actionnelle et pragmatique.....</i>	20
<i>Figure 4. Une arborescence en trois niveaux généraux linguistique, Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer (CECR)</i>	22
<i>Figure 5. L'apprenant et ses caractéristiques au centre du cours d'activités par tâches. Adapté de The underlying action-oriented and task-based approach of the CEFR and its implementation in language testing and assessment at university.....</i>	27
<i>Figure 6. Évolution de l'approche communicative à la perspective actionnelle</i>	28
<i>Figure 7. Le schéma descriptif du CECRL : de quatre compétences à quatre modes de communication. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : Volume Complémentaire avec de nouveaux descripteurs Conseil de l'Europe.....</i>	33
<i>Figure 8. Collection "Les Loustics"</i>	48
<i>Figure 9. Collection "Les Loustics A2.1"</i>	48
<i>Figure 10. Les symboles, Adapté de "Les Loustics A2.1 Livre de l'élève"</i>	49
<i>Figure 11. L'arbre généalogique des Legrand. Adapté de "Les Loustics A2.1 Livre de l'élève"</i>	49
<i>Figure 12. La question de l'unité 1 leçon 1. Adapté de "Les Loustics A2.1 Livre de l'élève"</i>	50

Figure 13. La première et deuxième pages de l'unité 1. Adapté de " <i>Les Loustics A2.1 Livre de l'élève</i> "	50
Figure 14. "Mémo" et "Pour les curieux" de l'unité 1. Adapté de " <i>Les Loustics A2.1 Livre de l'élève</i> "	51
Figure 15. Une activité avec la chanson "Les pelouses interdites" du groupe Zut dans l'unité 2. Adapté de " <i>Les Loustics A2.1 Livre de l'élève</i> "	51
Figure 16. Une activité de mémorisation d'un poème en français dans l'unité 2. Adapté de " <i>Les Loustics A2.1 Livre de l'élève</i> ".....	52
Figure 17. Jeu de bingo des animaux sauvages de l'unité 6. Adapté de " <i>Les Loustics A2.1 Livre de l'élève</i> "	52
Figure 18. Partie "Dis-moi" de l'unité 3. Adapté de " <i>Les Loustics A2.1 Livre de l'élève</i> ".	53
Figure 19. Partie Grand Doc de l'unité 5. Adapté de " <i>Les Loustics A2.1 Livre de l'élève</i> "	54
Figure 20. Projet de l'unité 6, Adapté de " <i>Les Loustics A2.1 Livre de l'élève</i> "	55
Figure 21. Projet 1. Adapté de " <i>Les Loustics A2.1 Livre de l'élève</i> "	57
Figure 22. Exemple d'une carte mentale. Adapté de " <i>Les Loustics A2.1 Fichier Ressources</i> "	57
Figure 23. Projet 2. Adapté de " <i>Les Loustics A2.1 Livre de l'élève</i> "	59
Figure 24. Abécédaire mural. Adapté de " <i>Les Loustics A2.1 Fichier Ressources</i> "	60
Figure 25. Jeu du morpion. Adapté de " <i>Les Loustics A2.1 Livre de l'élève</i> "	60
Figure 26. Projet 3. Adapté de " <i>Les Loustics A2.1 Livre de l'élève</i> "	61
Figure 27. Un mobile à utiliser pour introduire le projet. Adapté de " <i>Les Loustics A2.1 Cartes Images</i> "	62
Figure 28. Projet 4. Adapté de " <i>Les Loustics A2.1 Livre de l'élève</i> "	63
Figure 29. Magritte René, "Ceci n'est pas une pomme"	63
Figure 30. Tableau à la manière de Magritte. Adapté de " <i>Les Loustics A2.1 Fichier Ressources</i> "	64
Figure 31. Projet 5. Adapté de " <i>Les Loustics A2.1 Livre de l'élève</i> "	65

<i>Figure 32. Histoire de chez Mamie Agathe. Adapté de "Les Loustics A2.1 Fichier Ressources"</i>	66
<i>Figure 33. Apparence d'un mini-kamishibai. Adapté de "Les Loustics A2.1 Cartes Images"</i>	66
<i>Figure 34. Les exemples de planches de Chez Mamie Agathe. Adapté de "Les Loustics A2.1 Fichier Ressources"</i>	67
<i>Figure 35. Projet 6. Adapté de "Les Loustics A2.1 Livre de l'élève "</i>	69



ABRÉVIATIONS

AC	: Approche Communicative
CECRL	: Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CE	: Compréhension Écrite
CO	: Compréhension Orale
CREDIF	: Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français
DELFF	: Diplôme d'études en langue française
EE	: Expression Écrite
EO	: Expression Orale
EPLV	: Enseignement Précoce des Langues Vivantes
FLE	: Français Langue Étrangère
L1	: Langue Maternelle
L2	: Langue Cible
PA	: Perspective Actionnelle
PEL	: Portfolio européen des langues
SGAV	: Méthode structuro-globale audio-visuelle
TICE	: Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
TNI	: Tableau Numérique Interactif
UE	: Union Européenne

CHAPITRE I

INTRODUCTION

Depuis des siècles, l'outil le plus important de communication est la langue. De nos jours, il est devenu une obligation de connaître au moins une langue étrangère (désormais L2) en plus de sa langue maternelle (désormais L1) pour les citoyens de demain. Les gens doivent apprendre la L2 le plus tôt possible afin de pouvoir communiquer à l'étranger. Aux quatre coins du monde, l'apprentissage d'une langue étrangère dès le plus jeune âge est notable car cela a de nombreux avantages cognitifs et sociaux. Par exemple, grâce à une grande plasticité cérébrale, les enfants peuvent facilement acquérir des compétences linguistiques. Et en plus, apprendre une langue étrangère stimule le développement cérébral, améliore la mémoire, la concentration et les capacités de résolution de problèmes. D'autre part, il expose les enfants à différentes cultures et perspectives. Cela favorise la tolérance, l'ouverture d'esprit et la compréhension interculturelle, celles qui sont indispensables dans un monde de plus en plus globalisé. La capacité à naviguer entre plusieurs langues qui améliore les compétences cognitives et analytiques, permet d'aider les enfants à devenir des communicateurs plus efficaces, non seulement dans la langue qu'ils apprennent, mais aussi dans leurs langues maternelles.

Depuis longtemps, des enseignants, linguistes et chercheurs tels que Chomsky, Krashen, Nunan et Asher soulignent l'importance de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Il est également connu qu'au cours du processus historique de l'enseignement des langues, diverses méthodes et approches ont y été appliquées. Avant d'aborder les notions de méthodologie, de méthode et d'approche, un bref aperçu de leurs définitions nous permettra de les situer plus précisément.

La Méthodologie est l'ensemble des principes et des règles qui guident la recherche ou l'enseignement. C'est un terme plus large qui englobe l'ensemble des méthodes utilisées dans une discipline ou un domaine de recherche pour atteindre des objectifs spécifiques et analyser l'efficacité de ces choix.

Quant à la *Méthode*, c'est un ensemble d'étapes ou de procédures systématiquement organisées pour réaliser une tâche ou atteindre un objectif. Dans l'enseignement, cela peut désigner une manière spécifique d'enseigner une langue ou une matière. Selon Puren, elle a trois sens différents :

"...tantôt celui de matériel d'enseignement, tantôt celui d'ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés et tantôt celui d'ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement/apprentissage induites." (1988, p. 16-17 cité par Alpar, 2002, p. 10)

L'Approche est une vision générale ou une perspective théorique qui guide l'enseignement. Elle détermine les attitudes et les valeurs cachées à la méthode choisie, influençant ainsi la manière dont le contenu est présenté. L'approche peut s'en différencier selon les situations et les publics donc ce qui est marquant ici, c'est la flexibilité par rapport à la méthode.

Jusqu'aujourd'hui plusieurs méthodes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères sont apparues dans le monde pour une communication réussie parmi les civilisations. L'enseignement des langues et notamment du Français langue étrangère (désormais FLE) évolue en permanence selon de nouveaux besoins des apprenants et de la société. C'est ainsi que nous citons chronologiquement et brièvement les méthodes et les approches d'enseignement des langues étrangères.

La méthode traditionnelle :

Elle est aussi appelée "méthode grammaire-traduction" ou encore "méthode classique". Cette méthode a connu un grand succès jusqu'au XIX^e siècle. Avec cette méthode, l'apprenant lit des œuvres littéraires dans la langue cible, il peut traduire des textes soit dans la langue cible (L2) soit dans la langue maternelle (L1). La compréhension orale (CO) et l'expression orale (EO) sont mises en second plan. L'apprenant mémorise des règles grammaticales, le vocabulaire et la conjugaison. L'enseignant est au centre de toute activité didactique. La langue de communication est la langue maternelle.

La méthode directe :

Au début du XX^e siècle, cette méthode est utilisée surtout en France et en Allemagne. Son objectif est d'orienter l'apprenant à "penser directement en langue étrangère" sans utiliser la L1. Donc les apprenants apprennent à utiliser la langue pour communiquer. La priorité est accordée à l'oral. L'enseignant dirige les activités en classe. Dans cette méthode, l'utilisation de la L1 et des traductions sont déconseillées.

Le manuel tient une place secondaire parce que l'enseignant joue le rôle principal. Grâce aux images et aux objets, le sens des mots inconnus s'expliquent. La grammaire est enseignée de manière inductive.

La méthode audio-orale :

Cette méthode porte le nom de "méthode de l'armée" car elle est née des besoins de l'armée américaine qui devait former le plus rapidement possible des soldats capables de parler les langues européennes au cours de la Seconde Guerre Mondiale.

Avec la méthode audio-orale, l'acquisition d'une langue étrangère est liée à la répétition. Son objectif est de communiquer en L2 dans la vie quotidienne. Alors la priorité est donnée à l'oral. La bande magnétique aide les apprenants à mémoriser les sujets sous les formes de dialogues. "Les phrases et expressions construites sur la même structure que certains énoncés du dialogue sont également traduites" souligne Germain (1993, p. 145). Les apprenants doivent réagir automatiquement aux directives de l'enseignant. L'enseignant est toujours actif, c'est lui qui orientera le cours par le biais des enregistrements audios.

La méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle (désormais SGAV) :

Avec la Seconde Guerre Mondiale, l'anglais devient la langue de communication internationale. Dans ce cas, la position de la langue française dans le monde entier inquiète la France, donc le pays décide de prendre certaines mesures pour consolider sa place entre les années 1950 et 1960. Pour que le FLE se diffuse, les didacticiens cherchent les meilleurs moyens.

Afin d'atteindre ce but, Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français (désormais CREDIF), publie un document qui est limité surtout au vocabulaire. Selon Puren, SGAV est "construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son" (1988, p. 286). La priorité est donnée particulièrement à l'oral. L'apprenant est obligé d'écouter,

de répéter, de comprendre, de mémoriser et de parler. Lisons Germain qui met l'accent sur l'importance de l'utilisation de la langue cible en classe de langue selon la méthode SGAV :

"Dans la méthode SGAV, le recours à L1 (la langue maternelle) est déconseillé, il est plutôt conseillé à l'enseignant de recourir aux gestes et à la mimique, d'utiliser des paraphrases, ou de s'aider d'images situationnelles pour expliquer les significations nouvelles de L2 (la langue cible). " (Germain, 1993, p. 160)

L'approche communicative:

La méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle sera remplacée dans les années 1980 par l'approche communicative où on accorde la priorité à la communication. Elle se diffère d'autres méthodes en se basant sur la psychologie cognitive. Cette approche se centralise sur l'apprenant et non sur la L2 comme auparavant.

Les documents authentiques sonores, écrits et visuels entrent dans la classe pour présenter aux apprenants toutes les variétés de la langue apprise. L'apprenant est considéré comme « un communicateur », donc il est responsable de son propre apprentissage. Grâce aux travaux par groupe, son autonomie et son sens de responsabilité se développent.

Selon cette approche, apprendre une langue englobe la création de son propre énoncé. Comparée aux méthodes précédentes, elle fournit une liberté de progression dans le domaine lexical et grammatical. Dans l'approche communicative, l'apprentissage d'une L2 est un processus actif.

La perspective actionnelle :

Les années 2000 voient la naissance de la perspective actionnelle (désormais PA) en matière de l'enseignement du FLE. Elle reprend tous les concepts de l'approche communicative en y ajoutant l'idée de "tâche" à accomplir dans de multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. Les apprenants deviennent des acteurs sociaux qui se préparent à "s'intégrer dans les pays d'Europe qu'ils seront amenés à fréquenter pour une durée assez longue" comme affirme Rosen (2009, p. 488).

Le plus important chapitre de ce mémoire sera la prise en main de l'approche perspective-actionnelle qui existe depuis une vingtaine d'années dans l'enseignement du FLE. Nous récitons sa naissance, et, jusqu'à la fin de ce chapitre, nous étudierons surtout la place des tâches dans cette méthode. Au début du dernier chapitre nous présenterons le manuel que nous avons choisi, « Les Loustics A2.1 » pour y étudier le déroulement des tâches. Nous finirons par conclure notre travail avec l'avant dernier chapitre consacré aux exemples des tâches tirés de ce manuel.

1.1. Problématique

La perspective-actionnelle demande de réaliser des tâches en utilisant aussi bien les capacités linguistiques et sociales que les savoir-faire culturels. L'enseignant peut proposer à ses acteurs sociaux de réaliser des actions concrètes ou résoudre des problèmes, parce que, selon cette perspective, la communication sert « à faire quelque chose » comme souligné dans la page web de la Fédération internationale des professeurs de français (désormais FIPF) où un dossier est consacré à la PA selon laquelle "les apprenants vont apprendre pour faire et plus exactement vont faire pour apprendre." (FIPF, 2022, p. 1). Nous visons donc à trouver des réponses aux questions suivantes :

Est-ce que Les Loustics A2.1 est conforme aux recommandations du CECRL en ce qui concerne la PA envisageant l'élève comme "étant un acteur social qui utilise le français au sein de sa classe de son école, parfois en dehors" (Denisot H. & Capouet M., 2014, p. 3) comme les auteurs de la méthode avancent dans le guide pédagogique ?

Est-ce que ces tâches sont réalisables et utilisables pour qu'on puisse considérer les apprenants comme des acteurs actifs de leur procédé d'apprentissage ?

1.2. Objectif de la recherche

Notre objectif dans ce travail est de souligner la place et l'efficacité des tâches dans l'enseignement des langues étrangères. Nous visons à étudier Les Loustics A2.1 selon la PA pour y constater l'emploi des tâches dans cette méthode de FLE s'adressant aux enfants de 6 à 10 ans.

1.3. Hypothèses

- La réalisation d'une tâche individuelle, collaborative, simple et stimulante réinvestit des compétences travaillées chez les élèves.
- Les tâches veillent au plaisir et au désir d'apprendre des élèves.
- Les tâches servent à intégrer l'expérimentation et l'erreur dans le processus d'apprentissage.

1.4. Limitations

Cette recherche est limitée par l'analyse des tâches qui se trouvent dans le manuel intitulé Les Loustics A2.1, publié par Hachette pour les enfants de 6 à 10 ans ; ce niveau correspond à l'utilisateur élémentaire selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECRL)(Conseil de l'Europe, 2001).

1.5. Importance de la Recherche

Il y a de nombreuses études sur le FLE dont beaucoup se penchent sur la PA et le sujet de tâche. Il y a aussi des recherches comparant plusieurs manuels de FLE, y compris Les Loustics. Toutefois, nous n'avons pas jusqu'aujourd'hui trouvé un travail spécifique portant sur la notion de tâche dans "Les Loustics A2.1", manuel créé pour les enfants de 6 à 10 ans.

Nous pensons qu'une étude approfondie sur l'implication des tâches dans un manuel où on affirme avoir priorisé "la perspective actionnelle recommandée par le CECRL" sera l'aspect novateur de notre mémoire.

1.6. Recherches Concernées

Le Conseil de l'Europe mène ses activités de promotion du plurilinguisme, de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues dans le domaine de l'éducation dans le cadre de la Convention culturelle européenne (1954) ratifiée par 49 états. Donc les citoyens s'engagent dans des initiatives collaboratives avec l'aide de la PA afin de devenir plurilingues et pluriculturels. En utilisant la pédagogie non répétitive mais par projet, les apprenants découvrent agir avec l'autre. La notion de communiquer se modifie comme interagir en pratiquant la PA pendant leur enseignement des langues. À ce point-là, la priorité est donnée à l'action, mais à l'action simulée qui donne lieu à la communication simulée. Depuis les années 2010, plusieurs travaux concernant la perspective-actionnelle sont publiés par les chercheurs en FLE.

Puren (2004, p. 10), dans son article intitulé "De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle" raconte l'évolution historique de l'enseignement des langues-cultures et fait un bilan des méthodologies. Nous pouvons l'analyser ci-dessous.

Alors que la méthode traditionnelle est orientée autour de la compétence compréhension écrite, depuis les années 1900, nous remarquons que la priorité est donnée à la compétence orale. Au fil du temps ces deux compétences langagières seront combinées et quand nous regardons la fin des années 1900, nous voyons l'enseignement des quatre compétences langagières (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite) dans l'AC et la PA.

Au début de XIX^e siècle, les activités sont focalisées surtout à apprendre, à comprendre et à produire par les phrases ou par les documents. Dès le début des années 2000, nous voyons l'utilisation des tâches pour que les apprenants, considérés comme des acteurs sociaux agissent et interagissent dans la L2.

Selon l'article de Puren (2006), le CECRL ne propose pas une méthodologie pour que les citoyens européens soient multilingues. Pourtant, les auteurs du Cadre préfèrent la PA car elle permet aux apprenants l'utilisation active de la langue en les faisant accomplir des tâches en contexte social. Ce qui sépare la PA de l'AC, c'est que les tâches ne sont pas seulement langagières. Il s'agit également d'une action avec l'autre.

Cette perspective vise à préparer les apprenants à travailler, à étudier ou à vivre dans un pays étranger. Donc, il est possible de rencontrer avec les entreprises multinationales et d'étudier dans les universités où se trouvent des étudiants étrangers. Puren souligne l'importance des tâches et des actions dans la communication en trois phrases dans son article intitulé "De l'approche communicative à la perspective actionnelle" (2006, p. 38) :

- "1. La communication ne suffit pas pour l'action sociale, et peut même la gêner.
2. C'est l'action sociale qui détermine la communication.
3. C'est l'action commune, et non la simple communication, qui est la condition d'une véritable compréhension de l'Autre."

La PA met la communication au service de l'action. En utilisant cette approche non-répétitive mais par projet, les apprenants découvrent agir avec l'autre. Alors les tâches visent à faciliter et à optimiser la communication. Grâce à ces objectifs, la notion de communiquer se transforme à celle d'interagir.

L'une des priorités du Conseil de l'Europe est encourager le plurilinguisme parmi les citoyens européens. Cet objectif peut se réaliser avec l'enseignement/apprentissage des langues qui s'impliquent une approche fondée sur la réalisation des tâches qui sont proches de la vie réelle. Il existe de nombreuses tâches différentes en fonction du contexte et des conditions. Cette période facilite l'objectif d'intégration dans une autre communauté.

Quant à la définition de la tâche, le CECRL l'explique comme ci-dessous :

"... est définie comme tâche 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." (Conseil de l'Europe, 2001, p.16)

Cette définition met en lumière les grands traits caractéristiques des tâches et l'autonomie des individus. Afin d'assurer l'interaction, tous les apprenants doivent avoir une motivation intrinsèque, qui est influencée par la motivation extrinsèque. Ces motivations extrinsèques varient selon le niveau, les intérêts et les besoins de l'apprenant. Pour les susciter, il faut bien choisir les tâches selon les publics. De cette façon, les individus motivés peuvent facilement agir et produire des résultats concrets.

Avec la PA, le but n'est plus d'avoir des individus qui peuvent communiquer dans certaines situations mais de promouvoir la solidarité en travaillant de manière collaborative. C'est pour cela que Rosen parle de l'action entre les apprenants/utilisateurs d'une langue dans son article intitulé "Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue", "... l'action doit être motivée par un objectif communicatif clair et donner lieu à un résultat tangible" (2009, p. 489).

Lors de la réalisation d'une tâche dans l'apprentissage de la L2, les apprenants suivent les indications en communiquant pour atteindre l'objectif. Selon Willis qui étudie les tâches dans "A Framework for Task-Based Learning", « Les tâches sont des activités dans lesquelles la langue cible est utilisée par l'apprenant dans un but communicatif afin d'obtenir un résultat. » (1996, p. 23) Il suggère que l'apprentissage des langues ne se limite pas à la simple mémorisation de vocabulaire ou de grammaire, mais implique une application pratique et interactive. Cela implique que pour développer des compétences linguistiques efficaces, il est essentiel de créer des contextes d'apprentissage qui favorisent l'engagement actif et la communication authentique entre les apprenants. Nunan, lui aussi aborde la notion de tâche dans son livre intitulé "Designing tasks for the communicative classroom". (1989, p. 10)

D'après cet auteur,

"La "tâche communicative" est une tâche de classe qui implique que les apprenants comprennent, manipulent, produisent ou interagissent dans la langue cible, tandis que leur attention est principalement focalisée sur le sens plutôt que sur la forme. La tâche doit également avoir un sens d'exhaustivité, pouvant être considérée comme un acte de communication à part entière." (cité par Richards & Rodgers, 2001, p.224).

Ces deux définitions soulignent l'importance de l'utilisation de la L2 dans des contextes significatifs, où l'accent est mis non seulement sur la communication, mais aussi sur la compréhension et l'interaction.

Ainsi, pour qu'une activité soit considérée comme une tâche sur le plan pédagogique, elle doit impliquer l'utilisation de la L2 et inclure une tâche à accomplir. La différence entre une tâche et d'autres activités mécaniques basées sur la grammaire réside dans l'objectif d'utiliser la langue de manière active et de viser l'ensemble des compétences linguistiques. Par exemple, pour prendre un rendez-vous à l'hôpital par téléphone ou commander un plat dans un restaurant, il est nécessaire de poser des questions et de donner des réponses significatives. Cela nécessite non seulement des quatre compétences (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite), mais également la capacité de s'exprimer clairement, ce qui assure l'intégralité de la communication.

Quant aux activités dans la PA, elles sont basées sur la pédagogie par projets en outre des jeux de rôle et des simulations de l'approche communicative. Il est important d'assurer la présence des activités collectives et d'actions communicationnelles.

Les utilisateurs de la langue sont comme des acteurs sociaux qui leur permettent de s'adapter à presque partout et l'apprentissage et la communication sont considérés comme leurs actions. La notion de tâche consiste en une action limitée, un but et des résultats observables. Du fait que chaque milieu d'apprentissage est différent, il est impossible de sélectionner et de proposer les mêmes tâches pour les publics différents. Puren souligne dans son travail "De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle", comment faire le choix de tâche :

"Le problème n'est pas (n'aurait jamais dû être) de savoir quel est en soi le meilleur type de tâche, mais de choisir le type qui va être le plus adapté aux apprenants et à l'environnement d'enseignement/ apprentissage (quels objectifs, quels supports, quels lieux, quelle durée, quel matériel, etc.), et le plus cohérent avec l'ensemble du dispositif élaboré par l'enseignant en fonction de cet environnement." (2004, p. 16).

De plus, la tâche engendre l'action donc le désir des individus de passer à l'action et leur capacité à interagir lors de l'accomplissement d'une tâche se dévoilent. C'est pour cela que les tâches encouragent la participation active des individus dans leurs processus d'apprentissage. Dans la page suivante du même travail, Puren dénote la différence entre les notions action et tâche de cette manière : «...pour distinguer clairement tâche et action, en définissant comme « tâche » ce que fait l'apprenant dans son processus d'apprentissage, et comme « action » ce que fait l'utilisateur dans la société.» (2004, p. 17).

Selon Ellis, les tâches qui occupent une place importante dans l'enseignement des langues secondes sont définies comme suit : « Pour générer des productions langagières spontanées, non guidées, focalisées sur la transmission d'un sens, d'étendue importante, susceptibles de déclencher les mécanismes d'appropriation langagière, le SLA (Second Language Acquisition) mobilise un outil pédagogique : la tâche. » (2003, p. 1). Afin d'offrir un cours efficace en utilisant cet outil, nous pouvons profiter des syllabus qui est également appelé plan de cours ou guide pédagogique. Ce document qui précise les objectifs, le contenu, les méthodes d'enseignement, les critères d'évaluation et les ressources requises d'un cours s'utilise en tant qu'un document de référence pour l'enseignement en classe et la conception de matériaux pédagogiques. Dans ce contexte, la tâche que les apprenants doivent réaliser au cours d'un cursus devient un levier essentiel pour mettre en œuvre la PA , permettant ainsi aux apprenants de s'engager activement dans des projets concrets qui favorisent l'acquisition des compétences linguistiques tout en tenant compte des enjeux culturels. Nunan (1989), divisant les tâches en deux catégories, explique que les tâches peuvent être soit de type quotidien que quelqu'un pourrait rencontrer dans la L2, soit avoir un objectif pédagogique. Les individus réalisant ces activités dans la L2 ne rencontreront pas de difficultés lorsqu'ils seront confrontés à ces situations dans la vie réelle. (cité par Richards & Rodgers, 2001, p. 231)

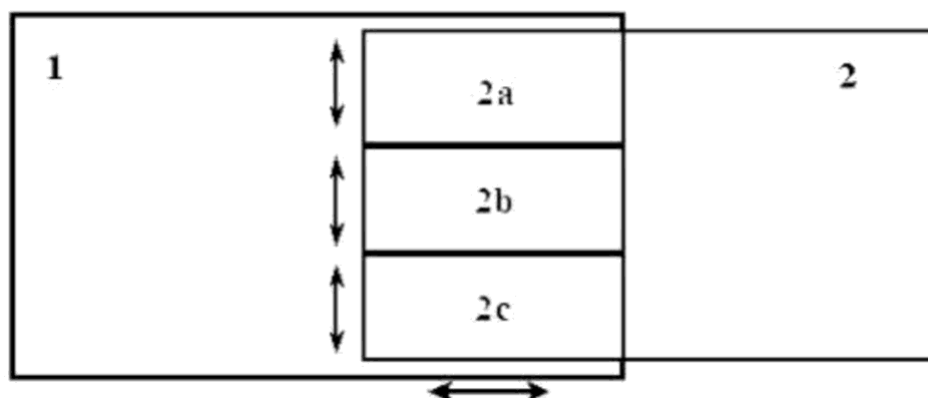


Figure 1. Modèle d'analyse des méthodologies, Puren, C., 2004, p. 18.

1. La société comme domaine d'actions à finalité sociale.
2. La classe comme domaine de tâches à finalité didactique (apprentissage /enseignement)
- 2a. La classe comme micro-société à part entière.
- 2b. La simulation.
- 2c. La classe comme lieu de conception et de réalisation d'actions à finalité sociale.

Dans la figure ci-dessus, Puren met en avant la création d'une sorte de micro-société au sein de la classe pour les apprenants et souligne l'importance de simuler et de réaliser les tâches proposées et celles qui se trouvent dans le monde réel. Il apparaît évident que la

salle de classe se ressemble à une porte d'entrée pour fonctionner efficacement au monde extérieur dans la L2. L'exploitation des tâches relevant de la vie quotidienne et sociale permet de rapprocher les pratiques de classe et les pratiques sociales de l'apprenant en tant qu'usager en société. Grâce à ces pratiques, les apprenants se familiarisent avec ces tâches dans le milieu où ils apprennent la L2 avant de les rencontrer en dehors de la salle de classe.

Dans notre recherche nous pouvons en récapituler brièvement comme suit : le rôle du Conseil de l'Europe dans la promotion du plurilinguisme et de l'apprentissage des langues à travers la PA, l'évolution historique de l'enseignement des langues, passant d'une focalisation sur la compétence écrite à une approche intégrant les quatre compétences langagières et la PA, distincte de l'AC, qui met l'accent sur l'action sociale et l'interaction réelle entre les apprenants. En outre, à travers diverses définitions de la tâche, il est établi que celles-ci doivent permettre une utilisation active de la langue dans des contextes significatifs, favorisant ainsi l'intégration dans des communautés variées. Nous pouvons conclure en affirmant que les tâches pédagogiques, adaptées aux besoins des apprenants, sont essentielles pour engager ces derniers dans un apprentissage collaboratif et motivant, en vue de les préparer à des interactions authentiques dans un environnement plurilingue

CHAPITRE II

MÉTHODE

2.1. Méthode de la Recherche

Afin d'affirmer l'efficacité des tâches durant l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère chez les enfants, nous allons analyser et évaluer un manuel élaboré dans le domaine. Donc, notre recherche est basée sur la lecture analytique de ce manuel et des ouvrages consacrés aux domaines spécifiques tels que les méthodologies et les approches du FLE, la PA et la tâche et l'enseignement / apprentissage précoce du FLE. Il s'agit dans ce travail d'une méthode qualitative.

2.2. Univers

Notre échantillon est limité au manuel FLE pour les enfants, de 6 à 10 ans, intitulé "Les Loustics A2.1". Nous y recherchons les tâches.

2.3. Collecte et Analyse des Données

Afin que nous puissions analyser les conséquences de l'efficacité des tâches lors de l'enseignement / apprentissage du FLE dans ce manuel, nous allons esquisser l'évolution des méthodes et des approches dans l'enseignement des langues étrangères. Il est important d'étudier l'historique des méthodes pour que notre recherche soit compréhensible. Nous allons faire une petite recherche sur l'historique des méthodes qui commence par la méthode traditionnelle et qui finit par la PA. Soulignons qu'aujourd'hui, plusieurs manuels de FLE sont élaborés selon l'AC et selon la PA. Alors, nous allons examiner les tâches et leurs places dans l'enseignement / apprentissage selon ces approches, surtout la PA dans la

pédagogie. Les manuels de FLE, les livres concernant le sujet de notre recherche, les articles sur la PA et les tâches, les thèses de maîtrise et de doctorat se rapportant à notre étude et les ressources en ligne nous aident à réaliser cette recherche. Ensuite, nous allons analyser le manuel du FLE "Les Loustics A2.1" pour y trouver et analyser les tâches élaborées comme des projets à la fin de chaque unité.



CHAPITRE III

MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

Didactique du français langue étrangère (FLE) est l'enseignement de la langue française pour des raisons différentes à des personnes dont le français n'est pas la L1.

Dans ce chapitre nous souhaitons expliquer généralement les méthodologies d'enseignement des langues étrangères et leurs évolutions historiques. Car chaque méthodologie nous a apporté des contributions qui sont remarquables pour l'enseignement des langues étrangères jusqu'à aujourd'hui.

Nous pouvons citer chronologiquement les méthodologies d'enseignement

- La méthode traditionnelle (jusqu'à la moitié du xx^e siècle)
- La méthode directe (début du xx^e siècle)
- Les méthodes audio-orales et structuro-globale audiovisuelle (à partir de 1950)
- L'approche communicative (dans les années 1970)
- La perspective/approche actionnelle (dans les années 2000)

Observons le tableau de ci-dessous dressé par Puren pour pouvoir étudier de près l'évolution historique des méthodes d'enseignement de français (2004, p. 10).

	ORIENTATION OBJET ⁵ (LE CONNAÎTRE)				ORIENTATION SUJET ¹ (L'AGIR)	
APPROCHE PAR...	1 LA GRAMMAIRE	2 LE LEXIQUE	3 LA CULTURE	4 LA COMMUNICATION		5 L'ACTION
				4.1	4.2	
SUPPORTS	phrases isolées d'exemples	documents visuels (représentations) et textuels (descriptions)	documents textuels (récits)	documents audiovisuels (dialogues)	tous types de documents, y compris authentiques	documents produits par les apprenants eux-mêmes pour réaliser leur projet
ACTIVITÉS	comprendre, produire	observer, décrire	analyser, interpréter, comparer, extrapoler, transposer, réagir	reproduire, s'exprimer	s'informer, informer	agir, interagir
HABILETÉS	CE	EO	combinaison ⁶ CE-EO	combinaison CO-EO	juxtapositions ⁶ variées CE, CO, EE, EO	articulations ⁶ variées CE/CO/EE/EO
MÉTHODOLOGIE DE RÉFÉRENCE	« méthodologie traditionnelle »	« méthodologie directe »	« méthodologie active »	« méthodologie audiovisuelle »	« approche communicative »	« perspective co-actionnelle »
PÉRIODES ⁷	1840-1900	1900-1910	1920-1960	1960-1990	1970-1990	2000-?

Figure 2. Évolution historique des modes d'entrée en didactique des langues-cultures étrangères en France, Puren, C. 2004. « *De l'approche par les tâches à la perspective coactionnelle* », Puren, C., 2004, <https://doi.org/10.4000/apliut.3416>.

Une étude de près peut nous révéler les changements dans les objectifs pédagogiques visées par les méthodes de différentes périodes tout comme dans les approches, les supports et les activités favorisées par chacune.

3.1. Méthodes des Langues Étrangères

3.1.1. Méthode Traditionnelle

En ce qui concerne l'appellation de cette méthodologie, nous pouvons trouver aussi d'autres noms comme la méthodologie classique ou la méthodologie grammaire-traduction par le biais de sources variées. Cette méthodologie est considérée comme la première méthodologie officielle. Elle prend ses racines du moyen-âge où elle était utilisée dans les écoles latines. Nous pouvons constater que, à cette époque-là, la première langue étrangère qui était enseignée était le latin et puis le grec. Cette méthodologie a été utilisée jusqu'à la fin du XIX^e siècle. Elle s'établissait sur la lecture et la traduction des textes littéraires en langue étrangère, donc l'oral se plaçait au second plan. Néanmoins, Cuq l'indique que :

"Comme pour l'enseignement des langues mortes, le texte littéraire devient par la suite le support privilégié de la traduction orale et son explication s'insère dans l'acquisition d'une histoire littéraire et d'un apprentissage de la civilisation ou plus exactement d'un enseignement littéraire de la civilisation. " (Cuq & Gruca, 2008, p. 255)

Les notions de grammaire étaient enseignées de manière déductive alors que les élèves apprenaient des listes de mots et toutes les phrases par cœur et traduisaient des textes mot à mot. La mémorisation des phrases était la technique d'apprentissage de cette méthodologie. C'était l'enseignant qui choisissait des textes surtout des textes littéraires à

traduire et qui préparait les exercices, qui posait les questions et qui corrigeait les erreurs. C'était pour cela qu'on lui donne le titre de « Maître » ou de « Maîtresse ». La langue utilisée en classe était uniquement la L1.

3.1.2. Méthode Directe

C'est l'émergence des besoins lié au changement social qui est à l'origine de la naissance d'une nouvelle méthode. Il ne faut non plus négliger la part du rejet de la méthode grammaire-traduction dans la naissance de la méthodologie directe.

"Comme pour toute méthodologie, la méthodologie directe s'élabore d'une part en fonction de nouveaux besoins sociaux mis à jour par la révolution industrielle et, d'autre part, en réaction à la méthodologie traditionnelle qui accordait une place écrasante à la traduction." (Cuq & Gruca, 2008, p. 256)

Le besoin qui s'est formé par les développements du commerce et de l'industrie était celui de savoir communiquer à l'étranger. Il s'agit de la nécessité de comprendre et de s'exprimer à l'oral. Le but principal de cette méthodologie était alors de parfaire la EO et EE et de prioriser l'enseignement des langues vivantes (en comparaison avec les langues mortes). Cette méthodologie visait à l'enseignement de la L2 sans recours à la L1. L'accent se mettait à la pratique donc elle permettait de savoir utiliser la langue en situations réelles. L'utilisation des gestes, des mimiques, des dessins ou des images authentiques aidait améliorer la communication non-verbale des élèves.

Quant aux caractéristiques principales de cette méthodologie, les élèves apprenaient le vocabulaire courant, des mots fondamentaux à l'aide des images, des mimiques ou de l'entourage. Le vocabulaire plus compliqué et plus abstrait s'expliquait plus tard à l'aide des mots déjà connus. "En d'autres termes, on part du connu vers l'inconnu, du plus simple au plus compliqué, du plus concret au plus abstrait." (Cuq & Gruca, 2008, p. 257). La grammaire est présentée sous forme inductive et implicite. Pour la méthodologie directe, l'acquisition de l'oral et surtout de la prononciation avait une grande importance. L'écrit est considéré seulement comme un auxiliaire de l'oral (la dictée, des questions sur les textes etc.)

3.1.3. Méthode Audio-Orale

Cette méthodologie qui est née dans les années 1950 aux États-Unis et autrement appelée la méthodologie militaire, a pris naissance après la deuxième guerre mondiale afin que l'armée américaine puisse communiquer en L2 aussitôt que possible. "À cette époque-là, les États-Unis avaient les tendances à moderniser l'enseignement pour ne pas rester isolés linguistiquement des autres nations." (Cuq & Gruca, 2008, p. 258).

Elle était basée sur la psychologie béhavioriste et le structuralisme. Donc l'automatisme (sans prendre le temps de réfléchir) linguistique était l'essentiel. L'objectif était de fournir le réflexe conditionné : stimulus-réponse-renforcement dans l'enseignement de la langue étrangère. Selon les idées principales de cette méthodologie, l'apprentissage de l'élève se réalise tout d'abord par l'écoute et par le dialogue. L'enseignement de la langue étrangère consistait en l'imitation du locuteur natif de L2, cela veut dire par répétition, pratique et mémorisation. Selon Larsen-Freeman, "L'enseignant de L2 assume le rôle de chef d'orchestre parce qu'il dirige, guide, et contrôle le comportement linguistique des apprenants." (Germain, 1993, p. 144). Dans le but de réaliser l'acquisition linguistique, cette méthodologie a profité des laboratoires de langues et des exercices structuraux alors que la bande magnétique a été utilisée comme matériel didactique. Cependant, l'utilisation de gestes et d'illustrations était autorisée pour présenter la signification de certains mots du vocabulaire.

1.1.4. Méthode Structuro-Globale Audiovisuelle (SGAV)

Lisons cette citation qui nous fait mieux comprendre les conditions de naissance de cette méthode :

"Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la France doit renforcer son implantation dans ses colonies, intégrer une vague d'immigrants, lutter contre l'expansion de l'anglais qui devient de plus en plus la langue des communications internationales." (Cuq & Gruca, 2008, p. 260).

C'est pour cela que le gouvernement a engagé une politique de diffusion de la langue française à l'étranger et a appliqué des mesures pour faciliter l'apprentissage de cette langue.

C'était la méthodologie qui domine en France dans les années 1960-1970. Le plus important projet durant ces années-là était la méthode SGAV qui avait été développée par un linguiste (Georges Gougenheim) et CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français). La méthodologie SGAV est inventée par l'institut de phonétique à

l'université Zagreb (Croatie), mais ce sont des méthodologues du CREDIF qui ont élaboré le matériel d'apprentissage en 1962 selon les principes sgaviens.

Voix et images de France, publié en 1962, était le premier manuel SGAV. Il est fondé sur la théorie qui n'est que la communication verbale, mais aussi la communication non-verbale qui assume également un rôle important (rythme, intonation, gestes, etc.). Cette méthodologie a mis l'accent sur l'utilisation pratique de la langue dans des contextes quotidiens et professionnels pour améliorer les compétences en communication des apprenants. Elle implique souvent des jeux de rôle, des simulations et l'utilisation de documents authentiques pour rendre l'apprentissage de la langue plus engageant et pertinent. Selon Cuq et Gruca "L'expression orale a connu un fort engouement avec la méthodologie SGAV et la didactique des langues place depuis quelques décennies la communication orale au premier plan de ses priorités." (2008, p. 178). La grammaire est enseignée implicitement et inductivement.

"L'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral ; son apprentissage est donc différé afin que les signes écrits ne nuisent pas à la prononciation et à sa correction. C'est ainsi que, généralement, le livre de l'élève n'est constitué que des images, sans la transcription des dialogues. Lorsque l'écrit apparaît, après 60 heures de cours environ, c'est essentiellement l'aspect graphique qui est retenu." (Cuq & Gruca, 2008, p. 262).

3.1.5. Approche Communicative

L'approche communicative est une méthodologie d'enseignement dans le domaine de l'apprentissage des langues qui met l'accent sur la capacité des apprenants à communiquer efficacement dans des situations de la vie réelle. Elle met en avant l'importance des interactions significatives et de l'utilisation pratique de la langue plutôt que la mémorisation des règles grammaticales de manière mécanique. Cette approche encourage les étudiants à participer à des échanges authentiques tels que des discussions, des jeux de rôle et des tâches de résolution de problèmes pour améliorer leurs compétences linguistiques. Elle favorise également l'intégration de quatre compétences linguistiques dans des contextes. Cette approche met l'apprenant au cœur du processus d'enseignement-apprentissage. Les besoins, les intérêts et les objectifs des apprenants sont pris en compte pour créer des activités adaptées à leurs niveaux et à leurs besoins spécifiques. Les apprenants sont encouragés à communiquer entre eux dans la L2, à poser des questions, à exprimer leurs opinions et à résoudre des problèmes de manière collaborative. L'objectif de l'enseignant est de servir toutes les clés à ses apprenants afin qu'ils puissent s'adapter et

surmonter les situations de communication. Puren souligne l'importance de l'AC :

"...La maîtrise de la mise en œuvre de l'AC est un prérequis pour une mise en œuvre correcte de la PA : on ne peut travailler efficacement ensemble et « faire société » ensemble que si l'on est capable de bien communiquer avec les autres." (2018, p. 19).

3.1.6. Perspective Actionnelle

En 2001, avec la publication du CECRL par le Conseil de l'Europe, une nouvelle approche apparaît, l'approche actionnelle, appelée également PA. Cette perspective repose sur l'action et l'interaction.

"La perspective actionnelle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action [co-action - co-communication] particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. "(Conseil de l'Europe, 2001, p. 15).

Cette approche précise, développe et complète les apports de l'AC par les tâches ou par les projets. Il faut que les apprenants prennent part activement tout au long du processus d'apprentissage de la L2. À ce stade, il est indispensable d'utiliser des outils et des supports disponibles surtout ceux de Web 2.0 (des blogues, des plates-formes de partage de photos, de documents, de vidéos et de présentations Internet) et des technologies de l'information et de la communication (TIC) comme les ordinateurs, tablettes, smartphones, écrans numériques interactifs, espace numérique de travail etc. Ces outils sont devenus non seulement des lieux de partage, mais aussi des lieux d'action et de réaction. Donc, ils ouvrent la voie d'apprendre en interagissant. Les internautes apprennent par les documents qui s'y trouvent. Les manuels contemporains favorisent l'utilisation de ces outils en contenant des activités liées aux sites internet.

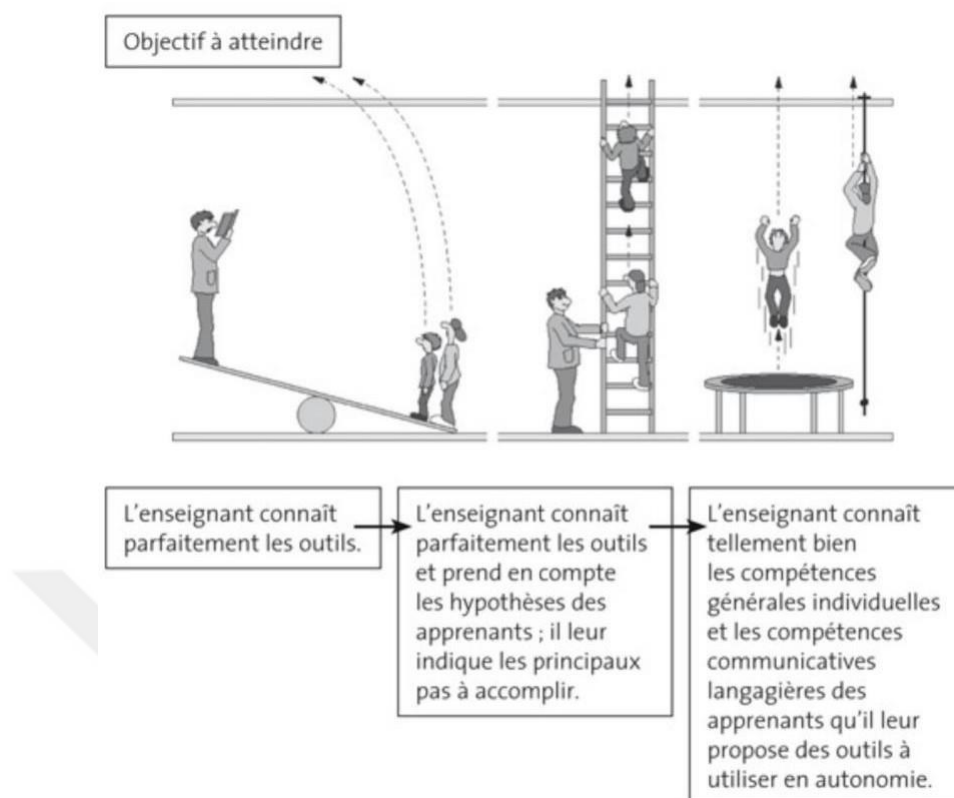


Figure 3. Rôle de l'enseignant dans l'évolution historique des approches, *Faire classe en FLE : Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris : Hachette, Robert, J.& Rosen,E., 2011, p. 100.

Les manuels de FLE contemporains se composent des unités qui soutiennent la PA à la fin desquelles, il existe des tâches à réaliser. Grâce à ces tâches, il est possible aux étudiants de se rapprocher de leurs objectifs linguistiques. De plus, comme le montre la figure ci-dessus, ils deviennent des individus plus autonomes en coopérant avec leurs enseignants.

3.2. Cadre Européen Commun de Référence

En 2001, le Conseil de l'Europe a publié un texte qui serait considéré comme un guide dans le domaine de l'enseignement / l'apprentissage des langues : Le Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECR ou CECRL). C'est une tentative européenne importante ayant pour objectif d'identifier et de définir les aspects théoriques de l'apprentissage d'une langue, afin d'aider à l'étude réelle des langues en Europe.

Deux objectifs pour l'enseignement des langues ont été indiqués par le CECRL (Conseil de

l'Europe, 2001, p. 13) ;

" 1. Faciliter la mobilité des personnes dans l'espace européen,

2. Mettre en place un système d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes en Europe organisé de manière modulaire".

De plus, il établit des niveaux de compétence pour évaluer le progrès des apprenants à chaque étape de leur apprentissage et de leur vie.

"...le Conseil encourage toutes les personnes concernées par l'organisation de l'apprentissage des langues à fonder leur action sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant" (Conseil de l'Europe, 2001, p. 4).

Le CECRL vise aussi à surmonter les difficultés de communication entre professionnels des langues vivantes dues aux différences entre les systèmes éducatifs. Il se veut donc un outil important non seulement pour les apprenants, mais aussi et surtout pour les enseignants. Comme exprime Le CECRL:

"En fournissant une base commune à des descriptions explicites d'objectifs, de contenus et de méthodes, le Cadre de référence améliorera la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes" (2001, p. 9)

En conséquence, soulignons que son but est de faciliter et d'améliorer l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues.

3.3. Politique Linguistique du Conseil de l'Europe

Dans le chapitre, les buts et les objectifs de la politique linguistique du Conseil de l'Europe, le CECRL, il explique que son objectif est de promouvoir l'unité entre les membres du Conseil de l'Europe dans le domaine culturel, notamment en ce qui concerne l'apprentissage des langues vivantes. Ce chapitre souligne l'importance de la diversité linguistique et culturelle en Europe comme une ressource précieuse, et encourage la coopération entre les États membres pour faciliter la communication, la compréhension mutuelle et la coopération. Le Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe se concentre sur des projets nationaux et internationaux pour améliorer l'apprentissage des langues vivantes, en mettant l'accent sur l'utilisation de méthodes d'enseignement et d'évaluation efficaces.

"À la lumière de ces objectifs, le Comité des Ministres a mis l'accent sur « l'importance politique aujourd'hui et dans l'avenir du développement de domaines d'action particuliers tel que les stratégies de diversification et d'intensification de l'apprentissage des langues afin de

promouvoir le plurilinguisme en contexte pan-européen » et a attiré l'attention sur la valeur du développement des liens et des échanges éducatifs et sur l'exploitation de tout le potentiel des nouvelles technologies de l'information et de la communication." (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11)

3.3.1. Plurilinguisme

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) définit le plurilinguisme comme la capacité d'utiliser et de comprendre plusieurs langues de manière effective. Ce cadre établit six niveaux de compétence linguistique

"(A1 (Breakthrough) : Niveau introductif ou découverte - A2 (Waystage) : Niveau intermédiaire ou de survie - B1 (Threshold) : Niveau seuil - B2 (Vantage) : Niveau avancé ou utilisateur indépendant - C1 (Effective Operational Proficiency) : Niveau autonome - C2 (Mastery) : Maîtrise),"

couvrant la capacité à comprendre, parler, lire et écrire dans différentes langues. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 29)

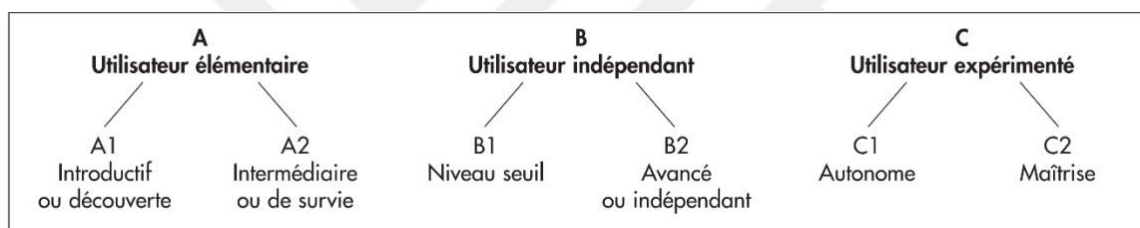


Figure 4. Une arborescence en trois niveaux généraux linguistique, *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*, Conseil de l'Europe, 2001, p. 25. Récupéré sur <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.

Le CECRL offre une base commune afin d'améliorer la structure générale de l'éducation plurilingue et interculturelle dans le domaine de selon l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes. Le plurilinguisme valorise toutes les connaissances linguistiques. Les personnes plurilingues embrassent la diversité et peuvent développer une attitude ouverte aux langues et aux cultures variées. Elles peuvent exploiter toutes ressources linguistiques pour communiquer et apprendre. En tant que des acteurs sociaux, les apprenants prennent des responsabilités lors de l'apprentissage des langues et de l'interaction des cultures.

En résumé, le CECRL considère le plurilinguisme comme une compétence essentielle pour la communication interculturelle et internationale, ainsi que pour l'enrichissement personnel et professionnel des apprenants dans un contexte mondialisé.

3.3.2. Pluriculturalisme

Le plurilinguisme et le pluriculturalisme ont pour objectif de comprendre la richesse globale des langues et des cultures présentes chez chaque apprenant. "On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures" (Conseil de l'Europe, 2001, p. 129). Cette citation exprime l'importance de l'utilisation dynamique de plusieurs langues ou variétés linguistiques, ainsi que la valeur de la connaissance, de la conscience et/ou de l'expérience culturelles dans des contextes sociaux.

"Le plurilinguisme et le pluriculturalisme mettent tous deux l'accent sur l'interconnexion des différentes langues et cultures plutôt que sur leurs différences et soulignent l'importance des profils évolutifs valorisant les compétences, même les plus partielles, en matière de langues, de cultures et de sensibilisation à celles-ci. " (COE, 2024)

3.3.3. Portfolio

PEL (Le Portfolio européen des langues) est conçu par le programme des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe. Il envisage "l'autonomie de l'apprenant" tout en soulignant l'importance du "plurilinguisme" et de "la compétence interculturelle". Les apprenants autonomes peuvent ainsi évaluer et noter leurs propres progrès. Ils sont capables "d'apporter la preuve de leurs progrès vers une compétence plurilingue en enregistrant toutes les sortes d'expériences d'apprentissage qu'ils ont eues dans un grand éventail de langues." (Conseil de l'Europe, 2001, p. 22). Grâce au PEL l'apprenant a la possibilité de suivre sa progression dans ses compétences langagières à l'aide des descripteurs détaillés.

Les apprenants sont encouragés par le Portfolio à faire régulièrement la mise à jour de leur auto-évaluation pour chaque langue et à l'archiver.

Le PEL se compose de trois parties importantes. Ce sont le passeport des langues, la biographie langagière, le dossier.

Le *Passeport* offre un aperçu des compétences linguistiques de l'apprenant, basé sur les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues. Il inclut les certifications officielles, les compétences linguistiques acquises et les expériences d'apprentissage interculturelles, permettant l'auto-évaluation et l'évaluation par des enseignants et des institutions. *La Biographie langagière* encourage l'apprenant à réfléchir

sur son apprentissage linguistique, décrivant ses compétences linguistiques et ses expériences culturelles dans divers contextes éducatifs. *Le Dossier* permet à l'apprenant d'illustrer ses compétences par divers travaux. Cette partie sert également à documenter ses réalisations linguistiques et culturelles à l'aide de matériaux choisis, facilitant ainsi la reconnaissance et la mobilité au niveau européen.



CHAPITRE IV

LE CECRL ET LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

4.1. Perspective Actionnelle et Tâche

Le traité de Maastricht, signé en 1992, permet la libre circulation aux ressortissants des pays membres de l'Union européenne. D'autre part, les programmes d'échange du Conseil de l'Europe assurent la mobilité des étudiants et encourage le contact des cultures entre les jeunes citoyens des pays européens. D'où la nécessité de développer des méthodes de l'enseignement des langues qui aboutit à la publication du CECRL en 2001.

Le CECRL met en relief la PA, une nouvelle approche de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères. Car le but de cette approche est de permettre aux apprenants en langues non seulement de communiquer mais aussi d'agir ensemble. En fait, elle a pour objectif d'apprendre à long terme.

"La perspective actionnelle se propose d'initier les apprenants non seulement à communiquer avec l'autre mais surtout à agir avec l'autre, vision qui justifie les néologismes proposés par C. Puren : « co-action, co-agir, perspective co-actionnelle, approche actionnelle co-culturelle, perspective co-culturelle." (Robert, Rosen & Reinhardt, 2011, p. 98)

Le terme "co-actionnel" de Puren fait référence à des situations où les apprenants travaillent ensemble de manière active pour accomplir une tâche, il met en valeur "la collectivité" et "la réciprocité" dans cette perspective.

La principale différence entre cette approche et les méthodes et approches précédentes est que cette dernière est axée sur les tâches. Avec cette approche, l'apprenant qui vise à apprendre une langue et qui est traité comme 'un acteur social' peut s'améliorer en accomplissant des tâches langagières et non langagières de la vie quotidienne et en interagissant avec les autres. À ce point-là, fournir des tâches, des

projets et des scénarios reliés au contexte scolaire ou à la vie sociale à l'apprenant par l'enseignant peut favoriser son développement.

Le rôle de l'enseignant n'est plus de transmettre des informations mais de faire acquérir le savoir-faire et le savoir-être. Désormais, l'apprenant peut se concentrer sur la pratique de ce qu'il sait et prendre une position en accord avec ses connaissances, plutôt que de simplement savoir.

"Avec l'approche communicative, on préparait les apprenants à pouvoir communiquer lors de leurs séjours, plutôt courts, dans le pays (entre autres lors d'un voyage ou d'un échange scolaire) ; avec la perspective actionnelle, on prépare les apprenants en classe par approche fondée sur la réalisation de tâches, à pouvoir s'intégrer dans les pays d'Europe qu'ils seront amenés à fréquenter pour une durée assez longue (pour effectuer une partie de leurs études à l'étranger, pour y effectuer une partie de leur carrière, etc.) " (Rosen, 2007, p. 23).

La PA est basée sur l'apprentissage de la communication à travers l'interaction réciproque dans la L2, donc des textes authentiques sont utilisés dans les environnements d'apprentissage. Les apprenants, considérés comme des acteurs sociaux, se concentrent non seulement sur l'utilisation de la langue, mais aussi sur le processus d'apprentissage. Les tâches sont considérées comme des déclencheurs qui réactivent leurs connaissances dans les sujets différents afin de résoudre des problèmes. C'est une initiative visant à transférer et à établir des connexions entre l'apprentissage de la langue en classe et son application en dehors de la classe.

Afin que la tâche soit réussie, il faut que l'enseignant explique clairement ses objectifs adaptés aux niveaux et aux besoins des apprenants et que les apprenants qui profitent des données qui sont des ressources pédagogiques et authentiques accomplissent des activités proches de la vie. Grâce à ces conditions, les acteurs sociaux peuvent être plus à l'aise lors de l'utilisation de la L2 dans les situations réelles.

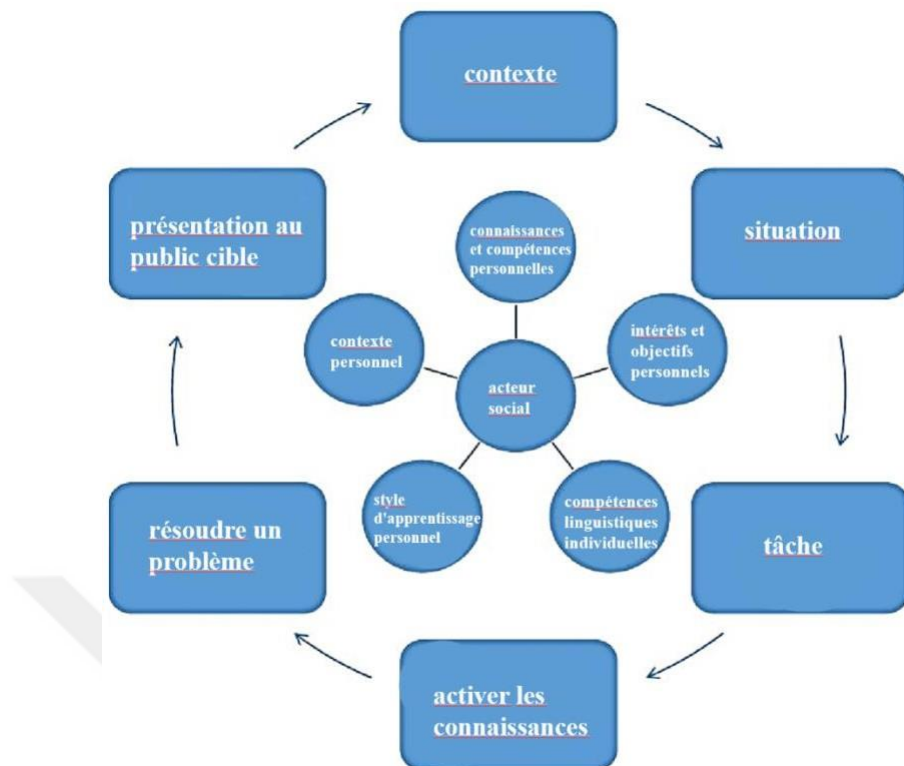


Figure 5. L'apprenant et ses caractéristiques au centre du cours d'activités par tâches. Adapté de *The underlying action-oriented and task-based approach of the CEFR and its implementation in language testing and assessment at university*, Fischer, J., 2020, p. 309.

En analysant cette figure ci-dessus préparée par Fischer, nous remarquons que l'acteur social et ses caractéristiques sont au centre du cours d'activités par tâches. Tout d'abord, chaque apprenant, acteur social, a son propre style d'apprentissage, des compétences linguistiques individuelles et des intérêts et objectifs personnels. Chacun de ces éléments est crucial pour qu'il puisse réaliser les tâches à partir de son contexte personnel.

Pour chaque contexte, l'apprenant rencontre des situations diverses qui contiennent des tâches variées. En les complétant, l'acteur social active ses connaissances précédentes en vue de résoudre un problème. Dans cette étape, c'est le moment de pratiquer la théorie. Lorsque les élèves travaillent sur une tâche, ils démontrent non seulement leurs compétences en EE ou en EO, mais aussi leurs propres expériences personnelles, de sorte que chacune de leurs transmissions est unique. À force de présenter les tâches concernées aux publics cibles, l'apprenant s'intègre de jour en jour à la société.

Notons aussi que quelques chercheurs considèrent la PA comme le prolongement de l'AC.

En observant la figure ci-dessous, nous pouvons mieux comprendre les différences et les similitudes entre l'AC et la PA. Cette analyse permettra de mettre en évidence les points

communs entre les éléments comparés ainsi que leurs distinctions spécifiques, facilitant une vision claire des interactions ou des oppositions entre elles.

	Approche communicative	Perspective actionnelle
Public ciblé par la formation	Étranger de passage, développant des échanges ponctuels → sensibilisation à la réalité de la communication exolingue.	Citoyen européen/du monde, acteur social à part entière → sensibilisation à une éducation plurilingue et pluriculturelle.
Objectif ciblé par la formation	Apprendre à communiquer en langue étrangère → parler avec l'autre.	Réaliser des actions communes, collectives en langue étrangère → agir avec l'autre.
Activités par excellence	Production/réception de l'oral et de l'écrit : → pédagogie par tâches (de précommunication pédagogique, pédagogies communicatives et proches de la vie réelle) ; → jeux de rôles et simulations.	Interaction (voire co-action) et médiation : → pédagogie par tâches (de précommunication pédagogique, pédagogies communicatives et proches de la vie réelle) ; → pédagogie par projet ; → recours aux outils et environnements collaboratifs (en particulier ceux du Web 2.0).
Principes forts	• Importance donnée au sens (<i>via</i> la grammaire notionnelle qui propose une progression souple permettant à l'apprenant de produire et de comprendre du sens).	Importance donnée à la co-construction du sens (accent mis sur l'agir communicationnel qui prend place dans un contexte social de solidarité).
	• Pédagogie non répétitive, grâce au développement d'exercices de communication « plus communicatifs conformément à une hypothèse de bon sens qui est que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer ».	Pédagogie non répétitive, grâce à une participation à des activités collectives pour accomplir à plusieurs un but partagé.
	• Centration sur l'apprenant impliquant que l'apprenant devient le sujet et l'acteur principal de l'apprentissage et non son objet ou le destinataire d'une méthode.	Centration sur le groupe (classe), la dimension collective, impliquant que l'apprenant devient un citoyen actif et solidaire.
	• Aspects sociaux et pragmatiques de la communication.	Aspects sociaux-culturels et pragmatiques de la communication.

	Approche communicative	Perspective actionnelle
Arrière-plan théorique	• Passerelles établies entre théories linguistiques (autour de la notion de compétence de communication mise en exergue par Hymes) et apprentissage des langues (selon une approche communicative) : → questionnement sur l'acquisition et l'enseignement de la compétence de communication, impliquant la conversion d'une pédagogie de l'enseignement à une pédagogie de l'apprentissage (Roulet 1976).	Théories de l'activité mettant en avant une visée socioculturelle et une visée sociale : → l'apprentissage envisagé comme une activité sociale et l'élève comme un acteur social ; → on n'apprend pas seul mais avec et grâce aux autres et en transformant, de manière personnelle et créative, ce qui a déjà été appris par une communauté humaine.
	→ Importance de l'acte de communication pour l'enseignement d'une langue (rejoignant en cela les préoccupations des philosophes du langage tels Austin et Searle).	Théories sociocognitives de l'apprentissage qui mettent l'accent sur la dimension sociale du processus d'apprentissage (<i>i. e.</i> sur la fonction d'aide qu'apporte l'entourage dans l'apprentissage individuel).
	Importance accordée à l'autonomie individuelle : → formation d'un individu critique et autonome.	→ Importances des actes de langage et autres que langagiers (manipuler des outils, se déplacer, etc.), s'inscrivant dans une dimension collective et durable : → prise en compte de l'action dans sa complexité.
		Importance accordée à l'action sociale, à la prise de responsabilités au sein du groupe → formation d'un individu critique et autonome ainsi que d'un citoyen responsable et solidaire.
Évaluation	Évaluation de la compétence de communication.	Évaluation des compétences communicatives langagières et des compétences générales individuelles et sociales → mise en place de dispositifs d'autoévaluation et d'évaluation formative.

Figure 6. De l'approche communicative à la perspective actionnelle, Rosen, E., 2009, p. 490-492.

Tout d'abord, le public ciblé de la PA n'est plus les étrangers de passage qui développent des échanges *ponctuels* mais les *citoyens* européens ou du monde. C'est-à-dire ce changement vise à apprendre durablement pas éphémèrement. Ensuite, il est envisageable dans la PA que les apprenants agissent avec l'autre en réalisant des actions communes en L2 en tant qu'acteurs sociaux; au contraire l'AC favorise juste communiquer avec l'autre en L2. Quant aux activités mises en avant, la PA ajoute en supplémentaire la pédagogie par projet, l'interaction, la médiation, les outils et les environnements collaboratifs (ceux du Web 2.0 et des Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

désormais TICE) aux activités de l'AC (la production et de réception de l'oral et de l'écrit, la pédagogie par tâches et des jeux de rôles et simulations). De plus, nous voyons la différence principale entre les principes forts de l'AC et de la PA. Selon cette figure, l'AC reste centrée sur l'apprentissage de la langue pour communiquer efficacement, souvent dans un cadre pédagogique structuré. À l'inverse, la PA dépasse cet objectif en visant à former des acteurs sociaux qui sont capables d'interagir et de co-agir dans des situations authentiques tout en intégrant des valeurs de solidarité sociale. Examinons maintenant les arrière-plans de ces deux approches : L'AC s'appuie sur des théories linguistiques qui mettent l'accent sur la compétence communicative. Selon Hymes (Nguyen, 2013, p. 25), elle ne se limite pas à la simple maîtrise des structures grammaticales, mais contient aussi la capacité à utiliser la langue de manière appropriée dans des contextes sociaux variés. Quant à la PA, elle repose sur des théories sociocognitives de l'apprentissage, qui insistent sur la dimension sociale du processus d'apprentissage. Dans la PA, l'apprentissage est considéré comme une activité sociale, et l'élève est vu comme un acteur social qui apprend non pas de manière isolée, mais en collaboration avec les autres. Concernant les évaluations, alors que l'AC évalue la compétence de communication, la PA évalue les compétences communicatives langagières et les compétences générales individuelles et sociales. C'est-à-dire, bien que l'AC propose une évaluation plus restreinte, la PA une évaluation plus vaste.

4.2. Évolution de la Méthode Traditionnelle vers la Perspective Actionnelle : Analyse des Compétences Langagières

La façon de faire acquérir des compétences langagières (CO, EO, CE, EE) a évolué au fil du temps. Nous allons les examiner ci-dessous selon les différentes méthodes et approches. Tout d'abord, nous discutons l'impact de la méthode traditionnelle sur les compétences langagières. Cette méthode est basée sur la grammaire et le vocabulaire. Elle privilégie l'apprentissage par la répétition et la mémorisation. Pour la CO, peu d'accent est mis sur l'écoute active. Les élèves écoutent principalement des leçons magistrales ou des traductions. Quant à l'EO, elle est limitée à des répétitions ou des exercices de prononciation, sans vraie interaction. Les élèves ne sont pas encouragés à parler librement. La lecture de textes avec exercices de grammaire est fournie abondamment pour la CE. De plus, cette méthode permet aux élèves de traduire des phrases et des textes dans la L2 pour la partie EE.

Selon Richards et Rodgers, la méthode traditionnelle a été rejetée en tant que méthode légitime d'apprentissage des langues par les spécialistes modernes :

"Bien qu'il soit peut-être juste d'affirmer que la méthode de grammaire et traduction est toujours largement enseignée, elle n'a pas de partisans. C'est une méthode dont il n'existe aucune théorie. Il n'y a pas de littérature qui la motive ou la justifie, ou tente de la rattacher aux problématiques de la linguistique, de la psychologie ou des sciences de l'éducation."(Richards & Rodgers, 2001, p. 7)

Pour ce qui est de la méthode directe, comme nous l'avons déjà mentionnée dans les pages précédentes, elle est apparue en tant que réaction à la méthode traditionnelle. C'est elle qui favorise l'immersion dans la L2, sans traduction. On utilise la L2 dès le départ. C'est pour cela que la CO est aussi considérablement pondérée que l'EO. Cette méthode privilégie les compétences orales et pour ne pas entraver leurs bonnes acquisitions, l'enseignement de la grammaire et de la traduction s'est évité. L'apprenant s'entraîne à penser de façon automatique en L2 le plus tôt possible. Donc les habilités CE et EE se développent après celles de CO et EO. Chaque leçon comprend des activités de conversation (des questions-réponses, des dialogues etc.). Pendant ce processus, l'enseignant (natif en L2) et les apprenants sont comme des partenaires, car, au début, il n'est pas souhaitable d'interagir entre les apprenants.

Relativement à la méthode audio-orale, elle est apparue au cours de la Seconde Guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine pour qu'elle parle d'autres langues que l'anglais. Elle met l'accent sur la CO et l'EO à travers des enregistrements audios. Les apprenants visent à apprendre L2 le plus vite possible. C'est la raison pour laquelle, qu'ils écoutent des dialogues enregistrés et qu'ils répètent en imitant des phrases entendues. L'oral est toujours au premier plan, tandis que l'enseignant doit parler uniquement en L2. L'ordre des habilités est précisé comme suit dans le livre de Germain (1993, p.142) : " compréhension orale (CO), expression orale (EO), compréhension écrite (CE), expression écrite (EE)".

Au sujet de la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV), celle-ci est née afin d'assurer la continuation de la diffusion du français à l'étranger. Les premiers cours ont été élaborés à l'aide d'une méthode intitulée "Voix et Images de France (désormais VIF)" en 1962. Même si son intention est de fournir l'apprentissage des quatre habilités, celui de la langue parlée familière est visé en priorité. La préface de VIF nous montre comment se pose un problème pour l'apprenant si la CO, l'EO et la CE s'appliquent en même temps : "Mettre, au début, le texte sous les yeux de l'étudiant, ce n'est pas l'aider, mais le placer au

contraire devant une masse énorme de difficultés insurmontables à ce moment-là." (Préface de VIF, p. XXV, cité par Germain, 1993, p. 154). C'est pour cette raison qu'avec cette méthode, il faut que l'apprenant attende jusqu'à la leçon 32 pour que la lecture s'introduise. Quant à l'EE, après avoir possédé une connaissance suffisante de la langue orale, l'apprenant peut améliorer son habilité EE.

Quant à l'AC, elle a été développée dans les années 1970 et elle vise à permettre à des citoyens européens de plus en plus mobiles de communiquer entre eux. Avec cette approche, l'utilisation des documents authentiques dans la classe a augmenté et les rôles de l'enseignant et des apprenants sont modifiés. L'apprenant est désormais un communicateur. Même si le but principal de cette approche est de faire acquérir les quatre compétences (CO, EO, CE, EE) en même temps, l'EO tient une place prioritaire. L'amélioration de la EO se fournit à travers des jeux de rôle et des activités de simulation.

En ce qui concerne la PA qui est au centre de notre recherche, nous l'étudions en détail dans les paragraphes suivants.

4.2.1. Impact de la perspective actionnelle sur les Compétences Langagières

En 2001, la PA, que certains considèrent comme une continuation de l'AC, est proposée par le CECRL qui offre une base commune pour l'élaboration de programme de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe présenté par le Conseil de l'Europe.

Comme le but de la PA est de former des individus qui sont critiques et autonomes, les apprenants ne sont plus seulement des récepteurs mais aussi des producteurs qui participent au processus des activités. CECRL précise la nécessité de l'interaction pour une communication réussie et souligne que les acteurs sociaux assument différents rôles :

"Afin de réaliser des tâches de communication, les usagers de la langue doivent s'impliquer dans des activités langagières communicatives. De nombreuses activités communicatives telles que la conversation ou la correspondance, par exemple, sont interactives, c'est-à-dire que les participants sont tour à tour locuteur(s)/scripteur(s) et destinataire(s)." (Conseil de l'Europe, 2001, p. 48)

Quand nous jetons un coup d'œil à ces activités langagières, nous remarquons qu'elles s'adressent à quatre compétences (CO, EO, CE, EE). C'est la raison pour laquelle, dans cette approche, elles sont toutes de même importance et doivent être considérées comme des composantes indispensables pour l'utilisateur d'une langue. Dans la PA, l'activité langagière n'est plus perçue comme une transmission d'information du locuteur vers le récepteur, mais plutôt comme un échange interactif du « locuteur à un récepteur qui devient aussitôt locuteur à son tour et ainsi de suite » (Denyer, 2003, p. 149). Donc il s'avère que dans le contexte de la PA de l'utilisation de la langue, les « compétences » doivent être considérées comme l'ensemble des connaissances, des habiletés et des attitudes qui permettent d'agir efficacement.

Afin de mieux comprendre la compétence langagière, analysons le schéma descriptif du CECRL intitulé "de quatre compétences à quatre modes de communication".

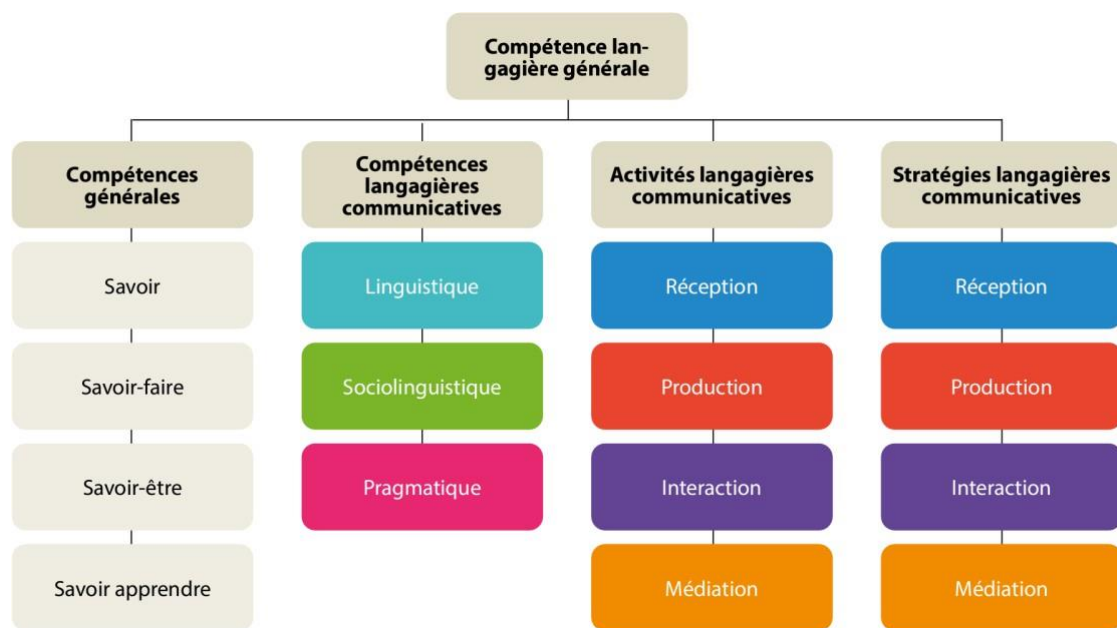


Figure 7. Le schéma descriptif du CECRL : de quatre compétences à quatre modes de communication. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : Volume Complémentaire avec de nouveaux descripteurs Conseil de l'Europe*, 2018. Récupéré du site <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/descriptive-scheme>

Ce schéma illustre la compétence langagière globale. Comme le CECRL met à jour le modèle traditionnel des quatre « compétences » (écouter, parler, lire, écrire) en raison d'être jugé de plus en plus insuffisant pour refléter la réalité de la communication, nous pouvons comprendre les vraies composantes de la communication grâce à ce schéma.

Tout d'abord nous remarquons quatre titres principaux. Ce sont les compétences générales, les compétences langagières communicatives, les activités langagières communicatives et les stratégies langagières communicatives.

Les compétences générales se composent de quatre éléments (savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir apprendre). Nous en parlons ci-dessous.

Les savoirs sont comme des connaissances résultant de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques). Ils sont assez cruciaux pour que les renseignements acquis soient compréhensibles. Par exemple, connaître des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc., est essentiel à la communication interculturelle. La plupart des savoirs sont variables d'un individu à l'autre. Ils peuvent être propres à une culture précise. Donc les

savoirs agissent primordiallement sur la communication et l'interaction entre les individus.

Le savoir-faire est la compétence acquise par l'expérience en exerçant des accomplissements des tâches. Par exemple utiliser des logiciels, gérer des projets, trouver des solutions etc.

Le savoir-être (et aussi appelé en anglais comme *soft skills*) exprime les qualités personnelles et comportementales que les individus possèdent. La psychologue Cécile Jarleton distingue trois concepts dans les soft skills : "Les traits de personnalités innés (introversion, extraversion, optimisme...), les états émotionnels (enthousiasme, conscience de soi, empathie...), les compétences qu'on peut acquérir et améliorer (sens de la communication, élocution, sens de l'écoute, esprit d'équipe...). Les soft skills sont l'ensemble des aptitudes et compétences qui ne sont pas techniques et qui nous permettent d'évoluer dans la vie personnelle comme professionnelle. Les soft skills peuvent s'apprendre et être développées." Il est possible qu'on compte ces particularités parmi les savoir-être : être coopératif, penser analytiquement et créativement, avoir un esprit d'équipe, résoudre des problèmes complexes etc.

Le savoir apprendre, comme son nom l'indique, est la capacité que nous possédons afin d'apprendre de nouvelles choses. Cette notion est paraphrasée par le CECRL comme "savoir/être disposé à découvrir l'autre" (p. 17). Ici, l'autre signifie une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles. En bref, savoir-apprendre est la capacité de développer les compétences et les stratégies nécessaires pour rendre le processus d'apprentissage plus efficace. Cette compétence est importante surtout pour l'apprentissage tout au long de la vie et le développement personnel. Ainsi, les individus peuvent orienter leur propre processus d'apprentissage en utilisant l'ensemble de leurs connaissances (savoir, savoir-être, savoir-faire et savoir apprendre).

Hélène Vanthier aborde ce sujet dans son livre "L'enseignement aux enfants en classe de langue". Elle met en valeur la nécessité des savoirs chez les jeunes enfants en écrivant :

" les langues doivent désormais faire partie d'un « socle commun de compétences » que tout élève doit acquérir au cours de son parcours scolaire. Dans cette société en mutation, l'individu ne peut plus se limiter à apprendre à « lire, écrire, compter ». Les savoirs « utiles » sont multiples et l'acquisition d'une langue relève dorénavant de la culture de base de l'enfant " (2009, p. 13).

Dans ce cas, il est conseillé de profiter de toutes les opportunités afin de permettre aux enfants de dépasser les quatre compétences (CO, EO, CE, EE) et de renforcer leurs capacités à interagir dans la langue apprise.

Quant aux compétences langagières communicatives, elles se répartissent en trois catégories : linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

La compétence linguistique concerne la maîtrise des règles internes d'une langue. Cela inclut la connaissance du lexique (les mots), de la phonétique (les sons), de la syntaxe (la structure des phrases), de la morphologie (la forme des mots) et de l'orthographe. En somme, c'est la capacité à comprendre et à produire des énoncés grammaticalement corrects dans une langue.

La compétence sociolinguistique se réfère à la capacité d'adapter son langage en fonction du contexte social. Cela inclut le respect des normes sociales et des variations linguistiques (par exemple, le registre de langue à utiliser selon que l'on parle à un supérieur hiérarchique ou à un ami). Elle permet de savoir quel langage est approprié dans une situation donnée, en tenant compte de facteurs comme l'âge, le statut social ou l'environnement culturel.

La compétence pragmatique est liée à l'utilisation de la langue dans des situations concrètes de communication. Elle permet de comprendre et d'appliquer les fonctions communicatives de la langue, comme demander, informer, persuader ou exprimer des émotions. La compétence pragmatique contient aussi la capacité à interagir de manière efficace, en fonction des intentions et des attentes des interlocuteurs, et à adapter le discours pour que la communication soit claire et appropriée.

Si nous résumons ces trois compétences, celle de linguistique contient la maîtrise des règles de la langue (grammaire, lexique, phonétique, etc.), celle de sociolinguistique reflète la capacité à adapter le langage selon le contexte social et celle de pragmatique sert à savoir utiliser la langue pour accomplir des actions communicatives dans des contextes réels.

Quant aux activités langagières, elles occupent une place importante dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Dans le processus d'acquisition des compétences communicatives, ces activités, qui apparaissent fréquemment, peuvent nécessiter des caractéristiques différentes en fonction du public auquel elles s'adressent. Le CECRL classe ces activités langagières de la manière suivante : réception, production, interaction et médiation. Bien que chacune d'elles soit catégorisée séparément, elles forment en réalité un système intégré et complémentaire, car elles fonctionnent de façon similaire aux engrenages d'une horloge. Par exemple, nous pouvons comprendre un texte aussi bien en

l'écouter qu'en le lisant. De plus, rédiger un texte ou l'exprimer oralement représente également la mise en œuvre de différentes formes d'activités langagières.

Afin que le processus de réception se déroule facilement et correctement, il est important de pratiquer la CO et la CE, puis de s'efforcer de comprendre les informations transmises.

Selon le CECR (2001), le processus de réception se compose de quatre étapes comme suit :

" la reconnaissance des sons, des graphismes et des mots (manuscrits et imprimés),

la reconnaissance de la pertinence du texte complet,

la compréhension du texte comme une entité linguistique,

l'interprétation du message dans le contexte." (Conseil de l'Europe, 2001, p. 74).

Quant au processus de production, l'apprenant doit produire et créer en utilisant toutes les compétences linguistiques qu'il a acquises jusqu'à ce moment-là. C'est pour cela qu'il doit être capable de gérer ce processus autonomement. Par exemple, s'exprimer oralement en continu (expliquer une situation ou argumenter lors d'un débat), réciter un poème, faire une présentation, écrire un essai, rédiger une lettre formelle etc.

"Les activités de production ont une fonction importante dans nombre de secteurs académiques et professionnels (présentations et exposés oraux, études et rapports écrits) et dans l'évaluation sociale à laquelle elles donnent particulièrement lieu (jugements portés sur les prestations écrites ou sur la fluidité, l'aisance des prises de parole et de l'exposition orale)." (Conseil de l'Europe, 2001, p. 18).

Pour ce qui est de l'interaction des activités langagières, qui est définie par la réaction réciproque dans le dictionnaire Petit Robert, nous avons besoin d'au moins deux personnes. En d'autres termes, les apprenants interagissent réciproquement en produisant une action orale ou écrite. Cela leur permet de pratiquer et de fournir la continuité de la conversation. Il est possible de constater que cette activité est la vie quotidienne elle-même. Rosen (2007) soutient cet avis de cette manière : "Dans les activités d'interaction, des interlocuteurs participent à un échange, oral ou écrit, chacun son tour. Ce sont sans doute les situations les plus fréquentes où l'on utilise la langue au cours d'une journée" (p. 33).

La médiation sert à clarifier les sujets compliqués en résumant pour ceux qui ne peuvent pas se comprendre directement.

"Dans les activités de médiation, l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. Il s'agit habituellement (mais non exclusivement) de locuteurs de langues différentes. Parmi les activités de médiation on trouve l'interprétation (orale) et la traduction (écrite), ainsi que le résumé et la reformulation de textes dans la même langue

lorsque le texte original est incompréhensible pour son destinataire." (Conseil de l'Europe, 2001, p. 71).

De ce fait, il est possible qu'on aide l'apprenant à construire ses propres pensées et à s'approprier les notions.

4.3. Différents Types de Tâches

La tâche est associée à la résolution de problèmes, parce qu'il est le travail à faire dans un temps déterminé et dans les conditions limitées, cette définition, représente, sans doute, la description la plus restrictive de ce terme. En didactique des langues, le terme « tâche » a été et continue d'être utilisé dans divers sens. Dans le guide pour les utilisateurs du CECRL, elle se définit 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." (Conseil de l'Europe, 2001, p. 100)

Dans cette citation, il s'agit de la tâche comme la responsabilité au quotidien de chaque personne. Mais en classe de langue, elle est plutôt un apport que l'apprenant doit livrer à partir des objectifs précis. Lisons comment Nunan (2004) explique 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, p. 28).

D'un autre côté, la définition la plus large qui inclut toutes les activités d'apprentissage de la langue, est celle de Breen :

"le terme tâche est en somme supposé référer à un éventail de projets de travail qui ont globalement comme objectif de faciliter l'apprentissage d'une langue depuis le simple et bref exercice jusqu'à des activités plus complexes et plus longues telles que la résolution de problèmes en groupe ou les simulations et les prises de décision." (cité par Berard, 2009, p. 38)

Selon le CECRL "la tâche est ancrée à l'action sociale et à l'usage de la langue par l'apprenant/utilisateur. C'est pour cela qu'il existe plusieurs types de tâches en vue d'améliorer les rôles de l'enseignant et de l'apprenant. " (Conseil de l'Europe, 2018, p. 34)

D'après l'article de Bérard (2009) , l'apprenant de langue vivante participe aux trois catégories de tâches :

"1. les 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 de l'apprentissage;

2. les tâches de communication pédagogique 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;

3. les tâches de pré-communication pédagogique constituées d'exercices spécifiquement axés sur la manipulation décontextualisée des formes." (p. 40)

À partir de cette citation, nous pouvons constater que les tâches classées dans une classe de langue en fonction de leurs objectifs pédagogiques et de leur nature de cette manière :

Tâches d'apprentissage : Ce sont des activités qui visent à développer des compétences linguistiques spécifiques. Elles permettent aux apprenants de s'entraîner sur un aspect particulier de la langue. (grammaire, vocabulaire, etc.)

Tâches communicatives : Ces tâches mettent l'accent sur l'utilisation réelle de la langue par communiquer et demandent une interaction entre les apprenants. Par exemple, jouer un rôle afin de réserver une chambre d'hôtel.

Tâches finales (ou macro-tâches) : Elles sont souvent plus complexes et impliquent la réalisation d'un projet ou d'une mission complète intégrant plusieurs compétences linguistiques. Elles sont conçues pour être proches des situations réelles de la vie et sont souvent à long terme. Par exemple organiser un événement, préparer une présentation etc.

Le CECRL se focalise surtout sur « des tâches communicatives » car l'apprenant peut avoir besoin de réaliser quelques-unes de ces tâches dans les domaines personnel, public ou professionnel dans l'avenir. Puren considère la classe comme une « mini-société ». C'est la raison pour laquelle « l'action sociale peut ne plus y être seulement simulée, mais réelle. » (cité par Bento, 2020, p. 4).

Puren (2023) fait une citation de Benjamin Franklin pour qu'on se souvienne de l'importance du projet dans l'enseignement :

“Tell me and I forget, teach me and I may remember, involve me and I learn.”

« Tu me dis, j'oublies. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends. »

Lisons comment il l'explique dans son commentaire :

"Le recours au projet des élèves est très ancien en pédagogie. On le voit apparaître déjà implicitement dans cette citation de Benjamin Franklin. Un apprenant qui conduit, en articulation avec le projet d'enseignement, son propre projet d'apprentissage, est en effet un apprenant « impliqué »." (p. 12).

Il est donc très important que l'apprentissage permanent des élèves se réalise en se plaçant dans une situation identique au monde réel. Les apprenants qui travaillent sur des projets articulent la vie réelle et les tâches de façon concrète.

Le chapitre suivant aborde particulièrement le rapport entre les tâches et la didactique du FLE, surtout son enseignement aux enfants.



CHAPITRE V

ENSEIGNEMENT PRÉCOCE DU FLE À TRAVERS LES TÂCHES

De nos jours, il existe de nombreuses initiatives comme la musique multilingue, des contes ou histoires, des bandes dessinées, des jeux, des cours de langue, des dessins animés etc. pour la didactique des langues étrangères, dont l'une est l'enseignement du français, aux enfants. Jusqu'à présent, de nombreux manuels ont été préparés visant le jeune public. Récemment, on a constaté que ces méthodes se préparent selon la PA. L'élément le plus important de cette perspective est qu'elle contient des « tâches ». Grâce à cette caractéristique, il serait légitime de dire que tant les enfants que les enseignants peuvent gérer plus facilement le processus d'apprentissage des langues étrangères en ayant conscience de l'accomplissement des tâches. Il peut être utile d'examiner comment les tâches sont intégrées dans ces manuels.

Le sens du terme "précoce" peut se définir comme "qui se produit avant le temps normal ou habituel". Quant à l'enseignement précoce des langues, il s'agit d'apprendre une langue étrangère aux jeunes enfants. Les recherches montrent que tous les enfants sont capables d'acquérir le langage sans effort ni apprentissage explicite pendant une « période sensible » ou « période critique », jusqu'à l'âge de 3-4 ans. "Quant à la période la plus favorable pour l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est entre 4 et 7 ans. Ce qui veut dire que l'enfant doit entrer en contact avec la langue étrangère au plus tard à l'école maternelle" comme l'explique Alpar (2010, p. 176).

Les pays européens attachent assez d'importance à l'apprentissage d'une langue étrangère dès le plus jeune âge si bien que dans certains pays, les écoliers apprennent deux langues entre 6 et 7 ans. Il y a aussi des travaux qui envisagent l'acquisition des langues vivantes pour les enfants beaucoup plus jeunes.

"Presque tous les écoliers européens commencent l'étude d'une langue étrangère, le plus souvent l'anglais, entre 6 et 10 ans. Les écoliers luxembourgeois apprennent une première

langue étrangère à l'âge de 6 ans (l'allemand) et une seconde langue étrangère à l'âge de 7 ans (le français) (...). De nombreux projets pilotes proposent un enseignement précoce des langues à partir de l'âge de 3 ans." (Porcher & Groux, 2003, p. 29).

En favorisant ce système éducatif, la voie du but de promouvoir l'unité entre les membres du Conseil de l'Europe dans le domaine culturel peut s'ouvrir en facilitant l'apprentissage des langues vivantes. La citation suivante fait un bilan historique de l'enseignement précoce des langues :

"Les premières expériences d'enseignement précoce des langues vivantes (EPLV) en France datent de la fin de la Seconde Guerre mondiale. (...) Les débuts de l'enseignement précoce des langues, à partir de 1945, correspondent à une volonté politique de rapprochement entre les peuples. L'enseignement de la langue à de jeunes enfants dès la maternelle devait permettre une meilleure approche de la culture de l'autre et favoriser l'intercompréhension entre les êtres appartenant à des cultures différentes." (Porcher & Groux, 2003, p. 49).

Concernant ce sujet, nous voyons clairement que l'apprentissage précoce des langues et la politique linguistique du Conseil de l'Europe sont parallèles, car le plurilinguisme et le pluriculturalisme sont introduits le plus tôt possible aux enfants.

Krashen, Long et Scarcella cités par Gaonac'h en 2015, en analysant les contradictions qui peuvent apparaître lorsqu'on étudie les effets de l'âge d'acquisition d'une langue seconde, ont relevé de même que "les premières acquisitions morphosyntaxiques pouvaient être plus rapides chez l'adulte (ici par rapport au début de l'adolescence), mais que les performances à long terme pouvaient être meilleures chez les jeunes enfants. " (p. 64)

Gaonac'h cite dans le même livre Singleton (1989) pour mieux souligner l'importance de l'âge dans l'apprentissage des langues étrangères :

"les données sur ce sujet sont généralement stables. En effet, en situation naturelle, les adultes montrent souvent de meilleures performances que les enfants au début du processus d'apprentissage. Cependant, au fil du temps, les enfants finissent par surpasser les adultes." (2015, p. 64)

À partir de ces citations, lorsque nous examinons le facteur qui est lié à l'âge dans l'apprentissage des langues, nous pouvons constater que, bien que l'apprentissage des enfants prenne du temps, les compétences qu'ils acquièrent peuvent être gravées dans leur mémoire plus longtemps par rapport aux adultes et aux adolescents.

Étant donné que les jeunes enfants ont la capacité d'apprendre de manière durable, nous devons leur enseigner en adoptant une approche adaptée à leur âge, afin d'atteindre l'objectif d'apprendre une langue étrangère. Il apparaît évident que la PA est l'approche la plus convenable car elle permet aux enfants de développer leurs compétences communicatives en stimulant la conscience métalinguistique de manière ludique. Lorsque

les enfants utilisent la langue en jouant des jeux, c'est-à-dire dans une situation proche de la réalité, ils favorisent aussi leur autonomie et créativité. L'enseignant qui attire l'attention de ses élèves et profite des outils nécessaires pour l'accomplissement d'une tâche, essaie de promouvoir l'usage actif de la langue avec aisance et productivité avec d'autres locuteurs. L'utilisation des tâches peut commencer parfois avec une image ou un dialogue. Après avoir réagi, les apprenants poursuivent leurs chemins en s'orientant progressivement vers les tâches qu'ils doivent accomplir.

L'apprentissage d'une langue étrangère avec la PA donne, aux enfants, l'occasion de réaliser un projet en passant par des micro-tâches (étapes) en tant qu'acteurs sociaux. Dans le chapitre suivant, nous insisterons sur le lieu des tâches dans l'enseignement du FLE aux enfants.

5.1. Enseignement d'une Langue Étrangère dès le Plus Jeune Âge

Dès leur plus jeune âge, les enfants ont la capacité de répéter et de mémoriser toutes sortes d'intonation et de prononciation, ce qui leur permet d'apprendre la langue qu'ils entendent de manière rapide et naturelle. Pendant cette période qui commence à la naissance, leur cerveau fait preuve d'une grande plasticité, leur permettant de s'adapter au processus d'apprentissage avec une rapidité étonnante.

Jusqu'à l'âge de 6-8 ans, le cerveau de l'enfant, encore en développement, est qualifié de « esprit absorbant » par la célèbre médecin et pédagogue italienne Maria Montessori. À partir de 7 ans, l'apprentissage du langage n'est plus une capacité innée, mais les enfants développent progressivement des aptitudes analytiques leur permettant d'apprendre de manière plus réfléchie. Bien que leur capacité à capter tous les sons diminue avec le temps, leur développement cognitif avancé facilite l'acquisition de la langue. Plus les enfants sont intégrés tôt dans le processus d'apprentissage d'une langue, mieux elle sera maîtrisée et parlée comme leurs langues maternelles.

Dans un rapport commandé par le ministère de l'Éducation Nationale française et élaboré par le journaliste Alex Taylor et l'inspectrice générale de l'Éducation Nationale Chantal Manes-Bonnisseau, souligne la capacité linguistique de l'enfant. Lisons ce rapport intitulé "Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères" :

"Les enfants naissent avec la capacité à reproduire tous les sons du monde. Assez rapidement, exposés à notre environnement linguistique, nous désapprenons les sons qui ne nous seront pas

utiles. Lorsqu'on est dans la phase « éponge », l'enfant construit un immeuble neuf chaque fois qu'il apprend une nouvelle langue." (2018, p. 49).

Par conséquent, les enfants doivent être exposés autant que possible à la L2 afin de tirer parti de leurs grandes capacités d'apprentissage. Pour favoriser cette exposition, il est recommandé de : créer des environnements naturels, utiliser des contenus amusants, intégrer la L2 dans la vie quotidienne, permettre à l'enfant d'interagir avec une personne parlant la L2 si possible, et consolider ses compétences linguistiques grâce à des répétitions et des pratiques régulières.

Dans ce processus, comme pour tout le monde, l'état de préparation (que l'enfant soit prêt et motivé à apprendre une nouvelle langue) occupe une place très importante chez les enfants. Il y a plusieurs facteurs qui l'affectent, parmi eux, il faut surtout tenir compte en effet de leur développement cognitif, leur maturité et leurs relations avec leur environnement social.

Selon la professeure de psychologie Allès-Jardel ;

"(...)avant de mettre en place une démarche pour cet apprentissage précoce, il est nécessaire de connaître quels sont les fondements psycholinguistiques du langage et les principales caractéristiques du développement de l'enfant, en confrontant les grandes théories du développement avec les recherches et les points de vue récents." (1991, p. 50).

Comme nous l'avions déjà précisé, les recherches nous montrent que les nouveau-nés viennent au monde avec la capacité innée de parler toutes les langues. Il existe donc des périodes critiques dans l'enseignement des langues aux enfants dès la naissance. Des études évoquent que si l'apprentissage d'une langue seconde commence dès le plus jeune âge (surtout entre 3 et 4 ans), les enfants peuvent l'apprendre plus facilement et plus rapidement car ils la captent comme un jeu. Bruner nous explique que "le meilleur moment pour commencer l'apprentissage scolaire d'une deuxième langue, en accord avec la physiologie du cerveau, se situait entre 4 et 10 ans" (cité par Alpar, 2013, p. 599). De plus, Allès-Jardel (1991, p. 50) constate dans son étude que "les chercheurs considèrent actuellement, que le développement du langage est déterminé essentiellement par quatre facteurs : le développement cognitif, des capacités linguistiques éventuellement innées, les propriétés spécifiques de la langue à acquérir et l'interaction sociale." Comme la PA renforce l'interaction sociale en accomplissant des tâches communicatives, il est possible qu'elle accélère facilement le développement du langage, notamment chez les enfants. Ainsi Alpar, souligne-t-elle l'importance des « besoins réels de la communication » en citant Cummins. "Ce sont ces besoins qui « motiveront et pousseront l'enfant à apprendre une langue étrangère sans mettre des limites strictes »". (Alpar, 2013, p. 599) Ces besoins

peuvent être satisfaits à travers des tâches intégrées dans un scénario pédagogique qui tient compte des objectifs spécifiques du cours, du niveau et des centres d'intérêt des apprenants, ainsi que des compétences que l'on cherche à développer.



5.2. Utilisation des Tâches dans l'enseignement en Bas Âge

Un pays oriente son avenir à travers de nombreuses langues et nations qu'il abrite. Donc l'apprentissage / enseignement des langues vivantes étrangères ne peut pas être séparé de la notion de citoyenneté et de la place que les futurs adultes auront dans la société, car il est indéniable que ces notions s'influencent directement et mutuellement. Dans ce chapitre, nous allons aborder la pédagogie de projet qui joue un rôle essentiel dans l'enseignement des langues étrangères et l'utilisation des tâches chez les enfants.

Dans le rapport portant sur les "Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères", nous voyons clairement les aspects positifs de la PA :

"l'approche pédagogique dite actionnelle a eu deux effets jugés bénéfiques, d'une part en instituant un apprentissage par la pratique de la langue, d'autre part, en augmentant la motivation des élèves qui perçoivent mieux les objectifs des cours, rendus plus explicites par la déclinaison en plusieurs activités langagière" (Manès, C. & Taylor, A., 2018, p. 18).

Le même rapport souligne aussi la nécessité des contenus et d'outils linguistiques et culturels afin que la construction d'une compétence de communication soit acquise en permanence.

En outre, Beacco (2008) favorise l'intégration de la tâche dans les contextes scolaires en conseillant la pédagogie de projet de manière suivante :

"...une tâche ne peut véritablement faire sens dans les contextes scolaires et qu'il faudrait essentiellement adopter la « pédagogie du projet » car elle permet de donner alors plus d'authenticité à la tâche." (cité par Dündar et Aslım-Yetiş, 2021, p. 211).

Si l'on en parle brièvement, la pédagogie de projet trouve ses racines chez le philosophe John Dewey, qui considère le projet comme une activité réalisée en petits groupes, où les tâches sont réparties entre les membres et les rôles sont régulièrement changés. Selon lui, les enfants participent activement à la préparation des projets, et lors de leur réalisation, chaque membre du groupe prend un rôle différent, notamment des responsabilités de direction, de manière rotative. Cela signifie que les enfants ne restent pas toujours dans le même rôle, ce qui favorise l'apprentissage collaboratif et le développement de diverses compétences.

En résumé, l'idée est de faire travailler les enfants en groupe sur des projets concrets, où ils doivent coopérer et échanger des rôles de manière fréquente pour enrichir leurs expériences et leurs apprentissages. Quant à l'apprentissage d'une langue étrangère par pédagogie de projet, Prabhu (1987) qui le développe précise que :

"les apprenants peuvent mieux acquérir une langue seconde s'ils se concentrent sur une tâche significative plutôt que sur la forme linguistique. La pratique de la langue cible est essentielle pour développer une compétence dans son utilisation. Il est crucial de s'engager dans l'utilisation de la langue cible, ce qui est bien plus fonctionnel que d'appliquer uniquement des règles et des formes linguistiques." (Ozan, 2024, p. 13)

L'adaptation des tâches à travers la pédagogie de projet en classe est fournie en intégrant les projets qui permettent aux apprenants de planifier les activités prochaines, de gérer leur temps et de trouver les ressources nécessaires pour mener à bien leurs projets. La réalisation des projets ludiques, interactifs et attrayants en classe pourrait favoriser la réussite des tâches principales, particulièrement chez les enfants.

Dans le chapitre suivant, nous allons examiner la place des projets qui s'adressent aux enfants dans le manuel FLE "Les Loustics A2.1."



CHAPITRE VI

ÉTUDE DES TÂCHES DANS LE MANUEL de FLE «LES LOUSTICS A2.1»

Dans ce chapitre de notre mémoire, nous présentons le manuel de FLE intitulé "Les Loustics A2.1" que nous avons utilisé, il y a trois ans, dans nos cours de FLE avec des enfants non francophones âgés de 6 à 10 ans. Nous examinons ensuite les tâches proposées dans ce manuel qui respectent les recommandations du CECRL en ce qui concerne la PA qui considère l'élève comme "un acteur social" afin que nous révélions si ces tâches sont capables d'être fabriquées pour les apprenants.

6.1. Étude du Manuel "Les Loustics A2.1"

La série "Les Loustics", écrite par Hugues Denisot et Marianne Capouet, a été publiée par la maison d'édition Hachette FLE entre les années 2013 et 2014. Elle est destinée aux enfants âgés de 6 à 10 ans qui commencent à apprendre le français langue étrangère, "Les Loustics A2.1" constitue la suite des manuels "Les Loustics A1.1" et "Les Loustics A1". Ces manuels sont riches en documents visuels et audios et visent à offrir aux enfants un plaisir d'apprentissage à travers une approche ludique, axée sur les activités et la créativité. De plus, les apprenants peuvent également participer à des activités interactives sur le site <https://lesloustics.hachettefle.fr/> pour stimuler leur enthousiasme. Ces manuels sont utilisés par des établissements privés et par des formateurs et professeurs de FLE.



Figure 8. Collection "Les Loustics".

Récupéré du site : <https://www.hachettefle.com/collections/les-loustics>

Les ressources du manuel "Les Loustics A2.1" se composent des éléments suivants: un livre de l'élève, un cahier d'activités avec un CD de chansons, des poésies et des textes, 130 autocollants, un guide pédagogique, un coffret de 3 CD audio pour la classe, un fichier ressources, un manuel numérique avec des activités TNI, un pack de 100 cartes images en couleurs. Nous allons étudier le livre de l'élève récupéré sur le site : <https://www.hachettefle.com/collections/les-loustics>.



Figure 9. Collection "Les Loustics A2.1".

Le manuel est composé de 6 unités, chacune contenant cinq leçons offrant une variété d'activités.

Avant de commencer la première unité, la page précédente nous montre "Les symboles" qui déterminent les consignes (Écoute - Montre - Mime - Chante - Cherche sur internet - Parle seul - Parle avec quelqu'un - Regarde - Lis – Écris) et, sous cette partie nous voyons "L'arbre généalogique des Legrand". Le but est de se souvenir du contexte de ce manuel.

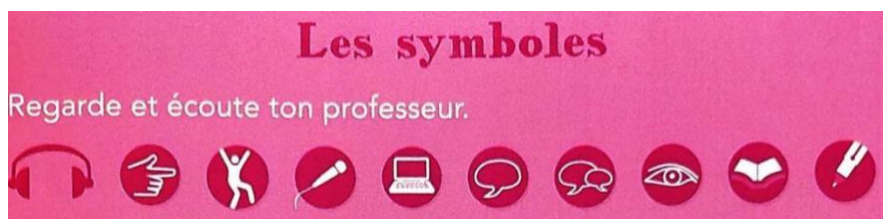


Figure 10. Les symboles, Adapté de "Les Loustics A2.1 Livre de l'élève" ,Denisot H. & Capouet M., 2014, p. 3.

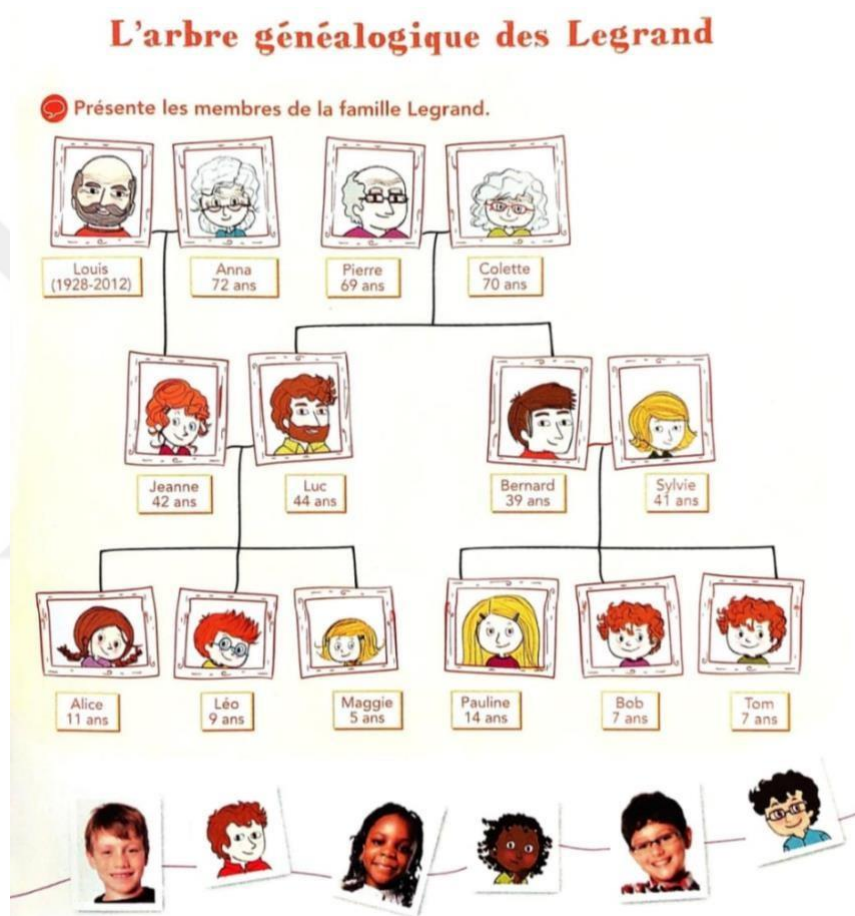


Figure 11. L'arbre généalogique des Legrand. Adapté de "Les Loustics A2.1 Livre de l'élève" ,Denisot H. & Capouet M., 2014, p. 3.

Ensuite, la première unité apparaît avec un titre et chaque unité possède un titre différent. Toutes les unités comprennent 3 leçons.

"Une première leçon d'une double page avec une très grande image, quelques vignettes illustrées et des activités d'écoute active et de production orale contrôlée, une activité de lecture active. Deux autres leçons d'une double page illustrées par des dessins ou des photos. Ces 3 leçons sont introduites par une question simple mettant en évidence les actes de parole à travailler." (Denisot & Capouet, 2014, p. 4).

Tout au long de la leçon, les élèves acquièrent des éléments de réponse. Les leçons les incitent à poser des questions et à y répondre, afin de développer leur compétence en interaction en français.



Figure 12. La question de l'unité 1 leçon 1. Adapté de "Les Loustics A2.1 Livre de l'élève", Denisot H. & Capouet M., 2014, p. 5.

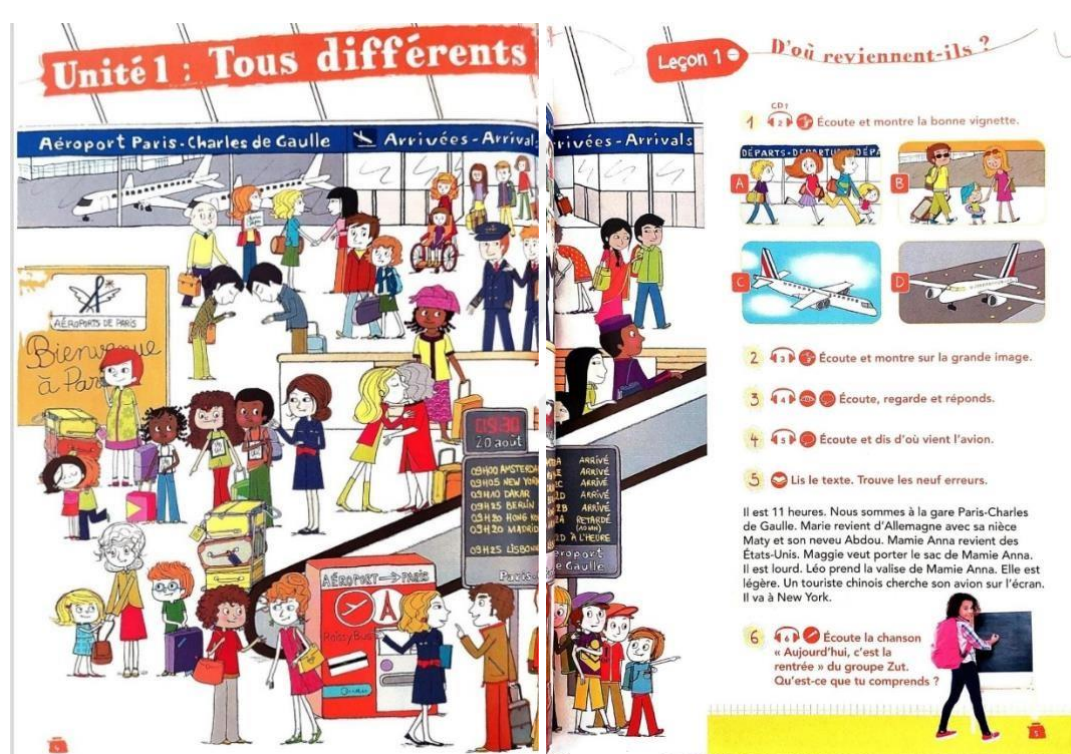


Figure 13. La première et deuxième pages de l'unité 1. Adapté de "Les Loustics A2.1 Livre de l'élève", Denisot H. & Capouet M., 2014, p. 3-4.

Il y a de nombreuses références littéraires, musicales, artistiques et cinématographiques francophones dans ces 3 leçons. Les leçons 2 et 3 incluent parfois deux nouveaux coins appelés "Mémo" et "Pour les curieux". "Le Mémo" se concentre généralement sur des sujets liés à l'étude de la langue. "Pour les curieux" est axé plutôt sur des curiosités, des faits culturels ou socioculturels.



Figure 14. "Mémo" et "Pour les curieux" de l'unité 1. Adapté de "Les Loustics A2.1 Livre de l'élève", Denisot H. & Capouet M., 2014, p. 6-7.

En outre, chaque unité retient également un poème et une chanson (du répertoire du groupe français ZUT) . Tous les poèmes proviennent du répertoire d'auteurs francophones afin de favoriser l'apprentissage oral du français.

6 28 Écoute la chanson « Les pelouses interdites » du groupe Zut et montre le panneau qui illustre le refrain.



Figure 15. Une activité avec la chanson "Les pelouses interdites" du groupe Zut dans l'unité 2. Adapté de "Les Loustics A2.1 Livre de l'élève", Denisot H. & Capouet M., 2014, p.19.

Écoute, apprends puis récite avec tes camarades le poème « L'arbre » d'après Jacques Charpentreau.

L'arbre

Perdu au milieu de la ville,
L'arbre tout seul, à quoi sert-il ?
Les parkings, c'est pour stationner,
Les camions pour embouteiller,
Les motos pour pétarader,
Les vélos pour se faufiler.
L'arbre tout seul, à quoi sert-il ?
Les maisons, c'est pour habiter,
Les magasins pour acheter.
Les néons pour illuminer,
Les feux rouges pour traverser.
L'arbre tout seul, à quoi sert-il ?
Les Présidents pour présider,
Les télévisions, c'est pour regarder,
Les montres pour se dépêcher,
Les mercredis pour s'amuser.
L'arbre tout seul, à quoi sert-il ?
Il suffit de le demander
À l'oiseau qui chante à la cime.

D'après Jacques Charpentreau

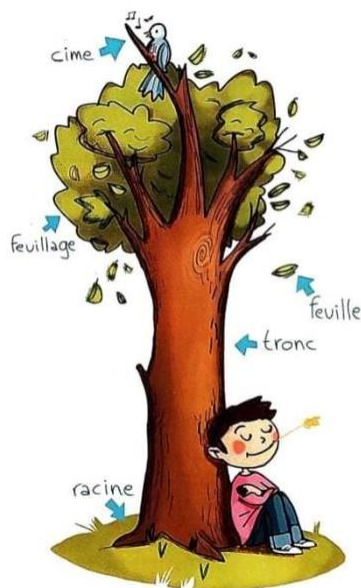


Figure 16. Une activité de mémorisation d'un poème en français dans l'unité 2. Adapté de "Les Loustics A2.1 Livre de l'élève", Denisot H. & Capouet M., 2014, p.17.

Pour chaque unité, ce manuel propose aux élèves un jeu interactif aussi.

Le bingo des animaux sauvages

Unité 6 – Leçon 2 – page 57

Nombre de joueurs : Toute la classe. • **Matériel :** Une grille de jeu par binôme.

Éventuellement des cartes-images représentant les 8 animaux. Un sac à pioche. Autant de jetons que de cases.

• **But du jeu :** Être le premier binôme à recouvrir la grille.

• **Règle du jeu :** Après avoir réactivé le vocabulaire nécessaire au jeu, ton professeur distribue à chaque binôme le nombre de jetons nécessaires. Avec ton camarade, tu caches 4 animaux de ton choix. Ton professeur sort de son sac à pioche des cartes qu'il nomme les unes après les autres sans les montrer. Les cartes-images nommées ne sont pas reposées dans le sac. Lorsque tu reconnais avec ton camarade un des animaux nommés, tu places un jeton sur la case correspondante sauf s'il y a déjà un jeton dessus. Le premier binôme qui a sa grille recouverte crie : « Nous avons gagné ! » ou « Bingo ! ». N'oubliez pas de vérifier !



Figure 17. Jeu de bingo des animaux sauvages de l'unité 6. Adapté de "Les Loustics A2.1 Livre de l'élève", Denisot H. & Capouet M., 2014, p. 65.

Par ailleurs, il y existe la partie "Dis-moi" qui se divise en quatre. Les catégories "Dis-moi des mots", "Dis-moi des verbes", "Dis-moi des phrases" et "Dis-moi à l'oreille" proposent des études approfondies sur le vocabulaire, la conjugaison, la grammaire et la phonétique de la langue française.

Unité 3

Dis-moi des mots

1. Lis et réponds.

a. En quelle année es-tu né(e) ?
b. À quelle heure t'as-tu réveillé(e) ce matin ?
c. Quand es-tu allé(e) en vacances pour la dernière fois ?
d. Quel jour es-tu fat du sport cette semaine ?
e. Quand es-tu né(e) ton anniversaire ?
f. Quand es-tu allé(e) au cinéma pour la dernière fois ?
g. Quand es-tu fat de lire ton dernier livre ?

2. Raconte avec tes camarades la vie du chat des Legrand au passé.

Dis-moi des phrases

4. Écris les phrases au passé composé.

a. Ce matin, je me lève à sept heures.
b. Aujourd'hui, tu vas chez le médecin.
c. Il reste à la cuisine.
d. Le mercredi après-midi, nous jouons au foot.
e. Vous finissez votre activité.
f. Ils dansent toute la nuit.

MÉMO

Passé composé (PC)

être	avoir	participe passé (PP)
Je (me) suis	J'ai	
Tu t'es	Tu as	
Il s'est	Il a	
Nous (nous) sommes	Nous avons	+ e / i / u
Vous (vous) êtes	Vous avez	
Ils (se) sont	Ils ont	

PC = avoir ou être + PP
Exemples : Je me suis lavé(e). Tu es parti(e). Nous avons lu.

Dis-moi à l'oreille !

5. **5.1** Fabrique deux pancartes :
[Passé] / [Présent] Écoute et montre la pancarte correspondante.

6. **6.1** Écoute et cherche les phrases digressées.
a. G est l'ami de Monet à Abit.
b. G est l'ami de Monet à Abit.
c. G est l'ami de Monet à Abit.
d. G est l'ami de Monet à Abit.

7. Choisis une phrase et chuchote-la à l'oreille de tes camarades. Le dernier la répète à haute voix.

Figure 18. Partie "Dis-moi" de l'unité 3. Adapté de "Les Loustics A2.1 Livre de l'élève", Denisot H. & Capouet M., 2014, p. 30-31.

Quant aux dernières pages des unités, elles incluent les sections Grand Doc et Projet. Ces parties permettent de mettre en pratique la théorie des Intelligences Multiples d'Howard Gardner (l'intelligence intrapersonnelle, interpersonnelle, logico-mathématique, visuo-spatiale, kinesthésique, musicale, naturaliste et verbo-linguistique). Grand Doc présente un document qui stimule l'intelligence multiple et la curiosité des enfants.

JE DÉCOUVRE... Il était une fois... le kamishibai

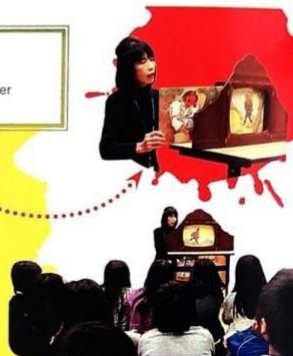
Qu'est-ce que ça veut dire ?

kami = papier – shibai = théâtre / kamishibai = théâtre en papier
butai = castelet ou théâtre en bois

Qu'est-ce qu'un kamishibai ?

Un kamishibai se compose d'un petit théâtre en bois (le butai) et de planches cartonnées rectangulaires. Les planches sont imprimées recto verso, une face pour l'image et l'autre pour le texte. Le conteur enlève la « couverture » de l'histoire et la place derrière le butai. Il lit le texte écrit au dos de la couverture et les spectateurs regardent la première image. Ça correspond ! Quand le conteur a terminé de lire le premier texte, il change d'image. Il fait glisser la première image, la retire et la place derrière le butai. Il lit le texte au dos de cette première image et les spectateurs regardent la deuxième image. Ça correspond !

Les histoires peuvent être tristes, drôles...



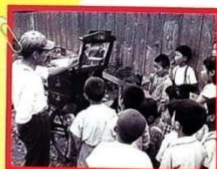
Une institutrice racontant une histoire avec un kamishibai devant ses élèves.

L'histoire du kamishibai

Le kamishibai a été inventé au Japon au ¹⁹^e siècle (vers l'an 1150). À cette époque, des bonzes dessinent des histoires sur des rouleaux de toile ou des planches en carton. Ils voyagent dans tout le pays avec ces rouleaux ou ces planches placés dans un cadre en bois. Avec ces histoires dessinées, ils présentent la vie de Bouddha dans tout le pays.

En 1923, apparaît le premier kamishibai pour enfants. C'est un énorme succès. Les conteurs vendent des bonbons avant de raconter l'histoire. Les enfants qui achètent des bonbons peuvent s'asseoir devant. Ils ont les meilleures places !

En 1937, il y a près de 25 000 conteurs dans le pays qui se promènent avec leur kamishibai sur leur vélo. Ils racontent des histoires aux adultes et aux enfants. Les premiers personnages de



Un conteur japonais avec un kamishibai sur son vélo.

manga apparaissent sur les kamishibai.

En 1950, les Japonais découvrent la télévision.

Ils l'appellent « le kamishibai électrique ».

Maintenant, partout dans le monde, beaucoup de professeurs utilisent le kamishibai pour raconter des histoires à leurs élèves. Il a rejoint les livres de conte et les albums jeunesse sur les étagères des bibliothèques des écoles.



1 Écoute et réponds par vrai ou faux. Corrige si c'est faux.

2 Lis et réponds.

- À quoi correspondent ces dates ?
19^e siècle – 1923 – 1937 – 1950
- Comment s'appellent les premiers conteurs de kamishibai qui voyagent dans tout le Japon, à vélo pour raconter la vie de Bouddha ?
- Quels personnages, très célèbres aujourd'hui, apparaissent d'abord sur les kamishibai ?
- De quoi as-tu besoin pour fabriquer un mini-kamishibai ?

3 Réponds.

- As-tu déjà entendu une histoire racontée avec un kamishibai ?
- As-tu déjà lu une histoire avec un kamishibai ?

4 Fais un sondage avec tes camarades.

Comment préférez-vous découvrir des histoires ? Avec un livre avec des images, un livre sans images, un kamishibai, des marionnettes, des ombres chinoises, au théâtre, à la télévision, au cinéma, sur l'ordinateur ?

Figure 19. Partie Grand Doc de l'unité 5. Adapté de "Les Loustics A2.1 Livre de l'élève", Denisot H. & Capouet M., 2014, p. 52-53.

D'autre part, Les Projets offrent aux élèves la possibilité de mettre en pratique les compétences travaillées au cours de l'unité en réalisant d'abord une tâche individuelle, puis collaborative, simple et stimulante. Les élèves sont intégrés dans ces projets afin de leur permettre de vivre une expérience d'apprentissage plus approfondie en construisant des liens entre différentes disciplines. Les tâches finales sont effectuées par ces projets.

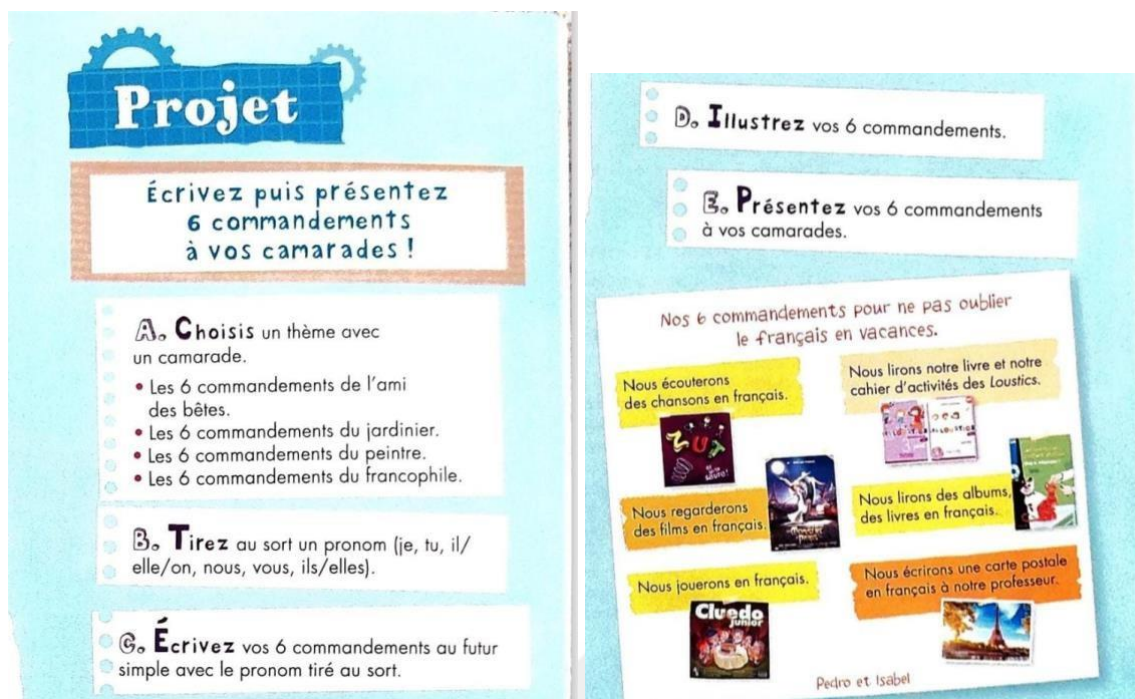


Figure 20. Projet de l'unité 6, Adapté de "Les Loustics A2.1 Livre de l'élève", Denisot H. & Capouet M., 2014, p. 63.

6.2. "Les Loustics A2.1" et la Place des Tâches

Ce manuel a été préparé selon la PA. Il aborde des sujets permettant d'ouvrir les élèves à un monde plus vaste et favoriser une interaction avec des contextes extérieurs variés. Les thèmes des unités contiennent le retour de vacances, les petits accidents éventuels, l'art, le monde des livres et des histoires, les animaux sauvages, les itinéraires de vacances, etc. "Les Loustics A2.1" a pour objectif d'enseigner aux élèves comment résoudre des problèmes à travers des tâches pratiques, en leur montrant comment agir et ce qu'il convient de dire dans différentes situations. Les tâches sélectionnées pour cette étude se trouvent à la fin de chaque unité, sous forme de projets. À la fin de chaque unité, il y a une tâche liée au sujet abordé au cours de l'unité.

6.3. Pratique des Tâches Langagières Dans "Les Loustics A2.1"

Nous pouvons commencer à étudier les tâches en analysant la première. La première tâche, le premier projet, s'appelle "Fabriquez «la carte mentale» de votre classe".

La carte mentale, parfois appelée la carte heuristique par la Commission d'enrichissement de la langue française (CELF) et en anglais mind map, est un schéma qui envisage de

refléter les pensées visuellement. Avec sa structure arborescente, elle permet de comprendre facilement les liens entre les sujets abordés. En 2021, un mémoire de master intitulé "L'influence des cartes mentales sur l'apprentissage de contenus scolaires", est préparé à l'Université de Poitiers sur les intérêts et les limites de l'usage d'une carte mentale. Il s'agit de l'apprentissage de leçons ou de la compréhension de textes chez les élèves de 9 à 11 ans, deux groupes d'élèves se constituent. Dans le premier groupe, les élèves doivent compléter une carte mentale préparée par l'enseignant, tandis que dans le second, ils doivent créer leurs propres cartes mentales. Les résultats de cette étude montrent que l'utilisation d'une carte mentale préalablement préparée est l'option la plus "efficace" pour renforcer le cours appris; car les élèves travaillant avec ce support ont obtenu de meilleurs résultats en termes de motivation et de gestion du temps, et ont mieux compris le cours dans l'ensemble. En revanche, les élèves devant compléter eux-mêmes la carte mentale, ont trouvé cette tâche plus longue et plus difficile, et ont montré une moins bonne compréhension du cours. Donc, il est évident que la carte mentale est un support pertinent, mais il est essentiel de veiller à ne pas la rendre trop complexe afin d'éviter la surcharge cognitive chez les élèves et ainsi améliorer leur apprentissage.

Si nous revenons à la carte mentale en tant que premier projet dans la méthode choisie, cela se compose de quatre étapes. Les étapes incluant des micro-tâches servent à réaliser plus facilement la macro-tâche. Dans l'étape A, on demande aux élèves de décider du nombre de branches, de leur nom et de leurs couleurs avec leurs amis et leur professeur. Dans l'étape B, on leur demande de dessiner leurs propres cartes mentales individuelles sur une feuille blanche sans ligne dans le sens horizontal et en collant leur photo au cœur de la feuille. Ensuite, il faut qu'ils tracent les branches autour du cœur et qu'ils écrivent les mots sur les branches. Ajouter des dessins, des symboles et colorier les branches principales de la bonne couleur sont souhaités. Après avoir terminé cette étape dans l'étape C, il faut qu'on colle une photo de classe sur le mur de la salle de français. Ensuite les élèves peuvent coller autour de cette photo toutes leurs cartes mentales individuelles. Ils peuvent montrer leurs propres cartes mentales à l'aide des flèches tracées partant de la photo de classe. Enfin, dans l'étape D, les élèves peuvent observer toutes les cartes mentales préparées en apercevant toutes les similarités et les différences et en discuter en français.

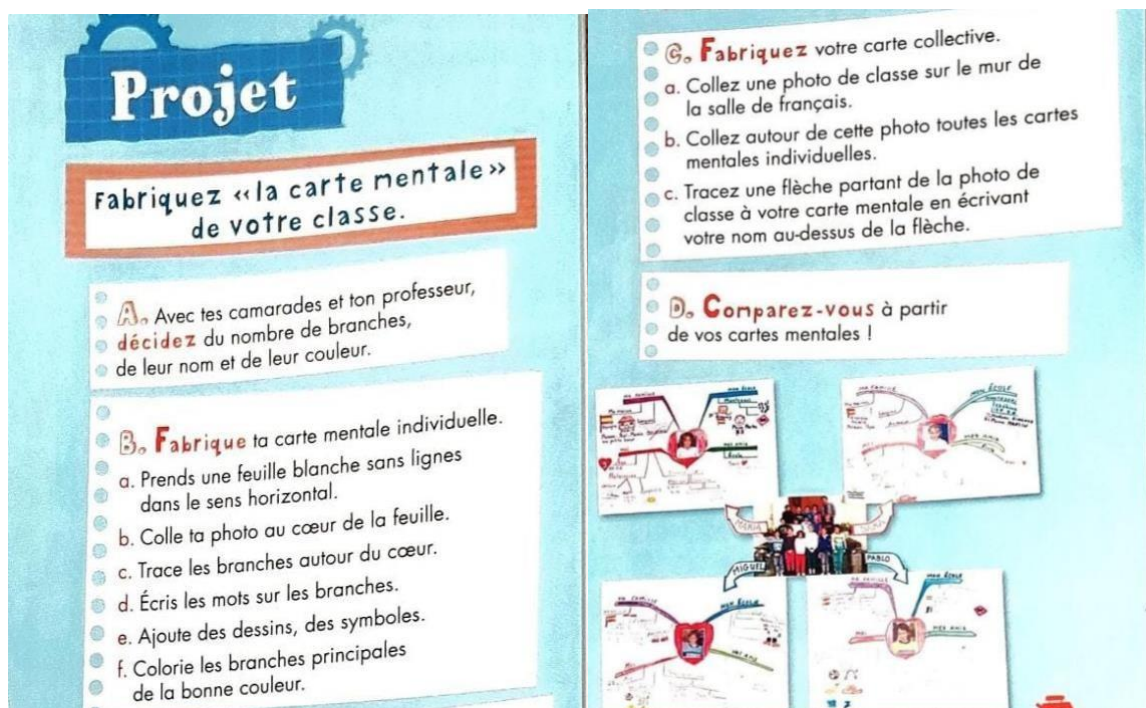


Figure 21. Projet 1. Adapté de "Les Loustics A2.1 Livre de l'élève", Denisot H. & Capouet M., 2014, p. 13.

En conclusion, pour rendre ce support efficace dans l'apprentissage des élèves, les enseignants doivent minimiser la complexité de la tâche concernée en montrant la carte mentale vide comme un exemple et promouvoir la réalisation de la tâche principale à travers les micros.

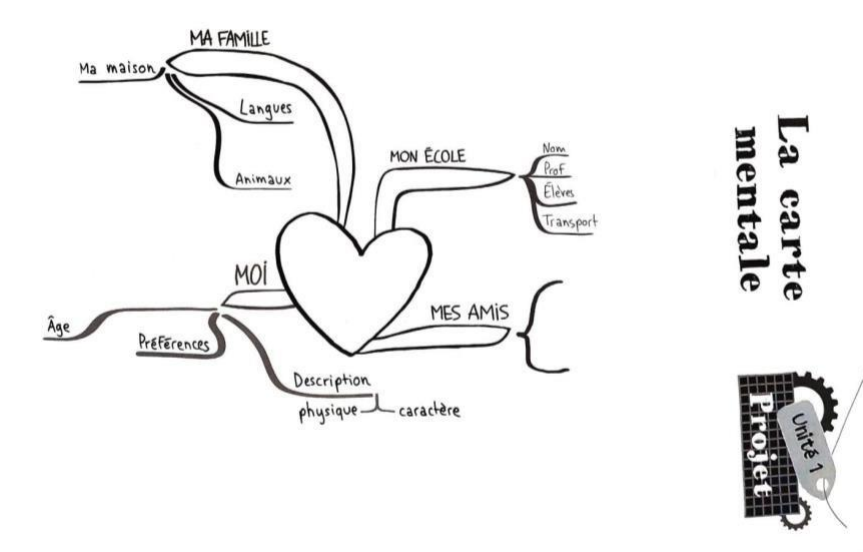


Figure 22. Exemple d'une carte mentale. Adapté de "Les Loustics A2.1 Fichier Ressources", Denisot H. & Capouet M., 2014, p. 107.

Le deuxième projet est "Fabriquez « un abécédaire mural » du jardin pour votre classe ".

Selon Larousse, l'abécédaire est défini comme suit : "livre d'apprentissage de l'alphabet, qui illustre, en suivant l'ordre alphabétique, chaque lettre par un ou plusieurs mots dont cette lettre est l'initiale." Chaque langue possède son propre alphabet. L'alphabet est un ensemble comprenant des phonèmes (sons) et des graphèmes (lettres ou groupes de lettres). En prononçant correctement les lettres et les syllabes, il est possible d'établir une communication significative à travers des mots et des phrases. Dans la langue française, dont l'alphabet de base se compose de 26 lettres auxquelles s'ajoutent 16 lettres diacritiques ou ligatures et un graphème, la prononciation, l'accentuation et l'intonation revêtent une grande importance. De plus, dans certains pays où la langue est d'origine latine, l'écriture cursive est encore utilisée dans la langue écrite, et la France en fait partie. L'écriture cursive occupe traditionnellement une place importante dans le système scolaire français. Elle est enseignée dès les premières années d'école pour faciliter l'apprentissage de l'orthographe et améliorer les compétences en écriture. Dans ce contexte, il est essentiel que les élèves non francophones apprenant le français se familiarisent avec ces lettres, leurs graphies et leurs prononciations, ce qui facilitera l'apprentissage de la langue. Bien que l'on considère que la conscience phonologique se développe plus tardivement chez les enfants du primaire qui apprennent une langue étrangère, il reste possible de les enseigner et sensibiliser aux différents sons. Ils sont encore capables de percevoir et de discriminer les sons variés. Ainsi, à travers ce projet, les enseignants visent à la fois à enrichir le vocabulaire des élèves et à leur enseigner une prononciation correcte. Avant de commencer le réaliser, le guide pédagogique conseille de regarder cette vidéo qui présente l'abécédaire du jardin pour faciliter ce processus, de cette manière les élèves peuvent décider beaucoup plus rapidement sur des mots à illustrer pour l'abécédaire du jardin: <https://www.youtube.com/watch?v=j5R8GSRH86Y>.

Ce projet se compose de cinq étapes. Dans l'étape A, on demande aux élèves de décider des mots à illustrer (des fleurs, des arbres qui poussent dans un jardin, des fruits et des légumes, des outils pour jardiner, des animaux qui vivent dans le jardin etc.) avec leurs amis et leur professeur. Dans l'étape B, on demande aux élèves de regarder la page d'Aïcha. C'est une page d'un abécédaire qui montre la lettre "N" avec une image d'un nénuphar. Sous cette image, il y a sa définition (c'est une plante qui vit dans l'eau, dans les étangs). Après avoir terminé cette étape dans l'étape C, il faut qu'ils fabriquent individuellement leurs pages d'abécédaire. Pour réaliser cette étape, ils ont besoin de

suivre quatre micro-étapes. D'abord, les élèves doivent prendre une feuille blanche, sans ligne dans le sens vertical, ensuite écrire en grand la lettre initiale du mot, et puis, écrire la définition du mot. Enfin, il faut qu'ils dessinent ou qu'ils collent une image du mot. Après, quand tous les élèves ont fini de préparer, l'enseignant peut faire jouer au jeu du morpion avec les pages de leurs abécédaires. Ce jeu, dont le but est de créer le premier un alignement sur une grille, se pratique à deux équipes au tour par tour. Pour créer un alignement, l'élève doit définir et faire deviner par ses amis d'équipe le mot qui commence par la lettre choisie au hasard. Les élèves qui racontent correctement le mot, s'assoient sur la chaise. (Les élèves et l'enseignant peuvent s'informer sur ce jeu en visitant la p. 64) Finalement, dans l'étape E, les élèves peuvent afficher leurs abécédaires muraux en faisant attention à l'ordre alphabétique et en discuter en français.

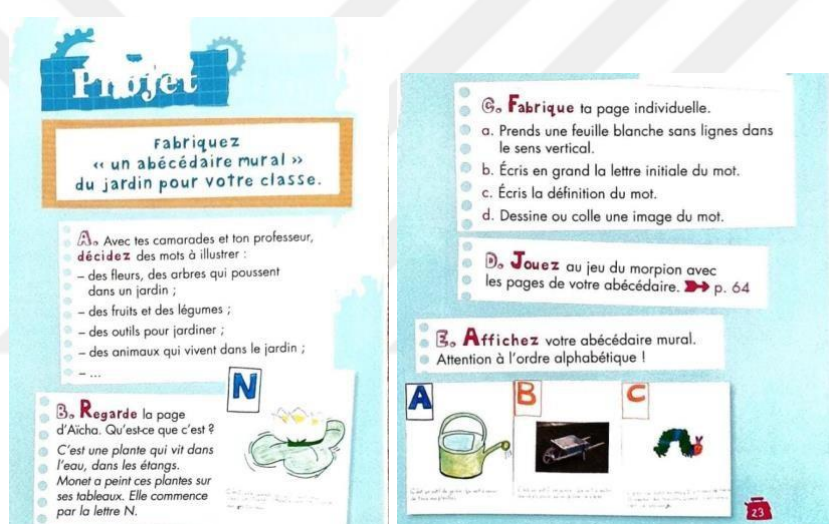


Figure 23. Projet 2. Adapté de "Les Loustics A2.1 Livre de l'élève", Denisot H. & Capouet M., 2014, p. 23.

En résumé, l'enseignement / apprentissage durable de l'alphabet français chez les enfants peut être assuré grâce à ce projet, qui transmet les lettres et les mots à l'aide d'images et d'un jeu. Ainsi, les élèves n'oublieront pas les mots du thème de jardin appris tout au long de l'unité et apprendront à écrire et à lire correctement ces mots, dont l'orthographe et la prononciation sont difficiles.

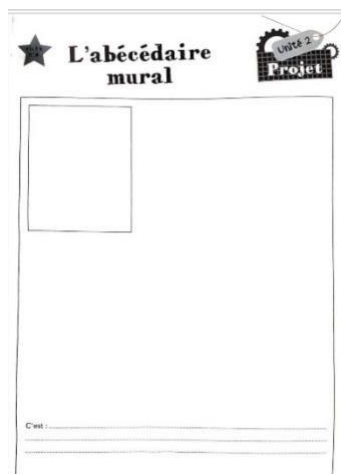


Figure 24. Abécédaire mural. Adapté de "Les Loustics A2.1 Fichier Ressources" ,Denisot H. & Capouet M., 2014, p. 109.

De plus, ce jeu permet aux élèves d'améliorer leur compétence EO en définissant et en donnant quelques astuces sur les mots pendant le jeu. Les élèves qui écoutent et essaient de deviner les mots concernés développent ainsi leur compétence CO.

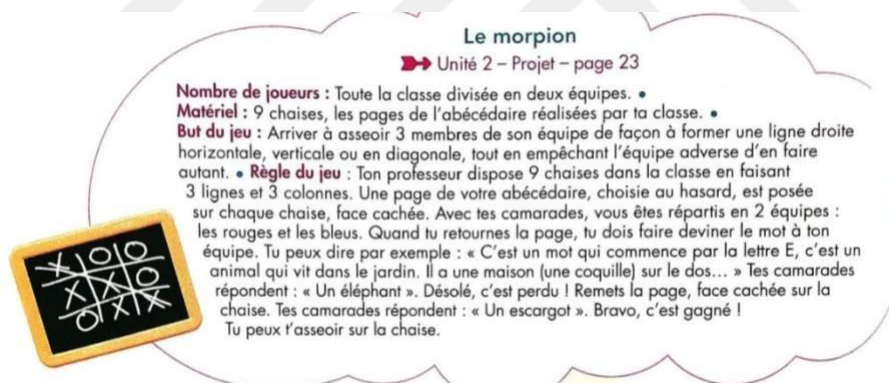


Figure 25. Jeu du morpion. Adapté de "Les Loustics A2.1 Livre de l'élève" ,Denisot H. & Capouet M., 2014, p. 64.

Le troisième projet est "Fabriquez « des mobiles chronologiques »".

L'objectif de ce projet est d'aider les élèves à acquérir la compétence d'exprimer en français les actions qu'ils ont déjà réalisées et leurs expériences passées. L'une des compétences considérées comme essentielles dans l'apprentissage d'une langue étrangère est la capacité à exprimer clairement un événement ou une description en L2. Outre l'expression des événements, il est également important d'apprendre leur ordre de priorité et de postériorité. Les événements racontés dans un ordre chronologique sont plus compréhensibles et fluides, ce qui rend la communication plus claire. Pour enseigner / apprendre cet ordre, on

peut recourir à des frises chronologiques. Elles permettent de percevoir ludiquement et de manière plus concrète la séquence des événements. Ce projet est une sorte de frise chronologique qui facilite aux élèves l'expression des événements qu'ils souhaitent raconter. La différence entre une frise classique et celle de mobile réside dans le fait qu'elle représente les différentes périodes, pas avec des couleurs, mais avec des objets. Les objets personnalisés et originaux peuvent également renforcer la mémorisation du temps passé. À l'aide de ce projet qui leur permet d'utiliser le lexique lié au temps, les élèves deviennent acteurs de leurs apprentissages.

Ce projet se compose de cinq étapes. Dans l'étape A, les élèves choisissent des objets symboliques pour raconter les activités qu'ils ont faites dans le passé (pendant les vacances, il y a une semaine, un an, trois mois etc.). Par exemple, un élève peut choisir une bougie pour montrer qu'il a fêté son anniversaire il y a deux semaines. Quant à l'étape B, les élèves suspendent les objets choisis chronologiquement sur un cintre ou un morceau de bois avec du fil en indiquant une étiquette qui montre le moment où l'événement se passe. Puis dans l'étape C, les élèves présentent leurs objets à leurs camarades. Et puis, dans l'étape D, les élèves écrivent en détail sur un papier pourquoi ils ont choisi ces objets, ce qu'ils ont fait pendant cette période (quand, avec qui, où, etc.) Dernièrement, les élèves exposent leurs textes écrits en suivant l'ordre chronologique.



Figure 26. Projet 3. Adapté de "Les Loustics A2.1 Livre de l'élève" ,Denisot H. & Capouet M., 2014, p. 33.



Figure 27. Un mobile à utiliser pour introduire le projet. Adapté de "*Les Loustics A2.1 Cartes Images*", Denisot H. & Capouet M., 2014, p. 53.

Avec les matériaux nécessaires, les élèves peuvent essayer de créer leurs mobiles chronologiques de manière similaire à celui sur l'image. Il est important de suspendre chronologiquement les objets.

Quant au quatrième projet, c'est "Peignez à la manière Magritte et organisez une exposition guidée."

René Magritte est l'un des peintres surréalistes les plus importants du XX^e siècle. Étant donné que le titre de cette unité est "*Au pays de Magritte*", les élèves ont l'opportunité d'explorer en profondeur ses œuvres et la technique de peinture à l'huile qu'il pratiquait. Dans ses tableaux, Magritte met en avant des thèmes tels que le rêve, l'étrangeté et le mystère. Il propose l'image d'un réalisme qui nous permet de percevoir pleinement l'objet représenté, mais il nous invite également à comprendre que les mots ou les images ne capturent pas entièrement ce à quoi ils renvoient. En d'autres termes, le signifié et le signifiant semblent coïncider, mais ils ne sont pas exactement identiques. Dans son célèbre tableau "*Ceci n'est pas une pomme*", bien qu'il dessine une pomme réaliste, il affirme qu'elle n'en est pas une, car nous ne pouvons pas la croquer.

Dans ce projet, les élèves sont invités à créer des tableaux dans le style de Magritte. Pour cela, quatre ateliers sont proposés, et ils sont libres de travailler sur leurs œuvres comme ils le souhaitent. Ce projet se compose de quatre étapes. Dans l'étape A, les élèves choisissent l'atelier auquel ils veulent participer. Avant de commencer ce projet les élèves doivent consulter la page précédente où se trouvent des tableaux de ces quatre ateliers. Tous les

élèves montrent leur créativité à travers les travaux uniques. Ensuite dans l'étape B, chaque élève écrit le cartel de son tableau. Et puis, dans l'étape C, chacun se prépare pour la présentation de son œuvre (Il faut qu'ils utilisent quelques formules comme : Bienvenue à notre exposition..., Ici, vous voyez..., Là, vous pouvez voir...etc.). À la fin, dans l'étape D, tout le monde collabore en vue d'organiser une exposition. On rassemble et accroche les tableaux. À partir des mots (le nom du peintre, le titre, les dimensions, la technique, la date de réalisation etc.), les élèves commencent à présenter leurs tableaux.

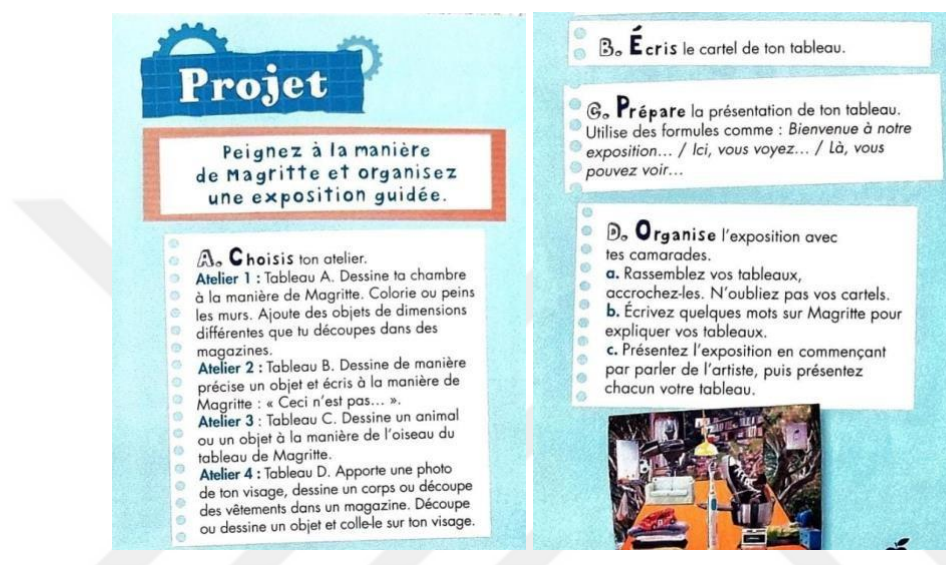


Figure 28. Projet 4. Adapté de "Les Loustics A2.1 Livre de l'élève", Denisot H. & Capouet M., 2014, p. 43.



Figure 29. Magritte René, "Ceci n'est pas une pomme". 1964



Le tableau à la manière de Magritte



La galerie de Magritte



Figure 30. Tableau à la manière de Magritte. Adapté de "Les Loustics A2.1 Fichier Ressources", Denisot H. & Capouet M., 2014, p. 112.

Grace aux tableaux variés, les élèves peuvent les décrire, expliquer leurs choix artistiques et interpréter ce qu'ils ont peint. Cela peut encourager une communication spontanée dans la L2. La peinture, surtout dans le style narratif comme celui de Magritte, pousse les élèves à raconter des histoires à partir de leurs œuvres, stimulant leur capacité à structurer des idées dans une langue étrangère. C'est pour cela qu'en combinant langue et peinture, les élèves apprennent à travers une méthode ludique et intégrative, ce qui rend l'apprentissage plus engageant et mémorable.

Le cinquième projet : "Fabrique un mini-kamishibai."

Kamishibai est un mot japonais qui se compose de deux mots : kami (papier) et shibai (théâtre). Donc c'est une sorte de théâtre de papier qui défile des images dans un butai (théâtre en bois). Au XII^e siècle, des moines bouddhistes se servaient de ces images en racontant des histoires morales. Ce type de théâtre combine l'art visuel et la narration. Le conteur fait défiler les images tout en racontant l'histoire à voix haute, souvent avec des intonations dramatiques pour captiver le public. De nos jours, le kamishibai est utilisé afin de raconter des contes, des légendes et des histoires éducatives aux enfants. Il est également employé dans les écoles et bibliothèques pour favoriser l'apprentissage des langues, stimuler l'imagination et enseigner des valeurs culturelles.

On ne peut pas nier qu'il aide les enfants à enrichir leur vocabulaire et à développer leur CO. De plus, les élèves peuvent créer leurs propres histoires et illustrations pour un kamishibai. Il est apprécié pour sa simplicité, son efficacité et son accessibilité, notamment dans les classes de maternelle et primaire. C'est pour cela que nous pouvons analyser cet outil pédagogique et artistique en tant que projet de la cinquième unité.

Ce projet se compose de cinq étapes. Avant de présenter les étapes, il y a une partie qui présente les matériaux dont on a besoin pour en fabriquer un. Dans l'étape A, les élèves prennent une boîte (ils peuvent la transformer à un butaï). Après, dans l'étape B, selon le mode d'emploi, il nous conseille de l'ouvrir à gauche si on est droitier et vice-versa. Dans l'étape C, après avoir dessiné une fenêtre sur cette boîte, les élèves la découpent. Elle ressemblera à un écran de télévision. Puis dans l'étape D, ils décorent leurs butaïs en peignant à l'aide des feutres ou des crayons de couleur. Pour finir ce projet, il faut fabriquer une histoire à raconter concernant chaque papier un peu épais à la dimension de son butaï. Quand tout le monde a fini d'imaginer son histoire, nous pouvons voir tous les spectacles.



Figure 31. Projet 5. Adapté de "Les Loustics A2.1 Livre de l'élève", Denisot H. & Capouet M., 2014, p. 53.

Au fait, le guide pédagogique nous conseille de limiter le nombre de planches à 7 (6 + 1 couverture) des histoires. Ces planches contiennent 7 dessins avec 7 textes au dos de ces dessins.



Figure 32. Histoire de chez Mamie Agathe. Adapté de "Les Loustics A2.1 Fichier Ressources", Denisot H. & Capouet M., 2014, p. 136.

Tout avant de réaliser ce projet par les élèves, il faut que l'enseignant montre un exemple à l'aide des fichiers ressources. Ce support qui exprime une courte histoire chez Mamie Agathe aide les élèves à bien comprendre comment ils doivent écrire / raconter leurs propres histoires et à faire attention à l'ordre chronologique des événements.

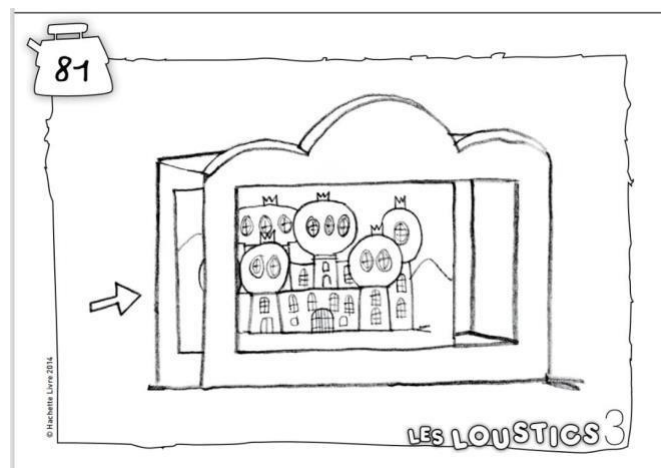


Figure 33. Apparence d'un mini-kamishibai. Adapté de "Les Loustics A2.1 Cartes Images", Denisot H. & Capouet M., 2014, p. 84.



Figure 34. Les exemples de planches de Chez Mamie Agathe. Adapté de "Les Loustics A2.1 Fichier Ressources", Denisot H. & Capouet M., 2014, p. 137&138.

Ou bien, regarder la vidéo recommandée par le guide pourrait également rendre plus compréhensible le projet qu'ils vont réaliser : <https://youtu.be/UBgC5J0Yd14?feature=shared>.

Lors de la réalisation des projets, il est possible que nous invitions d'autres classes, les parents et les amis des élèves pour les encourager.

Le sixième et dernier projet du manuel s'appelle " Écrivez puis présentez 6 commandements à vos camarades !"

Le mot commandement se définit comme l'ordre et parfois la règle. Les élèves en tant que mini-société, n'apprennent pas seulement les matières scolaires, mais aussi la vie quotidienne. Surtout, bien que la morale soit une notion variable et relative, respecter et poser des limites sont des comportements que la société doit promouvoir collectivement. Ces comportements et règles influencent directement la vie. Être responsable de ses actions et adopter une attitude collaborative sont des valeurs importantes pour chaque citoyen. Plus ces valeurs sont acquises tôt, plus nous nous trouvons dans des environnements harmonieux et paisibles.

Nos actions peuvent tant profiter que nuire à notre planète, car les impacts qui semblent minimes rappellent au fil des années à quel point elles peuvent être importantes. La fonte des glaciers, le réchauffement climatique et les saisons perturbées sont tous liés au respect que nous portons à notre environnement. Bien qu'il soit impossible d'arrêter complètement ces catastrophes, nous pouvons réduire considérablement les dégâts causés à la nature en éduquant des citoyens conscients dès leur plus jeune âge. Dans cette optique, l'écotourisme, également appelé tourisme vert, ainsi que notre responsabilité envers la nature, sont mis en avant. Même le manuel que nous étudions aborde ce sujet. C'est pourquoi le thème du projet, qui consiste à établir des règles claires et précises pour nous aider à prendre des décisions, promeut la transformation en individus autonomes et capables de résoudre des problèmes.

Ce projet vise à apprendre comment se forment les "règles", qui orientent nos actions futures, ainsi qu'à anticiper les problèmes éventuels. Les élèves, qui travaillent en binômes, rédigent 6 commandements pour des objectifs spécifiques et les illustrent.

Ce projet se compose de cinq étapes. Avant de commencer la première étape, les élèves peuvent profiter de la page précédente car il y existe 8 commandements du touriste vert et responsable. Dans l'étape A, les élèves choisissent un thème parmi quatre qui font appel à ce qui a été vu précédemment dans les unités. C'est un travail collaboratif donc chaque groupe de deux prend des décisions ensemble. Puis, dans l'étape B, les élèves tirent au sort un pronom (je, tu, il/elle/on, nous, vous, ils/elles). Quand le pronom est choisi, ils écrivent leurs commandements au futur simple dans l'étape C. Au moment où les phrases sont terminées, ils peuvent les illustrer dans l'étape D. Les élèves finissent par présenter leurs six commandements à leurs amis.

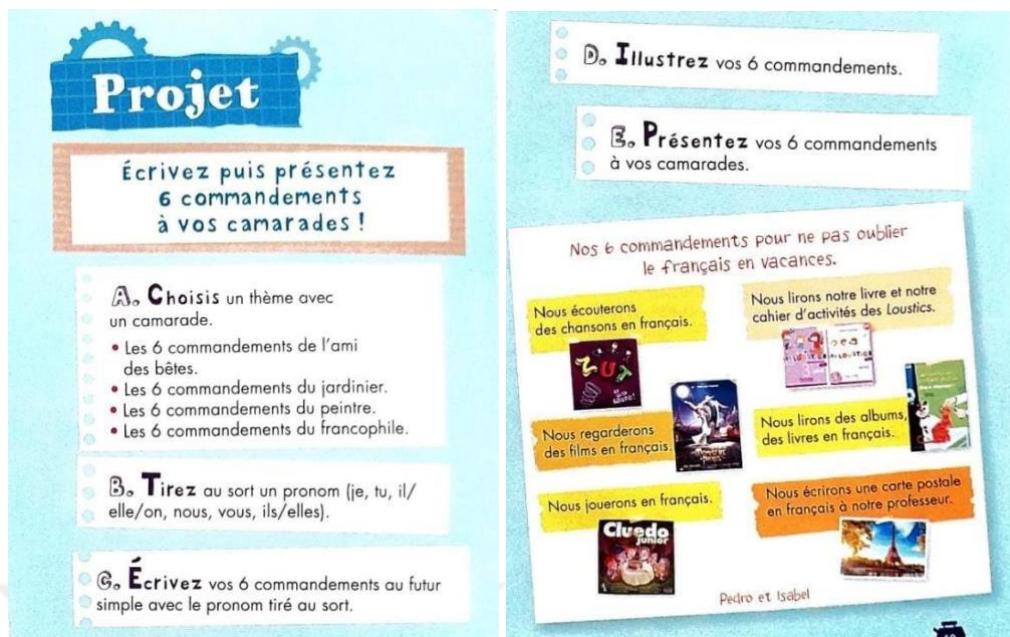


Figure 35. Projet 6. Adapté de "Les Loustics A2.1 Livre de l'élève ", Denisot H. & Capouet M., 2014, p. 63.

CHAPITRE VII

CONCLUSION

Avec l'évolution continue de la technologie et l'augmentation des possibilités, les élèves n'apprennent plus une langue étrangère uniquement en mémorisant ce qu'ils lisent et écrivent. Les méthodes d'apprentissage classiques ont été abandonnées au profit des méthodes pédagogiques plus interactives et fonctionnelles. En particulier, grâce au CECRL, publié par le Conseil de l'Europe en 2001, ainsi que la PA qu'il propose, les élèves apprennent les langues étrangères de manière ciblée et collaborative.

Dans ce cadre, le concept de "tâche", intégré dans les manuels scolaires créés selon cette perspective, permet aux élèves de concrétiser les sujets étudiés tout au long de l'unité. Grâce à la pédagogie de projet, les élèves apprennent en pratiquant ce qu'ils ont appris. Dans cette perspective, les élèves sont qualifiés d'acteurs sociaux et, en utilisant la langue qu'ils apprennent, ils réalisent des "avant-premières" de nombreux rôles qu'ils pourront jouer dans la vie quotidienne.

Cette approche guide les élèves vers le développement des compétences plurilingues et pluriculturelles. En effet, la langue n'est pas seulement un outil de communication, mais aussi le vecteur d'une culture. Par conséquent, l'apprentissage d'une langue prépare les élèves non seulement sur le plan linguistique, mais aussi culturel. C'est pourquoi cette approche a influencé les programmes éducatifs pour tous les groupes d'âge, favorisant une approche plus large et plus inclusive de l'apprentissage des langues.

Dans notre étude, nous examinons les tâches présentes dans le manuel "Les Loustics A2.1", conçu pour enseigner le FLE aux enfants âgés de 6 à 10 ans, selon cette approche. Nous avons constaté que le manuel promet aux élèves des tâches simples, mesurables, réalistes et réalisables dans un temps déterminé. Ces tâches permettent de soutenir leurs capacités à s'exprimer efficacement dans les environnements liés aux thèmes abordés, à discuter de sujets avec leurs interlocuteurs et à partager leurs expériences. Ainsi, les élèves

sont encouragés à atteindre leurs objectifs dans chaque unité. Quand nous abordons tous les projets dans ce manuel, nous remarquons qu'ils prêtent attention aux réinvestissements des compétences acquises dans les leçons précédentes et aux intelligences multiples via les étapes.

De plus, nous constatons que la caractéristique mentionnée sur la couverture du manuel, *"Préparation à l'examen du DELF Prim"*, correspond majoritairement à son contenu. En effet, les objectifs attendus dans le DELF Prim A2 (le diplôme officiel délivré par le ministère de l'éducation nationale française aux enfants âgés de 8 à 12 ans pour attester de leurs maîtrises du FLE) coïncident avec les projets proposés dans le manuel. Ces objectifs incluent : se présenter, parler de soi, gérer une interaction simple, décrire de manière simple des aspects de sa vie quotidienne, des événements, des expériences personnelles, des activités passées en rapport avec le sujet demandé, communiquer ses impressions, expliquer pourquoi une chose lui plaît ou lui déplaît, produire un texte simple et cohérent, et relier des énoncés avec des articulations courantes.

En conclusion, c'est un manuel qui privilégie la PA recommandée par le CECRL, laquelle considère l'élève comme un acteur social utilisant le français au sein de sa classe, de son école et, parfois, à l'extérieur. Les élèves accomplissent les projets à la fois individuellement et collaborativement en se basant plutôt sur la vie réelle et les objectifs du DELF Prim A2. Ce sont les tâches réalisables, stimulantes et simples qui réinvestissent des compétences travaillées tout au long des unités par son public. En outre, avec sa structure intégrant une grande variété d'activités, le manuel adopte une approche qui permet aux élèves d'apprendre sans s'ennuyer. Cette diversité rend l'apprentissage plus engageant et stimule l'intérêt des apprenants, tout en favorisant un développement efficace des compétences linguistiques. De plus, les expérimentations qui sont intégrées par les projets, permettent de tolérer les erreurs des élèves dans leur processus d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

- Allès-Jardel, M. (1991). Fondements psychologiques de l'acquisition précoce d'une langue étrangère. *Lidil*, 4(1), 49-77.
- Alpar, M. (2013). L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère aux jeunes enfants. *Journal of Turkish Studies*, 8(9), 595-601.
- Alpar, M. (2010). La nécessité et l'importance de l'enseignement/apprentissage précoce du français langue étrangère en Turquie. *Synergies Turquie*, 3, 173-179.
- Alpar, M. (2002). *L' Etude des documents authentiques dans l'approche communicative: Archipel (I-II), libre échange (I-II) et tempo (I-II)*. Thèse de Doctorat, Université de Hacettepe Institut des Sciences Sociales, Ankara.
- Beacco, J.C. (2008). Tâche ou compétences ? *Le Français Dans le Monde*, 357, 33-35.
- Bérard, E. (2009). Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique. *Français Dans le Monde*, 45, 36-44.
- Bento, M. (2020). La notion de tâche dans l'enseignement des langues étrangères en France. Récupéré sur <https://hal.science/hal-03168517>.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*. Paris: Didier.
- Conseil de l'Europe, (2001). *Guide pour les utilisateurs*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe, (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : Volume Complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Coste, D. (2010). Tâches, progression, curriculum. *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 66(4), 499-510.

- Cuq, J.P., & Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Denisot, H., & Capouet, M., (2014). *Les Loustics: Cartes images : Les Loustics 3*. Paris: Hachette.
- Denisot, H., & Capouet, M., (2014). *Les Loustics: Fichier ressources: Les Loustics 3*. Paris: Hachette.
- Denisot, H., & Capouet, M., (2014). *Les Loustics: Guide pédagogique 3: Les Loustics 3*. Paris: Hachette.
- Denisot, H., & Capouet, M., (2014). *Les Loustics: Livre de l'élève 3: Les loustics 3*. Paris: Hachette.
- Denyer, M. (2003). La Perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues, *Editions Maison des Langues*, 4, 141-156.
- Dündar, A. E. & Aslım-Yetiş, V. (2021). Analyse comparative de deux manuels de français langue étrangère selon les axes de la perspective actionnelle. *Humanitas*, 9(17), 208-230.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University.
- FIPF (2022). La perspective actionnelle.
- Fischer, J. (2020). The underlying action-oriented and task-based approach of the CEFR and its implementation in language testing and assessment at university. *Language Learning in Higher Education*, 10(2), 301-316.
- Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Le point de vue de la psycholinguistique*. Paris: Hachette.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.
- Krashen, S., Long, M., & Scarcella, R. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition, *TESOL Quarterly*, 13(3), 573-582.
- Nguyen, T. C. (2013). *Du rituel communicatif en classe de langue au rituel de la communication verbale quotidienne: prise de conscience de ce passage chez les étudiants de français à l'université de Cantho*.). Thèse de Doctorat. Université Paul Valéry- Montpellier III, Montpellier Cedex 5.

- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University.
- Ollivier, C., & Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue*. Paris: Éditions Maison Des Langues.
- Ozan, D. (2024). *The Effect of Task-Based Activities on vocabulary learning and learners' attitude in online teaching: a study in a preparatory educational setting*, Master's Thesis, Bahçeşehir University Institute of Educational Sciences, İstanbul.
- Porcher, L., & Groux, D. (2003). État des lieux de l'apprentissage précoce des langues vivantes en France. Récupéré sur <https://www.cairn.info/l-apprentissage-precoce-des-langues--9782130537670-page-49.htm>.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. Récupéré sur <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006g/>.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. Récupéré sur <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2004a/>.
- Puren, C. (2018). L'actualité de l'approche communicative dans le cadre de la mise en œuvre de la perspective actionnelle : une affaire de construction située et finalisée. Récupéré sur <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018f/>.
- Puren, C. (2005). L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des unités didactiques. *Le Nouveau Bulletin de l'ADEAF*, 89, 40-51.
- Puren, C. (2023). Une alternative au FOS/FOU : la combinaison perspective actionnelle-pédagogie de projet. Récupéré sur <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023g/>.
- Puren, C. (2009). *La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue, L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris: Maison des Langues.
- Puren, C. (1988). *Histoire des Méthodologies de l'enseignement de langues*. Paris: Clé International.

- Robert, J., Rosen, E. & Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE : Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris: Hachette.
- Richards J., & Rodgers T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University.
- Rosen, E. (2007). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Clé International.
- Rosen, E. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. Français dans le monde. *Recherches et applications*, 45, 487-498.
- Singleton, D. (1989). Language acquisition : the age factor, *Multilingual Matters*, 51(4), 745-747.
- Taylor, A., & Manes-Bonnisseau, C. (2018). Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/propositions-pour-une-meilleure-maitrise-des-langues-vivantes-etrangees-7052>.
- Vanthier, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris: Clé International.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. New York: Longman.

ANNEXES



ANNEXE-1. Grilles d'évaluation DELF Prim A2

Explication des grilles d'évaluation DELF Prim A2

Tout comme le DELF, le DELF Prim est basé sur une évaluation positive. Les grilles prévues à cet effet sont toutefois différentes : il ne s'agit pas d'entourer une note mais de cocher une des cases proposées. À chacune de ces cases correspond un degré d'acquisition.

Pour les grilles d'évaluation de la production écrite et orale, il y a 4 degrés d'acquisition :

Ø non répondu ou production insuffisante

- A2 non acquis

+ A2 partiellement acquis

++ A2 acquis

Grilles d'évaluation de la production écrite

Exercice 1

Capacité à raconter et à décrire Peut décrire de manière simple des aspects de sa vie quotidienne, des événements, des expériences personnelles, des activités passées en rapport avec le sujet demandé.	Le correcteur vérifie que le candidat fait apparaître dans sa production les éléments de description demandés dans la consigne. Par exemple : décrire/raconter ce que vous avez fait + décrire/raconter ce que vous avez découvert. Il prendra en compte à la fois l'aspect quantitatif (quantité de choses décrites ou d'activités racontées) et l'aspect qualitatif. Le correcteur valorise une variété de formules et s'attache à observer que le message est compréhensible.
Capacité à donner ses impressions Peut communiquer ses impressions, peut expliquer pourquoi une chose lui plaît ou lui déplaît.	Le correcteur relève les expressions qui dénotent les sentiments et impressions du candidat, comme « <i>c'est beau, je n'aime pas, super, etc.</i> ». Il prend également en compte la présence d'adjectifs et d'adverbes. Le correcteur se réfère à la consigne pour vérifier qu'elle contient une demande de justification des impressions (par exemple : <i>dites pourquoi vous aimez ou n'aimez pas</i>). Si tel n'est pas le cas, le correcteur ne pénalise pas un candidat qui n'aurait pas expliqué pourquoi une chose lui plaît ou lui déplaît.
Lexique / orthographe lexicale Peut utiliser un répertoire limité de mots et d'expressions relatifs à la thématique proposée. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique mais pas forcément orthographique.	Le correcteur vérifie que le répertoire lexical employé par le candidat correspond à la situation proposée et au niveau évalué. Le correcteur valorise les mots de niveau supérieur s'il y en a. Le correcteur accepte encore une relative exactitude phonétique pour les mots du niveau A2. Le correcteur fait la distinction entre les erreurs d'orthographe lexicale et les erreurs d'orthographe grammaticale. Exemples : - « <i>vacance</i> » est une erreur d'orthographe lexicale. - « <i>trois sac</i> » est une erreur d'orthographe grammaticale. - « <i>Bon, vacance</i> » comporte une erreur d'orthographe lexicale (le n superflu) et une erreur d'orthographe grammaticale (accord en genre et en nombre sur les deux mots). Les dessins présents dans le sujet sont proposés à titre de supports pour donner des idées au candidat, mais on ne pénalisera pas un candidat qui ne les utilise pas s'il a d'autres idées.
Morphosyntaxe / orthographe grammaticale Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples mais commet encore des erreurs élémentaires.	Le correcteur vérifie que les structures et les formes grammaticales employées par le candidat correspondent au niveau évalué. Il s'attache notamment à contrôler la structure de la phrase simple, la conjugaison des verbes au présent et au passé composé (en fonction de la consigne), l'accord en genre et en nombre, l'emploi des adjectifs démonstratifs et possessifs, etc.
Cohérence et cohésion Peut produire un texte simple et cohérent. Peut relier des énoncés avec les articulations les plus fréquentes.	Le correcteur s'assure ici que la production du candidat est cohérente, qu'elle ne comporte pas de rupture de sens, que le message ne demande pas à être reconstruit pour être compris. Le correcteur ne doit pas s'attendre à trouver un nombre déterminé de connecteurs. Il juge, avant tout, la logique du discours.

Exercice 2

Capacité à rédiger une lettre Respecte le type d'écrit demandé. Peut écrire une lettre personnelle simple.	Le correcteur vérifie ici que le type d'écrit produit par le candidat correspond bien à celui demandé (lettre, courriel) et que la situation de communication est globalement respectée. Le correcteur n'évalue pas encore le contenu du message.
Capacité à interagir Peut inviter, remercier, demander une information, etc.	Le correcteur vérifie que tous les actes de parole figurant dans la consigne ont bien été mis en œuvre. Il s'attache également à évaluer la manière dont ces actes de parole sont réalisés : variété et pertinence de l'énoncé produit (aspect qualitatif) pour faciliter la compréhension du message par le destinataire.
Correction sociolinguistique Peut utiliser des formes courantes de salutations (accueil et prise de congé).	Le correcteur vérifie que le candidat fait apparaître au début et à la fin de sa production les formules les plus courantes de salutation telles que « <i>bonjour, salut, chère/cher ..., etc. / à bientôt, bisous, au revoir, etc.</i> » et qu'elles sont appropriées au destinataire. Le correcteur vérifie également que l'utilisation du tutoiement ou du vouvoiement est pertinente vis-à-vis du destinataire.
Lexique / orthographe lexicale Peut utiliser un répertoire limité de mots et d'expressions relatifs à la thématique proposée. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique mais pas forcément orthographique.	Le correcteur vérifie que le répertoire lexical employé par le candidat correspond à la situation proposée et au niveau évalué. Le correcteur valorise les mots de niveau supérieur s'il y en a. Le correcteur accepte encore une relative exactitude phonétique pour les mots du niveau A2. Le correcteur fait la distinction entre les erreurs d'orthographe lexicale et les erreurs d'orthographe grammaticale. Exemples : - « <i>vancance</i> » est une erreur d'orthographe lexicale. - « <i>trois sac</i> » est une erreur d'orthographe grammaticale. - « <i>Bon_vancance_</i> » comporte une erreur d'orthographe lexicale (le n superflu) et une erreur d'orthographe grammaticale (accord en genre et en nombre sur les deux mots).
Morphosyntaxe / orthographe grammaticale Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples mais commet encore des erreurs élémentaires.	Le correcteur vérifie que les structures et les formes grammaticales employées par le candidat correspondent au niveau évalué. Il s'attache notamment à contrôler la structure de la phrase simple, la conjugaison des verbes au présent et au passé composé (en fonction de la consigne), l'accord en genre et en nombre, l'emploi des adjectifs démonstratifs et possessifs, etc.
Cohérence et cohésion Peut produire un texte simple et cohérent. Peut relier des énoncés avec les articulations les plus fréquentes.	Le correcteur s'assure ici que la production du candidat est cohérente, qu'elle ne comporte pas de rupture de sens, que le message ne demande pas à être reconstruit pour être compris. Le correcteur ne doit pas s'attendre à trouver un nombre déterminé de connecteurs. Il juge, avant tout, la logique du discours.

Grille d'évaluation de la production orale

Activité 1 : Entretien dirigé	
Capacité à se présenter, à décrire ses activités Peut se présenter, parler de soi et de ses activités.	L'examineur vérifie que le candidat est capable d'entrer en communication de façon adaptée, de se présenter, de parler de sa famille, de ses amis, de sa classe, de ses loisirs, de son lieu d'habitation, etc.
Peut répondre et réagir à des questions simples. Peut gérer une interaction simple.	L'examineur pose quelques questions afin d'évaluer la capacité du candidat à réagir. Si le candidat ne comprend pas les interventions de l'examineur, l'examineur n'hésite pas à reformuler.
Activité 2 : Monologue suivi	
Capacité à s'exprimer sur des sujets familiers Peut présenter de manière simple un événement, une activité, un projet à l'aide éventuellement des questions de l'examineur.	Ce critère permet de vérifier la capacité du candidat à présenter ou à décrire simplement l'événement / l'activité / le thème indiqué(e) dans la consigne : indications spatio-temporelles (où et quand ?), protagonistes (qui ?), circonstances (pourquoi ? comment ?), etc. L'examineur observe la quantité (le nombre d'informations produites) et la qualité (la clarté des informations).
Activité 3 : Exercice en interaction	
Capacité à interagir Peut répondre à des questions simples sur des sujets familiers. Peut donner son avis de façon très simple, peut exprimer	L'examineur vérifie que, conformément à la situation de communication proposée, le candidat formule spontanément des propositions (concernant l'organisation d'un événement par exemple), demande et donne des informations (le prix d'un objet par exemple).

son accord ou son désaccord à autrui.	L'examineur vérifie que le candidat peut suivre les usages de base en employant les expressions les plus courantes telles que les formules d'accueil, de prise de congé, de remerciements et de demande comme par exemple : « Bonjour ..., excusez-moi, je voudrais ..., s'il vous plaît, merci, au revoir ».
Pour l'ensemble des 3 parties de l'épreuve	
Lexique Peut utiliser un répertoire limité mais adéquat aux situations de la vie quotidienne.	L'examineur vérifie que le répertoire lexical employé par le candidat correspond bien à la situation proposée et au niveau évalué. Il n'évaluera pas l'étendue lexicale dans l'absolu mais bien par rapport à la situation de communication induite par la consigne (par exemple : Présenter une personne de sa famille → lexique de la famille). En ce qui concerne la maîtrise du vocabulaire, elle portera sur le lexique censé être connu à ce niveau.
Morphosyntaxe Peut utiliser des structures syntaxiques et des formes grammaticales simples. Le sens général est clair malgré la présence d'erreurs élémentaires.	L'examineur vérifie que les structures et les formes grammaticales employées par le candidat correspondent au niveau évalué. Il s'attache notamment à contrôler la structure de la phrase simple, la conjugaison des verbes au présent et au passé composé (en fonction de la consigne), l'accord en genre et en nombre, l'emploi des adjectifs démonstratifs et possessifs, etc. Il juge les erreurs selon leur type et leur degré de gravité, en tenant aussi compte des structures grammaticales qui sont censées être acquises au niveau précédent A1.
Prononciation Peut s'exprimer de façon suffisamment claire. L'interlocuteur doit parfois faire répéter.	L'examineur vérifie que la prononciation du candidat est compréhensible, tout en tenant compte du fait que la prononciation et l'intonation peuvent encore être proches de celles de la langue maternelle.
Aisance Peut être relativement spontané dans les échanges courts avec l'examineur, malgré des hésitations, des pauses et des faux démarrages évidents.	Le candidat n'est pas encore suffisamment autonome pour gérer seul l'interaction mais il peut prendre des initiatives dans la conversation.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..