



**L'ÉTUDE DES TÂCHES COMMUNICATIVES CHEZ LES JEUNES
APPRENANTS DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE EN
TURQUIE D'APRÈS LA PERSPECTIVE CO-ACTIONNELLE**

Tamer Yazgan

**THÈSE DE MAÎTRISE
DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS**

**UNIVERSITÉ GAZI
INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES**

DÉCEMBRE, 2016

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Tamer
Soyadı : Yazgan
Bölümü : Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Fransızca’yı Öğrenen Çocuklarda Eylem Odaklı Yaklaşım’a Göre İletişimsel Görevlerin İncelenmesi

Fransızca Adı : L’Étude Des Tâches Communicatives Chez les Jeunes Apprenants Du Français Langue Étrangère En Turquie D’Après la Perspective Co-Actionnelle

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 : Tamer YAZGAN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Tamer YAZGAN tarafından hazırlanan “ L’étude des tâches communicatives chez les jeunes apprenants du français langue étrangère en Turquie d’après la perspective co-actionnelle ” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Melek ALPAR

Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Barış AYDIN

Fransızca Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Melek ALPAR

Fransızca Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Yrd. Doç. Dr. Barış AYDIN

Fransızca Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Kerime YILMAZ

Fransızca Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 30 /12/ 2016

Bu tezin Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Unvan Ad Soyad

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI

REMERCIEMENTS

J'exprime d'abord mes remerciements à ma directrice de thèse, Doc.Dr. Melek Alpar pour sa générosité, ses précieux conseils, son guide, sa disponibilité et sa patience. Je remercie également tous mes amis qui m'ont soutenu durant mon travail. Finalement, je remercie mes parents et ma famille qui m'ont encouragé et m'ont soutenu avec une puissance infinie et morale dans mon travail.

**TÜRKİYE’DE YABANCI DİL OLARAK FRANSIZCAYI ÖĞRENEN
ÇOCUKLARDA EYLEM ODAKLI YAKLAŞIMA GÖRE
İLETİŞİMSEL GÖREVLERİN İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Tamer Yazgan
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Aralık 2016

ÖZ

Çocuklara yönelik yabancı dil eğitimi ve öğretimi dünyada olduğu gibi ülkemizde de gelişmektedir. Günümüzde, Türkiye’de yabancı dil eğitimi ve öğretimi kamu kurumlarında ilkokulda başlar. Ortak başvuru metninde bahsedilen eylem odaklı yaklaşımla yabancı dil eğitimi öğrenciyi ve yapılan görevi temel almaktadır. Bu yaklaşımla genç öğrenci hem bir dil kullanıcısı hem de dil aracılığıyla sorumluluklar alan, görevler gerçekleştiren sosyal bir aktör olmuştur. Türkiye’de gençlere yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde Türk Milli Eğitiminin dil temel öğretim programının amacı, öğrencinin öğrenimi sırasında iletişimsel görevleri gerçekleştirebilmesi için öğrenciyi etkin ve özerk hale getirmektir. Bu çalışmada, iletişimsel görevlerin yararlarını ve etkilerini tespit etmek için 12 ile 13 yaş aralığında olan A2 seviyesindeki ortaöğretim yabancı dil olarak Fransızca öğrenen öğrencilerle çalıştık. Araştırma sonucunda, sınıfta gerçekleştirilen iletişimsel görevlerin genç öğrencileri etkin, arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışan, problem çözen öğrenciler haline getirdiği gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İletişimsel görev, görev, eylem odaklı yaklaşım, genç öğrenci

Sayfa Adedi: 115

Danışman: Doç. Dr. Melek Alpar

**L'ÉTUDE DES TÂCHES COMMUNICATIVES CHEZ LES JEUNES
APPRENANTS DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE EN
TURQUIE D'APRÈS LA PERSPECTIVE CO-ACTIONNELLE
(Thèse de maîtrise)**

**Tamer Yazgan
UNIVERSITÉ GAZI
INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES
Décembre 2016**

RÉSUMÉ

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère pour les jeunes apprenants est également en voie de développement en Turquie comme dans le monde. De nos jours, en Turquie, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère commence dès l'école primaire dans les établissements publics. Avec la perspective co-actionnelle qui a été indiquée dans le Cadre européen commun de référence (CECR) pour les langues, l'enseignement d'une langue étrangère est centré sur l'apprenant et la tâche qui est effectuée. Avec cette perspective, l'apprenant est devenu un utilisateur de langue et un acteur social qui assume des responsabilités et effectue des tâches à travers la langue. Lors de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) aux jeunes apprenants en Turquie, le but du programme d'enseignement de base est de rendre l'apprenant autonome et actif afin qu'il puisse réaliser des tâches communicatives durant son apprentissage. Nous avons travaillé avec des apprenants de FLE de l'enseignement secondaire de niveau A2 qui ont entre 12 et 13 ans afin de déterminer les avantages et les influences des tâches communicatives dans cette étude. À la fin de cette recherche, il a été observé que les tâches communicatives réalisées en classe, ont permis aux jeunes apprenants d'être actifs, de travailler en équipe et de résoudre des problèmes avec leurs amis.

Mots-clés: la tâche communicative, la tâche, la perspective co-actionnelle, le jeune apprenant

Nombre de page: 115

Sous la direction de: Doc. Dr. Melek Alpar



TABLE DES MATIÈRES

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
REMERCIEMENTS.....	iv
ÖZ.....	v
RÉSUMÉ	vi
TABLE DES MATIÈRES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
LISTE DES FIGURES	xiii
LISTE D'ABRÉVIATIONS	xv
CHAPITRE I.....	1
INTRODUCTION	1
1.1 Problématique	3
1.2 Importance	3
1.3 Objectif.....	3
1.4 Hypothèses.....	3
1.5 Limitations	4
1.6 Recherches Concernées.....	4
CHAPITRE II.....	6
MÉTHODE.....	6
2.1 Méthode de la Recherche.....	6
2.2 Univers.....	6

2.3 Méthode de Rassemblement des Données	6
2.4 Analyse des Données	7
CHAPITRE III	8
LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE	8
3.1 La Définition du CECR	10
3.2 La Politique Linguistique du Conseil de l'Europe	12
3.2.1 Le Plurilinguisme.....	12
3.2.2 Le Respect des Langues	14
3.2.3 Le Respect des Cultures.....	14
3.3 Le Portfolio Européen des Langues	15
3.3.1 Les Principes du Portfolio Européen des Langues	18
3.3.2 Les Parties du Portfolio Européen des Langues	18
3.4 Les Six Niveaux du Cadre Européen Commun de Référence	20
3.4.1 Utilisateur Elémentaire A1, A2	22
3.4.2 Utilisateur Indépendant B1, B2.....	23
3.4.3 Utilisateur Expérimenté C1, C2	25
CHAPITRE IV	26
LA PERSPECTIVE CO-ACTIONNELLE DANS L'ENSEIGNEMENT	
/APPRENTISSAGE DES LANGUES VIVANTES.....	26
4.1 La Naissance de la Perspective Co-Actionnelle.....	26
4.2 Les Principes de la Perspective Co-Actionnelle	29
4.2.1 Les Compétences Générales Individuelles	29
4.2.2 La Compétence Communicative	30
4.2.3 Les Activités Langagières	32
4.3 La Place de la Perspective Co-Actionnelle Dans la Séquence Pédagogique	34

4.3.1 Le Contexte de l'Utilisation de la Langue	35
4.3.2 L'Apprenant au Centre de l'Apprentissage Dans la Perspective Co-Actionnelle	37
4.3.3 Les Limites Pédagogiques Dans la Perspective Co -Actionnelle ..	38
4.3.4 L'Évaluation	40
CHAPITRE V.	43
LES TÂCHES ET LEUR RÔLE DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES D'APRÈS LA PERSPECTIVE CO-ACTIONNELLE.....	43
5.1 La Définition de la Tâche (Communicative)	44
5.2 La Pratique de la Tâche (Communicative)	46
5.2.1 Les Conditions et les Contraintes Pendant la Réalisation de Tâche	54
5.2.2 La Difficulté de la Tâche.....	60
5.2.3 Les Difficultés des Apprenants lors de la Tâche	60
5.3 Exemples de Tâches Communicatives.....	64
CHAPITRE VI	67
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE CHEZ LES JEUNES APPRENANTS À TRAVERS LES TÂCHES.....	67
6.1 L'Importance de l'Enseignement/Apprentissage d'Une Langue Étrangère Chez les Jeunes Apprenants	68
6.1.1 Les Buts de l'Enseignement/Apprentissage d'Une Langue Étrangère	69
6.1.2 Le Rôle de l'Enseignant et du Jeune Apprenant à travers les tâches.....	70
CHAPITRE VII..	72
L'EXÉCUTION D'UNE ÉTUDE DE TÂCHE COMMUNICATIVE CHEZ LES JEUNES APPRENANTS D'APRÈS LA PESPECTIVE CO-ACTIONNELLE.....	72

7.1 L'Étude du Manuel Vite 2	72
7.2 Les particularités du Manuel Vite 2	74
7.2.1 Les Avantages	84
7.2.2 Les Désavantages	86
7.3. L'Exécution des Tâches Dans la Classe de Langue	87
7.3.1 Les Caractéristiques d'Exécution.....	88
7.3.2 L'Exécution Dans la Classe	93
7.3.3 Les Évaluations et les Conséquences de l'Exécution	98
CONCLUSION.....	102
BIBLIOGRAPHIE	104
ANNEXES.....	108
Annexe 1	109
Annexe 2	110
Annexe 3	113

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. <i>Niveaux Communs de Compétences – Échelle Globale</i>	21
Tableau 2. <i>Une Séquence Pédagogique pour Introduire des Tâches</i>	47



LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1.</i> Niveaux communs de références	22
<i>Figure 2.</i> Compétences communicatives langagières	31
<i>Figure 3.</i> Perspective co-actionnelle et l’approche par les tâches	44
<i>Figure 4.</i> Tâche	49
<i>Figure 5.</i> Type de la tâche 1	64
<i>Figure 6.</i> Type de la tâche 2	65
<i>Figure 7.</i> Type de la tâche 3	65
<i>Figure 8.</i> Exemple 1 du manuel Vite 2	75
<i>Figure 9.</i> Exemple 2 du manuel Vite 2.	76
<i>Figure 10.</i> Exemple 3 du manuel Vite 2.	77
<i>Figure 11.</i> Exemple 4 du manuel Vite 2.	77
<i>Figure 12.</i> Exemple 5 du manuel Vite 2	78
<i>Figure 13.</i> Exemple 6 du manuel Vite 2.	79
<i>Figure 14.</i> Exemple 7 du manuel Vite 2.	80
<i>Figure 15.</i> Exemple 8 du manuel Vite 2	80
<i>Figure 16.</i> Exemple 9 du manuel Vite 2.....	82
<i>Figure 17.</i> Exemple 10 du manuel Vite 2.....	82
<i>Figure 18.</i> La Météo.....	89
<i>Figure 19.</i> Écrire un mail à un ami	90
<i>Figure 20.</i> Faire une course.....	92

<i>Figure 21. Le Match de foot.....</i>	<i>.93</i>
<i>Figure 22. Introduction de la tâche 1</i>	<i>.96</i>
<i>Figure 23. Introduction de la tâche 2</i>	<i>.96</i>
<i>Figure 24. Préparation de la tâche 1</i>	<i>.96</i>
<i>Figure 25. Préparation de la tâche 2</i>	<i>.97</i>
<i>Figure 26. Préparation de la tâche 3</i>	<i>.97</i>
<i>Figure 27. Préparation de la tâche 4</i>	<i>.97</i>
<i>Figure 28. Préparation de la tâche 5</i>	<i>.98</i>
<i>Figure 29. Réalisation de la tâche.....</i>	<i>.98</i>

LISTE D'ABRÉVIATIONS

CECR	Cadre Européen Commun de Référence
AC	Approche Communicative
EPLV	Enseignement précoce des langues vivantes ou encore Enseignement présecondaire des langues vivantes
FLE	Français Langue Étrangère
UE	Union Européenne
PEL	Portfolio Européen des langues
PA	Perspective Actionnelle
PCA	Perspective Co- Actionnelle

CHAPITRE I

INTRODUCTION

De nos jours, apprendre une langue étrangère n'est pas suffisant. En raison du développement socio-économique et culturel, les sociétés se rapprochent les uns aux autres et elles ont besoin d'une manière sociale et professionnelle de l'échange d'informations dans plusieurs langues. Pour répondre à ce besoin, le Cadre européen commun de référence (CECR) pour les langues, nous conseille une nouvelle « méthode » intitulée: Perspective actionnelle (PA).

Selon Puren, la PA doit être appelée perspective co-actionnelle (PCA) (Puren, 2004, p.20) car ;

...elle met en avant la dimension collective des actions et la finalité sociale des actions, ... les progrès prévisibles de l'intégration économique dans l'Europe des années 2000 exige un objectif [plus] ambitieux, en l'occurrence la capacité, pour chaque citoyen européen, non seulement vivre mais aussi de travailler collectivement avec des étrangers tout autant dans le cadre de ses études que dans sa vie professionnelle. C'est pour cette raison que la didactique européenne qui va émerger dans les années 2000 devra sortir de l'approche communicative ..., en passant en particulier du concept d'interaction (qui est un parler avec et un agir sur l'autre) au concept de co-action (qui est agir avec les autres), et du concept d'interculturalité (désignant principalement les phénomènes de contact entre les cultures différentes chez l'individu) à celui de co-culturalité (désignant les phénomènes d'élaboration d'une culture commune par et pour l'action collective) (Puren,2004,p.20).

À travers cette définition, nous nous trouvons en plein cœur de la notion de collectivité. La PCA se différencie par cette définition de la PA dans laquelle une tâche peut être élaborée individuellement par l'apprenant/usager d'une langue étrangère.

Selon Puren, à l'avenir, pour préparer les apprenants à leur vie scolaire et professionnelle, il conseille aux enseignants de les habituer aux tâches collectives exécutées en classe de langue étrangère.

Quant à nous, lors de notre recherche, nous allons essayer d'analyser le rôle et la contribution des tâches dans l'enseignement/apprentissage du FLE d'après la PCA mis au point par Puren en prenant base aussi les recommandations du CECR pour les langues.

La PCA qui emprunte ses principes à l'AC (Approche Communicative), met au centre de l'enseignement/apprentissage de l'apprenant et accepte l'apprenant comme un acteur social ayant pour but d'accomplir des tâches. C'est pourquoi, le CECR n'impose pas une méthodologie mais suggère des solutions afin d'atteindre le but en définissant les niveaux correspondants des compétences générales et langagières pour les apprenants

En étant basé sur cette idée, nous voyons que les tâches communicatives tiennent une place primordiale dans beaucoup de manuels et développent des activités communicatives appropriées à la vie sociale. Si les apprenants veulent apprendre une langue étrangère, ils doivent réaliser ces tâches communicatives. C'est-à-dire que l'objectif de ces tâches communicatives est de faire utiliser activement la langue étrangère aux apprenants.

Nous acceptons que l'apprentissage d'une langue étrangère est un sujet important et son importance augmente de jour en jour. Pour un meilleur enseignement/apprentissage des langues étrangères, le mieux serait d'encourager et de familiariser les jeunes apprenants avec les autres langues afin de les préparer pour le stade ultérieur et d'éviter la perte du temps lors de leur apprentissage à l'âge adulte.

Ainsi l'enseignement précoce intitulé EPLV (Enseignement précoce des langues vivantes ou encore Enseignement présecondaire des langues vivantes) qui est en voie de développement, commence à avoir de l'importance dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Il en est de même pour les maisons d'édition des méthodes qui ne restent pas indifférentes à l'apprentissage de la langue étrangère des jeunes apprenants et elles aussi préparent des manuels selon l'âge et les besoins de ce public.

Dans cette étude, nous allons examiner l'usage des tâches communicatives chez les jeunes apprenants turcs à travers la PCA et tenter d'illustrer l'efficacité, le succès et la contribution des tâches communicatives à l'apprentissage du FLE.

1.1 Problématique

Dans notre thèse, nous allons faire une étude de tâches communicatives chez les jeunes apprenants turcs du FLE tout en essayant de mettre en évidence l'efficacité et le succès de l'usage des tâches communicatives.

1.2 Importance

Dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, les attentes et les objectifs des apprenants augmentent de plus en plus. Dans ce cas, la nécessité d'usage des approches et méthodes modernes agit naturellement sur la didactique du FLE.

La PCA considère l'apprenant comme un acteur social qui non seulement développe ses connaissances grammaticales et lexicales et ses compétences communicatives déterminées mais aussi effectue les tâches visées dans un environnement précis.

Cette recherche est fondée sur les données scientifiques indiquant l'importance en termes de tâches communicatives dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

1.3 Objectif

Suite à nos recherches linguistiques et pédagogiques, nous allons essayer de traiter l'étude des tâches communicatives chez les jeunes apprenants du FLE en Turquie d'après la PCA.

Cette recherche a pour but de montrer l'efficacité et la contribution des tâches communicatives durant l'enseignement/apprentissage du FLE chez les jeunes apprenants.

« À quoi servent les tâches communicatives choisies et adoptées pour les jeunes apprenants ? ». Cette recherche vise à répondre à cette question. Lors de cette étude, nous allons faire accomplir des tâches communicatives aux jeunes apprenants turcs et ensuite, nous allons évaluer les données.

1.4 Hypothèses

1. La contribution des tâches communicatives a un grand succès durant l'enseignement/apprentissage du FLE.

2. En participant aux tâches communicatives, les apprenants acquièrent de différentes compétences langagières.

3. Les apprenants ont une place primordiale lors de la réalisation des tâches communicatives. Ces tâches leur permettent d'être autonomes et augmentent aussi leur participation au cours.

1.5 Limitations

Cette recherche est limitée aux apprenants de 7ème année scolaire de 2012-2013 de l'école primaire privée de Bilkent İhsan Doğramacı à Ankara avec 40 apprenants turcs de 12 à 13 ans. Ils avaient 40x2=80 minutes de cours de FLE optionnel par semaine et leur niveau était A2.

1.6 Recherches Concernées

Nunan (2004) a publié « L'enseignement de langue basée sur les tâches (Task-Based Language Teaching) » . Le livre présente un cadre sur l'étude des tâches communicatives et établit une relation entre les tâches communicatives et l'enseignement de langue basée sur les tâches. Il étudie les tâches selon leurs données, leurs buts, leurs activités. Celui-ci sert de guide pour les enseignants de langue et pour ceux qui préparent les matériels de cours basés sur les tâches.

D. Wills et Wills (2007) ont publié « Faire un enseignement basé sur la tâche (Doing Task Based Teaching). Le livre sert de guide aux enseignants. Il montre comment un enseignement/apprentissage de langue peut être basé sur les tâches.

Il donne également des conseils appliqués aux enseignants pour pratiquer et développer les tâches et il les aide à réaliser des activités dans leurs cours de langue.

Akbal (2008) dans sa thèse de maîtrise intitulée « Une étude appliquée se basant sur les tâches lors de l'enseignement/apprentissage du turc langue étrangère » essaie de définir les tâches et en mettant l'accent sur l'importance de celles-ci dans la vie quotidienne.

Elle étudie les modèles d'enseignement basé sur la tâche et examine le livre intitulé « La nouvelle Hittite Turc pour les étrangers ». Selon elle, ce manuel n'est pas suffisant pour un enseignement basé sur la tâche.



CHAPITRE II

MÉTHODE

2.1 Méthode de la Recherche

Afin de certifier l'efficacité des tâches lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère chez les jeunes apprenants turcs, nous avons coopéré avec des apprenants de 12 à 13 ans de l'école Bilkent İhsan Doğramacı.

2.2 Univers

Notre échantillon est limité aux apprenants de 7^{ème} année scolaire de 2012-2013 de l'école privé de Bilkent İhsan Doğramacı à Ankara avec 40 apprenants turcs âgés de 12 à 13 ans. Ils avaient 40x2=80 minutes de cours de FLE optionnel par semaines et leur niveau était A2.

Nous allons tirer parti également des chapitres de tâches de la méthode de français Vite 2 et des autres manuels.

2.3 Méthode de Rassemblement des Données

Afin de pouvoir analyser les conséquences de l'efficacité des tâches lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère chez les jeunes apprenants turcs, nous avons fait usage de l'exécution des tâches dans la classe à la fin d'une série d'observation.

Dans le but de voir les résultats des tâches sur l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, nous avons fait usage d'enquête que nous avons préparée à la fin d'une série d'observation. Pour cela, nous avons fait 80 minutes de cours au total.

La réalisation de ce travail sera faite avec l'aide des outils ci-dessous :

Les manuels de FLE

Les livres concernant le sujet de notre recherche

Les articles sur la PCA et les tâches

Les thèses de maîtrise et de doctorat se rapportant à notre étude

Les ressources en ligne

2.4 Analyse des Données

Nous allons bénéficier des ressources au sujet de notre recherche et les analyser. Ces ressources nous porteront aux tâches où les jeunes apprenants doivent accomplir en classe.

En étudiant les tâches des manuels desquelles nous allons profiter, une exécution va être effectuée. Après avoir fait cette exécution, nous allons faire une évaluation sur les données que nous avons prises.

CHAPITRE III

LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE

Le Cadre européen commun de référence (CECR) pour les langues présente une base générale dans l'enseignement des langues vivantes. Comme l'exprime Goullier (2005), "Le CECR ouvre une nouvelle ère dans l'histoire de l'enseignement des langues vivantes en Europe, dans la mesure où il s'agit du premier outil de politique linguistique véritablement transversal à toutes les langues vivantes" (p.10).

Le Conseil de l'Europe se considère comme le pionnier de l'enseignement des langues étrangères dans la mise au point et la diffusion du CECR.

Le Conseil de l'Europe qui est un organisme indépendant de l'Union européenne a été fondé en 1949 avec 22 pays à Strasbourg, organisé afin de "...promouvoir la prise de conscience d'une identité européenne fondée sur des valeurs communes, partagées, et dépassant les cultures particulières" (Rosen, 2007, p.12) vers une approche basée sur la didactique des langues, l'apprentissage des cultures étrangères.

Dans les années 1970, le Conseil vise à développer les compétences communicatives des apprenants en pratiquant les outils gestuels, culturels et faciliter l'auto apprentissage des apprenants. Sur la base de ces tâches, lors de la réunion en 1971, le Conseil indique deux objectifs pour l'enseignement des langues, Rosen les a cités ainsi(2007) ;

"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" (p.13).

Les premières lignes du Cadre ont été esquissées en Suisse, en 1991 lors d'un symposium organisé par les pays membres du Conseil sur le thème Transparence et cohérence dans l'apprentissage de langues en Europe : objectifs, évaluation, certification. Il a été mise au

point la nécessité d'un cadre commun de référence, qui pose des échelles de niveaux afin d'être complet et transparent, pour être pratiqué par les praticiens comme un guide dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes sans imposer un dogme. En 1996, une première version du Cadre circule pour être élaborées. En 2001, la version officielle a été publiée en anglais, en français, en allemand, en portugais et a été traduite également en turc, en 2009.

Le CECR a pour but de guider et non pas d'imposer une méthodologie aux enseignants et aux apprenants lors de leur enseignement/apprentissage des langues vivantes dans le cadre du Conseil de l'Europe. Car comme le mentionne Rosen (2007), "Le Cadre n'est ni un phénomène de mode de didactique des langues, ni un dogme sorti de nulle part" (p.9). Étant ouvert et dynamique, le CECR fait une référence de son facteur didactique et facilite l'élaboration des contextes éducatifs langagiers qui peut accueillir toutes les approches.

Le CECR pour les langues favorise le progrès de l'enseignement et de l'évaluation des langues vivantes et aide les utilisateurs à mieux profiter des objectifs principaux du Conseil de l'Europe car "...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).

Lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, le CECR pour les langues guide l'apprenant et soutient aussi le plurilinguisme. Voici la pensée de Rosen concernant ce sujet : "...on n'apprend pas une langue (juste) pour le plaisir d'apprendre une langue, mais en vue de s'intégrer dans une communauté différente et pour y devenir, autant que faire se peut, un acteur social à part entière" (Rosen, 2007, p.17). Afin de développer le plurilinguisme, il faut l'intégrer dans toute la vie sociale interagissant avec d'autres sociétés.

Le CECR a plusieurs domaines d'étude. Ces domaines suivent un ordre qui va du simple au complexe. Ce sont d'abord sur la didactique des langues puis, sur la relation plurilingue et enfin sur la mobilité et les échanges des utilisateurs qui pratiquent les langues vivantes afin de réaliser la coopération interculturelle et de renforcer la relation réciproque.

3.1 La Définition du CECR

Le Cadre est un guide éducatif développé afin d'être un ensemble complet, cohérent et transparent dans la didactique, l'apprentissage et l'évaluation des langues étrangères. Cette explication du Conseil de l'Europe (2011) met ainsi en évidence l'importance de celui-ci à travers ces lignes ; “Le CECR est un outil de référence semblable à un accordéon, fournissant des catégories, des niveaux et des descripteurs que des professionnels de l'éducation peuvent regrouper ou subdiviser, détailler ou résumer tout en gardant la structure hiérarchique commune”(p.12). En reliant à la base générale, le CECR se place dans chaque étape de l'enseignement de langue et fournit une adaptation à toutes les approches et les stratégies.

Nous pouvons dire que le CECR est comme une lanterne au bord de la mer aidant les enseignants et les apprenants de langue à trouver leur chemin. Le CECR (2001) met l'accent sur cette pensée : “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” (p.9).

Le CECR, en décrivant les objectifs principaux de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, guide les utilisateurs à choisir une méthode ou une approche précise. Le CECR incite les utilisateurs à suivre le déroulement d'un cours de langue par rapport à ces objectifs essentiels :

1. Encourager les praticiens dans le domaine des langues vivantes, quels qu'ils soient, y compris les apprenants, à se poser un certain nombre de questions, et notamment :
 - Que faisons-nous exactement lors d'un échange oral ou écrit avec autrui ?
 - Qu'est-ce qui nous permet d'agir ainsi ?
 - Quelle part d'apprentissage cela nécessite-t-il lorsque nous essayons d'utiliser une nouvelle langue ?
 - Comment fixons-nous nos objectifs et marquons-nous notre progrès entre l'ignorance totale et la maîtrise effective de la langue étrangère ?
 - Comment s'effectue l'apprentissage de la langue ?
 - Que faire pour aider les gens à mieux apprendre une langue ?
2. Faciliter les échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants afin que les premiers puissent dire aux seconds ce qu'ils attendent d'eux en termes d'apprentissage et comment ils essaieront de les y aider (Conseil de l'Europe, 2001, p.4).

Pour l'enseignement des langues vivantes, le Cadre ouvre un mouvement langagier en décrivant l'élaboration éducative par les principes fondamentaux du Conseil.

Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie (Conseil de l'Europe, 2001, p.9).

L'un des objectifs du CECR pour les langues est de renforcer également la relation interculturelle et sociale entre les sociétés.

Goullier (2005) nous montre l'objectif de cet organisme à partir des principes du CECR dans son œuvre, "Son action promeut des politiques visant à renforcer et à approfondir la compréhension mutuelle, à consolider la citoyenneté démocratique et à maintenir la cohésion sociale" (p.5).

Ainsi par le biais de la communication, l'être humain apprendra des langues vivantes et aura accès aux différentes cultures. Selon le CECR (2001), c'est pour cela que "Le Conseil a pour souci d'améliorer la communication entre Européens de langues et de cultures différentes parce que la communication facilite la mobilité et les échanges et, ce faisant, favorise la compréhension réciproque et renforce la coopération" (p.4).

Le CECR souligne l'importance de l'interaction entre les cultures et l'autonomie de l'apprenant tout au long de la vie. Les approches d'enseignement des langues vivantes sont modifiées par le CECR. Ainsi elles se transforment en structure dynamique et interactive et prennent part à chaque domaine et niveau de l'apprentissage dans tout moment de la vie quotidienne. Comme les apprenants de langues sont des acteurs sociaux, ils prennent des responsabilités lors de l'apprentissage des langues et de l'interaction des cultures. Quant aux enseignants, ils sont systématiquement actifs pendant l'enseignement des langues vivantes.

D'après le CECR, lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue vivante, les enseignants ne doivent pas rester indifférents aux cultures de la langue cible. Car ils doivent construire un lien entre la culture et la langue étrangère qu'ils enseignent aux apprenants. Pendant l'enseignement/apprentissage de la langue, ils profitent directement des outils authentiques et culturels. L'utilisation des matériels de la vie sociale dans les cours, donne l'occasion aux apprenants de connaître la culture de la langue cible.

3.2 La Politique Linguistique du Conseil de l'Europe

Le CECR est réalisé par la division des langues vivantes du Conseil de l'Europe. C'est un instrument qui répond à la politique linguistique du Conseil de l'Europe. Cette politique linguistique est regroupée autour de trois axes: favoriser le plurilinguisme et le pluriculturalisme pour améliorer la communication et la compréhension entre les personnes, et de lutter contre l'intolérance et le racisme. Faciliter la mobilité des personnes et l'échange des idées grâce au développement de compétences communicatives dans plusieurs langues afin de permettre aux uns et aux autres de coopérer plus facilement. Et enfin de développer une conception de l'enseignement des langues vivantes sur des principes à travers la coopération internationale des pays membres en ce domaine.

3.2.1 Le Plurilinguisme

La notion de plurilinguisme est l'usage de plusieurs langues étant fait des interactions langagières et culturelles à condition que l'environnement de la pratique de ces langues existe ou soit créé dans le cadre de la citoyenneté démocratique. Le CECR vise à renforcer la diversité des cultures et des langues et la compréhension entre les gens et les pays. C'est pour cela que le plurilinguisme soutient de faire la communication quoi que soient leurs niveaux de compétences langagiers.

“...l'extension d'un répertoire plurilingue au cours de la vie comprend aussi le développement d'une conscience d'autres cultures et groupes culturels, et celle-ci peut mener l'individu à engager des relations avec les communautés parlant les langues qu'il est en train d'acquérir” (Beacco et Byram, 2007, p.37).

Pour communiquer avec l'autre, il faut comprendre certaines valeurs des sociétés étrangères.

Si l'environnement plurilingue est créé pour la cohésion et la compréhension entre les nations, l'apprenant peut apprendre ces valeurs culturelles et langagières en pratiquant des langues vivantes dans la vie sociale. Celui qui est un acteur social, vit avec les cultures et les langues différentes. Selon Panthier (2002), “Grâce à sa capacité plurilingue et pluriculturelle, une personne peut jouer un rôle d'intermédiaire entre les différentes

cultures ; il devient un médiateur linguistique et culturel et peut donc jouer pleinement son rôle de citoyen européen” (cité par Haidar, 2012, p.56).

Si nous voulons créer une culture plurilingue, nous avons besoin de construire une structure plurilingue dans l'éducation. Pour que cette structure soit faite, il faut agir orienter vers l'intercompréhension entre les langues et cultures.

“ L'éducation plurilingue et interculturelle prend en compte le répertoire de langues, et les cultures associées à ces langues, que les apprenants ont acquises, qu'elles soient ou non formellement reconnues dans le programme...” (Extra et Yağmur ,2013 p.18). Grâce à l'éducation plurilingue, la tolérance linguistique et le respect de la diversité culturelle peuvent se développer. Le CECR offre une base commune pour optimiser la structure générale de l'éducation plurilingue et interculturelle selon l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes.

Alors l'éducation plurilingue prend part au plurilinguisme, elle renforce aussi une approche plurilingue. Cette approche soutient de développer des compétences plurilingues et interculturelles des apprenants en classe grâce au CECR pour les langues vivantes par une base transversale de variétés linguistiques et culturelles. Cette approche plurilingue intègre toutes sortes d'autres variétés linguistiques et culturelles pour mettre au point la diversité et de la cohésion sociale. Pour contribuer au développement du répertoire plurilingue des apprenants, il faut être conscience des institutions éducatives en modifiant des programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens et de manuels dans une perspective d'apprentissage plurilingue.

L'approche plurilingue ouvre une porte dans le système éducatif, et l'aide à :

... définir les compétences linguistiques minimales des apprenants, en faisant prendre conscience à chacun de son répertoire plurilingue, en donnant les moyens et les occasions de développer les compétences transversales et d'élargir le répertoire déjà connu (nouvelles variétés, nouvelles compétences dans une variété, niveau plus élevé dans une compétence connue) (Beacco et Byram, 2007, p.106).

Au nom de la création d'une nécessaire cohésion sociale et culturelle, le plurilinguisme est un concept indispensable pour renforcer l'intercompréhension entre les langues vivantes et leurs valeurs culturelles. Le plurilinguisme est non seulement plus suffisant seulement pour atteindre ces valeurs culturelles, mais nous devons également l'adapter au système éducatif dans le cadre de la citoyenneté démocratique. Donc, nous devons mettre au point une approche pour que les apprenants utilisent des compétences plurilingues et interculturelles.

3.2.2 Le Respect des Langues

La diversité linguistique est une partie des trésors dans la communauté européenne. L'Union européenne vise à renforcer le plurilinguisme et l'approche pluriculturelle, malgré ces études faites sur la diversité linguistique et culturelle, le résultat est limité. Nous savons que les langues ainsi que l'anglais, le français, l'allemand sont encore officiellement dominantes dans les communautés et les affaires internationales.

Les décisions du Conseil de l'Europe sont d'abord traduites en anglais, en français et en allemand ensuite aux autres langues. Par exemple le CECR, a été traduit en turc, en 2009.

C'est pour cela que les pays de membres fondateurs de communauté européenne sont dominants dans un cadre de conscience nationale. Malgré toutes ces difficultés, afin de créer une citoyenneté démocratique, il faut soutenir les langues étrangères pour enrichir la diversité linguistique et culturelle. "... l'universalité des valeurs morales communes, et la diversité des expressions culturelles; en particulier, la diversité linguistique représente, pour des raisons historiques, une composante majeure; et aussi, comme nous essaierons de le démontrer, un magnifique outil d'intégration et d'harmonisation" (Commission européenne, 2008, p.8).

Chaque langue est précieuse pour l'intégration entre les pays, il faut les garder. C'est pour cela que les échanges linguistiques et culturels vont renforcer les liens entre ces pays.

Négliger une langue, c'est prendre le risque d'une désaffection de ses locuteurs à l'égard de l'idée européenne. Nul ne peut adhérer de tout cœur à l'ensemble européen s'il n'a le sentiment que sa culture spécifique, et d'abord sa langue, y est pleinement respectée, et que l'intégration de son pays à l'Union européenne contribue à épanouir sa langue propre et sa culture propre plutôt qu'à les marginaliser (Commission européenne, 2008, p.13).

3.2.3 Le Respect des Cultures

Une langue est propre à une culture. Chaque langue porte une identité culturelle avec son histoire, sa civilisation, sa littérature etc.

Voici le rapport de Commission européenne (2008) concernant ce sujet,

"Chaque langue est le produit d'une expérience historique unique, chacune est porteuse d'une mémoire, d'un patrimoine littéraire, d'une habileté spécifique, et constitue le fondement légitime d'une identité culturelle. Elles ne sont pas interchangeables, aucune n'est dispensable, aucune n'est superflue" (p.13).

Afin d'éliminer les préjugés et la discrimination entre les cultures, nous avons besoin d'élaborer une diversité culturelle. Comme l'indique l'objectif général de la politique linguistique du Conseil de l'Europe, la diversité culturelle peut se réaliser en adoptant une démarche commune dans le domaine culturel (Conseil de l'Europe, 2001, p.9). Cette idée a mis en relief la nécessité d'apprendre une langue étrangère pour construire une société pluriculturelle.

C'est-à-dire qu'apprendre une langue étrangère n'est pas seulement savoir la langue structurale et grammaticale de celle-ci mais apprendre une langue étrangère, c'est connaître une autre culture. Grâce à cela, les préjugés, les mépris et le racisme peuvent être empêchés entre les gens. En apprenant une langue étrangère, nous pouvons facilement nous intégrer à la culture de la langue cible

Le principe de respect des cultures permettant aux utilisateurs de langue de développer la compréhension interculturelle et la citoyenneté démocratique, prépare les bases pour l'intégration interculturelle, nous pouvons réaliser cela avec un curriculum scolaire de compétence plurilingue et pluriculturelle.

...le curriculum de l'institution scolaire a donc pour objet de développer chez l'apprenant une compétence plurilingue et pluriculturelle dont la configuration atteinte au terme des études peut prendre la forme de profils différenciés selon les individus et les parcours qu'ils ont effectivement suivis (Conseil de l'Europe, 2001, p.133).

Les utilisateurs de langue prennent en considération des caractéristiques et des différences socio-culturelles entre les pays dans l'enseignement des langues. En tant qu'acteur social, ils sont un pionnier pour renforcer la cohésion interculturelle.

Le CECR (2001) nous exprime comme suite:

“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” (p.129).

3.3 Le Portfolio Européen des Langues

Le portfolio Européen des langues (PEL) est un outil supplémentaire qui aide l'apprenant pendant sa période d'apprentissage afin de déterminer son niveau sur les informations qu'il apprend et les compétences qu'il peut faire.

Le PEL est la propriété de l'apprenant, donc de l'élève, de l'apprenti ou de l'étudiant. Il l'accompagne tout au long de son cursus, du moins jusqu'à son passage dans un cycle d'études ou de formation qui rendrait le changement de modèle de PEL souhaitable ou nécessaire (passage de l'école primaire au collège, du collège au lycée, ...) (Gouiller, 2005, p.6).

Les premiers PEL développés aux milieux des années 90 ont été élaborés plusieurs fois dans plus de 15 États membres du Conseil de l'Europe. Le CECR et le PEL se complètent mutuellement. Ainsi le CECR s'intéresse généralement à la didactique des langues vivantes et le PEL est seulement en relation avec l'évaluation des apprenants dans un cadre des matériels présentés par le Cadre. Nous pouvons dire que Le PEL est un guide personnel qui oriente l'individu à apprendre des langues tout au long de sa vie:

Le Portfolio européen des langues invite l'apprenant à mieux prendre conscience de ce qu'il fait ou pourrait faire pour apprendre les langues. En l'incitant à réfléchir sur ses manières de mobiliser des savoirs et des savoir-faire susceptibles de l'aider à améliorer sa façon de parler, à mieux comprendre ou vérifier ce qu'il entend ou lit, à apprendre de nouveaux mots, à augmenter ses connaissances grammaticales, etc., on contribue à développer son autonomie, à faire évoluer ses représentations et à consolider ses stratégies d'apprentissage (Castellotti et Moore, 2004, p.177).

Le PEL pousse l'apprenant à atteindre ses objectifs lors de son apprentissage car à lui seul, il est en général incapable de se mettre des buts et essayer d'appliquer seulement les demandes de son enseignant. Grâce au PEL l'apprenant pourra suivre sa progression dans ses objectifs. C'est pourquoi, nous pouvons dire que l'objectif essentiel du PEL est d'encourager l'apprenant à se préparer une liste des données personnelles sur ses expériences d'utilisation et de découverte des langues et afin d'évaluer ses compétences en langues tout au long de son apprentissage. Le PEL encourage aussi le développement de l'autoévaluation et le plurilinguisme chez l'apprenant.

Le PEL n'est pas seulement un outil personnel qui définit les niveaux des apprenants, mais qui permet aussi de connaître les compétences des langues vivantes des apprenants. Grâce aux compétences de langues qu'il a apprises, l'apprenant vit des expériences langagières donc, nous pouvons dire que l'apprenant est devenu un citoyen plurilingue.

Dans le PEL, il y a aussi six niveaux comme dans le CECR : A1- A2 [utilisateur élémentaire], B1-B2 [utilisateur indépendant], C1- C2 [utilisateur expérimenté]. Mais leurs utilisations sont différentes les uns par rapport aux autres.

Alors le CECR utilise la grille générale des niveaux, le PEL utilise des descripteurs plus détaillées. Les définitions du Cadre ne sont pas assez détaillées et sont limitées. Comme les définitions des niveaux ne sont pas suffisantes, elles ne répondent pas aux besoins des

apprenants. Les définitions des niveaux du Cadre en tant que l'échelle globale sont les suivantes:

A1 (Utilisateur élémentaire) : Parler

Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant

– par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. –et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif (Conseil de l'Europe, 2001, p.25).

Comme la grille pour l'auto-évaluation, A1 (Utilisateur élémentaire) : Parler

Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions (Conseil de l'Europe, 2001, p.26).

Quant au PEL, en utilisant des descripteurs plus développés et plus distingués, les apprenants peuvent facilement indiquer les compétences d'apprentissage, donc ils s'autoévaluent dans l'apprentissage des langues. Les descripteurs correspondants dans le Portfolio européen des langues sont :

A1 (Utilisateur élémentaire) : Parler

Je peux dire qui je suis, où je suis né(e), où j'habite et demander le même type d'informations à quelqu'un.

Je peux présenter quelqu'un, saluer et prendre congé.

Je peux parler simplement des gens que je connais et poser des questions à quelqu'un.

Je peux répondre à des questions personnelles simples et en poser.

Je peux demander un objet ou un renseignement à quelqu'un ou le lui donner s'il me le demande.

Je sais compter, indiquer des quantités et donner l'heure.

Je peux suivre des indications simples et en donner, par exemple pour aller d'un endroit à un autre.

Je peux proposer ou offrir quelque chose à quelqu'un.

Je peux parler d'une date ou d'un rendez-vous en utilisant, par exemple, « la semaine prochaine

« vendredi dernier », « en novembre », « à trois heures » (Goullier, 2005, p.49).

Grâce aux outils plus détaillés et plus personnels que le PEL utilise, les apprenants peuvent facilement exprimer leurs niveaux des compétences, des productions langagières.

3.3.1 Les Principes du Portfolio Européen des Langues

Le portfolio est centré sur l'apprentissage de l'apprenant qui a pour but de lui faire acquérir des compétences langagières et culturelles des langues étrangères. Le portfolio est un document que l'apprenant de langue peut utiliser durant toute sa vie. Parce qu'il y a un objectif que le portfolio réalise à travers lui.

Afin de promouvoir une identité européenne, il vise à améliorer la compréhension mutuelle entre les citoyens en Europe en respectant la diversité des cultures et des modes de vie, en protégeant et encourageant la pluralité linguistique et culturelle. Au cours de l'enseignement des langues, le PEL peut adapter la diversité linguistique et culturelle, pour soutenir le plurilinguisme.

Pour cette raison, l'apprentissage d'une langue étrangère ne sera pas limité avec l'école ou l'université mais plutôt avec ses besoins. En effet l'apprenant aura la possibilité d'apprendre une langue étrangère à tout moment de sa vie selon ses besoins car le PEL promeut pour un apprentissage autonome.

Le PEL a besoin d'une structure régulière pour bien marcher dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. C'est la raison pour laquelle le PEL profite des principes essentiels (de la transparence et de la cohérence dans les programmes de langues) indiquées par Le CECR.

Pendant l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, ces principes font le guide aux apprenants et les apprenants commencent à comprendre l'objectif et le but des programmes de langues.

Durant les programmes de langues, le PEL enregistre des expériences et des compétences linguistiques des apprenants, nous pouvons ainsi prendre directement et correctement des informations sur les niveaux des apprenants.

3.3.2 Les Parties du Portfolio Européen des Langues

Le portfolio européen des langues comporte trois parties importantes. Ce sont le passeport des langues, la biographie langagière, le dossier. Ils ont toutes diverses fonctions.

Le Passeport des langues nous permet d'indiquer nos niveaux de compétences pour chaque langue à partir du PEL. "...un Passeport des langues, dans lequel l'utilisateur porte notamment des informations sur son niveau dans toutes les langues qu'il connaît ou apprend..." (Gouiller, 2005, p.6). Dans un moment précisé, le passeport aide à indiquer la capacité de l'apprenant sur les connaissances et les compétences linguistiques en différentes langues lors de son apprentissage. Il nous offre à faire l'évaluation et l'auto évaluation de manière claire, transparente aux niveaux communs de compétence du CECR. "... il réserve une place à l'auto-évaluation, à l'évaluation par des enseignants et des institutions scolaires, ainsi que par des organismes de certification ; il exige que soit mentionné explicitement sur quelle base, quand et par qui l'évaluation a été réalisée "(Schneider et Lenz, 2001, p.16).

La Biographie langagière permet aux apprenants de faire le plan à partir des expériences interculturelles et linguistiques pour indiquer les besoins et effectuer les objectifs pendant l'apprentissage selon leurs niveaux.

"...la biographie langagière retrace les parcours individuels marqués par les contacts et les rencontres avec les langues et leurs locuteurs, aussi bien que les expériences d'apprentissage et les niveaux de compétences acquis dans les différentes langues" (Castellotti et Moore, 2004, p.171).

La Biographie langagière sert à faire penser à l'apprenant qu'il peut faire mieux et veut que celui-ci apprenne à apprendre. Ainsi la biographie langagière rend autonome les apprenants et les invite à développer des compétences dans chaque langue qu'ils apprennent à partir des expériences interculturelles déjà acquises.

Le Dossier offre une archive où nous pouvons garder les expériences vécues et les niveaux indiqués à partir des informations acquises en utilisant des matériels comme la Biographie langagière ou le Passeport. "...un Dossier dans lequel sont rassemblés les pièces et documents pouvant attester les niveaux mentionnés et les expériences citées" (Gouiller, 2005, p.7).

Le Dossier est le miroir qui permet de voir ce que l'apprenant réalise lors de son apprentissage. C'est le fruit de son apprentissage.

La possession d'un Dossier est motivante, en particulier en situation d'apprentissage scolaire. Savoir que les résultats d'un projet figureront dans le Dossier comme

témoignage de ce qu'on est capable de faire peut être un encouragement supplémentaire pour créer un joli produit que l'on est fier de présenter (Schneider et Lenz, 2001, p.41).

3.4 Les Six Niveaux du Cadre Européen Commun de Référence

Les capacités, les niveaux, les objectifs des apprenants de langue sont différents l'un de l'autre. Afin de comprendre ce que les apprenants peuvent faire, nous avons besoin d'une échelle. C'est pourquoi le CECR propose une échelle à six niveaux pour chaque compétence que les apprenants sont capables de faire dans différentes tâches ou activités telles que « A1, A2 –B1, B2-C1, C2 » du niveau élémentaire (facile) au niveau expérimenté (difficile). Les niveaux ne sont pas seulement favorables pour déterminer les capacités des apprenants mais aussi pour préparer des matériels pédagogiques et pour évoluer c'est-à-dire pour la préparation des examens:

Le CECR est un outil de référence semblable à un accordéon : il présente des catégories et des niveaux que les professionnels de l'éducation peuvent élargir ou réduire, développer ou simplifier, en fonction de leurs besoins spécifiques. Le but est que les utilisateurs définissent des activités, des compétences et des étapes dans la maîtrise de la langue, adaptées au contexte dans lequel ils travaillent, et pourtant reliées à un système général et donc plus facilement communicables à des collaborateurs et à différentes parties prenantes (Conseil de l'Europe, 2007, p.21).

Les descripteurs sont préparés afin de mieux comprendre les niveaux (sous la forme *peut...* dans l'échelle globale et *je peux...* dans la grille d'auto-évaluation. Grâce à ces descripteurs du CECR, par exemple nous pouvons comprendre en général ce qu'un apprenant est capable de faire au niveau A1. En standardisant les niveaux de compétences linguistiques, une élaboration commune est mise au jour:

... afin de *guider les apprenants*, les enseignants et les autres utilisateurs dans le cadre du système éducatif vers un but pratique, il faudra sans doute une vision d'ensemble plus détaillée. Cette vue générale peut être présentée sous forme d'une grille qui montre les principales catégories d'utilisation de la langue à chacun des six niveaux (Conseil de l'Europe, 2001, p.29).

Les niveaux présentent les points communs de référence aux enseignants pour décrire les compétences des apprenants durant l'évolution, l'élaboration et aident aussi les enseignants à choisir les outils pédagogiques convenables aux apprenants. Ainsi le Cadre définit les niveaux comme suite :

Tableau 1

Niveaux Communs de Compétences – Échelle Globale

UTILISATEUR	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
INDÉPENDANT	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.

UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Adapté de “Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer (Cecr)”, Conseil de l’Europe, 2001, p. 25, Paris : Didier

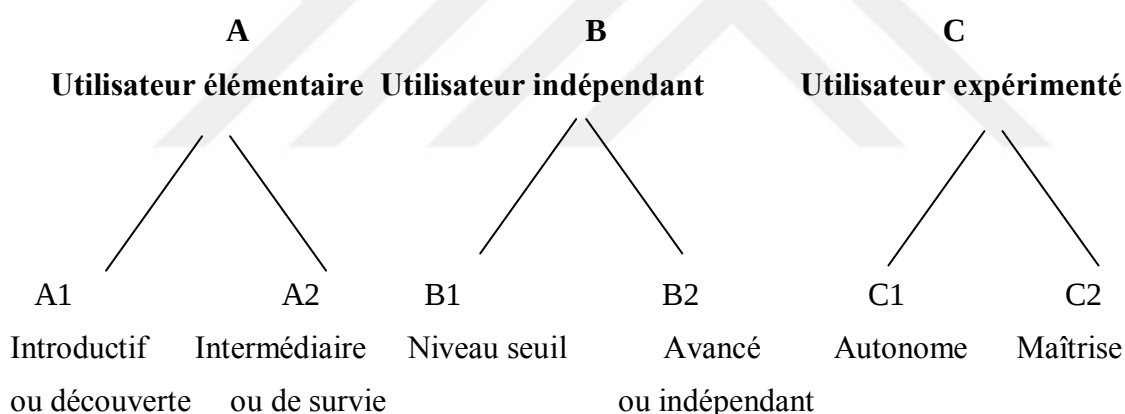


Figure 1. Niveaux communs de références. Adapté de “Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer (Cecr)”, Conseil de l’Europe, 2001, p. 25, Paris : Didier.

3.4.1 Utilisateur Élémentaire A1, A2

Au Niveau A1, l’apprenant est capable d’interagir de façon simple quand les tâches ou les questions sont simples par exemple demander son chemin à quelqu’un. L’apprenant peut poser ou répondre aux questions simples pour se présenter ou présenter quelqu’un. Il peut éprouver des difficultés à réaliser certaines tâches. Par exemple, lors d’un voyage

touristique, si le guide parle vite, l'apprenant ne pourra pas comprendre. En raison de cela, les compétences d'un apprenant au niveau A1 sont limitées.

Little (2008) nous précise la définition de niveau A1, "Le niveau A1 est le premier niveau identifiable de compétence, au stade duquel les apprenants peuvent combiner des éléments de la langue cible et constituer un répertoire de communication personnel, même si celui-ci reste très limité" (p.6).

Au Niveau A2, d'après le CECR l'apprenant peut effectuer des tâches simples concernant des sujets familiers ou habituels:

...mener à bien un échange simple dans un magasin, un bureau de poste ou une banque ; se renseigner sur un voyage ; utiliser les transports en commun : bus, trains et taxis, demander des informations de base, demander son chemin et l'indiquer, acheter des billets ; fournir les produits et les services nécessaires au quotidien et les demander. (Conseil de l'Europe, 2001, p.32).

L'apprenant des expressions quotidiennes sur des sujets qui le concernent. Il peut demander et donner des informations ainsi que des questions liées à des besoins immédiats. Il peut mener la vie quotidienne avec les informations simples qui sont nécessaires pour exprimer des besoins de communication.

3.4.2 Utilisateur Indépendant B1, B2

D'après le niveau B1, si on utilise un langage clair et standard, l'apprenant peut participer globalement à la conversation (sur les sujets familiers dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc.). Il peut raconter d'une manière simple une histoire, un rêve, une expérience vécue etc. Il peut utiliser les expressions qui permettent d'exprimer ses sentiments et ses souhaits dans des lettres individuelles. Il peut utiliser des compétences linguistiques qui lui permettent d'argumenter afin de défendre ou soutenir une opinion.

L'apprenant comme un acteur social peut utiliser des compétences à agir socialement. Afin de réagir dans les actions sociales, l'apprenant peut faire face aux situations compliquées, ces situations compliquées ne sont pas de temps en temps ceux qu'il peut surmonter, certaines d'entre elles sont des événements sociaux : L'apprenant;

...suit les points principaux d'une discussion assez longue à son sujet, à condition que la diction soit claire et la langue standard ; donne ou sollicite des avis et opinions dans une discussion informelle entre amis ; fait passer de manière compréhensible l'opinion principale qu'il veut transmettre ; puise avec souplesse dans un large éventail de formes

simples pour dire l'essentiel de ce qu'il veut ; peut poursuivre une conversation ou une discussion même si il/elle est quelquefois difficile à comprendre lorsqu'il/elle essaie de dire exactement ce qu'il/elle souhaite ; reste compréhensible, même si la recherche des mots et des formes grammaticales ainsi que la remédiation sont évidentes, notamment au cours de longs énoncés (Conseil de l'Europe, 2001, p.32).

Certaines contiennent aussi les problèmes auxquels l'apprenant doit faire face dans la vie quotidienne comme :

... se débrouiller dans une situation imprévue dans les transports en commun ; faire face à l'essentiel de ce qui peut arriver lors de l'organisation d'un voyage chez un voyageur ou au cours du voyage ; intervenir sans préparation dans des conversations sur des sujets familiers ; faire une réclamation ; prendre des initiatives lors d'un entretien ou d'une consultation (par exemple, aborder un sujet nouveau) encore que l'on reste très dépendant de l'interlocuteur dans l'interaction ; demander à quelqu'un d'éclaircir ou de préciser ce qu'il/elle vient de dire (Conseil de l'Europe, 2001, p.32).

D'après le niveau B2, l'apprenant comprend suffisamment le locuteur natif, il peut clairement et facilement réaliser à l'oral et à l'écrit des actes de communication, il peut décrire et présenter en détail en donnant des arguments précis.

Selon le niveau B2, il y a deux points importants. L'un est de gagner une compétence sociale d'usage de langue et l'autre est de gagner une conscience grammaticale et structurale de langue.

Sous l'aspect de la compétence sociale d'usage de langue, l'apprenant du B2 peut utiliser des outils linguistiques pour se débrouiller durant un discours social "...utiliser des phrases toutes faites (par exemple « C'est une question difficile ») pour gagner du temps et garder son tour de parole en préparant ce que l'on va dire" (Conseil de l'Europe, 2001, p.33).

Du point de vue de la conscience grammaticale et structurale, l'apprenant commence à utiliser d'une façon plus consciente des structures linguistiques selon ce niveau:

...corriger les fautes qui ont débouché sur des malentendus ; prendre note des « fautes préférées » et contrôler consciemment le discours pour les traquer ; en règle générale, corriger les fautes et les erreurs aussitôt qu'on en prend conscience ; prévoir ce qu'on va dire et la façon dont on va le dire en tenant compte de l'effet sur le(s) destinataire(s). (Conseil de l'Europe, 2001, p.33).

Afin d'acquérir une autonomie de langue, en pratiquant une langue étrangère, l'apprenant peut réaliser une tâche selon les objectifs fixés. Par exemple créer et publier un site internet sur une pollution pour prendre conscience ou faire prendre une conscience à quelqu'un.

3.4.3 Utilisateur Expérimenté C1, C2

L'apprenant du niveau C1 est autonome, il peut s'exprimer facilement et naturellement. Il peut prendre part à une conversation organisée, logique et complexe. Il peut développer une idée en soulignant les points particuliers sur une conclusion. Il peut comprendre avec aisance des textes compliqués et longues et les émissions de télévision et les films. En utilisant les expressions idiomatiques et familières, il peut réaliser un discours détaillé et bien construit.

L'apprenant du niveau C1:

...peut choisir une expression adéquate dans un répertoire disponible de fonctions du discours pour introduire ses commentaires afin de mobiliser l'attention de l'auditoire ou de gagner du temps en gardant cette attention pendant qu'il/elle réfléchit ; produit un discours clair, bien construit et sans hésitation qui montre l'utilisation bien maîtrisée des structures, des connecteurs et des articulateurs (Conseil de l'Europe, 2001, p.33-34).

Il est capable d'interagir facilement à différents domaines sociales ou professionnelles tels que la vie en société. Par exemple, il peut donner une conférence ou participer à la conférence sur un sujet sociale (le réchauffement climatique) ou sur un sujet professionnel (l'enseignement des langues vivantes).

Au Niveau C2 intitulé Maîtrise, l'apprenant est capable de parler spontanément et de façon précise en donnant des détails avec précision des différences particulières de sens sur un sujet compliqué.

Durant son discours, il peut utiliser les expressions idiomatiques ou professionnelles sans effort. Il peut suivre une discussion sur des sujets abstraits et non familiers et défendre son idée en montrant des arguments convaincants.

L'apprenant ou utilisateur du niveau C2 peut:

...transmettre les subtilités de sens avec précision en utilisant, avec une raisonnable exactitude, une gamme étendue de modalisateurs ; avoir une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières accompagnée de la conscience des connotations; revenir en arrière et reformuler une difficulté sans heurts de sorte que l'interlocuteur s'en aperçoive à peine (Conseil de l'Europe, 2001, p.34).

Il peut effectuer très couramment la tâche avec aisance sur un sujet abstrait et complexe en détaillant certains fins points. Sur un ouvrage professionnel ou littéraire, il peut donner un séminaire ou faire une organisation de la lecture performée de poésie pour renforcer l'intérêt des poèmes. Par exemple, en critiquant des poèmes, il peut analyser de façon détaillé les rimes dans un poème et il peut le résumer.

CHAPITRE IV

LA PERSPECTIVE CO-ACTIONNELLE DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES VIVANTES

À la fin des années 1990, une nouvelle approche dites *PA* ou *PCA* comme le mentionne *Puren* est mise au point à la suite de la création du Cadre Commun de Référence pour les Langues. La PA dans le CECR est une approche actionnelle dans l'enseignement /apprentissage des langues étrangères. L'apprentissage à travers la perspective privilégie non seulement « la communication » mais aussi « l'action ». Enseigner une langue étrangère ne veut pas dire donner directement les connaissances, mais préparer les apprenants qui sont des acteurs sociaux à agir/interagir en société à partir de la linguistique interactionnelle.

La PCA vise à développer une compétence plurilingue et pluriculturelle à l'apprenant qui est un acteur sociale ayant des possibilités d'utiliser plusieurs langues dans la vie quotidienne.

4.1 La Naissance de la Perspective Co-Actionnelle

Lors de l'histoire séculaire des méthodes, nous constatons que de la méthode directe à la PA nous avons parcouru beaucoup de chemin. Avec la méthode traditionnelle, le but de l'apprentissage d'une langue était de traduire des textes littéraires tandis qu'avec l'AC, le but était la communication. Avec l'Union européenne, nous avons une Europe où il n'y a plus de frontière entre les pays. La libre circulation des européens en Europe et les échanges d'étudiants ont montré que lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la communication était insuffisante. En effet, il fallait y ajouter à celle-ci la tâche, c'est-à-dire pouvoir acheter un billet de train ou savoir demander son chemin. Ainsi,

nous avons eu besoin de la naissance de la PA dite aussi l'approche actionnelle ou encore la PCA comme le dit Puren.

Depuis 1990, l'apprentissage d'une langue étrangère s'oriente vers la vie sociale. Les objectifs et les stratégies de l'apprentissage d'une langue étrangère sont centrés sur l'apprenant. Ainsi avec l'AC, on apprend une langue étrangère pour communiquer avec quelqu'un tandis qu'avec la PCA l'apprenant qui devient un acteur social ayant à accomplir des tâches veut apprendre des langues pour agir et interagir dans la vie quotidienne.

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (Conseil de l'Europe, 2001, p.15).

La PCA se base sur l'action. La PCA indique que l'action ne doit pas seulement être dans la classe par un objectif langagier mais elle doit aussi être transférée à la vie sociale pour accomplir des tâches langagières et non langagières à la fois. La diversité entre l'AC et la PCA est comme leur nom l'indique ; l'un est pour la communication, l'autre est pour l'action.

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).

Avec cette perspective, l'apprentissage de langue passe d'une activité langagière à une activité sociale. Le concept « agir », « interagir » avec les autres dans la PCA renforce le plurilinguisme (la mobilité, la diversité culturelle, etc.) indiqué par le CECR. Comme Perrichon indique, la PCA crée une telle (r)évolution dans l'apprentissage de langue que voici:

La perspective actionnelle en tant que nouveau paradigme méthodologique correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social de référence lié au progrès de l'intégration européenne, qui consiste à préparer des apprenants à vivre et à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger avec des natifs. Il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre mais d'agir avec lui (Perrichon, 2008, p.3).

Dans la PCA, l'apprenant effectue des tâches en contexte scolaire et aussi en contexte social pour agir et aussi interagir avec les autres.

Si nous examinons la pensée du CECR (2001) concernant ce sujet; “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” (p.15).

L’objectif de la PCA est de faire agir l’apprenant avec les autres pour accomplir un résultat déterminé par exemple pendant une conférence, prendre part à une conversation: le locuteur prend la parole pour dire son avis et les auditeurs l’écotent.

Dans cette occasion, Si « prendre la parole » est agir, alors « l’écoute des auditeurs » est interagir. Si l’usager/apprenant d’une langue en tant qu’un acteur social réalise une action soi-même, il fait aussi agir les autres.

Selon la PCA, la communication ne suffit pas pour l’action sociale, l’usager/apprenant d’une langue est influencé par beaucoup de facteurs (des conditions et des événements) dans l’action sociale et il dépasse des actes de communication aux actes sociaux.

Dans ce cadre, l’enseignant utilise les outils pédagogiques pour orienter les apprenants qui interagissent avec les autres apprenants. Les objectifs de ces outils sont de développer mutuellement dans leur apprentissage et de les préparer dans les circonstances auxquels les apprenants vont être confrontés dans leur vie sociale. L’enseignant propose à l’apprenant des tâches, des projets et des scénarios relié au contexte scolaire et aussi à la vie sociale. Le rôle de l’enseignant ne consiste plus à transmettre seulement des savoirs, mais il propose aussi des savoir-faire à l’apprenant :

L’enseignant stratégique est d’abord un penseur. À ce titre, il est un expert en continu : il tient compte non seulement des connaissances antérieures de l’élève, de ses perceptions et de ses besoins, mais aussi des objectifs du programme ou du curriculum, des exigences des tâches proposées et de l’utilisation effective de stratégies d’apprentissage appropriées. Il s’assure que le matériel qu’il met à la disposition des élèves est adéquat et pertinent en vue d’assurer un transfert des connaissances à l’extérieur de la salle de classe (Cry, 1998, p.116).

Dans la PCA, l’usager/ l’apprenant d’une langue comme acteurs sociaux sont dans les faits courants de la vie sociale. Les faits courants de la vie sociale contiennent des domaines communicatifs et non communicatifs. Et aussi les tâches (pas seulement langagières) sont des activités authentiques (personnel, public, éducationnel et professionnel) intégrées à la vie.

Le CECR pour les langues nous fait comprendre que la tâche n’est plus seulement une action langagière mais c’est aussi une action sociale.

4.2 Les Principes de la Perspective Co-Actionnelle

Lors de l'usage ou de l'apprentissage d'une langue étrangère, nous voyons l'utilisation de différents paramètres pour que les apprenants en tant qu'acteurs sociaux puissent accomplir des actions afin de pouvoir développer des compétences générales individuelles et de la compétence communicative. Ainsi les compétences générales individuelles d'un apprenant sont liées aux: savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre et quant à la compétence communicative, elle présente plusieurs composantes comme: compétence linguistique, compétence sociolinguistique et compétence pragmatique.

Le CECR pour les langues explique ces paramètres comme suite:

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

4.2.1 Les Compétences Générales Individuelles

Les compétences générales individuelles non seulement contiennent les compétences que l'apprenant ou l'utilisateur de langue peut faire; mais aussi toutes activités langagières. Afin de bien connaître une langue, il faut utiliser plusieurs compétences. Avant de passer aux compétences langagières, il faut examiner les compétences individuelles de l'utilisateur ou l'apprenant comme : les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être, les savoir-apprendre.

Les savoirs sont considérés comme des connaissances déclaratives telles que la culture générale, le savoir socioculturel et interculturel. La culture générale est acquise par l'éducation et l'expérience sociale. Selon les lieux où l'acteur vit, il prend des informations et vit une nouvelle expérience. Le savoir interculturel recouvre les relations et les différences d'une autre société.

Concernant ce sujet, voici les exemples que nous donne Rosen (2007); “ C’est par exemple, connaître les traits distinctifs caractéristiques d’une société tels que les heures des repas, les relations entre générations et la ponctualité. Cela passe également par une prise de conscience de la différence interculturelle....” (p.24).

Pour le savoir socioculturel, nous pouvons dire que c’est la culture où les gens vivent dans leur société qui est en rapport avec différents aspects (la vie quotidiennes, les conditions de vie, les relations interpersonnelles, les valeurs, les croyances, le comportement, langage du corps, le savoir-vivre, les comportements rituels).

Les savoir-être sont considérés comme les compétences de la connaissance, la compréhension, l’aptitude qui présentent des facteurs personnels. Ces dispositions personnelles sont des compétences individuelles et culturelles.

Les savoir-faire, d’après le dictionnaire de Robert (2006) sont : “l’habileté à faire réussir ce qu’on entreprend, à résoudre les problèmes pratiques; compétence, expérience dans l’exercice d’une activité artistique ou intellectuelle” (p.1210). Ainsi on appelle acteur qui effectue une action.

Les savoir-apprendre, c’est-à-dire, la capacité à capter des connaissances en vivant de nouvelles expériences afin de renforcer ou restaurer les connaissances antérieures. Ces dispositions permettent de faire des possibilités quand, comment, où les apprenants doivent utiliser les connaissances apprises.

La perspective adoptée dans le Cadre consiste à encourager au maximum l’apprentissage autonome, ce que l’on appelle parfois à juste titre l’« apprendre à apprendre ». Ces savoir-apprendre se manifestent par une prise de conscience de la manière dont fonctionnent la langue et la communication, par des aptitudes phonétiques (notamment distinguer et produire des sons inconnus), ou bien encore par des aptitudes à l’étude ou à la découverte (c’est par exemple savoir aller dans un Centre de ressources, y consulter les bases de données disponibles pour trouver les informations que l’on recherche (Rosen, 2007, p.25).

4.2.2 La Compétence Communicative

Les utilisateurs ou apprenants ont des compétences générales individuelles, ces compétences (les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être, les savoir- apprendre) ne sont pas suffisantes afin de réaliser des tâches ou activités communicatives. Quant aux compétences communicatives, elles sont composées par : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique.

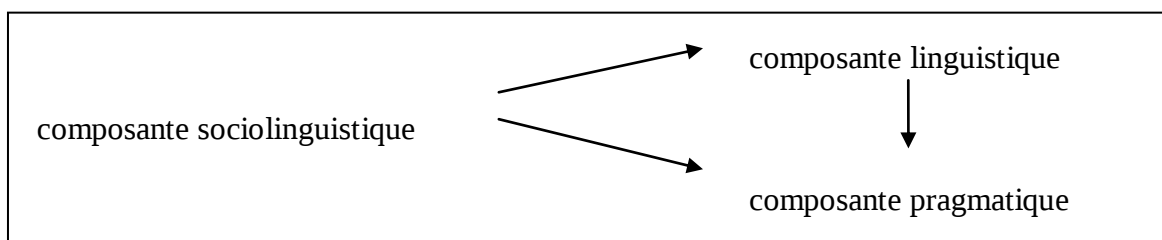


Figure 2. Compétences communicatives langagières. Adapté de “Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues”, Rosen, E., 2007, p.29, Lassay-les-Châteaux : CLE.

La compétence linguistique non seulement profite de l’étendue et la qualité des connaissances en langue ainsi que les distinctions phonétique établies, étendue et précision du lexique, etc.), mais également de l’organisation cognitive, au mode de stockage mémoriel et à l’accessibilité de ces connaissances (Beacco, 2007, p.86). C’est-à-dire que savoir des composantes lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques et orthographiques est nécessaire mais insuffisant parce que la langue est un organisme vivant, il faut les utiliser afin de connaître ces structures langagière. Selon Rosen, connaître une langue dépend de plusieurs facteurs “...connaître une langue, c’est savoir des mots, des expressions et leur sens, être capable de les réunir en phrases correctes, percevoir et produire des combinaisons de sons de la langue et l’écrire selon les préceptes orthographiques en vigueur ” (Rosen, 2007, p.26).

La compétence pragmatique met en œuvre les fonctions interactionnelles de langue comme la production des fonctions langagières, des actes de parole. La compétence pragmatique comprend une fonction actionnelle en plus, elle est également liée aux facteurs sociaux.

D’après la définition de pragmatique de Beacco,

...pragmatique qui met au centre de la communication non la fonction descriptive/référentielle (destinée à mettre à disposition des utilisateurs une représentation économique du monde) mais une fonction actionnelle : la communication verbale est action vers les interlocuteurs et vise à influencer leurs actions, comportements, attitudes, croyances... (Beacco, 2007, p.84).

C’est comme une communication dans la vie quotidienne : saluer parler avec quelqu’un, demander une information, donner une information. Cette fonction est directement liée à la tâche communicative.

La compétence sociolinguistique contient des aptitudes sociales et langagières des apprenants. La langue comme acteur sociale, la langue porte des dimensions variées selon

les cultures des apprenants ou utilisateurs sont interdépendants ainsi que le registre, les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, le dialecte et l'accent.

“... un apprenant de français ne saluera pas de la même manière son professeur de langue (« Bonjour, Madame, comment allez-vous ? ») ou l'un de ses camarades (« Salut !/Bonjour, ça va ? »)’’(Rosen, 2007, p.28).

4.2.3 Les Activités Langagières

Les activités langagières structurent au centre des objectifs d'enseignement/apprentissage de langue étrangère. Les activités langagières qui sont mises en œuvre dans l'apprentissage des compétences communicatives doivent se tenir compte des besoins variés des apprenants. Ces activités langagières sont distinguées par Le CECR ainsi : La réception, la production, l'interaction et enfin la médiation. Chaque activité est liée à l'un de l'autre parce que l'apprentissage est en ordre. Par exemple en lisant ou en écoutant un texte, nous pouvons le comprendre et aussi en écrivant un texte ou en parlant, cela peut être possible de réaliser ces activités langagières. C'est-à-dire, la compréhension est difficile sans commencer à lire ou écouter comme la production est difficile sans parler ou écrire.

Afin de mieux passer le processus de réception, nous devons faire certaines activités en ordre par exemple, d'abord nous écoutons ou lisons quelque chose et puis nous pouvons le comprendre et en fait l'interpréter.

Le processus de réception s'organise en quatre étapes qui, tout en se déroulant selon une suite linéaire (de bas en haut) sont constamment mises à jour et réinterprétées (de haut en bas) en fonction de la réalité, des attentes et de la compréhension textuelle nouvelle, dans un processus interactif inconscient. Ces quatre étapes de perception de la parole et de l'écriture selon le CECR(2001) sont

- 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 (p.74).

Dans la partie de production, c'est une partie de création parce qu'il faut utiliser les compétences langagières à l'instar des connaissances apprises. L'apprenant est partout dans cette partie. C'est-à-dire, celui qui produit quelque chose dans une activité langagière, c'est l'apprenant qui écrit et parle. Par exemple, parler à quelqu'un ou s'exprimer oralement en continue (expliquer une situation ou argumenter lors d'un débat), chanter, jouer une scène dans le théâtre, faire une déclaration, écrire un essai, réaliser une brochure.

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).

Quant à l'interaction, nous avons besoin de deux personnes afin de produire une action orale ou écrite ainsi que une conversation, une discussion formelle ou informelle et une correspondance écrite. Les apprenants comme les utilisateurs de langue pratiquent cette étape de communication.

Quand nous regardons les moyens de communication, cette étape est parallèle à la vie sociale, les apprenants réalisent cette activité en paires comme ils peuvent comprendre le sens de « inter-action ». Si nous citons les phrases suivantes de Rosen (2007) concernant ce sujet, “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 méditation permet de créer une possibilité de contacter à ceux qui ne peuvent pas communiquer (par un traducteur ou interprète) quelle que soit la raison, la méditation rend claire en faisant un résumé sur un sujet compliqué. L'apprenant comprend mieux le texte par les indices de méditation ainsi qu'une traduction de la langue cible, une explication claire, un résumé de sujet etc. C'est-à-dire que la méditation se révèle comme suite :

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).

4.3 La Place de la Perspective Co-Actionnelle Dans la Séquence Pédagogique

La PCA qui accepte l'apprenant comme un acteur social, l'encourage à utiliser ses expériences et ses connaissances en dehors de la classe.

Les compétences des apprenants ne sont pas seulement limitées dans la communication. La PCA leur offre des tâches (non seulement langagières) et des activités convenables à la vie sociale.

... la perspective actionnelle vise à rendre l'apprenant compétent pour *agir avec* les autres dans le cadre d'actions sociales authentiques. Il ne s'agit plus uniquement, pour l'apprenant, de développer une aptitude à produire des énoncés dans des situations de communication répertoriées, mais de développer des compétences nécessaires pour agir en tant qu'acteur social au sein de la société au moyen de la langue étrangère (Pakdel, 2011, p.72).

La PCA profite des éléments authentiques de la vie quotidienne, l'utilisateur de la langue confronte à différents contextes (personnel, éducationnel, professionnel, public), par exemple conduire une voiture, faire un stage, commander un repas, téléphoner à un hôtel pour une réservation. En prenant compte de l'apprentissage ainsi que ces contextes de la vie sociale, l'enseignant traite les sujets de la vie quotidienne. Les apprenants ou les utilisateurs de langue vivent dans une société vivante et actionnelle. L'un des principes essentiels de cette perspective est d'« effectuer des tâches dans la vie sociale » ce que les apprenants ont appris dans la classe. De cette façon, les apprenants deviennent autonomes afin d'être l'utilisateur interactif de langue.

Concernant ce sujet voici la pensée de Bourguignon :

...l'approche communicative faisait rentrer la société dans la salle de classe (rappelons qu'il s'agissait d'apprendre à communiquer en communiquant), la perspective actionnelle ouvre la salle de classe à la société, puisque ce n'est plus seulement à l'apprenant de la langue qu'il faut s'adresser, ce n'est plus à celui qui sera usager de la langue dans la société mais à l'apprenant/usager de la langue (Bourguignon, 2006, p.62).

Ainsi, avec La PCA, les manuels répondent aux besoins des apprenants à travers des exercices interactifs et flexibles. Les matériels préparés sont pris de la vie quotidienne. Dans les manuels évalués, l'objectif est non seulement l'apprentissage de la langue étrangère mais aussi l'apprentissage de vivre dans la vie avec la langue étrangère (culturel, social, professionnel etc.).

4.3.1 Le Contexte de l'Utilisation de la Langue

Avec la PCA, la culture et la langue sont deux éléments inséparables. D'après cette approche, l'apprenant n'utilise pas seulement une compétence communicative, il suit une approche interculturelle et interactive. Grâce à la PCA, la langue acquiert une mission multifonctionnelle dans un cadre de tolérance interculturelle et de compréhension plurilingue. Car l'apprenant n'apprend pas seulement une langue, il apprend à agir et interagir en faisant connaissance avec la culture de la langue. Lorsque l'apprenant se développe dans sa compétence langagière, il aura envie de connaître une autre culture.

L'apprenant d'une seconde langue (et culture) ou d'une langue étrangère ne perd pas sa compétence en langue et culture maternelles. Pas plus que la nouvelle compétence n'en est entièrement séparée. L'apprenant ne se contente pas d'acquérir deux moyens distincts et indépendants d'agir et de communiquer. L'apprenant en langue acquiert une compétence interculturelle et plurilingue (Conseil de l'Europe, 2002, p.22).

En cas particulier, l'utilisation de la langue répond aux différents domaines dans l'environnement social. Les domaines de l'utilisation de la langue sont choisis en tenant compte des matériaux utilisés dans la vie sociale ou professionnelle, des besoins, des objectifs des apprenants.

Tout acte de parole s'inscrit dans le contexte d'une situation donnée, dans le cadre de l'un des domaines (sphères d'activité ou centres d'intérêt) de la vie sociale. Le choix des domaines pour lesquels on rend l'apprenant opérationnel a des conséquences qui vont loin dans la sélection des situations, des buts, des tâches, des thèmes et des textes autant pour l'enseignement que pour le matériel d'évaluation et les activités(Conseil de l'Europe, 2001, p.41).

Quand nous regardons de près les domaines de l'utilisation de la langue, nous constatons que ses situations varient aussi selon le lieu, le moment et les acteurs qui ont effectué les événements (un texte, un téléphone etc.). Selon le Conseil de l'Europe, voici les conseils à suivre pour utiliser mieux une langue; "...les utilisateurs devront réfléchir et décider de quelles situations ils souhaitent traiter et choisir en conséquence les lieux, les institutions, etc. qui y sont inclus " (Conseil de l'Europe, 2002, p.23).

Dès que ces situations varient, les statuts sociaux des utilisateurs de langue et leurs besoins, leurs objectifs changent. Par exemple, passer un examen, parler à quelqu'un, traduire quelques choses, lire un texte pour une affaire, faire une discussion dans une réunion officielle. Parmi les facteurs qui sont efficaces sur l'utilisation de la langue, il y a des conditions et des contraintes.

Ces facteurs se divisent en 4 parties : conditions matérielles, conditions sociales, contraintes de temps, autres contraintes. Puisque les utilisateurs/apprenants utilisent la langue dans la vie sociale, les conditions et les contraintes peuvent changer. Ces critères peuvent être efficaces dans l'utilisation de langue :

- conditions matérielles

- a. pour l'oral

- clarté de la prononciation (diction)
 - bruit ambiant (trains, avions, parasites, etc.)
 - interférences (rue bondée, marchés, cafés, soirées, discothèques, etc.)
 - distorsions (mauvaises lignes téléphoniques, réception par radio, systèmes de sonorisation)
 - conditions météorologiques (vent, froid extrême, etc.).

- b. pour l'écrit

- imprimé de mauvaise qualité
 - écriture peu lisible
 - éclairage faible, etc.

- conditions sociales

- nombre d'interlocuteurs et la familiarité qu'ils ont entre eux
 - statut relatif des participants (pouvoir et solidarité, etc.)
 - présence/absence de public ou d'oreilles indiscrettes
 - nature des relations entre les participants (par exemple, amitié/inimitié, coopération)

- contraintes de temps

- contraintes différentes pour le locuteur et l'auditeur (temps réel) ou le scripteur et le lecteur (plus souple)
 - temps de préparation (pour discours, rapports, etc.)
 - limites imposées sur le temps imparti pour les prises de parole et les interactions (par exemple, par des règles, les frais encourus, les événements concomitants et les responsabilités engagées, etc.)

- autres contraintes

- financières ; angoissantes (situation d'examen), etc. (Conseil de l'Europe, 2001, p.42).

Compte tenu de ces conditions et contraintes, les enseignants peuvent les adopter au cours de langue étrangère en créant des situations similaires à la vie réelle. Puisque les apprenants sont responsables de chaque situation sociale, scolaire et professionnelle d'après la PCA, ils doivent être prêt et s'adapter aux conditions et contraintes indiquées dans la citation précédente.

Lors de l'utilisation de langue, les tâches adaptées au cours de langue étrangère favorisent ces conditions et contraintes auxquelles les apprenants devront faire face, elles nous

donnent des indices supplémentaires avec les directives, les images, etc. Grâce à cela, les apprenants peuvent s'harmoniser avec les conditions et contraintes de la vie réelle en agissant/interagissant avec les autres et ainsi l'usage de langue devient facile pour eux. Nous pouvons comprendre que leurs besoins ne comprennent pas seulement l'apprentissage de langue mais aussi l'usage social de la langue. En raison de cela, les activités ou tâches doivent être proches de la vie et les enseignants doivent préparer des matériels pédagogiques et authentiques en tenant compte de ces besoins.

4.3.2 L'Apprenant au Centre de l'Apprentissage Dans la Perspective Co-Actionnelle

Le but de l'enseignement/apprentissage de la langue est de « répondre aux besoins des apprenants ». Lorsque les méthodes, les approches de langue sont mises à jour, la place des apprenants a changé dans l'apprentissage de langue. Grâce à l'AC, l'apprenant a commencé à avoir une place importante dans l'apprentissage. Il est devenu plus actif dans la classe de langue. Avec la PCA, l'apprenant est autonome en dehors de la classe, prend des responsabilités comme un acteur social, il utilise bien sûr ses compétences langagières en plus, prend place dans la vie sociale en effectuant des tâches (langagières ou autres) en utilisant les moyens de communication (parfois oraux, écrits, sans parole, avec les signes, les images, les vidéos). Selon Pakdel (2011), “ Afin de permettre à l'apprenant de développer les compétences en langues nécessaires pour agir efficacement dans les contextes de la vie sociale et professionnelle, il est nécessaire de lui fournir les possibilités de participer à des communautés sociales authentiques ” (p.13).

Ainsi, l'apprenant interviendra aux différentes communautés sociales afin de connaître les valeurs, les coutumes culturelles etc. C'est-à-dire, dans le cadre de l'environnement social, l'apprenant passe une durée active de son apprentissage. Pour Rosen, “...la perspective privilégiée dans le Cadre est de type actionnel, c'est-à-dire que l'apprentissage des langues est considéré comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer ” (Rosen, 2007, p.17) et aussi pour agir, interagir pendant les situations actuelles.

Avec cette perspective, l'apprenant effectue des tâches dans la vie sociale, lors de la réalisation de ses tâches, il n'oublie pas de tenir compte de la structure linguistique autant que possible parce que la PA vise à faire réaliser des tâches dans un contexte authentique sans se concentrer complètement sur la forme linguistique.

Avec la PCA, l'apprenant qui est devenu « un acteur social » devient aussi « autonome ». Ainsi l'apprentissage de langue devient plus facile et rentable grâce à la relation qu'il y a entre ces deux termes :

La mise en avant de l'objectif de formation d'un « acteur social » amène obligatoirement à relativiser l'importance accordée à l'autonomie individuelle : un « acteur social » est certes un individu critique et autonome, mais c'est aussi un citoyen responsable et solidaire (Puren, 2009, p.12).

Quant au rôle de l'enseignant, il agit comme un guide, qui répond aux besoins et aux demandes des apprenants, en les aidant à développer toutes les compétences à travers les tâches propres à la vie réelle lors de l'apprentissage d'une langue. Grâce à ses tâches, les apprenants vont être motivés et vont être prêts à prendre des risques. Ainsi, la peur de prendre des risques dans la vie sera minimisée par l'enseignant.

4.3.3 Les Limites Pédagogiques Dans la Perspective Co -Actionnelle

Avec la PCA, la didactique des langues étrangères est une approche qui s'intègre au centre de l'action sociale et accepte les apprenants comme des acteurs sociaux. Par rapport aux méthodes antérieures, nous pouvons dire que La PCA est celle qui répond le plus aux besoins de la vie quotidienne de l'apprenant. Mais malgré cela, nous constatons que la PCA a des limites sur la pratique de la langue et l'intégration à la vie sociale.

Bien que l'apprenant soit considéré comme acteur social lors de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère, il a du mal à utiliser la langue cible dans la vie sociale comme il veut. Cela est dû peut être en raison des causes individuelles ou didactiques.

...la classe de langue restera un lieu de répétition, préparant à l'action ultérieure dans la vie réelle et l'apprenant restera apprenant, ne devenant entièrement usager qu'en dehors de la classe dans un avenir souvent indéfini pour ne pas dire incertain puisque certains apprenants de langue n'utiliseront peut-être jamais la langue apprise en dehors du lieu de son apprentissage (Ollivier, 2010, p.2).

Pour l'apprenant, dans la vie quotidienne, certaines actions sociales, certaines situations sont difficiles à suivre. Par exemple, dans une conversation, nous pouvons rencontrer des éléments individuels et socio-culturels qui varient d'une culture à l'autre. Mais la classe de langue est un lieu où l'apprenant apprend à surmonter ses difficultés avec l'aide de son enseignant à travers des activités.

Pendant ces activités, nous voyons que la motivation et la condition physique motive l'apprenant et influence sa performance. Ainsi, comme Pakdel le mentionne, la confiance en soi de l'apprenant va jouer un rôle important pour agir et interagir en dehors de la classe.

...la perspective actionnelle tente de dépasser la simulation en proposant des tâches d'apprentissage des langues qui se basent sur le cadre social de la classe de langue comme un cadre social à part entière et dans lesquelles la langue est utilisée comme un moyen de réalisation d'actions authentiques (Pakdel, 2011, p.73).

Bien que ces tâches et ces activités adoptées avec les matériels authentiques actuels soient bien préparées par l'enseignant, elles ne peuvent pas parfois dépasser le sens de la simulation des actions de la vie réelle pour les raisons indiquées ci-dessus.

Nous savons que la PCA a une forme actionnelle et communicative qui invite à agir et interagir les apprenants dans les actions sociales. La PCA a des particularités qui combinent les matériels authentiques et les activités pour la communication.

L'approche communicative (2) n'a d'ailleurs jamais abandonné la méthodologie des documents authentiques (1). Et c'est très logiquement que les manuels les plus récents se réclament de la PA (3) combinent à leur tour celle-ci avec les deux orientations précédentes (1 & 2) (Puren, 2011, p.7).

Malgré cela, nous remarquons que les manuels les plus récents appartenant à la PCA peuvent parfois paraître insuffisants. Parce que chaque apprenant va apprendre une langue étrangère selon ses propres besoins et son environnement, c'est-à-dire le pays dans lequel il vit. Ainsi, nous pouvons nous demander si la PCA est sans limite:

Ainsi, il peut y avoir des environnements où la PA n'est pas adéquate. C'est le cas dans les pays où les apprenants ne peuvent pas imaginer – à juste titre – avoir un jour besoin par exemple du français langue étrangère pour travailler. Certains apprenants adultes peuvent vouloir apprendre une langue uniquement pour communiquer au cours de voyages (c'est alors l'approche communicative qui sera la plus rapidement efficace), voire pour lire dans le texte de la littérature étrangère (auquel cas c'est l'orientation 1 qui est la plus adaptée). Même dans le cas de l'enseignement scolaire en France, on peut imaginer des séquences relativement longues uniquement en approche communicative, pour préparer un séjour touristique à l'étranger, par exemple, ou encore en méthodologie des documents authentiques si le projet en cours demande à un certain moment d'analyser de manière approfondie un certain nombre de documents littéraires (pour constituer un recueil de poèmes, par exemple) (Puren, 2011, p.7).

D'après la pensée de Puren citée ci-dessus, nous réalisons qu'il est presque impossible que les manuels appartenant à la PCA soient convenable pour tout apprenant pour des raisons que nous venons de citer dans les lignes ci-dessus.

4.3.4 L'Évaluation

L'évaluation est un miroir qui sert à voir le processus et le résultat des apprentissages. Dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, l'évaluation se compose de certains facteurs : l'apprenant, un produit, l'enseignant. L'apprenant crée un produit en profitant des informations données par l'enseignant. Quant à l'enseignant, il analyse et interprète ce produit en utilisant des données recueillies après la phase de l'apprentissage et la production.

L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages à porter des jugements sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ (Cuq, 2003, p.90).

D'après la PCA, l'évaluation est une partie à mesurer en examinant ce que les usagers de langue peuvent ou ne peuvent pas faire en termes de compétences linguistiques. La PCA s'intéresse plus à ce que les apprenants peuvent faire qu'à ce qu'ils apprennent dans l'évaluation. Nous ne devons pas oublier que l'évaluation est partie intégrante de l'environnement social dans la PCA. En ce cas, l'évaluation pour cette méthode veut dire agir et interagir.

Selon Vecchi, l'évaluation est une partie inséparable de la didactique des langues étrangères parce qu'elle n'est pas un résultat mais une durée pédagogique. Vecchi (2000) nous confirme cela avec les phrases suivantes ; “ L'évaluation ne se situe pas tout au bout de la chaîne pédagogique ; elle peut (doit !) être partie intégrante du processus éducatif et exister tout au long de la démarche ” (p.103).

Avec la PCA, l'utilisateur ou l'apprenant d'une langue étrangère est un acteur social qui est au centre de l'évaluation. Comme l'évaluation est une partie intégrante de l'apprentissage, elle n'est pas seulement un outil pour que les apprenants soient évalués à travers des tâches (non seulement langagières), mais aussi un guide pour les enseignants.

...l'évaluation n'est pas seulement le reflet des apprentissages des élèves, mais aussi (au moins autant !) un miroir pour l'enseignant, c'est-à-dire pour les objectifs qu'il s'est donnés et les situations de formation qu'il a mises en place. Il ne s'agit plus d'une chaîne

d'actions pédagogiques, mais bien d'une boucle qui se ferme grâce à cette rétroaction (Vecchi, 2000, p.103).

L'enseignant peut orienter l'enseignement/apprentissage des langues étrangères fournissant des renseignements utiles d'évaluation afin de répondre aux besoins des apprenants en adaptant les stratégies et les outils pédagogiques pendant le cours de langue et il peut aider les apprenants à atteindre les acquisitions prochaines.

Les deux concepts sont mis en œuvre dans le cadre de la PCA : l'évaluation et l'auto-évaluation. L'évaluation contrôle généralement l'apprenant de langue au cours ou à la fin de l'apprentissage. Les examens ou les tests élaborés par les enseignants évaluent les compétences de la langue des apprenants. Contrairement à l'auto-évaluation, l'évaluation est propre à l'enseignant, car cela évalue les compétences ou les connaissances dont les apprenants acquièrent.

Quant à l'auto-évaluation, elle est une évaluation individuelle, comme nous l'avons déjà indiqué dans les lignes précédentes (3.3). Dans l'auto-évaluation, il est élaboré trois outils dont les apprenants profitent (les grilles, le portfolio européen des langues (PEL), l'Europass. Ces trois outils permettent de contrôler personnellement les compétences acquises ou apprises.

...les enseignants deviennent de plus en plus responsables de l'évaluation formative autant que sommative de leurs élèves et étudiants à tous les niveaux. On fait également de plus en plus appel à l'auto-évaluation des apprenants, que ce soit pour organiser et planifier leur apprentissage ou pour rendre compte de leur capacité à communiquer dans des langues qu'ils n'ont pas apprises de manière formelle mais qui contribuent à leur développement plurilingue (Conseil de l'Europe, 2001, p.22).

Lorsque les enseignants évaluent, les apprenants profitent généralement des trois formes d'évaluation : l'évaluation diagnostique, l'évaluation sommative et l'évaluation formative.

Chaque forme d'évaluation a une différente fonction. Voici leurs caractéristiques et fonctions :

L'évaluation diagnostique est une évaluation qui se réalise au début des apprentissages afin de constater les capacités et les intérêts et les caractéristiques fortes ou faibles des apprenants.

L'évaluation diagnostique permet de découvrir les forces et les faiblesses des élèves avant l'entrée dans une unité d'apprentissage. Elle entraîne alors des décisions de soutien, de remédiation pour certains élèves, ou des décisions d'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves (Forestier et Martel, 2012, p.6).

Si nous déterminons les caractéristiques des apprenants, nous pouvons facilement les orienter afin que les apprenants atteignent leurs objectifs ainsi que choisir un emploi juste ou passer un examen pour aller à l'université.

Quant à l'évaluation formative, elle donne des informations sur les points faibles et insuffisants de chaque unité en tenant compte de la performance de l'apprenant pendant la réalisation d'un objectif donné. C'est un processus qui sert à réguler l'apprentissage. S'il y a des contraintes dans la démarche d'apprentissage, l'enseignant peut les déterminer et ainsi prendre des précautions à les remédier.

L'évaluation formative : centrée sur le présent elle constitue un processus continu qui sert à réguler l'apprentissage, car elle permet de recueillir des informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant. L'analyse des acquis et des erreurs permet à l'enseignant d'ajuster un cours, de le réorganiser en fonction des lacunes ou des besoins spécifiques afin d'améliorer l'apprentissage et de guider au mieux l'apprenant vers la réalisation des objectifs. Elle ne se traduit pas par des notes, ni par des scores (Cuq, 2003, p.204).

Ce qui est important pour cette évaluation, c'est la proportion de succès des apprenants par rapport à l'objectif donné. En raison de cela, c'est injuste d'utiliser des notes ou des autres systèmes de classement dans cette évaluation. En donnant des quantités proportionnelles entre l'objectif donné et le succès de l'apprenant, nous pouvons déterminer le niveau de réussite.

De nos jours, l'évaluation est une démarche indispensable qui apporte une contribution importante à développer la formation d'enseignement/apprentissage des langues étrangères et aussi aider les apprenants à s'auto-évaluer.

CHAPITRE V

LES TÂCHES ET LEUR RÔLE DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES D'APRÈS LA PERSPECTIVE CO-ACTIONNELLE

Avec l'AC la langue est acceptée comme un instrument d'interaction sociale. C'est pourquoi la priorité est accordée à la communication. Quant à la culture, elle se rapporte à la vie sociale. Pour cette approche, apprendre une langue consiste à créer son propre énoncé. C'est pour cette raison que l'apprentissage d'une langue étrangère est un processus actif. Dans l'AC, l'apprenant joue un rôle actif. Il est considéré comme « un communicateur », c'est-à-dire il est responsable de son propre apprentissage.

Quant à la PCA, elle est peu éloignée de l'approche dite « communicative ». C'est-à-dire la PCA est plus ciblée sur les actions langagières que l'apprenant peut faire en langue cible tandis que l'AC mettait l'accent sur la communication. Ainsi la PCA reprenant tous les concepts de l'AC, y ajoute l'idée de « tâche » à accomplir dans différents contextes auxquels un apprenant de langue va être confronté dans la vie sociale.

Le point de départ de la didactique de la langue basée sur la tâche est le monde réel et les tâches cibles. Il y a des centaines de choses que nous faisons avec la langue dans la vie courante, d'écrire un poème à confirmer une réservation d'un avion pour échanger des informations personnelles avec une nouvelle information (Nunan, 2004, p.19).

Concernant ce sujet, Rosen nous montre la relation entre la PCA et les tâches avec le schéma ci-dessous :

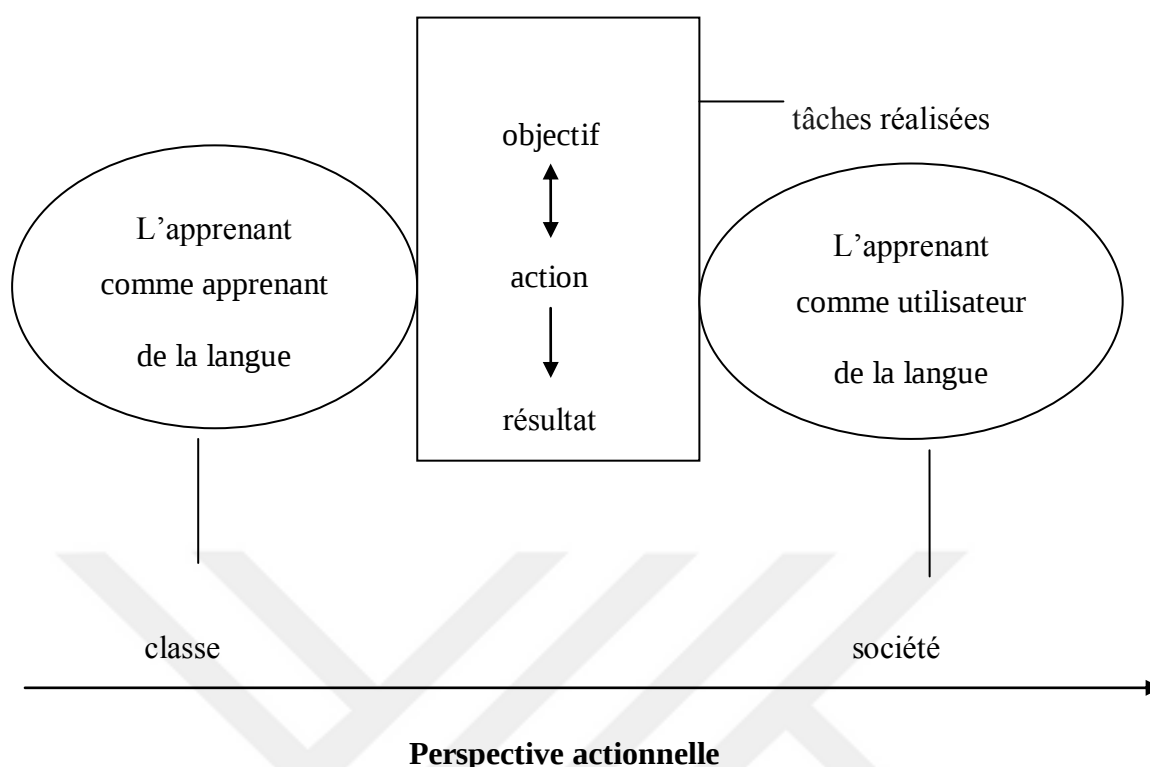


Figure 3. Perspective co-actionnelle et l'approche par les tâches. Adapté de "Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues", Rosen E., 2007, p.29, Lassay-les-Châteaux : CLE.

Nous pouvons voir que les statuts de l'apprenant et de l'enseignant sont transformés par la PCA. Les apprenants qui sont acceptés comme des acteurs sociaux sont motivés par leur enseignant pour réaliser une tâche. L'enseignant est considéré comme un guide, un organisateur, un facilitateur observant favorisant le processus d'apprentissage de la langue. Comme les apprenants sont au centre de l'apprentissage, ils sont responsables de la réalisation des tâches. Les tâches sont préparées avec les matériels authentiques afin que les apprenants puissent les utiliser dans la vie quotidienne.

5.1 La Définition de la Tâche (Communicative)

Avec la PCA, la notion de « tâche » langagière veut dire : enseigner un savoir-agir en société privilégiant l'accomplissement d'actions (de tâches langagières) en langue cible.

D'après le CECR voici la définition proposée concernant ce sujet :

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).

De cette définition, nous voyons que l'apprenant se trouve dans un environnement réel et interactif où il assume tout.

Nunan (1989, p.10) explique la tâche communicative ainsi :

[Une tâche communicative est] une unité de travail en classe qui implique les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production, ou l'interaction dans la langue cible, alors que *leur attention est principalement centrée sur le sens plutôt que sur la forme*. La tâche doit aussi avoir un sens de complétude, pouvant constituer, en soi, un acte communicatif à part entière (traduit de l'anglais, Pakdel, 2011, p.88).

Une tâche est parfois un travail intégrant de communication, de création, de résolution de problèmes, de pratiquer des affaires dans la vie sociale et aussi une activité pédagogique et communicative qui vise à pratiquer la langue étrangère en utilisant des matériels authentiques et proches de la vie réelle dans la classe de langue.

Le Cadre classe en deux catégories : les tâches « proches de la vie réelle » choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe ou du contexte d'apprentissage (par exemple réserver un billet d'avion, lire un mode d'emploi ou prendre des notes pendant un cours magistral) et les tâches « pédagogiques communicatives » dans lesquelles les apprenants s'engagent dans un faire-semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible, se préparant ainsi à mener à bien les tâches communicatives réelles (Rosen, 2007, p.20).

Le point important de la tâche est de « parvenir à un résultat » afin de réaliser cet objectif, les apprenants doivent être actifs et participants car les apprenants sont au centre de leur apprentissage. La tâche comme un moyen linguistique et actionnel permet aux apprenants d'orienter dans l'usage de langue. Dans un apprentissage actif, l'apprenant en tant qu'un utilisateur de langue prend place dans toutes les compétences langagières. Ellis (2003, p.16) l'indique ainsi :

Une tâche est un plan de travail qui nécessite que les apprenants traitent la langue de façon pragmatique afin de parvenir à un résultat qui peut être évalué en considérant si le ou les contenus propositionnels ont bien été transmis. À cette fin, la tâche requiert qu'ils accordent une attention première au sens et à faire usage de leurs ressources linguistiques, bien que la conception de la tâche peut les prédisposer à choisir des formes particulières. Une tâche est destinée à susciter l'utilisation de la langue d'une façon qui porte une ressemblance, directe ou indirecte, à la manière dont la langue est utilisée dans le monde réel. À l'instar d'autres activités de langue, une tâche peut engager des compétences de production ou de compréhension orale ou écrite, ainsi que divers processus cognitifs (traduit de l'anglais Pakdel, 2011, p.88).

Avec les tâches pédagogiques communicatives, les apprenants pratiquent la langue comme un jeu à travers des jeux de rôles en classe. L'objectif de ces types de tâches est «d'utiliser la langue ».

Quant aux tâches proches de la vie réelle, elles sont choisies selon les besoins en dehors de la classe, alors que les tâches sont utilisées dans les domaines publics.

Ainsi on retrouve les tâches dans trois cas de figure : la tâche est essentiellement langagière. La tâche peut comporter une composante langagière et enfin la tâche peut s'effectuer aussi bien sans avoir recours à une activité langagière.

5.2 La Pratique de la Tâche (Communicative)

Lors de la réalisation des tâches en classe, l'enseignant a une place primordiale car c'est à lui de choisir des tâches selon les besoins et le niveau de ses apprenants. Il est comme le chef d'orchestre de sa classe. Durant la réalisation des tâches, il doit avant tout les motiver, les guider, les encourager et les orienter car la réalisation des tâches exigent une série d'activités et des étapes à suivre.

Dans l'apprentissage de la langue par la réalisation d'une tâche, l'apprentissage est favorisé au moyen de l'exécution d'une série d'activités conçues en tant qu'étapes vers la réalisation d'une tâche. L'accent est placé non pas sur l'apprentissage de points de langage dans un vide non contextualisé, mais sur l'utilisation de la langue en tant qu'outil permettant de satisfaire des besoins authentiques (de la vie réelle) (Conseil de l'Europe et Commission européenne, 2001, p.23).

Comme nous venons de mentionner dans les lignes précédentes, lors de l'apprentissage d'une langue à travers des tâches, il faut suivre un ordre et également des étapes. Chaque étape est liée l'un à l'autre. Les connaissances acquises de chaque étape parviennent à un résultat. Cela indique que la tâche est graduellement exécutée. Nous pouvons voir les parcours ci-dessous:

Tableau 2

Une Séquence Pédagogique pour Introduire des Tâches

Phase 1	Exemple
Créer des activités pour la réalisation des tâches comme: présenter le vocabulaire, la langue, le contexte pour la tâche	Étudier les annonces pour louer un appartement. Repérer les mots-clés concernant le logement.
Phase 2	Exemple
Faire faire des exercices aux apprenants pour le contrôle du vocabulaire, des structures et des fonctions	D'abord faire écouter aux apprenants une conversation modèle entre deux personnes qui veulent louer un appartement. Ensuite faire pratiquer aux apprenants la même conversation modèle. Après demander aux apprenants de créer leur propre conversation.
Phase 3	Exemple
Exercer les apprenants à écouter des enregistrements authentiques	Faire entendre plusieurs locuteurs natifs demandant des indications sur la location de l'appartement.
Phase 4	Exemple
Concentrer les apprenants sur des éléments linguistiques par exemple, la grammaire et le vocabulaire	Faire écouter de nouveau la conversation aux apprenants, leur demander de faire attention à l'intonation et leur exiger de noter les mots clés pour écrire les questions et les réponses complètes impliquant des comparatives et superlatifs (moins cher, plus proche, plus spacieux, etc.)
Phase 5	Exemple
Suggérer des activités plus libres	le travail à deux: jeux de rôle sur les manques d'informations concernant l'appartement. L'apprenant A joue le rôle d'un locataire.

	Il fait la liste des besoins et appelle l'agence de location. L'apprenant B joue le rôle de l'agent de location. Il essaye de répondre aux besoins du locataire.
Phase 6	Exemple
La tâche pédagogique	Discussion en groupe et tâche de prise de décision. Regarder une série d'annonces et décider de louer l'appartement le plus convenable.

Adapté de “Task-Based language Teaching”, Nunan, D., 2004, p.34-35, Cambridge: Cambridge University

En utilisant des matériels proche de la vie réelle, les tâches permettent à l'apprenant de faire simuler en classe afin qu'il se comporte comme un acteur social. L'objectif est de réaliser une action sociale et une communication réelle.

Le CECR (2001) s'accroche sur la compréhension et l'exécution de la tâche;

“Dans une tâche communicative, l'accent est mis sur le succès de l'exécution de la tâche et, en conséquence, le sens est au centre du processus tandis que les apprenants réalisent leurs intentions communicatives” (p.122).

Bien que les responsabilités de l'enseignant en tant que guide, organisateur ou observateur soient limitées, la réussite de la tâche dépend de l'enseignant car il doit tenir compte des besoins de l'apprenant dans la classe et en dehors de la classe. Les tâches doivent être attentivement choisies car elles doivent contenir toutes les compétences et les structures linguistiques afin que les apprenants montrent les aptitudes propres à la langue étrangère. Comme dans le tableau de Nunan ci-dessus, il faut préciser le vocabulaire, la structure et le contexte concernant la tâche pour pouvoir réaliser une tâche.

La tâche est basée sur les compétences générales et les compétences communicatives. En prenant des responsabilités, les apprenants jouent un rôle efficace dans une tâche. Ils peuvent utiliser des matériels authentiques et se rapprocher de la vie réelle sans sortir du contexte.

D'autres sortes de tâches ou activités, de nature plus spécifiquement « pédagogique », sont fondées sur la nature sociale et interactive « réelle » et le caractère immédiat 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 dans des activités centrées sur l'accès au sens, au lieu de la langue maternelle à la fois plus simple et plus naturelle. Ces activités de type pédagogique sont assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants ; elles visent à développer une compétence communicative en se fondant sur ce que l'on sait ou croit savoir de l'apprentissage en général et de celui des langues en particulier. Les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat) (Conseil de l'Europe, 2001, p.121).

Compte tenu de la réalisation des tâches, nous avons besoin de certains éléments nécessaires pour désigner les tâches. Ce sont *les objectifs* que nous visons à apprendre ou enseigner ; *l'input* qui est utilisé pour les matériels, *les activités* dont les enseignants et les apprenants profitent n'importe où et n'importe quel moment ; *le rôle de l'apprenant* comme un acteur ; *le rôle de l'enseignant* comme guide, un organisateur ou participant ; *la dynamique /situation* qu'il faut tenir compte de la place (dans la classe ou hors de la classe) et de la manière de travail (en groupe, à deux, individuellement.)

Nunan nous présente les éléments de la tâche avec ce schéma suivant :

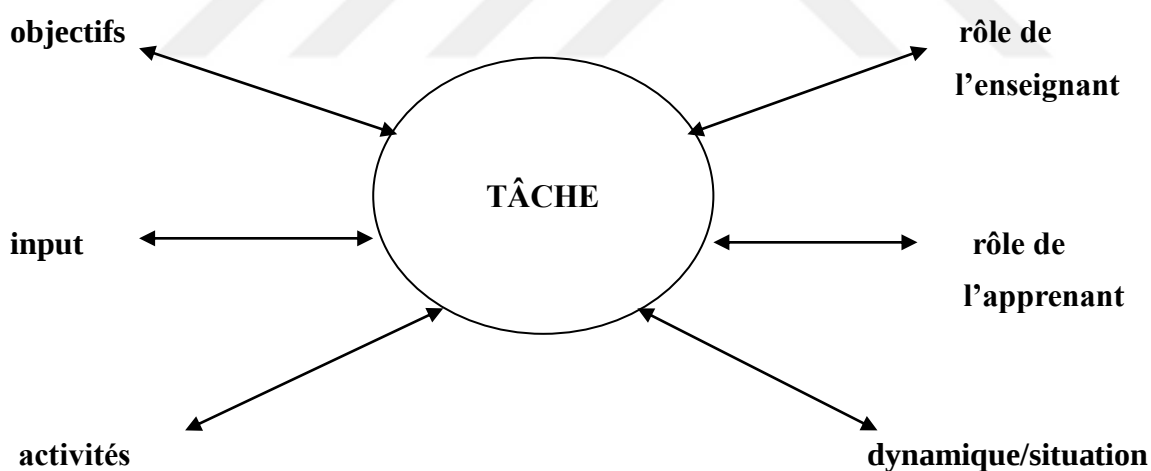


Figure 4. Tâche. Adapté de “Designing Tasks for the Communicative Classroom”, Nunan, D., 1989, p.11, Cambridge: Cambridge University.

Les objectifs sont indiqués en classe de langue en tenant compte des besoins, des demandes et de la socio-culture des apprenants. C'est-à-dire, si les apprenants veulent développer les compétences communicatives, échanger des idées, des informations ou si les apprenants veulent comprendre la structure de la culture sociale qui les entoure tous les jours comme une danse folklorique, une attitude contemporaine ou traditionnelle, un accent différent ou

si les apprenants veulent savoir comment ils doivent apprendre à apprendre ou si les apprenants veulent contribuer à la structure et au développement de langue.

Input est composé de matériels pédagogiques ou authentiques que l'enseignant présente aux apprenants afin de compléter la tâche. *Input* peut contenir beaucoup de ressources comme la carte postale, l'identité personnelle, les listes de courses, la carte géographique, une feuille de réservation pour l'hôtel etc.

Parler ou écrire peut être compliqué et détaillé dans la vie sociale, lorsque nous décidons de réaliser une tâche, au début de l'apprentissage d'une langue étrangère, les apprenants ne peuvent pas accomplir la tâche à la même vitesse ou au même niveau dans la vie quotidienne. C'est pour cela que les ressources doivent être simplifiées et les niveaux des activités doivent être ralentis. En simplifiant l'*input*, elles rendent plus facile pour le développement des apprenants dans la langue, nous devons prendre en compte ce dont les apprenants peuvent faire ou ne peuvent pas faire.

Selon la PCA, les apprenants en tant qu'utilisateurs de langue sont acteurs sociaux. Pour préparer les apprenants à réaliser des tâches dans la vie quotidienne, nous devons créer dans la classe de langue un environnement où l'utilisation des matériels authentiques est abondante comme nous l'avons déjà mentionné dans les lignes précédentes.

...Il y a aussi une valeur en exposant de l'*input* authentique aux apprenants. Particulièrement les textes écrits et les dialogues ne préparent pas suffisamment les apprenants à relever le défi de faire face à la langue qu'ils entendent et lisent dans le monde réel en dehors de la salle de classe ni est que leur but. Si nous voulons que les apprenants comprennent la langue orale et écrite en dehors des cours, nous devons leur donner des possibilités structurées de s'occuper avec des tels matériaux dans la classe (Nunan, 2004, p.50).

Le point essentiel des *activités* pour effectuer une tâche doivent être innovantes, créatifs basés sur les compétences (générales ou communicatives), propres à la vie quotidienne. C'est pourquoi nous devons faire attention à la convenance de tous ces critères.

Grâce aux activités authentiques faites dans la classe, les apprenants peuvent être plus à l'aise lors de l'utilisation de la langue cible dans la vie réelle. C'est pourquoi, les activités utilisées dans la classe doivent être proches de la vie réelle. Comme la langue est un moyen de communication sociale, les approches et les méthodes ou les matériels doivent se centrer sur la tâche communicative. C'est nécessaire que les buts des activités visent à réaliser la même fonction dans la classe comme dans la vie sociale. C'est pour cette raison que certaines activités dans la classe sont en relation avec les situations de la vie quotidienne.

Pour effectuer une tâche, nous avons besoin d'un expert c'est-à-dire de l'*enseignant* car c'est lui qui va déterminer, arranger, produire les tâches en tenant compte des besoins des apprenants. C'est encore à lui de changer son rôle selon déroulement des tâches.

L'enseignant facilite et aide les apprenants à effectuer la tâche. En donnant des petits indices aux apprenants, il permet aux apprenants de créer un environnement et une condition appropriés. Nous sommes convaincus par les phrases suivantes de Willis (1996) ; "L'enseignant est généralement un facilitateur en maintenant des conditions essentielles pour l'apprentissage dans son esprit" (p. 40). En effet, Ce que les apprenants doivent faire, c'est entreprendre la tâche, l'enseignant prend un siège arrière dans la réalisation de la tâche.

Dans le cadre de l'apprentissage de tâche basée, la majorité de l'accent est sur les apprenants qui font quelques choses souvent en paires ou en groupes en utilisant la langue pour réaliser le résultat de tâche et guidé par l'enseignant. L'enseignant est impliqué dans la mise en place des tâches assurant que les enseignants comprennent et continuent avec eux, les tirants à un clos (Willis, 1996, p.40-41).

Lors de la réalisation d'une tâche, l'enseignant est toujours présent car comme un conseiller, il guide les apprenants en donnant des indices concernant la tâche. Les apprenants sont préparés à la tâche par les directives de l'enseignant.

Willis (1996) nous exprime la place de l'enseignant pendant le plan ainsi ;

"Dans la partie de plan, le rôle principale de l'enseignant est d'être le conseiller de langue en aidant aux apprenant à façonner leurs compréhensions et exprimer plus exactement ce qu'ils veulent dire"(p.57). Dans cette partie du travail, l'enseignant oriente les apprenants en les encourageant avec les phrases motivantes comme : c'est bien ! , chapeaux !, bravo ! , continue comme ça !

Ces phrases de motivation assurent la continuité du processus et cette continuité facilite à son tour d'observer la réaction des apprenant durant le travail et donne aussi l'occasion à l'enseignant de les observer.

Bien que l'enseignant joue parfois un rôle d'observateur, il observe les apprenants sans intervenir durant la réalisation de la tâche afin de la mener à bien.

- s'assurer que toutes les paires ou groupes font la tâche juste et sont clairs sur les objectifs
- encourager tous les élèves à participer, peu importe que la faiblesse de leur langue soit
- se faire pardonner sur l'erreur de formes (rappeler comment les parents réagissent positivement aux tentatives de leurs jeunes enfants à utiliser de nouveaux mots et expressions)
- interrompre et aider que s'il y a une panne majeure de communication

- constater que les étudiants semblent faire plus de parler et de contrôle et si quelqu'un semble être exclus (vous pouvez prochaine fois changer ces groupements ou donner des rôles spécifiques au sein des groupes afin d'égaliser l'interaction)
- constater si et lorsque des paires ou des groupes passent à la langue maternelle et plus tard peut-être, de savoir pourquoi
- agir comme le gardien du temps (Willis, 1996, p.54).

Au cours de la réalisation de la tâche, on demande aux apprenants d'agir/interagir comme un individu responsable. Quant à l'enseignant, il contribue à la réalisation de ces tâches en faisant seulement de petites touches. Parfois, il n'y a personne qui les aide dans la vie sociale, c'est pourquoi les apprenants sont responsables de ce qu'ils font et les tâches leur offrent beaucoup de possibilités car elles offrent des matériels authentiques propres à la vie. En raison de cela, les apprenants doivent mieux profiter de ces exercices ou tâches. Voici la pensée de Willis (1996) concernant ce sujet: " Le rôle principal de l'enseignant est celui du président d'introduire les présentations, de donner un objectif pour écouter, de nommer qui parle à côté et de résumer à la fin" (p. 59). Le déroulement de la tâche est sous le control de l'enseignant.

Toutefois, les apprenants jouent un rôle principal. Ceux qui assument les responsabilités de la tâche avec les directives de l'enseignant sont les apprenants. D'après la PCA, il ne faut pas seulement considérer que la tâche soit une activité personnelle puisque l'apprenant se considère comme l'acteur social dans la vie et les tâches peuvent être réalisées en paires ou en groupe comme dans la vie sociale. À l'aide des tâches, l'enseignant prépare l'apprenant aux rôles dans la vie sociale. C'est pour cela que les tâches doivent être non seulement pédagogiques mais aussi authentiques.

Les expériences pédagogiques et authentiques que les apprenants apprennent à travers les tâches facilitent leur adaptation à la vie et les aident à acquérir une personnalité sociale. Particulièrement, avec les approches et les méthodes développées, le rôle de l'apprenant change et ainsi d'un rôle passif il devient actif et responsable de son propre apprentissage. Lorsqu'ils réalisent la tâche, *les rôles des apprenants* deviennent de plus en plus acteurs, entrepreneur ou créateurs:

- l'apprenant est bénéficiaire passif des stimuli extérieurs
- l'apprenant est un interacteur et négociateur qui est capable de donner ainsi que de prendre
- l'apprenant est un auditeur et acteur qui a peu de contrôle sur le contenu de l'apprentissage
- l'apprenant est compromis dans un processus de croissance personnelle
- l'apprenant est impliqué dans une activité sociale. Les rôles sociaux et interpersonnels de l'apprenant ne peuvent pas être dissociés de processus d'apprentissage psychologique
- l'apprenant doit prendre la responsabilité de leur propre apprentissage, leur développement de l'autonomie et leurs compétences pour apprendre à apprendre (Nunan, 1989, p.80)

La langue est un moyen communicatif et social, les apprenants ont aussi besoin de socialiser comme chaque individu. Les tâches encouragent la relation sociale avec leurs façons de pratiquer par exemple, travailler ensemble, agir avec quelqu'un ou ensemble, prendre une responsabilité et réaliser un devoir en groupe grâce à cela ; les apprenants peuvent développer les attitudes de confiance et le sens d'appartenance à un groupe.

Willis range les avantages d'accomplir une tâche en paires et en groupe ainsi :

- Elle donne la confiance aux apprenants pour essayer quelque langue qu'ils connaissent ou pensent, dans l'intimité relative d'une paire ou un petit groupe sans la peur d'être fautive ou d'être corrigé devant la classe
- Elle donne l'expérience des interactions spontanées aux apprenants qui consiste à composer de ce qu'ils veulent dire en temps réel en formulant des phrases et des unités de sens, en écoutant à ce qui se dit
- Elle donne aux apprenants la possibilité de bénéficier de remarquer comment les autres expriment un sens similaire. La recherche montre qu'ils sont plus susceptibles de fournir rétroaction corrective à l'erreur de l'autre
- Elle donne des chances à tous les élèves de pratiquer de déterminer à la tour de parler, de lancer ainsi que de répondre, et de réagir aux contributions des autres (Alors que dans interaction dirigée par l'enseignant, ils ont seulement un rôle de répondre)
- Elle amène les apprenants à utiliser un langage délibérément et en collaboration, faire concentrer sur la construction de significations, non exactement utiliser la langue pour l'objet de l'affichage
- Elle permet aux apprenants de participer à une interaction complète non seulement une des phrases. Les ouvertures et fermetures de discuter, les nouveaux stades ou les changements de direction sont leurs responsabilités. Il est probable que les compétences de discours comme celles peuvent être acquises que par l'interaction
- Elle donne aux apprenants plus de chances à essayer les stratégies de communication comme vérifier la compréhension, de paraphraser à contourner un mot inconnu, de reformuler les idées des autres, de fournir de mots et expressions
- Elle aide lentement les apprenants à gagner la confiance comme ils trouvent qu'elles reposent sur la coopération avec leurs camarades pour atteindre les objectifs des tâches principalement par l'utilisation de la langue cible (Willis, 1996, p.35-36).

Le concept de *dynamique/ situation* a une grande importance pendant le cours de décision des tâches car, nous sommes dépendants de plusieurs situations ou conditions individuelles/environnementales lors de l'arrangement ou de la réalisation des tâches. Afin que les tâches soient adaptées aux conditions/situations individuelles/environnementales, il faut désigner plusieurs sortes de tâches: individuelles/en groupe; dans la classe/ en dehors de la classe car la tâche n'est pas désignée selon une seule dynamique ou situation.

Nunan (2004) confirme notre pensée avec les phrases suivantes concernant ce sujet ;

“Les dynamiques font référence aux dispositions indiquées ou implicites de classe dans la tâche. Il faut rendre compte si la tâche doit être effectuée en tout ou en partie en dehors la classe” (p.72).

Lors de la désignation des tâches, le facteur des individus tels que l'enseignant et l'apprenant arrange leurs dynamiques et leurs situations.

Les apprenants d'aujourd'hui veulent apprendre une langue d'une manière plus détendue sans être stressés. C'est également le but de la PCA. Parce qu'elle a une structure flexible et ne suit pas une méthode limitée par rapport aux méthodes antérieures. La PCA permet à l'apprenant de prendre des responsabilités sans le forcer à une sanction déterminée car selon elle, les apprenants sont considérés comme des citoyens démocratiques et conscients. Ainsi cette pensée donne libre cours aux apprenants et leur permettent un environnement plus mobile et adaptable. Ils peuvent étudier personnellement ou en groupe comme ils veulent.

Il y a un intérêt croissant dans le monde en dehors de la salle de classe comme un environnement d'apprentissage. Encore une fois, la technologie, y compris par satellite et la télévision par câble et de l'Internet, et la main-d'œuvre de plus en plus mobiles facilitent ce développement dans des contextes d'apprentissage de langues étrangères où l'enseignement a traditionnellement été confiné à la salle de classe (Nunan, 2004, p.72).

5.2.1 Les Conditions et les Contraintes Pendant la Réalisation de Tâche

Lors de la réalisation des tâches, nous pouvons rencontrer des difficultés aux étapes de la *production, de l'interaction, et de la réception*.

Pendant la production et l'interaction des tâches, certains facteurs comme l'aide extérieure, le temps, les buts, la prévisibilité, les conditions matérielles et les participants peuvent faciliter la réalisation des tâches ou le contraire.

Les informations disponibles et les matériels supplémentaires utilisés des données visuelles et des ressources langagières affectent également la réalisation des tâches.

L'aide extérieure

L'apport d'une information adéquate relative aux éléments du contexte et la disponibilité d'une aide linguistique peuvent faciliter la tâche.

– *La quantité d'informations sur la situation* : par exemple, une information pertinente et suffisante sur les participants, les rôles, le contenu, les buts, le cadre (y compris les aspects visuels) peuvent faciliter l'exécution de la tâche ; de même que la pertinence, la clarté et l'adéquation des consignes, des instructions ou des directives

– *Le degré de l'aide linguistique apportée* : dans des activités interactives, la préparation de la tâche ou la réalisation d'une tâche intermédiaire préparatoire et l'apport de langue (mots-clés, etc.) aident à susciter des attentes et à activer les connaissances ou l'expérience antérieure ainsi que les schémas acquis ; la disponibilité de ressources telles que des ouvrages de référence, des modèles pertinents et l'aide des autres faciliteront, de toute évidence, les activités de production différée (Conseil de l'Europe, 2001, p.124).

Les éléments tels que les participants, les rôles, le contenu, les buts, le cadre doivent être appropriés aux apprenants. Selon les attentes et les connaissances des apprenants, la tâche est désignée en tenant compte de ces éléments. Si les attentes ou les connaissances demandées ne sont pas complétées, les apprenants peuvent avoir des difficultés lors de réalisation des tâches telles que les conditions insuffisantes et des connaissances incomprises, c'est ainsi que la durée de réalisation prolonge et cela peut affecter négativement les apprenants. En raison de cela, nous devons aussi faire attention au concept de temps lors de la désignation des tâches.

Parce que le temps donné pour la préparation ou l'exécution de tâche est aussi efficace dans les conditions/les contraintes de tâche. Le temps limité rend difficile la tâche, les apprenants peuvent perdre leurs concentrations, ils sont pressés et ne peuvent pas réaliser exactement la tâche demandée et attendue.

Le temps

Moins il y a de temps de préparation et de réalisation, plus la tâche risque d'être difficile.

Les aspects temporels à prendre en compte incluent

– *le temps alloué pour la préparation* : c'est-à-dire la possibilité de planifier ou de préparer. Dans la communication spontanée, la planification est impossible et, en conséquence, il y faut un niveau élevé d'utilisation inconsciente des stratégies pour exécuter la tâche avec succès ; dans d'autres cas, l'apprenant peut se trouver dans une situation plus libre et il mettra alors en œuvre les stratégies pertinentes de manière plus consciente. Par exemple quand le schéma de la communication est relativement prévisible, voire déterminé comme c'est le cas dans les transactions courantes ou celles où il y a suffisamment de temps pour planifier, exécuter, évaluer et présenter un texte, comme c'est normalement le cas avec des activités interactives qui n'exigent pas de réponse immédiate (la correspondance, par exemple) ou des activités de production écrite ou orale non immédiates

– *le temps alloué pour l'exécution* : plus l'acte de communication est urgent ou plus le temps alloué aux apprenants pour réaliser l'activité en classe est court, plus la tension de la réalisation de la tâche est grande en communication spontanée. Cependant, des activités non spontanées d'interaction ou de production peuvent aussi provoquer une tension due (Conseil de l'Europe, 2001, p.124).

La longueur de la tâche et la réalisation à un moment inconvenant peuvent diminuer l'adaptation des apprenants et augmenter le niveau de ses contraintes. Compte tenu du temps donné aux apprenants, les structures compliquées et la durée du discours forcent les apprenants à comprendre l'objectif de la tâche. Cette situation prolonge le temps de la tâche et diminue la productivité de la tâche et fait des fautes durant la réalisation.

- *la durée des tours de parole* : les tours de parole d'une certaine longueur (par exemple un récit anecdotique) sont généralement plus exigeants que des tours plus courts

- *la durée de la tâche*: dans le cas où les facteurs cognitifs et les conditions de la performance sont constants, une longue interaction spontanée, une tâche complexe avec de nombreuses étapes ou la planification et l'exécution d'un texte écrit ou oral seront vraisemblablement plus exigeants qu'une tâche semblable de moindre durée (Conseil de l'Europe, 2001, p.125).

Comme le concept de temps, les buts des tâches sont aussi formés dans ses conditions/ les contraintes. Le rendement de tâche dépend de la complexité de ses buts. Si ses buts sont compliqués, les apprenants peuvent rencontrer des problèmes sur l'adaptation de la tâche. C'est pour cela que les enseignants et les apprenants doivent coopérer dans la décision de tâche, sinon la contrainte de la tâche augmente et les conditions peuvent être défavorables, donc le succès des tâches est affecté par la coopération entre l'enseignant et l'apprenant.

Les buts

Plus il faut négocier pour atteindre le ou les objectifs de l'activité, plus cette dernière est difficile. En outre, dans la mesure où les attentes relatives au produit de l'activité sont partagées par l'enseignant et les apprenants, l'acceptation d'une réalisation diversifiée mais acceptable sera facilitée.

– *Convergence ou divergence du ou des buts de la tâche* : dans une activité interactive, la convergence des buts entraîne plus de « tension communicative » que des buts divergents. En effet, les participants doivent parvenir à un seul et même résultat sur lequel ils se sont mis d'accord (par exemple, arriver à un consensus sur un mode de fonctionnement) ce qui entraîne une négociation plus dense puisqu'il y a échange de l'information nécessaire à la réussite de l'activité.

En revanche, avec des buts divergents, on n'attend pas de résultat particulier et unique (par exemple, un simple échange de vue).

– *Attitude de l'apprenant et de l'enseignant face aux buts à atteindre* : la conscience qu'a l'enseignant de la possibilité et de l'acceptabilité de résultats différents (contrairement à l'apprenant qui recherche à tout prix – peut-être inconsciemment – une réponse unique « correcte ») peut influencer la réalisation de la tâche (Conseil de l'Europe, 2001, p.125).

Les changements pendant l'exécution de la tâche peuvent créer des situations inattendues.

Les nouvelles informations ajoutées ou les nouvelles conditions intervenues dans la tâche forcent parfois les apprenants et le but la tâche ne peut pas être correctement réalisée

La prévisibilité

Le changement des paramètres de l'activité durant son exécution risque d'en augmenter la difficulté pour les interlocuteurs.

– L'introduction, dans une activité interactive, d'une donnée inattendue (événement, circonstance nouvelle, information, participant) oblige l'apprenant à mettre en œuvre les stratégies pertinentes qui permettent d'affronter la dynamique de la nouvelle situation plus complexe.

– Dans une tâche de production, le développement d'un texte « dynamique » (par exemple, une histoire sans unité de lieu ni de temps et où les personnages changent) risque d'être plus exigeant que la production d'un texte « statique » (par exemple, la description d'un objet volé ou perdu) (Conseil de l'Europe, 2001, p.125).

Alors que le changement du contenu dans la tâche augmente sa contrainte, les apprenants doivent faire face aux nouvelles conditions. C'est pour cela que nous avons besoin *d'une prévisibilité*. Grâce à cela, les apprenants peuvent se préparer eux même à ces situations inattendues. Lors la réalisation des tâches, le changement des conditions internes et extérieures joue aussi un rôle important

Les conditions extérieures ainsi que le bruit dans la rue, la voix des affaires, un environnement sans lumière peuvent créer des problèmes pendant le déroulement de tâche. Les apprenants peuvent perdre leur concentration et cela force la tâche.

Compte tenu de ces facteurs déjà indiqués dans la tâche, il y a aussi d'autres facteurs qui affectent l'apprenant comme *le participant*. Par exemple *la coopération* vise à encourager les apprenants. Si les participants travaillent ensemble et prennent des décisions communes et interagissent avec les autres participants, la coopération entre les participants peut augmenter et les difficultés de la tâche diminuent.

Lorsque les participants interagissent avec les autres, *l'élocution des interlocuteurs* n'est pas similaire. Les facteurs telles que la rapidité, la clarté, la cohérence peuvent changer le degré des contraintes de tâche dans l'élocution parce que chaque participant parle d'une manière différente et utilise une structure différente dans la phrase.

Même si les participants parlent d'une manière différente, ils doivent communiquer les uns avec les autres en vue de réaliser une tâche.

Mais la distance et la proximité entre les participants sont les facteurs importants afin de réaliser justement la tâche. Plus la distance entre les participants est loin, plus la communication est dure. Par exemple les gens peuvent comprendre mal les uns des autres pendant les appels téléphoniques mais un entretien en face à face peut passer plus productif. Ces facteurs sont la *présence ou l'éloignement de l'interlocuteur*. La communication fait partie intégrante des tâches. C'est pour cela que les participants doivent être actifs tout au long de l'apprentissage. Afin que les interlocuteurs puissent montrer *la plus ou moins grande compétence communicative*, les apprenants doivent avoir des connaissances suffisantes. Lorsque les connaissances sont familières, les tâches peuvent rendre faciles et les apprenants peuvent parvenir à un résultat.

La préparation des matériels et l'état général des apprenants pour la tâche sont efficaces dans la réception. Il y a trois facteurs qui risquent les conditions et les contraintes de tâche. Ce sont *l'aide extérieure pour la réalisation de la tâche, les caractéristiques du texte, les types de réponses attendus*.

Quand nous voyons *l'aide extérieure*, les matériels préparés et les images désignées, les informations supplémentaires cherchent à adopter les apprenants à la tâche pendant *la phase de préparation*. Ces soutiens comme l'aide extérieure réduisent les difficultés et encouragent les apprenants. Ces indices qui contiennent les informations, les orientations, les directives nous aident à comprendre la tâche.

Dans la PCA, les apprenants comme les utilisateurs de langue doivent s'engager en interaction pour devenir un acteur social. Travailler en groupe ou en paires réduit la responsabilité des apprenants et la légèreté des affaires entre les apprenants. Afin que les apprenants réalisent facilement la tâche dont ils sont responsables, les apprenants doivent s'aider mutuellement. *Le travail en sous-groupes* les motive pour la tâche et facilite les difficultés de tâche.

Compte tenu des matériels, le texte est un moyen essentiel pour l'exécution de tâche parce que les données dans le texte nous présentent des indices pour le but de la tâche. En déterminant les textes, il faut faire attention à la clarté et simplicité parce que les mots et les phrases trop complexes créent des problèmes pour la compréhension et rend la tâche difficile.

Les apprenants sont exposés par la complexité linguistique sans qu'ils parviennent à atteindre le résultat attendu. La complexité linguistique est due à : *“...des phrases longues, avec de nombreuses subordonnées, de multiples négations, des limites ambiguës, des anaphoriques et des déictiques dont les antécédents ou les références sont obscurs”* (Conseil de l'Europe, 2001, p.126).

D'une part, les données déjà obtenues et les expériences acquises, les informations claires déjà sur le type du texte vont aider les apprenants à comprendre. D'autre part, si le type de texte est concret, il peut favoriser les apprenants dans la réalisation de la tâche, sinon la tâche rend difficile dans le texte abstrait.

...la familiarité que l'apprenant peut avoir du type de discours ou du domaine de référence (et en partant du principe qu'il a les connaissances socioculturelles nécessaires)

l'aidera à anticiper le contenu et la structure. Il est probable que la nature plus ou moins abstraite ou concrète du texte jouera également un rôle ; par exemple, une description, des instructions ou un récit concrets (notamment accompagnés de supports visuels adéquats) seront sans doute moins difficiles qu'une argumentation ou une explication abstraites (Conseil de l'Europe, 2001, p.126).

Que le texte soit concret ou abstrait, la longueur du texte est importante parce que si le texte est long, les apprenants peuvent s'ennuyer et peuvent perdre leur concentration. Plus le texte est long, plus il est difficile à comprendre. Parce que "...en règle générale, un texte court est moins difficile qu'un texte long sur un même sujet..." (Conseil de l'Europe, 2001, p.126).

Si le texte est cohérent et clair, la structure du discours permet aux apprenants de préparer à l'opération en expliquant les indications essentielles avant les indications détaillées. Afin de réduire la complexité du texte, il faut utiliser les informations explicites et les structures connues et simples.

Si l'environnement n'est pas adéquate pour les faire, par exemple *les conditions matérielles* comme les matériels utilisés ou les circonstances inattendues (un bruit, un volume faible de télévision/radio, l'enregistrement de voix incompréhensible etc...) ou les autres facteurs dues aux apprenants et aux tâches (l'accent inconnu, la rapidité du discours, une écriture mauvaise ou illisible etc.) peuvent entraîner des conséquences négatives pour la compréhension pendant la réalisation de la tâche.

En raison de cela, les textes, les activités ou les tâches doivent être appropriés aux apprenants.

Il faut tenir compte des mots et des phrases qu'on utilise peu dans le texte ou la tâche. De temps en temps, les mots et les phrases ne sont pas toujours généraux mais aussi peuvent contenir des phrases ou des mots professionnels et propres à un domaine. Cela rend difficile la réalisation de la tâche. Nous pouvons dire que la difficulté de la tâche dépend de *l'intérêt de l'apprenant*. Si l'apprenant a des informations suffisantes, la difficulté de la tâche diminue.

Les compétences, les caractéristiques de l'apprenant et le but de la tâche doivent aller de pair avec le texte car ils ont besoin de comprendre le texte et montrer leurs compétences dans la tâche en utilisant des connaissances pour que les apprenants parviennent à un résultat précis. Si le contenu du texte est orienté à l'objectif de tâche et aux besoins des

apprenants, la réponse attendue sera satisfaisante. En tenant compte de ces conditions, il faut déterminer *le type de la réponse attendue*.

Bien qu'un texte puisse être relativement difficile, le type de réponses exigées par la tâche peut être manipulé pour s'adapter aux compétences et aux caractéristiques de l'apprenant. La conception de l'activité dépendra également de son objectif qui peut être de développer les aptitudes à la compréhension ou de vérifier la compréhension. Selon le cas, le type de réponse demandée peut considérablement varier ainsi que l'illustrent les nombreuses typologies d'activités de compréhension (Conseil de l'Europe, 2001, p.155).

5.2.2 La Difficulté de la Tâche

La difficulté de la tâche est variable car chaque apprenant apprend différemment. En tenant compte des conditions et des contraintes de la tâche, les apprenants peuvent avoir des difficultés lors de la réalisation de la tâche et aussi la tâche peut les forcer selon son but, ses compétences demandées, ses attentes, ses stratégies pour la réaliser.

L'approche d'une même tâche ou activité peut être très sensiblement différente selon les individus. En conséquence, la difficulté d'une tâche donnée pour un individu, et les stratégies qu'il adopte pour la réaliser, sont le résultat de la combinaison d'un certain nombre de facteurs qui font partie de ses compétences (générales ou communicatives) et de ses caractéristiques personnelles, ainsi que des conditions et des contraintes dans lesquelles la tâche est accomplie (Conseil de l'Europe, 2001, p.123).

Lorsque nous déterminons les difficultés de la tâche, nous devons suivre certains principes essentiels comme suite:

- les compétences et les caractéristiques de l'utilisateur/apprenant, y compris les intentions propres à l'apprenant ainsi que son style d'apprentissage
- les conditions et les contraintes qui en déterminent l'exécution par l'apprenant/utilisateur et qui, en situation d'apprentissage, peuvent être ajustées pour s'adapter à ses compétences et à ses caractéristiques propres. (Conseil de l'Europe, 2001, p.123).

5.2.3 Les Difficultés des Apprenants lors de la Tâche

Pendant la réalisation des tâches, les apprenants utilisent plusieurs compétences et montrent leurs performances, toutefois, ils ont des difficultés différentes. Nous divisons en 3 parties les facteurs qui créent la complexité lors de l'exécution d'une tâche. Ce sont *les facteurs cognitifs, les facteurs affectifs, les facteurs linguistiques*. Les apprenants rencontrent des difficultés non seulement durant la réalisation de la tâche mais aussi ont des difficultés liées à leurs compétences et à leurs caractéristiques.

Dans les *facteurs cognitifs*, les apprenants cherchent d'abord à découvrir les directives/consignes dans la tâche et puis à les comprendre et concevoir. Plus les apprenant ont des directives suffisantes concernant la tâche, plus ils peuvent mieux l'effectuer.

Si les connaissances présentées sont familières aux apprenants, elles leur guident en réduisant de la difficulté de tâche et augmentent son succès :

La familiarité de la tâche : la charge cognitive est réduite et le succès de l'exécution d'une tâche facilité par la plus ou moins grande familiarité de l'apprenant avec

- le type de tâche et les opérations à effectuer
- le(s) sujet(s) ou thème(s)
- le type de texte, le genre
- le schéma interactionnel (scénario et structure) en jeu car la disponibilité, inconsciente pour l'apprenant, du schéma interactionnel en cause ou son automatisme peuvent le laisser libre de faire face à d'autres aspects de la performance. Cette même disponibilité peut aussi l'aider dans son anticipation du contenu et de l'organisation du texte
- la connaissance nécessaire du contexte et de l'arrière-plan (présupposée par le locuteur ou le scripteur)
- le savoir socioculturel pertinent, par exemple la connaissance des règles de savoir-vivre et de leurs variations, des conventions sociales, des formes langagières convenables à la situation, des références relatives à l'identité nationale ou culturelle, les différences notables entre la culture cible et celle de l'apprenant et la conscience interculturelle (Conseil de l'Europe, 2001, p.123).

À l'aide de ces connaissances, les apprenants montrent les aptitudes personnelles dans les opérations de la tâche. Les apprenants d'une langue comme des acteurs sociaux réunissent ses connaissances pédagogiques avec les connaissances sociales et cherchent à assumer des responsabilités sur la tâche en profitant de toutes les aptitudes personnelles, sociaux et aussi pédagogiques.

Les aptitudes : l'accomplissement de la tâche dépend de la capacité de l'apprenant à exercer, entre autres

- les capacités interpersonnelles et d'organisation nécessaires pour mener à bien les différentes étapes de la tâche
- les aptitudes et les stratégies d'apprentissage qui en facilitent la réalisation, y compris se débrouiller quand les ressources linguistiques sont inadéquates, trouver tout seul, planifier et contrôler la réalisation de la tâche
- les capacités interculturelles parmi lesquelles l'aptitude à affronter l'implicite du discours des locuteurs natifs (Conseil de l'Europe, 2001, p.123).

La relation entre la tâche et les apprenants passe par les aptitudes multiples. Pour réaliser une tâche, il n'est pas suffisant d'avoir des aptitudes pédagogiques, il ne faut pas mettre de côté aussi les éléments linguistiques, culturels ou sociaux. C'est pourquoi, nous devons bien comprendre l'environnement où nous vivons et capter les richesses afin de les utiliser

pendant la réalisation de la tâche qui est considéré comme une partie de simulation de la vie.

Dans ce sens, les apprenants doivent établir une liaison entre les procédures de tâche et les opérations de tâche. Si les apprenants participent à une tâche, ils peuvent résoudre le processus de tâche et trouver les différences entre eux.

En termes d'opérations d'apprentissage: une tâche sera plus au moins difficile pour l'apprenant selon sa capacité

– à manipuler les différentes étapes ou « opérations cognitives » et leur nature concrète ou abstraite

– à traiter l'enchaînement des opérations exigées par la tâche (succession linéaire d'opérations) et la relation entre les différentes étapes de la tâche (ou la combinaison de tâches différentes mais apparentées) (Conseil de l'Europe, 2001, p.123).

Nous pouvons dire que *les facteurs affectifs* sont des attitudes ou des comportements individuels des apprenants dans la tâche. Le fait que ces caractéristiques soient fortes ou faibles, influence le succès de la tâche. Nous pouvons définir les caractéristiques comme : *la confiance en soi, l'implication, la motivation, l'état général et l'attitude.*

Avec la PCA, les apprenants doivent être au cœur de l'apprentissage. Ils ne peuvent réaliser cela qu'en utilisant des connaissances et des compétences générales ou langagières, en accumulant des expériences, particulièrement en prenant un rôle dans la réalisation de la tâche comme participant. C'est la confiance en soi.

La confiance en soi : une image positive de soi et l'absence d'inhibitions contribueront au succès de l'exécution d'une tâche lorsque l'apprenant a la confiance en soi qu'il faut pour la mener à son terme. Il prendra, par exemple, le contrôle de l'interaction si nécessaire (intervenir pour demander une clarification, vérifier que le sens est compris, prendre des risques le cas échéant ou, en cas de problème de compréhension, continuer à lire ou à écouter et faire des hypothèses et des déductions, etc.); le degré d'inhibition peut dépendre de la situation donnée ou de la tâche (Conseil de l'Europe, 2001, p.123).

En prenant des responsabilités et faisant des exercices, les apprenants se motivent dans la tâche. La participation des apprenants à la tâche développe *l'implication et la motivation.*

...il est plus probable que l'exécution d'une tâche sera couronnée de succès si l'apprenant s'y implique. Un niveau élevé de motivation personnelle à réaliser une tâche, créé par l'intérêt qu'elle suscite ou parce qu'elle est perçue comme pertinente par rapport aux besoins réels par exemple, ou encore par l'accomplissement d'une tâche qui lui est rattachée (interdépendance des tâches), conduira l'apprenant à une plus grande implication. (Conseil de l'Europe, 2001, p.123).

Pendant la réalisation de la tâche, les apprenants sont motivés par l'enseignant à travers de petits mots comme : Bravo, Chapeaux etc. Le CECR (2001) nous rappelle l'efficacité de motivation externe comme suite, "La motivation externe peut jouer également un rôle, par

exemple dans le cas où il est important que la tâche soit couronnée de succès pour ne pas perdre la face, ou pour des raisons de gratification ou de compétition’’ (p.123).

Après la motivation externe, c’est le tour de l’apprenant. Il doit se motiver et être psychologiquement et physiquement prêt s’il veut prendre place à la tâche. Plus les apprenants se préparent à la tâche, plus la difficulté de tâche se réduit. Le CECR (2001) exprime cette situation comme suite, “*L’état général* : la performance est influencée par la condition physique et émotive de l’apprenant (un apprenant détendu et vigilant a plus de chances d’apprendre et de réussir qu’un anxieux fatigué)’’ (p.124).

Ce n’est pas suffisant pour la PCA. Parce qu’elle vise à développer la diversité culturelle. Nous pouvons accepter les apprenants comme ambassadeurs culturels et acteurs sociaux ouverts à la culture de l’autre. C’est pourquoi l’apprentissage d’une langue étrangère, à travers la réalisation d’une tâche sera plus facile si les apprenants ont des connaissances socioculturelles du pays.

L’attitude : la difficulté d’une tâche qui apporte des expériences et un savoir socioculturel nouveaux sera affectée, par exemple, par l’intérêt de l’apprenant pour les autres et son ouverture à eux ; par sa volonté de relativiser son propre point de vue culturel et son système de valeurs ; par sa volonté de jouer le rôle « d’intermédiaire culturel » entre sa culture et la culture étrangère et de résoudre les malentendus interculturels et les dysfonctionnements de type référentiel (Conseil de l’Europe, 2001, p.124).

Compte tenu des *facteurs linguistiques*, les apprenants doivent adapter les caractéristiques langagières (structurelles, grammaticales, communicatives etc.) et doivent dominer les perspectives nécessaires sur les moyens de l’utilisation de langue pendant la réalisation des tâches. Voici la pensée de CECR concernant ce sujet :

L’un des facteurs essentiels à prendre en considération pour déterminer la pertinence d’une tâche donnée ou la manipulation de ses différents paramètres est le niveau de développement des ressources linguistiques de l’apprenant ; niveau de connaissance et de contrôle de la grammaire, du vocabulaire, de la phonologie et de l’orthographe requis pour réaliser la tâche, en d’autres termes, les registres, l’exactitude grammaticale et lexicale et les aspects de l’usage de la langue tels que l’aisance, la souplesse, la cohérence, la pertinence et la précision (Conseil de l’Europe, 2001, p.124).

Si les apprenants savent bien ce dont ils ont besoin concernant la tâche, ils peuvent mieux utiliser ses compétences et prendre place à l’apprentissage en assumant toutes responsabilités.

5.3 Exemples de Tâches Communicatives

Grâce aux tâches dans la PCA, les objectifs des apprenants changent. Ils préfèrent se tourner vers l'utilisation de la langue à la place de réciter la structure langagière, même s'ils font des fautes.

La tâche permet aux apprenants de passer une période active durant l'apprentissage de langue. Les apprenants sont libres pendant la réalisation de la tâche. Cela renforce l'auto-apprentissage de l'apprenant. Comme la tâche contient des exercices et activités interactives et authentiques, nous pouvons dire qu'elle est à la fois une évaluation pour l'enseignant et une auto-évaluation pour l'apprenant.

La tâche est un soutien elle-même parce que le contenu de tâche aide les apprenants sur ce qu'il faut faire et sur la structure qu'il faut utiliser. Parfois certaines tâches n'ont presque aucun indice comme dans l'exemple ci-dessous. Dans ce cas-là, les apprenants doivent suivre attentivement les parties de l'unité ainsi que le texte :

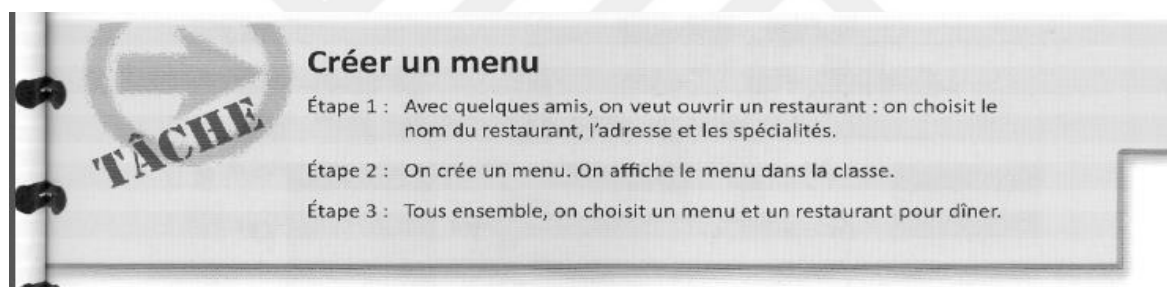


Figure 5. Type de la tâche 1. Adapté de “Livre de l’élève”, Agenda 1, Première éd, 2011, p.19, Paris : Hachette.

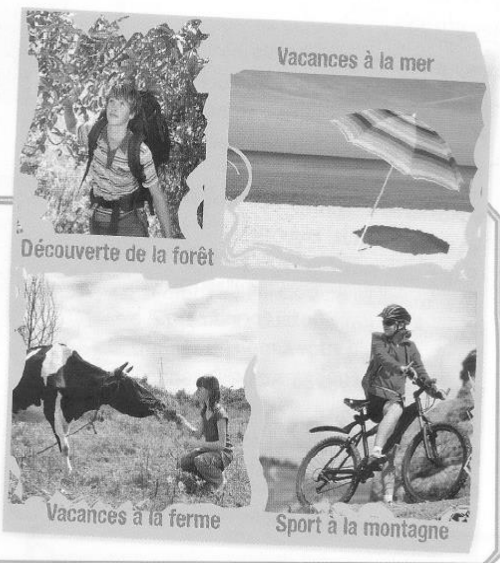
Les autres tâches donnent des indices « Nous allons aller à la mer, nous allons faire » et comme nous voyons, la tâche suivante leur aident avec les photos et les consignes comment les apprenants doivent effectuer la tâche.

5 Et toi, tu préfères les vacances à la mer ? à la campagne ? à la montagne ? Pourquoi ?

Organise tes vacances

- Par deux, choisissez vos vacances dans la brochure.
- Faites la liste des activités que vous allez faire pendant vos vacances (activités sportives, culturelles, artistiques, de nature...).
- Présentez à la classe vos projets de vacances.

Nous allons aller à la mer...
Nous allons faire...



CD Classe 2 Ex. 2 et 3 → piste 58 ; Ex. 6 → piste 59 ; Ex. 8 → piste 60

quatre-vingt-dix-neuf ■ 99

Figure 6. Type de la tâche 2 .Adapté de “Livres de l’élève”, Adosphere 1, Première éd., 2011, p.99 ,Paris :Hachette.

La tâche encourage le travail en groupe et crée une situation communicative. L’apprenant comme acteur social se prépare à la vie quotidienne car, la tâche est non seulement un travail didactique, mais aussi un travail social utilisant la langue étrangère.



tâche finale

→ **BIENVENUE !**

Une personne importante (un directeur, un responsable...) vient visiter votre école et votre ville lundi prochain.

Discutez, en grand groupe, pour décider des tâches à réaliser par jour : accueillir la personne à la gare, faire la visite de l’école, de la ville, organiser un dîner, préparer une petite fête...

Faites une liste de toutes les tâches puis posez-vous des questions pour vous répartir les tâches, en fonction de vos emplois du temps.

Figure 7. Type de la tâche 3. Adapté de “Livres de l’élève”, Latitudes 1, Première éd., 2008, p.53 Paris : Didier.

Pendant le travail en groupe, les apprenants sont mutuellement motivés par la tâche. En fait, ils peuvent agir et interagir .La tâche nous offre une action sociale et communicative sans limiter une condition et un environnement.



CHAPITRE VI

L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE CHEZ LES JEUNES APPRENANTS À TRAVERS LES TÂCHES

Le besoin d'apprendre une langue étrangère est une réalité inévitable, ce besoin s'étend de plus en plus sur la terre. Ainsi apprendre aux moins deux langues étrangères est devenu une obligation en Europe et dans le monde. Pour obtenir un meilleur résultat dans ce domaine, il faut commencer à enseigner/apprendre des langues le plus tôt possible, c'est-à-dire à l'âge d'enfant. Voici la pensée d'Alpar concernant ce sujet :

Dans les pays membres de l'Union européenne, est appliqué l'enseignement obligatoire de deux langues étrangères avec une troisième ou même une quatrième langue étrangère optionnelle. Dès lors, pour un meilleur enseignement/apprentissage des langues étrangères, le mieux serait de familiariser l'enfant avec les autres langues afin de le préparer pour le stade ultérieur et d'empêcher la perte du temps lors de son apprentissage à l'âge adulte (Alpar, 2010, p.174).

Il ne faut pas oublier non plus que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère aux jeunes publics est un domaine en voie de développement. Enseigner une langue étrangère au public de moins de douze ans demande beaucoup à l'enseignant. C'est pourquoi selon Vanthier :

...enseigner le FLE aux enfants est un acte éducatif qui, comme toute démarche éducative, doit contribuer au développement de la personne. Cela suppose de la part de l'enseignant, certes, une bonne maîtrise des méthodes d'enseignement de la langue, mais également une vraie connaissance des enfants... Un apprenant de moins de douze ans est une personne en devenir et en construction. Une des spécificités les plus caractéristiques de ce public d'apprenants est liée au fait que les enfants sont en cours de développement dans tous les domaines, aussi bien psychomoteur que cognitif, affectif que langagiers (Vanthier, 2009, p.7-17)

Avant d'étudier, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère aux jeunes apprenants, le mieux serait d'étudier de près le développement de l'enfant car en tant qu'enseignant vous êtes obligé de connaître votre public. Selon Piaget, l'être humain

durant toute sa vie est en transformation constante. Ainsi Piaget a défini les différentes périodes de la vie comme suit :

...on est d'abord nouveau-né (le premier mois de la vie), puis bébé (jusqu'à environ 2 ans), puis petit enfant (jusqu'à 5-6 ans), puis adolescent (jusqu'à 17-20 ans), puis adulte. Chacun de ces moments correspond intuitivement à des grandes étapes de la vie (Vanthier, 2009, p.17).

Après avoir jeté un coup d'œil aux étapes du développement de l'enfant, nous allons étudier de près l'importance de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère chez les jeunes apprenants.

6.1 L'Importance de l'Enseignement/Apprentissage d'Une Langue Étrangère Chez les Jeunes Apprenants

De nos jours, nous pouvons dire que le monde est devenu un endroit où nous sommes tous obligés de vivre ensemble et de se respecter. Ainsi les relations entre les pays s'approchent, leurs cultures s'unissent et apprendre la langue de l'autre devient une nécessité pour vivre ensemble. En raison de cela, apprendre une langue se considère aujourd'hui comme une obligation parce qu'apprendre une langue étrangère est devenue un besoin inévitable à l'école, à la vie sociale ou professionnelle par exemple, lorsque les apprenants ou les employés utilisent l'internet ou l'ordinateur, ils peuvent rencontrer des mots étrangers, c'est pour cette raison que le mieux serait qu'ils sachent une langue étrangère. Pour ne pas perdre de temps à apprendre une langue étrangère à l'âge adulte, le mieux serait de l'apprendre quand on est enfant c'est-à-dire avant l'âge de douze ans.

Lorsque nous étudions de près l'acquisition du langage chez l'être humain, nous voyons qu'elle commence en général à l'âge de 2 ans et continue jusqu'à l'âge de 10 ans. Ainsi comme le dit Guberina, il y a une période critique pour l'apprentissage du langage. Voici sa pensée concernant ce sujet :

On peut se demander si le postulat nativiste qui est à l'origine de certaines thèses que nous venons de présenter est réellement utile à la compréhension des mécanismes d'acquisition du langage. Ce postulat repose sur l'idée que le cerveau est préprogrammé pour acquérir le langage de manière précoce au cours du développement. Un tel programme serait nécessaire notamment parce que le développement conduit rapidement à spécialiser et à rendre autonomes les zones fonctionnelles du cerveau. On devrait en quelque sorte considérer que si une zone fonctionnelle n'est pas rapidement affectée au langage, en interaction avec l'effet de l'exposition précoce à une langue, la possibilité d'une telle affectation est définitivement perdue (Gaonac'h, 2006, p.178).

Quand la situation est ainsi pour l'acquisition du langage, alors quand l'enfant doit-il apprendre une langue étrangère et pourquoi ?

Selon Alpar, l'enfant doit faire connaissance avec une langue étrangère le plus tôt possible :

Pour l'apprentissage des langues étrangères aux jeunes enfants, il est désormais évident que l'enfant passe en contact avec une langue étrangère avant l'école primaire. C'est-à-dire au plus tard à l'école maternelle à travers des activités ludiques sous forme de jeux, chansons, comptines, etc., comme s'il menait une activité dans sa propre langue. L'apprentissage d'une langue étrangère doit être omniprésent dans le système éducatif à partir de l'école maternelle jusqu'à la fin des études et durant toute la vie (Alpar, 2010, p.178).

Nous comprenons donc que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère doit commencer le plus tôt possible quand l'enfant est tout petit car comme le dit Cohen :

... l'enfant a une capacité extraordinaire de langage, car il est tout le temps actif, actif dans son apprentissage, particulièrement -et cela est évident- entre 2 et 4 ans. Il est créatif, il construit ses mots, et quand il a deux ans et demi ou trois ans, l'enfant comprend tout à coup « le système » et l'emploiera, (...). Mais il a son mode de pensée et d'agir qui représente son propre code, jusqu' ce qu'il parvienne au code adulte (Cohen, 1982, p. 60).

En effet, le mieux serait que l'enfant rentre en contact avec une langue étrangère avant l'âge de douze ans pour un meilleur apprentissage car le monde va de plus en plus à une structure plurilingue et dans certains pays, les nouveaux nés sont élevés dans les milieux plurilingues et multiculturels. C'est pourquoi, nous devons donner beaucoup d'importance à l'enseignement/apprentissage précoce d'une langue étrangère en Turquie.

6.1.1 Les Buts de l'Enseignement/Apprentissage d'Une Langue Étrangère

Avec la mondialisation, apprendre des langues devient une obligation dans tout le domaine de la vie (sociaux, culturels, pédagogiques, économiques, politiques etc.). Par exemple, les entreprises préfèrent travailler avec des personnes sachant aux moins une langue étrangère. Il en est de même pour le système éducatif qui doit être adapté aux besoins de son public pour répondre à ce besoin.

Parce que l'éducation est un moyen important qui pourra soutenir l'individu au point central du monde globalisé dans ce processus. La restructuration capable de répondre aux besoins de la société d'information du système d'éducation et la nécessité d'orienter envers le futur en considérant du développement des politiques éducatives (Sayınsoy, 2003, p.1).

C'est pourquoi, compte tenu de ces besoins, le mieux serait de favoriser l'enseignement/apprentissage précoce d'une langue étrangère afin d'obtenir un meilleur résultat dans l'avenir.

...l'enseignement précoce des langues vivantes repose sur la malléabilité intellectuelle et audiophonétique de l'enfant qui, dans ses premières années (jusqu'à six ou sept ans environ) est plus apte à acquérir une bonne compréhension et une bonne prononciation en langue étrangère parce que son cerveau est encore en cours de croissance.... (Cuq et Gruca, 2003, p. 317).

Selon Cuq et Gruca (2003), "A partir de sept ou huit ans, le cerveau est arrivé à maturation mais se développent en revanche des capacités plus analytiques" (p.317).

C'est pour cette raison que les jeunes apprenants pourront développer leurs performances mentales, s'ils commencent tôt à apprendre une langue étrangère et ainsi ils gagneront une flexibilité langagière. "L'enseignement des langues étrangères à un âge précoce développent l'agilité et la souplesse, la capacité d'écoute et de sensibilité de penser chez les enfants" (Anşin, 2006, p.9). C'est cette flexibilité langagière qui permettra aux jeunes apprenants d'apprendre plus facilement des langues dans l'avenir.

6.1.2 Le Rôle de l'Enseignant et du Jeune Apprenant à travers les tâches

Lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, les jeunes apprenants sont curieux et actifs. Ils participent aux activités de classe. Ils réalisent des tâches soit en groupe ou soit individuellement. Les jeunes apprenants captent les tâches comme un jeu. C'est pourquoi ils prennent beaucoup de plaisir lors de la réalisation de celles-ci.

Nous constatons que c'est grâce aux tâches que les apprenants sont plus motivés et apprennent beaucoup mieux. Et c'est encore grâce aux tâches qu'ils obtiennent peu à peu leur autonomie.

Quant à l'enseignant, il a un rôle primordial pour le jeune public car c'est lui qui doit attirer l'attention de ses apprenants à travers des activités et doit trouver des tâches selon le besoin et leur niveau. En tant que guide, il organise, encourage, facilite et oriente les apprenants pour la réalisation des tâches. Pour cela, il doit préparer des activités théâtrales et des jeux, des chansons c'est-à-dire, il donne aux jeunes apprenant l'occasion d'agir et interagir.

Lorsqu'il y a un jeu dans la classe, il y a forcément un espace de création. Dans le jeu, tout n'est pas réglé à l'avance: le hasard, la stratégie, l'imaginaire, les émotions interviennent,

jeu avec les mots, jeu de rôle, jeu de créativité, jeu de société, jeu d'entraide ou de compétition, dans chaque forme de jeu, le « je » est imposé. Les mots ne sont plus alors des mots mécaniquement répétés, car lorsque jouer devient dire, ils témoignent d'une intention de communication réelle et d'une création de l'enfant (Vanthier 2009, p.47).

L'utilisation des activités ludiques en classe de langue attire l'attention des jeunes apprenants et rend plus productive et amusante les cours. Ils veulent participer davantage au cours et cherchent à prendre plus de responsabilités. À travers ces activités, le rôle de l'enseignant est important car il invite les jeunes apprenants à être autonome dans les cours de langue pour qu'ils puissent prendre des responsabilités. C'est pour cela que ;

L'enseignant doit contribuer les jeunes apprenants au processus de prise de décision. Comme cette attitude de l'enseignant permettra de mieux reconnaître les besoins, les aptitudes, les compétences, elle permettra aussi d'obtenir de meilleurs résultats à l'enseignement/apprentissage réalisé. En outre, le jeune apprenant aura l'occasion de voir comment ses efforts ont affecté son apprentissage et il prendra la responsabilité de son apprentissage et sera plus motivé. (MEB, 2011, p.25).

Ainsi l'enseignant améliore la confiance en soi du jeune apprenant et lui permet de devenir un individu social en faisant des études par groupes de pairs.

Il ne faut pas oublier non plus qu'un enseignant qui enseigne aux jeunes publics doit être une personne qui aime les enfants. Il doit être doux, avoir une manière humoristique, être créatif, peut s'approcher émotionnellement aux enfants. Il doit avoir des compétences de musique et peinture et il doit être participant et ouvert aussi (Sayınsoy, 2003, p.87).

CHAPITRE VII

L'EXÉCUTION D'UNE ÉTUDE DE TÂCHE COMMUNICATIVE CHEZ LES JEUNES APPRENANTS D'APRÈS LA PERSPECTIVE CO- ACTIONNELLE

Pour la partie de ce travail, nous allons étudier de près les tâches communicatives à travers le manuel Vite 2 qui a été publié en 2011 en Italie par l'Édition d'Eli. Il se compose de 9 unités et de 6 sections. C'est un manuel de 128 pages avec doubles pages pratiques. Sur la couverture du manuel se trouvent les images d'une fille et d'un chien. Son niveau est A2. Quant à nous, nous allons essayer d'observer en détail les tâches communicatives dans ce manuel.

7.1 L'Étude du Manuel Vite 2

Vite 2 est une méthode de français innovante, amusante et aussi pédagogique qui s'adresse aux jeunes apprenants. Il a été conçu d'après les principes de la PCA. Ce manuel Vite 2 n'offre pas seulement les savoirs et les savoir-faire aux jeunes apprenants mais répond aussi à leurs besoins langagiers et culturels.

Ce manuel invite les jeunes apprenants tout au long du livre à prendre un rôle efficace lors de leur apprentissage de langue à travers les tâches (non seulement communicatives). Les tâches sont désignées en tenant compte des sujets et des thèmes dans chaque unité. Dans ce livre, les activités ou les tâches concernant les compétences langagières facilitent l'utilisation de savoir et de savoir-faire. Dans ce manuel, on a donné beaucoup d'importance aux activités langagières interactives à travers les puzzles, les chansons, et

les jeux de rôles. Les documents authentiques utilisés dans ce manuel comme images fixes ou animées motivent les jeunes apprenants.

Sa perspective est simple et formée de figures et d'images utiles qui ne fatiguent pas les apprenants. Cela soulage aussi les apprenants et leur permet d'agir/interagir. Les activités ou les tâches sont généralement propos du sujet ou de structure dans le dialogue. C'est ainsi que les tâches et le déroulement du cours fournissent une intégrité. La progression du degré de difficulté du contenu du manuel se réalise sans déranger l'apprenant.

Quand nous regardons structurellement le manuel Vite 2, nous voyons qu'il est reparti comme suit:

- Présentation des objectifs
- Compréhension de dialogue
- Lexique
- Grammaire
- Communication
- Savoir faire
- Civilisation
- Et aussi un bilan pour une (auto) évaluation.

En plus de ces sections essentielles, il y a des sections supplémentaires dans le manuel

- Pages interactives
- Tous en scène
- Chansons
- Lexique
- La France physique
- La France administrative
- La francophonie

7.2 Les particularités du Manuel Vite 2

L'équipe d'édition, pour encourager les jeunes apprenants, présente les informations utiles dès l'introduction du livre. Le manuel est accentué sur l'importance de la langue française, le plurilinguisme, la diversité culturelle et langagière dans l'avant-propos. En fournissant des indices utiles, il vise à augmenter la conscience des jeunes apprenants. Après ces soutiens pédagogiques, l'adaptation des jeunes apprenants est également renforcée à l'aide des matériels visuels.

Par exemple, le *Guide visuel* présente le manuel avec des petites annonces à travers des images propres aux parties. Ces images aident et guident les jeunes apprenants pour une meilleure compréhension. Grâce à cela, les jeunes apprenants peuvent prévoir le déroulement de manuel. Dans le manuel de français, cette partie indiquée est utilisée comme un tunnel de passage. Elle prépare les jeunes apprenants ou l'utilisateur de manuel pour des informations détaillées. Après le Guide visuel, les jeunes apprenants arrivent au tableau des contenus.

Le *tableau des contenus* est un peu plus détaillé que le Guide visuel, il présente petit à petit les sujets, les tâches, les compétences générales et langagières etc. Comme plusieurs méthodes de français, nous pouvons voir que les contenus du manuel vont du simple au complexe. Ainsi cela crée des conditions pour une auto-évaluation.

Quand nous observons le tableau des contenus, nous constatons que ce manuel est séparé en 9 unités et il y a des objectifs qu'il doit être effectué dans chaque unité par les apprenants. Comme Le manuel est orienté vers l'apprentissage actif, les activités et les tâches sont intercalées aux diverses sections du manuel.

Les savoirs et les savoir-faire liés aux unités sont donnés pour que les jeunes apprenants puissent montrer leurs aptitudes et enrichir leurs connaissances. Toutes les descriptions présentent seulement des informations en vue générale sur le manuel. Afin de mieux comprendre des objectifs principaux du manuel, nous avons aussi besoin d'examiner ses aspects pratiques.

Compte tenu des aspects pratiques du manuel, l'*unité 0* est faite afin d'adapter les jeunes apprenants au manuel à travers des activités et des tâches différentes. Il vise à familiariser les procédures pratiques et pédagogiques du manuel.

Dans l'unité 0, les jeunes apprenants font une introduction avec les activités ou les tâches telles que les chansons, les puzzles ou le jeu de rôles. Cette unité commence avec une chanson et finit avec un puzzle. Le manuel vise à augmenter la participation des jeunes apprenants au cours en utilisant des images authentiques et en créant des conditions et des environnements similaires comme dans la vie sociale.

Nous pouvons dire que grâce aux activités amusantes comme les puzzles et les chansons, ce manuel est bien conçu pour les jeunes apprenants. L'objectif des tâches communicatives rend les jeunes apprenants interactifs. C'est d'ailleurs le souhait de la PCA

Après avoir passé vu l'ensemble du manuel, nous pouvons commencer avec la section de base de l'ensemble de l'unité. C'est le *dialogue* de doubles pages. Comme toutes les méthodes de français, ce dialogue est la partie essentielle qui unit le sujet avec les phrases, les structures, les tâches/les activités. Les jeunes apprenants peuvent comprendre ce qui se passe dans le déroulement du cours parce que les structures et les phrases qu'il faut apprendre sont présentées ici, les jeunes apprenants cherchent à comprendre le dialogue en tenant compte de ces éléments. C'est pourquoi les exercices telles que les questions, vrai ou faux, remplir les blancs sont ajoutées à la suite du dialogue afin de savoir si les jeunes apprenants comprennent le dialogue comme dans l'exemple ci-dessous.

Unité 2 J'ai faim !

1 Écoute et lis.

Caroline Je m'ennuie.
La mère Et tes devoirs ?
Caroline Je m'en ai pas aujourd'hui.
Théo Qu'est-ce qu'on mange ce soir ?
 On fait des crêpes ou une mousse au chocolat ?
Caroline Faisons de la mousse au chocolat, mais bien sucrée. Prends les ingrédients dans le frigo.
Théo Je préfère les crêpes salées... tant pis !
La mère Et après, la vaisselle !
Caroline Ça c'est moins rigolo !
La mère Alors, pour faire de la mousse... Voilà, il faut du chocolat noir, des œufs, du beurre, du sucre et de la crème fraîche.
Caroline Moi, je veux beaucoup de mousse, j'adore ça !
Théo Mais... il n'y a pas de crème fraîche !
Caroline Oh ! Il n'y en a plus ! Tu vas en acheter ?
Théo Eh ! Je n'ai pas envie de sortir.
Caroline Alors...
Théo Bon... d'accord ! Combien ça coûte ?
La mère Environ 3 euros.
Théo Chez l'épicerie.
Théo Bonjour monsieur, j'aimerais un pot de crème fraîche, s'il vous plaît.
L'épicerie Voilà la crème fraîche. C'est tout ?
Théo Oui, je vous dois combien ?
L'épicerie 2,45 euros.
Théo Merci, monsieur.

2 Dis si les affirmations sont vraies (V) ou fausses (F).

1 La scène se passe dans la cuisine de la mère de Caroline. ☒ V ☐ F
 2 Caroline et Théo vont préparer le dîner. ☐
 3 Caroline a beaucoup de devoirs aujourd'hui. ☐
 4 Théo aime les crêpes salées. ☐
 5 Caroline aime la mousse au chocolat. ☐
 6 Caroline et Théo aiment faire la vaisselle. ☐
 7 Théo doit acheter de la crème fraîche. ☐
 8 Théo va à l'épicerie. ☐

3 Que se passe-t-il ? Complète le résumé avec les mots de la liste.

devoirs - crème fraîche - mousse au chocolat - supermarché - dîner - pot

(1) Aujourd'hui, Caroline n'a pas de (1) _____ et elle s'ennuie. Elle propose de faire de la (2) _____ pour le (3) _____. Mais il n'y a pas de (3) _____. Théo va en acheter un (4) _____ chez l'épicerie.

4 Trouve les ingrédients de la mousse au chocolat.

1 ☒ du sucre
 2 ☐ du lait
 3 ☐ de la crème fraîche
 4 ☐ de la sauce béchamel
 5 ☐ de la farine
 6 ☐ de la confiture de fraises
 7 ☐ des œufs
 8 ☐ du beurre
 9 ☐ du fromage
 10 ☐ du chocolat noir

5 Réponds aux questions.

Quel est ton dessert préféré ?
 J'adore...
 Quel dessert saisis-tu préparer ?
 Je vais faire...

Figure 8. Exemple 1 du manuel Vite 2. Adapté de "Livres de l'élève", Vite 2, Première éd., 2011, p.24-25, Recanati : Eli S.r.l.

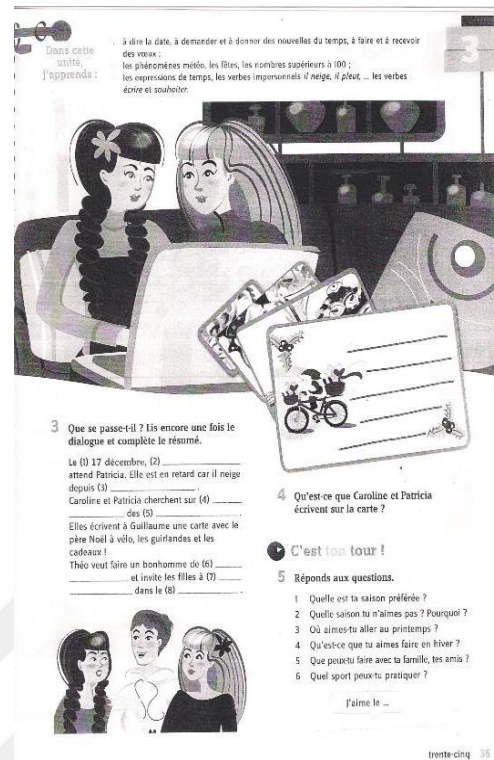
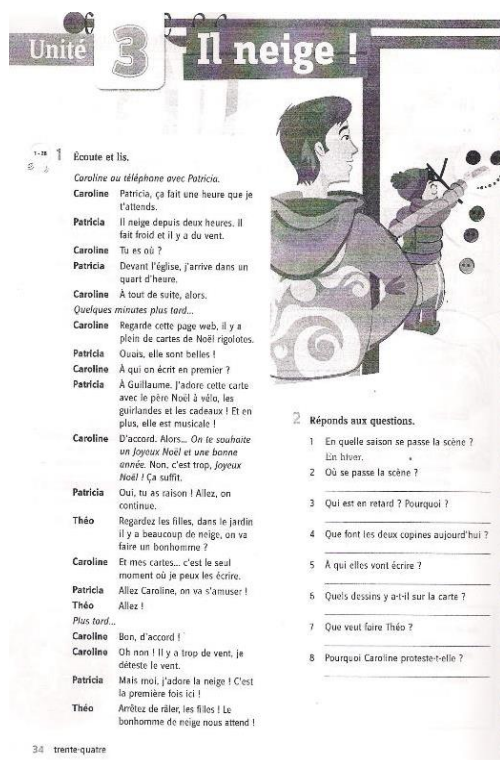


Figure 9. Exemple 2 du manuel Vite 2. Adapté de “Livres de l’élève”, Vite 2, Première éd., 2011, p.34-35, Recanati : Eli S.r.l.

Si nous regardons de près, nous voyons que les jeunes apprenants doivent réaliser l'apprentissage actif à travers des exercices afin de mieux comprendre le dialogue, pour cela, le manuel offre une tâche pertinente au dialogue. Il se trouve généralement une seule tâche dans « C'est ton tour ! ». Dans cette partie, les jeunes apprenants cherchent à exécuter une tâche (écrite/orale) et transformer à une attitude ce qu'ils ont appris. Toutefois cette tâche n'est pas complètement communicative. Nous pouvons dire qu'elle est seulement une tâche langagière ou un exercice parce qu'elle encourage d'utiliser des structures ou des phrases dans le dialogue.

Compte tenu des activités pratiques, d'exercices et de tâches, le manuel sera étudié dans quelques sections. Bien que le manuel soit divisé en 6 sections telle que *Communication*, *Grammaire*, *Lexique*, *Sons et Lettres*, *Savoir-faire*, *Civilisation* dans le tableau des contenues, la section *des mots* de doubles pages est invisible dans le tableau des contenus. Les mots sont déjà mentionnés dans le dialogue, le manuel Vite 2 produit cette section spéciale de doubles pages réservée aux mots afin que les jeunes apprenants puissent mieux apprendre les mots et les répéter avec les exercices. Il n'y a pas de tâche ici, cette partie est entourée par des exercices de vocabulaire. En voici un exemple :

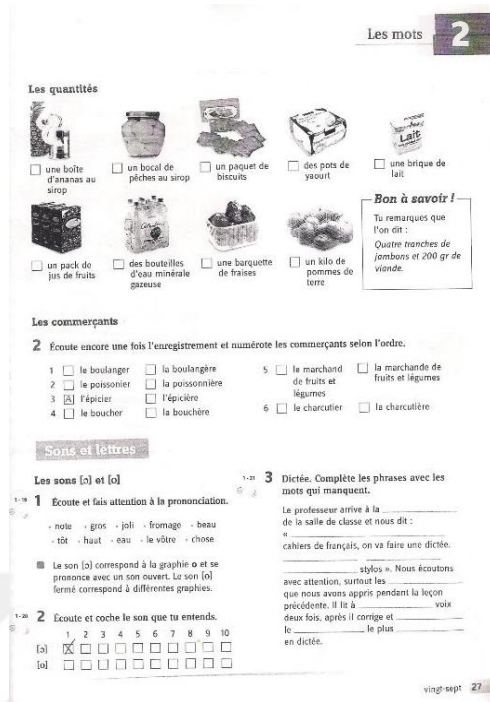
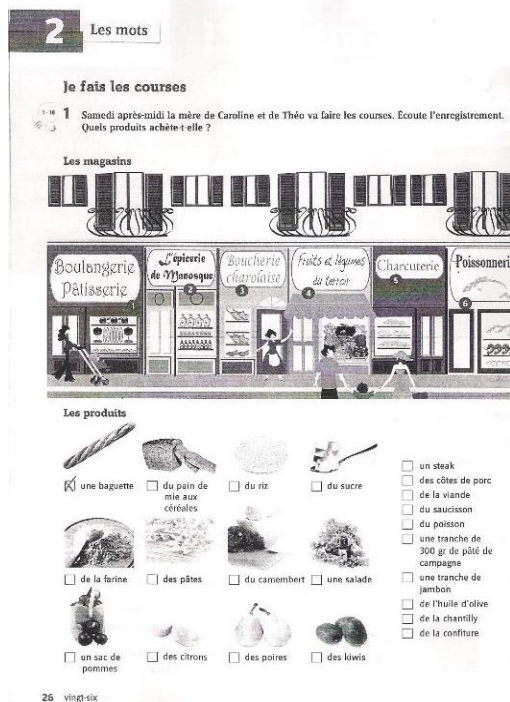


Figure 10. Exemple 3 du manuel Vite 2. Adapté de “Livres de l'élève”, Vite 2, Première éd., 2011, p.26-27, Recanati : Eli S.r.l.

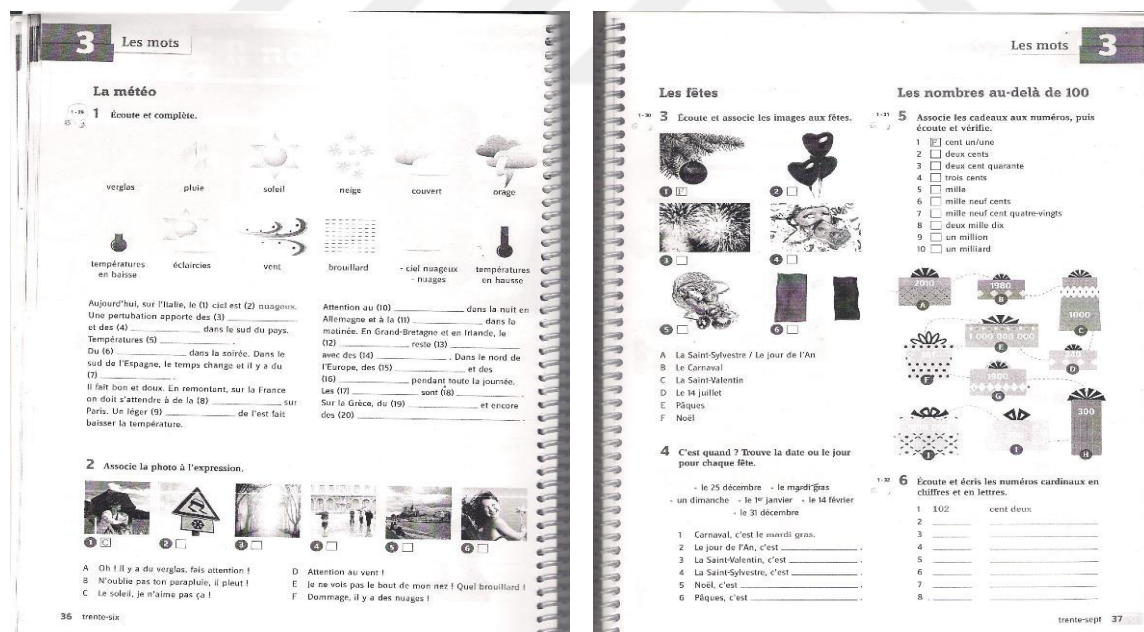


Figure 11. Exemple 4 du manuel Vite 2. Adapté de “Livres de l'élève”, Vite 2, Première éd., 2011, p.36-37, Recanati : Eli S.r.l.

Utiliser des structures grammaticales, des mots, des phrases apprises est un processus pédagogique mais ce n'est suffisant pas pour la PCA. D'après la PCA, les jeunes

apprenants doivent apprendre une langue en agissant, en produisant et en créant. Le manuel Vite 2 crée une telle situation similaire avec la partie de *Communication* de doubles pages qui propose des activités basées sur la tâche communicative. Les jeunes apprenants doivent participer aux tâches qui les amènent à développer les différentes compétences langagières afin d'acquérir une attitude sociale comme la communication. Lorsque les jeunes apprenants réalisent des tâches ou des activités langagières, ils sont en interaction avec les autres. Cette section comprend toutes les activités langagières des compétences avec des indices comme les bulles et les images. Dans cette partie, il y a deux ou trois tâches communicatives et les autres sont des activités langagières. Cette section inclut aussi la section de *Sons et lettres* comme la phonétique.

2 Communication

Acheter un produit

1-20 **1** Écoute et répète.

A Bonjour monsieur, je voudrais un pot de crème fraîche, s'il vous plaît.

B Voilà la crème fraîche. C'est tout ?

A Bonjour, vous désirez ?

B Je voudrais une brique de lait.

A Et avec ça ?

B C'est tout, merci ! Un kilo d'oranges, s'il vous plaît.

A Voilà. C'est tout ?

B Oui, merci. Non, du fromage, aussi.

2 À deux. Regardez les personnages et imaginez ce qu'ils se disent.

Bonjour, je voudrais un croissant, s'il vous plaît.



3 Écoute et répète.

A Combien coûte le lait ? 6,60 € le pack.

B Le lait, c'est combien ? 1,20 € la bouteille.

A Combien coûtent les biscuits ? 3,30 € le paquet.

B Ça fait combien ? 10 €.

A Je vous dois combien ? Au total, 15 €.

A Vous payez en espèces ou avec la carte ? En espèces. Avec la carte.

4 Lis le texte de la chanson à la page 121. Écoute et chante. À deux, imaginez le dialogue au supermarché et jouez-le.

Communication 2

5 Trouve l'ordre logique de ce dialogue.



1 ☐ les poires, 3,95 € le kilo, madame.

2 ☐ Je voudrais des fruits pour la salade de fruits. Il me faut des oranges, des pommes, des kiwis et des poires.

3 ☐ 4,50 € la barquette.

4 ☐ Combien coûte un kilo de poires ?

5 ☐ Bonjour, madame.

6 ☐ Alors... un kilo de poires, une barquette de fraises, 5 kiwis, et pour terminer un sac de pommes.

7 ☐ Et une barquette de fraises ?

8 ☐ Je paye avec la carte. Ça fait combien ?

9 ☐ Et les kiwis ?

10 ☐ Les kiwis ? Dix pour 5,80 € et les pommes 4,95 € le sac.

11 ☒ Bonjour, monsieur Tabault.

12 ☐ Au total 15,80 €.

6 Exprimer des quantités

1-20 **6** Écoute et répète.

A Tu en veux combien ?

B J'en veux un paquet.

A Vous en voulez combien ?

B Nous en voulons deux paquets.

7 À deux. Regardez les photos. L'un pose des questions et l'autre répond.

1 Un pack de lait. Tu en veux combien ? Un pack, svp.

2 Un sac de pommes.

3 Trois tranches de viande.

4 Un morceau de fromage.

5 Une bouteille d'eau minérale.

6 Un kilo de kiwis.

8 C'est ton tour !

Imagine et joue le dialogue. L'épicière ouvre le livre à la page 118.

Le client salue l'épicière et demande le prix d'un pack de lait.

L'épicière répond.

Le client demande le prix des biscuits.

L'épicière répond et demande combien elle en veut.

Le client demande deux paquets.

L'épicière demande si elle veut autre chose.

Le client prend aussi un paquet de farine et deux pots de yaourts.

L'épicière répond.

Le client demande le prix total.

L'épicière répond.

Figure 12.Exemple 5 du manuel Vite 2. Adapté de "Livres de l'élève", Vite 2, Première éd., 2011, p.28-29, Recanati : Eli S.r.l.

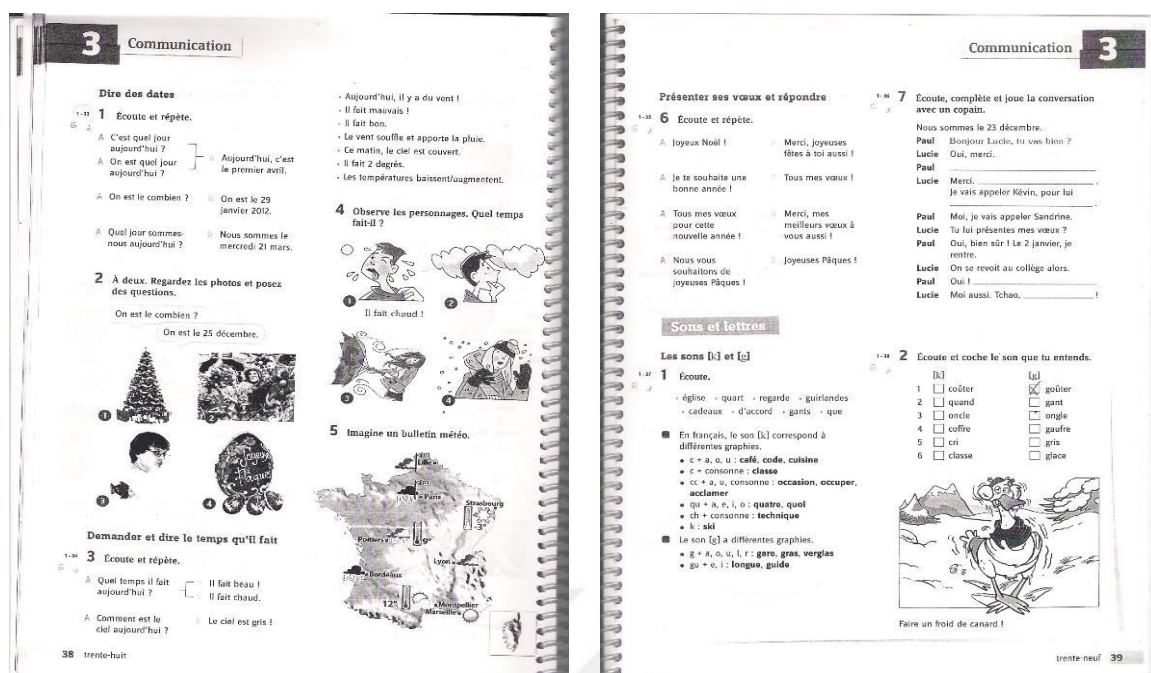


Figure 13. Exemple 6 du manuel Vite 2. Adapté de “Livre de l’élève”, Vite 2, Première éd., 2011, p.38-39, Recanati : Eli S.r.l.

Comme les exercices et les activités langagières ou tâches changent selon le sujet, la structure grammaticale change aussi. La section de « *Grammaire ? Facile !* » n’est pas détaillée comme nous pouvons la comprendre à son titre. C’est l’étape des structures grammaticales qui sont présentées aux les jeunes apprenants. Dans cette section, les structures grammaticales présentées prennent place dans les sections passées comme activités ou tâches. C’est ainsi que les unités, les activités et les sections sont liées les uns aux autres comme dans l’exemple ci-dessous :

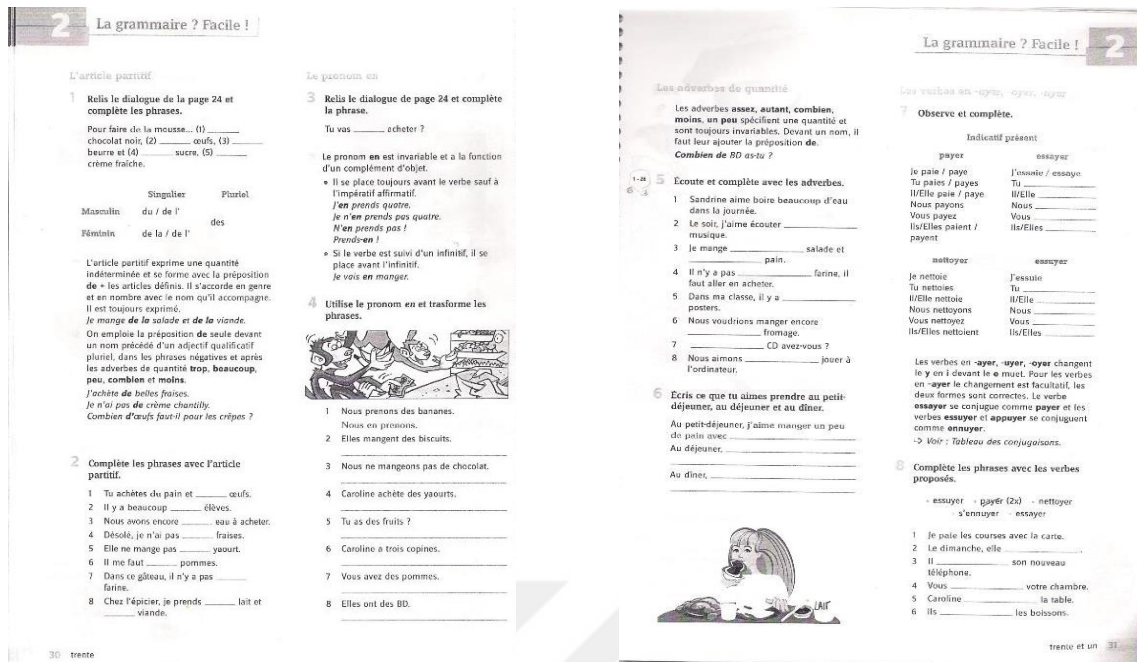


Figure 14. Exemple 7 du manuel Vite 2. Adapté de “‘Livres de l’élève”, Vite 2, Première éd., 2011, p.30-31, Recanati :Eli S.r.l.

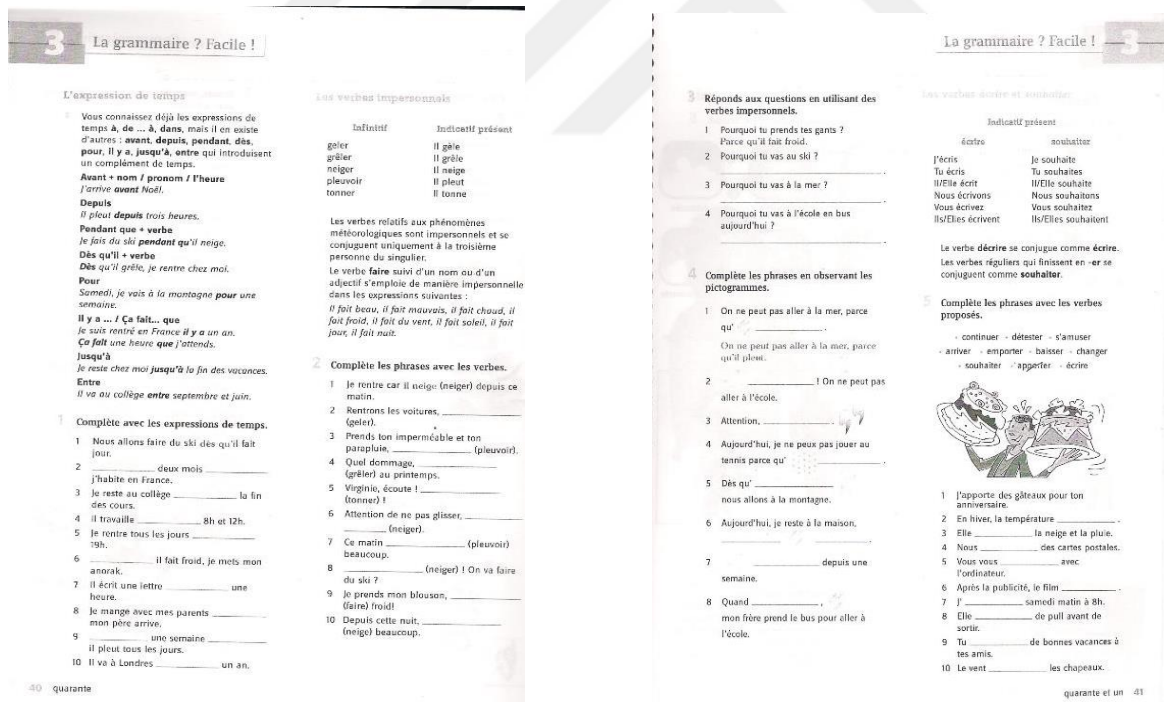


Figure 15. Exemple 8 du manuel Vite 2. Adapté de “‘Livres de l’élève”, Vite 2, Première éd., 2011, p.40-41, Recanati :Eli S.r.l.

Nous avons aussi la section de *Mes Savoir-faire*. Cette étape est une partie qui se trouve toutes les unités. Ce parcours de doubles pages s’adresse aux 4 compétences et les tâches

sont désignées selon ses 4 compétences. Ce parcours vise à renforcer individuellement ou en groupe les compétences des jeunes apprenants. Compte tenu des matériels, ils sont authentiques et proches de la vie quotidienne. Par exemple, les offres d'emploi, les annonces, la liste de marché, les billets, la carte de géographie, une carte postale, un appel téléphonique, un enregistrement verbal. En profitant de ces matériels, nous pouvons créer les tâches ou les réaliser. Les matériels authentiques choisis servent de guide aux jeunes apprenants. Dans cette section, il y a des 4 activités langagières. Ainsi certaines d'entre elles sont des tâches communicatives et d'autres sont des activités. Bien sûr, cela peut changer selon le sujet des unités.

La section de savoir-faire est divisée en 4 compétences « lire, écrire, écouter et parler ».

Dans la partie d'écoute, les tâches nécessitent souvent beaucoup d'attention. Parce que les jeunes apprenants doivent attentivement écouter afin de pouvoir bien faire les tâches. Dans cette étape, en générale on demande aux jeunes apprenants d'associer les images aux phrases en écoutant les enregistrements. Cette tâche est profitable en termes d'écoute, d'attention et de mise en ordre. Particulièrement, la partie d'écoute va en paire avec la partie de parler parce qu'ils se complètent l'un et l'autre.

Au parcours de lecture, comme nous avons déjà indiqué, les matériels choisis sont les textes utilisés dans la vie sociale (les journaux, les lettres, les notes, l'affiche etc...). Dans cette partie, on demande aux jeunes apprenants de répondre aux questions. Si c'est nécessaire, les tâches peuvent être créées mais cette fonction est plus appropriée à la compétence écrite. Parce que les jeunes apprenants ne peuvent que prendre la responsabilité en pratique. En réalisant des tâches ou des activités langagières, ils peuvent parvenir aisément à un résultat comme l'indique la PCA.

Au parcours de l'écriture, les textes sont authentiques comme un mail ou une fiche d'entrée ou les situations appropriées à la vie sociale sont créées. Ce sont les tâches communicatives écrites ou orales.

La section de savoir-faire appartient aux tâches communicatives et aux tâches. En tenant compte des détails, nous pouvons dire que cette section est préparée en choisissant des matériels authentiques afin de développer les 4 compétences. En voici l'exemple :

2 Mes savoir-faire

Écouter

1 Écoute et trouve l'ordre logique de ces dessins.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

Parler

2 Tu veux préparer un dîner entre copains. Fais la liste des courses à faire. Dis dans quel magasin tu iras et imagine les dialogues. Un copain sera le vendeur.

1 du riz
2 _____
3 _____
4 _____
5 _____
6 _____

Bonne idée !
Quand tu dois simuler un dialogue, essaie d'imaginer les questions que peut te poser ton interlocuteur et prépare quelques réponses possibles.

32 trente-deux

2 Mes savoir-faire

Lire

3 Lis le petit mot et réponds aux questions.

Caroline,
Je rentre à 19h50, peux-tu aller faire des courses ?
Pour le dîner, achète une baguette, un steak, du fromage, et quatre barquettes de fraises pour le dessert. Il nous faut aussi des céréales et un litre de lait pour le petit-déjeuner. Et si tu veux, achète aussi une tablette de chocolat pour ton goûter de demain.
Merci, ma chérie.
Maman

1 Qui est le destinataire de ce petit mot ?
2 À quelle heure rentre la mère de Caroline ?
3 Qu'est-ce qu'elle demande de faire ?
4 Qu'est-ce qu'il faut acheter pour le dîner ?
5 Qu'est-ce qu'il faut acheter pour le petit-déjeuner ?
6 Et pour le goûter ?

Écrire

4 Écris un petit mot à ta mère. Tu veux inviter des amis à dîner chez toi samedi. Demande-lui de t'aider à préparer ce que tu voudrais faire goûter à tes amis.

5 Écris un mail à tes amis pour les inviter à dîner. Précise l'heure, le jour et annonce les plats qu'ils vont goûter.

33 trente-trois

Figure 16. Exemple 9 du manuel Vite 2. Adapté de "Livres de l'élève", Vite 2, Première éd., 2011, p.32-33, Recanati :Eli S.r.l.

3 Mes savoir-faire

Écouter

1 Écoute l'enregistrement et complète le texte avec le bon pictogramme.

Une perturbation circulaire au nord de la Loire en apportant (1) _____ précédée de quelques flocons de (2) _____ vers la mi-journée du Massif Central à la Bourgogne, jusqu'à la frontière allemande.
(3) _____ reviendront près de la Manche, surtout en Bretagne et sur le Cotentin. Sur la moitié sud, le ciel sera (4) _____ et sera (5) _____ dans la soirée.

Quelques (6) _____ se produiront sur le sud-ouest.

Parler

2 Avec un copain. Imagine le dialogue.

A C'est le 31 décembre et tu es allé(e) à la montagne avec tes parents. Tu téléphones à un(e) ami(e).
B Il neige et tu fais du snowboard.
C Tu lui demandes le temps qu'il fait en ville.
A Tu lui souhaites une bonne année.
B Tu lui donnes rendez-vous pour jeudi prochain au collège.

Ton ami(e) est à la montagne avec ses parents. Il/Elle te téléphone. Tu lui demandes qu'est-ce qu'il/elle fait. Tu lui parles du temps qu'il fait chez toi. Tu le/la remercies pour ses vœux et tu lui présentes tes vœux. Tu le/la salues.

Lire

3 Associe la bonne carte au bulletin.

C'est une belle journée bien ensoleillée, voilée sur le flanc est où pourtant il ne pleut pas. Nuages en Corse avec des orages dans la soirée. Très nuageux dès le début de la matinée sur les côtes bretonnes. On attend des bancs de brume en val de Garonne. Sur les Pyrénées encore de la pluie, mais des éclaircies arriveront dans l'après-midi. La Provence sera bien ensoleillée avec des températures entre 10 et 18 degrés. Le ciel sera couvert pendant toute la journée dans le centre. La carte est la numéro _____.

Écrire

4 Tu es en vacances et tu envoies une carte postale à un ami. Décris le temps qu'il fait et ce que tu fais. Tu le salues.

Bonne idée !
Lis bien la consigne avant de commencer à écrire : fais attention à ne pas être hors-sujet. Écris des phrases simples, claires et courtes en évitant d'ajouter des détails qui ne sont pas demandés.

42 quarante-deux

43 quarante-trois

Figure 17. Exemple 10 du manuel Vite 2. Adapté de "Livres de l'élève", Vite 2, Première éd., 2011, p.42-43, Recanati :Eli S.r.l.

À toutes les 3 unités, il y a une section sur la civilisation de doubles pages, elle est intitulée *Regard sur*. Elle vise à présenter la culture française avec les pays ou les régions françaises, les français célèbres. Dans cette section, on donne aux jeunes apprenants une tâche propre à la culture française. Cette tâche s'avère que les jeunes apprenants sont les individus sociaux, il cherche à renforcer leurs connaissances culturelles en créant des tâches afin qu'ils puissent participer. Durant l'étude de l'étape « À toi », nous constatons qu'à la fin de la section de « Regard sur », il n'y a pas de tâche communicative.

D'une manière similaire, les pages du bilan sont préparées comme une auto-évaluation, ces pages sont intitulés « *je fais le point* ». Nous pouvons voir que la tâche communicative peut y être soit orale ou soit écrite. Les matériels utilisés orientés aux tâches sont authentiques, non pas qu'ils soient complètement pédagogiques mais ils sont en vue de l'utilisation active de la langue.

Quant aux sections supplémentaires, la section de *chansons* est une activité qui vise à développer les compétences de compréhension orale. Alors que les jeunes apprenants participent à chanter une chanson dans une activité, ils cherchent à compléter une autre chanson en écoutant dans autrui. Cette section est une partie qui rend amusante l'apprentissage de langue.

La section de *Pages interactives* est des pages qui soutiennent les jeunes apprenants en donnant des directives sur les activités visées à former un jeu de rôles dans les unités. En profitant de ces pages, ils peuvent facilement jouer à deux. Si nous examinons attentivement la deuxième page de *Pages interactives*, une bande dessinée y est placée afin que les jeunes apprenants la jouent. Pour ces pages, nous pouvons dire qu'elles ne permettent pas seulement aux jeunes apprenants de faire un guide mais aussi de réaliser des tâches communicatives en assumant des responsabilités.

La section de *Tous en scène*, comme nous pouvons comprendre de son titre, c'est une étape de jeu de rôle. Les jeunes apprenants consolident des connaissances et les utilisent dans une mise en scène. Ils s'amusent en faisant des pratiques attractives.

Plus le livre avance, plus la capacité d'apprentissage du vocabulaire chez les jeunes apprenants augmente. C'est pour cela que la section du *Lexique actif* aide les apprenants à

mémoriser les mots. Dans cette section, nous pouvons voir les mots qui se trouvent dans toutes les unités.

Compte tenu des supplémentaires culturelles, les cartes géographiques de France et les cartes géographiques francophones nous présentent généralement les informations sur la culture française. Il y a trois sortes de carte géographique : *La France physique*, *La France administrative* et *La francophonie*.

Afin que les jeunes apprenants renforcent leurs connaissances, il y a aussi *un livre d'exercices pour des jeunes apprenants* du manuel Vite 2. Ce livre accentue sur la pratique. Il suit les sections du manuel essentiel ainsi que *Les mots*, *Communication*, *La grammaire ? Facile !*, *Mes savoir-faire*. Nous pouvons dire que ce livre comprend des exercices, des activités et des tâches (non seulement communicatives) liés aux connaissances apprises dans chaque unité. Il y a une section indépendante du manuel essentiel, c'est la section de *Je sais...* Nous comprenons que la section de « Je sais... » est une partie destinée à la répétition. Lorsque les jeunes apprenants effectuent une tâche communicative dans cette section, ils trouvent la possibilité de répéter l'unité en pratique. Comme la définition de la PCA, l'apprenant doit devenir un acteur « non seulement dans la classe mais aussi dans la vie sociale ».

7.2.1 Les Avantages

Dans ce manuel, nous voyons que les activités sont pratiques, amusantes et pédagogiques. Il invite les jeunes apprenants à prendre un rôle efficace dans ces sections et devenir y autonomes. Comme tous les jeunes apprenants dans le monde, les jeunes apprenants en Turquie peuvent perdre vite leur attention et leur motivation. Il est certain que le facteur d'âge, de statut social, de demande, de besoin joue un rôle important durant l'apprentissage d'une langue. Cependant, ce manuel permet aux jeunes apprenants de se concentrer à travers les activités ou les tâches amusantes. Le manuel présente des offres créatives comme des exercices interactifs, des jeux de rôles et il permet aux jeunes apprenants de faire une pratique plus libre. Dans ce cas, nous ne pouvons pas nier l'impact de la PCA.

L'attention et l'intérêt sont deux nécessités inévitables à l'apprentissage de langue, le manuel utilise les bulles, les mots et les phrases présentées par les points noir épais et les

articles et les photos authentiques afin d'augmenter l'attention et l'intérêt des jeunes apprenants. C'est pour cela que ces formes supplémentaires du manuel permettent plusieurs avantages aux jeunes apprenants :

Les bulles servent de guide aux jeunes apprenants en présentant quelques phrases comme un indice pendant les activités ou les exercices.

Les boîtes d'informations intitulées « bonne idée » et « Bon à savoir » nous présentent des informations utiles sur la grammaire et l'opération des activités ou des exercices

Les mots et les phrases présentées par *les points noir épais* sont remarquables, car il arrive à attirer l'attention des jeunes apprenants.

Les jeunes apprenants sont des individus sociaux, c'est pourquoi lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, il est préférable d'utiliser *des articles et les photos authentiques* que nous pouvons rencontrer dans la vie quotidienne. De ce point de vue, nous pouvons dire que le manuel Vite 2 est bien muni.

Les images caricaturales attirent les attentions des apprenants et encouragent les apprenants à se concentrer.

À partir du début de l'ouvrage, le manuel cherche à mettre les jeunes apprenants à un environnement amusant et créatif où les jeunes peuvent se sentir plus confortables. Un des éléments les plus utiles et caractéristiques de ce manuel, c'est le concept de « tâche »

Concernant la tâche communicative, les jeunes apprenants en Turquie sont habitués à effectuer des tâches comme l'indique le livre par exemple être un docteur et un malade ou un vendeur et un client ou un enseignant et un élève. Ils réalisent la tâche en jouant le rôle : « Moi je suis un docteur. Tu es malade, je te demande: Quel problème avez-vous ? ». C'est pour cela que la tâche communicative n'est pas très difficile pour les jeunes apprenants turcs. Les tâches communicatives dans le manuel sont universelles. Ce sont « rechercher un emploi, envoyer un mail à qqn, les plans des vacances, invitation à dîner, prendre/donner des informations sur le temps etc. ». Comme on le voit, ces tâches communicatives sont universelles.

Alors que certaines tâches visent à répéter et renforcer le sujet tandis que d'autres présentent des possibilités de communication pour les jeunes apprenants. Par exemple, ils vivent des expériences similaires avec les tâches de la vie quotidienne choisies par les

auteurs du manuel. C'est ainsi qu'ils peuvent démontrer leurs compétences et leurs comportements de façon plus détendue lorsqu'ils rencontrent une telle situation.

Comme l'Education Nationale Turque donne de l'importance à l'enseignement /apprentissage des langues étrangères, ce manuel aidera les jeunes apprenants à adopter un apprentissage actif dans toutes les conditions.

7.2.2 Les Désavantages

Nous ne pouvons pas dire qu'il y a des désavantages dans le manuel Vite 2, mais cependant attirer l'attention seulement sur quelques points insuffisants comme suite :

Au sens interculturel, la PCA renforce la diversité et la compréhension interculturelle. Malgré cela, c'est le point faible du manuel Vite 2 car il n'y a pas suffisamment d'éléments interculturelles. Par exemple, la section de *Regard sur* est limité seulement avec les pays francophones. Il ne s'agit pas peut être d'un manque ici mais cependant il ne répond pas totalement aux attentes de la politique linguistique du Conseil de l'Europe indiqués dans le CECR

Dans la section de grammaire, nous constatons que le manuel Vite 2 adopte une grammaire explicite en raison de l'âge du groupe. Comme nous savons, la grammaire dans la PCA est donnée sous la forme de petites notes mais il paraît ici qu'il y a des explications grammaticales bien qu'elles ne soient pas très détaillées. Cela n'est pas approprié à cette perspective privilégiée.

Concernant les désavantages de la tâche communicative, personne n'apprend de la même manière parce que les statuts et les tendances sociales peuvent être différents. Sous l'optique socio-culturelle, nous voyons qu'un jeune apprenant peut utiliser l'ordinateur et un autre peut utiliser les capacités manuelles comme faire le cerf-volant ou l'un aime le football ou l'autre aime le basketball. Les jeunes apprenants turcs ont leurs propres particularités. Par exemple un jeune apprenant turc aime généralement le football plutôt que le basketball ou vice versa. Du point de vue socio-économique, il y a encore des jeunes apprenants turcs qui n'ont pas d'ordinateur ou il y a ceux qui n'ont pas jamais vu un terrain de basket, nous pouvons augmenter ces exemples. Dans l'opération de tâches communicatives, les jeunes apprenants turcs ne peuvent pas être au même niveau. C'est

pour cela que l'enseignant ne peut pas prendre les mêmes réactions positives des jeunes apprenants. Mais ce problème n'est pas seulement le problème de ce manuel mais il existe aussi presque dans plusieurs méthodes de français. C'est l'enseignant qui est responsable d'adapter ces différences au manuel, si c'est nécessaire.

7.3. L'Exécution des Tâches Dans la Classe de Langue

Nous avons fait une étude de tâches communicatives parmi les jeunes apprenants turcs à Ankara. Nous avons essayé de montrer l'efficacité et la contribution des tâches au cours de la langue française via cette exécution. Cette étude a été réalisée à l'école primaire privée de Bilkent İhsan Doğramacı en 2013 parmi les jeunes apprenants turcs en classe de 7^{ème} année qui ont choisi le français comme cours optionnels de langue étrangère.

Dans cette école, le cours de français est réalisé en deux groupes avec deux heures de cours par semaine. Dans chaque groupe, il y a 20 apprenants.

Notre exécution a été adaptée selon les unités 2 et 3 du manuel Vite 2 de méthode de français choisie par l'école. Quand nous examinons les unités 2 et 3, nous constatons que les thèmes des unités sont *les courses, la météo et les vacances*.

Il faut savoir qu'avant l'exécution des tâches communicatives, les jeunes apprenants ont fini déjà les unités 2-3. C'est pourquoi ils sont familiers à ce qui se passe dans les unités. Les mots et les exercices, les activités et les tâches sont connus par les jeunes apprenants. C'est un détail important en termes de leurs situations. En tenant compte de ces éléments, nous désignons des tâches. Bien sûr, ces tâches communicatives sont aussi formées selon les thèmes des unités indiquées en haut.

Comme nous avons les données sur les unités passées, nous avons bien observé les niveaux, les statuts sociaux, les besoins des jeunes apprenants en profitant des tâches communicatives qui sont incluses dans le manuel et nous avons cherché à nous renseigner sur leurs compétences générales et communicatives. Compte tenu de ces informations utiles qui faciliteront la création des tâches, nous avons constaté que plus les jeunes apprenants turcs se familiarisent avec le contexte et le thème, plus cela leur permet de se motiver et de s'aider à réaliser les tâches avec les matériels visant à mobiliser leur intérêt.

Quand nous observons la classe, elle est composée de filles et de garçons, nous avons tenu compte de cela et cherché à préparer les différentes tâches. Parce que chaque apprenant a une tendance différente selon son demande et son besoin. C'est une caractéristique innée universelle. Nous en avons profité et nous avons travaillé sur les tâches communicatives socialement et pédagogiquement utiles dans la classe qui répondent aux besoins et des demandes différentes des jeunes apprenants. Le travail en groupe des apprenants est convenable à la réalisation des tâches communicatives.

Pour cela, il faut aussi que la situation et les conditions de la classe soient convenables pour ce genre de travail en groupe. Par exemple, il faut que les chaises et les tables des jeunes apprenants soient mobiles et adaptables à faire un cercle dans la classe ou avoir la possibilité de se mobiliser aux directions qu'ils veulent et de travailler avec leurs amis. Quant à nous, en nous basant sur ces données, nous avons préparé 4 tâches communicatives appropriés à chacun d'eux.

7.3.1 Les Caractéristiques d'Exécution

Lorsque les unités du manuel sont analysées, nous pouvons apercevoir qu'il s'agit des situations actuelles qui ont été pris de la vie sociale. C'est du à la PCA. Dans la vie réelle, les dialogues sont simples mais sont suffisants pour faire l'interaction. Ce manuel nous présente des tâches communicatives que les jeunes apprenants turcs peuvent mener leurs existences dans la vie. En profitant des unités du manuel, nous avons essayé de produire ces tâches communicatives.

Dans la création de tâches, en choisissant des phrases et des structures simples, nous avons essayé de faciliter la compréhension des apprenants. Particulièrement nous avons fait attention à ce que les directives dans nos tâches communicatives soient similaires avec le manuel pour entraîner bien les apprenants à la tâche.

Pour la tâche ci-dessous, nous avons choisi des images authentiques et des images fabriquées afin de voir l'habitude des jeunes apprenants. En utilisant des matériels authentiques comme une carte géographique ou une capture d'un mail, nous avons visé à attirer l'attention des jeunes apprenants sans les évader des thèmes des unités. Dans cette

partie, nous allons voir les caractéristiques d'exécution pour analyser les tâches que nous avons créées que voici :

L'objectif de *tâche 1* de dire/demander le temps d'un lieu en profitant de la carte géographique de France. Les jeunes apprenants cherchent à réaliser une tâche communicative orientée à la vie sociale. Nous pouvons voir que « Vous faites à deux » est une directive libre sans adresser à une tâche écrite ou orale. Comme la PCA définit, les jeunes apprenants turcs peuvent utiliser les compétences qu'ils veulent afin de parvenir à un résultat déterminé. C'est une préférence des jeunes apprenants. Si les apprenants veulent, ils peuvent faire un jeu de rôles ou ils peuvent créer le dialogue en écrivant. Nous donnons libre cours aux apprenants.

Dans la tâche 1, le résultat : utiliser les mots associés à la météo et pouvoir demander ou dire la météo d'une ville, faire une interaction avec les autres. Par exemple, Quand un jeune apprenant turc va au quartier, il peut commenter la météo à quelque si le temps est mauvais ou beau. En regardant le bulletin météo à la télé, il peut faire le commentaire sur la météo. Dans la tâche 1, les compétences visées sont la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, la production écrite, l'interaction orale.

Voici l'exemple de *tâche 1* que nous avons créés :

Vous allez en France et vous voulez demander "Comment est la météo en mars en France du Nord au Sud ?". Vous téléphonez à un ami et vous lui posez cette question. Vous faites à deux.



Figure 18. La Météo

À la *tâche 2*, l'objectif est d'écrire un mail, demander à quelqu'un et répondre à quelqu'un ce qu'il fait et poser des questions sur la météo pendant les vacances, utiliser les phrases sur les activités de vacances. Les jeunes apprenants turcs sont en train de réaliser cette tâche en faisant la communication par un mail comme un matériel authentique et technologique pour donner des informations sur la météo et les activités de vacances.

Nous pouvons dire que la tâche 2 vise à créer des possibilités réelles pour l'apprentissage de français afin de préparer les jeunes apprenants turcs à la vie sociale grâce au matériel authentique. Cette tâche permet de faire l'interaction avec les autres en renforçant d'utiliser la langue française aux jeunes apprenants turcs à l'aide de la technologie.

Avec le développement de l'économie sociale et de la technologie en Turquie, les jeunes apprenants turcs utilisent généralement l'ordinateur pour envoyer un message, un mail à quelqu'un au moins une fois par jour ou semaine dans la vie quotidienne. Ils sont habitués à faire ces actions sociales. S'ils peuvent les adapter en français, ils réussissent facilement cette tâche communicative. Comme vous pouvez comprendre, cette tâche nous rappelle que les jeunes apprenants sont également des individus sociaux.

Lorsque les jeunes apprenants turcs effectuent cette tâche, ils peuvent développer ces compétences suivantes : la compréhension écrite, la production écrite, l'interaction écrite.

Si nous allons examiner notre exemple de *tâche 2* voici :

Tu es en vacances et tu écris un mail à ton ami pour lui décrire le temps qu'il fait et ce que tu fais.

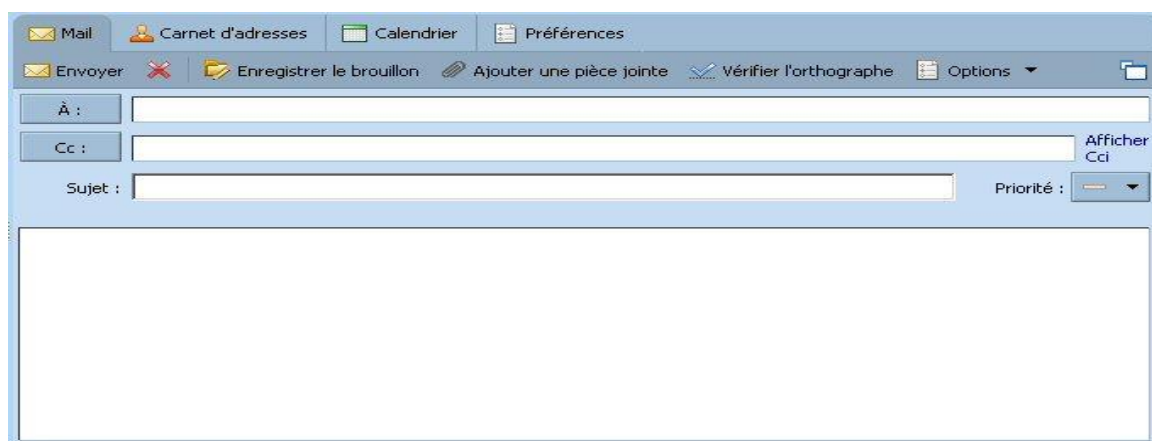


Figure 19. Écrire un mail à un ami

Quant à *la tâche 3*, le thème de l'unité 2, c'est le marché. Le sujet de l'unité de cette situation, c'est l'achat-vente. Les caractères font le marché. Pendant les dialogues, nous pouvons comprendre que les mots des produits, le prix des produits, les questions propres au marché se déroulent dans cette unité. En observant ces situations durant le dialogue, nous avons créé cette tâche 3.

Le titre de cette tâche donne un indice aux jeunes apprenants turcs. Ainsi ils sont prêts à aborder la tâche. En donnant des phrases utiles sous la tâche, nous visons à aider les jeunes apprenants turcs pendant sa réalisation.

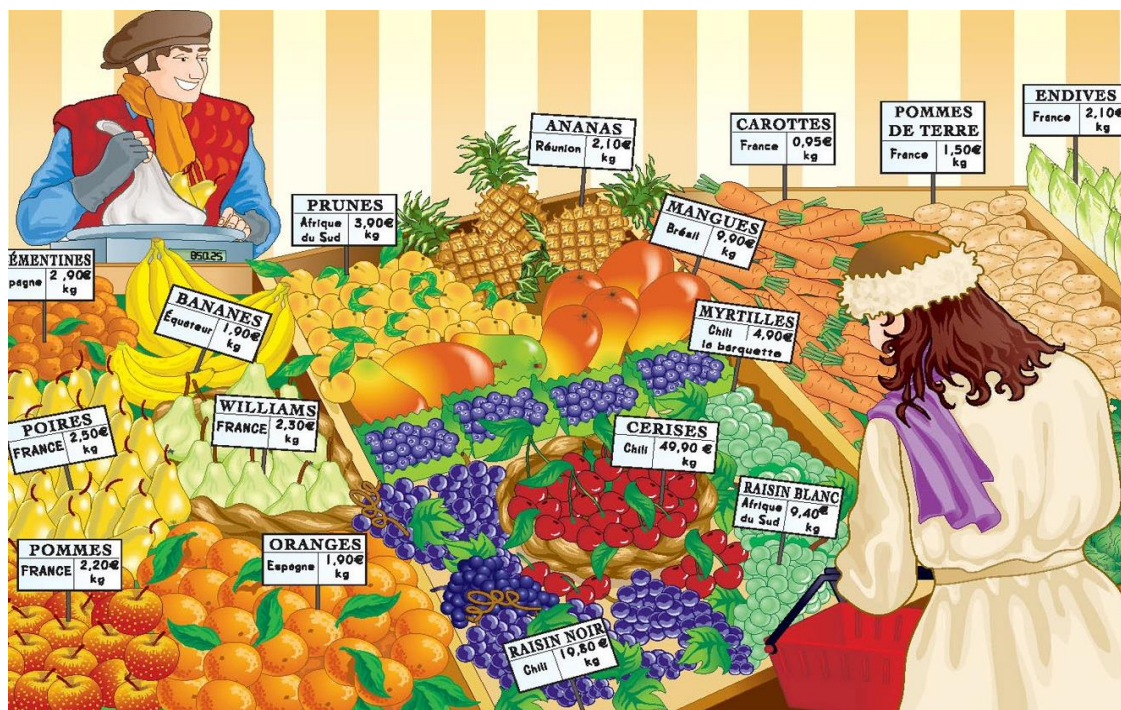
L'objectif de cette tâche, c'est d'utiliser des mots concernant les légumes, les fruits, de demander le prix, de dire le prix, d'utiliser des structures communicatives qui se passent dans la tâche. La tâche 3 encourage la créativité des apprenants par les directives « Regardez la photo, Imaginez le dialogue ». Comme vous voyez, les directives sont laissées indiscretes. C'est à dire que les directives ne sont pas seulement responsables de guider les jeunes apprenants mais elles leur créent également des offres afin qu'ils utilisent les capacités créatives.

En créant des situations similaires à la vie quotidienne, la tâche aide au développement personnel des jeunes apprenants turcs. Dès que les jeunes apprenants turcs font face à une telle situation, ils deviendront des individus développés de la conscience en soi dans la vie réelle et ils pourront exécuter facilement à la vie ce qu'ils auront appris dans cette tâche. En bref, c'est non seulement un bénéfice langagier mais aussi social. Ainsi, ils peuvent demander le prix d'un produit « il coute.... euro/ livre turque. » ou répondre à une question similaire « Ça coute combien ? ».

Cette tâche qui comprend plusieurs compétences vise à développer ces compétences suivantes : la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite.

Voici l'exemple de *tâche 3 au supermarché* que nous avons créés :

À deux. Regardez la photo. Imaginez le dialogue. L'un pose des questions et l'autre répond.



Saluer, Demander le prix, Combien coûtent/coûte il/ils –elle/elles ?

Figure 20. Faire une course

La tâche 4 est aussi liée à la météo, en choisissant d'une situation authentique et actuelle, nous voulons attirer l'attention des jeunes apprenants turcs parce que chaque apprenant fait généralement du sport et il s'intéresse généralement à une branche de sport. Nous avons cherché à créer une tâche communicative en tenant compte de cette idée. En renfonçant des supports visuels, nous visons à augmenter la concentration des jeunes apprenants dans la tâche. Le titre comme dans la tâche passée donne encore un petit indice aux jeunes apprenants turcs sur la tâche 4.

L'objectif de cette tâche est d'utiliser ou de répéter des phrases, des structures propres à la météo « il fait chaud, il fait froid, il neige, il pleut etc... » dans une situation actuelle et d'apprendre comment on doit agir/interagir dans une telle situation.

Pendant la réalisation de la tâche, les jeunes turcs jouent le rôle d'un footballeur et ils parlent du mauvais temps. Dans cette tâche, la créativité est encore à l'avant-garde. Par exemple, l'un des jeunes apprenants peut être un footballeur, l'autre peut être un speaker ou annonceur afin de jouer cette scène.

La tâche 4 vise à développer ces compétences : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, la production écrite, l'interaction orale.

Voici *la tâche 4* concernant le match de football :

Tu es un footballeur. Mais le match ne va pas se jouer parce que le temps est mauvais.

Parle de cette situation.



Figure 21. Le Match de foot

7.3.2 L'Exécution Dans la Classe

Dans cette partie de notre étude, nous allons tenter de montrer l'exécution d'une tâche communicative faites par les jeunes apprenants turcs. Les tâches communicatives effectuées en deux groupes se déroulent deux heures. La première heure est consacrée à la préparation de la tâche. La deuxième heure est faite pour la réalisation de la tâche.

Avant d'exécution cette tâche, en nous basant sur les unités 2 et 3 du manuel Vite 2, nous avons parlé aux apprenants sur les 4 tâches communicatives que nous avons préparées. Nous avons parlé ce sur quoi nous allons exécuter en expliquant le but de notre étude et en parlant de nos attentes sur de cette exécution. Afin de fournir la familiarité de ces tâches aux jeunes apprenants turcs, nous leur avons donnés des petites informations sur ces tâches distribuant des papiers aux jeunes apprenants turcs. Comme ils ont déjà effectué les tâches dans les unités du manuel Vite 2, ils ont facilement saisi les nouvelles tâches communicatives. Cependant, nous avons demandé aux jeunes apprenants de faire attention aux directives et de ne pas hésiter à nous demander des questions s'ils ont des problèmes

concernant les tâches communicatives. Nous avons laissé libre cours aux jeunes apprenants pendant une heure du cours afin qu'ils choisissent les tâches qu'ils veulent effectuer

Après avoir expliqué les tâches communicatives, les jeunes apprenants turcs se sont réunis pour travailler ensemble. En lisant attentivement les directives, ils ont fait des échanges d'information sur la planification de la réalisation de tâches. Lors de la planification, nous avons vu qu'ils se sont groupés. Selon les demandes, ces groupes se sont divisés librement comme en groupes de fille ou en groupes de garçon dans la classe.

Quant à nous, en tant qu'enseignants, nous nous sommes promenés autour de la classe, afin de les aider au cas d'un problème lors de la réalisation de la tâche. Quand nous avons observé les groupes, nous avons vu que certains partageaient les jeux de rôles, certains préparaient les tâches en écrivant et certains utilisaient leurs créativité pour réaliser des tâches.

Lors de la réalisation de la tâche en classe, les jeunes apprenants se sentaient à l'aise car ils travaillaient en coopération avec les amis qu'ils avaient choisi eux même. De cette façon, ils faisaient face ensemble aux problèmes. C'est la particularité de la PCA.

Nous leur avons dit qu'ils pouvaient venir au tableau s'ils voulaient participer à l'exécution des tâches. Les jeunes apprenants ont participé presque à toutes les tâches communicatives. Cela montre que la participation des jeunes apprenants est au niveau élevé. Ils ont cherché à réaliser des tâches autant que c'est possible.

D'autre part, chaque apprenant exécutait des tâches d'une manière différente par exemple, les uns ont préféré écrire les dialogues et lire sur la scène, d'autres ont préféré jouer les tâches sur la scène. Le reste était si créatif qu'ils ont reformé la tâche communicative dont ils sont responsables selon leur désir.

Toutefois, nous avons observé que certains jeunes apprenants ne pouvaient pas être maîtres de la place comme à la vie réelle pendant la réalisation de la tâche. Il y avait des jeunes apprenants qui profitaient des matériels en regardant les papiers sur lesquels ils avaient écrit leurs dialogues parce qu'ils étaient timides ou émus parce qu'ils n'étaient pas volontaires.

Quand les apprenants timides voyaient leurs amis sur la scène, ils changeaient leurs idées et rejoignaient leurs amis afin d'effectuer la tâche.

Dès que les jeunes apprenants interagissaient avec les autres, cela améliorait graduellement la confiance en soi des participants. Lorsqu'ils réalisaient des tâches au tableau, nous pouvions apercevoir qu'ils utilisaient les gestes et les mimiques. C'est ainsi que le jeune apprenant faisait comme s'il est un vendeur ou un client etc. Par exemple, à la tâche 3, il faisait une réaction turque avec les gestes et les mimiques afin de montrer que le produit est très cher. Si nous donnons un autre exemple, à la tâche 1, lorsque le jeune apprenant utilisait l'expression de « Au revoir », elle serrait la main à un ami.

À preuve que les jeunes apprenants turcs peuvent adapter leurs compétences sociales et communicatives appropriées à la langue maternelle en langue française à l'aide des tâches communicatives.

En termes de tâches orientées vers la communication, les jeunes apprenants ont cherché à accomplir des tâches. Nous pouvons dire qu'ils ont manifesté leurs créativité sous l'influence des tâches et de la PCA. Ils peuvent créer un produit pendant l'exécution dans la mesure où le but des tâches est de parvenir à un résultat.

Par exemple, dans la réalisation de tâche 1 sur la météo, les deux filles entre les jeunes apprenants turcs ont réalisé à la fois visuellement et par écrit cette tâche communicative en utilisant leur intelligence créative. Elles ont créé un téléphone en papier en donnant une forme de téléphone au papier à l'aide de ciseau, de papier et de colle. Elles ont travaillé en coopération et ont décidé ensemble ce qu'elles devaient faire ou créer. Elles ont écrit les dialogues sur un papier, les ont coupé et les ont collé sur le téléphone. En travaillant, en agissant en commun et s'entraïdant les uns les autres, ce téléphone a été créé de cette manière.



Figure 22. Introduction de la tâche 1



Figure 23. Introduction de la tâche 2



Figure 24. Préparation de la tâche 1

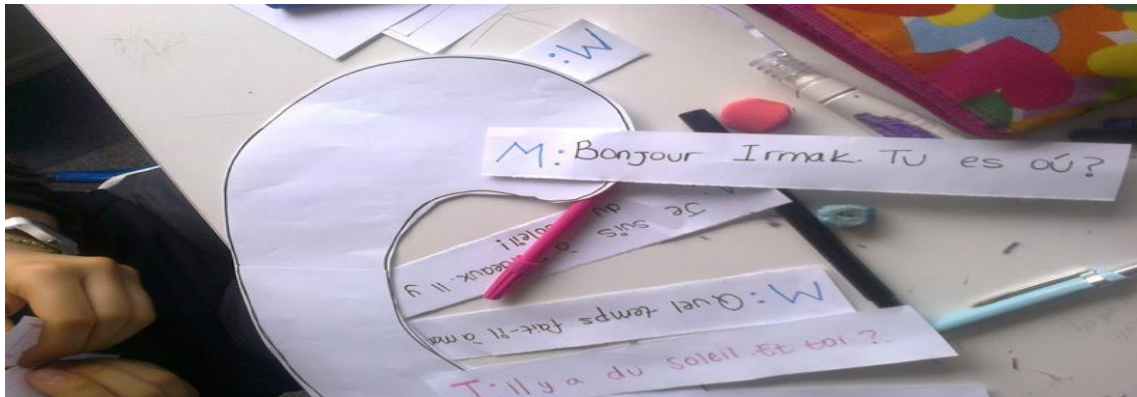


Figure 25. Préparation de la tâche 2

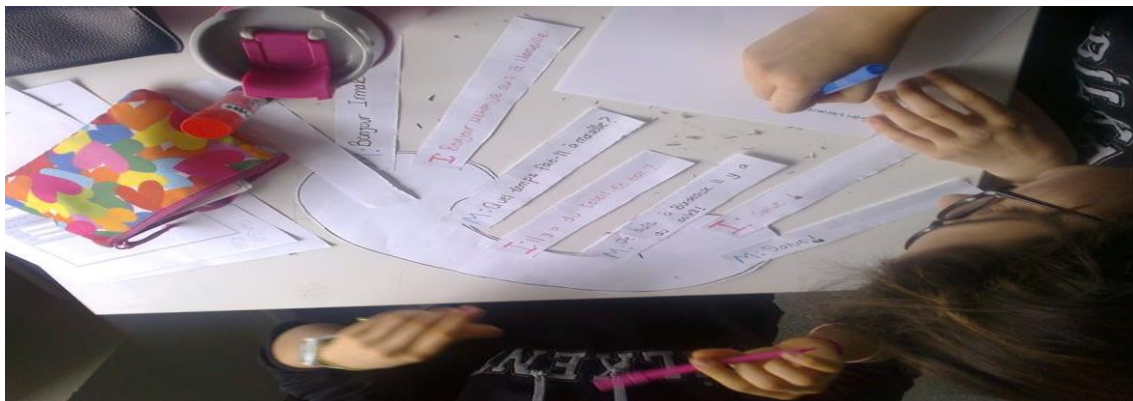


Figure 26. Préparation de la tâche 3

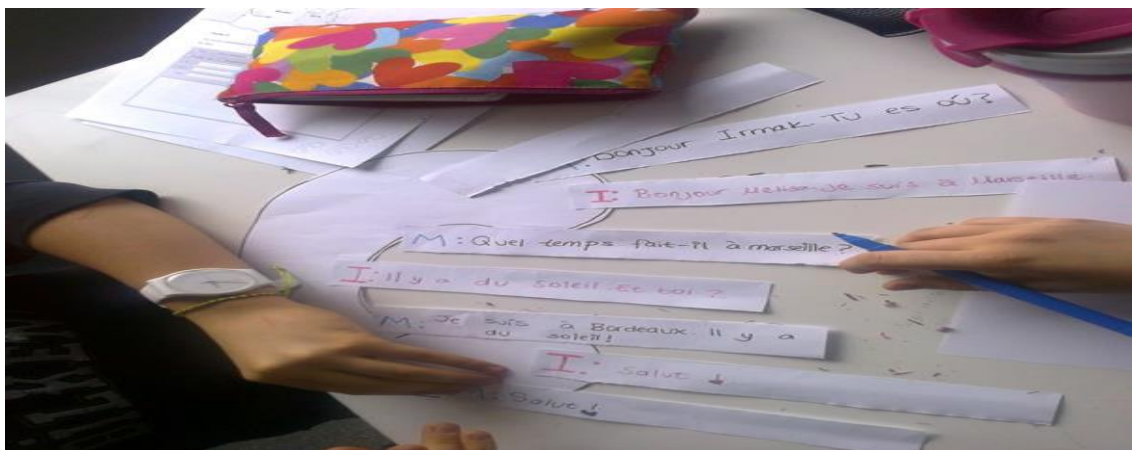


Figure 27. Préparation de la tâche 4

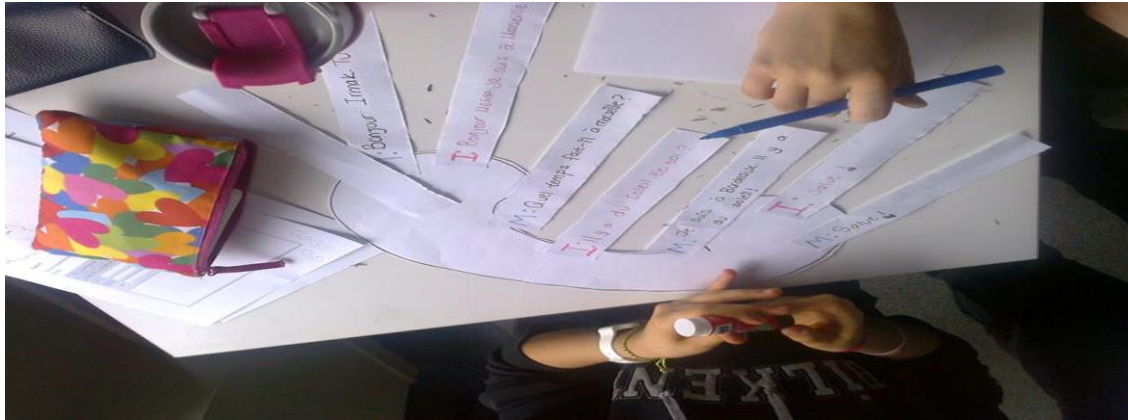


Figure 28. Préparation de la tâche 5

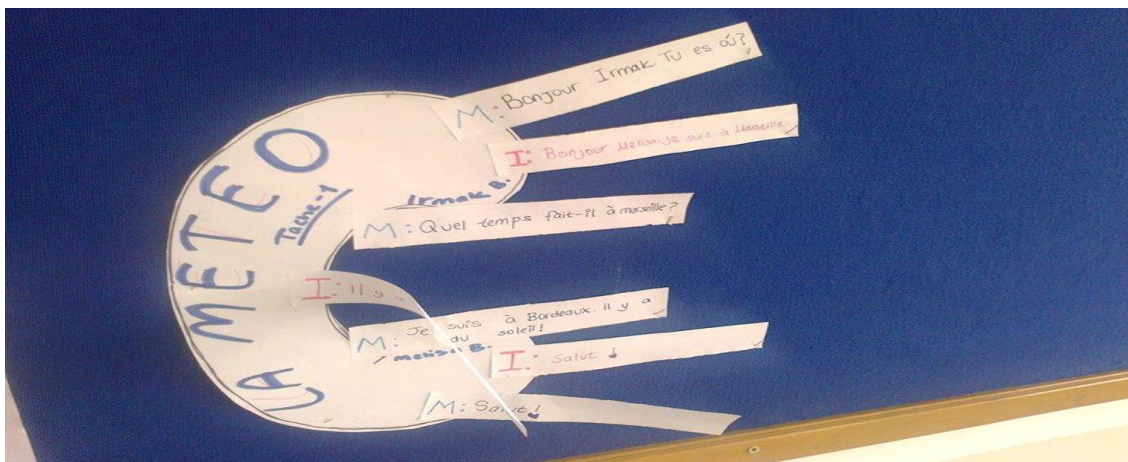


Figure 29. Réalisation de la tâche

7.3.3 Les Évaluations et les Conséquences de l'Exécution

Nous leur avons distribué des papiers afin que les jeunes apprenants fassent une évaluation des tâches. Nous avons demandé aux jeunes apprenants de répondre aux questions suivantes sur une page blanche: Quelles tâches communicatives vous avez choisi ou vous n'avez pas choisi ? Pourquoi ?

Selon les réponses que nous avons retenu, certains apprenants ont choisi une seule tâche tandis que d'autres ont aussi choisi les deux tâches dans deux groupes qui se composent totalement 40 apprenants. Les tâches que les jeunes apprenants turcs ont choisi les plus sont la tâche 1 et la tâche 3. En tenant des réponses des apprenants, nous avons constaté que 28 apprenants parmi eux ont choisi la tâche 1 et 23 apprenants parmi eux ont choisi la tâche 3.

Quand il s'agit de la raison du choix de leurs tâches, ils ont révélé beaucoup d'explications différentes. En tenant compte de leurs explications, si on résume la raison de leur choix concernant les tâches voici ce que l'on peut dire :

Les tâches 1-3 permettent

- de faire l'interaction entre les jeunes apprenants
- de présenter les activités amusantes renforçant l'apprentissage de langue étrangère aux jeunes apprenants (le jeu de rôles, les simulations etc...)
- des pratiques que les jeunes apprenants peuvent utiliser à la vie quotidienne
- préparer les jeunes apprenants turcs à la vie quotidienne
- de répéter les unités
- de travailler ensemble ou en groupe
- de renforcer les connaissances apprises (la structure grammaticale, les mots etc...)
- de pratiquer la langue étrangère.

Compte tenu des autres tâches, plus moins des jeunes apprenants ont choisi les tâches 2 et 4. Particulièrement, il y a des raisons à la fois positives et négatives pour la tâche 2. Examinons les raisons positifs, ces tâches permettent

- de faciliter de comprendre les unités
- de créer des offres amusantes et attractives comme envoyer/ prendre un mail
- de pratiquer les jeunes apprenants
- de travailler ensemble ou en groupe
- faire une communication avec quelqu'un par le mail
- développer les connaissances de la langue étrangère.

Comme les raisons négatifs, ils ont indiqué que la tâche 2 était généralement ennuyeuse, difficile et qu'ils ne l'ont pas aimé. 13 personnes parmi les jeunes apprenants turcs ont l'ont choisi.

Quant à la tâche 4, nous pouvons dire que les raisons négatifs étaient plus que les raisons positifs en examinant leurs explications par exemple le thème de la tâche 4 était le football, cela a influencé négativement les jeunes apprenants turcs, surtout les filles, qui ne s'intéressaient pas au football. Il faut dire aussi que le statut socio-économique de la classe est différent par rapport à l'école d'état et cela influençait aussi le choix des thèmes des tâches.

Quand nous examinons aussi les autres raisons négatifs, nous pouvons dire que les jeunes apprenants n'ont pas suffisamment compris et n'ont pas pu se concentrer par manque de temps comme pour la tâche 4 par exemple. C'est pour cela qu'aucun apprenant n'a choisi la tâche 4.

Quand nous examinons l'efficacité des jeunes apprenants turcs lors de l'exécution, nous voyons qu'ils ont participé presque à toutes les tâches. Cela montre que ces tâches communicatives leur plaisent. Ils ont utilisé nos gestes et nos mimiques pendant l'exécution en adaptant des tâches communicatives de météo et de supermarché avec notre culture. C'est ainsi qu'ils ont pu maîtriser les sujets des unités.

Nous pouvons dire que les jeunes apprenants turcs sont restés faibles pendant la réalisation des tâches 1-3. Leur faiblesse concernant ces tâches nous a montré qu'ils n'ont pas pu utiliser parfaitement les structures de l'unité. Une autre raison de la faiblesse appartenant aux tâches, c'est que le cours de FLE soit reconnu comme deux heures de cours optionnels par semaine, nous l'avons déjà indiqué d'ailleurs.

D'autre part, quand nous examinons les comportements et les attitudes des jeunes apprenants turcs, nous avons aperçu qu'ils étaient timides et très émus lorsqu'ils réalisaient des tâches. Par conséquent, ces conditions ont réduit inévitablement l'efficacité des tâches communicatives.

Contrairement aux tâches 1-3, la tâche 2 montre qu'ils ont appris les structures des unités mais nous avons vu qu'ils pouvaient facilement réaliser des tâches de production orale, lorsqu'ils utilisaient les structures mais, ils ont eu du mal aux tâches de production écrite à cause de manques de pratiques pendant la réalisation des tâches communicatives.

En conséquence, nous pouvons dire que les jeunes apprenants turcs se sont amusés à la préparation et à la réalisation des tâches. Parce qu'ils ont travaillé en collaboration avec

leurs amis et cette coopération les a amusés. Surtout le jeu de rôles a développé socialement les jeunes apprenants turcs et a offert plusieurs avantages qui leur permettent de devenir des individus responsables et d'utiliser leurs compétences linguistiques.



CONCLUSION

De nos jours, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère aux jeunes publics a une place primordiale. Apprendre une langue étrangère ne veut plus dire apprendre par cœur des notions isolées mais au contraire, c'est pouvoir utiliser la langue cible efficacement dans toutes les conditions dans la vie quotidienne. Avec ce développement, les approches basées sur la structure et la récitation sont abandonnées, les approches plus fonctionnelles et efficaces dans la vie sociale se sont accentuées.

C'est l'une des raisons pour laquelle que le CECR pour les langues élaborée en 2001 par le Conseil de l'Europe a été créé. Le CECR pour les langues considère les apprenants comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches et sert de guide aux apprenants et aux enseignants afin que les apprenants deviennent plurilingues et pluriculturels. Ainsi, les apprenants doivent aussi savoir la culture de la langue cible, lorsqu'ils apprennent une langue étrangère et leurs consciences linguistiques commencent à se former.

Le CECR pour les langues invite les apprenants à utiliser le PEL afin d'aider les apprenants à déterminer leurs besoins et leurs manques. Grâce au PEL, l'apprenant apprend à être autonome lors de son apprentissage c'est-à-dire il prend la responsabilité de son propre apprentissage et ainsi il peut s'autoévaluer, s'autocorriger et selon sa capacité, il peut développer et utiliser certaines stratégies ou méthodes afin de combler leurs lacunes.

Le CECR pour les langues détermine des bases d'une approche qui comprend toutes ces critères indiquées et qui présente l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère aux apprenants sans les évader de la vie sociale. C'est la PCA. Nous savons que cette perspective invite les apprenants à être actifs dans la vie sociale lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Avec cette idée, la perspective vise à augmenter leurs compétences langagières

Avec la PCA, nous comprenons que l'apprentissage de langue a commencé à se transformer en action sociale et communicative, les objectifs d'apprentissage d'une langue

étrangère ont changé en raison du développement socioéconomique et culturel. Plusieurs besoins dus à l'apprentissage de langue ont été relevés. L'apprentissage de langue n'a plus été seulement un besoin individuel, mais il est devenu aussi un besoin professionnel et social. Ces besoins ont poussé les apprenants de langue ou les utilisateurs de langue à réaliser des tâches.

L'objectif des tâches est «de réaliser une affaire dans la vie quotidienne ». Elles nous préparent pour des situations que nous pouvons rencontrer dans la vie quotidienne. Parmi ces situations quotidiennes, la communication est l'une des tâches qui nous intéresse beaucoup. C'est une action qui nous permet d'établir des relations avec les autres dans tous les domaines. Nous réalisons plusieurs tâches dans la vie quotidienne par l'action de communiquer telles que téléphoner à quelqu'un, parler face à face avec quelqu'un, participer à une discussion, interpréter sur un sujet à autrui, envoyer une lettre , un mail ou une carte postale à quelqu'un. Ces tâches nous permettent de devenir des acteurs sociaux.

En Turquie, cette perspective se développe de plus en plus et elle influence l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Récemment, les jeunes apprenants participent beaucoup aux tâches et trouvent des possibilités à utiliser leurs compétences linguistiques.

Compte tenu des nouvelles méthodes de français comme la méthode de français de Vite, nous pouvons dire que les tâches sont interactives, amusantes et visuellement riches. C'est-à-dire, elles sont très appropriées aux jeunes apprenants. Nous observons que les jeunes apprenants aiment agir et interagir avec les autres. Par exemple, ils aiment créer et produire des matériels en coupant des papiers. D'après notre recherche, le manuel Vite 2 contient tous les critères que nous avons indiqués. Vite 2 vise à développer les jeunes apprenants sur les compétences orales et écrites.

Pour conclure, nous pouvons dire que le manuel Vite 2 que nous avons étudié, donnent beaucoup d'importance à l'enseignement/apprentissage des langues à travers des tâches.

Ces tâches communicatives encouragent les jeunes apprenants turcs à utiliser la langue française et devenir des acteurs sociaux agissant et interagissant avec les autres.

BIBLIOGRAPHIE

- Adosphere 1.(2011).*Livre de l'élève*. Première ed.,Paris :Hachette.
- Agenda 1. (2011). *Livre de l'élève*. Première éd., Paris : Hachette.
- Akbal , B. (2008). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev odaklılık üzerine uygulamalı bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alpar M. (2010). La nécessité et l'importance de l'enseignement/apprentissage précoce du français langue étrangère en Turquie. *Synergies Turquie*, 3 ,173-179.
- Anşin,S. (2006).Çocuklarda yabancı dil öğretimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 9-20.
- Beacco, J. C. (2007).*L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Beacco, J.C., & Byram, M., (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Consulté sur le site Web http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_FR.doc
- Castelotti, V., & Moore, D. (2004). Les portfolios européens de langues : Des outils plurilingues pour une culture pédagogique partagée. *Repères* n° 29. 167-183.
- Cohen R. (1982). *Plaidoyer pour les apprentissages précoces*. Paris : Presse Universitaires de France.
- Commission européenne, (2008). Un défi salubre, comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe. Consulté sur le site Web http://pedagogie.acmontpellier.fr/Disciplines/allemand/pdf/report_dialogue%20culturel.pdf

- Conseil de l'Europe, (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer (Cecr)* .Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe, & Commission Européenne, (2001). *T-kit Une méthodologie de l'apprentissage des langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe, (2002). *Guide pour les utilisateurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
Consulté sur le site Web www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/.../guidececr-utilisateursavril0_fr.doc.
- Conseil de l'Europe, (2011). *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer (Cecr) Les Points Essentiels Du Manuel*. Autriche : Conseil de l'Europe.
- Cry, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissages*. Paris : CLE.
- Cuq, J.P., & GRUCA, I. (2003). *Cours De Didactique Du Français Langue Etrangère et Seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- De Vecchi, G. (2000). *Aider les apprendre à apprendre*. Paris: Hachette.
- Extra, G., & Yağmur K., (2013). *L'Europe riche de ses langues .Tendances des politiques et des pratiques du plurilinguisme en Europe*. Cambridge: Cambridge University.
Consulté sur le site Web https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/LRE_French_L_Europe_riche_de_ses_langues_-_Tendances_des_politiques_et_pratiques_du_plurilinguisme_en_Europe.pdf
- Gaonac'h D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris : Hachette Éducation.
- Goullier, F. (2005). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : Cadre européen commun et Portfolios*. Paris : Didier.
- Forestier, A. & Martel, M. (2012). *Évaluation formative et mise en place d'une pédagogie différenciée efficace*. Mémoire professionnel, Université Joseph Fourier, Grenoble.
- Haidar, M. M. (2012) *.L'enseignement du français à l'université marocaine. Le cas de la filière « Sciences de la Vie et Sciences de la Terre et de l'Univers*. Thèse de Doctorat. Université Ibn Tofail Laboratoire Langage et Société Formation Doctorale Langage et Société Département de Langue et de Littérature Françaises,

Kenitra. Université Rennes 2 Ecole Doctorale Sciences Humaines et Sociales
Laboratoire PREFics, Rennes.

Latitudes 1. (2008). *Livre de l'élève*. Première ed., Paris : Didier.

Little, D. (2008). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes*
Strasbourg : Conseil de l'Europe. Consulté sur le site Web
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Events/2008/2008Little_CEFRmigrants_FR.pdf

MEB, (2011). *İlköğretim Fransızca Dersi Öğretim Programı(4-8. Sınıflar)*. Ankara : Milli Eğitim Bakanlığı. Consulté sur le site Web <http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/Frans%c4%b1zca%204-8.rar>

Nunan, D (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University.

Nunan, D. (2004). *Task-Based language Teaching*. Cambridge: Cambridge University.

Ollivier, C. (2010) Approche interactionnelle, tâches de la vie réelle et didactique invisible sur le web 2.0 : pour plus d'authenticité et moins de simulation. *Francparler*, avril.1-7. Consulté sur le site Web http://www.francparler.org/dossiers/pj/approche_interactionnelle_ollivier.doc

Pakdel, A. (2011). *De l'activité communicative à l'activité sociale d'apprentissage des langues en ligne : analyse de la dynamique sociale en contexte institutionnel*. Thèse de doctorat .Université de Provence - Aix-Marseille 1. Sciences du Langage, Marseille.

Perrichon, E. (2008). *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères : enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*. Thèse de Doctorat. Université Jean Monnet-Saint-Étienne Sciences du Langage, Saint-Etienne.

Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les cahiers de l'APLIUT*, 23(1), 10-26.

Puren, C. (2009). Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. *Les Langues Modernes la revue de l'APLV*, 1-31. Consulté sur

le site Web http://www.aplvlanguesmodernes.org/IMG/pdf/PUREN_agir_social_v_site_APLV.pdf.

Puren, C. (2011, Juin). Une technologie ancienne peut-elle être rénovée ? le cas du manuel de langue de spécialité face aux nouveaux enjeux de la perspective actionnelle. La communication présentée dans le 9^e Rencontres Internationales du Geres 2011 Université Grenoble 3, Grenoble.

Robert, P. (2006). *Dictionnaire du Petit Robert de la Langue Française*. Paris: Editions du Petit Robert.

Rosen, E. (2007). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Lassay-les-Châteaux : CLE.

Sayınsoy, B. (2003) *Çocuklara yabancı dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Schneider, G., & Lenz P. (2001). *Portfolio européen des langues: Guide à l'usage des concepteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Consulté sur le site Web http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/Source/Publications/Developers_guide_FR.pdf.

Vanthier, H. (2009) *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris : CLE.

Vite 2. (2011). *Livre de l'élève*. Première éd. Recanati : Eli S.r.l.

Widdowson, H. G. (1987). Aspects of syllabus design. In M. Tickoo (ed.). *Language Syllabuses: State of the art anthology series 18*. 65-89.

Willis, J. (1996). *A framework for Task Based Learning*. London: Longman.

Willis, D. and Willis, J. (2007) . *Doing Task Based Teaching*. Oxford: Oxford University.



ANNEXES

Annexe 1

Permission d'exécution

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.06.20.01-60599/ 91266
Konu : Araştırma İzni
Tamer YAZGAN

10 /12/2012

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu genelgesi.
b) Üniversitenizin 05/12/2012 tarih ve 9333 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Tamer YAZGAN' ın **"Türkiye'de yabancı dil olarak Fransızca'yı öğrenen çocuklarda eylem odaklı yaklaşıma göre iletişimsel görevlerin incelenmesi"** konulu tezi ile ilgili çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesini rica ederim.


İlhan KOC
Müdür a.
Şube Müdürü

Annexe 2

Préparation des tâches







Annexe 3

Exécution des tâches









GAZİ GELECEKTİR...