

UNIVERSITÉ GAZI
INSTITUT PÉDAGOGIQUE
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

LA PLACE DE LA COMPÉTENCE ÉCRITE DANS LES NOUVELLES
APPROCHES DE L'ENSEIGNEMENT DE FRANÇAIS LANGUE
ÉTRANGÈRE:
LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES
LANGUES
ET
LA RÉALISATION DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

THÈSE DE DOCTORAT

Par
Osman COŞKUN

Ankara
Juin, 2013

UNIVERSITÉ GAZI
INSTITUT PÉDAGOGIQUE
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

LA PLACE DE LA COMPÉTENCE ÉCRITE DANS LES NOUVELLES
APPROCHES DE L'ENSEIGNEMENT DE FRANÇAIS LANGUE
ÉTRANGÈRE:
LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES
LANGUES
ET
LA RÉALISATION DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

THÈSE DE DOCTORAT

Par
Osman COŞKUN

Sous la Direction de
Prof. Dr. Ayşe ALPER

Ankara
Juin, 2013

Jüri Onay Sayfası

Osman COŞKUN'un “La place de la compétence écrite dans les nouvelles approches de l’enseignement de français langue étrangère : Le cadre européen commun de référence pour les langues et la réalisation de la perspective actionnelle” başlıklı tezi 27/06/2013 tarihinde, jürimiz tarafından Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Prof. Dr. Zümral ÖLMEZ

.....

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Ayşe ALPER

.....

Üye : Prof. Dr. Ayten ER

.....

Üye : Prof. Dr. Suna AĞILDERE

.....

Üye : Doç. Dr. Gül TEKAY BAYSAN

.....

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, Je remercie Prof. Dr. Ayşe ALPER qui a accepté, non seulement d'être ma directrice de thèse, mais aussi de me prodiguer, avec patience, des conseils qui m'ont toujours encouragé tout au long de la recherche.

Je tiens également à remercier mes professeurs de l'Université Gazi qui m'ont donné leur constant soutien tout en guidant mes réflexions.

Ma reconnaissance va également à ma femme Serap, à mes filles Rânâ et Ela pour leur patience et leur soutien de chaque jour durant mon étude.

Finalement, des remerciements particuliers s'adressent à tous mes collègues.

À vous tous, mes remerciements les plus profonds.

Osman COŞKUN

ÖZET

FRANSIZCA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ YENİ YAKLAŞIMLARINDA YAZILI ANLATIMIN YERİ: DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ VE EYLEM ODAKLI YAKLAŞIMIN UYGULANMASI

COŞKUN, Osman
Doktora, Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Ayşe ALPER
Ankara – 2013, 356 sayfa

Tüm yabancı dil eğitim / öğretimi metot ve yaklaşımlarının birbirinden farklı özellikleri vardır. Günümüzde revaçta olan eylem odaklı yaklaşım 2001 yılından sonra ciddi bir ilgi ile karşılanmıştır. Şüphesiz her metod ve yaklaşımın uygulamaada güçlü, zayıf ve belirsiz noktaları vardır. Kullanılacak metot ve yaklaşım ile uygulanacağı alan arasında kurulan açık seçik bir vizyonumuz olmadıkça hedeflerimize ulaşmak güç olur. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni(OBM) çerçevesinde sunulan Eylem odaklı yaklaşımın yönetsel açıdan hala bazı güçlükleri vardır. Eğitimciler ve araştırmacılar olarak bizlerin bu yaklaşımın eğitim ortamına uyarlamadaki avantajları ve eksiklikleri üzerinde çalışması gereklidir. Bu bakış açısından hareketle Ankaradaki üniversitelerin Fransızca bölümlerinde eylem odaklı yaklaşımda yazılı anlatımın uygulanması konusunda çalışmaya başladık. Son yıllardaki metot ve yaklaşımlar özellikle dilin bir iletişim aracı olduğundan yola çıkarak konuşma dili üzerine yoğunlaşmaktadırlar. Bunun doğal bir sonucu olarak yabancı dil eğitim ve öğretimi çalışmalarında yazma yetisi ikinci plana itilmektedir. Bu çalışmada yabancı dil eğitimi bilimine küçük bir katkı sağlamak için, Ankarada bulunan dört üniversitenin (Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi) Fransızca bölümlerinin hazırlık ve birinci sınıflarına 2010-2011 eğitim öğretim yılı sonunda yapılan anketin verilerini yorumlayarak öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerinden hareketle OBM temelli Eylem Odaklı Yaklaşımda yazma yetisinin uygulanma düzeyini betimlemeye çalıştık.

Anahtar Kelimeler : yazma, eylem odaklı yaklaşım, OBM, yabancı dil Fransızca, düzey, betimleyici, görev

ABSTRACT

THE PLACE OF WRITTEN COMPETENCY IN NEW APPROACHES TO TEACHING FRENCH FOREIGN LANGUAGE: THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES AND APPLICATION OF THE ACTION-ORIENTED APPROACH

COŞKUN, Osman

Doctorate, Departement of French

Supervisor : Prof. Dr. Ayşe ALPER

Ankara – 2013, 356 pages

All methods and approaches in the teaching / learning of foreign languages have their different peculiarities from each other. The latest approach (action-oriented approach) has become very popular after 2001. It is obvious that in the practice of each method / approach, there is always strong, weak, and uncertain points. We will not achieve our goal of learning trials unless we have a clear vision established between the method / approach and its application environment. The action-oriented approach, adopted by the CEFR, still has difficulties in terms of methodology. As educators and researchers, we should work on the adaptation of this approach in the educational environment by identifying its advantages and disadvantages. From this point of view, we began to study the achievement of competency in writing the action-oriented approach in French departments of universities located in Ankara. The latest methods and approaches are obviously centered on the use of language as a communication tool. As a result of this, the writing skills in the teaching and learning of foreign languages have been given less emphasis than others. In this study, we sought to define the levels of achievement of competence in written task-based approach adopted by the CEFR from the opinions of students and teachers commenting on the data of the survey at the end of the 2010-2011 school year in preparatory school and first year of French departments of four universities that are located in Ankara (Hacettepe University, Gazi University, Ankara University, Bilkent University) to make our modest contribution to the science of teaching of foreign languages.

Keywords : writing, action-oriented approach, CEFR, French Foreign Language, level, descriptor, task

RÉSUMÉ

LA PLACE DE LA COMPÉTENCE ÉCRITE DANS LES NOUVELLES APPROCHES DE L'ENSEIGNEMENT DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE: LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES ET LA RÉALISATION DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

COŞKUN, Osman

Doctorat, Département de Français

Sous la direction de Prof. Dr. Ayşe ALPER

Ankara – 2013, 356 pages

Toutes les méthodes et approches dans l'enseignement / apprentissage de langue étrangère ont leurs particularités différentes l'un de l'autre. La perspective actionnelle, la dernière approche en vogue, connaît un véritable succès après l'an 2001. Certes dans la pratique de chaque méthode / approche, il y a toujours des points forts, des points faibles, et des points flous. Nous n'obtiendrons pas de notre objectif visé de processus d'apprentissage à moins que nous n'ayons une vision claire établie entre la méthode / approche et son milieu d'application. La perspective actionnelle, retenue par le CECR a encore des difficultés sur le plan méthodologique. En tant que chercheur / enseignant, il faut travailler sur l'adoption de cette approche dans le milieu éducatif en déterminant ses avantages et ses inconvénients. De ce point de vue, nous avons commencé à étudier la réalisation de la compétence écrite dans l'approche actionnelle au sein de départements de Français des universités qui se trouvent à Ankara. Les dernières méthodes et approches sont centrées bien évidemment sur l'utilisation de langue parlée alors que la langue est un outil de communication. Donc la compétence écrite ne serait-elle pas au deuxième plan dans l'enseignement apprentissage de langues étrangères. Dans ce travail, nous avons cherché à définir les niveaux de réalisation de la compétence écrite dans la perspective actionnelle retenue par le CECR à partir des opinions d'étudiants et d'enseignants en commentant les données de l'enquête menée à la fin de l'année scolaire de 2010-2011 en classe préparatoire et en première année des Départements de Français de quatre universités qui se trouvent à Ankara (Université Hacettepe, Université Gazi, Université Ankara, Université Bilkent) pour apporter notre modeste contribution à la science de l'enseignement de langues étrangères.

Mots-clés: écrit, perspective actionnelle, CECR, FLE, niveau, descripteur, tâche

TABLE DE MATIÈRES

COUVERTURE	
AUTORISATION ET SIGNATURE DES MEMBRES DE JURY.....	i
REMERCIEMENT	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
RÉSUMÉ	v
TABLE DE MATIÈRES	vi
INDEX: LES TABLEAUX, LES FIGURES, LES SCHÉMAS	xii
ABRÉVIATIONS	xviii
CHAPITRE I	
INTRODUCTION.....	1
1.1. Problématique	3
1.2. Objectif	5
1.3. Importance	7
1.4. Délimitation de la Recherche	8
1.5. Hypothèses	8
1.6. Définitions	9
CHAPITRE II	
LE CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE : L'ÉVOLUTION HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES DANS LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE	10
2.1.1 Avant 1990	11
2.1.2. La Méthode Traditionnelle	11
2.1.3. La Méthode Directe	13
2.1.4. La Méthodologie Audio-Orale	15
2.1.5. Les Méthodologies Audiovisuelles et Structuro-Globale Audiovisuelle (SGAV)	16

2.1.6. L'approche Communicative	18
2.2. Une Nouvelle Perspective: La Perspective Actionnelle	16
2.2.1. L'Origine de la Perspective Actionnelle	16
2.2.2. La Notion de "Tâche"	23
2.2.3. Les Caractéristiques de "Tâche"	28
2.2.4. Les Difficultés Probables de la Phase de Réalisation d'une Tâche	31
2.2.5. Les Différences Entre L'approche Communicative et l'Approche Actionnelle	35
2.2.6. La pratique de la Perspective Actionnelle Dans la Classe	38
2.2.7. Exemples de Tâche d'Enseignement Apprentissage de Langues Étrangères	51
CHAPITRE III	
LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES(CECR)	59
3.1. Historique	59
3.2. À Quoi le CECR Doit-Il Servir?	61
3.3. Des Niveaux Communs de Référence	67
3.3.1. Utilisateur Élémentaire A1	68
3.3.2. Utilisateur Élémentaire A2	68
3.3.3. Utilisateur Indépendant B1	68
3.3.4. Utilisateur Indépendant B2	69
3.3.5. Utilisateur Expérimenté C1	69
3.3.6. Utilisateur Expérimenté C2	70
3.4. Reflets du CECR Dans les Institutions de Certains Pays	73
3.5. Combien de Temps Nécessite-t-Il Pour Atteindre Chaque Niveau?	77
CHAPITRE IV	
LA COMPÉTENCE ÉCRITE	81
4.1. Définition de l'Écrit	81
4.2. La Place de la Compétence Écrite Dans les Méthodes	84

4.3. Quelques Chiffres de la Réalisation de Production Écrite	86
4.4. La Compétence de la Production Écrite Dans le CECR	89
4.4.1. Les Descripteurs de la Production Écrite –Écrire A1	91
4.4.2. Les Descripteurs de la Production Écrite –Écrire A2.....	93
4.4.3. Les Descripteurs de la Production Écrite –Écrire B1	96
4.4.4. Les Descripteurs de la Production Écrite –Écrire B2	99
4.4.5. Les Descripteurs de la Production Écrite –Écrire C1	102
4.4.6. Les Descripteurs de la Production Écrite –Écrire C2	104
4.5. Les Formes et les Types de Textes Utilisés Lors de Production Écrite	107
4.5.1. Écrit au Service d’Écouter	112
4.5.2. Écrit au Service de Lire	113
4.5.3. Écrit au Service de Vocabulaire	114
4.5.4. Écrit au Service de Grammaire	115
4.6. TBI et Web 2.0 au Service de la Production Écrite	116
4.6.1 Le Tableau Blanc Interactif (TBI)	116
4.6.2. Web 2.0	121
4.7. La Démarche Actionnelle Dans la Production Écrite	125
4.7.1. La Démarche d’Écrit	125
4.7.2. Réalisation d’une Tâche Étape par Étape	129
4.7.3. Jeux d’Écriture	138
4.8. La Compétence de la Production Écrite Dans les Manuels Actionnels	144
4.8.1. Exemples de Production Écrite Pour les Enfants au Niveau A1-A2	145
4.8.2. Exemples de Production Écrite Pour les Adolescents au Niveau A1-A2	149
4.8.3. Exemples de Production Écrite Pour les Adolescents au Niveau B1	155

4.8.4. Exemples de Production Écrite Pour les Adultes au Niveau A1-A2	163
4.8.5. Exemples de Production Écrite Pour les Adultes au Niveau B1-B2	167
CHAPITRE V	
MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	170
5.1. Le Regroupement des Informations Pour les Enseignants	171
5.2. Le Regroupement des Informations Pour les Étudiants	173
5.3. Terrain de la Recherche	175
5.4. Échantillon de la Recherche	175
5.5. Techniques Utilisées	175
CHAPITRE VI	
LES ANALYSES	176
6.1. Les Informations Générales	176
6.1.1. Les Informations Générales Sur l'Échantillon des Étudiants	176
6.1.2. Les Informations Générales Sur l'Échantillon d'Enseignant	177
6.1.3. Les Informations Générales Sur l'échantillon de Classes	178
6.1.4. Les Informations Sur l'Enseignant Selon la Classe Enseignée	179
6.1.5. Les Informations Sur le Diplôme du Lycée des Étudiants	180
6.1.6. Les Informations Sur le Diplôme Universitaire des Enseignants	181
6.1.7. Les Informations Sur la Première Langue Étrangère Étudiée au Lycée	183
6.2. Résultats de l'Enquête	184
6.2.1. La Considération des Classes Préparatoires Sur la Compétence Écrite de "Niveau A1"	184
6.2.2. La Considération des Enseignants Sur la Réalisation de la Compétence Écrite de "Niveau A1" en Classe préparatoire	186
6.2.3. La Considération des Étudiants en Première Année Sur la Compétence Écrite de "Niveau A1"	188
6.2.4. La Considération des Enseignants Sur la Réalisation de la Compétence Écrite de "Niveau A1" en Première Année	190
6.2.5. La Considération des Classes Préparatoires Sur la Compétence Écrite de "Niveau A2"	192
6.2.6. La Considération des Enseignants Sur la Réalisation de la Compétence Écrite de "Niveau A2" en classe Préparatoire	194

6.2.7. La Considération des Étudiants en Première Année Sur la Compétence Écrite de “Niveau A2”	196
6.2.8. La Considération des Enseignants Sur la Réalisation de la Compétence Écrite de “Niveau A2” en Première Année	198
6.2.9. La Considération des Classes Préparatoires Sur la Compétence Écrite de “Niveau B1”	200
6.2.10. La Considération des Enseignants Sur la Réalisation de la Compétence Écrite de “Niveau B1” en Classe Préparatoire	202
6.2.11. La Considération des Étudiants en Première Année Sur la Compétence Écrite de “Niveau B1”	204
6.2.12. La Considération des Enseignants Sur la Réalisation de la Compétence Écrite de “Niveau B1” en Première Année	206
6.2.13. La Considération des Classes Préparatoires Sur la Compétence Écrite de “Niveau B2”	208
6.2.14. La Considération des Enseignants Sur la Réalisation de la Compétence Écrite de “Niveau B2” en Classe Préparatoire	210
6.2.15. La Considération des Étudiants en Première Année Sur la Compétence Écrite de “Niveau B2”	212
6.2.16. La Considération des Enseignants Sur la Réalisation de la Compétence Écrite de “Niveau B2” en Première Année	214
6.2.17. La Considération des Classes Préparatoires Sur les Manuels: Combien Ils Sont Actionnels	216
6.2.18. La Considération des Enseignants Sur les Manuels en Classe Préparatoire: Combien Ils Sont Actionnels?	218
6.2.19. La Considération des Étudiants en Première Année Sur les Manuels: Combien Ils Sont Actionnels?	220
6.2.20. La Considération des Enseignants Sur les Manuels en Première Année: Combien Ils Sont Actionnels?	222
6.2.21. La Considération des Classes Préparatoires Sur les Manuels: Combien Ils Sont Traditionnels?	224
6.2.22. La Considération des Enseignants Sur les Manuels en Classe Préparatoire: Combien Ils Sont Traditionnels?	226
6.2.23. La Considération des Étudiants En Première Année Sur les Manuels: Combien Ils Sont Traditionnels?	228
6.2.24. La Considération des Enseignants Sur les Manuels en Première Année: Combien Ils Sont Traditionnels?	230
6.2.25. La Considération des Classes Préparatoires Sur le Milieu Scolaire: Combien Ils Sont Actionnels?	232
6.2.26. La Considération des Enseignants Sur le Milieu Scolaire: Combien Ils Sont Actionnels?	234
6.2.27. La Considération des Étudiants En Première Année Sur le Milieu Scolaire: Combien Ils Sont Actionnels?	236
6.2.28. La Considération des Enseignants Sur le Milieu Scolaire en Première Année: Combien Ils Sont Actionnels?	238
6.2.29. La Considération des Classes Préparatoires Sur le Milieu Scolaire: Combien Ils Sont Traditionnels?	240
6.2.30. La Considération des Enseignants Sur le Milieu Scolaire: Combien Ils Sont Traditionnels?	242

6.2.31. La Considération des Étudiants En Première Année Sur le Milieu Scolaire: Combien Ils Sont Traditionnels?	244
6.2.32. La Considération des Enseignants Sur le Milieu Scolaire Traditionnel en Première Année: Combien Ils Sont Traditionnels?	246
CONCLUSION.....	248
BIBLIOGRAPHIE.....	255
ANNEXE.....	278
Annexe 1 Enquête d'Étudiant.....	278
Annexe 2 Enquête d'Enseignant.....	281
Annexe 3 Tous les descripteurs du CECR par compétence et par niveau.....	284
Annexe 4 Les tableaux dans le CECR.....	338
Annexe 5 Analyse statistique.....	341

INDEX: LES TABLEAUX, LES FIGURES, LES SCHÉMAS

Tableau	Titre	Page
1	Évolution historique des modes d'entrée en cohérence en didactique scolaire des langues étrangères en France	22
2	Définition non unanime de la tâche dans le CECR et chez Ellis	30
3	Les Différences entre l'Approche Communicative et l'Approche Actionnelle	37
4	Organisation d'une Tâche d'Apprentissage	42
5	Les étapes impliquées dans le développement d'une tâche pédagogique	43
6	Une comparaison entre l'évaluation formative et l'évaluation formative	49
7	L'exemple de système des niveaux de Royaume Uni.....	70
8	Degrés des systèmes d'examens internationaux et de CECR	70
9	Volumes horaires par niveau	74
10	L'évaluation en langue française des étudiants non francophones les niveaux de référence des épreuves obligatoires	75
11	Le système turc pour FLE en primaires: Les heures d'apprentissage prévues pour atteindre chaque niveau	76
12	Le système turc pour FLE au lycée : Les heures d'apprentissage prévues pour atteindre chaque niveau	76
13	Les différences entre langue parlée et écrite	79
14	Réussite à la certification de niveau B1 en Allemand	82
15	Performances moyennes en 2002, par pays, dans chaque domaine de compétences	83
16	Performances moyennes des élèves français en 1996 et 2002 pour chaque domaine de compétences	83
17	Jugement des enseignants sur l'épreuve (en %)	84
18	Les caractères des textes écrits	106
19	La comparaison de deux technologies	118
20	Exemples de plans	126
21	Caractéristique et processus de l'expression écrite	127
22	Introduction à la tâche	128
23	Préparation de la tâche	129
24	Réalisation de la tâche	130
25	Suivi de la tâche	131
26	Description de Nombre d'Étudiants Selon les Universités	170
27	Description de Nombre d'Enseignants Selon les Universités	171
28	Description de Nombre d'Étudiants Selon la Classe Fréquentée	172

29	Description des Nombres d'Enseignants Selon la Classe Enseignée	173
30	Description des Nombres d'Étudiants Selon Leurs Diplômes de Lycée	174
31	Description des Nombres d'Enseignants Selon Leurs Diplômes de Faculté	176
32	Description des Nombres d'Étudiants Selon Leur Première Langue Étrangère au Lycée	177
33	Description de la Compétence Écrite de "Niveau A1" en Classe Préparatoire	183
34	Description de la Réalisation de la Compétence Écrite de "Niveau A1" en Classe Préparatoire selon les Enseignants	185
35	Description de la Compétence Écrite de "Niveau A1" en Première Année	187
36	Description de la Réalisation de la Compétence Écrite de "Niveau A1" en Première Année	189
37	Description de la Compétence Écrite de "Niveau A2" en Classe Préparatoire	191
38	Description de la Réalisation de la Compétence Écrite de "Niveau A2" en Classe Préparatoire selon les Enseignants	193
39	Description de la Compétence Écrite de "Niveau A2" en Première Année	195
40	Description de la Réalisation de la Compétence Écrite de "Niveau A2" en Première Année selon les Enseignants	197
41	Description de la Compétence Écrite de "Niveau B1" en Classe Préparatoire	199
42	Description de la Réalisation de la Compétence Écrite de Niveau B1" en Classe Préparatoire selon les Enseignants	201
43	Description de la Compétence Écrite de "Niveau B1" en Première Année	203
44	Description de la Réalisation de la Compétence Écrite de "Niveau B1" en Première Année selon les Enseignants	205
45	Description de la Compétence Écrite de "Niveau B2" en Classe	207
46	Description de la Réalisation de la Compétence Écrite de "Niveau B2" en Classe Préparatoire selon les Enseignants	209
47	Description de la Compétence Écrite de "Niveau B2" en Première Année	211
48	Description de la Réalisation de la Compétence Écrite de "Niveau B2" en Première Année selon les Enseignants	213
49	Diagramme de la Réalisation de la Compétence Écrite de "Niveau B2" en Première Année selon les Enseignants	215
50	Description de Manuels Actionnels en Classe Préparatoire	217
51	Description de Manuels Actionnels en Classe Préparatoire selon les Enseignants	219
52	Description de Manuels Actionnels en Première Année	221
53	Description de Manuels Actionnels en Première Année Selon les Enseignants	223
54	Description de Manuels Classiques en Classe Préparatoire	225

55	Description de Manuels Classiques en Classe Préparatoire selon les Enseignants	227
56	Description de Manuels Classiques en Première Année	229
57	Description de Manuels Classiques en Première Année Selon les Enseignants	231
58	Description de Classe Actionnelle Selon les Étudiants	233
59	Description de Classe Actionnelle en Classe Préparatoire Selon les Enseignants	235
60	Description de Classe Actionnelle en Première Année	237
61	Description de Classe Actionnelle en Première Année Selon les Enseignants	239
62	Description de Milieu Scolaire Classique Selon les Étudiants ...	241
63	Description de Milieu Scolaire Classique en Classe Préparatoire Selon les Enseignants	243
64	Description de Milieu Scolaire Classique en Première Année ...	245

Figure	Titre	Page
1	Diagramme d'Étudiant Selon les Universités	171
2	Diagramme d'Enseignants Selon les Universités	172
3	Diagramme d'Étudiants Selon la Classe Fréquentée	173
4	Diagramme d'Enseignants Selon les Classes Enseignées	174
5	Diagramme d'Étudiants Selon Leurs Diplômes de Lycée	175
6	Diagramme d'Enseignants Selon Leurs Diplômes de Faculté ...	176
7	Diagramme d'Étudiants Selon Leurs Diplômes de Lycée	177
8	Diagramme de la Compétence Écrite de "Niveau A1" en Classe Préparatoire	184
9	Diagramme de la Réalisation de la Compétence Écrite de "Niveau A1" en Classe Préparatoire selon les Enseignants	186
10	Diagramme de la Compétence Écrite de "Niveau A1" en Première Année	188
11	Diagramme de la Réalisation de la Compétence Écrite de "Niveau A1" en Première Année selon les Enseignants	190
12	Diagramme de la Compétence Écrite de "Niveau A2" en Classe Préparatoire	192
13	Diagramme de la Réalisation de la Compétence Écrite de "Niveau A2" en Classe Préparatoire selon les Enseignants	194
14	Diagramme de la Compétence Écrite de "Niveau A2" en Première Année	196
15	Diagramme de la Réalisation de la Compétence Écrite de "Niveau A2" en Première Année selon les Enseignants	198
16	Diagramme de la Compétence Écrite de "Niveau B1" en Classe Préparatoire	200
17	Diagramme de la Réalisation de la Compétence Écrite de "Niveau B1" en Classe Préparatoire selon les Enseignants	202
18	Diagramme de la Compétence Écrite de "Niveau B1" en Première Année	204
19	Diagramme de la Réalisation de la Compétence Écrite de "Niveau B1" en Première Année selon les Enseignants	206
20	Diagramme de la Compétence Écrite de "Niveau B2" en Classe Préparatoire	208
21	Diagramme de la Réalisation de la Compétence Écrite de "Niveau B2" en Classe Préparatoire selon les Enseignants	210
22	Diagramme de la Compétence Écrite de "Niveau B2" en Première Année	212
23	Diagramme de la Réalisation de la Compétence Écrite de "Niveau B2" en Première Année selon les Enseignants	214
24	Diagramme de Manuels Actionnels en Classe Préparatoire	216
25	Diagramme de Manuels Actionnels en Classe Préparatoire selon les Enseignants	218
26	Diagramme de Manuels Actionnels en Première Année	220
27	Diagramme de Manuels Actionnels en Première Année Selon les Enseignants	222

28	Diagramme de Manuels Classiques en Classe Préparatoire	224
29	Diagramme de Manuels Classiques en Classe Préparatoire selon les Enseignants	226
30	Diagramme de Manuels Classiques en Première Année	228
31	Diagramme de Manuels Classiques en Première Année Selon les Enseignants	230
32	Diagramme de Classe Actionnelle Selon les Étudiants	232
33	Diagramme de Classe Actionnelle en Classe Préparatoire Selon les Enseignants	234
34	Diagramme de Classe Actionnelle en Première Année	236
35	Diagramme de Classe Actionnelle en Première Année Selon les Enseignants	238
36	Diagramme de Milieu Scolaire Classique Selon les Étudiants ...	240
37	Diagramme de Milieu Scolaire Classique en Classe préparatoire Selon les enseignants	242
38	Diagramme de Milieu Scolaire Classique en Première Année ...	244
39	Diagramme de Milieu Scolaire Classique en Première Année Selon les Enseignants	246

Schéma	Titre	Page
1	Un cadre d'analyse de l'intégration de tâches communicatives ...	25
2	La relation entre les compétences et la tâche	27
3	Les difficultés probables de la phase de réalisation d'une tâche selon CECR	34
4	Synthèse d'objectifs ciblés par la formation	36
5	Synthèse d'activités par excellence	36
6	Synthèse de principes forts	36
7	Exemple d'une tâche	45
8	L'organisation d'une tâche autour de macro et micro tâches	47
9	Niveaux communs de CECR	60
10	L'exemple de la branche de l'utilisateur élémentaire du niveau A	62
11	L'exemple de la discrimination turque de l'utilisateur élémentaire du niveau A	62
12	Caractères de Web 2.0	120
13	Les avantages de l'utilisation du Web 2.0 dans la classe	123

ABRÉVIATIONS

FLE: Français Langue Étrangère

AC: Approche Communicative

PA: Perspective Actionnelle

PCA: Perspective Co-actionnelle

MT: Méthode Traditionnelle

MD: Méthode Directe

SGAV: Structuro Globale Audio Visuelle

CÉ: Compréhension Écrite

CO: Compréhension Orale

EÉ: Expression Écrite

EO: Expression Orale

L1: Langue première (Langue Maternelle)

L2: Langue deuxième (Langue Étrangère)

CECR: Cadre Européen Commun de Référence Pour les Langues

PEL : Le Portfolio européen des langues

TICE : Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

TBI : Le Tableau Blanc Interactif

CHAPITRE I

INTRODUCTION

La place de la compétence écrite dans les nouvelles approches de l'enseignement / apprentissage de Français Langue Étrangère à l'égard du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Désormais CECR) et la réalisation de la perspective actionnelle font l'objet de la présente recherche. En didactique d'enseignement / apprentissage de langues étrangères, une nouvelle approche s'est fait jour en Europe dans les années 2000 avec la parution de CECR : la perspective actionnelle.

Toutes les méthodes et approches dans l'enseignement / apprentissage de langues étrangères ont leurs particularités différentes l'une de l'autre. La dernière approche en vogue connaît un véritable succès après l'an 2001. Certes, dans la pratique de chaque méthode / approche, il y a toujours des points forts, des points faibles, et des points flous. Il est difficile d'atteindre les objectifs visés de procès d'apprentissage à moins que nous n'ayons une vision claire établie entre la méthode / approche et son milieu d'application. L'approche actionnelle, retenue par le CECR a encore des difficultés sur le plan méthodologique. En tant que chercheur/enseignant, il faut travailler sur l'adoption de cette approche dans le milieu éducatif en déterminant ses avantages et ses inconvénients. À partir de ce point de vue, nous avons commencé à étudier la compétence écrite dans l'approche actionnelle. Les dernières méthodes et approches sont centrées bien évidemment sur l'utilisation de langue parlée alors que la langue est un outil de communication. Donc la compétence écrite ne serait-elle pas au deuxième plan dans l'enseignement/apprentissage de langues étrangères.

Par la même occasion, nous avons été en position de poser des hypothèses sur la réalisation de la compétence écrite du niveau A1 (décrit par le CECR) jusqu'au niveau B2 dans les universités qui se trouvent à Ankara.

Dans le premier chapitre nous expliquons le structure principale de la recherche. Nous exprimons la problématique, l'objectif, l'importance, la délimitation, les hypothèses de la recherche et nous définissons certains termes.

Dans le second chapitre de cette recherche, nous présentons le cadre conceptuel de la recherche. Nous abordons l'évolution historique de l'enseignement des langues étrangères dans le cadre méthodologique. Nous cherchons à définir les caractéristiques générales de certaines méthodologies de la didactique des langues étrangères. De cette optique, nous divisons les méthodologies en deux grandes étapes : Avant l'an 2000 et après l'an 2000 pour bien signaler le changement de la conception dans le domaine de l'enseignement / apprentissage de langues étrangères. D'abord, nous survolons systématiquement sur les méthodologies; la méthode traditionnelle, la méthode directe, la méthodologie audio-orale, les méthodologies audiovisuelle et structuro-globale audiovisuelle(SGAV). Enfin, nous examinons l'approche communicative. Concédant le privilège, nous apprécions sérieusement l'approche actionnelle telle qu'elle est proposée actuellement par le CECR; son origine, ses caractéristiques, ses qualités, ses inconvénients, etc. La tâche en tant que notion didactique un autre sujet que nous cherchons profondément à caractériser dans cette recherche.

Le troisième chapitre de cette recherche est consacré au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Nous présentons un bref historique, et donnons quelques définitions. Nous montrons certaines caractéristiques des niveaux définis par CECR, sous une forme de classification. Nous observons les descripteurs de la compétence écrite du CECR. Dernièrement nous présentons les implications du CECR dans les institutions de quelques pays.

Le quatrième chapitre est dédié à la compétence écrite. Dans cette partie de la recherche, nous indiquons les valeurs de la compétence écrite à l'égard de ses implications dans le milieu éducatif. Nous étudions les cas spéciaux de l'enseignement de l'expression écrite, les difficultés conjoncturelles, et l'évaluation. Nous faisons un inventaire d'exemples de tâches de la compétence écrite, utilisés dans les manuels récents basés sur l'approche actionnelle.

Dans le cinquième chapitre, nous parlons de la méthodologie de notre recherche.

Le dernier chapitre de cette recherche est consacré à l'analyse de la réalisation de compétence écrite dans l'approche actionnelle qui nous a été utile pour synthétiser les éléments de la recherche. Tout d'abord, nous analysons les données de façon systématique. Nous analysons les mesures du niveau A1, du niveau A2, du niveau B1, du niveau B2, de manuel actionnel, de manuel classique, de milieu actionnel, de milieu classique pour la recherche sur la réalisation de compétence écrite. Nous tirons de cette analyse un certain nombre de perspectives de mise en œuvre de la PA dans les universités turques, en ce qui concerne la perspective actionnelle de CECR.

1.1. Problématique

Martin (1995) propose des jeux pour écrire à l'école élémentaire. Ce sont surtout à la forme de réécriture. Dans la démarche d'une situation d'écrit, ce type des exercices ont un rôle primordial pour progresser la compétence écrite.

Poisson-Quinton (2004) prépare des exemples de tâches pour la compétence de l'expression écrite du niveau A1 et A2 selon les recommandations du Cadre européen commun de référence. Ces tâches s'adressent des adultes et des grands adolescents. Dans ces exemples, il y a des activités authentiques et tirées de la vie réelle mais la créativité est au second plan.

Dupleix et Mègre (2007) élaborent des exercices souvent rencontrés lors d'enseignement / apprentissage de français langue étrangère comme l'écriture créative, l'essai argumentatif, la lettre formelle, le compte rendu, les commentaires des documents chiffrés. Ils s'adressent à un public de niveau intermédiaire (B1) et intermédiaire (B2) Cadre européen commun de référence et aux utilisateurs voulant acquérir de savoir-faire en production écrite et aux candidats aux certifications officielles en français langue étrangère comme DELF, DALF et TCF.

Cornaire et Raymond (1999) explique les mécanismes fondamentaux qui président à l'acquisition d'une compétence en production écrite. Ils examinent les contributions de la recherche en langue maternelle et en langue seconde et ils présentent les capacités et stratégies du bon scripteur en langue maternelle et en langue seconde.

Le CECR (2001), propose une perspective actionnelle. Cette perspective considère l'utilisateur / apprenant comme un acteur de son propre apprentissage.

D'après Puren (2009g) «la « perspective actionnelle » du CECR n'est qu'ébauchée par ses auteurs, mais il fixe clairement à l'enseignement-apprentissage des langues un nouvel objectif social de référence, à savoir la formation d'un « acteur social » ».

Selon Vernant (Cité par Denyer, 2009, p. 149) l'activité langagière est une pratique autonome dans la perspective actionnelle. Quant à Denyer l'activité langagière est une communication du locuteur au récepteur. Elle défend qu'on ne puisse plus imiter l'activité langagière aux bornes de l'acte de langage, qu'on ne puisse plus considérer l'activité langagière comme poursuivant une multitude de finalités, comme la simple application d'un savoir ou savoir-faire et comme répondant à des comportements préétablis.

Pluskwa, Willis, D., et Willis, J. (2009, p. 206) montrent ‘‘comment l’approche actionnelle peut ˆtre utilisée à la fois avec des textes écrits et oraux, en décrivant les étapes d’un cours basé sur un texte et en illustrant ces étapes à l’aide d’un plan de cours détaillé. Ils décrivent des séquences de tâches basées sur les différents types de textes’’

Dans sa thèse intitulée ‘‘Production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque : Cas de L’université de Marmara’’, Demirta  (2008) fait une analyse comparative de productions écrites des étudiants de département de français de l’université. Il cherche à répondre les questions suivantes dans l’enseignement / apprentissage de la production écrite : Qui corrige ? Quoi ? Pourquoi ? Pour qui ? Quand ? Où ? Pour cela il prépare des questionnaires destinés aux enseignants et aux étudiants. Le questionnaire pour les enseignants vise à montrer la manière d’évaluation des écrits des étudiants et la façon de traitement de l’erreur à l’écrit. Puis elle comprend des différentes propositions didactiques concernant l’évaluation de l’expression écrite formulées par les professeurs et le traitement de l’erreur dans des productions écrites face à la langue turque. Le questionnaire pour les enseignants vise à montrer la compétence scripturale des étudiants de département de français.

La thématique principale de cette thèse est d’étudier la place de l’enseignement- l’apprentissage de la compétence écrite du français dans les programmes universitaire non seulement du cadre théorique d’une langue étrangère mais en tant que pratique de la perspective actionnelle dans le cadre européen commun de référence.

1.2. Objectif

Ce projet de thèse vise à étudier la place accordée à la compétence écrite dans le cours du français langue étrangère en se basant sur la perspective actionnelle partant de travaux écrits et de points de vue des professeur et des étudiants selon les données de l’inventaire. Les recherches exploreront les particularités de la compétence écrit dans les

matériels didactiques récents, qui favorisent la perspective actionnelle, en retraçant le cadre méthodologique de l'enseignement de la langue étrangère surtout les nouvelles approches.

Le but de ce travail est de chercher une réponse à cette question : “Quelle est le niveau de réalisation de la compétence écrite dans la perspective actionnelle retenue par le CECR dans les départements de français des universités ?”

Pour trouver une réponse à notre question principale, nous allons chercher les réponses d'abord aux sous-questions suivantes:

1. Quelles sont les opinions des étudiants et des enseignants sur la compétence écrite de niveau A1 ?
2. Quelles sont les opinions des étudiants et des enseignants sur la compétence écrite de niveau A2 ?
3. Quelles sont les opinions des étudiants et des enseignants sur la compétence écrite de niveau B1 ?
4. Quelles sont les opinions des étudiants et des enseignants sur la compétence écrite de niveau B2 ?
5. Les étudiants, comment trouvent-ils leurs manuels utilisés dans le domaine méthodologique ?
6. Les enseignants, comment trouvent-ils leurs manuels utilisés dans le domaine méthodologique ?
7. Les étudiants, comment trouvent-ils leur milieu éducatif ?
8. Les enseignants, comment trouvent-ils leur milieu éducatif ?

1.3. Importance

De nos jours, il est indispensable de parler plusieurs langues. Le monde globalisé que l'on enlève les frontières et dans lequel les sociétés différentes vivent ensemble, dirige les hommes sur la communication en diverses langues étrangères. Ce phénomène est devenu un besoin essentiel comme l'air et l'eau pour les hommes. C'est pour cela que, les études et les recherches sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères ont connu une énorme augmentation au cours des dernières années.

Chacun a sa raison pour apprendre des langues étrangères : les voyages, la globalisation des affaires, les parcours d'études ou voies professionnelles internationales

L'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères sont des activités très pénibles et prennent beaucoup de temps. Par conséquent, dans un premier temps de processus d'enseignement / apprentissage de langue étrangère, il faut déterminer enseigner quoi, comment où, quand, à qui et identifier les priorités des exigences de l'apprenant. Pour ce faire, les facilitateurs doivent maîtriser la langue et peuvent utiliser les méthodes, les techniques nécessaires de la théorie à la pratique.

L'écrit est une compétence de l'un de plus difficile à apprendre. L'enseignement de la compétence écrite est négligé ou n'est pas actionnel dans le milieu éducatif. Pour déterminer les exigences dans le domaine de la compétence écrite, il nous donne des idées de définir les opinions des étudiants et des enseignants dans le terrain. Dans la pratique des méthodologies, pourrait-il avoir des points faibles. Afin de les enlever, il est important de demander aux utilisateurs (c'est un terme au lieu duquel l'apprenant, utilise la perspective actionnelle) et aux facilitateurs (c'est un terme au lieu duquel l'enseignant, utilise la perspective actionnelle)

Nous souhaitons que les conséquences de ce travail apportent la solution la plus efficace pour caractériser les exigences des utilisateurs concernant la compétence écrite dans le domaine de la perspective actionnelle retenue par le CECR.

1.4. Délimitation de la Recherche

Dans cette recherche, les niveaux communs proposés par le CECR contiennent d'A1 à B2 concernant les échelles de la compétence écrite. Le niveau C1 et C2 n'incluent pas à la recherche.

Nous nous limitons à l'étude des conséquences de l'enquête, menée à la fin de l'année scolaire de 2010-2011 en classe préparatoire et en première année des Départements de Français de quatre universités qui se trouvent à Ankara (Université Hacettepe, Université Gazi, Université Ankara, Université Bilkent), qui comprennent les commentaires des opinions des étudiants qui suivent leurs études en classe préparatoire et en première année et des enseignants qui enseignent l'écrit aux classes préparatoires et aux premières années.

Les échantillons représentent l'univers. La collecte de données pour les variables de l'étude qui sera limitée à l'enquête. Les réponses des représentants reflètent le fait.

1.5. Hypothèses

1. Les étudiants peuvent porter des jugements sur leurs procès d'éducation.
2. Les enseignants peuvent porter des jugements sur le procès d'enseignement / apprentissage.
3. On peut élaborer un outil pour collecter correctement les opinions des étudiants et des enseignants.

1.6. Définitions

Compétence écrite : écrire, l'expression écrite, production écrite.

Perspective actionnelle : Approche actionnelle retenue par le CECR.

Réalisation : pratique, application.

Tâche : «La tâche est un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. » (CECR, 2001, p.121)

Utilisateur : le terme au lieu duquel l'apprenant / étudiant, utilise la perspective actionnelle.

Facilitateur : terme au lieu duquel l'enseignant, utilise la perspective actionnelle.

CHAPITRE-II

LE CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE : L'ÉVOLUTION HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES DANS LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Au cours de ces dernières décennies, l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère a subi un énorme changement. Les gens qui s'occupent de l'enseignement et l'apprentissage de la langue cherchent la meilleure manière d'enseigner et d'apprendre des langues étrangères. Pour cela, ils proposent de différentes solutions. La question est que, lors qu'on montre une méthode convenable et pratique pour une société cible à un moment donné, cela ne convient pas à une autre société, ou la même société à un autre moment. Donc, on doit inventer la propre méthode, la propre technique selon le but, selon le public cible, à la lumière des méthodes et techniques précédentes.

En tant que notion, les méthodes dans l'enseignement / apprentissage de la langue étrangère sont fondées sur des théories particulières. Au premier plan, il faut jeter un coup d'œil sur l'histoire de l'évolution de l'enseignement des langues en commençant par la définition de certains termes:

Méthode : “Marche, ensemble de démarches que suit l'esprit pour découvrir et démontrer la vérité (dans les sciences). → Logique. Démarche de l'esprit propre à une science, à une discipline. Ordre réglant une activité; arrangement qui en résulte. Ensemble de moyens raisonnés suivis pour arriver à un but. → Procédé, voie. Ensemble des règles, des principes normatifs sur lesquels reposent l'enseignement, la pratique d'un art” (Robert, 1995, p. 1396).

Enseignement : “Précepte qui enseigne une manière d'agir, de penser. Leçon (qu'on tire de l'expérience). Action, art d'enseigner, de transmettre des connaissances à un élève. → Éducation, instruction, pédagogie” (Robert, 1995, p.772).

Apprentissage : “Le fait d'apprendre un métier manuel ou technique; l'ensemble des activités de l'apprenti. → Formation, instruction. Modifications durables du comportement d'un sujet (humain ou animal) grâce à des expériences répétées” (Robert, 1995, p. 106).

2.1. Avant 1990

Depuis le début de l'humanité jusqu'à nos jours, les gens se préoccupent de l'enseignement de langue en raisons différentes.

“Les premières traces de l'enseignement d'une langue étrangère remontent à la conquête progressive des Sumériens par les Acadiens environ de l'an 3000 jusque vers l'an 2350 (A.J.). Contrairement l'habitude contemporaine, les Acadiens se mettent à apprendre la langue sumérienne en commençant le système d'écriture des Sumériens. Les Acadiens sont inspirés par la valeur des Sumériens” (Germain, 1993, p. 23).

2.2. La Méthode Traditionnelle

Appelée aussi la Méthode Classique et la Méthode Grammaire-Traduction, la Méthode Traditionnelle (MT) se base sur la forme et le sens de la langue. Au Moyen Âge, le latin devient la langue d'Europe. Avant le XIII^e siècle, il n'y a pas de langue étrangère autre que le latin et le grec qui ont été officiellement enseignés.

“Historiquement, les premières méthodes d'enseignement des langues modernes ont été calquées sur les méthodes en usage dans l'enseignement des langues classiques: le grec et le latin” (Cornaire et Raymond, 1994, p. 4).

MT est basée sur l'enseignement déductif et met l'accent sur la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère. La langue étrangère est interprétée, analysée et présentée comme un ensemble de règles grammaticales et d'expressions, qui peuvent être rapprochées de celles de la langue maternelle. Les exercices ont le but pour clarifier le sens de la forme littéraire des textes, la culture est perçue comme l'ensemble des œuvres littéraires et artistiques réalisées dans le pays où l'on parle la langue étrangère.

Selon Germain, il y a six conceptions de MT:

1. Rendre l'apprenant capable de lire les ouvrages littéraires écrits dans la langue cible.
2. Développer les facultés intellectuelles de l'apprenant.
3. Rendre l'apprenant capable de traduire, autant de la langue de départ que l'inverse.
4. Développer les deux habiletés privilégiées la lecture- la compréhension du texte littéraire et l'écriture par le biais de compositions reliées au thème étudié.
5. Mettre l'accent sur la grammaire et la traduction.
6. Évaluer l'apprenant à l'aide des textes écrits à traduire soit de la langue de départ à la langue cible, soit l'inverse. (Germain, 1993, p. 102-103)

Au 18^e siècle, la méthodologie traditionnelle utilisait systématiquement le thème comme exercice de traduction, et la mémorisation de phrases comme technique d'apprentissage de la langue. La grammaire était enseignée de manière déductive, c'est-à-dire, par la présentation de la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases et d'exercices répétitifs. Puren nous donne en bref la clé de cette méthodologie;

On voit que dans la méthodologie traditionnelle scolaire de la seconde moitié du XIX^e siècle, l'unité de chaque unité didactique était donnée par l'unicité du point de grammaire qui y était traité, la progression d'enseignement - le principe de chainage des différentes unités – était quant à elle empruntée à l'ordre canonique de la grammaire de référence (hérité de la grammaire latine). (Puren, 2004, p. 42)

2.3. La Méthode Directe

Dans les dernières décennies du XIX^e siècle, on voit des inaugurations d'une nouvelle période dans le domaine méthodologique une nouvelle ère. Portant davantage sur l'oral, la Méthode directe (MD) met l'accent sur l'utilisation spontanée et libre de la langue. Elle est basée sur l'enseignement inductif sans utilisation de la langue maternelle.

Maximilian Berlitz (1852-1921) a posé les principes de base de cette méthode. Il considère que l'apprentissage en langue seconde est similaire à l'apprentissage des langues en premier. Dans cette perspective, il devrait y avoir beaucoup d'interaction orale, et l'utilisation spontanée de la langue, et peu de traduction, peu ou pas de l'analyse des règles de grammaire et des structures syntaxiques.

Les treize principes pour l'enseignement de la langue orale dans les écoles de Berlitz sont :

1. Ne jamais traduire: montrez
2. Ne jamais expliquer: agissez
3. Ne jamais prendre la parole: posez des questions
4. Ne jamais imiter les erreurs: corrigez
5. Ne pas parler avec des mots simples: faites des phrases
6. Ne jamais trop parler: faites parler beaucoup les étudiants
7. Ne jamais utiliser le livre: utilisez votre plan de leçon
8. Ne jamais sauter: suivez votre plan
9. Ne jamais aller trop vite: gardez le rythme de l'étudiant
10. Ne pas parler trop lentement: parlez normalement
11. Ne pas parler trop vite: parlez naturellement
12. Ne parlez pas trop fort: parlez naturellement
13. Ne soyez jamais impatient: soyez patient (Cité par Demircan, 2002, p.p. 161-162).

L'évolution des besoins (le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques) d'apprendre une langue étrangère a engendré un nouvel objectif appelé "pratique" qui visait une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication. Les gens voulaient apprendre la langue étrangère pour communiquer, car ils ont besoin d'un outil de communication.

"Le but général de la méthode directe est d'apprendre à utiliser la langue pour communiquer: c'est pourquoi l'apprenant doit apprendre non seulement à répondre aux questions, mais à en poser. Il doit être entraîné à penser automatiquement en L2" (Germain, 1993, p. 127).

Par MD on indique l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'aide de la langue maternelle dans l'apprentissage, ce qui a constitué une révolution dans l'enseignement des langues étrangères. MD constitue une approche naturelle basée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant. En bref, on peut définir les principes de cette méthode en trois catégories:

1. Enseigner le vocabulaire courant sans traduire de leurs équivalents en langue maternelle. L'enseignant explique les mots par l'intermédiaire d'objets ou d'images, mais il ne les traduit pas. L'apprenant doit penser en langue étrangère tout de suite. L'enseignement en classe est mené dans la langue cible. Vocabulaire concret est enseigné à travers des images et des objets, vocabulaire abstrait est enseigné par l'association d'idées.
2. Utiliser la langue orale sans apprendre sa forme écrite en premier plan. La prononciation est particulièrement importante.
3. Enseigner la grammaire d'une manière implicite. Il y a une approche inductive de la grammaire. On n'étudie pas les règles d'une manière déductive. On accorde l'importance aux exercices de conversation, aux questions-réponses menées par l'enseignant.

MD connaît une grande popularité à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, mais à cette époque-là, user de cette méthode c'est impraticable en raison de financement, l'heure et la grandeur des classes.

2.4. La Méthodologie Audio-Orale

La méthode audio-orale (MAO) est le mélange de la théorie du langage: la linguistique structurale distributionnelle avec la théorie psychologique de l'apprentissage: le béhaviorisme. Il s'appuie principalement sur la psychologie du comportement (béhaviorisme) créée par J. B. Watson et développée par B. F. Skinner. Le langage, selon cette théorie, n'est qu'un type de comportement humain et son schéma de base était le réflexe conditionné: stimulus-réponse-renforcement. Les réponses déclenchées par les stimuli sont supposées devenir des réflexes, c'est-à-dire des acquis définitifs. Donc, d'après MAO, la répétition intensive favorise la mémorisation et l'automatisation des structures de la langue.

Avec le déclenchement de la Seconde Guerre mondiale, le besoin des Américains à devenir oralement maîtrise des langues des alliés ou des ennemis augmente. L'armée américaine veut former rapidement des gens pour parler d'autres langues que l'anglais. Le linguiste américain Leonard Bloomfield crée "la Méthode de l'Armée" qui est plus tard connue sous la méthode audio-orale. Les caractéristiques principales de MAO sont:

- Dépendance à l'imitation et la mémorisation de modèles structurés
- Enseignement de la structure au moyen d'exercices répétitifs
- Aucune explication grammaticale
- Grammaire enseignée par la situation
- Enrichir son vocabulaire en contexte
- Utiliser des cassettes audio et des aides visuelles
- Accorder de l'importance à la prononciation
- La correction rapide des fautes et application des réponses correctes

D'après Demircan (2002), à la première phase de l'enseignement d'une langue étrangère de la méthode audio-orale, la priorité est l'apprentissage de la langue courante, et surtout la structure la plus utilisée de la langue courante. Le système

d'apprentissage est comme suite; d'abord, écouter et parler, ensuite lire et puis écrire. Après les 12-24 semaines orales, on passe à lire. Quant à écrire, au début cela doit être des exercices de recopier ou des exercices contrôlés. (p.p. 185-186)

2.5. Les Méthodologies Audiovisuelles Et Structuro-Globale Audiovisuelle (SGAV)

Dans les années 50, des équipes de recherches constituées de linguistes, de littéraires et de pédagogues, travaillent en France et à l'étranger pour trouver les meilleurs outils pour diffuser le FLE. Petar Guberina, professeur à la Faculté des Lettres de l'Université de Zagreb, Paul Rivenc, de l'École normale supérieure de Saint-Cloud se trouvent pour le "projet Saint-Cloud/Zagreb. Paul Rivenc obtient une aide de Ministère de l'Éducation, et le projet Saint-Cloud-Zagreb commence en 1955. Ils se retrouvent périodiquement pour la mise au point et l'expérimentation d'une méthode de français destinée à des étrangers adultes ou adolescents. Deux équipes sont chargées de ces missions. À Saint-Cloud, Rivenc sélectionne les situations de communication comme support pédagogique, élabore la démarche du cours, écrit les dialogues et prépare les images avec son équipe. À l'Université de Zagreb, Guberina prend la direction du Laboratoire de Phonétique qu'il vient de créer. C'est une équipe d'enseignants-chercheurs, plurilingues et francophones. Ils pratiquent leurs recherches. Ces travaux de Guberina et Rivenc vont devenir la "méthodologie SGAV. En 1960, les premières hypothèses méthodologiques "Voix et Images de France (VIF)", une méthode pour les enfants de 8 à 11, est publiée par le "Centre de Recherches et d'Étude pour la Diffusion du Français" (CREDIF).

"Petar Guberina de l'Université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (structuro-globale audiovisuelle)" (Germanin, 1993, p. 153). Cette méthode considère la langue comme un moyen d'expression et de communication. La langue est une structure qui se réalise dans un contexte et dans des paramètres divers comme la psychologie du langage, les gestes, la phonétique, etc. Elle recherche à enseigner la parole en dialogue.

Dans leur étude auquel ils initient le français fondamental, Boyer, Butzbach et Pendax (2001), parlent de l'histoire de SGAV. Le Centre de Recherche et d'Étude pour

la Diffusion du Français (C.R.E.D.I.F.) publie les résultats de l'enquête pour la sélection et le degré linguistiques sur des listes de fréquence en deux listes; d'abord un "Français élémentaire" premier degré qui contient 1475 mots en 1954, puis, Un "Français fondamental premier degré" qui contient 1609 mots en 1959. (p.p. 18-20)

"La méthodologie audiovisuelle (...) sera définie ici comme celle méthodologie dominante en France dans les années 1960 et 1970, et dont la cohérence est construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son" (Puren, 1988, p. 284)

La langue s'utilise dans un dialogue. Ce dernier se concrétise dans un contexte. À l'aide des matériels audiovisuels, on accorde l'importance à la situation de communication dans chaque leçon. On fabrique des dialogues pour réaliser les buts pédagogiques. Pour atteindre à ces buts, des mots et des structures sont réutilisés dans de différentes situations.

"L'objectif général visé est l'apprentissage à la communication, surtout verbale, dans la langue de tous les jours, c'est-à-dire la langue parlée familière. En vue d'en arriver à cette maîtrise pratique de L2, l'accent est mis sur la compréhension les éléments acoustiques du langage sont mis en valeur- qui doit toujours précéder la production" (Germain, 1993, p.p. 153-154). La méthodologie SGAV a trois dimensions dominantes: situation de communication/ dialogue / image. Les principes de base de la méthode SGAV sont ;

- La priorité s'attache à l'apprentissage de la parole.
- La priorité s'attache à la parole à travers des dialogues élaborés.
- Le recours aux certaines formes d'audiovisuel est indispensable.
- La priorité s'attache à la perception auditive de la parole que l'on considère comme, la base et le point de départ de procès d'apprentissage.

Comme le fait remarquer Germain, la démarche d'une leçon appelée "moment de la classe de langue" se réalise en trois phases;

1. Une phase de présentation du dialogue enregistré accompagné de films fixes. Il s'agit de présenter en situation (à l'aide d'images) les éléments nouveaux-forme et sens- de la leçon (phonétique, morphologie et syntaxe) (...)
2. Une phase de réemploi ou d'exploitation des éléments nouvellement appris dans des contextes légèrement différents de

celui dans lequel ils ont été présentés, afin de se dégager du “par cœur”.

3. Une phase de fixation des structures grammaticales par des exercices de construction de phrases en séries. La plupart du temps ces exercices se présentent sous la forme d'exercices structuraux pour le laboratoire de langue. (Germain, 1993, p. 159)

2.6. L'approche Communicative

Dans le monde moderne, les gens ont de différents besoins. Il devient de plus en plus important d'être capable de communiquer dans d'autres langues. Le besoin de communication conduit les intéressés d'enseignement / apprentissage comme psychologues, sociologues, pédagogues et didacticiens, un enseignement / apprentissage communicatif.

Donc, dans les années 1970, les chercheurs pluridisciplinaires travaillent pour trouver les meilleures solutions d'atteindre la compétence d'utiliser la langue dans des situations quotidiennes pourvue que les apprenants soient capables de communiquer dans la langue étrangère. Ces travaux donnent la naissance à un ouvrage clé commandé par des organismes publics: “Un Niveau Seuil” élaboré par le Conseil de l'Europe.

C'est bien une telle perspective qui a présidé à l'élaboration du Niveau-Seuil, dans le cadre du projet d'apprentissage des langues vivantes (par les adultes) du Conseil de l'Europe. Ce Niveau-Seuil français, qui s'inspire du niveau-seuil anglais: The Threshold Level (de J.A. Van Ek, publié en 1975), est un outil pour la mise en œuvre d'enseignements fonctionnels du français langue étrangère, ayant en vue de la satisfaction de besoins de communication spécifiques de public spécifique. (Boyer et coll, 2001, p. 59)

Citons quelques principes fondamentaux de cette approche:

- La priorité à l'ensemble des composantes de la compétence communicative, non seulement la compétence grammaticale ou linguistique. L'apprenant fait de la grammaire d'une manière implicite et il ne fait pas de la grammaire explicite.
- Engager les élèves dans la pratique, l'utilisation fonctionnelle de la langue à des fins utiles. Les apprenants apprennent une langue en l'utilisant pour communiquer.

- Considère la précision et la fluidité comme des notions complémentaires de la communication.
- Utilisation de la langue dans des contextes de la "vie réelle-authentiques"
- L'objectif des activités de la communication en classe devrait être authentique et significatif
- La communication impose l'intégration des différentes compétences linguistiques.
- L'apprentissage est un processus de construction créative qui contient d'essais et d'erreurs inévitables.
- En classe, on utilise la langue étrangère, mais il est possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction.
- L'apprentissage n'est plus considéré comme passif, mais comme un processus actif.
- L'enseignant devient ainsi "un conseiller". Il doit recourir à des documents appelés "authentiques". Document authentique peut être un texte, un document sonore, un visuel ou un audiovisuel qui provient de la vie réelle ou extrascolaire et n'a pas été fabriqué à des fins pédagogiques.

Dans l'approche communicative, la langue est considérée comme un instrument de communication. Comme le soulignent Robert, Rosen et Reinhardt (2011, p. 91) "Les approches communicatives tout en donnant à entendre que 'c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer', se présentent comme souplesment adaptable et ouvertes à la diversité des contextes d'apprentissage". Elle insiste sur le développement de quatre habiletés de la langue au même niveau en même temps puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants. Le but est de réaliser une communication efficace.

Les composantes de la communication ont quatre formes :

- La composante linguistique: Elle comprend le lexique, la morphologie, la syntaxe, la grammaire sémantique, et la phonologie pour pouvoir communiquer.
- La composante sociolinguistique: Elle comprend la notion de situation de communication.
- La composante discursive ou énonciative: Elle répond au "pourquoi" de la compétence sociolinguistique.

- La composante stratégique: Elle comprend des stratégies verbales et non verbales utilisées par le locuteur. (Tagliante, 2001, p.p. 35-37)

Savoir les règles grammaticales ne suffit pas pour communiquer dans une langue étrangère, en plus il faut savoir l'emploi des règles de telle ou telle situation ou tel ou tel contexte. L'approche communicative montre diverses formes linguistiques destinées à transmettre un même message. On prend en compte le registre de la langue et on distingue entre cohésion (les relations existant entre deux énoncés) et cohérence (les relations établies entre des énoncés et la situation extralinguistique). Le Niveau Seuil nous apporte la notion de "l'acte de parole" et "le registre de langue". Le premier est l'énoncé effectivement réalisé par un locuteur déterminé dans une situation donnée. Le deuxième est la façon d'utilisation de sujet parlant selon les niveaux de langue qui existent dans l'usage social d'une langue.

Dans le "Niveau Seuil", l'acte de parole se définit comme ci-dessous:

Le langage ne sert pas seulement à raconter et à décrire, même si ces opérations sont de celles qu'un locuteur peut faire quand il prend la parole. Il sert aussi, à faire de demandes, à donner des ordres, à démontrer, à porter un jugement, à féliciter quelqu'un, etc. toutes ces opérations peuvent être appelées actes de parole. Pour les effectuer, le locuteur a recours au langage, mais ce faisant, il s'agit moins pour lui de parler ou décrire que de réaliser un acte précis (annoncer un fait, prendre congé, refuser une permission) en parlant ou en écrivant (Coste et coll., 1976, p. 18).

Dans un registre de langue, on a la possibilité de dire différemment selon la situation qu'on se trouve dans un système hiérarchisé. Il y a quatre sorte de registre de langue soutenu, courant, familier et argotique. D'après Desmons et coll. chacun de ces formes a ses propres formes sur le plan syntaxique et lexical. "Ainsi on peut dire "Ça ne me fait rien" ou "Ça m'est égal" (français courant); « Je m'en moque pas mal » ou « Ça ne me fait ni chaud ni froid » (langue familière); « Je m'en balance », "Je m'en fiche" (langue argotique) ou « Je m'en fous » (vulgaire)". (Desmons et coll., 2005, p. 24)

2.2. Une Nouvelle Perspective: La Perspective Actionnelle

2.2.1. L'origine de la Perspective Actionnelle

Au cours de ces dernières années, surtout après des années 2000 l'approche communicative est remplacée par une nouvelle approche pédagogique appelée "approche actionnelle". Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) lance cette perspective. Il la définit au deuxième chapitre, sous le titre "Approche Retenue", comme ci-dessous:

Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. 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. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en oeuvre l'acteur social. Celle-ci propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives. (CECR, 2001, p. 15)

L'approche actionnelle considère l'apprenant - utilisateur d'une langue étrangère comme un acteur social qui agit et agit avec d'autres, dans des circonstances particulières ou globales. Dans cette perspective, on donne plus d'importance sur les fonctions de la langue que la forme de la langue. Cette approche est née en parallèle l'intégration économique en Europe de ces dernières années. Puren en parlant la nécessité à la nouvelle approche proposée par le CECR, s'exprime ainsi;

...les progrès prévisibles de l'intégration économique dans l'Europe des années 2000 exigent un objectif plus ambitieux, en l'occurrence la capacité, pour chaque citoyen européen, non seulement de 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 ces années 2000 devra sortir de l'approche communicative – ainsi que de l'approche par les tâches et de la perspective interculturelle, qui lui sont liées –, 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 un agir avec les autres), et du concept d'interculturalité (désignant principalement les phénomènes de contact entre cultures différentes chez des individus⁷) à celui de co-culturalité (désignant les phénomènes d'élaboration d'une culture commune par et pour l'action collective). (Puren, 2004a, p. 11)

En gros terme, selon le dictionnaire Robert (1995, p. 25) les définitions de l'action sont; 1. Ce que fait qqn et ce par quoi il réalise une intention ou une impulsion.
 → 1. acte, 2. fait. 2. Fait de produire un effet, manière d'agir sur qqn ou qqch. En action : en train d'agir, de produire son effet. → Activité. Entrer, être, mettre en action.
 Bourguignon fait la définition terminologique de l'action et explique ce qu'elle veut dire dans le milieu éducatif;

Ce terme et le chapelet terminologique qui en découle « acteur », « actif » [...] n'est pas nouveau dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues. Pour autant, jusqu'à présent, dans ce contexte, il se référait à des « actions » autour de tâches scolaires, c'est à dire rendre l'élève acteur de son apprentissage en lui proposant des tâches communicatives dans lesquelles il est impliqué ; par exemple, en écrivant une lettre ou en échangeant avec son voisin. Ces actions, bien qu'ayant toute leur place dans le cadre de l'apprentissage, sont réductrices de ce qu'il faut entendre par « action » telle que le définit le Cadre, c'est-à-dire « action sociale ». Dans ce contexte, l'action se caractérise par l'ensemble des paramètres qu'il faut prendre en compte pour qu'elle réussisse, sachant que l'intention seule ne garantit pas la réussite de l'action. (Bourguignon, 2007)

Au lieu de considérer l'apprenant/utilisateur comme un acteur social dans le milieu éducatif, les méthodes traditionnelles les voient comme un objet à enseigner. Les nouvelles méthodes considèrent la langue comme un moyen de vivre. À cet égard, ils se distinguent des anciennes méthodes. Dans son œuvre, Bronckart décrit deux

conceptions didactiques qui se sont toujours opposées en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage des langues :

- une approche dite traditionnelle, inspirée de l'enseignement du latin qui était, avec le grec, la seule langue enseignée dans le système scolaire en France avant le XIX^e siècle. Cette approche est axée sur la grammaire et la traduction ;
- une approche plus cognitive, inductive et actionnelle (pédagogie de projet) qui trouve son origine chez Comenius et est ensuite défendue par des philosophes comme Rousseau et Kant, ou par des pédagogues comme Pestalozzi, Cousinet, Dewey et encore Freinet, et qui s'est retrouvée plus tard dans les mouvements d'Éducation Nouvelle, avant d'être reprise par la didactique moderne. (Bronckart, 2005, p.p. 10-18)

Puren, le grand défenseur de cette approche, la caractérise dans ses travaux récents. Selon lui, cette approche (comme il dit: co-actionnelle) est née de nouvelle exigence européenne à l'égard de l'intégration;

La perspective (co-)actionnelle correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne, celui de préparer les apprenants à vivre et travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères (comme c'est déjà le cas par exemple d'entreprises en Allemagne ou des Allemands, des Espagnols, des Français travaillent ensemble en anglais). Il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre (de s'informer et d'informer), mais d'agir avec l'autre en langue étrangère (Puren, 2004c, p.p. 6-7).

Il devrait y avoir moins l'accent mis sur et plus autant que possible, les classes devraient être centrées sur l'étudiant, avec une importance accordée au développement de nos étudiants auto-apprentissage et l'apprentissage des techniques d'auto et de l'utilisation de stratégies de communication. Selon Puren (2006g, p. 40) la communication est principalement individuelle. Elle était à la fois le moyen et l'objectif (le dispositif didactique de référence est celui qui couple le pair work et l'information gap). La perspective actionnelle considère la communication langagière comme des moyens au service de l'action collective.

Comme le souligne Puren, tous ces travaux et ces recherches linguistiques nous montrent qu'il y a un changement de paradigme dans l'enseignement / éducation de langues étrangères;

... Certains didacticiens continuent à considérer la perspective actionnelle comme un simple prolongement de l'approche communicative. Ce n'est pas mon avis, et j'analyserai ici la rupture sans doute la plus importante entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, à savoir le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, ainsi que ses principales implications, illustrées d'extraits de manuels récents. (Puren, 2013^e, p. 1)

Dans la perspective actionnelle, la recevabilité linguistique n'a pas de place prioritaire. La première référence qu'on s'apprécie est à faire ressortir la capacité de l'élève pour ce que lui est demandé de faire, en dehors de toute qualité linguistique. Au début du procès d'apprentissage de langue, l'apprenant / utilisateur doit être considéré comme s'il réalise sa mission, en mesure de s'exprimer sur un objectif concentré, de jouer son rôle dans un environnement social. Du même contexte Catroux (2006, p. 2) parle de l'usage de la langue en conformité avec l'approche actionnelle. Comparant le locuteur natif avec non-natif, elle croit que l'apprenant ne perd pas sa compétence en langue-culture maternelle. La nouvelle compétence acquise ne peut pas juger indépendamment de celle de la langue maternelle.

La démarche actionnelle rend les élèves actifs en cours et donc développe les occasions de s'exprimer, de se lancer à prendre la parole dans la langue étrangère. Bourguignon explique trois caractéristiques à prendre en compte pour impliquer la perspective actionnelle en démarche didactique. Ce sont:

1. Il s'agit maintenant de s'adresser à l' « apprenant-usager » d'une langue. Nous sommes invités à repenser la logique causale : « meilleur apprenant je serai, meilleur usager je ferai ». C'est à travers l'usage de la langue que se fait l'apprentissage; ce n'est pas à l'usage à travers des tâches scolaires auquel le CECR nous invite à réfléchir, mais à l'usage à travers des « tâches qui ne sont pas seulement langagières ». Ceci nous amène au deuxième point.
2. Demander aux apprenants-usagers d'une langue d'accomplir des « tâches qui ne sont pas seulement langagières » impose d'inscrire la tâche communicative, aujourd'hui considérée comme une finalité de l'apprentissage, dans l'accomplissement d'une action qu'il est

nécessaire de mener à bien. Ainsi la communication est au service de l'action qui seule lui donne du sens, ce qui est explicité dans le troisième point.

3. « Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification ». Ceci est un aspect fondamental de la perspective annoncée. [...] Le Cadre nous invite, par ailleurs, à dépasser un apprentissage de la langue qui serait basée uniquement sur l'intention du locuteur utilisée comme moyen d'action sur l'Autre, sachant qu'une intention ne débouche pas nécessairement sur la réussite d'une action. Tous les chercheurs qui travaillèrent sur l'atome envisageaient-ils qu'un jour la bombe atomique serait créée ? (Bourguignon, 2007)

La perspective actionnelle a apporté des changements et des nouveautés dans le domaine de l'enseignement / apprentissage notamment dans le déroulement d'un cours de langue étrangère ainsi que le rôle des enseignants et des apprenants. En tant que facilitateurs, les enseignants conduisent leurs apprenants, gérer les activités et les interrelations avec le monde extérieur.

Dans "Le guide pour tous les utilisateurs CECRL", Trim montre les aspects les plus importants de l'approche actionnelle:

... la préparation des gens à l'utilisation active de la langue suppose la mise en oeuvre d'un éventail de capacités - pas seulement intellectuelles, mais aussi émotionnelles, et la volonté autant que l'exercice de compétences pratiques. Une vision complète de l'utilisation de la langue et de l'utilisateur doit trouver une place pour l'individu dans son intégrité, mais l'individu en situation sociale, comme « acteur social ». Bien évidemment, l'usage de ce terme ne signifie pas que l'on réduise la richesse de la personnalité humaine à un rôle, mais le sauve du danger corollaire d'un isolement individualiste, voire d'un repliement complet sur soi. (Trim, 2002, p. 15)

La perspective actionnelle a une vision culturelle. Il existe une relation étroite entre les conceptions "faire ensemble" et "réalité culturelle". La culture est d'action commune et d'actions partagées. Donc faire ensemble et agir ensemble avec l'étranger y compris, une perspective co-culturelle. Il faut d'abord dépasser les différences et trouver les ressemblances par des actions partagées. La perspective actionnelle donne toute son importance à la culture en considérant l'apprenant/usager comme un acteur social dans la démarche actionnelle.

Puren indique quelques implications didactiques de la perspective actionnelle.

1. Généraliser en classe les différentes formes possibles d'action (la pédagogie du projet)
2. Construire des unités didactiques sur la base de l'unité d'action et non plus seulement de communication.
3. Mettre les documents au service de l'action, et non plus seulement les tâches au service des documents.
4. Mettre les différences « compétences langagières » (CO/CI/EO/EE) au service de l'action, et non plus seulement de la communication.
5. Mettre en œuvre en classe de langue des activités de médiation entre diverses langues, et non plus seulement de communication en langue étrangère. (Puren, 2008d, p. 13)

La perspective actionnelle en bref :

- orientée vers l'agir social
- basée sur les projets et scénarios d'apprentissage
- organisée autour des tâches
- centrée sur habilités variées (compétence orale/écrite, expression orale/écrite)

La méthodologie de l'apprentissage de langues étrangères est une étendue très large. Définir les méthodes par tous leurs aspects est une étude profonde. Ce que nous voulons faire, c'est initier l'historique de méthodologie des langues en traçant les aspects les plus importants. Jusqu'ici nous avons mentionné brièvement le cadre historique de méthodologies des langues étrangères.

Dans le tableau ci-dessous, Puren fait un résumé d'évolution historique des modes d'entrée en cohérence en didactique scolaire des langues étrangères en France.

Tableau 1: Évolution historique des modes d'entrée en cohérence en didactique scolaire des langues étrangères en France (Puren, 2004a, p. 2)

	ORIENTATION OBJET (LE CONNAÎTRE)				ORIENTATION SUJET (L'AGIR)	
DOMAINE	grammaire	lexique	culture	4a	COMMUNICATION 4b	ACTION
ENTRÉE PAR...	les exemples (phrases isolées)	les documents				les tâches
		visuels et textuels (descriptions)	textuels (récits)	audiovisuels (dialogues)	tous types de documents et d'articulation entre documents différents (y compris authentiques)	procédures, scénarios, projets
ACTIVITÉS	comprendre, produire	observer, décrire	analyser, interpréter, extrapoler, réagir	reproduire, s'exprimer	s'informer, informer	agir, interagir
HABILETÉS	CE	EO	combinaison CE-EO	combinaison CO-EO	juxtapositions variées CE, CO, EE, EO	articulations variées CE/CO/EE/EO
MÉTHODOLOGIE DE RÉFÉRENCE	« méthodologie traditionnelle »	« méthodologie directe »	« méthodologie active »	« méthodologie audiovisuelle »	« approche communicative »	« perspective actionnelle » du Conseil de l'Europe
PÉRIODES	1840-1900	1900-1910	1920-1960	1960-1980	1980-1990	1996-...

2.2.2. La Notion de “Tâche”

Dans les travaux récents de l'enseignement des langues, une démarche basée sur les tâches est devenue une puissante influence avec les méthodes actuelles. L'approche actionnelle propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives. Dans cette perspective l'apprenant utilise la langue pour réaliser une tâche. Qu'est-ce que la tâche? Dans le dictionnaire Robert, il y a deux définitions auxquelles nous nous intéressons;

- “1. Travail déterminé qu'on doit exécuter. → besogne, ouvrage.
- 2. Ce qu'il faut faire; conduite commandée par une nécessité ou dont on se fait une obligation. → 2. devoir, mission, rôle.” (Robert, 1995, p. 2200)

Willis (1996), définit la tâche comme “une activité où la langue cible est utilisée par l'apprenant pour des fins communicatives (objectif) afin de parvenir à un résultat” (p. 23). Quant à Devitt (2002), il fait la définition de tâche dans un sens courant et non technique. “Le mot « tâche » désigne un travail précis qu'une personne peut accomplir”(p. 100).

La tâche est au centre de la perspective actionnelle. Le CECR l'attribue un grand privilège, détermine ses propriétés dans le domaine éducatif :

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 (CECR, 2001, p. 15).

Dans le “Guide du Formateur sur la Programmation Axée sur les Tâches de Curriculum en Littérature de Adultes de l'Ontario (2011), une tâche est définie comme une activité qui a un objectif précis et une utilisation authentique. Nous voyons une liste exemplaire de tâches après la définition de la tâche:

- discuter avec d'autres personnes apprenantes des notes du cours sur les différentes causes des maladies d'origine alimentaire;
- remplir une demande de location d'apprenant;
- établir un horaire d'étude en vue de l'examen pour l'obtention d'un certificat de qualification professionnelle;
- téléphoner à un collègue pour savoir où se trouve le bureauregistaire;
- vérifier son horaire de travail pour confirmer les jours, les heures et les tâches attribuées. (Guide du formateur sur la programmation axée sur les tâches, 2011, p. 7)

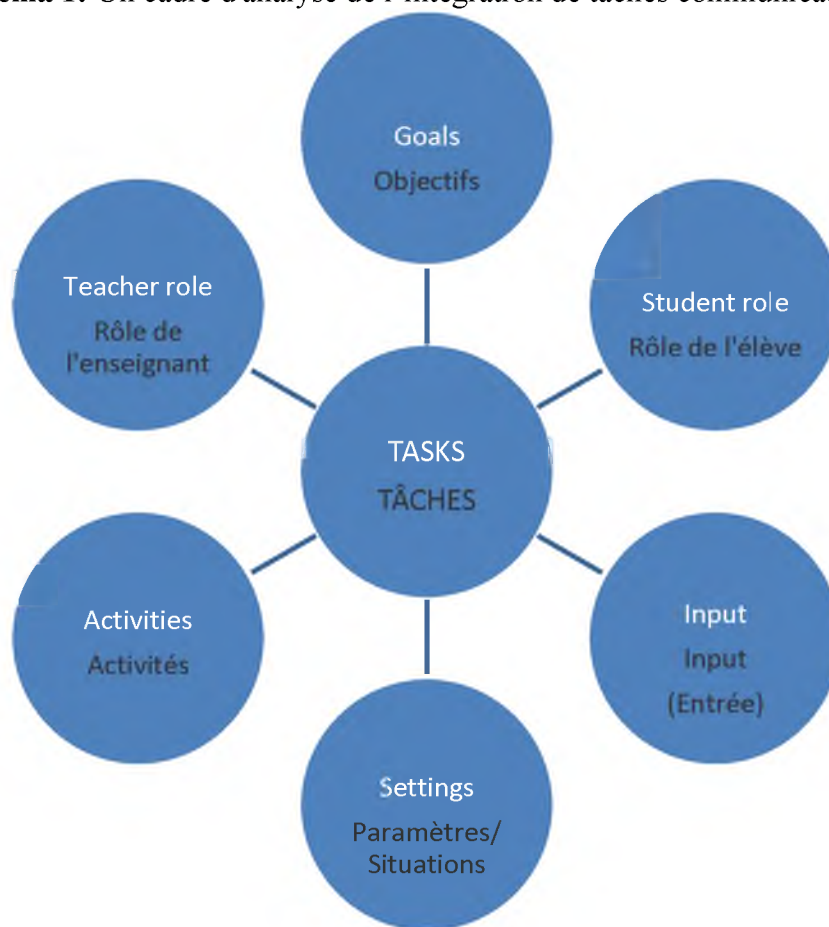
Dans son ouvrage, Ellis décrivant les tâches, indique certains aspects d'une tâche :

1. Une tâche est un plan de travail (un plan d'activité de l'apprenant).
2. Une tâche implique une attention particulière sur le sens.
3. Une tâche implique l'utilisation de la langue telle qu'elle s'emploie dans la vie de tous les jours.
4. Une tâche peut impliquer une des quatre compétences linguistiques.
5. Une tâche engage des processus cognitifs tels que la sélection, la classification, le classement et l'évaluation des informations afin de réaliser la tâche.
6. Une tâche a un résultat communicatif clairement défini. (Ellis, 2003, p. 9)

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) (CECR, 2001, p. 121)

Tous ces aspects nous montrent que, la tâche est un plan de travail, centrée sur le sens, implique la mise en place de processus réels d'utilisation de la langue et le recours à n'importe quelle compétence linguistique ou à plusieurs à la fois, met en place de pensée, aboutit à un produit clairement communicatif, objectif final d'une tâche. Nunan (1989, p. 11) représente un moyen d'analyser les différents éléments de tâches, comme la montre ;

Schéma 1: Un cadre d'analyse de l'intégration de tâches communicatives



Nunan croit que la spécification de tous ces éléments est nécessaire au moment de la réalisation de tâches communicatives. Les objectifs se rapportent aux attentes générales pour la réalisation d'une tâche d'apprentissage. L'entrée est la donnée qui forme le point de départ de la tâche. Les activités précisent ce que les apprenants doivent effectuer à l'entrée. Les rôles des apprenants et des enseignants dans une tâche concernent la relation sociale et les relations interpersonnelles. Les situations abordent la configuration interaction dans la classe pour réalisation de la tâche, comme le travail au pair ou en groupe. Dans cette conception, les documents de base sont considérés comme les tâches. En tout cas, cette pensée; cette nouvelle perspective basée sur la tâche apporte un différent concept à la didactique moderne.

Lemoine montre les relations étroites entre la perspective actionnelle et la notion de tâche. Selon lui, "la perspective actionnelle donne à l'enseignement des langues un nouvel élan et permet une réflexion autour des pratiques enseignantes et sur les compétences à développer chez les élèves" :

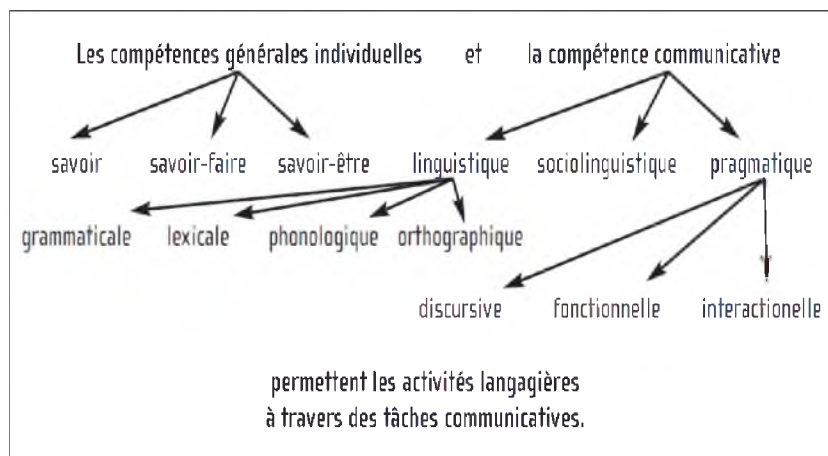
- les supports de travail sont des documents produits par les élèves eux-mêmes pour réaliser leur projet, ce qui questionne les rôles impartis à l'enseignant et aux élèves ;
- les élèves sont amenés à agir et interagir dans les activités pour réaliser les tâches ;
- les tâches à réaliser permettent de mobiliser les activités langagières sans hiérarchie établie : articulations variées de la compréhension orale, écrite, de la production en interaction, en continu et de l'écrire. (Lemoine, 2010, p. 18)

Sur le site Internet <http://eduscol.education.fr> nous voyons des informations assez explicatives sur la tâche.

“La tâche est à relier à la théorie de l'approche actionnelle du cadre au sens de réalisation de quelque chose, d'accomplissement en termes d'actions. Autrement dit, l'usage de la langue n'est pas dissocié des actions accomplies par celui qui est à la fois locuteur et acteur social. Ceci peut aller du plus pragmatique (monter un meuble en suivant une notice) au plus conceptuel (écrire un livre, un argumentaire, emporter la décision dans une négociation). Dans cette perspective, la compétence linguistique peut être sollicitée en totalité (ex du livre), en partie (cas de la notice de montage), ou pas du tout (confectionner un plat de mémoire). La compétence linguistique est un type de compétence qui entre dans la réalisation de tâches. On pourrait résumer, à ce stade, le cadre comme la somme de niveaux de maîtrise de compétences (langagières ou non langagières) entrant dans la réalisation de tâches. Cette approche a des incidences sur les apprentissages et leur conception, car cela veut dire sérier les activités langagières et les croiser, hiérarchiser les difficultés et associer le dire au faire.” (<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html>)

Goullier schématise les compétences de l'utilisateur / apprenant afin de permettre les activités langagières à travers des tâches communicatives.

Schéma 2 : La relation entre les compétences et la tâche (Goullier, 2006, p.p. 15)



Les compétences générales individuelles des utilisateurs / apprenants. Ils concernent le savoir sur le monde, le savoir-faire et le savoir-être. La compétence communicative comprend trois composantes :

- La Compétence linguistique (lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique)
- La Compétence sociolinguistique (marqueurs des relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, différences de registre, dialecte et accent)
- La Compétence pragmatique (compétence discursive, compétence fonctionnelle).
- Le dernier est notamment adressé à l'approche actionnelle et au choix des stratégies discursives pour atteindre des fins visées (organiser, adapter, structurer l'énoncé). C'est un lien entre le locuteur et la situation. (Goullier, 2006, p.p. 15-17)

Richer pense que la tâche ou le projet est une architecture méthodologique inédite pour la séquence didactique. En considérant la tâche et le projet comme le pivot de la séquence didactique, il trouve que les activités de compréhension, de lexique, de grammaire, de phonétique sont des apports pour réaliser la tâche et le projet. Selon lui, ces activités rigoureusement programmées doivent intervenir successivement selon d'après les besoins engendrés par la réalisation de la tâche et du projet. (Richer, 2009, p. 44)

Il existe plusieurs façons de classer les tâches, en fonction des réponses aux questions suivantes:

- Quels types de démarches supposent-elles?
- Sont-elles simples (par exemple à étape unique) ou complexes (étapes multiples)?
- S'agit-il de tâches de la « vie réelle » (semblables à une tâche communicative pertinente du monde réel) ou de tâches pédagogiques (où la justification est la préparation nécessaire pour mener à bien les tâches communicatives réelles)?
- Quelles sont les conditions et contraintes présentes?
- Quels degrés de difficulté sont associés à ces tâches?
- Quel type d'opération supposent-elles de la part des apprenants?
- Quel type de compétence supposent-elles?
- Quel type de stratégie encouragent-elles?

- Quel type de rôle doit prendre l'apprenant dans le discours de la tâche?
- Sont-elles fermées (avec un seul produit « correct ») ou ouvertes (avec plusieurs produits acceptables possibles)?
- Sont-elles centrées sur le produit (sommes-nous principalement intéressés par ce que nos étudiants produisent) ou sur l'opération (sommes-nous principalement intéressés par ce qui se passe pendant la réalisation de cette tâche), ou sur les deux? (Hopkins, 2002, p. 258)

2.2.3. Les Caractéristiques de “Tâche”

Nunan déclare cinq caractéristiques qui marquent l'enseignement par tâche:

1. L'accent mis sur l'apprentissage de communiquer à travers l'interaction dans la langue cible
2. L'introduction de textes authentiques dans la situation d'apprentissage
3. Les apprenants se concentrent non seulement sur la langue, mais aussi sur le processus de l'apprentissage
4. Une amélioration des propres expériences de l'apprenant comme éléments aussi importants contribuant à l'apprentissage en classe
5. Une tentative de lier l'apprentissage des langues en classe avec l'activation de la langue en dehors de la classe. (Nunan, 1991, p. 279)

Le Chapitre 7 de CECR explique les tâches et leur rôle dans l'enseignement des langues. Dans la définition de tâche, nous trouvons ses caractéristiques.

Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en oeuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières ; elles peuvent être créatives (la peinture, l'écriture créative), fondées sur des habiletés (le bricolage), de résolution de problèmes (puzzles, mots croisés), d'échanges courants, mais aussi telles que l'interprétation d'un rôle dans une pièce, la participation à une discussion, la présentation d'un exposé, un projet, la lecture d'un message et les réponses à y apporter (courrier électronique par exemple), etc. Une tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe (par exemple l'étude d'un certain nombre de

plans et d'instructions pour monter un appareil compliqué et inconnu). Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand et, en conséquence, la définition des limites d'une tâche donnée risque de s'avérer difficile. (CECR, 2001, p. 121)

Le CECR que nous apporte la perspective actionnelle voit la tâche comme le moyen de mobiliser envers les compétences de l'apprenant-usager pour agir en langue étrangère. Donc pour que elle soit une tâche actionnelle, elle doit être;

- utilisable
- favorisable la créativité des apprenants
- tirée de la vie courante des apprenants
- convenables à la culture des apprenants
- authentique
- communicatif
- réalisable/praticable dans le milieu éducatif

Les tâches comprennent habituellement les deux éléments essentiels suivants :

1. une action ou activité précisée-ce que l'on demande de faire
2. un objectif énoncé ou un résultat prévu- la raison pour laquelle on demande à la personne d'accomplir la tâche (Guide du formateur sur la programmation axée sur les tâches, 2011, p.7)

Nissen, dans son travail "Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui (2011)" montre les différences et compare les variations entre CECR et les études d'Ellis daté 2003.

Tableau 2 : Définition non unanime de la tâche dans le *CECR* et chez Ellis (Cité par: Nissen, 2011)

Tâche dans le CECR	Tâche dans le "task-based learning" d'Ellis (2003)
Objectif : apprendre à réaliser (ensemble) des tâches en LE	Objectif : faire communiquer pour apprendre à communiquer en LE

Production, prise de décision ou résolution de problème	Repérer des différences sur une image ; activités de compréhension orale ou écrite...
Il s'agit de ce qu'Ellis appelle les "target-tasks" (tâches cibles)	"Language learning tasks", même si les tâches cibles ne sont pas exclues
La tâche "authentique" (tâche cible) est distinguée de la "tâche pédagogique" [activité langagière ou méthodologique], qui a un intérêt seulement dans la situation d'apprentissage de la langue	Centrée sur le sens et non sur la forme (pour se distinguer des méthodologies précédentes)

Dans une autre étude, Ellis éclaircit les principes liés aux tâches d'apprentissage de langues étrangères. Il pense que l'objectif global de la méthode par les tâches est de produire de l'occasion pour apprendre des langues et de progresser la collaboration de construction des connaissances entre les apprenants. Il propose huit principes pour guider la démarche de cours :

- Assurer le niveau de difficulté de la tâche
- Établir des objectifs clairs pour chaque leçon basée sur les tâches.
- Développer une orientation appropriée pour les étudiants liés à l'exécution de la tâche.
- assurer les élèves à adopter un rôle actif dans les enseignements basés sur les tâches.
- Encourager les élèves à prendre des risques.
- assurer les élèves à se concentrer principalement sur le sens quand ils effectuent une tâche.
- Offrir des possibilités d'options de conception.
- Obliger les élèves à évaluer leur performance et leur progrès. (Ellis, 2002, p.p. 97-99)

2.2.4. Les Difficultés Probables de la Phase de Réalisation d'une Tâche

Chaque individu a ses propres styles d'apprentissage. La difficulté de la tâche repose sur les compétences de l'apprenant, les connaissances antérieures, les facteurs internes et les facteurs externes. Le CECR nous indique les facteurs des difficultés

probables lors de la réalisation de tâches. On juge une tâche favorablement ou défavorablement en ce qui concerne sa simplicité, sa facilité, sa difficulté, etc. Il n'est pas facile d'apprécier véritablement la difficulté ou la simplicité d'une tâche (CECR, 2001, p. 123). Donc, il faut préciser chaque tâche dans sa propre situation d'apprentissage

Le CECR propose de prendre en compte certaines difficultés de la tâche au cours d'opération d'apprentissage selon ;

- 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.

Les compétences, les caractéristiques, les conditions et les contraintes englobent, incluent plusieurs facteurs. Nous citons ces facteurs :

- Les facteurs cognitifs (le type de texte, le genre, la connaissance nécessaire du contexte, le savoir socioculturel ou culturelle, la familiarité de la tâche : les capacités interpersonnelles, les aptitudes et les stratégies d'apprentissage, les capacités interculturelles)
- Les facteurs affectifs (la confiance en soi, l'implication et la motivation, l'état général, l'attitude)
- Les facteurs linguistiques (niveau de connaissance et de contrôle de la grammaire, du vocabulaire, de la phonologie et de l'orthographe requis pour réaliser la tâche)
- Interaction et production (L'aide extérieure : La quantité d'informations sur la situation, le degré de l'aide linguistique apportée)
- Le temps (le temps alloué pour la préparation, le temps alloué pour l'exécution, la durée des tours de parole, la durée de la tâche)
- Les buts (Convergence ou divergence du ou des buts de la tâche, attitude de l'apprenant et de l'enseignant face aux buts à atteindre)
- La prévisibilité : a. L'introduction, dans une activité interactive, d'une donnée inattendue (événement, circonstance nouvelle, information, participant) oblige l'apprenant à mettre en oeuvre les stratégies pertinentes qui permettent d'affronter la dynamique de la nouvelle situation plus complexe.
- b. 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).

-Les conditions matérielles (les interférences)

-Les participants (la coopération des interlocuteurs, les traits d'élocution des interlocuteurs, la présence ou l'éloignement de l'interlocuteur, la plus ou moins grande compétence communicative des interlocuteurs)

-La réception (Conditions et contraintes qui affectent la difficulté des activités de compréhension: l'aide extérieure pour la réalisation de la tâche, les caractéristiques du texte, les types de réponses attendues)

-L'aide extérieure (la phase de préparation, le travail en sous-groupes)

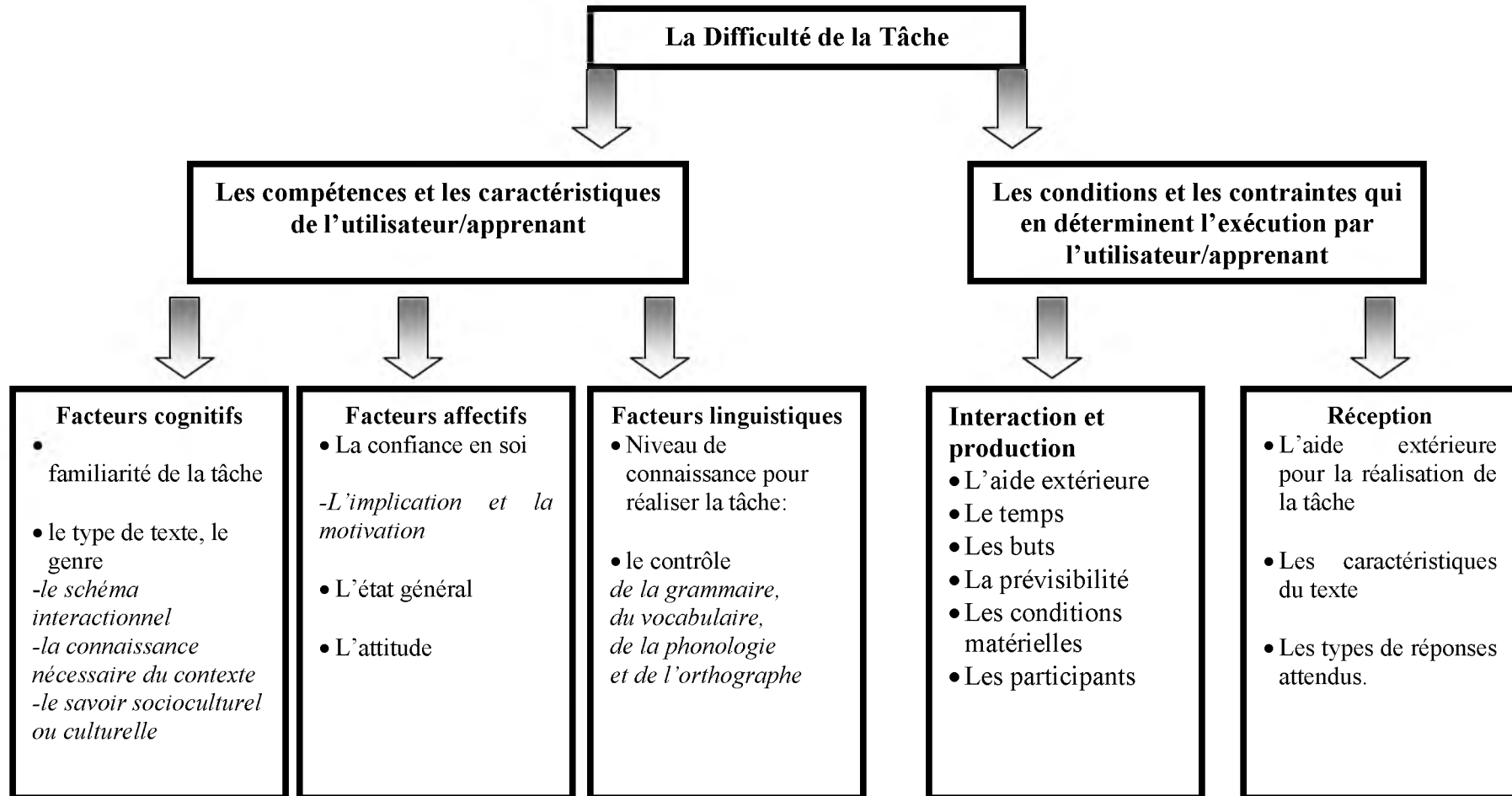
-Les caractéristiques du texte (la complexité linguistique, le type de texte, les conditions matérielles, la longueur du texte, l'intérêt de l'apprenant)

-Le type de réponse attendue. (CECR, 2001, p.p.122-125)

D'après Catroux, en vue d'acquérir véritablement une tâche par les apprenants, il est désirable de développer leur autonomie, leur capacité de prendre la décision et leur désir de faire et agir ensemble avec d'autres apprenants. La « PCA (perspective co-actionnelle) » donne une grande importance au travail collectif et commun. La collaboration dans un milieu actionnel soutient les interactions entre les apprenants. D'une autre côté les tâches réalisables vont faire porter l'accent de l'apprentissage de la langue vers la dimension actionnelle de langue. Selon lui, on apprend la langue pour agir avec l'autre pas seulement communiquer avec lui. (Catroux, 2006, p. 4)

En bref, la difficulté de la tâche est influencée par la production à partir de conditions matérielles, les caractéristiques des apports de données, le type de production requis, la connaissance du sujet, les stratégies de lecture et de production orale, la quantité et qualité des supports, le temps à la disposition de l'apprenant, les caractéristiques de l'apprenant etc. Nous en résumons sur le schéma 3 à partir de données de CECR. Il faut tenir compte que si la tâche est trop complexe, la capacité cognitive de l'apprenant peut être surchargée et la tâche ne peut pas être réalisée. D'autre part, si la tâche est trop simple, elle n'est pas productive ou nécessaire pour l'apprentissage.

Schéma 3 : Les difficultés probables de la phase de réalisation d'une tâche selon CECR (p.p. 122-125)



2.2.5. Les Différences Entre l'Approche Communicative et l'Approche Actionnelle

La perspective actionnelle, n'est pas contre l'approche communicative. Selon Tagliante (2005), "l'approche actionnelle, reprenant tous les concepts de l'approche communicative, y ajoute l'idée de tâche à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale" (p. 36). Ağildere, en parlant de l'approche actionnelle, s'exprime ainsi :

La perspective actionnelle(PA) qui emprunte ses principes de l'approche communicative et de l'approche notionnelle-fonctionnelle, met au centre de son enseignement/apprentissage l'apprenant. Cette approche qui date des années 70, n'est donc pas récente, bien que la nouveauté réside dans la conception de l'apprenant comme un acteur social qui accomplit des tâches langagières ou autres. Selon cette approche, apprendre une langue est, elle-même, une tâche, une action. (Ağildere, 2006, p. 49)

La perspective actionnelle se fait progressivement une place au milieu d'enseignement / apprentissage de langues étrangères à l'école. L'approche communicative met l'accent sur la communication entre les personnes et rend l'élève actif, autonome et responsable de ses progrès. L'approche actionnelle y ajoute simplement l'idée de « tâche » dans l'agir sociale. Donc, comme certains chercheurs, si on les met le même axe au plan méthodologique de ces deux perspectives, ils se situent davantage la perspective communicative avec la perspective actionnelle dans la pratique et réalisation en classe. C'est-à-dire, ils s'entraident l'une de l'autre afin de parvenir à des fins visées dans le cadre de l'enseignement / apprentissage de langues étrangères. Puren décrit les différences entre l'approche communicative et la perspective actionnelle (Voir le tableau 3).

Tableau 3: Différences entre perspective actionnelle et approche communicative (Puren, 2008d, p. 11)

L'approche communicative	La perspective actionnelle
privilégie	
centration sur l'apprenant et la dimension interindividuelle (le groupe de 2), même si elle organise des mises en commun pour créer de nouvelles situations de communication,	la centration sur le groupe et la dimension collective (le grand groupe), même si elle organise des travaux en sous-groupes pour améliorer l'action collective,
parce qu'elles répondent	
à l'objectif de formation d'un communicateur en tête-à-tête.	à la finalité d'éducation d'un acteur social.
A cet effet, elle propose aux apprenants	
des situations réelles-simulées	des actions réelles-authentiques
en encourageant la prise d'autonomie	
de l'apprenant	du groupe
immédiatement après une préparation linguistique très dirigée	dès le début de la conception du projet
dans des activités qui favorisent	
l'expression libre individuelle	les décisions collectives
et qui sont évaluées	
sur un critère orienté	sur des critères orientés
	processus : réflexion sur la réalisation de l'action future, en cours et achevée (métacognition)
communication : efficacité dans la transmission de l'information	et action : réussite du projet

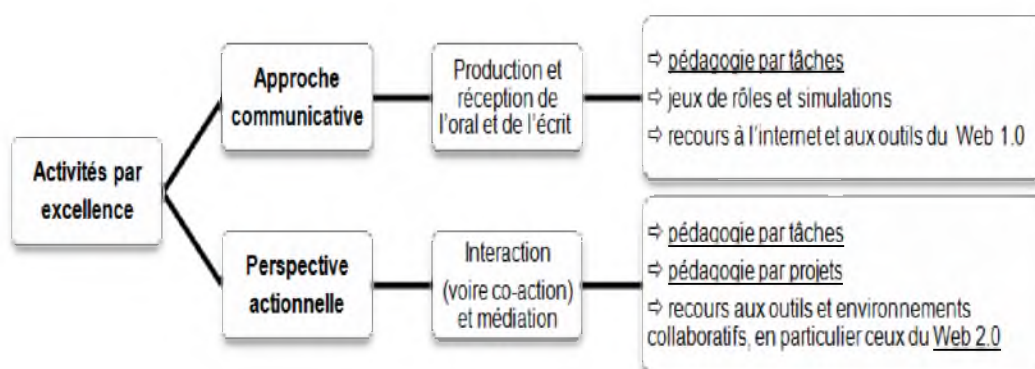
Robert et Rosen font une synthèse entre approche communicative et approche actionnelle dans les schémas 4, 5 et 6. (Cité par: Bagnoli et coll. 2010). Dans le schéma 4, ils font une comparaison dans le domaine des objectifs qu'ils ont visés en gros terme.

Schéma 4 : Synthèse d'objectifs ciblés par la formation



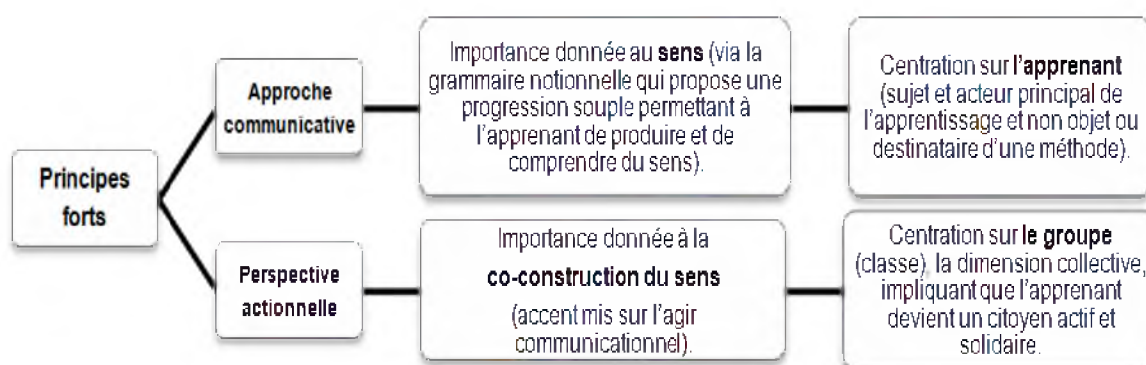
Le schéma 5 montre les supports utilisés et les styles pédagogiques. Dans la démarche communicative la priorité est à la production et à la réception de l'oral de l'écrit, alors que celle de l'approche actionnelle est à l'interaction et médiation.

Schéma 5 : Synthèse d'activités par excellence



Quant à schéma 6, il indique des points forts en attirant l'attention aux importances données par ces perspectives. On comprend que l'approche communicative est centrée sur l'apprenant en tant que sujet et acteur principal de l'apprentissage. L'approche actionnelle est centrée sur le groupe, la dimension collective impliquant que l'apprenant devient un citoyen actif et solidaire.

Schéma 6: Synthèse de principes forts



2.2. 6. La Pratique de la Perspective Actionnelle dans la Classe

“Dans une démarche actionnelle, tout passe par l'expérience du sujet-apprenant: l'apprentissage se fait par l'action, la réalisation des tâches, et à travers le regard que l'apprenant porte sur la réussite de ces tâches” (Daill et coll, 2007, p. 14).

Communication et apprentissage passent par la réalisation de tâches qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet. Dans la mesure où ces tâches ne sont ni routinières ni automatisées, elles requièrent le recours à des stratégies de la part de l'acteur qui communique et apprend. Dans la mesure où leur accomplissement passe par des activités langagières, elles comportent le traitement (par la réception, la production, l'interaction, la médiation) de textes oraux ou écrits (CECR, 2001, p. 19).

Goullier (2006), souligne l'importance des exigences pour obtenir un résultat identifiable “Il est important pour nous de retenir qu'il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscité par la situation

d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable." (p. 21).

Selon CECR, à la phase d'exécution de la tâche en situation pédagogique, il faut prendre en compte à la fois ces paramètres:

COMPÉTENCES : Lorsqu'on examine la réalisation d'une tâche en situation pédagogique, il faut prendre en compte à la fois les compétences de l'apprenant, les conditions et contraintes propres à une tâche donnée (que l'on peut manipuler afin d'en modifier le niveau de difficulté pour la classe) et le jeu stratégique des compétences de l'apprenant et des paramètres de la tâche.

CONDITIONS : Lorsqu'on examine la réalisation d'une tâche en situation pédagogique, il faut prendre en compte à la fois les compétences de l'apprenant, les conditions et contraintes propres à une tâche donnée (que l'on peut manipuler afin d'en modifier le niveau de difficulté pour la classe) et le jeu stratégique des compétences de l'apprenant et des paramètres de la tâche.

CONTRAINTES ET STRATÉGIES : La réalisation d'une tâche est une procédure complexe qui suppose donc l'articulation stratégique d'une gamme de facteurs relevant des compétences de l'apprenant et de la nature de la tâche. Pour répondre aux exigences de l'exécution d'une tâche, l'utilisateur/apprenant de langues met en oeuvre celles de ces stratégies qui sont les plus efficaces pour la mener à bien. L'utilisateur ou l'apprenant adapte, ajuste et filtre naturellement les données de la tâche, les buts, les conditions et les contraintes pour les accorder à ses propres ressources, à ses buts et (dans la situation d'apprentissage d'une langue) à son mode spécifique d'apprentissage. (CECR, 2001, p. 122)

Nous pouvons analyser les tâches d'apprentissage en trois phases : La première est la phase de "pré-tâche" C'est la phase de préparation à la réalisation de tâche. Lors de cette phase, le facilitateur (nouveau terme de la perspective actionnelle; enseignant) aide aux apprenants pour la phase suivante. "... avant de l'exécution de l'activité: il prévoit une phase de préparation destinée à expliquer les consignes [...] Au cours de cette phase de préparation, il peut apporter une aide extérieure sous forme d'explications, de conseils et de recommandations (Robert et coll., 2011. p, 148) " La deuxième est la phase de "tâche". C'est au cours de cette phase que se réalise la tâche. Jusqu'au bout de cette phase, les apprenants travaillent, agissent et collaborent en tant qu'utilisateurs de langue étrangère. La troisième est la phase de "post-tâche". Pendant cette

phase, selon leurs besoins, les apprenants montrent leurs nouvelles productions que ça soit à l'oral ou à l'écrit.

Simon définit la prise de décision dans la démarche de projet en quatre étapes:

- une phase de prise de formation qui consiste à se renseigner sur les différents éléments de la situation;
 - une phase de conception qui consiste à se représenter le problème et à évoquer, partir de là, les diverses actions possibles.
 - une phase de sélection qui consiste à choisir la plus satisfaisante d'entre elles;
 - une phase d'exécution et de contrôle qui revient à vérifier si cette action est réalisable et si ses résultats correspondent aux attentes.
- (cité par Bourguignon, 2009, p. 58)

Pour valoriser l'approche actionnelle l'un des termes clés est "l'action". Dans un article de Puren (2006g, p.p. 37-39), on voit deux dessins qui pourraient être intéressants pour expliquer ce que c'est l'approche actionnelle.

1. "Et maintenant, vous le remontez. Ça vous apprendra le français" (agir avec, travailler avec)



2. “Avec tout ce qu’on a planté et bâti ces derniers temps, le DELF est dans la poche”
(agir avec, travailler avec)



“Cette «entrée par l'action » est certainement promise à un bel avenir, puisqu'elle est aussi l'entrée naturelle dans les classes pour enfants, dans les classes «européennes» ou «bilingues . (dans lesquelles la langue est apprise pour réaliser une action sociale, à savoir l'enseignement/apprentissage d'une ou plusieurs autres matières scolaires) ainsi que dans d'autres dispositifs récents officiellement proposés ces dernières années dans l'enseignement scolaire français, « itinéraires de découverte »” (Puren 2006g, p. 44).

La tâche dirige l'apprenant / utilisateur de langue vers un objectif visé. La notion de tâche a un sens, un esprit, une intention, une exigence, un destinataire explicite. Par la tâche, l'apprenant / utilisateur devient effectivement actif et le travail prend sens à ses yeux. Elle encourage l'apprenant / utilisateur en procès d'apprentissage. Dans le T-Kit du Conseil européen, on parle de résolution des problèmes par les apprenants en utilisant la langue cible et d'exécution des tâches, individuellement ou en groupe. La mission des apprenants est de rechercher activement le langage dont ils ont besoin et de mettre en pratique les compétences nécessaires pour parvenir à un résultat satisfaisant (Curran et coll., p. 12)

Jones explique les catégories de tâches, distinguant par le CECR, auxquelles participe l'apprenant de langue vivante:

1. les **tâches « cibles », « de répétition »** ou **« proches de la vie réelle »** choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe ou du contexte de l'apprentissage;
2. les **tâches de communication pédagogique** fondées sur la nature sociale, interactive et immédiate de la situation de classe; les apprenants s'y engagent dans un « faire-semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible; ces tâches ont des résultats identifiables;
3. les **tâches de pré communication pédagogique** constituées d'exercices spécifiquement axés sur la manipulation décontextualisée des formes. (Jones, 2002, p. 153)

Les tâches et les exercices se différencient par certains aspects dans la démarche éducative. Dans une démarche actionnelle, on utilise plus ou moins les tâches éducatives au lieu des exercices. Donc quelles sont les spécificités de la tâche par rapport à l'exercice? Citons la réponse de Lemoine à cette question ;

La tâche est complexe, ouverte, non guidée : elle consiste en une consigne, mais c'est aux élèves de savoir comment la résoudre, quels outils utiliser. Elle est contextualisée et le problème à résoudre est non seulement linguistique, mais aussi extra-linguistique. Les exercices sont axés sur la manipulation des formes (syntaxiques, phonologiques par exemple), en l'absence de tout contexte. Ils peuvent avoir une forme ludique.

(http://www.ac-lille.fr/dsden59/bulletin_departemental/pdf/106_07.pdf p,17)

Kazeroni indique les points essentiels d'une tâche dans son article. Il recueille quatre thèmes dans son organisation. Ce sont le contenu, les objectifs, la procédure et les résultats.

Tableau 4 : Organisation d'une tâche d'apprentissage (Kazeroni. 2004, p. 163).

Contenu	Objectifs	Procédure (phases)	Résultats
- linguistique - méta linguistique - culturel - non linguistique	psycholinguistiques : - entraînement - renforcement - répétition - restructuration (Comment l'apprenant doit-il manipuler le contenu ?)	- phase de « pré-tâche » (Comment préparer l'apprenant à l'interaction avec le contenu ?) - phases de « tâche » (restructuration / manipulation / réalisation / interaction) - phase de post-tâche (production exigée de l'apprenant ?)	- restructuration de l'interlangue - acquisition
Supports	Domaines		
- texte - image - son - clip vidéo	- compréhension orale et/ou écrite - expression orale et/ou écrite - (inter-) culture - phonologie - grammaire - vocabulaire		

Avant de départ pour élaborer une démarche actionnelle basée sur les tâches, les utilisateurs de CECR tiennent compte de ces recommandations et explications pour l'organisation;

- les principes de sélection et de poids relatif des tâches « authentiques » et « pédagogiques » pour atteindre leurs objectifs, y compris l'adéquation de différents types de tâches à des situations d'apprentissage données
- les critères de sélection des tâches ciblées et significatives pour l'apprenant et qui proposent un but motivant, mais atteignable, impliquant autant que possible l'apprenant et lui permettant des interprétations et des productions différentes
- la relation entre les activités portant essentiellement sur l'accès au sens et l'expérience d'apprentissage particulièrement centrée sur la forme, de sorte que l'attention de l'apprenant se centre régulièrement et utilement sur les deux aspects de manière équilibrée pour le développement de l'exactitude et de l'aisance
- des façons de prendre en compte le rôle central des stratégies de l'apprenant pour mettre en relation compétence et performances dans l'exécution réussie d'activités dans des conditions et sous des contraintes variables
- les moyens de facilitation d'une exécution réussie de la tâche et de l'apprentissage (y compris l'activation des compétences antérieures de l'apprenant dans une phase de préparation)
- les critères et les options appliqués pour sélectionner les tâches et, le cas échéant, modifier le niveau de difficulté d'une tâche en fonction des compétences différentes des apprenants et afin de tenir compte de

leurs caractéristiques différentes (aptitudes, motivations, besoins, intérêts)

– dans quelle mesure la perception que l'on a de la difficulté ou de la facilité d'une tâche peut être prise en considération dans l'évaluation de la tâche accomplie et dans l'(auto)estimation de la compétence communicative de l'apprenant (CECR, 2001, p. 127).

Dans son ouvrage intitulé “Designing Task for the Communicative Classroom” Nunan (1989, p. 182) explique la réalisation d'une tâche pédagogique pas à pas. La première étape est “identifier la tâche cible”. La suivante est “fournir le modèle”, la troisième est “identifier les compétences”, et la dernière est “concevoir la tâche pédagogique”.

Tableau 5: Les étapes impliquées dans le développement d'une tâche pédagogique

Les étapes	Exemple	Justification
1. Identifier la tâche cible	Donner des renseignements personnels dans un entretien d'embauche	Donner aux apprenants la possibilité de développer connaissances linguistiques appropriées pour besoin de leur monde réel
2. Fournir modèle	Les élèves écoutent et extraire les informations clés de l'entretien authentique / simulé	Fournir aux apprenants la possibilité d'écouter et analyser la façon dont les locuteurs natifs ou utilisateurs de la langue cible effectuent la tâche cible
3. Identifier les compétences	Exercice de manipulation à pratiquer les questions avec « est-ce que.. ? » avec faire-insertion	Fournir aux apprenants un enseignement explicite et pratique guidée dans les éléments grammaticaux nécessaires pour effectuer la tâche cible
4. Concevoir tâche pédagogique	Simulation d'entrevue en utilisant des cartes de rôle	fournir aux apprenants la possibilité de mobiliser leurs compétences linguistiques nouvelles à travers répétition

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

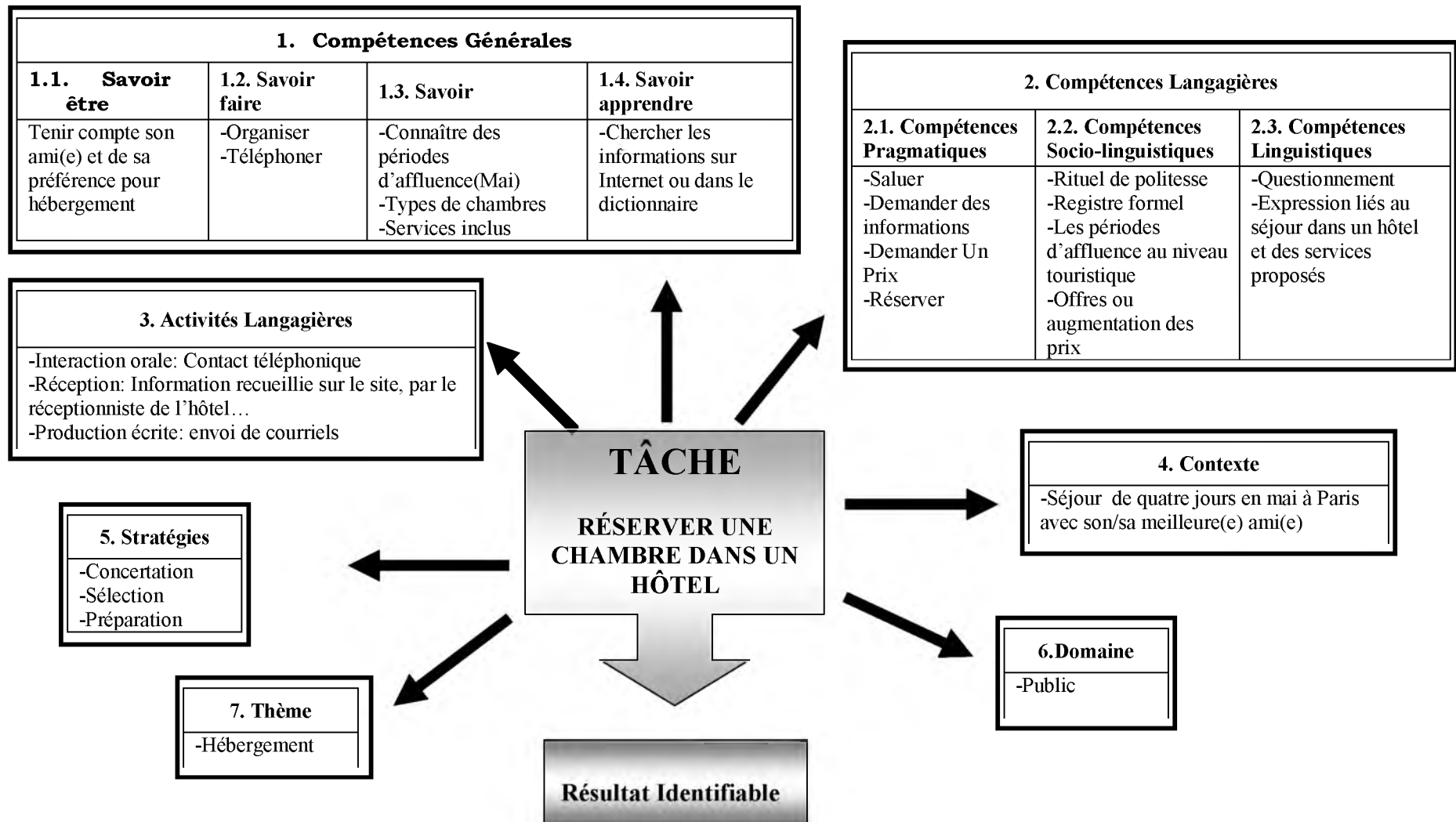
vie réelle!). En travaillant à la réalisation d'une tâche, le langage est immédiatement employé dans le contexte de la réalité de l'apprenant, conférant ainsi une véritable authenticité à l'apprentissage. Dans le cadre de cette approche, le langage nécessaire n'est pas présélectionné avant d'être délivré aux apprenants, qui vont le mettre en pratique; les apprenants vont être amenés, avec l'aide des facilitateurs, à s'exprimer dans un langage répondant aux exigences des activités et de la tâche (Curran et coll., 2001, p. 22).

L'apprentissage des langues dans une perspective actionnelle met davantage l'accent sur les activités de l'élève basées sur les tâches, sur les objectifs de l'apprentissage, sur les procès d'apprentissage et surtout sur le contenu et les liens avec le monde réel. Le monde réel se veut dire "authentique". L'authenticité autant que possible dans tout le domaine de procès d'enseignement / apprentissage de langues étrangères est une obligation dans une démarche actionnelle.

Les activités de classe, qu'elles se veulent « authentiques » ou essentiellement « pédagogiques » sont communicatives dans la mesure où elles exigent des apprenants qu'ils en comprennent, négocient et expriment le sens afin d'atteindre un but communicatif. 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. Cependant, dans le cas des activités conçues en vue de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue, l'intérêt de la performance porte à la fois sur le sens et sur la façon dont le sens est compris, exprimé et négocié. Dans le plan général présidant au choix des activités et à leur organisation, il faut maintenir constamment l'équilibre toujours instable entre forme et fond, aisance et correction de telle sorte que la réalisation de la tâche, mais aussi les opérations d'apprentissage, puissent être facilitées et convenablement identifiées (CECR, 2001, p. 121.)

Dans le Schéma 7, nous montrons les étapes d'une tâche à partir l'exemple de "Réserver une chambre dans un hôtel". Cet exemple contient des micro-tâches visibles. Pour acquérir un résultat identifiable, les apprenants doivent avoir les compétences générales, langagières en complétant les activités langagières.

Schéma 7: Exemple d'une tâche (Dupras, 2012.)



La tâche peut s'effectuer aussi bien sans recours à une activité langagière; dans ce cas, les actions qu'elle requiert ne relèvent en rien de la langue et les stratégies mobilisées portent sur d'autres ordres d'actions. Par exemple, le montage d'une tente de camping par plusieurs personnes compétentes peut se faire en silence. Il s'accompagnera éventuellement de quelques échanges oraux liés à la procédure technique, se doublera, le cas échéant, d'une conversation n'ayant rien à voir avec la tâche en cours, voire d'airs fredonnés par tel ou tel. L'usage de la langue s'avère nécessaire lorsqu'un membre du groupe ne sait plus ce qu'il doit faire ou si, pour une raison quelconque, la procédure habituelle ne marche pas (CECR, 2001, p. 19)

L'organisation de tâches peut exiger plusieurs sous-tâches ou micro-tâches langagières selon la nature et la spécificité de communication visée. On entraîne aux micro-tâches à partir de supports authentiques et variés. Cette variété est un élément d'*a priori* pour soutenir les attentes et les besoins des élèves. Les micro-tâches ne sont pas synonymes des exercices ou des activités. Ahlem et Héron (2007. <http://crdp.ac-bordeaux.fr>) font une distinction entre tâche et activité. Ils pensent que, "la tâche (macro-tâche) est sub-divisée en plusieurs composantes (micro-tâches). La tâche exige une préparation linguistique, du travail sur les savoir-faire et les connaissances." C'est-à-dire qu'elle sera réalisée au travers d'activités préparatoires, mais aussi d'activités d'accompagnement surgissant en même temps que les besoins (nouvelle structure, nouveau lexique...). Les exercices et les activités ne sont pas de résultat de procès d'apprentissage, mais ils sont utiles pour la réalisation de la tâche d'apprentissage. Au cours de tâche d'écrire un message à un/une ami(e) étranger(ère), par exemple, les travaux structuraux, et lexicaux sont au service pour réaliser cette tâche. Dans l'Inspection Académique du Nord, on distingue les tâches et les exercices :

La tâche est complexe, ouverte, non guidée: elle consiste en une consigne, mais c'est aux élèves de savoir comment la résoudre, quels outils utiliser. Elle est contextualisée et le problème à résoudre est non seulement linguistique, mais aussi extra-linguistique. Les exercices sont axés sur la manipulation des formes (syntaxiques, phonologiques par exemple), en l'absence de tout contexte. Ils peuvent avoir une forme ludique. (L'Inspection Académique du Nord, BD n°106, 2010)

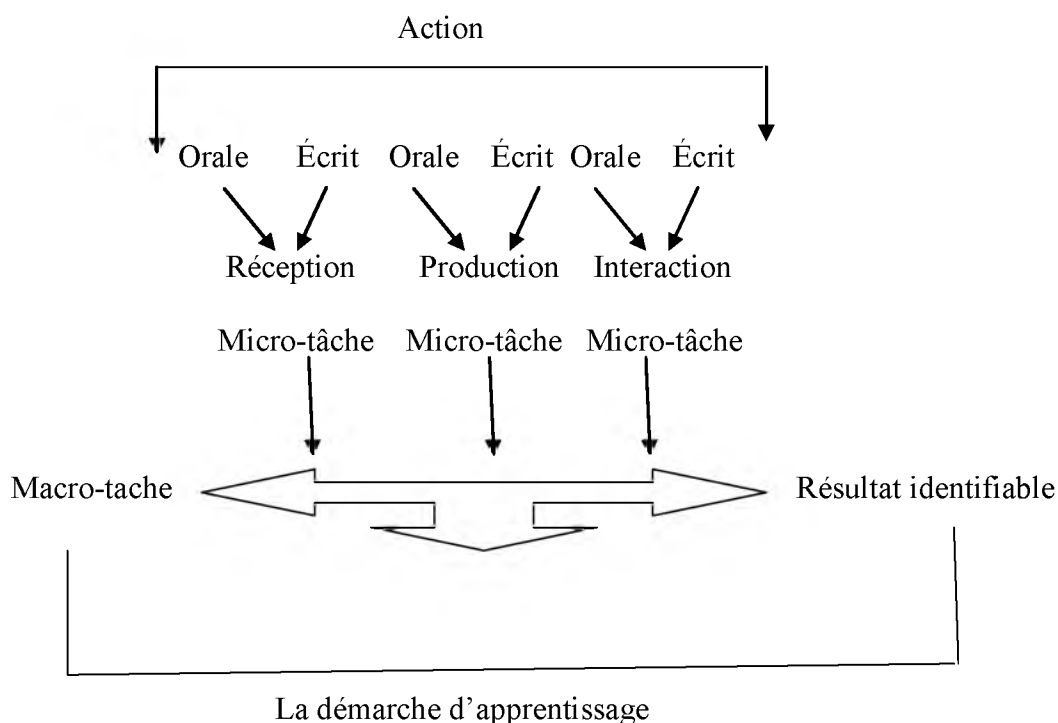
Selon Guichon les micro-tâches consistent à faire travailler certains aspects précis de la langue et la macro-tâche qui correspond à un projet d'apprentissage global

au cours duquel les apprenants sont amenés à traiter de l'information écrite ou orale en langue étrangère pour construire un objet de sens écrit ou oral.

Si la macro-tâche constitue un cadre qui semble propice à un apprentissage signifiant, une des questions que pose avec forces l'enseignement centré sur la tâche concerne l'intervention et l'étayage pédagogiques nécessaires à mettre en place. Une macro-tâche, telle que la rédaction d'une note de synthèse ou la préparation d'un compte-rendu oral, est en fait implicite par nature, c'est-à-dire qu'elle amalgame un ensemble d'opérations subalternes (segmentation, reconnaissance lexicale, étiquetage grammatical, inférence, assemblage sémantique...) plus ou moins identifiables par l'apprenant, mais que ce dernier se trouve obligé d'effectuer pour mener la tâche principale à son terme. (Guichon, 2006, p. 79)

Nous comprenons de ces définitions que la micro-tâche est centrée sur les aspects linguistiques, pragmatiques et socioculturels alors que la macro-tâche est centrée sur le sens.

Schéma 8: L'organisation d'une tâche autour de macro et micro tâches



Dans la démarche actionnelle, les micro tâches forment le macro tâche. Les macros compétences sont essentielles pour un résultat identifiable à la fin de la

démarche d'apprentissage. Lors de la réalisation de la perspective actionnelle, l'évaluation est une étape particulière. En gros terme l'évaluation est une collecte systématique et l'analyse des données afin d'évaluer les forces, les faiblesses d'enseignement/éducation à améliorer leur efficacité. Il existe deux grandes catégories d'évaluation: formative et sommative. Le neuvième chapitre de CECR est consacré à l'évaluation. Ce chapitre nous permet d'initier à l'évaluation de la perspective actionnelle.

Tout test de langue est une forme d'évaluation, mais il existe de nombreuses autres formes d'évaluation (par exemple, les listes de contrôle en évaluation continue ; l'observation informelle de l'enseignant) qui ne sauraient être considérées comme un test. Évaluation est un terme plus large que contrôle. Tout contrôle est une forme d'évaluation, mais, dans un programme de langue, la compétence de l'apprenant n'est pas la seule chose évaluée – par exemple, la rentabilité de certains matériels pédagogiques ou méthodes, le type et la qualité du discours effectivement produit, la satisfaction de l'enseignant et celle de l'apprenant, l'efficacité de l'enseignement, etc. (CECR, 2001, p. 135)

L'évaluation peut, dans la pratique, revêtir un certain nombre de formes, le CECR en liste treize:

1. Évaluation du savoir (achievement)/ Évaluation de la capacité (proficiency);
2. Évaluation normative (EN)/ Évaluation critériée (EC);
3. Maîtrise/Continuum ou suivi;
4. Évaluation continue/ Évaluation ponctuelle;
5. Évaluation formative/ Évaluation sommative;
6. Évaluation directe/ Évaluation indirecte;
7. Évaluation de la performance/ Évaluation des connaissances;
8. Évaluation subjective/ Évaluation objective;
9. Évaluation fondée sur une échelle/ Évaluation fondée sur une liste de contrôle;
10. Jugement fondé sur l'impression/Jugement guidée;
11. Évaluation holistique ou globale/ Évaluation analytique;
12. Évaluation par série/ Évaluation par catégorie;
13. Évaluation mutuelle/Auto-évaluation.

Bourguignon souligne qu'une activité d'évaluation s'évalue autour de trois critères, la validité, la fiabilité, la faisabilité, à savoir :

- la validité : la pertinence de ce qui est proposé par rapport à ce que l'on veut évaluer ;
 - la faisabilité : la possibilité de réaliser une action dans des conditions données ;
 - la fiabilité : une évaluation est fiable lorsque plusieurs examinateurs parviennent, dans les mêmes conditions, à une mesure identique.
- (Bourguignon, 2009, p. 64)

Robert et ses collaborateurs considèrent l'évaluation comme un procès en milieu scolaire. Ils pensent que "l'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations 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". (Robert et coll., 2011, p. 158)

Bourguignon indique les caractéristique de l'évaluation dans la perspective actionnelle comme suit ;

- l'entrée se fait par la tâche et non par le texte. C'est l'objectif annoncé au travers de la définition de la tâche qui va orienter la lecture et l'écoute (unilatérale ou en interaction);
- en milieu scolaire, il est tout à fait possible de "disjoindre" l'évaluation de la réception et de la production. (Bourguignon, 2009, p. 66),

Tagliante (2005, p. 10) fait une comparaison entre l'évaluation formative et l'évaluation formative

Tableau 6: Une comparaison entre l'évaluation formative et l'évaluation formative

Le contrôle (évaluation sommative, normative)	La prise d'information (évaluation formative, critériée et auto- évaluation)
↓	↓
Contrôler, c'est vérifier la conformité des performances à la	L'information que l'on recherche, C'est, autant pour l'apprenant que pour l'enseignant, de savoir si les objectifs fixés sont ou non atteints, selon les
↓	↓
Norme	Critères formulés par l'enseignant

de la langue cible	
↓	↓
Pour cela, on utilise des tests calibrés, des exercices, des examens, qui donnent lieu à une	Pour cela, on utilise des activités d'évaluation, des fiches d'auto-estimation, des exercices de vérification qui donne lieu une
↓	↓
Cette évaluation est imposée, elle sert à classer les élèves entre eux. La note est la seule information donnée. Il s'agit d'une évaluation sanction.	Information commentée Cette évaluation consentie, elle apporte des informations sur les acquis et sur ce qu'il reste à acquérir. Il s'agit d'une évaluation (in)formative.
↓	↓
Elle mène à la certification. Elle a une valeur sociale.	Elle mène à la reconnaissance des compétences. Elle a une valeur formative.

Selon Meirieu “le traitement scolaire des connaissances apparaît généralement inséparable des procédures de contrôle de ces connaissances”. Ces procédures de contrôle ont lieu :

- en début d'apprentissage avec les tests de pronostic ;
- en cours d'apprentissage avec les tests de diagnostic ;
- en fin de l'apprentissage avec les tests certificatifs. (cité par Robert et coll. 2011, p. 160)

Quant à l'évaluation dans la compétence écrite, elle est moins complexe par rapport à l'évaluation d'autres compétences. Parce qu'il y a les données écrites que peut-on faire une estimation valable et fiable. Veltcheff et Hilton affirment que ;

“La compétence écrire est une compétence omniprésente dans l'évaluation, voire surreprésentée. La langue française connaît en effet une spécificité qu'elle ne partage avec aucune autre langue romane : pour des raisons historiques, le code orthographique écrit, figé entre autres par la pratique scolaire de la langue, n'a pas évolué parallèlement au code oral, ce qui fait que -même pour le locuteur natifs- le code orthographique nécessite un apprentissage spécifique”. (Veltcheff et Hilton, 2003, p. 101)

2.2.7. Exemples de Tâche d'Enseignement / Apprentissage de Langues Étrangères

Dans son article intitulé “La perspective actionnelle : l’approche par les tâches”, Lemoine présente quelques idées de projets dans une démarche actionnelle.

- Organiser une fête d’anniversaire et choisir les cadeaux pour les camarades de classe.
- Mettre au point les détails de la sortie de fin d’année, de l’exposition.
- Faire un recueil de cuisine avec nos meilleures recettes.
- Placer à table les invités (élèves d’une autre classe) pour un goûter organisé (prendre en compte affinités, goûts). (Lemoine, p. 18)

Que la tâche soit jouée, projetée, enregistrée, conduite en groupe élargi ou en petits groupes, l’objectif sera le succès de sa réalisation. Les apprenants produisent, jouent et présentent leurs tâches :

ex.:

- en produisant un poster
- en jouant un jeu de rôle
- en organisant un débat
- en produisant une brochure
- en faisant un exposé (Curran et coll., 2001, p. 25).

Le programme de français langue étrangère pour les écoles primaires présente un exemplaire de liste de tâches classées par les niveaux A1 et A2 décrit par le CECRL (MEB, 2011).

Le Niveau A1.1

- Réaliser un album de photos de la famille.
- Faire connaissance avec une autre classe de débutants.
- Fabriquer un plan de la classe avec les prénoms.
- Découvrir l’école et les personnes qui y travaillent.

Le Niveau A1.2

- Produire une brochure d’une école idéale.
- Fabriquer un album des déguisements.
- Fabriquer une horloge pour apprendre les heures.
- Jouer un jeu de rôles pour acheter un billet de train

Le Niveau A1.3

- Se présenter avec un collage et une chanson
- Organiser une fête et l’annoncer sur une affiche (établir une liste de

- courses, écrire une invitation, répondre à une invitation)
- Inventer un spot publicitaire.
- Organiser un pique-nique, une sortie, une visite pour la classe.

Le Niveau A2.1

- Préparer et faire une enquête sur les habitudes alimentaires et l'hygiène de vie.
- Demander / proposer de l'aide ou un service.
- Préparer un concours sur des personnages célèbres.
- Fabriquer un calendrier des anniversaires.
- Produire un poster en donnant des conseils pour notre avenir.
- Élaborer un test sur nos habitudes quotidiennes

Le Niveau A2.2

- Parler de ses origines.
- Élaborer un guide du bien-être.
- Décrire une civilisation passée ou imaginaire.
- Réaliser un recueil sur des chanteurs ou des groupes préférés.
- Parler des problèmes de son âge.
- Écrire une histoire simple et courte. (p.p. 61-85)

Le programme de français deuxième langue étrangère pour l'enseignement secondaires (10, 11 et 12. classes) présente un exemplaire de liste de tâches appelé projet, devoir et activité de groupe et classé par les niveaux A1 et A2 décrits par le CECRL (MEB, 2011). Ces tâches ne sont pas obligatoires dans la démarche. Le professeur peut choisir certaines d'entre elles s'il y a des exigences.

La famille

Écrire son arbre généalogique.
Décrire les membres de sa famille.

L'école

Écrire un journal scolaire.
Présenter un personnage de l'école.(photo, portrait, interview, etc.)
Préparer une page de web sur internet.
Faire des interviews avec leur professeur de français.
Enregistrer en vidéo son école, ses amis et parler en français avec eux.
Écrire un roman-photo
Faire des projets pour modifier et améliorer leur école et leur jardin.
Organiser les coopérations avec des écoles francophones.
Faire des interviews avec des Français de la rue.

La musique

Présenter leurs musiques préférées.
Exposer leurs avis sur la musique internationale.

Préparer des sketches, des pantomimes, les jeux théâtraux et des ombres chinoises.

Ma ville et mon village

Décrire la ville où on aimerait vivre.

Proposer une recette pour maigrir.

Décrire sa maison ou sa chambre idéale accompagnée des matériels visuels.

Présenter les lieux qu'on aimerait faire connaître aux touristes étrangers.

Décrire avec les prétextes la ville où on n'aimerait pas vivre.

Préparer des slogans pour garder et défendre la beauté (les lieux authentiques, touristiques et historiques) de la ville

Décrire sa fête idéale.

Constituer un livret de présentations touristiques.

Décrire le lieu où on se sent mieux.

Trouver et écrire les solutions pour résoudre les problèmes de sa ville (la pollution, les problèmes de transport et la violence).

Écrire les modifications qu'on voudrait faire dans sa ville (les immeubles et les vieux quartiers, les modes de transports trop peu pratiqués et le manque d'espaces verts)

Constituer un stock de documents sur une ville française (photos, textes de toutes sortes) et faire un dossier pour présenter à la classe.

Les fêtes

Préparer des cartes d'invitations et des placardes.

Préparer et présenter à la classe un dossier des habits des différentes fêtes accompagnés des matériels audio- visuels.

Surfer sur internet

Préparer un rallye sur les sites d'internet pour acquérir certaines informations qu'on demande.

Entrer en communication avec les écoles francophones pour l'échange des informations.

Faire des recherches sur le système d'éducation en France.

Faire des recherches sur les diversités et les habitudes alimentaires

Alimentation

Préparer un livret de recettes de repas.

Faire des recherches sur les diversités et les habitudes alimentaires.

Préparer un dossier sur les habitudes d'alimentation des Français.

Présenter les repas typiques français.

Proposer une recette pour maigrir.

Écrire les règles de la table. (MEB, 2011, p.p. 38-39)

CHAPITRE III

LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES (CECR)

3.1. Historique

Pour concrétiser l'évolution du Cadre européen commun de référence pour les langues, il faut préciser certaines dates et affaires. En 5 mai 1946, avec le Traité de Londres, le Conseil Européen a été fondé en compagnie de dix pays signataires. 19 décembre 1954 est la date de la fondation de la Convention Culturelle Européenne. Avec cette convention, une collaboration a été construite entre des pays membres du Conseil dans les domaines de l'éducation et de la culture.

Le Conseil compte actuellement 47 États membres: Albanie, Allemagne, Andorre, Arménie, Autriche, Azerbaïdjan, Belgique, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Chypre, Croatie, Danemark, Espagne, Estonie, Finlande, France, Géorgie, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Italie, Lettonie, L'ex-République Yougoslave de Macédoine, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, République de Moldova, Monaco, Monténégro, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République tchèque, Roumanie, Royaume-Uni, Russie, Saint-Marin, Serbie, Slovaquie, Slovénie, Suède, Suisse, Turquie, Ukraine (<http://hub.coe.int/fr/>).

Les buts du Conseil de l'Europe sont;

- protéger les droits de l'homme, la démocratie pluraliste et l'autorité de la loi;
- promouvoir la prise de conscience d'une identité culturelle européenne et d'encourager son développement;
- trouver des réponses communes aux problèmes auxquels s'affronte la société européenne (minorités, xénophobie, protection de l'environnement, bioéthique, Sida, drogues, etc.);

- développer un partenariat politique avec les nouvelles démocraties européennes;
- aider les pays d'Europe centrale et orientale dans leurs réformes politiques, législatives et constitutionnelles.

Le Conseil de l'Europe s'occupe de tous les problèmes fondamentaux de la société européenne à l'exception de la défense. Son programme de travail recouvre les domaines suivants d'activité: droits de l'homme, médias, coopération législative, questions sociales et économiques, santé, éducation, culture, héritage, sport, jeunesse, gouvernement local et régional et environnement. (Trim, 2002, p. 3)

Une autre date est importante pour cette conception : 1975. Au sein du Conseil Européen, le Niveau Seuil (Threshold Level) a été élaboré. Le but de ce travail est de fixer des normes et de s'universaliser l'enseignement des langues. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) a été élaboré dans les années 90 à la suite de recherches linguistiques menées par des experts des États membres du Conseil de l'Europe. En 1991, un projet a été lancé à la suite d'un symposium intergouvernemental à Rüschlikon en Suisse sur l'apprentissage des langues. Dans le CECR, Nous comprenons l'origine de ce projet. À l'issue de ces descripteurs, il y a une recherche menée entre 1993 et 1996 avec le Fonds national suisse de recherche scientifique. À la suite du Symposium de Rüschlikon de 1991, ce projet a été lancé pour énoncer clairement les compétences de différents aspects du schéma descriptif du CECR. (CECR, 2001, p. 155)

À la fin du symposium rappelé ci-dessus, les intervenants se sont mis d'accord sur les décisions suivantes.

1. Il faut continuer à intensifier l'apprentissage et l'enseignement des langues dans les États membres pour favoriser une plus grande mobilité, une communication internationale plus efficace qui respecte les identités et la diversité culturelle, un meilleur accès à l'information, une multiplication des échanges interpersonnels, l'amélioration des relations de travail et de la compréhension mutuelle.
2. L'apprentissage des langues doit, pour atteindre ces buts, se poursuivre toute une vie durant, et il convient de le promouvoir et de le faciliter tout au long du système éducatif, depuis le préscolaire jusqu'à l'enseignement aux adultes.

- 3.** Il est souhaitable,
- d'élaborer un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage des langues à tous les niveaux, dans le but
 - de promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays
 - d'asseoir sur une bonne base la reconnaissance réciproque des qualifications en langues
 - d'aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes de certifications et les administrateurs de l'enseignement à situer et à coordonner (Polkova, 2006).

Les représentants de tous les États membres du Conseil de l'Europe ont officiellement approuvé le CECR en avril 1997 lors de la conférence finale du projet à moyen terme sur le thème « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne » (Polkova, 2006). La version révisée du CECR a été finalement publiée en 2001. Désormais, le CECR existe une trentaine de langues.

3.2. À Quoi le Cecr Doit-Il Servir?

Le CECR se forme en neuf parties, la première partie est consacrée à son contexte politique et éducatif. Dans la deuxième, on parle de l'approche retenue. La troisième explique les niveaux communs de référence. La quatrième est destinée à l'utilisation de la langue et l'utilisateur / apprenant. La cinquième est dédiée aux compétences de l'utilisateur / apprenant. La sixième fixée sur les opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues. La septième est concentrée aux tâches et leur rôle dans l'enseignement des langues. La huitième montre la diversification linguistique et curriculum. La neuvième explique l'évaluation.

Il s'adresse à ceux et celles qui sont concernés par l'enseignement/apprentissage des langues et par l'évaluation des compétences en langues : concepteurs de programmes, enseignants, formateurs, apprenants. Ceci est précisé comme suite ;

Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. [...] Le Cadre donne des outils aux administratifs, aux concepteurs de

programmes, aux enseignants, à leurs formateurs, aux jurys d'examen, etc., pour réfléchir à leur pratique habituelle afin de situer et de coordonner leurs efforts et de garantir qu'ils répondent aux besoins réels des apprenants dont ils ont la charge. (CECR, 2001, p. 9)

Selon North, le CECR ressemble à un accordéon. Le CECR 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. C'est l'essentiel de définir 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 communicable à des collaborateurs et à différentes parties prenantes par des apprenants / utilisateurs (North, 2007b, p.1)

Dans son travail Jones définit les objectifs de CECR concernant à l'enseignement et à l'apprentissage des langues. D'après lui, les objectifs de CECR sont de surmonter les barrières linguistiques pour:

- augmenter la mobilité des personnes;
- accroître l'efficacité de la coopération internationale;
- renforcer le respect des identités et des diversités culturelles;
- faciliter l'accès à l'information;
- intensifier les relations entre les personnes;
- améliorer les rapports professionnels;
- parvenir à une meilleure compréhension mutuelle (Jones, 2002, p. 119).

Dans un Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques (les participants de la Turquie à ce forum : M. İrfan ERDOĞAN du Conseil d'Enseignement et d'Éducation du Ministère de l'Éducation Nationale, et Özcan DENİZ de l'Université Hacettepe) North (2007b, p.p. 23-24) nous explique les buts de CECR ;

- Définir un métalangage commun à tous les secteurs de l'éducation, par-delà les frontières nationales et linguistiques, qui puisse être utilisées pour parler des objectifs et des niveaux de maîtrise des langues. Aider ainsi les praticiens à dire à leurs collègues et à leur clientèle ce qu'ils attendent de leurs apprenants et comment ils envisagent de les aider à y parvenir.

- Encourager les professionnels à réfléchir sur leur pratique, en particulier s'agissant des besoins concrets des apprenants, de la fixation d'objectifs appropriés et du suivi des progrès des apprenants.
- Adopter des points de référence communs fondés sur les travaux réalisés dans le cadre des projets Langues vivantes du Conseil de l'Europe depuis les années 1970.

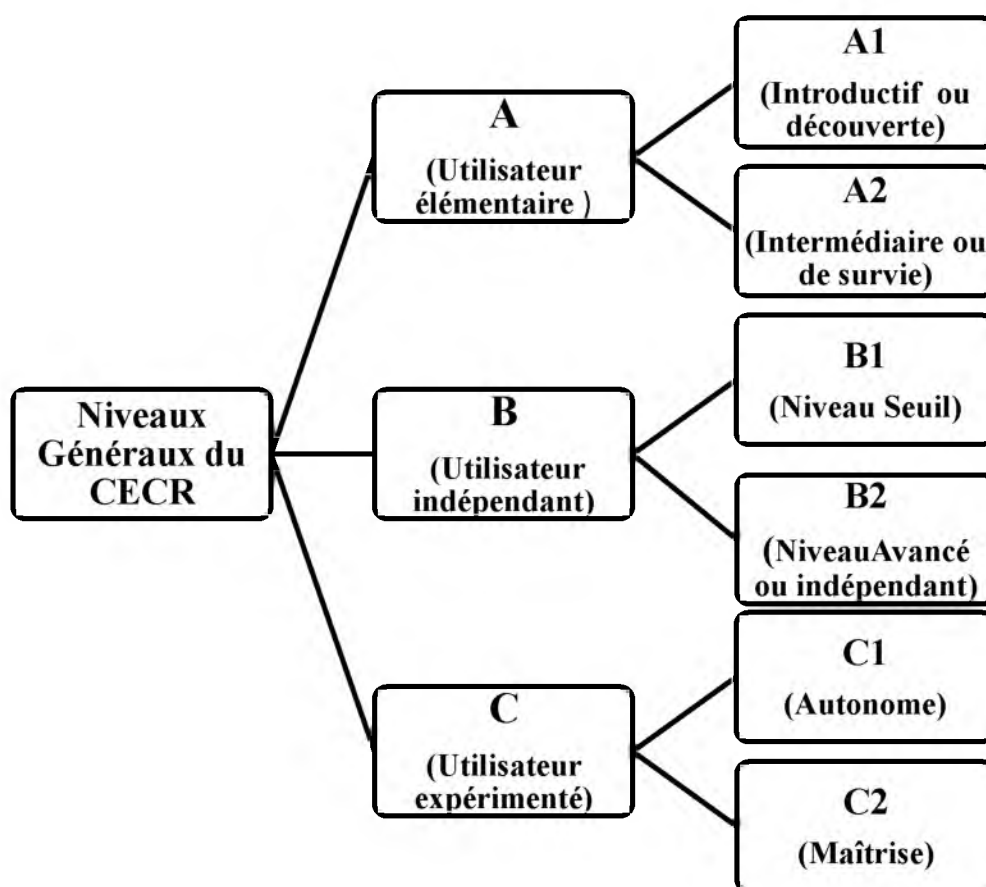
Selon Panthier (2005), le CECR et le PEL, dont l'un des objectifs principaux est justement la promotion du plurilinguisme, permettent à l'Université;

- d'élaborer des programmes de langues modulaires pour les étudiants de toutes les spécialités;
- d'assurer un enseignement de qualité avec des objectifs clairs et réalistes;
- d'élaborer des examens valides et fiables, avec des résultats transparents;
- de sensibiliser étudiants et enseignants à la valeur de la compétence plurilingue;
- d'encourager tous les étudiants (et enseignants) à apprendre des langues (diverses);
- de planifier l'apprentissage en fonction de leurs intérêts/besoins et de l'offre diversifiée;
- de promouvoir la compétence interculturelle;

et permettent aux étudiants; de planifier l'apprentissage en fonction de leurs intérêts/besoins et de l'offre diversifiée.

On comprend que le CECR est un écran sur lequel chaque intéressé à l'enseignement éducation peut regarder pour en profiter. Il offre une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats. Avec l'échelle de compétence langagière globale, le CECR définit la maîtrise de la langue en trois niveaux généraux subdivisés en six niveaux communs.

Schéma 9 : Niveaux communs de CECR



Ces six niveaux correspondent à des interprétations supérieures ou inférieures de la division classique en niveau de base, niveau intermédiaire et niveau avancé. Le CECR propose un système qui adopte une arborescence soit un système de renvois permettant de passer d'une partie à une autre, à partir d'une division initiale en trois niveaux généraux A, B et C (2001, p. 25). En imposant les normes au niveau de compétence, le CECR soutient les utilisateurs à décrire et à comparer entre les différents systèmes de qualifications. Alors que signifient les niveaux A, B, C en terme global? Le niveau A est élémentaire. Les utilisateurs de ce niveau ont peu de connaissances. Ils ont de connaissances limitées en langue ce qui concerne. Le niveau B est intermédiaire. Les utilisateurs de ce niveau ont de connaissances beaucoup varié en langue concernée. Le niveau C est avancé et perfectionné. Les utilisateurs du niveau C ont une bonne connaissance en langue concernée. Ils ont d'excellentes connaissances en ce qui concerne la langue. Dans ce système chaque niveau comprend de différentes habiletés de langue. On attribue à chaque niveau une certaine homogénéité. L'intérêt de cette

classification est de permettre aux apprenants de mesurer leurs progrès à chaque étape de leur apprentissage et à tout le moment de la vie.

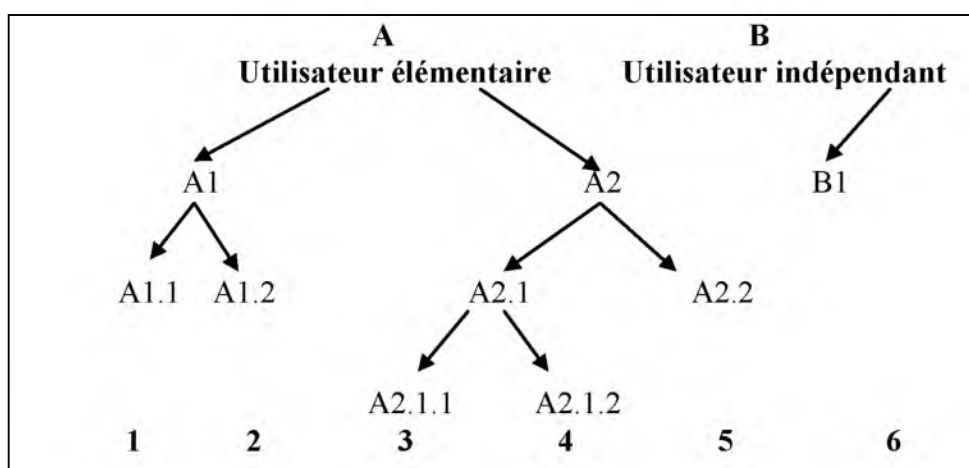
Le CECR est particulièrement capable de s'adapter aux besoins des utilisateurs locaux. Il propose un cadre-au sens de système- flexible et modulable. Il est un outil de référence catégorisé que les usagers peuvent se servir selon leurs besoins spécifiques. Comme le fait remarquer North;

... le CECR est un cadre flexible, modulable, un instrument de référence qui donne des catégories, des niveaux et des descripteurs que les professionnels de l'éducation peuvent combiner ou fractionner, développer ou simplifier, adopter ou adapter suivant leurs besoins spécifiques, tout en continuant de se référer à une structure hiérarchique commune (North, 2007b, p.4).

Avec ce système flexible et modulaire les institutions peuvent développer leur propre branche qui correspondent à leur besoin et qui convient leur programmation afin d'imposer ou de décrire les niveaux utilisés dans leur système. Dans ce sens-là on voit un exemplaire branché. Celle-ci se définit dans le CECR comme dans les exemples ci-dessous:

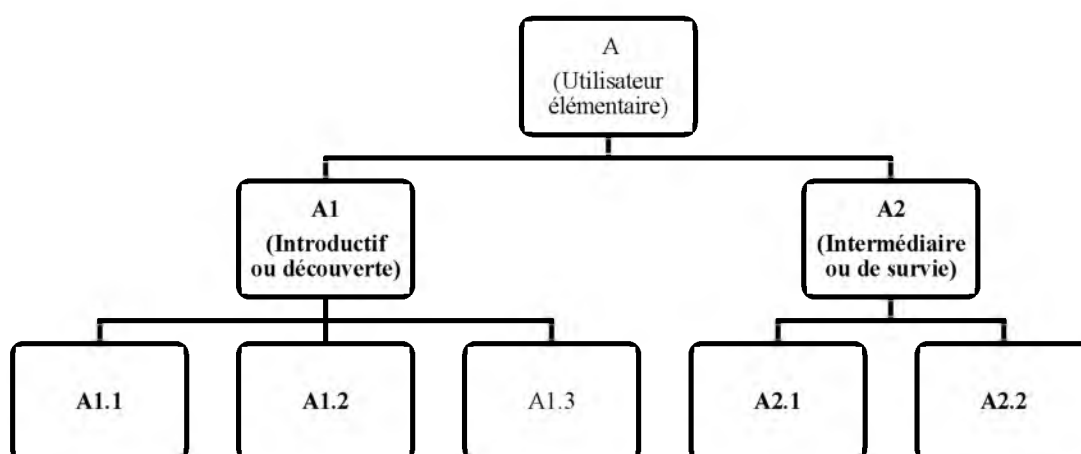
Exemple 1: Une école primaire et jusqu'au premier cycle du secondaire, ou des cours du soir pour adultes, dans lesquels il faut prendre des dispositions pour que les progrès aux niveaux les plus faibles soient rendus visibles peuvent développer la branche Utilisateur élémentaire en un rameau de six branches avec un affinement de la discrimination en A2 où l'on va trouver un grand nombre d'apprenants (CECR, 2001, p. 31)

Schéma 10 : L'exemple de la branche de l'utilisateur élémentaire du niveau A



En Turquie par exemple, dans le curriculum de français langue étrangère pour les écoles primaires, on voit une distinction arborescente selon le niveau A1 du CECR. Trois discriminations a été élaboré pour rendre visible les progrès aux niveaux inférieurs. Le schéma ci-dessous illustre l'exemple turc comme une série d'étapes vers l'utilisation indépendante de la langue dans les écoles primaires (MEB, İlköğretim Fransızca Dersi Öğretim Programı, 2011, p. 2).

Schéma 11 : L'exemple de la discrimination turque de l'utilisateur élémentaire du niveau A



Le Portfolio est l'un de terme important dans le CECR. "Le Portfolio européen des langues (PEL) est pour contribuer au développement de l'autonomie de l'apprenant, du plurilinguisme ainsi que de la sensibilité et de la compétence interculturelle et

permettre aux utilisateurs de consigner les résultats de leur apprentissage linguistique ainsi que leur expérience d'apprentissage et d'utilisation de langues"

(http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default_fr.asp).

Trim, en parlant de PEL et de CECR, explique les relations entre ces deux termes. Selon lui, le PEL utilise les niveaux et les descripteurs du CECR à la fois pour indiquer les niveaux concernant aux certifications obtenues par les utilisateurs. Le PEL s'utilise pour guider l'auto-évaluation des apprenants utilisateurs. Le Conseil de l'Europe conçoit et réalise un Portfolio européen des langues avec lequel tous les apprenants en langues de tout âge et de toute origine culturelle en Europe peuvent faire « un check-up » –c'est nous qui ajoutons ce terme- de leurs capacités de langue et de leurs expériences culturelles significatives de toute nature dans un document reconnu. De ce point de vue c'est un document personnel que l'apprenant garde en sa possession et qu'il peut mettre à jour. En effet, le PEL comprend trois parties:

- un passeport de langues dans lequel il peut enregistrer ses qualifications et ses capacités langagières (formelles et informelles) sous une forme reconnue internationalement;
- une biographie linguistique et culturelle dans laquelle les apprenants peuvent décrire leur connaissance de la langue et leurs expériences d'apprentissage dans un nombre de langues aussi élevé que possible;
- un dossier qui contient des échantillons des travaux de l'apprenant (Trim, 2002, p.p. 17-18)

3.3. Des Niveaux Communs de Référence

Les niveaux communs du CECR ont pour le but de provoquer des standards à l'enseignement apprentissage de langues étrangères. Elles sont particulièrement utiles pour l'élaboration du curriculum, la calibration d'examens de langues, etc. Je rappelle ci-dessous comment sont définies les caractéristiques majeures de 6 niveaux de compétence commune du CECR (2001, p. 25)

3.3.1. Utilisateur Élémentaire A1

Un apprenant qui correspond au niveau A1 est dans la phase d'initiation à l'apprentissage d'une langue étrangère. Il peut communiquer simplement avec son interlocuteur, poser des questions, demander des informations simples et brèves et se présenter brièvement. Le CECR en décrit trois catégories.

- 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.

3.3.2. Utilisateur Élémentaire A2

Un apprenant qui correspond au niveau A2 peut donner des informations personnelles ou de son environnement et peut utiliser des expressions fréquentes de la langue parlée. Le CECR en décrit trois catégories.

- 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.

3.3.3. Utilisateur Indépendant B1

Un apprenant qui correspond au niveau B1 est dans la phase autonome de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il peut s'exprimer dans une communication et

peut dire son opinion. Il peut aussi comprendre l'essentiel des contextes familiers (travail, école, voyage, loisirs etc.) Le CECR en décrit quatre catégories.

- 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.

3.3.4. Utilisateur Indépendant B2

Un apprenant qui correspond au niveau B2 est dans la phase d'ayant la capacité de communiquer et de comprendre sur divers sujets. Autonome de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il peut s'exprimer clairement. Le CECR en décrit trois catégories.

- 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.

3.3.5. Utilisateur Expérimenté C1

Un apprenant qui correspond au niveau C1 est dans la phase de communiquer régulièrement dans la langue en question. Il peut s'exprimer de façon spontanée et courante dans des contextes variés. Le CECR en décrit quatre catégories.

- 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.

3.3.6. Utilisateur Expérimenté C2

Un apprenant qui correspond au niveau C2 est dans la phase de maîtrise de la langue en question. Il peut parler clairement, spontanément, couramment et précisément sur des sujets complexes Le CECR en décrit trois catégories.

- 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.

D'après Jones, se mettre d'accord dans le domaine terminologique de l'enseignement et l'apprentissage des langues arrête toute discussion. Il nous faut utiliser les mêmes terminologies dans les mêmes sens et concepts. Pour cette raison il défend d'assurer une compréhension commune du CECR. Les programmes de formation pédagogique pourraient adopter lesdites définitions et utiliser la même terminologie et les mêmes concepts, ou du moins des concepts et une terminologie similaires, avec les futurs enseignants si bien que, dans la pratique, tous aient une même intelligence de ce que signifient:

1. compétences générales
2. compétence à communiquer langagièrement
3. contextes
4. activité(s) langagière(s)
5. opérations langagières
6. texte

7. domaine :
 - domaine public
 - domaine personnel
 - domaine éducationnel
 - domaine professionnel
8. stratégie
9. tâche
10. savoir-être
11. savoir
12. savoir-faire
13. savoir apprendre
14. composante linguistique
15. composante sociolinguistique
16. composante pragmatique
17. réception
18. production
19. interaction
20. médiation (Jones, 2002, p.p. 120-121)

Le CECR distingue les activités de communication langagière en quatre catégories.

1. La Réception: Elle inclut les activités d'écoute et de lecture. Ce sont des activités de réception orale (écoute, ou compréhension de l'oral). Ces activités de réception impliquent le silence et l'attention au support.
2. La Production: Elle inclut les activités orales et écrites. Elle comprend les présentations et exposés oraux, études et rapports écrits. Ce sont des activités de la production orale (parler ou expression orale) et de la production écrite (écrire ou expression écrite)
3. L'interaction: Elle inclut les activités des échanges d'actes, de sentiments. Il y a au moins deux acteurs qui participent à un échange oral et/ou écrit et qui alternent les moments de production et de réception. Ce sont des activités de l'interaction orale et de l'interaction écrite. Les stratégies de production et de réception sont utilisées pendant les échanges.
4. La Médiation: elle inclut notamment les activités de traduction écrite et d'interprétation orale.

Dans le CECR, la compétence de communication langagière comprend plusieurs composantes taxinomiques d'A1 à C2. Elles sont définies en trois composantes en terme

plus général. "... une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire (CECR, 2001, p. 17)".

La composante linguistique comprend les savoirs et savoir-faire qui se rapportent au lexique, à la grammaire et à la phonologie. La composante sociolinguistique comprend l'utilisation sociale de la langue au sens socio-culturelle. La langue est considérée comme une expérience sociale. Savoir la syntaxe, la grammaire ne suffit pas pour parler. Donc il faut savoir des marqueurs de relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, dialectes et accents, il faut savoir utiliser la langue dans un contexte socio-culturelle. La composante pragmatique comprend l'utilisation fonctionnelle de la langue. Elle renvoie à l'approche actionnelle et au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis. Le CECR introduit au moins quatre nouveautés pour l'enseignement des langues :

1. les niveaux communs de référence (de A1 à C2) ; ces niveaux balisent l'apprentissage des langues étrangères. Les élèves de fin de cycle 3 doivent pouvoir valider le niveau A1 ;
2. un découpage de la compétence communicative en cinq activités langagières : écouter, lire, écrire, s'exprimer par oral en continu, en interaction ;
3. la notion de tâche, à relier à la notion de perspective actionnelle ;
4. une redéfinition de la compétence de communication, qui prend en compte plusieurs composantes, à savoir les composantes linguistique, socio-linguistique et pragmatique.

Quand on feuillette le CECR, on voit plusieurs tableaux de descripteur selon certaines discriminations. Ici on a étudié ces éventails de descripteur dans une perspective composant par niveau et par compétence dans le domaine de compétence écrite. À partir de cette distinction, nous allons percevoir le contenu des descripteurs de chaque compétence sur chaque niveau du système du CECR. Par les descripteurs de compétences qu'il présente pour chaque niveau, le CECR dessine l'apprenant où il est et où il sera dans tel ou tel cas.

3.4. Reflets du CECR Dans les Institutions de Certains Pays

Dans de nombreux pays les chercheurs, les ingénieurs d'enseignement / éducation, les rédacteurs de programme s'efforcent pour recourir au CECR dans leurs propres besoins dans le domaine d'éducation et d'enseignement des langues étrangères. Cela est devenu nécessaire. Pour l'accès à la citoyenneté en France les gens doivent avoir au niveau de français A1.1 au minimum. En Allemagne, on doit avoir au niveau d'allemand B1 pour l'accès à la citoyenneté. En France, avec le décret de loi d'août 2005, les standards du CECR sont intégrés aux programmes de langues. Dans ces programmes on se réfère au CECR pour définir les niveaux de compétence à atteindre.

L'adoption du Cadre commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) du Conseil de l'Europe est la mesure phare du plan de rénovation de l'enseignement des langues, conformément à la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (n° 2005-380 du 23 avril 2005). La France est le premier pays à inscrire dans les textes réglementaires cette référence européenne qui deviendra applicable pour l'enseignement primaire à la rentrée 2007(www.ia72.ac-nantes.fr).

“Dans le curriculum national et les qualifications communes de Royaume Uni, on cherche la collectivité des systèmes avec CECR. Dans le tableau ci-dessous, on pourrait voir des équivalences des systèmes différents”.

(http://www.cilt.org.uk/home/standards_and_qualifications/languages_ladder.aspx)

Tableau 7 : L'exemple de système des niveaux de Royaume Uni.

NQF- Qualifications National de Référence	NC-Niveau de Curriculum National	Qualifications Générales	Degrès de Language	CECR
Entry Level	1, 2, 3	Entry 1, 2, 3	Breakthrough: 1-3	A1
Level 1	4 -6	Foundation GCSE	Preliminary: 4-6	A2
Level 2	7- EP	Higher GCSE	Intermediate: 7-9	B1
Level 3		AS/A/AEA	Advanced: 10-12	B2
Level 4-6		BA Hons	Proficiency: 13-15	C1
Levels 7 & 8		Masters & Doctorate	Mastery: 16&17	C2

Tableau 8 : Degrés des systèmes d'examens internationaux et de CECR
(<http://www.medialingua.org/le-cecrl-cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues/>)

Niveau CECRL	TOEIC	TOEFL	CIEP l'Alliance française	Cambridge	UNICert	DCL	CLES
	Anglais	Anglais	Français	Anglais	?	?	?
C2	910+	276+	DALF C2 / DHEF	CPE	UNICert IV	?	?
C1	701-910	235-275	DALF C1 / DSLCF	CAE	UNICert III	Degré 5	CLES 3
B2	541-700	176-235	DELFB2 / DL	FCE	UNICert II	Degré 4	CLES 2
B1	381-540	126-175	DELFB1 / CEFP 2	PET	UNICert I	Degré 3 et 2	CLES 1
A2	246-380	96-125	DELFA2 / CEFP 1	KET		Degré 1	
A1	Toeic Bridge		DELFA1				

Les examens internationaux ont fait le recours avec le CECR. La discipline de langues étrangères aux établissements turcs connaît le CECR en 2006 à la suite du plan de rénovations de programmes langue étrangère. Dans les programmes d'à partir de 2006 on peut voir reflet du CECRL. Les programmes de langues étrangères contiennent certaines adaptations. En 2009 le CECR a été traduit en turc par le Conseil d'Enseignement et d'Éducation du Ministère de l'Éducation Nationale. Dans ces périodes les programmes de langue étrangère pour les établissements élémentaires et secondaires, préparés par de différents établissements, essayent de s'y intégrer les conceptions fondamentales de CECRL. Ces implications vont plutôt engendrer les changements dans les matériels didactiques utilisés dans le milieu éducatif. Je rappelle ci-dessous le CECR dans les textes officiels turcs.

-Avec le règlement, N°:14, daté le 10.02.2006, du Conseil d'Enseignement et d'Éducation du Ministère de l'Éducation Nationale (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı), le programme d'Anglais langue étrangère pour l'enseignement primaire (pour 4^e, 5^e, 6^e, 7^e et 8^e classes) commence à être en application à partir de l'année scolaire 2006-2007. Ce programme est désormais intégré dans les écoles primaires et on y voit les premiers reflets du CECR. Dans ce programme on a mis le point sur le passeport européen des langues et cherche la conformité entre ces deux éléments en termes d'adaptation et d'application.

-Avec le règlement, N.º:315, daté le 17.07.2006, du Conseil d'Enseignement et d'Éducation du Ministère de l'Éducation Nationale, le programme de Français deuxième langue étrangère pour l'enseignement secondaire (pour 9^e, 10^e, 11^e et 12^e classes) commence à être en application à partir de l'année scolaire 2006-2007.

-Avec le règlement, N.º:316, daté le 17.07.2006, du Conseil d'Enseignement et d'Éducation du Ministère de l'Éducation Nationale, le programme d'Allemand deuxième langue étrangère pour l'enseignement secondaire (pour 9^e, 10^e, 11^e et 12^e classes) commence à être en application à partir de l'année scolaire 2006-2007.

-Avec le règlement, N.º:317, daté le 17.07.2006, du Conseil d'Enseignement et d'Éducation du Ministère de l'Éducation Nationale, le programme d'Anglais deuxième langue étrangère pour l'enseignement secondaire (pour 9^e, 10^e, 11^e et 12^e classes) commence à être en application à partir de l'année scolaire 2006-2007.

-Avec le règlement, N.º:391, daté le 08.12.2006, du Conseil d'Enseignement et d'Éducation du Ministère de l'Éducation Nationale, le programme d'Espagnol deuxième langue étrangère pour l'enseignement secondaire (pour 9^e, 10^e, 11^e et 12^e classes) commence à être en application à partir de l'année scolaire 2006-2007.

-Avec le règlement, N.º:131, daté le 08.05.2008, du Conseil d'Enseignement et d'Éducation du Ministère de l'Éducation Nationale, le programme de Français langue étrangère pour l'enseignement primaire des Écoles Privées de Tevfik Fikret (pour les 1, 2, 3, 4 et 5. années des écoles primaires) commence à être en application à partir de l'année scolaire 2008-2009.

-Avec le règlement, N.º:14, daté le 14.02.2011, du Conseil d'Enseignement et d'Éducation du Ministère de l'Éducation Nationale, le programme d'Allemand langue étrangère pour l'enseignement primaire (pour les 4, 5, 6, 7, et 8 années des écoles primaires) est préparé par le Direction Générale de L'Enseignement Primaire et commence à être en application à partir de l'année scolaire 2011-2012.

-Avec le règlement, N.º:15, daté le 14.02.2011, du Conseil d'Enseignement et d'Éducation du Ministère de l'Éducation Nationale, le programme de Français langue étrangère pour l'enseignement primaire (pour les 4, 5, 6, 7, et 8 années des écoles primaires) est préparé par le Direction Générale de L'Enseignement Primaire et commence à mètre en application à partir de l'année scolaire 2011-2012.

-Avec le règlement, N.º:120, daté le 24.08.2011, du Conseil d'Enseignement et d'Éducation du Ministère de l'Éducation Nationale, le programme de Français langue étrangère, Français deuxième langue étrangère, Français troisième langue étrangère pour l'enseignement secondaire (pour les classes préparatoires, et 9^e, 10^e, 11^e et 12^e classes) commence à mètre en application à partir de l'année scolaire 2011-2012

-Avec le règlement, N.º:141, daté le 29.09.2011, du Conseil d'Enseignement et d'Éducation du Ministère de l'Éducation Nationale, le programme d'Arabe langue étrangère pour l'enseignement primaire (pour les 4, 5, 6, 7, et 8 années des écoles primaires) est préparé par le Direction Générale de L'Enseignement secondaire et commence à mètre en application à partir de l'année scolaire 2012-2013

À condition que le cadre commun présente des descripteurs ayant un fondement théorique, tout en proposant une structure flexible, il n'est pas contradictoire de vouloir à la fois un cadre général transparent et cohérent, et des stratégies locales à même de fixer des objectifs d'apprentissage adaptés à des contextes spécifiques. Le danger majeur provient des interprétations simplistes. Pour réussir, il faut que les utilisateurs comprennent qu'un cadre commun est un métasystème descriptif conçu comme référence, et pas un outil à utiliser sans perfectionnement ni adaptation au contexte local. (North, 2007, p. 32)

Toutes ces recherches et activités dans le domaine de l'enseignement / apprentissage de langues étrangères nous montrent que le CECR va devenir une référence mondiale. En Turquie les recherches et programmations de l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère est en voie d'adopter le CECR dans son propre système et ses besoins.

3.5. Combien de Temps Nécessite-t-Il Pour Atteindre Chaque Niveau?

Préciser un temps pour atteindre un niveau est difficile. Cela dépend de plusieurs facteurs : motivation, exigence, obligeance, langue maternelle, méthode de travail, habitude de suivre des études, caractère (discret- bavard), âge, le milieu éducatif etc. Pour le niveau débutant A1 la progression est plus rapide que ceux de niveaux plus élargis. Il peut être suffisant 100 heures pour atteindre le niveau A1. Dans chaque établissement il y a une précision de temps pour atteindre aux niveaux décrits par CECR. Mais il y a toujours une cohérence entre les temps précis pour atteindre ces niveaux. Dans le "Teacher's Guide to the Common European Framework", nous voyons les explications des horaires pour atteindre chaque niveau. On déclare dans cet œuvre qu'il n'y a pas deux apprenants à développer leurs compétences linguistiques de la même façon ni au même rythme. C'est pour cela qu'il est difficile de préciser le montant exact du temps nécessaire pour atteindre chaque niveau. L'Association des examinateurs en langues de l'Europe (ALTE), donne des indications exemplaires sur le nombre d'heures d'enseignement nécessaires pour atteindre les objectifs de chaque niveau de CECR:

A1	⇒	environ 90 - 100 heures
A2	⇒	environ 180 - 200 heures
B1	⇒	environ 350 - 400 heures
B2	⇒	environ 500 - 600 heures
C1	⇒	environ 700 - 800 heures
C2	⇒	environ 1,000 - 1,200 heures (Teacher's Guide to the Common European Framework, 2011, p. 7)

Dans son œuvre "Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues" Rosen indique qu'aucune indication n'est donnée dans le CECR à propos des volumes d'heures d'enseignement / apprentissage par niveau.

Les contraintes et les variables étant nombreuses selon les contextes d'enseignement/apprentissage, définir un volume d'heures par niveau est un exercice périlleux : un italien venu apprendre français en France de manière intensive mettra sans aucune doute beaucoup moins de

temps pour atteindre le niveau A1 qu'un chinois débutant en Chine. Cette question revenant néanmoins avec beaucoup d'insistance dans les formations de formateurs... (Rosen, 2008, p.p. 115-116)

Tableau 9 : Volumes horaires par niveau (Rosen, 2008, p. 116)

Niveau	Volume horaire indicatif
A1	60-100 heures d'apprentissage
A2	(+)100-120 heures d'apprentissage
B1	(+) 150-180 heures d'apprentissage
B2	(+) 200-250 heures d'apprentissage
C1	(+) 250-300 heures d'apprentissage
C2	(+) Horaire variable

Sur le site Internet "<http://ressources.campusfrance.org>", nous voyons l'évaluation des niveaux de référence des épreuves obligatoires en précisant le nombre d'heures d'apprentissage approximatif pour atteindre les niveaux décrit par le CECR. Voir le tableau 9.

Tableau 10 : L'évaluation en langue française des étudiants non francophones et les niveaux de référence des épreuves obligatoires (http://ressources.campusfrance.org/catalogues_recherche/diplomes/fr/fle_fr.pdf)

CECRL Conseil de l'Europe		DEL F-DAL F Validité définitive	Test de connaissance du français (TCF) Validité : 2 ans		Test d'évaluation de français (TEF) Validité recommandée : 1 an		Nombre d'heures d'apprentissage (approximatif)
Utilisateur expérimenté	C2	DAL F C2	Supérieur avancé	Niveau 6	Maîtrise complète	Niveau 6	Variable
				600 à 699		834 à 900	
	C1	DAL F C1	Supérieur	Niveau 5	Bonne maîtrise	Niveau 5	700 h à 900 h
				500 à 599		699 à 833	
Utilisateur indépendant	B2	DEL F B2	Intermédiaire avancé	Niveau 4	Maîtrise générale	Niveau 4	500 h à 690 h
				400 à 499		541 à 698	
	B1	DEL F B1	Intermédiaire	Niveau 3	Maîtrise limitée	Niveau 3	330 h à 550 h
				300 à 399		361 à 540	
Utilisateur élémentaire	A2	DEL F A2	Élémentaire avancé	Niveau 2	Maîtrise des structures de base	Niveau 2	180 h à 300 h
				200 à 299		204 à 360	
	A1	DEL F A1	Élémentaire	Niveau 1	Connaissance basique	Niveau 1	80 h à 150 h
				100 à 199		69 à 203 0+ 0 à 68	

Tableau11: Le système turc pour FLE en primaires: Les heures d'apprentissage prévues pour atteindre chaque niveau (MEB, 4 – 8. Sınıf Fransızca Dersi Öğretim Programı, 2011, p. 2)

Classe	Niveau	l'Heure successive	Nombre d'heure d'apprentissage
4	A1.1	108	108
5	A1.2	108-216	108
6	A1.3	216-360	144
7	A2.1	360-504	144
8	A2.2	504-648	144
		l'Heure totale	648

Si nous comparons les systèmes, nous voyons que le système turc en primaire et le système ALTE sont proches l'un de l'autre.

Tableau 12 : Le système turc pour FLE au lycée : Les heures d'apprentissage prévues pour atteindre chaque niveau (MEB, Ortaöğretim 1, 2 ve 3. Yabancı Dil Fransızca Dersi Öğretim Programı, 2011)

A 380 heures (Total)	A1	A1.1	3 niveaux
		A1.2	4 niveaux
	A2	A2.1	4 niveaux
		A2.2	6 niveaux
B 720 heures (Total)	B1	B1.1	8 niveaux
		B1.2	8 niveaux
	B2	B2.1	10 niveaux
		B2.2	10 niveaux
C	C1	C1.1	2 niveaux
Total			55 niveaux

Quant au système de lycées turcs, nous ne voyons pas les parentés avec ceux d'autres. Dans ce travail il y a une approche plus globale. Pour le niveau A1-A2, il propose 380 heures, pour le niveau B1-B2 il propose 720 heures.

CHAPITRE IV

LA COMPÉTENCE DE LA PRODUCTION ÉCRITE

Prov. Les paroles s'envolent, les écrits restent.

4.1. Définition de L'écrit

Dès l'invention de l'écriture jusqu'à nos jours, les civilisations utilisent des centaines de formes d'écriture. Citons quelques dates importantes dans l'histoire de l'écrit. Le plus ancien témoignage d'écriture connu date 3300 A.J. Nous connaissons les tablettes sumériennes en écriture pictographique en Mésopotamie. Les Hiéroglyphes égyptiens datent 3200 A.J. Les Akkadiens utilisent l'écriture cunéiforme en 2000 A.J. En 1400 A.J. nous rencontrons les premiers exemplaires de l'écriture de Chine. En 1300 A.J., nous voyons l'alphabet phénicien qui se compose en 22 lettres-consonnes. Plus tard cela donne naissance à l'alphabet araméen en 1000 A.J. En 800 A.J. l'alphabet grec avec voyelles se fait jour. En 600 l'alphabet hébraïque, puis l'alphabet Latin adapté de l'alphabet grec en 400 A.J. L'invention du papier en Chine de l'an 105 apr. J.-C. est la date la plus importante pour la diffusion de la science dans tout le domaine. L'Arabe se fait jour de l'an 512 apr. J.-C.

Dans la conception générale, en particulier dans les milieux éducatifs, il est tout à fait clair ce que signifie le terme "d'écrit". Mais il ya effectivement de nombreuses définitions différentes, en fonction du contexte dans lequel le terme apparaît.

Le dictionnaire Robert, par exemple, définit 5 significations de base de l'écrit.

1. Document écrit. → Manuscrit; imprimé.
2. Ouvrage de l'esprit, composition littéraire, scientifique. → 1. Livre, œuvre, production, publication, texte.
3. Épreuves écrites d'un examen ou d'un concours qui comporte aussi un oral.

4. Par écrit : sur le papier, par un document écrit.
5. Expression, langue écrite. L'oral et l'écrit. (Robert 1995, P. 715)

Aase et ses coll. pensent que la société moderne dépend de l'écrit comme nulle autre société auparavant. La plupart des personnes devront utiliser la lecture et l'écriture dans presque tous les domaines de leur vie : leur vie personnelle, leurs études et leur travail. Les compétences de lecture et d'écriture sont étroitement liées ; le lecteur compétent tire profit de l'écriture, et inversement. (2009. p, 1).

L'écrit est l'aspect visible du langage et établit un lien intime entre dimensions orale et écrite de la langue comme système. Donc le langage est construit de l'oral et de l'écrit. Si nous avons le recours au concept de signe linguistique de Ferdinand de Saussure; le signifié et le signifiant qui sont les deux faces complémentaires, le signifié désigne l'image mentale du mot alors que le signifiant désigne l'image acoustique d'un mot. La dimension écrite rend visible le "signifiant".

Chaque système d'écriture est adapté à une langue particulière pour former un système concret: l'orthographe. L'acquisition d'une langue étrangère exige de la part de l'apprenant qu'il peut établir des correspondances entre les unités phonologiques, syllabiques, morphématiques et les unités visuelles.

Contrairement à celle de la parole, la pratique de l'écriture nécessite des outils matériels artificiels, créés par l'homme.

- papier varié (papier blanc ou de couleur, papier ligné, papier à lettres, enveloppes, étiquettes, bloc-notes)
- variété d'accessoires d'écriture (crayons, stylos, marqueurs, ciseaux, bâton de colle)
- le tableau
- dossier d'écriture pour utilisateur/apprenant
- portfolios
- l'ordinateur, l'imprimante, etc.

Dans le “T-Kit” du Conseil Européenne, Curran et ses coll. (2001, p. 18) font un bilan de quelques différences entre langue parlée et écrite.

Tableau 13 : Les différences entre langue parlée et écrite

Langue parlée	Langue écrite
Spontanée et improvisée (sauf dans le cas de la lecture d’un discours préparé) • Éphémère (sauf en cas d’enregistrement !) • Caractérisée par des hésitations, des phrases incomplètes, des allusions, etc. Pas le temps de réfléchir et de parler en respectant la syntaxe • Épeler et écrire sont des problèmes qui ne se posent pas ! • La signification est véhiculée par la qualité de la voix (hauteur, intonation, volume sonore, etc.) • En cas de face-à-face, le langage corporel, le regard et d’autres éléments non verbaux favorisent la communication (c’est pourquoi les conversations téléphoniques sont plus difficiles) • Ne requiert aucun matériel spécifique • Reflète les émotions • Exige une conscience de la prononciation et des intonations de la langue parlée	Planifiée et susceptible d’être revue avant son emploi • Enregistrement permanent (sauf en cas de destruction !) • Exige une conscience du style, du registre et des normes rhétoriques de la communication écrite • Des problèmes d’orthographe peuvent se poser • Possède la valeur ajoutée de sa lisibilité, si manuscrite • Requiert la connaissance de la syntaxe et de son utilisation appropriée • Exige davantage de temps et d’efforts pour sa production • Exige du matériel (stylo, papier ou ordinateur et imprimante) • Ne peut être efficace que dans un certain degré d’alphabétisation • Permet de masquer les émotions

Prieur et Lunsford (2008, p. 82) fournissent une définition relativement à l'écrit, qui souligne les cinq caractères de base:

L'écrit peut signifier un art, une capacité individuelle d'agir, une activité située, d'une technologie ou d'un mode d'organisation sociale. L'écrit ainsi pourrait se référer aux inscriptions gravées dans la pierre ou rayées sur le papier, la capacité d'un romancier professionnel ou étudiant débutant à écrire des textes [...]

Selon Parviainen et Sygmund, (2009, p. 64) l'écrit peut servir à manipuler des outils linguistiques. Il peut manifester des capacités de réflexion sur un contenu spécifique dans la langue cible, des capacités de réflexion d'ordre technique dans les classes. Parviainen et Sygmund soulignent les avantages de l'écrit:

L'écrit présente plusieurs avantages. Il

- laisse une trace,
- rend la pensée visible,
- aide à exprimer un point de vue et à re(ordonner) faits, processus, inférences et opinions,
- suscite questions et feedback de la part des autres (les lecteurs des textes écrits),
- stimule des opérations cognitives de haut niveau et la créativité,
- est holistique : le cerveau, la main et l'oeil sont impliqués,
- aide à comprendre les principes, le système et la logique d'une discipline donnée,
- est une compétence essentielle pour le travail (ibid, p. 64).

4.2. La Place de la Compétence Écrite Dans les Méthodes

Dans les méthodologies de langues étrangères, la compétence de la production écrite a une place importante. La méthode traditionnelle a utilisé l'écrit pour les exercices de grammaire et pour la traduction. Il est important de faire des exercices écrits sans faute. Dans la méthode directe, on passe à l'écrit après la pratique orale de langue. L'écrit est au second plan. Il est considéré comme le moyen de fixer par l'écriture ce que l'élève savait déjà employer oralement (oral scripturé). Les élèves font la dictée en classe, puis les reproductions de récits lus et des exercices de composition dans le domaine de production écrite. Selon la conception de la méthode Audio-orale les soldats n'ont pas besoin de l'écrit. Ils ont besoin la pratique orale de langue le plus

vite possible. Donc l'écrit au second plan dans la méthode Audio-orale. Cornaire et Raymond soulignent les concepts du matériel didactique des années soixante à des années soixante-dix environ. Ils affirment que le matériel didactique de l'époque accorde la priorité à l'expression orale parmi les quatre savoirs de la didactique de langues étrangères. L'expression écrite, n'occupe pas beaucoup de place et les activités proposées sont surtout des exercices de transformation et de substitution, ou une composition pour reprendre les structures linguistiques présentées à l'oral (1999, p.p. 5-6).

Dans la méthode SGAV on commence toujours par la langue parlée et passe à l'écrit après que les apprenants aient certaines habilités. Les méthodologues de SGAV pensent que quand l'apprenant regarde les caractères écrits, des réactions automatiques d'articulation sont déclenchées chez lui avec sa langue maternelle ou avec d'autres langues qu'il connaît. Dans la conception de SGAV, plus on s'occupe de l'écrit moins fonctionne l'oreille. L'écriture est considérée comme dérivé de l'oral. L'apprentissage de l'écriture est sensiblement retardé.

Dans cette conception, il existe cinq phases de la dictée, que les apprenants s'intéressent seulement à cet aspect de la production écrite relativement à la démarche pédagogique :

1. Montrer d'abord que certains sons sont toujours représentés par les mêmes signes graphiques.
2. Dictée les groupes des mots, sans syllaber, avec le rythme et l'intonation adoptés au cours de la leçon
3. Les groupes de mots sont relus par le professeur et répétés par l'élève, qui doit bien associer ce qu'il entend et dit avec ce qu'il a écrit sur sa feuille.
4. La correction est immédiate, au tableau, où chaque élève passe à tour de rôle (les autres élèves dictent les groupes de mots).
5. Nouvelle lecture à haute voix (individuelle et collective) des groupes de mots correctement écrits. (Cornaire et Raymond, 1999, p.p. 7-8)

L'approche communicative donne plus de place à la production écrite. Enseigner une langue met en jeu le développement de la capacité à produire des phrases correctes.

Écrire en langue étrangère, c'est savoir comment les phrases sont utilisées à des fins de communication. La lisibilité et la compréhensibilité sont des critères importants dans l'approche communicative, car elles répondent aux besoins de la société exigeant des échanges d'information.

Dans l'approche actionnelle, la production écrite se réalise avec des tâches visées actionnelles pour parvenir à un résultat en fonction, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il s'agit, d'écrire un livre, de préparer en groupe un journal de classe, de traduire un texte en langue étrangère, etc.

4.3. Quelques Chiffres de la Réalisation de Production Écrite

Groullier (2008) dans son travail intitulé "L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues vivantes" donne les chiffres de réussite à la certification de niveau B1 en allemand.

Tableau 14 : Réussite à la certification de niveau B1 en Allemand

Expression orale	80,30 %
Expression écrite	67,73 %
Compréhension de l'écrit	72,79 %
Compréhension de l'oral	53,73 %

Quand nous observons le Tableau 14 nous voyons la proportion de l'expression écrite à la certification de niveau B1 en allemand avec 67,73 %. L'expression orale a connu un net accroissement avec 80,30 %. Selon cette proportion la réussite à la certification de niveau B1 en Allemand, l'expression écrite est au troisième.

D'après une étude menée en 2002 pour évaluer des compétences en anglais des élèves de 15 ans à 16 ans dans sept pays européens selon un protocole d'évaluation utilisé en 1996, dans tous les pays, la production écrite est la compétence la moins élevée. Ces chiffres nous montrent que nous devons nous pencher à l'apprentissage de la production écrite. En 1996, les élèves français avaient un niveau nettement inférieur aux élèves suédois, mais à peu près équivalent à celui des élèves espagnols. En 2002, leurs performances sont nettement inférieures à celles des élèves des six autres pays participants, quel que soit le domaine de compétences évalué. Et leurs compétences sont moins bonnes en 2002 qu'en 1996, quel que soit le domaine.

Tableau 15 : Performances moyennes en 2002, par pays, dans chaque domaine de compétences (<http://media.education.gouv.fr/file/21/4/5214.pdf>)

	Compréhension de l'oral		Compétence linguistique		Compréhension de l'écrit		Production écrite	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Danemark	64,8	20,1	54,0	22,1	78,3	26,3	46,2	29,3
Finlande	59,7	24,5	67,6	20,6	80,3	23,1	47,7	29,5
France	30,6	20,4	48,0	21,4	56,8	21,9	14,6	17,8
Pays-Bas	61,6	21,4	65,0	22,0	77,5	21,5	46,0	25,8
Norvège	73,3	19,6	66,4	20,4	82,0	26,8	56,3	29,7
Espagne	38,3	23,1	58,8	23,3	63,6	21,7	23,4	25,5
Suède	72,2	19,7	64,2	20,4	85,9	22,3	55,4	28,0

Selon le tableau 15 les moyens de performances en production écrite est la performance la plus basse de 1996 et d'en 2002.

Tableau 16 : Performances moyennes des élèves français en 1996 et 2002 pour chaque domaine de compétences (<http://media.education.gouv.fr/file/21/4/5214.pdf>)

Compétences	Performances moyennes (en %)	
	1996 (1)	2002 (2)
Compréhension de l'écrit	62	59
Compétences linguistiques	50	50
Compréhension de l'oral	41	34
Production écrite	22	15

(1) Échantillon de 1 394 élèves.

(2) Échantillon de 1 126 élèves.

Note de lecture : Les résultats présentés pour 2002 sont différents de ceux qui apparaissent dans le tableau 1. En effet, les comparaisons entre 1996 et 2002 prennent en compte tous les items du protocole, alors que certains d'entre eux ont été éliminés de la comparaison internationale 2002 pour des raisons techniques.

Les enseignants pensent que les épreuves de la production écrite sont très difficiles.

Tableau 17 : Jugement des enseignants sur l'épreuve (en %)
 (<http://media.education.gouv.fr/file/21/4/5214.pdf>)

	Difficulté			Familiarité		
	Facile, très facile	Difficile, très difficile	NR	Oui	Non	NR
Compétences linguistiques	69,7	25,5	7,8	78,4	13,7	7,9
Compréhension de l'oral	41,2	56,9	1,9	76,5	13,7	9,8
Compréhension de l'écrit	53,0	37,2	9,8	66,7	19,6	13,7
Production écrite	19,6	70,6	3,8	39,2	45,1	15,7

Finalement, que nous signalent ces chiffres? La production écrite, non prioritaire à l'école, est très peu travaillée. Le taux de réussite global à la capacité de la production écrite, nettement moins bien élevé que ceux des autres capacités.

4.4. La Compétence de la Production Écrite Dans le CECR

Les compétences linguistiques d'un apprenant se décomposent en quatre groupes principaux :

- production écrite;
- lecture, compréhension de l'écrit;
- expression orale;
- compréhension de l'écoute

L'acquisition de la langue étrangère comprend certaines compétences langagières que nous avons citées ci-dessus y compris de la compétence écrite. La compétence de production écrite se déroule dans un processus productif et expressif. Quand on écrit, on exprime des idées, des pensées ou des sentiments en utilisant des symboles graphiques, de la grammaire et du vocabulaire pour émettre le message par écrit au lecteur. C'est pour cela que, la production écrite demande d'être apte à écrire des signes graphiques, à savoir orthographier, à savoir rédiger.

Dans la conception de CECR, les activités langagières qui servent à communiquer langagièrement se divisent en quatre parties ;

- la réception,
- la production,
- l'interaction,
- la médiation, notamment les activités de traduction et d'interprétation.

Le CECR explique leurs particularités. Les activités langagières de réception demandent à l'utilisateur / apprenant d'être silencieux et attentif au support. Alors que les activités langagières de production demandent à l'utilisateur / apprenant d'être plus actif. Les activités langagières de l'interaction nécessitent au moins deux acteurs qui participent à un échange soit oral, soit écrit ou soit oral et écrit. Quand l'un des interlocuteurs parle, l'autre peut simultanément écouter. L'auditeur est généralement en train de préparer une réponse à la suite du message lors de son tour de parole de l'interlocuteur. Dans l'usage et l'apprentissage de la langue, on accorde généralement une grande importance à l'interaction qui joue le rôle central dans la communication.

Les activités langagières de médiation contiennent la traduction ou l'interprétariat. Ils tiennent une place importante dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés (CECR, 2001, p. 18).

Goullier, mettant les activités langagières au centre de l'analyse d'une démarche d'enseignement, fait un bilan des activités selon CECR. Les activités langagières essentielles sont ; la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, l'expression orale en interaction (en situation de dialogue), l'expression orale en continu (description, exposé, récit...), l'expression écrite (compte rendu, article...). Il souligne que le CECR ajoute ces activités langagières l'expression écrite en interaction (échanges par courrier électronique...) et la médiation par un même locuteur entre deux langues ou entre deux interlocuteurs parlant la même langue ou deux langues différentes. (Goullier, 2006, p. 18)

À propos de l'écriture, il s'agit de niveaux communs de compétences pour une auto-évaluation au troisième chapitre de CECR :

Niveau A1 : Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.

Niveau A2 : Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.

Niveau B1 : Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

Niveau B2 : Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.

Niveau C1 : Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.

Niveau C2 : Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur

d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire. (CECR, 2001, p.p. 26-27)

4.4.1. Les Descripteurs de la Production Écrite –Écrire A1

PRODUCTION ÉCRITE GÉNÉRALE	Peut écrire des expressions et phrases simples isolées.
ÉCRITURE CRÉATIVE	Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font.
ESSAIS ET RAPPORTS	Pas de descripteur disponible.
INTERACTION ÉCRITE GÉNÉRALE	Peut demander ou transmettre par écrit des renseignements personnels détaillés.
CORRESPONDANCE	Peut écrire une carte postale simple et brève.
NOTES, MESSAGES ET FORMULAIRES	Peut écrire chiffres et dates, nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance ou d'arrivée dans le pays, etc. sur une fiche d'hôtel par exemple.
PRENDRE DES NOTES (CONFÉRENCES, SÉMINAIRES, ETC.)	Pas de descripteur disponible.
TRAITER UN TEXTE	Peut copier des textes courts en script ou en écriture lisible. Peut copier des mots isolés et des textes courts imprimés normalement

ÉTENDUE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE	Possède un choix élémentaire d'expressions simples pour les informations sur soi et les besoins de type courant.
ÉTENDUE DU VOCABULAIRE	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.
MAÎTRISE DU VOCABULAIRE	Pas de descripteur disponible.
CORRECTION GRAMMATICALE	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.
MAÎTRISE DE L'ORTHOGRAPHE	Peut copier de courtes expressions et des mots familiers, par exemple des signaux ou consignes simples, le nom des objets quotidiens, le nom des magasins et un ensemble d'expressions utilisées régulièrement. Peut épeler son adresse, sa nationalité et d'autres informations personnelles de ce type.
CORRECTION SOCIO-LINGUISTIQUE	Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé, présentations et dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi », etc.
SOUPLESSE	Pas de descripteur disponible.
DÉVELOPPEMENT THÉMATIQUE	Pas de descripteur disponible.
COHÉRENCE ET COHÉSION	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « alors ».
PRÉCISION	Pas de descripteur disponible.

4.4.2. Les Descripteurs de la Production Écrite –Écrire A2

PRODUCTION ECRITE GENERALE	Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
ÉCRITURE CRÉATIVE	Peut écrire sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles. Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles. Peut écrire une suite de phrases et d'expressions simples sur sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date. Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens
ESSAIS ET RAPPORTS	Pas de descripteur disponible.
INTERACTION ÉCRITE GÉNÉRALE	Peut écrire de brèves notes simples en rapport avec des besoins immédiats.
CORRESPONDANCE	Peut écrire une lettre personnelle très simple pour exprimer remerciements ou excuses.
NOTES, MESSAGES ET FORMULAIRES	Peut prendre un message bref et simple à condition de pouvoir faire répéter et reformuler. Peut écrire une note ou un message simple et bref, concernant des nécessités immédiates.
PRENDRE DES NOTES (CONFÉRENCES, SÉMINAIRES, ETC.)	Pas de descripteur disponible.
TRAITER UN TEXTE	Peut prélever et reproduire des mots et des phrases ou de courts énoncés dans un texte court qui reste dans le cadre de sa compétence et de son expérience limitées.

ÉTENDUE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE	Possède un répertoire de langue élémentaire qui lui permet de se débrouiller dans des situations courantes au contenu prévisible, bien qu'il lui faille généralement chercher ses mots et trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication. Peut produire de brèves expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de type concret : détails personnels, routines quotidiennes, désirs et besoins, demandes d'information. Peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de phrases mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites, sur soi, les gens, ce qu'ils font, leurs biens, etc. Possède un répertoire limité de courtes expressions mémorisées couvrant les premières nécessités vitales des situations prévisibles; des ruptures fréquentes et des malentendus surviennent dans les situations imprévues.
ÉTENDUE DU VOCABULAIRE	Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.
MAÎTRISE DU VOCABULAIRE	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.
CORRECTION GRAMMATICALE	Peut utiliser des structures simples correctement, mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair.

MAÎTRISE DE L'ORTHOGRAPHE	Peut copier de courtes expressions sur des sujets courants, par exemple les indications pour aller quelque part. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent à son vocabulaire oral.
CORRECTION SOCIO- LINGUISTIQUE	Peut s'exprimer et répondre aux fonctions langagières de base telles que l'échange d'information et la demande et exprimer simplement une idée et une opinion. Peut entrer dans des relations sociales simplement, mais efficacement en utilisant les expressions courantes les plus simples et en suivant les usages de base. Peut se débrouiller dans des échanges sociaux très courts, en utilisant les formes quotidiennes polies d'accueil et de contact. Peut faire des invitations, des excuses et y répondre.
SOUPLESSE	Peut adapter à des circonstances particulières des expressions simples bien préparées et mémorisées au moyen d'une substitution lexicale limitée. Peut développer des expressions apprises par la simple recombinaison de leurs éléments.
DÉVELOPPEMENT THÉMATIQUE	Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose avec une simple liste de points successifs.
COHÉRENCE ET COHÉSION	Peut utiliser les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés afin de raconter une histoire ou décrire quelque chose sous forme d'une simple liste de points. Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
PRÉCISION	Peut communiquer ce qu'il/elle veut dire dans un échange d'information limité, simple et direct sur des sujets familiers et habituels, mais dans d'autres situations, doit généralement transiger sur le sens.

4.4.3. Les Descripteurs de la Production Écrite –Écrire B1

PRODUCTION ÉCRITE GÉNÉRALE	Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.
ÉCRITURE CRÉATIVE	Peut écrire des descriptions détaillées simples et directes sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt. Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé. Peut écrire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé. Peut raconter une histoire.
ESSAIS ET RAPPORTS	Peut écrire de brefs essais simples sur des sujets d'intérêt général. Peut résumer avec une certaine assurance une source d'informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine, en faire le rapport et donner son opinion. Peut écrire des rapports très brefs de forme standard conventionnelle qui transmettent des informations factuelles courantes et justifient des actions.
INTERACTION ÉCRITE GÉNÉRALE	Peut apporter de l'information sur des sujets abstraits et concrets, contrôler l'information, poser des questions sur un problème ou l'exposer assez précisément. Peut écrire des notes et lettres personnelles pour demander ou transmettre des informations d'intérêt immédiat et faire comprendre les points qu'il/elle considère importants.
CORRESPONDANCE	Peut écrire une lettre personnelle pour donner des nouvelles ou exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel, tels un film ou de la musique. Peut écrire des lettres personnelles décrivant en détail expériences, sentiments et événements.
NOTES, MESSAGES ET FORMULAIRES	Peut prendre un message concernant une demande d'information, l'explication d'un problème. Peut laisser des notes qui transmettent une information simple et immédiatement pertinente à des amis, à des employés, à des professeurs et autres personnes fréquentés dans la vie quotidienne, en communiquant de manière compréhensible les points qui lui semblent importants.

PRENDRE DES NOTES (CONFÉRENCES, SÉMINAIRES, ETC.)	Lors d'une conférence, peut prendre des notes suffisamment précises pour les réutiliser ultérieurement à condition que le sujet appartienne à ses centres d'intérêt et que l'exposé soit clair et bien structuré. Peut prendre des notes sous forme d'une liste de points clés lors d'un exposé simple à condition que le sujet soit familier, la formulation directe et la diction claire en langue courante.
TRAITER UN TEXTE	Peut collationner des éléments d'information issus de sources diverses et les résumer pour quelqu'un d'autre. Peut paraphraser simplement de courts passages écrits en utilisant les mots et le plan du texte.

ÉTENDUE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE	Possède une gamme assez étendue de langue pour décrire des situations imprévisibles, expliquer le point principal d'un problème ou d'une idée avec assez de précision et exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que la musique ou le cinéma. Possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité, mais le vocabulaire limité conduit à des répétitions et même parfois à des difficultés de formulation.
ÉTENDUE DU VOCABULAIRE	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.
MAÎTRISE DU VOCABULAIRE	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire, mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.
CORRECTION GRAMMATICALE	Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire, mais le sens général reste clair. Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.

MAÎTRISE DE L'ORTHOGRAPHE	Peut produire un écrit suivi généralement compréhensible tout du long. L'orthographe, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.
CORRECTION SOCIO- LINGUISTIQUE	Peut s'exprimer et répondre à un large éventail de fonctions langagières en utilisant leurs expressions les plus courantes dans un registre neutre. Est conscient des règles de politesse importantes et se conduit de manière appropriée. Est conscient des différences les plus significatives entre les coutumes, les usages, les attitudes, les valeurs et les croyances qui prévalent dans la communauté concernée et celles de sa propre communauté et en recherche les indices.
SOUPLESSE	Peut adapter son expression pour faire face à des situations moins courantes, voire difficiles. Peut exploiter avec souplesse une gamme étendue de langue simple afin d'exprimer l'essentiel de ce qu'il/elle veut dire.
DÉVELOPPEMENT THÉMATIQUE	Peut avec une relative aisance raconter ou décrire quelque chose de simple et de linéaire.
COHÉRENCE ET COHÉSION	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.
PRÉCISION	Peut expliquer les points principaux d'une idée ou d'un problème avec une précision suffisante. Peut transmettre une information simple et d'intérêt immédiat, en mettant en évidence quel point lui semble le plus important. Peut exprimer l'essentiel de ce qu'il/elle souhaite de façon compréhensible.

4.4.4. Les Descripteurs de la Production Écrite –Écrire B2

PRODUCTION ECRITE GENERALE	Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.
ÉCRITURE CRÉATIVE	Peut écrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé et en respectant les règles du genre en question. Peut écrire des descriptions claires et détaillées sur une variété de sujets en rapport avec son domaine d'intérêt. Peut écrire une critique de film, de livre ou de pièce de théâtre.
ESSAIS ET RAPPORTS	Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation de façon méthodique en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent l'appuyer. Peut évaluer des idées différentes ou des solutions à un problème. Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier et en expliquant les avantages ou les inconvénients de différentes options. Peut synthétiser des informations et des arguments issus de sources diverses.
INTERACTION ÉCRITE GÉNÉRALE	Peut relater des informations et exprimer des points de vue par écrit et s'adapter à ceux des autres.
CORRESPONDANCE	Peut s'exprimer avec clarté et précision dans sa correspondance personnelle, en utilisant une langue souple et efficace, y compris dans un registre affectif, allusif ou humoristique.
NOTES, MESSAGES ET FORMULAIRES	Peut prendre un message concernant une demande d'information, l'explication d'un problème. Peut laisser des notes qui transmettent une information simple et immédiatement pertinente à des amis, à des employés, à des professeurs et autres personnes fréquentés dans la vie quotidienne, en communiquant de manière compréhensible les points qui lui semblent importants.

PRENDRE DES NOTES (CONFÉRENCES, SÉMINAIRES, ETC.)	Peut comprendre un exposé bien structuré sur un sujet familier et peut prendre en note les points qui lui paraissent importants même s'il (ou elle) s'attache aux mots eux-mêmes au risque de perdre de l'information.
TRAITER UN TEXTE	Peut résumer un large éventail de textes factuels et de fiction en commentant et en critiquant les points de vue opposés et les thèmes principaux. Peut résumer des extraits de nouvelles (information), d'entrevues ou de documentaires traduisant des opinions, les discuter et les critiquer. Peut résumer l'intrigue et la suite des événements d'un film ou d'une pièce.

ÉTENDUE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE	Peut s'exprimer clairement et sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire. Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente et en utilisant des phrases complexes.
ÉTENDUE DU VOCABULAIRE	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.
MAÎTRISE DU VOCABULAIRE	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.
CORRECTION GRAMMATICALE	À un bon contrôle grammatical ; des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire, mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement. À un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus

MAÎTRISE DE L'ORTHOGRAPHE	Peut produire un écrit suivi, clair et intelligible qui suive les règles d'usage de la mise en page et de l'organisation. L'orthographe et la ponctuation sont relativement exactes, mais peuvent subir l'influence de la langue maternelle.
CORRECTION SOCIO- LINGUISTIQUE	Peut s'exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel approprié à la situation et aux personnes en cause. Peut poursuivre une relation suivie avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter sans le vouloir ou les mettre en situation de se comporter autrement qu'avec un locuteur natif. Peut s'exprimer convenablement en situation et éviter de grossières erreurs de formulation.
SOUPLESSE	Peut adapter ce qu'il/elle dit et la façon de le dire à la situation et au destinataire et adapter le niveau d'expression formelle convenant aux circonstances. Peut s'adapter aux changements de sujet, de style et de ton rencontrés normalement dans une conversation. Peut varier la formulation de ce qu'il/elle souhaite dire.
DÉVELOPPEMENT THÉMATIQUE	Peut faire une description ou un récit clair en développant et argumentant les points importants à l'aide de détails et d'exemples significatifs.
COHÉRENCE ET COHÉSION	Peut utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées. Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour relier ses énoncés bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.
PRÉCISION	Peut transmettre une information détaillée de façon fiable.

4.4.5. Les Descripteurs de la Production Écrite –Écrire C1

PRODUCTION ECRITE GENERALE	Peut écrire des textes bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée.
ÉCRITURE CRÉATIVE	Peut écrire des textes descriptifs et de fiction claire, détaillée, bien construite dans un style sûr, personnel et naturel approprié au lecteur visé.
ESSAIS ET RAPPORTS	Peut exposer par écrit, clairement et de manière bien structurée, un sujet complexe en soulignant les points marquants pertinents. Peut exposer et prouver son point de vue assez longuement à l'aide d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents.
INTERACTION ÉCRITE GÉNÉRALE	Peut s'exprimer avec clarté et précision, en s'adaptant au destinataire avec souplesse et efficacité.
CORRESPONDANCE	Peut s'exprimer avec clarté et précision dans sa correspondance personnelle, en utilisant une langue souple et efficace, y compris dans un registre affectif, allusif ou humoristique.
NOTES, MESSAGES ET FORMULAIRES	Peut prendre un message concernant une demande d'information, l'explication d'un problème. Peut laisser des notes qui transmettent une information simple et immédiatement pertinente à des amis, à des employés, à des professeurs et autres personnes fréquentés dans la vie quotidienne, en communiquant de manière compréhensible les points qui lui semblent importants.
PRENDRE DES NOTES (CONFÉRENCES, SÉMINAIRES, ETC.)	Peut prendre des notes détaillées lors d'une conférence dans son domaine en enregistrant l'information si précisément et si près de l'original que les notes pourraient servir à d'autres personnes.
TRAITER UN TEXTE	Peut résumer de longs textes difficiles.

ÉTENDUE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE	Peut choisir la formulation appropriée dans un large répertoire de discours pour exprimer sans restriction ce qu'il/elle veut dire.
ÉTENDUE DU VOCABULAIRE	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières.
MAÎTRISE DU VOCABULAIRE	À l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives.
CORRECTION GRAMMATICALE	Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et difficiles à repérer.
MAÎTRISE DE L'ORTHOGRAPHE	La mise en page, les paragraphes et la ponctuation sont logiques et facilitants. L'orthographe est exacte à l'exception de quelques lapsus.
CORRECTION SOCIO-LINGUISTIQUE	Peut reconnaître un large éventail d'expressions idiomatiques et dialectales et apprécier les changements de registres ; peut devoir toutefois confirmer tel ou tel détail, en particulier si l'accent n'est pas familier. Peut suivre des films utilisant largement l'argot et des expressions idiomatiques. Peut utiliser la langue avec efficacité et souplesse dans des relations sociales, y compris pour un usage affectif, allusif ou pour plaisanter.
SOUPLESSE	Peut adapter ce qu'il/elle dit et la façon de le dire à la situation et au destinataire et adapter le niveau d'expression formelle convenant aux circonstances. Peut s'adapter aux changements de sujet, de style et de ton rencontrés normalement dans une conversation. Peut varier la formulation de ce qu'il/elle souhaite dire.
DÉVELOPPEMENT THÉMATIQUE	Peut faire des descriptions et des récits compliqués, avec des thèmes secondaires et certains plus développés et arriver à une conclusion adéquate.
COHÉRENCE ET COHÉSION	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.
PRÉCISION	Peut qualifier avec précision des opinions et des affirmations en termes de certitude/doute, par exemple, ou de confiance/méfiance, similitude, etc.

4.4.6. Les Descripteurs de la Production Écrite –Écrire C2

PRODUCTION ECRITE GENERALE	Peut écrire des textes élaborés, limpides et fluides, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants.
ÉCRITURE CRÉATIVE	Peut écrire des histoires ou des récits d'expérience captivants, de manière limpide et fluide et dans un style approprié au genre adopté.
ESSAIS ET RAPPORTS	Peut produire des rapports, articles ou essais complexes et qui posent une problématique ou donner une appréciation critique sur le manuscrit d'une œuvre littéraire de manière limpide et fluide. Peut proposer un plan logique adapté et efficace qui aide le lecteur à retrouver les points importants.
INTERACTION ÉCRITE GÉNÉRALE	Peut s'exprimer avec clarté et précision, en s'adaptant au destinataire avec souplesse et efficacité.
CORRESPONDANCE	Peut s'exprimer avec clarté et précision dans sa correspondance personnelle, en utilisant une langue souple et efficace, y compris dans un registre affectif, allusif ou humoristique.
NOTES, MESSAGES ET FORMULAIRES	Peut prendre un message concernant une demande d'information, l'explication d'un problème. Peut laisser des notes qui transmettent une information simple et immédiatement pertinente à des amis, à des employés, à des professeurs et autres personnes fréquentés dans la vie quotidienne, en communiquant de manière compréhensible les points qui lui semblent importants.
PRENDRE DES NOTES (CONFÉRENCES, SÉMINAIRES, ETC.)	A conscience de l'implicite et du sous-entendu dans ce qui est dit et peut le prendre en note aussi bien que le discours explicite du locuteur.
TRAITER UN TEXTE	Peut faire le résumé d'informations de sources diverses en recomposant les arguments et les comptes rendus dans une présentation cohérente du résultat général.

ÉTENDUE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE	Peut exploiter la maîtrise exhaustive et fiable d'une gamme très étendue de discours pour formuler précisément sa pensée, insister, discriminer et lever l'ambiguïté. Ne montre aucun signe de devoir réduire ce qu'il/elle veut dire.
ÉTENDUE DU VOCABULAIRE	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.
MAÎTRISE DU VOCABULAIRE	Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire.
CORRECTION GRAMMATICALE	Peut maintenir constamment un haut niveau de correction grammaticale même lorsque l'attention se porte ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions de l'autre).
MAÎTRISE DE L'ORTHOGRAPHE	Les écrits sont sans faute d'orthographe.
CORRECTION SOCIO-LINGUISTIQUE	Manifeste une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et dialectales avec la conscience des niveaux connotatifs de sens. Apprécie complètement les implications sociolinguistiques et socioculturelles de la langue utilisée par les locuteurs natifs et peut réagir en conséquence. Peut jouer efficacement le rôle de médiateur entre des locuteurs de la langue cible et de celle de sa communauté d'origine en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques.
SOUPLESSE	Montre une grande souplesse dans la reformulation d'idées en les présentant sous des formes linguistiques variées pour accentuer l'importance, marquer une différence selon la situation ou l'interlocuteur, ou lever une ambiguïté.
DÉVELOPPEMENT THÉMATIQUE	Peut faire des descriptions et des récits compliqués, avec des thèmes secondaires et certains plus développés et arriver à une conclusion adéquate.
COHERENCE ET COHESION	Peut créer un texte cohérent et cohésif en utilisant de manière complète et appropriée les structures organisationnelles adéquates et une grande variété d'articulateurs.
PRÉCISION	Peut exprimer avec précision des nuances de sens assez fines en utilisant avec une correction suffisante une gamme étendue de procédés de modalisation (par exemple, adverbess exprimant le degré d'intensité, propositions restrictives) Peut insister, discriminer et lever l'ambiguïté.

Nous pouvons citer les compétences de la production écrite dans le nouveau curriculum du français langue étrangère pour l'enseignement primaire en Turquie comme suite:

Écrire -A1.1

Remplir un formulaire et une enquête simple et personnelle.
Écrire avec des phrases courtes et simples.
Faire une liste.
Se présenter en écrit.
Écrire une carte postale

Écrire -A1.2

Noter quelques informations personnelles le concernant (âge, adresse, hobbies) sur une liste ou une fiche de signalement.
Écrire un message court et simple.
Décrire les objets ou les personnes qu'il connaît.
Décrire sa maison et sa chambre avec des phrases courtes et simples des mots très courants.
Écrire les annonces avec des mots très courants

Écrire - A1.3

Prendre des notes simples.
Décrire un événement au passé à l'aide de phrases simples.
Utiliser les mots et groupes des mots selon le cas.
Fournir des informations personnelles en écrit.
Écrire sur ses plans personnels et ses tâches.

Écrire - A2.1

Écrire sur des choses de sa vie quotidienne
Fournir les informations en écrit de sa vie quotidienne et la vie quotidienne
Expliquer un itinéraire
Décrire son futur plan
Comparer des quantités, des comportements et des situations écrire correctement les mots courants
Écrire un SMS, un e-mail ou une brève lettre
Écrire sur ses plans personnels et ses tâches.

Écrire - A2.2

Écrire un journal intime simple
Remplir un formulaire personnel selon les consignes
Décrire des objets ou des lieux.
Écrire son curriculum vitae simple
Écrire des consignes simples et claires
Écrire sur ses sentiments son point de vue ses conseils
Écrire sur ses plans personnels et ses tâches
Rédiger une annonce, publicité, invitation et slogan simple (MEB, 2011, p.p. 65-85)

4.5. Les Formes et les Types de Textes Utilisés Lors de Production Écrite

Au cours de la réalisation d'une tâche écrite, il faut prendre en compte les différentes formes de textes qui sont étroitement liées à l'intention et les différents types de textes incluant leurs caractéristiques et leur structure. Donc l'utilisateur /apprenant doit identifier les caractéristiques, la structure et l'intention des textes écrits. Les textes écrits ont des caractères suivants:

Tableau 18 : Les caractères des textes écrits

Types de textes et Fonctions	Exemple de texte
Narratif-Expressif: raconte une histoire, articule une succession d'actions	carte de souhaits, carte postale, conte, courrier des lecteurs, fable, journal personnel, lettre d'amitié, lettre de remerciement, livres à structures, note à un ami, récit, roman
Informatif-Explicatif: informe, explique sur des faits divers, fournit de l'information au destinataire qui cherche à s'informer,	abécédaire, article, autobiographie, compte rendu, entrevue, faits divers, fiche descriptive, invitation, jaquette de livre, journal de bord, mini-recherche, petite annonce, rapport de recherche, recette, règles de sécurité, sondage
Injonctif-Prescriptif-Argumentatif: cherche à convaincre le destinataire, à le faire agir ou à le faire changer d'opinion d'attitude ou d'un comportement.	affiche, aide-mémoire, consigne, dépliant publicitaire, directives, lettre de demande de renseignements, message publicitaire, mode d'emploi, petite annonce, recette, règles de sécurité, texte d'opinion
Ludique : instruit en divertissant. Il n'a pas son pareil pour éliminer les tensions ou déclencher la communication.	acrostiche, bande dessinée, blague, charade, devinette, jeu-questionnaire, message secret, mots croisés, rébus, slogan, texte humoristique
Poétique. Est écrit en vers ou en prose, joue sur le langage, fait rêver et fait appel à la fantaisie, à l'irréel et à l'imaginaire.	chanson, comptine, conte, fable, légende, poème, haïku

Dans son œuvre, "Language Assessment Principles and Classroom Practises", Brown parle de trois genres d'écritures :

- écrit académique
- écrit d'emploi
- écrit personnel (Brown, 2004, p. 219).

Le jeu où la créativité joue un rôle important dans l'apprentissage de langues étrangères Le CECR donne des exemples à l'utilisation ludique de la langue :

• **des jeux de société**

- oraux (histoires erronées ou « trouver l'erreur » ; comment, quand, où, etc.)
- écrits (le pendu, etc.)
- audiovisuels (le loto d'images, etc.)
- sur cartes et damiers (le Scrabble, le Lexicon, etc.)
- charades et mimes, etc.

• **des activités individuelles**

- des devinettes et énigmes (mots croisés, rébus, anagrammes, charades, etc.)
- des jeux médiatiques (radio et télévision : des chiffres et des lettres, Questions pour un champion, Le Jeu des mille francs, etc.)

• **des jeux de mots** (calembours, etc.)

- dans la publicité, par exemple, pour une voiture : La 106, un sacré numéro
- dans les titres de journaux, par exemple, à l'occasion d'une grève du métro parisien : La galère sans les rames
- dans les graffitis, par exemple : Dessine-moi un jour plus vieux. (CECR, 2001, p. 47).

Le CECR décrit trois formes de la compétence écrite ;

- écrire pour faire et informer : lettres, courriels, etc.
- écrire à partir de l'imagination : écriture créative
- écrire à partir du réel : essais et rapports

Écrire est une activité littéraire, culturelle et artistique, de plus un plaisir indispensable pour certains. Les activités écrites dans le domaine de l'apprentissage de langues étrangères doivent intégrer l'utilisation esthétique ou poétique de la langue. De ce sujet le CECR révèle l'exigence de l'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir. Les activités esthétiques peuvent utiliser lors de la production écrite, de l'interaction écrite ou de la médiation.

Les activités esthétiques ou poétiques de la langue peuvent être :

- le chant (comptines, chansons du patrimoine, chansons populaires, etc.)
- la réécriture et le récit répétitif d’histoires, etc.
- l’audition, la lecture, l’écriture ou le récit oral de textes d’imagination (bouts rimés, etc.) parmi lesquels des caricatures,
- des bandes dessinées, des histoires en images, des romans-photos, etc.
- le théâtre (écrit ou improvisé)
- la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme
- lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.)
- représenter et regarder ou écouter un récital, un opéra, une pièce de théâtre, etc.

[...] Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l’Europe voit comme “une ressource commune inappréciable qu’il faut protéger et développer”. Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. Il est à espérer que les professeurs de littérature à tous les niveaux trouvent que de nombreuses sections du Cadre de référence sont pertinentes pour eux et utiles en ce qu’elles rendent leurs buts et leurs démarches plus transparents. (CECR, 2001, p. 47)

Dans les activités de production écrite (écrire, ou expression écrite), l’utilisateur de la langue comme scripteur produit un texte écrit qui est reçu par un ou plusieurs lecteurs. Parmi les activités écrites, on trouve, par exemple :

- remplir des formulaires et des questionnaires
- écrire des articles pour des magazines, des journaux, des bulletins, etc.
- produire des affiches
- rédiger des rapports, des notes de service, etc.
- prendre des notes pour s’y reporter
- prendre des messages sous la dictée, etc.
- écrire des textes libres
- écrire des lettres personnelles ou d’affaires, etc.
- l’écriture créative
- essais et rapports. (CECR, 2001, p. 51)

Sur un site Internet, il y a des exemples d'activités de production écrite des plus simples aux plus complexes.

L'écriture d'un message sur un post-it : Ex : Vous n'avez pas trouvé votre père chez vous, quel message laissez-vous collé sur la porte ?

La reconstitution de messages : On proposera des messages incomplets, dont des fragments auront été au préalable partiellement effacés. Votre étudiant devra les reconstituer, en veillant à ne pas dénaturer le sens.

La rédaction d'une carte postale ou d'une lettre de vacances : on peut faire rédiger des phrases sur un thème précis selon un canevas, une sorte de matrice à suivre. Les productions que vous obtiendrez alors seront du même type au niveau de la structure, mais varieront dans les idées et le lexique. Ces productions peuvent donner lieu à une correction collective et sélective.

La réponse à des sollicitations publicitaires : petites annonces, demandes d'abonnement à des périodiques, informations sur les locations de maisons ou de séjours touristiques, réservations d'hôtels, inscriptions à des clubs de détente, réponses à des jeux et à des concours, cela ne manque pas. Ils sont aussi l'occasion d'une comparaison interculturelle de la vie quotidienne vue à travers la publicité. L'inverse de cet exercice est intéressant aussi : leur faire créer des annonces ou des textes publicitaires

La rédaction d'une suite ou d'une amorce de récit : ce type de production est assez contraignant pour les apprenants, et développe davantage les capacités créatrices que des productions libres. C'est à réserver à des élèves qui commencent à avoir un bon niveau intermédiaire.

La présentation d'une personnalité par un journal par exemple : il s'agit de la rédaction d'un court article présentant une personne (connue ou non) à l'aide de son curriculum vitae. L'exercice inverse consiste à faire raconter sa vie à un apprenant pour qu'il rédige ensuite son curriculum vitae. Attention, essayez de leur faire rédiger dans une situation communicative réelle.

La rédaction d'articles de journaux (pour des apprenants de niveau avancé) : exemple : pour le journal de l'université en français. L'apprenant découvre le métier de journaliste.

La rédaction d'un résumé ou d'un compte-rendu : Attention ce type d'exercice doit se faire uniquement avec des apprenants de niveaux très avancés et nécessite des séances de préparation sur la méthodologie à employer.

La rédaction d'un roman-photo : il s'agit d'un projet de production écrite, qu'il peut être intéressant de mener avec des groupes où les

apprenants sont peu nombreux. L'investissement est toutefois important

(http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours2_CE/expr_ecr/cours2_ee05.htm).

La production écrite peut être au service pour la progression d'autres compétences dans la démarche d'enseignement/apprentissage de langues étrangères. Par exemple;

- écrit au service d'écouter
- écrit au service de lire
- écrit au service de vocabulaire
- écrit au service de grammaire

4.5.1. Écrit au Service d'Écouter

4 Les copains de Lille.

Écoute et complète le texte.

Scène 1 Chez Isabelle

Isabelle : Je m'appelle Isabelle Bourgier.
 _____ Serge à refaire le café
 des Rêves. Mais la police
 _____ le café parce
 que Serge n'a que 15 ans... Serge

 Il a passé une nuit horrible, tout seul.

Serge : On dit que Nathalie est
 _____. Je voudrais bien,
 mais je suis trop timide.

Isabelle : C'est ma mère qui a dit ça à la police. Elle
 n'aime pas mes amis, surtout Djamel.

(à sa mère) Maman, _____ !
 C'est de _____.

Madame Bourgier : Oh non !

Isabelle : Quand ma mère a compris,
 _____ parce que j'étais
 _____.

Mme Bourgier : Attends, Isabelle !
 _____ quelque chose.

Isabelle : Elle est sortie tout de suite. Elle a cherché
 Jeannot et Dédé, les deux
 _____ du café ! Elle est
 rentrée _____ plus tard
 l'air mystérieux. Le _____
 matin, ma mère est allée libérer Serge.

Jeannot : Serge, tu es libre ! Dédé et moi, nous
 sommes _____ ! Mme
 Bourgier a téléphoné à ton père
 _____. Il a envoyé un
 fax, et ce matin le juge a signé tous les
 papiers !

Isabelle : À ma grande surprise,
 _____ Djamel
 chez nous !

(à sa mère) Maman, Djamel, c'est mon ami !

Djamel : Bonjour, madame.

Madame Bourgier : Ton ami prend une tasse de café, peut-être .

Scène 2 Au café

Isabelle : Karim Attia _____
 au café. Il a gagné de l'argent, parce que
 le café est devenu très populaire, et

 Quand Mme Lambin est rentrée
 _____, elle a été
 étonnée de voir le café tout refait. Elle a
 aimé les changements.

Madame Lambin : C'est formidable ! Qui a fait ça ?

Serge : C'est Nathalie qui a tout organisé !

Isabelle : Et Serge a parlé à Nathalie !

Serge : Nathalie, tu es fantastique !

Nathalie : Oh Serge, je t'aime !

Serge : Moi aussi, je t'aime !

Isabelle : Et Marco a fait du rap !

Marco : Oh, c'est beau, l'amour, l'amour !
 Marco a besoin d'amour, tout le monde
 a besoin d'amour.

Fin.

(Taylor et coll., 2005, p. 51)

Dans cet exemple pour le développement de l'écoute, on utilise la production écrite. Ici l'élève doit trouver les mots qu'il écoute en complétant l'activité par écrit.

4.5.2. Écrit au Service de Lire

2) Écris un résumé de chaque opinion.

Rashid pense que...
Il dit que...

3) Et toi ?

Que penses-tu des pays que tu as visités ?
Ou des régions que tu as visitées ?
Quelles sont les différences avec ton pays ?
Avec ta région ?

4) Lis le texte et fais un petit résumé.

http://www.recre-action.net/archive/avril02/numero46.htm



Le pingouin citoyen du mercredi matin.
Numéro 46 -3 avril 2002

Que vivent les langues !

« Pourquoi y a-t-il beaucoup de langues dans le monde ? m'a demandé un lecteur. Tu peux m'expliquer, Madeleine ? »

En partie seulement, Victor, car l'origine du langage et des langues reste un mystère. Comme tu le sais, l'humanité s'est éparpillée sur tout le globe. Chaque peuple a développé sa propre culture et son langage à travers la parole. Il existe à l'heure actuelle environ 5 000 langues. Elles ont été élaborées à partir de sons divers, de visions de l'univers différentes, de besoins de communication diversifiés selon les sociétés. Les Inuits, par exemple, auraient une douzaine de mots pour désigner la neige. On sait que beaucoup de langues ont une origine commune à cause des invasions et des migrations. On a d'ailleurs reconstruit l'indo-européen, qui est la base de nombreuses langues européennes, orientales et asiatiques. Parmi elles, le latin a donné naissance à l'italien, à l'espagnol, au roumain et au français. Les langues se transforment sans cesse. Elles peuvent aussi mourir, comme le grec ancien que certains continuent à étudier pour la culture qu'il transmet. Ces changements proviennent du mélange des populations, de la transformation du monde et de la **phonétique**, c'est-à-dire des sons. Les accents sont si importants que dans certaines langues africaines un mot change de sens selon son intonation.

« Mais maintenant, on pourrait parler une langue commune, cela permettrait aux hommes de mieux se comprendre », dit Victor. C'était le rêve de Monsieur Zamenhof qui, en 1887, invente l'**espéranto**, une langue très facile à apprendre, car internationale. Entre ceux qui le parlent, il y a une tradition d'accueil dans tous les pays. D'autres voudraient que tout le monde adopte l'anglais. Mais certains refusent car toutes les langues représentent une partie de l'humanité. Leur diversité, c'est une de ses richesses. C'est pourquoi des écoliers bretons apprennent leur langue régionale, en plus du français et éventuellement d'une autre langue.

Madeleine

(Taylor et coll., 2005, p. 69)

Dans l'exemple ci-dessus pour contrôler la compréhension de lecture on fait le recours à la production écrite. On demande de l'élève d'écrire un résumé de chaque opinion.

4.5.3. Écrit au Service de Vocabulaire

1 Remplis la grille avec les mots correspondant aux dessins.

The illustrations are:

- 1: A portable electronic device (e.g., a calculator or small screen).
- 2: A pencil.
- 3: A ruler.
- 4: A pencil.
- 5: A teacher pointing at a blackboard.
- 6: A marker.
- 7: A backpack.
- 8: A chair.
- 9: A door.
- 10: A pencil.
- 11: A window.
- 12: A small table with a plant.

(Taylor et coll., 2005, p. 4)

Dans cet exemple pour enseigner le vocabulaire avec une activité ludique, on utilise la production écrite. Ici l'élève doit trouver les mots correspondants aux dessins en remplissant la grille par écrit.

4.5.4. Écrit au Service de Grammaire

6
Grammaire

A Le verbe aller.

Aller	
Je vais	Nous allons
Tu vas	Vous allez
Il/elle/on va	Ils/elles vont

● Recopie et complète la grille avec le verbe *aller*.

Horizontalement
1 je ..., 2 vous ..., 3 ils/elles ...

Verticalement
4 il/elle/on ..., 5 tu ..., 6 nous ...





Pratique le verbe *aller* page 40 du Cahier d'activités.

B Article contracté avec à.

à + le = <i>au</i>
à la
à l'
à + les = <i>aux</i>



● Complète les phrases avec le verbe *aller* et l'article correct.

- Nous collège.
- Tu stade.
- Elle piscine.
- Les enfants école.
- Je bibliothèque.

● Complète avec l'article contracté ou *chez*.

- J'achète de la viande ... boucherie
- Je prends le pain ... le boulanger.
- Samedi, il va aller ... château et ... jardin public.
- Le matin, je dois aller ... le dentiste.



Pratique l'article contracté pages 37 et 41 du Cahier d'activités.

(Taylor et coll., 2005, p. 64)

Cette page est dédiée à l'apprentissage de la grammaire. Pour le faire, on utilise des activités qui permettent ainsi l'utilisation de l'écrit. Dans ces activités, l'apprenant doit recopier et compléter la grille et les phrases. On peut multiplier les exemples vers les autres compétences de langue.

4.6. TBI et Web 2.0 au Service de la Production Écrite

L'utilisation des technologies de l'information et de la communication est l'un des facteurs qui a un effet positif sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. De nos jours, avec un rapide passage en nouvelles technologies, certaines technologies ont perdu leurs rôles. Les cassettes, les vidéocassettes, les cédéroms pédagogiques, le Web 1.0 sont perdus leurs popularités dans le domaine éducatif. Le tableau blanc interactif (désormais TBI) ou le tableau numérique interactif, le Web 2.0 (twitter, Facebook, des blogspots, des sites pédagogiques, des aides logicielles à l'écriture, des dictionnaires en ligne) sont tous les technologies d'aujourd'hui en ce qui concerne d'enseignement /apprentissage des langues étrangères.

Dans son travail Stoks, remarque les usages possibles des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement et l'apprentissage des langues.

- Courrier électronique pour des échanges ou des contacts avec des gens via Internet par exemple afin d'obtenir des informations particulières
- « chats » ou forums pour échanger des informations dans une langue écrite qui ressemble étroitement à de l'oral (mais quelquefois aussi avec des codes très spécialisés, des abréviations ou des dessins faits des signes graphiques du clavier appelés « smileys »)
- Vidéo-conférences: une façon d'avoir un échange face à face
- Utilisation d'Internet pour avoir accès à toutes sortes de données: textes audio et vidéo, hypertextes non linéaires, bases de données, bibliothèques, etc.
- Utilisation de cours de langue sur cédéroms, DVD ou en ligne sur Internet
- Utilisation d'outils électroniques d'écriture tels que le traitement de texte, les dictionnaires en ligne, les vérificateurs d'orthographe et de grammaire, etc. (Stoks, 2002, p. 187)

4.6.1. Le Tableau Blanc Interactif (TBI)

L'exigence de la société oriente les chercheurs de trouver de nouvelles solutions. Nous ne pouvons pas penser séparément à l'exigence du domaine éducatif à celle de la société. L'utilisation de la nouvelle technologie dans l'apprentissage de langues donne réponse aux attentes d'utilisateurs/apprenants liés d'être autonome dans leur travail, d'être plus actif au bout de procès apprentissage.

En matière de la production, “Le jeune scripteur a souvent besoin de communiquer avec les autres, non seulement à l’issue du processus d’écriture, mais aussi durant le processus. L’acte d’écriture induit progressivement l’instauration de relations sociales au sein du groupe des apprenants où entre l’enseignant et l’élève (Aase et coll., 2009, p. 6).

Le TBI est un écran tactile qu’on peut connecter à l’ordinateur :

- L’ordinateur envoie l’image d’une application vers le projecteur
- Le projecteur projette l’image sur le tableau blanc interactif
- Le TBI agit à la fois en tant que moniteur et périphérique d’entrée, ce qui l’on permet de contrôler n’importe quelle application en touchant l’écran
- Tout ce que l’on peut faire sur l’ordinateur, on peut le faire sur le TBI

Un SMART Board est une surface (écran ou tableau) tactile et interactive connectée à votre ordinateur.

- Cette surface est branchée à votre ordinateur. L’affichage de votre ordinateur est donc reporté sur cette surface en faisant un second écran. Dans cette perspective, le SMART Board constitue un moyen de diffuser le contenu de votre ordinateur auprès d’un auditoire.
- Cette surface est tactile ce qui signifie que votre doigt va remplacer votre souris. Vous allez ainsi pouvoir, depuis le SMART Board, cliquer, déplacer ... en une phrase contrôler votre ordinateur et ses applications avec vos doigts.
- Cette surface est interactive, ce qui signifie que vous allez pouvoir interagir avec l’ensemble du contenu de votre ordinateur ou de ses applications en les annotant grâce à votre doigt, aux stylets présents dans le plumier ou avec tout autre objet.
- Cette surface est numérique, ce qui signifie que tout ce que vous allez écrire, dessiner ... pourra être enregistré et diffusé (en direct ou en différé). (<http://www.smartboard.fr/smartboard-en-10-questions/>)

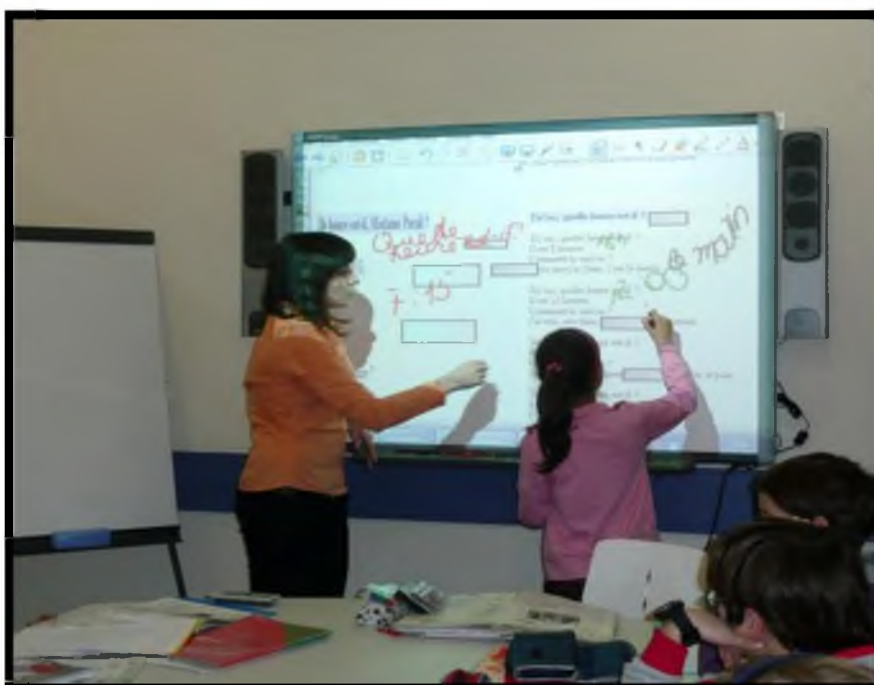
TBI une évolution en terme technique. En outre, l’utilisation du TBI constitue un apport pédagogique. L’accès aux documents authentiques et interactifs d’Internet ouvre la salle de classe à de nouvelles dimensions. En ayant accès à Google Map, au plan interactif des transports, aux catalogues de meubles ou de vêtements en ligne, les apprenants sont en contact direct avec le mode de vie des Français. La volonté d’écrire au tableau numérique (le programme Interwrite qui permet d’écrire des mots avec le

stylet sur l'écran) pousse l'apprenant à agir dans le contexte social. Il commence à cocher les réponses, vient surligner, entourer des passages du texte, apprécie de pouvoir se servir d'Internet pour effectuer des recherches spontanément afin de retrouver un mot. La salle de classe devient un espace interactif avec des pratiques de langue étrangère non seulement dans le domaine de la production écrite, mais dans tous les domaines d'enseignement/éducation de langues étrangères. L'aspect ludique est également un point fort du TBI : les couleurs, les formes, les outils d'animation sont autant d'éléments qui avantagent le dynamisme de classe.

“Le TBI offre un confort ergonomique sans égal en permettant de réunir tous les documents en un seul sur le tableau. Il permet des économies de temps et de papier. C'est un outil au service de la motivation des élèves à travailler ensemble, à reproduire et à coproduire. La variété des fonctions, les stylets, le crayon magique, les surligneurs... la possibilité de les utiliser directement sur le tableau apporte un vrai plaisir pour travailler. Les élèves sont enchantés par le TBI et par toutes les fonctions qu'il offre. Ils sont mieux motivés et concentrés, car le TBI suscite continuellement leur curiosité grâce à des astuces ingénieuses. Le TBI est un portail vers le monde des savoirs.

(Solvei,

<http://www.alfr.md/spip.php?lang=fr&section=4&subsection=272&article=1116>)



(<http://www.alfr.md>)

Toute fonctionnalité du TBI peut servir un but pédagogique, être au service d'une activité qui rendra l'élève actif dans son apprentissage au cours de la pratique de

cinq activités langagières du CECR dans une perspective actionnelle. Maintenant comparons quelques avantages et inconvénients deux technologie: l'écran interactif et le TBI dans l'apprentissage des langues (<http://www.smartboard.fr/smartboard-en-10-questions/>).

Tableau 19 : La comparaison de deux technologies

L'écran interactif	Le Tableau interactif
Principe : L'écran interactif se rapproche beaucoup du tableau interactif. Il n'existe d'ailleurs aucune différence fonctionnelle entre le tableau interactif et l'écran interactif. La seule différence se place d'un point de vue technologique. Au lieu de disposer d'un tableau + vidéoprojecteur, on dispose d'un écran tactile et interactif.	Principe : le vidéoprojecteur (à très courte focale) projette sur un tableau interactif
Avantage : -la surface du tableau est tactile au doigt : le doigt remplace la souris ! -Les stylets ne contiennent aucune technologie ni aucune pile. Leur valeur marchande est très faible. -Le tableau reconnaît les différents types d'objets qui y sont apposés permettant de ne pas avoir à déclarer la fonction qui va être utilisée. Il suffit ainsi de poser le doigt pour cliquer, prendre le stylet pour écrire ou poser la pomme de la main sur le tableau pour effacer. -Sur la gamme 800, le tableau est multi-touch permettant l'écriture de plusieurs personnes en même temps ou la reconnaissance du toucher à plusieurs doigts. -Une luminosité de l'image beaucoup plus importante -Une durée de vie de l'écran nettement plus longue (50 000 H contre environ 4000 H pour l'ampoule d'un vidéoprojecteur)	Avantage : -La surface du tableau est tactile au doigt : le doigt remplace la souris ! -Les stylets ne contiennent aucune technologie ni aucune pile. Leur valeur marchande est très faible. -Le tableau reconnaît les différents types d'objets qui y sont apposés permettant de ne pas avoir à déclarer la fonction qui va être utilisée. Il suffit ainsi de poser le doigt pour cliquer, prendre le stylet pour écrire ou poser la pomme de la main sur le tableau pour effacer. -Sur la gamme 800, le tableau est multi-touch permettant l'écriture de plusieurs personnes en même temps ou la reconnaissance du toucher à plusieurs doigts.
Inconvénient : Sa taille maximum est de 70 pouces (diagonale). Sur ce type de taille, les tarifs dépassent 10000 € ...	Inconvénient : Le tableau, bien que compatible à l'écriture au feutre (Gamme 400 & 800) ne doit pas être utilisé de manière permanente en tableau à feutre

Conclusion : Le produit interactif le plus abouti

Conclusion : Le tableau interactif est le produit interactif le plus vendu dans le monde. Il transforme les réunions, formations en séances interactives et collaboratives

(<http://www.smartboard.fr/smartboard-en-10-questions/>)

Sur le site Internet “www.interactifile.com”, on propose une activité pour TBI, prêt à utiliser en téléchargeant à condition qu’on crée un compte dans ce site. Cette activité est “Écrire une annonce immobilière”



Niveau : A1

Public : Tous publics

Durée : 2 heures

Pré requis : Aucun

Objectifs :

Communicatifs : identifier des logements adaptés à ses besoins à partir des annonces immobilières en ligne et dans les journaux lexicaux : vocabulaire des différents types de logement et des pièces de la maison
Tâche : “Vous êtes propriétaire d’un logement que vous souhaitez vendre. Rédigez une annonce en suivant le plan au tableau”.

Description :

Cette séquence TBI vous permettra d'aborder l'objectif communicatif : "Chercher un logement".

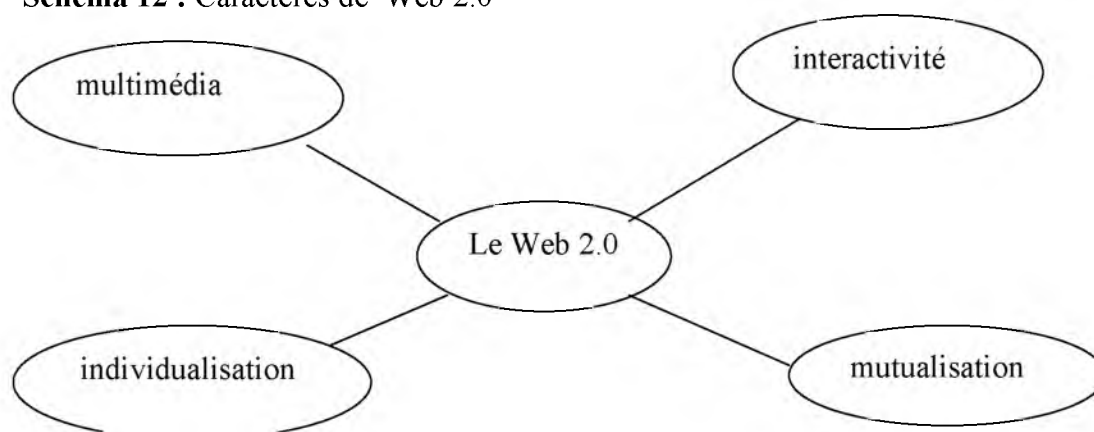
À l'aide de divers exercices interactifs de compréhension écrite, les apprenants pourront eux-mêmes dégager le vocabulaire et les expressions nécessaires pour comprendre et rédiger une annonce immobilière. Des exercices papier disponibles en pièce jointe vous permettront de faire systématiser les savoirs fraîchement acquis. Pour finir, les apprenants devront répondre à la tâche "rédiger une annonce immobilière".

(<http://www.interactifle.com/activite/trouver-un-logement-ecrire-une-annonce-immobiliere/>)

4.6.2. Web 2.0

En gros terme; le Web 2.0, est donc communiquer, partager, collaborer, construire, interagir, manipuler du multimédia sans être informaticien. Les utilisateurs/apprenants recherchent le contact direct pour communiquer. Cela se réalise avec le web 2.0 et l'échange se fait plutôt écrit que l'oral lors de cette communication. C'est une production écrite interactive s'il y a une communication mutuelle et ponctuelle. Sinon c'est un message écrit. Dans ce type d'apprentissage on rencontre des problèmes de l'utilisation de langue jusqu'à vulgaire et dépourvue de qualité.

Schéma 12 : Caractères de Web 2.0



“Aujourd’hui, l’École n’est plus le seul espace d’écriture et de production de textes pour les jeunes apprenants. Ils présentent leurs textes en public, souvent à destination de lecteurs inconnus, sans mesurer toujours les conséquences d’un tel

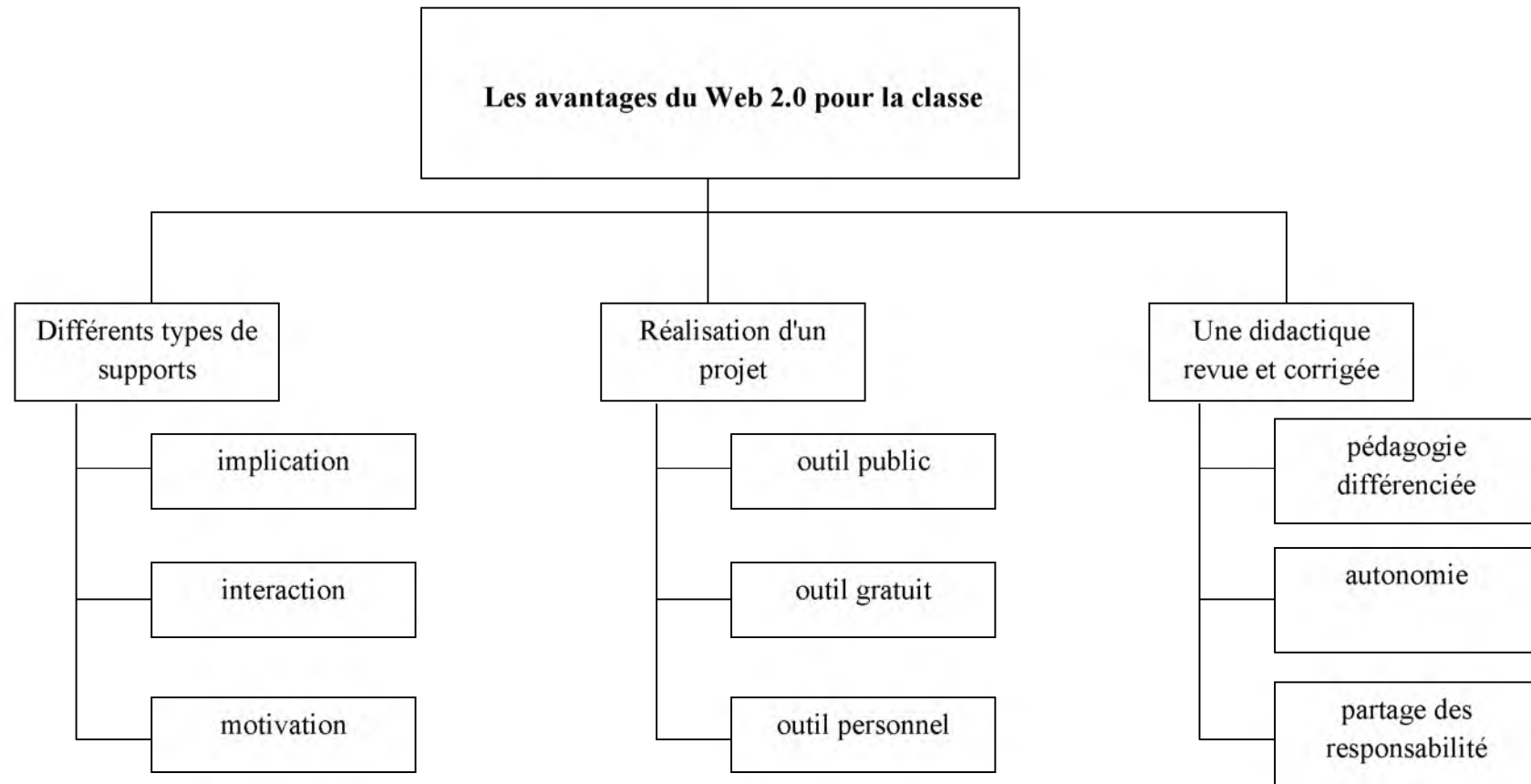
glissement entre la scène privée et la scène publique (Aase et coll., 2009, p. 11)”. Dans ce cas-là le WEB 2.0 répond à nos besoins dans une démarche actionnelle de l’enseignement de langues étrangères.

Le Web 2.0 désigne certaines des technologies en particulier les interfaces permettant aux internautes ayant peu de connaissances techniques de s’approprier les nouvelles fonctionnalités du web. Ainsi, les internautes peuvent interagir (partager, échanger, etc.) de façon simple, à la fois avec le contenu et la structure des pages, mais aussi entre eux, créant ainsi le Web social.

Le Web 2.0 facilite l'interaction entre utilisateurs, le crowdsourcing et la création de réseaux sociaux rudimentaires, pouvant servir de contenu et exploitant les effets de réseau, avec ou sans réel rendu visuel et interactif de pages Web. En ce sens, les sites Web 2.0 agissent plus comme des points de présence, ou portails Web centrés sur l'utilisateur plutôt que sur les sites web traditionnels. L'évolution des supports permettant de consulter les sites Web, leurs différents formats, amène en 2008 une approche recentrée sur le contenu plus que sur l'aspect. Les nouveaux gabarits Web 2.0 tentent d'apporter un soin graphique, des effets, en restant compatibles avec cette diversité de supports. Dans le Web 2.0, l'internaute devient acteur en alimentant les sites en contenu, comme les blogs, ou de manière collaborative avec les wikis, voire des dispositifs très rigoureux de type science citoyenne. Les sites internet 2.0 permettent aux utilisateurs de faire encore plus que d'en retirer de l'information. En augmentant ce qui était déjà possible de faire avec le Web 1.0, ils apportent aux utilisateurs de nouvelles interfaces et de nouveaux logiciels informatiques. Les utilisateurs peuvent maintenant apporter des informations aux sites Web 2.0 et avoir le contrôle sur certaines informations
(http://fr.wikipedia.org/wiki/Web_2.0#Origine_du_termes).

Lors de la pratique de compétence de la production écrite, les utilisateurs / apprenants ont de la chance de s’y intégrer, de s’y accéder ponctuellement en tant qu’internautes. Une multitude d’outils dans le WEB 2.0 comme blogs, wikis, hébergement, vidéos, partage de fichiers, réseau social, visio-conférence, sauvegarde en ligne, retouches photo ou vidéos, cartes mentales, partage de signets, podcast, portail personnalisé sont au service de la production écrite dans l’enseignement de langue.

Schéma 13 : Les avantages de l'utilisation du Web 2.0 dans la classe



4.7. La Démarche Actionnelle Dans la Production Écrite

4.7.1. La Démarche d'Écrit

L'adaptation de la compétence de la production écrite est plus difficile par rapport à d'autres compétences. En outre, exprimer des idées d'une manière correcte et cohérente en écrit n'est pas facile. On doit éviter des fautes, on doit s'exprimer correctement dans la réalisation de langue écrite. Alors que les erreurs faites dans la langue orale sont des choses qu'on peut considérer normales par la nature de l'oral. Dans le processus d'apprentissage-enseignement, le facilitateur doit bien préparer les activités pédagogiques liées aux objectifs fixés. Il faut être plus efficace et intéressant pour motiver les utilisateurs/apprenants en utilisant le TBI, web 2.0 et d'autres supports convenables. Fournir la créativité des utilisateurs/apprenants avec l'atelier d'écriture est l'une de technique utilisé dans l'enseignement de langues étrangères.

Il existe de nombreuses approches différentes pour enseigner l'écriture dans une langue étrangère dans les stades. Dans une étude soutenue par le Conseil européen, les phases de l'apprentissage de l'écriture dans l'enseignement de langue étrangère est décrite tel que ;

Si le développement de l'expression orale est souvent perçu comme un processus individuel et naturel, la lecture et l'écriture exigent un enseignement conscient et encadré. [...] Deux grandes approches coexistent en ce qui concerne l'initiation à l'écriture. La première est fondée sur la compréhension des rapports entre les sons et les graphèmes. L'enfant est capable d'établir la correspondance entre le son et la lettre et il identifie les mots comme une suite de lettres. [...] Elle impose une logique linéaire, à la fois pour l'apprentissage et pour le processus physique de l'écriture : la progression va des lettres aux phrases, en passant par les morphèmes et les mots. [...] Dans ce cadre, la maîtrise de l'orthographe et de la grammaire dans les écrits de l'enfant permet de mesurer ses progrès en écriture. La seconde approche de l'enseignement de l'écriture prend appui sur le sens global. Certains spécialistes considèrent la construction de sens comme la raison d'être de la lecture et de l'écriture. Une pédagogie de l'écriture et une approche didactique adéquates doivent donc inciter les apprenants débutants à produire des énoncés réels. Les méthodologies associées à cette conception encouragent les enfants à penser et à s'exprimer d'eux-mêmes, dès leur premier contact avec l'écriture. Le « travail d'écriture » devient une entreprise commune de l'école, de l'enseignant et de la classe, qui vise la recherche de sens réels. Dans les classes qui mettent en pratique cette conception de

l'initiation à l'écriture, les enfants peuvent produire des « textes » avant même de maîtriser une écriture réelle « propre ». Ils peuvent dicter des histoires ou des énoncés qu'ils souhaitent communiquer à l'enseignant et celui-ci leur sert de secrétaire. Les partisans de cette approche soulignent sa visée communicationnelle et l'idée qu'il faut aider l'élève à comprendre l'écriture comme une activité de production et de transmission de sens. Cette approche permettrait également d'assimiler plus facilement la notion de cohérence du texte (Aase et coll., 2009, p.p. 5-6).

Selon Robert et ses coll. pour apprendre aux élèves à maîtriser les activités de production orale/écrite, l'enseignant doit habituer les apprenants à planifier leur activité, à l'exécuter, à évaluer et procéder à la remédiation.

1. Planifier, c'est :

- prendre en compte le ou les interlocuteurs(s)/le ou les destinataire(s).
- Mobiliser et localiser ses ressources linguistiques en faisant appel à ses compétences.
- Adapter l'activité et le message à ses compétences.

2. Exécuter, c'est :

- savoir utiliser dans la réalisation de l'activité des stratégies de compensations (emploi de paraphrases, de néologismes, d'expressions francisées de la langue source, etc.)
- Construire sur un savoir antérieur et faire avec ce que l'on a en pensant que cela peut marcher.

3. Évaluer, c'est contrôler les résultats.

4. Procéder à la remédiation, c'est apprendre à corriger ses erreurs tant du point de vue linguistique (en morphologie, syntaxe, etc.) que communicatif (registre de langue inadaptée au contexte, tutoiement au lieu de vouvoiement, et.). (Robert et coll., 2011, p.p. 151-153)

Il y a cinq éléments pour la procédure de développer les compétences de la production écrite.

Section A Raison pour écriture

Section B Préparation, motivation et communication

Section C Enseigner les caractéristiques de certains types de texte

Section D Approches de «traitement» à l'enseignement des compétences d'écriture

Section E Conception tâches d'écriture

Section F Correction d'un travail écrit

Section G Compositions de classement (Parrot, 1996, p.p. 227-229)

Selon Parviainen et Sygmund, pour guider la rédaction, il faut préparer un plan pour aider à délimiter l'écrit. Elles proposent des plans de certains types d'écrit

Tableau 20 : Exemples de plans (Parviainen et Sygmund, 2009, p. 68),

Plan/Structure d'un rapport	• Titre du document (page de couverture) • Table des matières ou sommaire • Résumé • Introduction • Situation et contexte • Corps du rapport (analyse situation et propositions de solutions) • Conclusion • Bibliographies • Annexes
Plan / Structure d'une expérience de laboratoire	• Objectifs • Méthodes • Résultats • Conclusions
Plan/Structure d'un texte argumentatif	• Introduction • Corps du texte (argumentation) • Conclusion
Plan d'une rédaction	• Introduction • Développement • Conclusion • Bibliographie

Dans un ouvrage élaboré par le partenariat de huit pays dans le cadre de programme Socrates, réalisé entre 2006 et 2009; La composante langagière dans l'enseignement des DNL" Järvinen, explique la démarche de l'élaboration écrite à la fin de l'apprentissage du vocabulaire:

Élaboration écrite : L'enseignant sélectionne de 10 à 20 mots ou phrases tirés d'un texte. "Écrivez un passage en utilisant tous ces mots. Vous pouvez ajouter autant de mots que vous souhaitez pour construire un texte cohérent". Si les mots/expressions appartiennent à un même champ sémantique, par exemple: médecin, prescription, chirurgie, infirmière, ordonnance, pilule, mal à la tête... il est vraisemblable que cela leur évoquera un schéma existant et que les productions écrites seront relativement semblables. Si les mots ou expressions sont très différents, comme dans cette suite aléatoire (chaque, est, riz, petit pain, mêler, se conduire mal, transpirer,

sèchement, fantasque, amygdale, nuage, céréales), les productions sont susceptibles d'être très différentes puisqu'il n'y a ni script ni schéma partagé sur lesquels construire le texte, chaque scripteur travaillant alors sur ses propres schémas. On peut construire un ensemble cohérent en puisant les outils linguistiques supplémentaires dont on a besoin dans le matériel déjà appris ; l'apport de langue nouveau (les mots donnés) est appris plus facilement puisqu'il fait partie de la structure mentale de l'apprenant en tant qu'individu. (Järvinen, 2009, p. 23),

Cornaire et Raymond précise certaines caractéristiques et processus de l'expression écrite. Ils indiquent quatre types de caractéristiques et trois types processus :

Tableau 21 : Caractéristique et processus de l'expression écrite (Cornaire et Raymond 1999, p.p. 64-67)

Caractéristique des textes écrits	Processus d'écriture
• Des textes plus courts • Un vocabulaire restreint • Une syntaxe simple • Davantage d'erreurs	• Un temps de rédaction plus long • Un répertoire de stratégies limite ou inadéquat • Une compétence linguistique limitée

Provoquer le désir d'écrire doit centraliser dans une pédagogie de l'écrit. L'atelier d'écriture créative peut permettre d'établir un nouveau rapport aux mots, fondé sur la pratique d'activités ludiques et créatives qui sollicitent l'imagination des participants, pour un apprentissage actionnel de langue. Les tâches peuvent fait naître un désir d'apprentissage en utilisateurs/apprenants au fur et à mesure qu'elles sont faisables et implacables à la vie réelle. Si les connaissances et le prérequis d'utilisateur/apprenant sont faibles, la tâche ne lui dit rien.

Les connaissances et les savoir-faire requis pour la production de texte exigent un large éventail de compétences. Certaines peuvent être enseignées et apprises par le biais de l'instruction, d'autres peuvent s'acquérir à long terme dans un contexte culturel. [...] l'apprenant doit développer des stratégies fonctionnelles d'écriture. [...] Pour enseigner des stratégies d'écriture plus fonctionnelles, il convient de présenter aux élèves un processus d'écriture placé sous le signe de la méthode : différentes façons d'inventer ou de créer un contenu, de le structurer, etc. L'objectif ultime serait que les élèves supervisent automatiquement leur propre écriture et sachent se poser les questions

critiques nécessaires à la révision et à la correction (Aase et coll., 2009, p. 10).

Nous pouvons citer un éventail de tâche d'écriture créative pour solliciter le désir de la production écrite comme suite:

Lettres, notes, cartes postales, rapports à partir de la situation – les possibilités sont illimitées et amusantes!

- Dialogues ou petits sketches inspirés de la situation du texte, préparés puis joués.
- Résumer le texte en une ou deux phrases.
- Trouver un slogan / rédiger une publicité pour promouvoir l'action.
- Changer le style – style formel/informel, tabloïd/journal plein format, journal/bulletin radiophonique, télévisé, etc.
- Les apprenants avancés réécrivent le texte pour les débutants (défi intéressant).
- Lettres de lecteurs sur l'utilité de telles actions.
- Dresser des listes inspirées du texte (voir développement lexical).
- Dictée (la dictée peut être lue par le facilitateur ou un apprenant!).
- Rédiger un rapport (Curran et coll., 2001, p. 21)

4.7.2. Réalisation d'une Tâche Étape Par Étape

Dans cette partie, nous montrons la réalisation d'une tâche à partir d'un exemple de T-Kit de Commission européenne.

Tâche: préparer un repas (Curran et coll., 2001, p.p. 30-31)

Tableau 22 : Introduction à la tâche

PRÉPARER UN REPAS	INTRODUCTION À LA TÂCHE	
	Théorie de cette étape de tâche	• exploitation du matériel : utilisation d'une photo ou d'un texte, etc. pour introduire le thème • «remue-méninges»: dresser une liste ; comparer des idées ; partager des expériences • activer le langage : faire surgir et présenter du vocabulaire

	Que faire?	Discussion : • Menus/repas possibles • Goûts culinaires personnels • Budget disponible • Ingrédients disponibles • Ustensiles disponibles
	Comment le faire?	Expliquer les spécialités des différents pays ; réunir des publicités de magasins ; étudier les offres spéciales ; évaluer le budget disponible ; vérifier les ingrédients et les ustensiles disponibles ; élaborer un menu. Points de langage importants : vocabulaire relatif à la cuisine et à la nourriture, chiffres, etc.

Tableau 23 : Préparation de la tâche

PRÉPARER UN REPAS	PRÉPARATION DE LA TÂCHE	
	Théorie de cette étape de tâche	• planification d'un rapport • répétition d'un jeu de rôle • rédaction d'un questionnaire à utiliser • réflexion sur des questions pour un débat • identification du langage nécessaire • activer le langage : faire surgir et présenter le langage nécessaire
	Que faire?	• Sélectionner le menu à préparer • Le fractionner en étapes • Déterminer ce que chacun est capable de faire • Décider de la responsabilité de chacun • Collecter l'argent • Aller faire les courses

	Comment le faire?	Identifier les goûts culinaires ; décider qui va faire quoi ; choisir le magasin ; faire une liste des ingrédients à acheter avec leur prix ; faire les courses ; vérifier les recettes. Points de langage importants : comparer, négocier, prendre des décisions, communiquer (acheter, demander des informations, le prix, etc.).

Tableau 24 : Réalisation de la tâche

PRÉPARER UN REPAS	RÉALISATION DE LA TÂCHE	
	Théorie de cette étape de tâche	• en produisant un poster • en jouant un jeu de rôle • en organisant un débat • en produisant une brochure • en faisant un exposé
	Que faire?	• Préparer le repas • Dresser et décorer la table • Résoudre les éventuelles disputes • Manger et discuter • Faire la vaisselle
	Comment le faire?	Décider de la place de chacun ; régler les différences ; débattre des préférences de chacun, du rôle des femmes et des hommes, des habitudes alimentaires dans les différents pays ; rédigier les menus. Points de langage importants : négocier, les stratégies de débat, donner des ordres, demander des choses, prépositions de lieu, etc.

Tableau 25 : Suivi de la tâche

PRÉPARER UN REPAS	SUIVI DE LA TÂCHE	
	Théorie de cette étape de tâche	Réflexion au sujet de la réalisation de la tâche • Était-ce utile ? • Était-ce amusant ? • ... Réflexion sur la langue et éventuellement apports complémentaires • Poursuite de l'exploration du matériel à des fins linguistiques • Corrections des erreurs • Réflexion des apprenants • ... Suggestions des pairs : «Pourrais-tu expliquer... ?» «Pourrais-tu répéter... ?»
	Que faire?	• Commenter le repas et sa préparation, les relations entre les participants, les disputes survenues, etc. • Échanger des recettes • Écrire une lettre à un ami en décrivant la soirée, etc. • Inventer une nouvelle recette (interculturelle?)
	Comment le faire?	Échanger des points de vue, des sentiments et des impressions ; organiser un débat sur les habitudes alimentaires (végétariens/non végétariens) ; élaborer ensemble un menu international ; rédiger un compte rendu au passé, etc. Points de langage importants: expression d'un événement passé, expression des subtilités, accords et désaccords, etc.

Ce type de tâche peut impliquer au milieu éducatif universitaire. Cet exemple nécessite plusieurs sortes de compétences au niveau adulte pour parvenir à des fins visées. Nous soulignons qu'une démarche actionnelle suppose multi compétences à accomplir une tâche. Ici notre macro tâche est "Préparer un repas". Dans toutes les étapes (avant, pendant, après) de réalisation, le facilitateur doit introduire des micro

tâches selon le cas pour atteindre à la macro tâche. En ce qui concerne de la production écrite dans cet exemple, il n'y existe pas beaucoup de micro-tâches écrites. Selon la théorie des différentes intelligences, les activités doivent répondre aux différentes exigences en traitant les diverses intelligences autant que possible. Rappelons-nous la théorie des différentes intelligences et des styles d'apprentissage que Gardner a mise en évidence. Il y en a huit intelligences qui sont :

- Linguistique est également présente dans l'hémisphère gauche
- Spatiale/visuelle qui est localisée l'hémisphère droit du cerveau
- Interpersonnelle est située dans le lobe frontal
- Intrapersonnelle se trouve aussi dans le lobe frontal
- Logique/mathématique est présente dans l'hémisphère gauche
- Naturaliste est localisée dans l'hémisphère droit
- Musicale/auditive qui est située dans l'hémisphère droit du cerveau
- Kinesthésique qui est située dans le cortex

Avant de commencer à écrire de façon cohérente, le bagage littéraire doit être complet de vocabulaire nécessaire, de connaissances structurales, grammaticales. Quand on parle des exercices structuraux dans l'apprentissage de la production écrite, là on a de problème d'apprentissage de règles. Cependant, ces règles ne sont pas explicitées en tant que telles. Dans ce cas, l'apprenant doit apprendre ces règles dans le processus d'apprentissage. Pour ce faire, c'est à tour de facilitateur d'utiliser diverses techniques d'expression et de travail qu'il convient d'étudier en profondeur les exercices structuraux dans la démarche de la production écrite. Dans le CECR, il existe un inventaire en caractéristique de résumé. Les utilisateurs peuvent en profiter pour créer de sa propre matrice selon les exigences de ses utilisateurs apprenants.

Compétence lexicale : Il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser.

1. Les éléments lexicaux sont

a. des expressions toutes faites et les locutions figées constituées de plusieurs mots, apprises et utilisées comme des ensembles

- *Les expressions toutes faites comprennent*

- les indicateurs des fonctions langagières tels que les salutations → *"Bonjour ! Comment ça va ?"*
- les proverbes
- les archaïsmes → *"Aller à vau-l'eau"*

• *Les locutions figées comprennent*

- des métaphores figées, sémantiquement opaques, par exemple :
"Il a cassé sa pipe" = il est mort
"Ça a fait long feu" = ça n'a pas duré
- des procédés d'insistance, par exemple :
"Blanc comme neige" = pur
"Blanc comme un linceul" = livide

Le contexte et le registre en régissent souvent l'usage.

- des structures figées apprises et utilisées comme des ensembles auxquels on donne un sens en insérant des mots ou des expressions, par exemple : *"Pouvez-vous me passer... ?"*
- d'autres expressions figées verbales, par exemple : *"Faire avec", "Prendre sur soi"...*
- d'autres expressions figées prépositionnelles, par exemple : *"Au fur et à mesure"...*
- des collocations figées constituées de mots fréquemment utilisés ensemble, par exemple : *"Faire un discours", "Faire une faute"...*

b. des mots isolés

Un mot isolé peut avoir plusieurs sens (polysémie). Par exemple *pompe* peut être un appareil ou signifier faste et éclat (en français familier, c'est également une chaussure).

• *Les mots isolés comprennent*

- des mots de classe ouverte : nom, adjectif, verbe, adverbe
- ils peuvent aussi inclure des ensembles lexicaux fermés (par exemple, les jours de la semaine, les mois de l'année, les poids et mesures, etc.). On peut également constituer d'autres ensembles lexicaux dans un but grammatical ou sémantique (voir ci-dessous).

2. Les éléments grammaticaux appartiennent à des classes fermées de mots.

Par exemple :

- articles → (*un, les, etc.*)
- quantitatifs → (*certain, tous, beaucoup, etc.*)
- démonstratifs → (*ce, ces, cela, etc.*)
- pronoms personnels → (*je, tu, il, lui, nous, elle, etc.*)
- interrogatifs et relatifs → (*qui, que, quoi, comment, où, etc.*)
- possessifs → (*mon, ton, le sien, le leur, etc.*)
- prépositions → (*à, de, en, etc.*)
- auxiliaires → (*être, avoir, faire, verbes modaux*)
- conjonctions → (*mais, et, or, etc.*)
- particules → par exemple, en allemand : *ja, wohl, aber, doch, etc.*

Compétence grammaticale : C'est la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser. Formellement, la grammaire de la langue peut être considérée comme l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases). La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. [...]

Nous nous contentons ici, d'identifier des paramètres et des catégories largement utilisés pour la description grammaticale. La description de l'organisation grammaticale présuppose que l'on définisse

• **les éléments**, par exemple :

- morphèmes
- racines, affixes (préfixes et suffixes)
- mots

• **les catégories**, par exemple :

- nombre, genre, cas
- concret/abstrait
- discret/continu
- transitif/intransitif/passif
- passé/présent/futur
- aspect, progressif

• **les classes**, par exemple :

- conjugaisons
- déclinaisons
- classes ouvertes : noms, verbes, adjectifs, adverbes...
- classes fermées

• **les structures**, par exemple :

- mots composés et complexes
- syntagmes (nominal, verbal)
- propositions (principale, subordonnée, coordonnée)
- phrases (simple, composée, complexe)

• **les processus** (descriptifs) par exemple :

- nominalisation
- affixation
- suppléance
- gradation
- transposition
- transformation

• **les relations**, par exemple :

- régime
- accord
- valence, etc.

On fait habituellement la distinction entre la morphologie et la syntaxe. La morphologie traite de la structure interne des mots.

Les mots peuvent être analysés en morphèmes, classés en

- radical ou racine
- affixe (préfixes, suffixes, infixes) qui comprend
 - les affixes de dérivation (par exemple *dé-*, *-ment*, *re-*)
 - les affixes d'inflexion (par exemple *-ent*, *-s*, *-ions*)

La morphologie traite de la dérivation ou formation des mots.

Les mots peuvent être classés en

- mots simples (la racine seulement : par exemple, *douze*, *branche*, *arrêt*)
- mots dérivés (racine + affixes : par exemple, *douzaine*, *brancher*, *arrêter*)
- mots composés (comprenant plus d'une racine : par exemple *compte rendu*, *timbre-poste*)

La morphologie traite également des autres moyens de modifier la forme des mots, par exemple :

- les alternances vocaliques (*j'achète*, *nous achetons*)
- les modifications consonantiques
- les formes irrégulières (*je vais*, *nous allons*)
- la suppléance
- les formes invariables (*dix mille*).

La morphophonologie traite de la variation des morphèmes déterminée par le contexte phonétique (par exemple [d] dans "*grande maison*", "*grand ensemble*") **et des variations phonétiques** déterminées par le contexte morphologique (*appeler/appelle*).

La syntaxe traite de l'organisation des mots en phrases, en fonction des catégories, des éléments, des classes, des structures, des opérations et des relations en cause, souvent présentée sous forme d'un ensemble de règles. La syntaxe de la langue utilisée par un locuteur natif adulte est extrêmement complexe et largement inconsciente. La capacité de construire des phrases pour produire du sens est au centre même de la compétence à communiquer.

Compétence sémantique : Elle traite de la conscience et du contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens. La sémantique lexicale traite des questions relatives au sens des mots, par exemple :

- la relation du mot et du contexte
 - référence
 - connotation
 - marqueur de notions spécifiques d'ordre général
- les relations inter-lexicales telles que
 - synonymes/antonymes
 - hyponymes
 - collocation
 - les relations métonymiques du type "partie-tout"
 - équivalence en traduction

La sémantique grammaticale traite du sens des catégories, structures, opérations et éléments grammaticaux. La sémantique pragmatique traite des relations logiques telles que substitution, présupposition, implication.

Compétence phonologique : Elle suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire – les unités sonores de la langue (phonèmes) et leur réalisation dans des contextes particuliers (allophones)

– les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes (traits distinctifs tels que, par exemple sonorité, nasalité, occlusion, labialité)

– la composition phonétique des mots (structure syllabique, séquence des phonèmes, accentuation des mots, tons, assimilation, allongements)

– la prosodie ou phonétique de la phrase :

- accentuation et rythme de la phrase
- intonation
- réduction phonétique
- réduction vocalique
- formes faibles et fortes
- assimilation
- élision

Compétence orthographique : Elle suppose une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante. Les systèmes d'écriture de toutes les langues européennes sont fondés sur le principe de l'alphabet bien que ceux d'autres langues puissent être idéographiques (par exemple, le chinois) ou à base consonantique (par exemple, l'arabe).

Pour les systèmes alphabétiques, les apprenants devront connaître et être capables de percevoir et de produire

- la forme de lettres imprimées ou en écriture cursive en minuscules et en majuscules
- l'orthographe correcte des mots, y compris les contractions courantes
- les signes de ponctuation et leur usage
- les conventions typographiques et les variétés de polices
- les caractères logographiques courants (par exemple, &, \$, @, etc.).

Compétence orthoépique

Réciproquement, les utilisateurs amenés à lire un texte préparé à haute voix, ou à utiliser dans un discours des mots rencontrés pour la première fois sous leur forme écrite, devront être capables de produire une prononciation correcte à partir de la forme écrite. Cela suppose :

- la connaissance des conventions orthographiques

- la capacité de consulter un dictionnaire et la connaissance des conventions qui y sont mises en œuvre pour représenter la prononciation
- la connaissance des implications des formes écrites, en particulier des signes de ponctuation, pour le rythme et l'intonation
- la capacité de résoudre les équivoques (homonymes, ambiguïtés syntaxiques, etc.) à la lumière du contexte. (CECR, 2001, p.p. 87-92)

Les séances observent une progression dans la maîtrise de la langue. L'apprenant travaille étape par étape les structures de la langue : du mot vers la phrase. C'est ce que nous avons tenté de faire en présentant pour commencer l'exercice sur les mots-valises (jeux de mots) et en élargissant petit à petit vers des textes plus importants : écriture de poèmes et récits de souvenirs.

Denyer explique le rôle de l'élève lors de réalisation d'une tâche. Selon lui, les élèves doivent envisager d'agir en autonomie dans l'interaction avec leurs condisciples sur la situation et cela se fait en trois phases:

- analyser la situation pour en percevoir l'enjeu, d'une part, et en déduire la démarche de traitement, d'autre part;
- faire le bilan des outils dont il dispose et y puiser ceux qui sont susceptibles de se révéler efficaces;
- les mobiliser et les intégrer de telle sorte que sa démarche soit la plus efficace et économique possible. (Denyer, 2009, p.p. 153-154)

Le rôle de facilitateur est susciter la curiosité de l'utilisateur/apprenant dans une démarche actionnelle. Il doit être motivant et facilitant afin de déclencher l'acte d'écrire. La découverte en situation d'écriture renforce la motivation de chacun.

Le rôle du correcteur-lecteur est donc multiple. S'il le remplit bien, il doit progressivement amener l'étudiant à réfléchir sur ses pratiques, à les juger, à s'autonomiser peu à peu, ce qui est le but même du cours. C'est-à-dire qu'on lui demande d'être ouvert, bienveillant, enclin à encourager constamment préoccupé de favoriser chez chacun des étudiants une pratique personnalisée de l'écriture. (Moget, 1986, p. 32)

4.7.3. Jeux d'Écriture

Les activités que l'on rencontre dans les ateliers d'écriture créative sont très variées. Il existe plusieurs types d'activités que l'on peut difficilement répertorier de

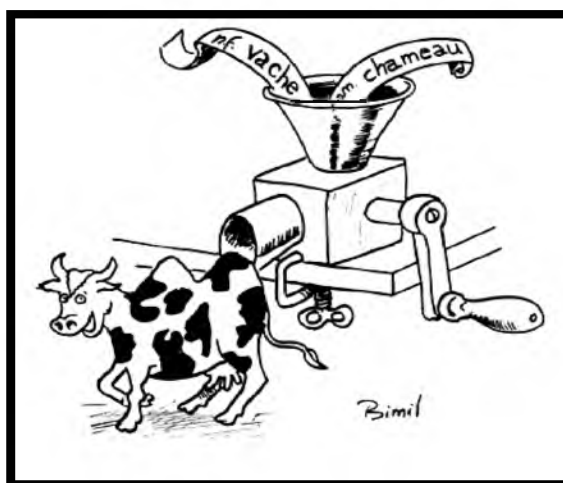
manière exhaustive en raison des différentes classifications données. Le choix des exercices change selon le domaine public concerné (âge, niveau) et l'espèce de travail de facilitateur (écriture poétique, de contes...). Les jeux d'écriture ont l'avantage de travailler la langue française écrite dans un cadre ludique et motivant. Une sélection de jeux d'écriture permet aux facilitateurs/enseignant de choisir le plus convenable, implacable, utilisable à son contexte. Dans la sélection ci-dessous nous croisons un petit résumé des jeux que l'on peut utiliser dans la démarche actionnelle de production écrite.

-Les jeux de mots

Mots-valises (de A1 à B1) : Mot composé de morceaux non signifiants de deux ou plusieurs mots. Selon Martin mots-valises sont utilisés pour mètre en œuvre ces compétences :

- Sensibiliser l'enfant aux problèmes de lexiques.
- Développer son sens de la créativité en lui fournissant des aides multiples.
- L'initier au rôle et au fonctionnement des préfixes et des suffixes par diverses manipulations.
- L'aider à rédiger des textes courts.
- La conduite à créer un récit de fiction.
- Lui faire découvrir l'emploi des mots inducteurs de merveilleux dans un récit. (Martin, 1995, p. 115)

Ressouches (2005d) indique les mots-valises avec cet exemple : Vachameau (ou vachamot, l'orthographe est discutable...) : n.f. animal cornu de la famille des bovicamélidés, dont les bosses ont tendance à prendre du volume à chaque jeu de mots.



Ressouches (2005). <http://www.franccparler-oif.org/ouils/pour-la-classe/fiches-pedagogiques/2046-mot-valise.html>

Anagramme (de A1 à C1) : Mot obtenu par transposition des lettres d'un autre mot ex : marche-charme-macher.

“C’est le plus connu de ces jeux de langue at l’une des plus anciennes manières de jouer avec elle. Ils fonctionnent sur la permutation des lettres d’un mot sans aucune adjonction ni suppression, pour le transformer en un autre mot déjà existant(ex.: poule en loupe) (Perronnet, 2001, p. 44)”

Calligramme (A1 et A2) : Poème dont les vers sont disposés de façon à former un dessin évoquant le même objet que le texte. Le calligramme est le mariage de forme graphique des mots et le dessin. Dans la démarche de l’atelier d’écriture actionnelle, chacun est libre à imaginer.



(<http://www.ac-nancy-metz.fr/petitspoetes/html/sallesdejeux/JEUCALLI.html>)

Cadavre exquis (de A1 à B1) : C’est un jeu surréaliste consistant à composer collectivement une phrase en écrivant un mot sur un papier que l’on plie avant de le passer au joueur suivant qui doit inscrire un autre élément de la phrase.

Le cadavre exquis est un jeu poétique collectif. Les participants composent ensemble des phrases en déterminant un élément de la phrase (un complément de circonstance, un sujet, un verbe à telle personne, un adverbe...) sans connaître les participations des autres ! D'un point de vue pratique, il y a autant de feuilles que de joueurs : chaque participant écrit le premier élément de la phrase sur sa feuille (par exemple un groupe nominal sujet à la troisième personne du pluriel) puis il replie le papier sur ce qu’il a écrit, de sorte que ces mots soient invisibles, et le passe au joueur suivant. Chacun écrit alors le second élément, par exemple un verbe au futur simple troisième personne du pluriel, et ainsi de suite jusqu’au dernier élément. La phrase peut être plus ou moins complexe selon les éléments choisis. La phrase "Le cadavre exquis a bu le vin nouveau" est l'une des

premières phrases générées par les surréalistes, inventeurs de ce jeu (Ressouches, 2005a).

S+7 (de A2 à C1) :

Le S+7 est un procédé créatif qui permettra à vos apprenants de jouer avec la langue française en se servant du dictionnaire. Le S+7 est un procédé inventé par l'Oulipo. Il consiste à repérer une classe grammaticale dans un texte, par exemple les substantifs, les verbes ou encore les adjectifs qualificatifs, puis à remplacer chacun des éléments choisis par le septième substantif, verbe ou adjectif qualificatif suivant dans le dictionnaire! Ainsi, "Imagine un peu le docteur" devient "Imite un peu la doctoresse". Cette activité est un moyen d'apprendre à vos élèves à utiliser le dictionnaire français (Ressouches, 2005b).

-Les jeux de mémoire et de logique

Acrostiche (de A2 à B2) : “Pièce de vers composée de telle sorte qu'en lisant dans le sens vertical la première lettre de chaque vers on trouve le mot pris pour sujet, le nom de l'auteur ou dédicataire (Martin, 1995, p. 134)”

Avec Amour, je t'écis ces quelques mots
 Mes doux sentiments s'envolent vers toi
 Où que tu sois, qu'ils t'apportent la joie
 Un peu de bonheur, et j'espère bientôt
 Retrouver ta présence, tout près de moi. (Corélia)
 (<http://www.acrostiche.org/acro/autres/Amour/>)

Tautogramme (de B1 à C1) : Un tautogramme (du grec tauto : le même et gramma : lettre) est une phrase constituée de mots commençant tous par la même lettre.

Il est possible de faire ses débuts dans l'écriture de ces virelangues en produisant des énoncés de plus en plus longs comme ceux de Mélanie & Morgane (Ecole Marcel Pagnol à Terville (57)

Notre nounou nous nourrit.
 Ma mère me marie mercredi.
 Ma marraine m'a mis mon manteau.

Ma maman me montre ma maîtresse.
 Voici votre vélo, vous voyagerez vers Verone.
 Dorénavant Doriane devra dormir dans des draps douilletts
 (<http://www.ac-nancy-metz.fr/petitspoetes/html/sallesdejeux/JEUTAUTOGRAM.html>)

Lipogramme (de B1 à C1) : Texte dans lequel on s'astreint à ne pas faire figurer une ou plusieurs lettres de l'alphabet. L'idée est donc d'écrire un récit en excluant une voyelle ou une consonne.

Exemple d'un Lipogramme en E.:

Un soir si tard
 Où il avait bu sans raison
 Un ami conta son avatar
 Croyant dormir dans sa maison
 Il tomba dans son lit hagard
 Mais au son du clairon
 Il roula sur un trottoir
 Ho ! Mon ami
 A mal dormi
 (http://www.jepoeme.com/forum/poeme/Poeme_lipogramme_sans_e_/174616/1.html)

Haïku (de A1 à C1) : C'est le poème classique japonais de dix-sept syllabes réparties en trois vers (5, 7, 5).

Le haïku est un court poème codifié originaire du Japon. Il est composé de 3 vers de 5, 7 et 5 syllabes respectivement. [...] Le haïku, qui est connu en occident depuis le début du XXe siècle, exprime des émotions, des sensations et des impressions, en s'inspirant des images de la nature. Un exemple de haïku écrit par Yosa Buson, poète japonais du XVIIIème siècle :

Sur la cloche du temple
 S'est posé un papillon
 Qui dort tranquille
 (<http://www.gouv.qc.ca/portail/quebec/international/japon/informations/40/haikus/?lang=fr>)

Morlat (2009) donne de quelques conseils d'écriture d'un Haïku:

1. Vous pouvez, en relisant les poèmes que je vous ai donnés, choisir des mots isolés, des bouts de phrases, des expressions ou encore des sons. Laissez venir vos idées, vos associations d'idées, vos souvenirs... et composez votre propre haïku en respectant le nombre de syllabes.

2. Découpez des mots ou des groupes de mots dans des titres de magazines. Ensuite, vous pourrez les assembler.
3. Voici une liste de mots qui déclencheront peut-être quelque chose en vous :
vert ; pomme ; jaune ; chant(er) ; blanc ; un pas/faire un pas ; l'automne ; les champs ; le sang ; atteindre ; bleu ; violet ; fleurir/en fleur ; acéré/aiguisé ; l'érable ; la mouette ; le lac ; le printemps ; la neige ; silencieux/calme ; pencher ; pépier ; murmurer ; la queue du chat ; les étoiles/étoilé ; les roseaux ; gris ; L'été ; sauvage ; l'hiver ; nuages feuille ; rouler ; boire ; sonner/tinter ; aboyer ; le lilas ; la lune ; la perche ; la rivière ; le faisan ; pourpre ; tomber ; le lac ; fumer/la fumée ; un soubresaut ; la pluie ; les cheveux ; le saule ; le lion.
4. Etalez les fiches sur la table à l'envers ou placez-les dans une enveloppe. Choisissez-en trois, lisez-les, et choisissez l'une d'entre elles. Répétez ce mot dans votre tête. Répétez-le à haute voix. Prenez votre cahier, un stylo et allez faire une promenade. Qu'est-ce que vous associez à ce mot ? Que vous suggère-t-il ? Si vous ne pouvez pas faire de promenade, asseyez-vous à la fenêtre et observez le monde extérieur qui s'offre à vous. Trouvez-vous des correspondances avec le mot que vous avez choisi ? Sinon, est-ce que votre esprit vous suggère une association libre ? Composez trois haïkus qui comprennent ce mot ou le suggèrent.
5. Faites maintenant travailler votre mémoire ! Choisissez un mot au hasard. Étudiez-le pendant un certain temps, si c'est nécessaire. Fermez les yeux et essayez de vous souvenir de quelque chose qui a un lien avec une expérience personnelle, quelque chose de vécu et qui peut évoquer ce mot ou encore vous permettre de l'utiliser. Cela évoque-t-il un moment qui peut être exprimé dans un haïku ? Ecrivez un haïku au présent qui évoque ce moment. Fermez les yeux et regardez cette expérience sous un autre angle, en utilisant le même mot. Écrivez un autre haïku. Faites cela plusieurs fois.
6. Choisissez une couleur. Choisissez un mot au hasard. Utilisez ces deux mots pour créer une image que vous utiliserez dans votre haïku. Choisissez-en un autre et recommencez.
7. Comment vous sentez-vous aujourd'hui ? Disposez les mots sur la table et choisissez-en deux qui évoquent votre humeur du moment. Écrivez votre haïku en partant de ces mots.
8. Choisissez un mot auquel vous allez penser pendant une semaine. Ce mot va vous servir de talisman pendant ce temps. Vous allez le garder en vous, en palper la texture et la qualité afin d'écrire un haïku par jour.

4.8. La Compétence de la Production Écrite Dans les Manuels Actionnelles

Une tâche a des objectifs d'apprentissage spécifiques qui ont un commencement et une fin. Elle doit être motivante en termes de l'intérêt qu'elle présente, utile en termes du produit d'apprentissage, variée en termes des types d'activités des apprenants. Elle aide les apprenants à progresser dans le cours et dans leur propre apprentissage. Chaque tâche a un niveau lié au public à qui elle s'adresse. Il faut bien préciser les niveaux de tâches avant de les mettre en œuvre. S'il y a des tâches qui ne sont pas applicable au niveau de public adressé dans le contenu d'un manuel d'apprentissage des langues, ce que le facilitateur doit faire dans ce cas, c'est de le remplacer à celles d'autres.

En termes de manuels d'apprentissage des langues, une tâche est une activité intégrée dans le matériel et dont la réalisation suppose l'activation stratégique de compétences spécifiques dans le but d'accomplir un ensemble d'actions finalisées dans un domaine donné avec un but défini et un produit particulier. Ces tâches peuvent être semblables à celles que les apprenants doivent être capables de mener à bien dans la vie réelle (que le Cadre de référence appelle "authentiques" ou "tâches cibles" ou "de répétition" comme, par exemple, réserver une chambre d'hôtel par télécopie; lire un mode d'emploi, prendre des notes pendant un cours magistral) ou elles peuvent être pédagogiques et avoir un lien moins direct avec les besoins de l'apprenant; les tâches d'écriture créative peuvent, par exemple, être motivantes et utiles dans le sens où elles peuvent aider les apprenants à explorer les possibilités de la langue, mais il est peu probable que cette écriture créative sera une nécessité de la vie réelle dans une langue étrangère. Il est également important de garder à l'esprit la valeur de la communication générée entre les apprenants lorsqu'ils sont engagés dans le processus d'exécution d'une tâche, par le biais de la sélection, de la gestion et de l'évaluation (Hopkins, 2002, p. 257).

L'approche actionnelle met au centre la notion de tâche dans l'apprentissage et l'utilisation d'une langue étrangère. En nous basant sur des manuels de FLE récents, nous allons ressortir une classification des tâches actionnelles méthodologiquement liées au CECR pour les « capacités à faire » dans le domaine de la production et/ou expression écrite.

4.8.1. Exemples de Production Écrite Pour les Enfants au Niveau A1-A2

Production écrite

4 Écris un courriel à Élise. Réponds aux questions d'Élise.

De : ...
À : Camille
Objet : Re : moi

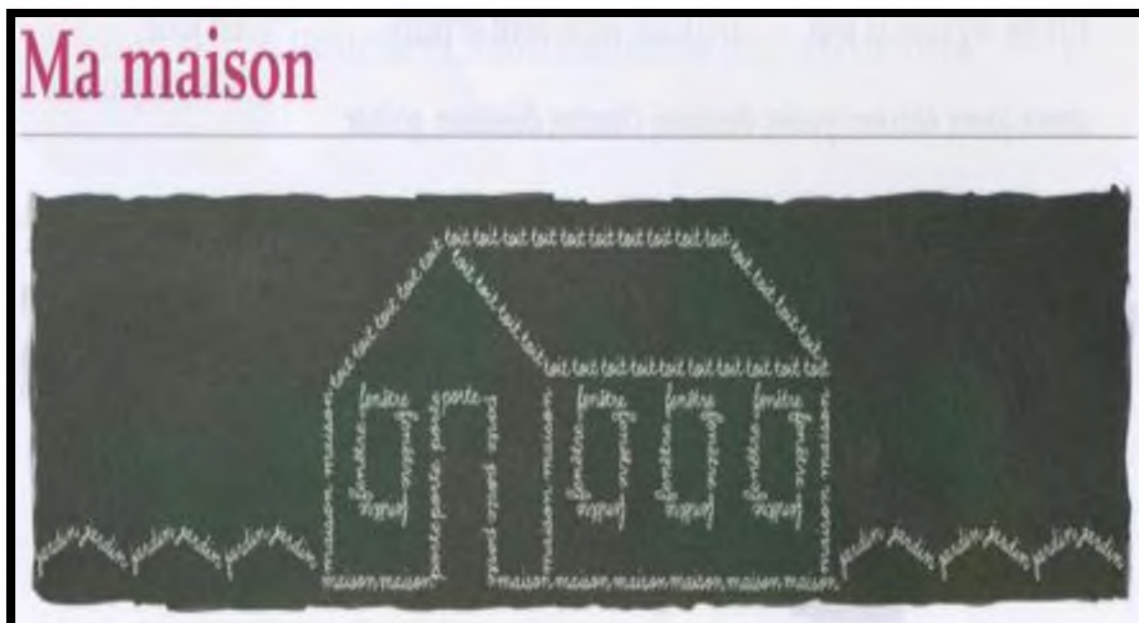
Besoin d'aide

- Lis encore le courriel d'Élise (exercice 2).
- Regarde les couleurs.
- Prépare ton courriel. Utilise les couleurs pour ne rien oublier.
- Prépare ta feuille. Écris De : ... ; A : Camille ; Objet : Re : moi
- Écris ton courriel proprement. Fais attention à l'orthographe. N'oublie pas d'informations !

(Denisot et Macquart-Martin, 2009, Super Max1 Méthode de Français, p. 31)

Avec cette tâche, on peut faire acquérir la compétence ci-dessous:

- Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font.
- Peut écrire chiffres et dates, nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance ou d'arrivée dans le pays, etc. sur une fiche d'hôtel par exemple.



(Adam, 2010, Tip Top 1 Méthode de Français, p. 55)

Cette tâche peut susciter la compétence de Niveau A1 :

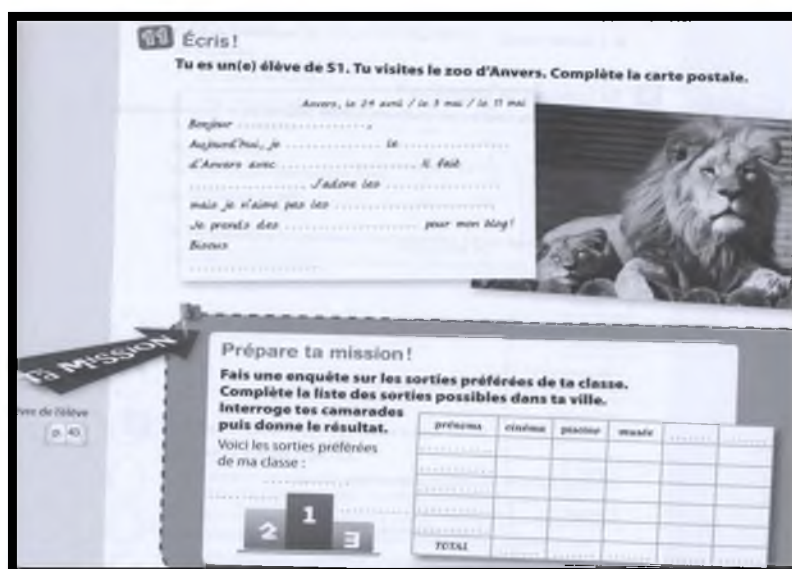
“Peut écrire des expressions et phrases simples isolées”.



(Vanthier et Schmitt, 2010, Zig Zag 1 Livre de l'élève, p. 33)

Cette tâche est pour l'acquisition du descripteur de niveau A1 :

«Peut écrire des expressions et phrases simples isolées».



(Denisot, Macquart-Martin, 2009, Super Max 2 Cahier d'activités, p. 29)

Cette tâche a pour but d'acquisition du descripteur "Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font."



(Adam, 2010, Tip Top 2 Méthodes de Français A1.2, p. 26)

Cette tâche a pour but d’acquisition de descripteurs “Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu’ils font” et “Peut écrire chiffres et dates, nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance ou d’arrivée dans le pays, etc. sur une fiche d’hôtel par exemple”.

(Vanthier, 2011, Zigzag 2 Cahier d’activités 2, p. 13)

On peut utiliser cette tâche pour l’acquisition du descripteur :
 “Peut demander ou transmettre par écrit des renseignements personnels détaillés”.

Sondage : les médias et les élèves de la classe

Regardent-ils souvent la télévision ?
Jouent-ils parfois aux jeux vidéos dans leur chambre ?
Avec ce sondage, découvre les habitudes de tes camarades !

Pose des questions à 3 camarades et note leurs réponses dans ton tableau.

Cahier p. 71

	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	TOUJOURS
1  écouter la radio dans la salle de bain				
2  surfer sur Internet en classe				
3  lire des magazines au lit				
4  jouer aux jeux vidéo avant l'école				
5  regarder un film le samedi				
6  faire ses devoirs sur l'ordinateur				

Est-ce que tu écoutes la radio dans la salle de bain ?

Oui, j'écoute parfois la radio dans la salle de bain.

Compte leurs réponses dans le tableau.

Complète maintenant l'article « Les médias et les élèves de la classe » dans ton cahier pour connaître leurs habitudes.

Prends ton cahier ! p. 10

(Adam, et Gonzalez, 2012, Tip Top 3 Méthode de Français, p. 29)

Sondage : les médias et les élèves de la classe

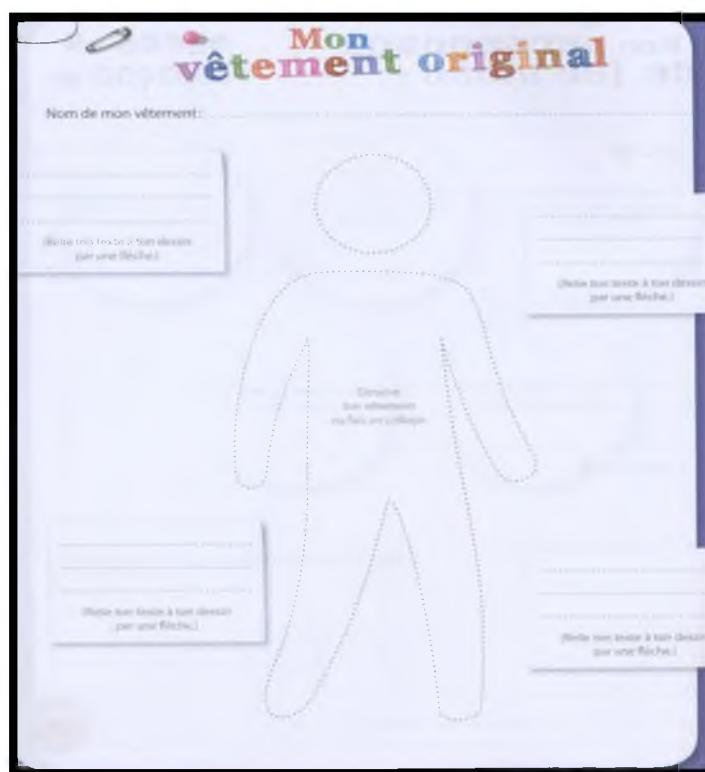
Jeu p. 29, unité 2

Médias	Prénoms	Emilie	Total			
			toujours	souvent	parfois	jamais
1 	souvent					
2 	parfois					
3 	jamais					
4 	souvent					
5 	toujours					
6 	souvent					

(Adam et Gonzalez, 2012, Tip Top 3 Cahier d'activités A2, p. 71)

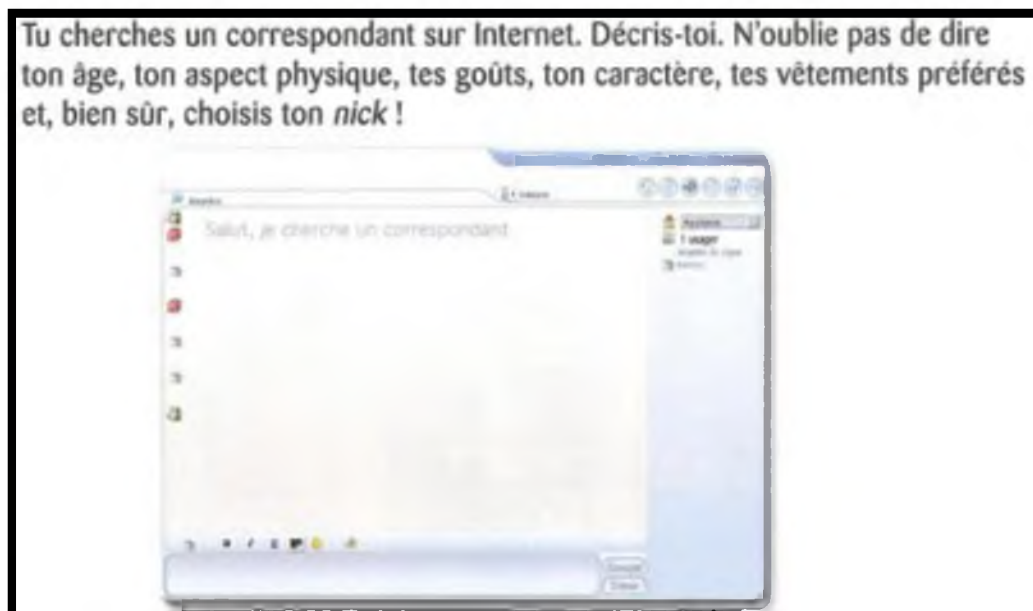
On peut utiliser cette tâche pour l'acquisition du descripteur "Peut prélever et reproduire des mots et des phrases ou de courts énoncés dans un texte court qui reste dans le cadre de sa compétence et de son expérience limitées".

4.8.2. Exemples de Production Écrite Pour les Adolescents au Niveau A1-A2



(Himbe et Poletti, 2011, Adosphère 1 A1.1 Méthode de Français, p.56)

Cette tâche a pour but d'acquisition du descripteur "Peut écrire des expressions et phrases simples isolées"



(Benito, Maestú, 2007, Ça marche 1 livre de l'élève, p. 47)

Cette tâche a pour but d'acquisition du descripteur "Peut demander ou transmettre par écrit des renseignements personnels détaillés."

3 À deux. Reportage. Interviewe Éliane.
Exemple: A: Tu t'appelles comment?
B: Je m'appelle Éliane.

Interview à l'Académie des Stars

Tu t'appelles comment? Éliane.....

Tu as quel âge?

Ton signe, c'est quoi?

Tu habites où?

Ta musique préférée, c'est quoi?

Tu (n') aimes (pas) quoi?

Ta personne préférée, c'est qui?

Ton point fort, c'est quoi?

Et ton point faible?

Et tes loisirs?

Ton rêve, c'est quoi?

(Bruch, Briggs, 2004, Échange 1, A1 Livre de l'élève, p. 37)

Cette tâche peut susciter le descripteur de Niveau A1 “Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font”.

1 Complète la grille avec les mots de la liste.
Fill in the grid with the words in the list.

h i s t o i r e

sport, maths, anglais, français, physique, géographie, dessin, informatique, musique, biologie

2 Complète le message avec les lettres des cases grises.
Complete the message with the letters in the grey squares.

J'aime l'histoire.

Je n'aime pas l'.....

3 Et toi? Tu aimes ou tu n'aimes pas quelle(s) matière(s)?
Which subject(s) do you like? Which do you dislike?

J'aime.....

(Bourdais, Finnie, 2004, Equipe Nouvelle 1 Cahier d'activités, p. 25)

Cette tâche peut susciter le descripteur de Niveau A1 : “Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font”.



(Favret, 2011, Pixel 1 Livre de l'élève A1, p. 37)

Cette tâche est pour l'acquisition du descripteur de la compétence écrite de niveau A1 : “Peut copier des textes courts en script ou en écriture lisible” et “Peut copier des mots isolés et des textes courts imprimés normalement”.

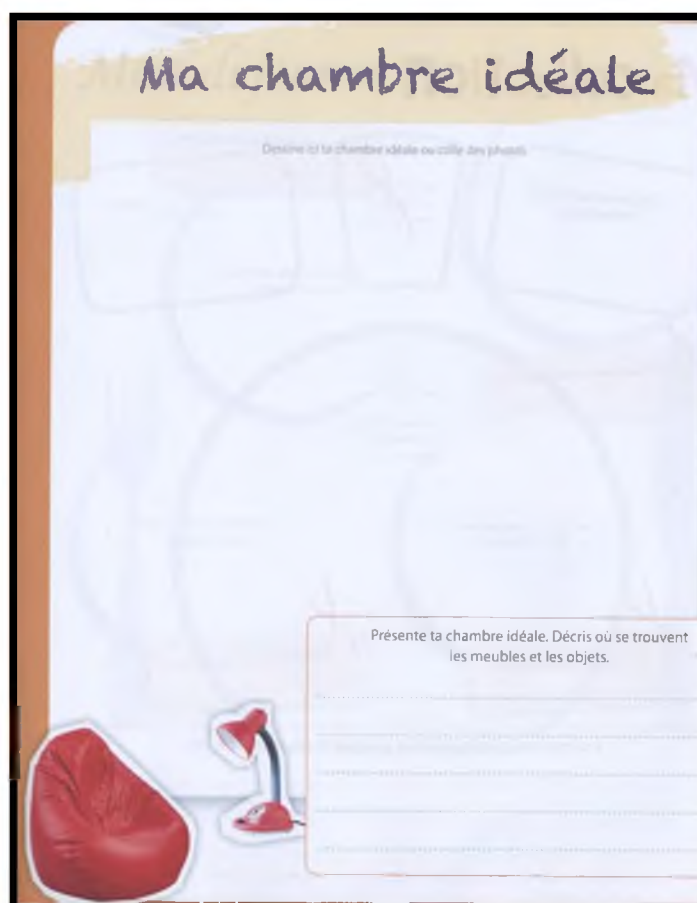


(Bosquet, et Rennes, 2009, Pourquoi Pas! 1-A1 Cahier d'activités, p. 30)

Cette tâche peut utiliser pour l'acquisition du descripteur de la compétence écrite de niveau A1 : “Peut écrire des expressions et phrases simples isolées”.



(Himber, Poletti et Bonenfant, 2011, Adosphère 2 A1.A2 Méthode de Français, p. 31)



(Himber, Poletti, 2011, Adosphère 2 A1.A2 Cahier d'activités, p. 55)

Cette tâche est pour l'acquisition de descripteurs de la compétence écrite de niveau A1 : "Peut écrire une suite de phrases et d'expressions simples sur sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date", "Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens" et "Peut prélever

et reproduire des mots et des phrases ou de courts énoncés dans un texte court qui reste dans le cadre de sa compétence et de son expérience limitées”.

Écrire **5 Points**

Au retour d'un week-end, Philippe écrit à son amie Justine. Il lui raconte son dernier week-end avec sa famille, leur voyage jusqu'en Bourgogne pour visiter leurs grands-parents et leur visite à un château de la région. Écris cette lettre en t'aidant des dessins proposés (100 mots environ).



Barème

Activité	Chaque bonne réponse	Total
Écouter	1	3
Parler		3
Lire		3
Écrire		3

- Si tu as plus de 10 points : Bravo ! Tu as bien appris les contenus des unités 1 et 2.
- Si tu as 10 points Ça va ! Mais tu dois réviser un peu les unités 1 et 2.
- Si tu as moins de 10 points : Tu as des difficultés, alors relise les contenus des unités 1 et 2, et relis les activités de ton Cahier d'activités.

(Benito, Maestú, 2008, Ça Marche 4 A2.2 Livre de l'élève, p. 29)

Cette tâche a pour but d'acquisition de descripteurs “Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles” et “Peut écrire une suite de phrases et d'expressions simples sur sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date”.

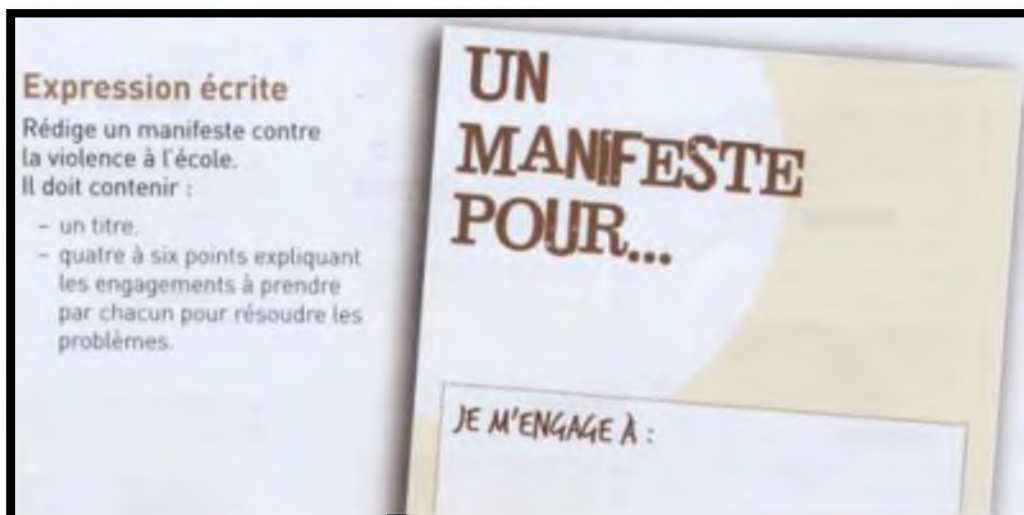
Raconter une fête

5 Clémentine est allée à une soirée. Elle raconte cette fête à une amie dans un courriel. Rédige ce courriel.

La fête a commencé...

(Gibbe, 2011, Pixel 3 A2 Livre de l'élève, p. 20)

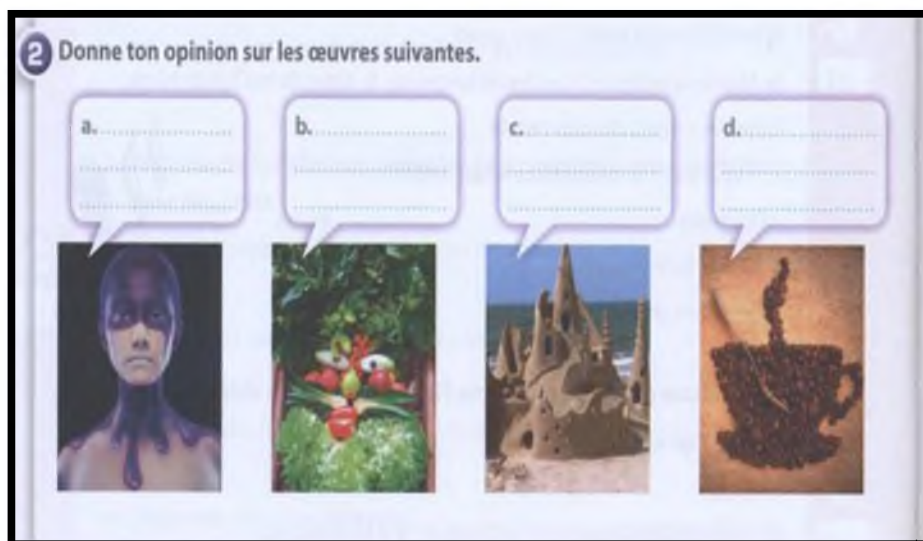
Cette tâche a pour but d'acquisition du descripteur “Peut écrire une note ou un message simple et bref, concernant des nécessités immédiates”.



(Bosquet, Rennes, 2009, Pourquoi Pas! 3 A2-2, p. 91)

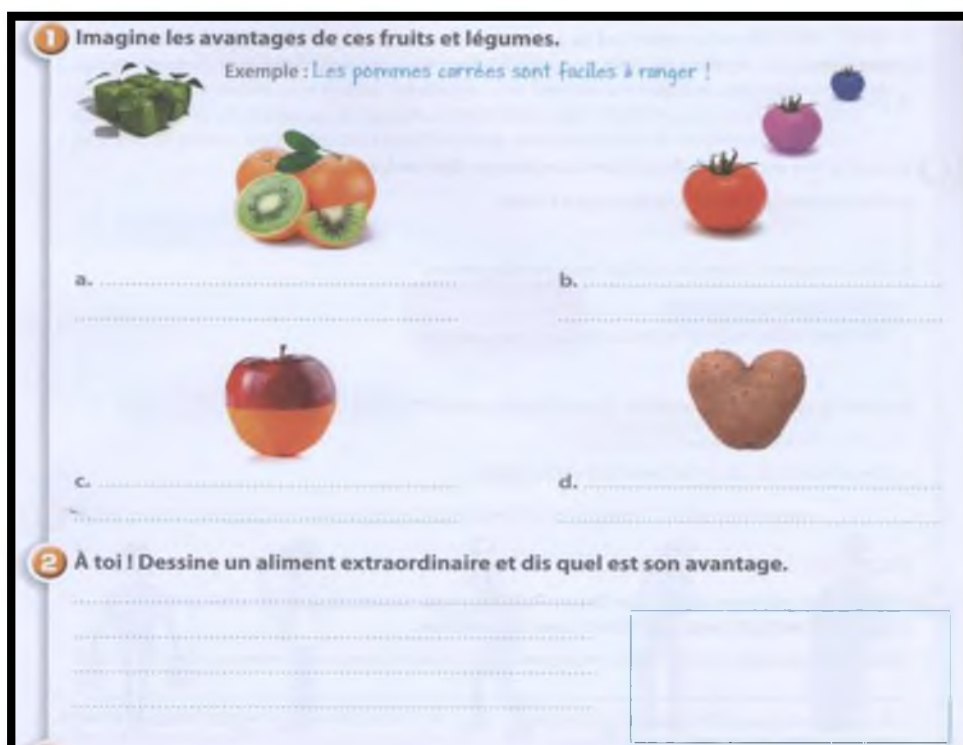
Cette tâche est pour l'acquisition de descripteurs de la compétence écrite de niveau A1 : "Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles" et "Peut écrire une suite de phrases et d'expressions simples sur sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date".

4.8.3. Exemples de Production Écrite Pour les Adolescents au Niveau B1



(Gallon et Macquart-Martin, 2012, Adosphère 4 B1 Cahier d'activités, p. 22)

Cette tâche est pour l'acquisition du descripteur de la compétence écrite de niveau B1 : "Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire".



(Gallon et Macquart-Martin, 2012, Adosphère 4 B1 Cahier d'activités, p. 50)

Cette tâche est pour progresser les descripteurs de la compétence écrite du niveau B1 : "Peut écrire des descriptions détaillées simples et directes sur une gamme

étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt", "Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé" et "Peut écrire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé".



Projet

Écrivez et jouez une pièce de théâtre !

Votre classe est invitée à participer à un Festival de théâtre scolaire francophone qui a pour thème « Famille, je t'aime un peu, beaucoup, à la folie, pas du tout ! ».

Des parents en or
Un ado compliqué
La grande décision
La réconciliation
La dispute

On se prépare !

1 Par cinq ou six, tirez d'abord au sort le titre de la scène que vous devez écrire et jouer ! Puis définissez ensemble les éléments-clés de votre pièce :

- le ton de la pièce : amusant ? tragique ? mystérieux ?
- le profil de la famille : grands-parents, parents, nombre d'enfants ?
- la carte d'identité de chaque personnage

Nom : Brieve	Prénom : Gabrielle
Âge : environ 45 ans	
Caractère : autoritaire	
Qualité : grande sportive	
Début : dit très souvent : « On ne dit pas : « ... ». On dit : « ... ».	
Rôle dans la pièce : la mère	

• l'intrigue (ce qui se passe).
Exemple : La famille Martin choisit un lieu de vacances. Chaque personnage veut aller à un endroit différent. À la fin, ils décident de rester chez eux et d'envoyer leur télé, leur radio, leurs téléphones et leur ordinateur en vacances !

• distribuer les rôles : qui va jouer le rôle du père, de la fille... ?

3 Écrivez les répliques (= paroles) des personnages et ajoutez, quand cela est nécessaire, des précisions pour les gestes ou le ton des personnages (= didascalies).

Exemple :
Alexis Arbi : Je ne veux pas aller en vacances chez grand-mère. Je ne suis plus un petit garçon de 5 ans. Alexis croise les bras sur sa poitrine et fronce les sourcils.
Sonia Arbi : Mais enfin, mon chéri, pense à l'amour de ta grand-mère...

4 Répétez plusieurs fois la pièce avec des gestes et des accessoires. Soyez les plus naturels possible : ne lisez pas le texte !

On y va !

2 Pour donner du dynamisme à votre pièce, déterminez le nombre de scènes et la présence des personnages et précisez, si nécessaire, le(s) lieu(x) où ils se trouvent.

Exemple :

Scène 1

Jacques Letourneau, Sandrine Letourneau,
Mme Da Silva, dans le jardin

Et voilà !

5 Prêts ? Jouez votre pièce devant votre classe ! La classe choisit :

- le groupe le plus naturel ;
- la pièce qui respecte le mieux son titre ;
- la pièce qui peut représenter la classe au Festival de théâtre scolaire francophone !

...et dit pourquoi !

Comment c'était ?

6 Évaluez ensemble le travail de votre groupe.

- Tout le monde a participé ?
- Notre pièce de théâtre était nulle, bien, extraordinaire ?
- Nous avons joué d'une façon nulle, correcte, professionnelle ?
- Pourquoi notre pièce a plu / n'a pas plu à nos camarades ?
- Si on recommençait demain, qu'est-ce qu'on changerait ?

Cette tâche comprend cinq compétences de la langue. La troisième phase de cette tâche est pour la production écrite. Elle est pour progresser les descripteurs de la compétence écrite du niveau B1 : “Peut écrire de brefs essais simples sur des sujets d’intérêt général”, “Peut résumer avec une certaine assurance une source d’informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine, en faire le rapport et donner son opinion” et “Peut écrire des rapports très brefs de forme standard conventionnelle qui transmettent des informations factuelles courantes et justifient des actions”.

7 Observe ce tableau et écris un article de 80 mots environ sur ce que les jeunes Français aiment lire.

	Je n'aime pas	J'aime assez	J'aime beaucoup	Je ne connais pas
Romans classiques	45 %	36 %	9 %	10 %
Contes	36 %	45 %	18 %	2 %
Séries (<i>Harry Potter</i> , <i>Club des 5...</i>)	24 %	32 %	42 %	2 %
Les livres « dont tu es le héros »	27 %	31 %	23 %	19 %
Romans policiers	26 %	36 %	36 %	3 %
Romans de SF ou fantastiques	23 %	30 %	43 %	4 %
Livres qui font peur	28 %	31 %	37 %	4 %
Romans d'aventures	15 %	37 %	45 %	2 %
Livres de philosophie, histoire, actualité	47 %	28 %	15 %	10 %
La poésie	58 %	26 %	12 %	4 %
Récits de voyage	47 %	30 %	14 %	9 %
Ouvrages scientifiques	55 %	23 %	11 %	12 %

Enquête « Centre national du livre / Direction du livre et de la lecture » réalisée par Ithaque, juin 2007

(Gallon et Macquart-Martin, 2012, Adosphère 4 Méthode de Français, p. 63)

Cette tâche a pour but d’acquisition du descripteur “Peut collationner des éléments d’information issus de sources diverses et les résumer pour quelqu’un d’autre”.

2 Question d'âge légal...

A. Lis ce fait divers et réponds à la question finale.

Mamie Bonnie

Une vieille dame octogénaire multiplie les fraudes depuis plusieurs mois. Elle « oublie » de payer les hôtels où elle séjourne dans toute la France et signe des chèques sans provisions dans les grands magasins. Un avis de recherche a été lancé dans toute la France, mais est-il raisonnable de l'envoyer en prison à son âge ?

B. En dessous d'un certain âge (variable selon les pays), les mineurs ne sont pas légalement responsables de leurs actes, cette responsabilité envers la justice relevant de leurs parents ou tuteurs légaux. Trouves-tu ça juste ? Donne ton avis en t'appuyant sur des exemples.

C. Faut-il établir des limites (supérieure et inférieure) d'âge légal ? Prononce-toi dans un petit article qui donne ton opinion (180-200 mots environ).

3 Made in Québec ?

A. Tu t'es sûrement demandé(e) ce que signifiait « Pâté chinois » [titre des pages 12 et 13 du Livre de l'élève]. Écoute cette conversation puis explique ce que c'est.

B. Réécoute ce dialogue en prenant des notes, puis résume l'histoire de l'immigration asiatique au Canada.

C. D'après toi, pourquoi les Québécois ont-ils qualifié la série Pure laine de série « pâté chinois » ? Au besoin, relis le texte de présentation de la série (page 12 du Livre de l'élève).

D. Les Québécois ont le pâté chinois, les Français mangent de plus en plus de couscous... et chez toi, est-ce qu'on consomme habituellement un plat originaire d'un autre pays ? Si c'est le cas, sais-tu comment il est entré dans ta gastronomie ?

(Bretonier et Nardone, 2009, Pourquoi Pas 4 Cahier d'exercices, p. 8)

Cette tâche a pour but d'acquisition de descripteurs "Peut écrire de brefs essais simples sur des sujets d'intérêt général" et "Peut résumer avec une certaine assurance une source d'informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine, en faire le rapport et donner son opinion".

1 Pour en savoir plus sur le slam, connecte-toi sur des sites qui y sont consacrés et remplis la fiche ci-dessous.



Ma définition du slam :

Mes textes de slam :

Mes vidéos de slam :

Ma fiche technique sur le slam

– Petite histoire : _____

– Dates importantes : _____

– Slameurs célèbres,

– en France : _____

– à l'étranger : _____

– dans mon pays : _____

– Les participants : _____

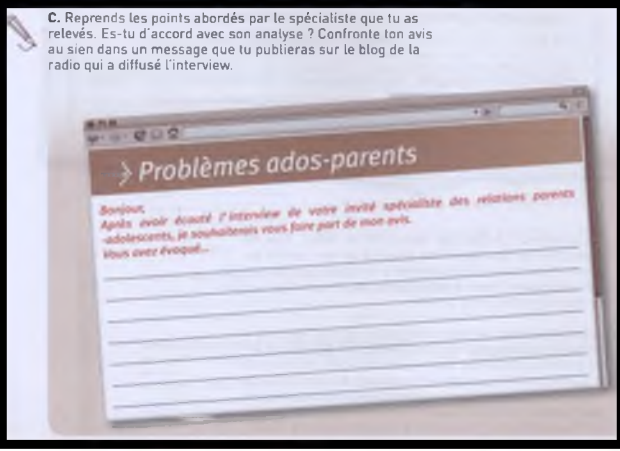
– Les sujets abordés : _____

– L'accompagnement : _____

(Bretonier et Nardone, 2009, Pourquoi Pas 4 Cahier d'exercices, p. 27)

Cette tâche peut progresser les descripteurs de la compétence écrite “Peut écrire des descriptions détaillées simples et directes sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt”, “Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé” et “Peut écrire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé”.

C. Reprends les points abordés par le spécialiste que tu as relevés. Es-tu d'accord avec son analyse ? Confronte ton avis au sien dans un message que tu publieras sur le blog de la radio qui a diffusé l'interview.



Problèmes ados-parents

Bonjour,

Après avoir écouté l'interview de votre invité spécialiste des relations parents-adolescents, je souhaiterais vous faire part de mon avis.

Vous avez évoqué...

(Bretonier et Nardone, 2009, Pourquoi Pas 4 Cahier d'exercices, p. 32)

Cette tâche est pour l'acquisition de descripteurs de la compétence écrite de niveau B1 : "Peut écrire des descriptions détaillées simples et directes sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt" et "Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé".

Tautogramme
 Un tautogramme est un jeu poétique où l'on ne sert que de mots commençant par la même lettre : du grec *tautos* qui veut dire « même » et *gramma* qui veut dire « lettre ».
 Voici un exemple célèbre : « Didon dîna du dos dodu d'un dodu dindon. »

À toi de créer, avec un camarade si tu veux, deux tautogrammes en prenant exemple sur la phrase de Didon : au moins un mot du tautogramme doit contenir le sons « en », « in » ou « un » !

(Bretonier et Nardone, 2009, Pourquoi Pas 4 Cahier d'exercices, p. 47)

 **A.** Sais-tu ce que les initiales S.D.F. signifient ? Cherche un équivalent de ce sigle dans le texte.

B. Explique à ta façon les mots suivants extraits de l'article. Vérifie ensuite ceux dont tu doutes dans un dictionnaire.

- être touché :	- déchéance :
- dégoût :	- hautain :
- dégringolade :	- fréquentable :

C. Dans son témoignage, Ghislaine dit « que nous les regardons de haut, dans tous les sens du terme ». Que veut-elle dire ?

 **D.** À ton avis, pourquoi nous est-il si difficile de nous imaginer l'histoire de ceux et celles qui vivent dans la rue ? Fais part de ton avis au courrier des lecteurs de ce magazine.

(Bretonier et Nardone, 2009, Pourquoi Pas 4 Cahier d'exercices, p. 69)

Cette tâche comprend cinq compétences de la langue. La quatrième phase de ce projet est pour la production écrite. Elle est pour l'acquisition du descripteur de la compétence écrite de niveau B1 : "Peut apporter de l'information sur des sujets abstraits et concrets, contrôler l'information, poser des questions sur un problème ou l'exposer assez précisément".

3 « On s'ekri 1 texto ? »

A. Regarde bien chaque technique de ce langage étrange puis, à ton tour, joue à l'agent secret qui doit décoder ces messages : traduis le plus d'expressions possible en français standard.

 **Voilà donc "koman on sekri" (1) en texto**
Parmi les techniques les plus utilisées, on trouve :

<u>écrire en abrégé :</u> « Pr toi, j'ai tjrs le tps » [2]	<u>la phonétique avec anglicisme :</u> « Les vacances, CT Keupl » [7]
<u>écrire en phonétique :</u> « C kler » [3]	<u>les rébus :</u> « R12C4 » [8]
« Ki ce ka fé sa ? » [4]	« R2M1 » [9]
« G les NR ! » [5]	<u>écrire en majuscules comme si l'on criait :</u> « Y A KELKI ? ? ? » [10]
<u>les sigles :</u> « mdr » [6]	

1. koman on sekri	Comment on s'écrit
2. ...	

 **B.** À ton tour, écris un texto à un(e) camarade et prépare la traduction au cas où...

C. Prépare des arguments pour ou contre le langage des textos et la « textomania » (le fait d'être toujours en train d'écrire des SMS).

• *D'après moi, c'est un peu comme une maladie qui fait que...*

(Bretonier et Nardone, 2009, Pourquoi Pas 4 Livre de l'élève, p. 23)

On utilise cette tâche, pour l'acquisition de descripteurs de la compétence écrite de niveau B1 : “Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé” et “Peut écrire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé”.

7 Copains d'avant

A. « Copains d'avant » est un site français très populaire qui permet de retrouver ses anciens copains d'école. Grâce à lui, 5 amis se sont retrouvés... 22 ans plus tard. Comme tu peux l'imaginer, ils ont passé la soirée à évoquer de vieux souvenirs. Écoute des extraits de leurs conversations et résume leurs anecdotes.



B. Tu as sûrement des anecdotes à raconter du temps de ton école primaire ou de tes premières années de collège. Avec un(e) camarade, racontez-vous un de ces meilleurs souvenirs.

C. Toute la classe va créer un blog intitulé « Une année inoubliable ». Un(e) camarade va t'être associé(e) par tirage au sort. Vous devrez écrire chacun(e) une anecdote sur l'autre.

On a besoin de...

Pour évoquer des souvenirs

Se rappeler = se souvenir de

Je me rappelle Ø | cette année de seconde, c'était vraiment génial !
 Je me souviens de

Se souvenir (de)	Se rappeler
je me souviens	je me rappelle
tu te souviens	tu te rappelles
il/elle/on se souvient	il/elle/on se rappelle
nous nous souvenons	nous nous rappelons
vous vous souvenez	vous vous rappelez
ils/elles se souviennent	ils/elles se rappellent

Parler de...

Ils parlent du jour / de la fois où ...

Évoquer...

Ces verbes appelant le souvenir, ils sont suivis des différents temps du récit, voir unité 1, page 13

Ils évoquent le jour / la fois où ...

(Bretonier et Nardone, 2009, Pourquoi Pas 4 Livre de l'élève, p. 43)

On utilise cette tâche, pour l'acquisition de descripteurs de la compétence écrite de niveau B1 : "Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé", "Peut écrire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé" et "Peut raconter une histoire".

4.8.4. Exemples de Production Écrite Pour les Adultes au Niveau A1-A2

Faire connaissance

Étape 1 : Je complète la fiche.

Étape 2 : Je donne la fiche au professeur.

Étape 3 : Le professeur me donne la fiche d'un étudiant.

Étape 4 : J'identifie l'étudiant et je présente l'étudiant à la classe.

NOM :

PRÉNOM :

NATIONALITÉ :

VILLE :

ADRESSE :

TÉLÉPHONE :

(Bagiletto, Girardeau, et Mistichelli, 2011, Agenda 1 A1 Méthode de Français, p. 17)

Cette tâche est pour l'acquisition du descripteur de la compétence écrite de niveau A1 : "Peut écrire chiffres et dates, nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance ou d'arrivée dans le pays, etc. sur une fiche d'hôtel par exemple".

FAIRE DES SUGGESTIONS

AIDE-MÉMOIRE

Exprimer un souhait

Je souhaite qu'il y ait moins d'intégrité.

J'aimerais que les gens soient plus tolérants.

Je voudrais que les guerres s'arrêtent.

Je rêve d'une société sans violence...

9 points

a) Écoutez et répétez.

b) Écoutez et pour chaque numéro, identifiez la phrase ou conditionnel : a) ou b) ?

Exemple : 1. a) Ils pourraient les aider. b) Ils pourraient les aider. 1 → a).

10

Échangez en petits groupes : listez vos souhaits et vos suggestions pour l'école de demain/la société de demain ou autre.

b) Vous participez à un forum de discussion sur un de ces thèmes. Rédigez votre intervention.

SUIJET

Nom

(Berthet et coll., Alter ego 2 A2 Méthode de Français, p. 79)

Cette tâche est pour l'acquisition du descripteur de la compétence écrite de niveau A1 : "Peut demander ou transmettre par écrit des renseignements personnels détaillés".

Compréhension des lettres

1. Pour chaque lettre ou message, recherchez :
- Qui écrit ? - À qui ? - Pourquoi ?
2. Observez :
- comment la personne qui écrit se présente
- les formules de politesse
3. Dans le tableau ci-contre, classez les expressions (de la plus formelle à la plus familière).

Rédigez une lettre ou un message pour prendre contact

Choisissez une situation.

- Vous avez envie de faire un stage dans une entreprise française (lettre ou message au DRH : directeur des ressources humaines)
- Vous avez envie de faire une thèse avec un professeur d'une université française (lettre au professeur)
- Vous avez besoin de documentation ou d'information pour un travail que vous faites (lettre ou message au service ou à la personne concernée)

Formules pour un premier contact par écrit

- Pour commencer
Madame... Monsieur... Madame, Monsieur
Cher/Chère collègue...
Monsieur le directeur (Madame le directeur)
Monsieur le ministre (Madame la ministre)
- Pour finir
Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, ...
... l'expression de
... mes salutations distinguées (respectueuses, dévouées),
mes sincères salutations
... mes meilleurs sentiments
... ma considération distinguée
- Prise de contact messages Internet
Madame... Monsieur... etc. pour un supérieur ou une personne importante « Bonjour Monsieur » ou « Bonjour » dans les autres cas.
La formule de la fin est plus simple :
« Salutations distinguées » ou « Cordialement » selon le cas

(Giradet, Pécheur et Gibbe, 2010, Écho A2 Méthode de Français, p. 56)

Cette tâche est pour progresser le descripteur de la compétence écrite du niveau A2 :
“Peut demander ou transmettre par écrit des renseignements personnels détaillés”.

Mon journal de vie

Décrivez votre comportement de consommateur.

Dépensez-vous beaucoup d'argent ? Qu'achetez-vous ?
Qu'achèteriez-vous si vous aviez plus d'argent ?
Avez-vous des solutions pour payer moins cher (brosante, troc, soldes...) ?
Consommez-vous de la même façon ici que dans votre pays ? Achetez-vous différemment ? Expliquez Pourquoi ?
Êtes-vous influencé(e) par la publicité, par la mode ?

(Abry et coll., 2008, Ici 2 A2 Fichier Découvert, p. 40)

Cette tâche est pour progresser les descripteurs de la compétence écrite du niveau A2 : “Peut écrire sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles” et “Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles”, “Peut écrire une suite de phrases et d'expressions simples sur sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en

date” et “Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens”.

3. DEUX ENTRÉES POUR UN CONCERT !

A. Le site du festival Zik vous propose de remplir ce questionnaire en ligne pour gagner deux entrées au concert de votre choix.



The screenshot shows a web browser window with the URL 'www.festivalzik.org'. The page has a red header with the text 'Festival Zik' in white. Below the header is a form titled 'Votre profil personnel' and 'Votre profil musical'. The form contains several questions with input fields and checkboxes.

Votre profil personnel

1. Quelle est votre date de naissance ?

2. Quel est votre lieu de naissance ?

3. Quelle est votre activité professionnelle ?

Votre profil musical

4. Quel(s) genre(s) de musique écoutez-vous ?

5. Est-ce que vous avez un chanteur ou un groupe préféré ?
☐ Non
☐ Oui. Son nom :

6. Où achetez-vous votre musique d'habitude ?
☐ En ligne.
☐ Dans une boutique spécialisée.
☐ Dans une grande surface.

7. Qu'est-ce que vous préférez ?
☐ Un méga concert.
☐ Un concert intimiste.

Question subsidiaire
 Où a lieu le festival des Francofolies ?

Labascoule, Lause, et Royer, 2010, Nouveau Rond Point A1 Livre de l'élève, p. 41)

Cette tâche est pour progresser les descripteurs de la compétence écrite du niveau A1 “Peut écrire chiffres et dates, nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance ou d’arrivée dans le pays, etc. sur une fiche d’hôtel par exemple” et “Peut demander ou transmettre par écrit des renseignements personnels détaillés”.

Le nombre de femmes et d'hommes seul(e)s augmente-t-il ?

Le monde est plein, dit-on, de célibataires. Aidez-nous à savoir si c'est vrai en répondant à notre enquête.

1 État civil :

- ☐ a. marié(e)
- ☐ b. séparé(e) ou divorcé(e)
- ☐ c. célibataire
- ☐ d. veuf / veuve

2 Je vis...

- ☐ a. chez mes parents
- ☐ b. avec des amis
- ☐ c. seul(e)
- ☐ d. avec mon mari (compagnon) / ma femme (compagne)

3 Situation sentimentale

- ☐ a. Je suis seul(e) dans la vie.
- ☐ b. J'ai un(e) petit(e) ami(e)
- ☐ c. Je suis marié(e) ou je vis en couple



4 Je suis seul parce que...

- ☐ a. mon indépendance est très importante pour moi
- ☐ b. j'attends d'être vraiment très amoureux(se)
- ☐ c. mon travail occupe tout mon temps.
- ☐ d. je voudrais bien mais...

5 Je suis marié(e) ou je vis en couple parce que...

- ☐ a. je suis très, très amoureux(se)
- ☐ b. c'est l'option de vie que je préfère.
- ☐ c. je veux avoir un bébé très vite.
- ☐ d. mon / ma petit(e) ami(e) a beaucoup insisté.

Envoyez vos réponses à l'adresse suivante et vous gagnerez un magnifique cadeau.

Aile
10, rue du Cupidon
00000 Saint-Amour-sur-Seine

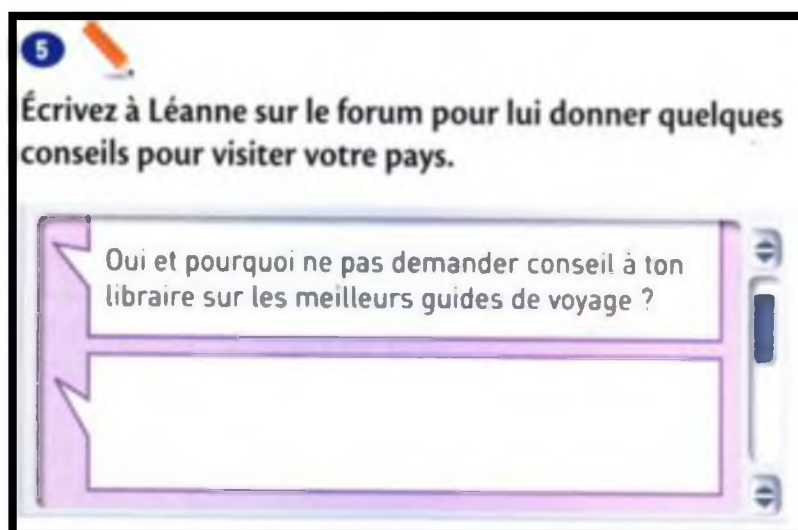
Écrire

- 1** Par groupes de 6, mettez en commun vos réponses au test précédent. Rédigez un court texte récapitulatif. Exemple : dans le groupe, trois personnes sont mariées...
- 2** Affichez votre texte à côté de celui des autres groupes. Vous aurez ainsi le profil des membres de votre classe.

(Augé et coll., 2005, Tout va bien! Livre de l'élève, p. 35)

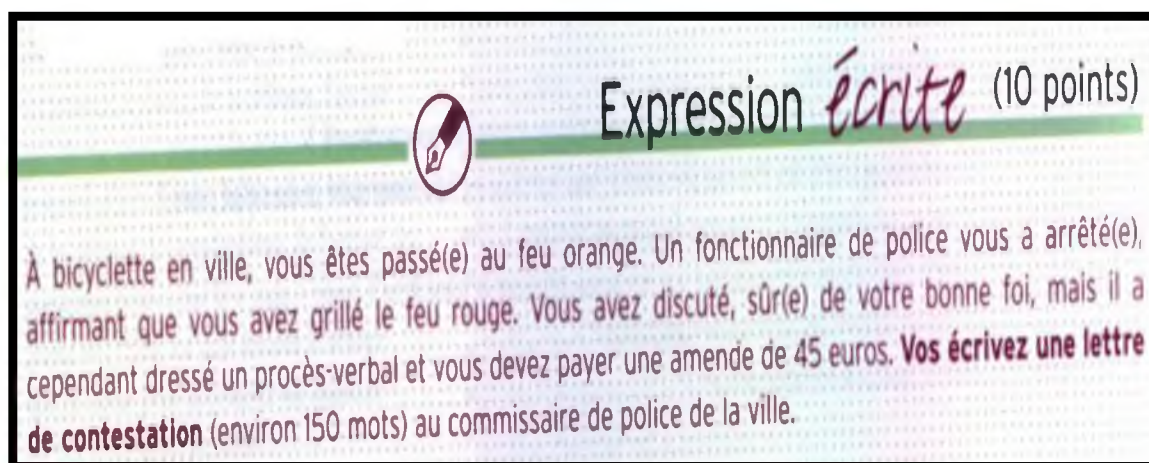
Avec cette tâche on peut progresser les descripteurs de la compétence écrite du niveau A1 "Peut écrire sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles", "Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles", "Peut écrire une suite de phrases et d'expressions simples sur sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date" et "Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens".

4.8.5. Exemples de Production Écrite Pour les Adultes au Niveau B1-B2



(Bidault, et coll., 2012, Agenda 3 B1 Méthode de Français, p. 19)

Cette tâche est pour progresser les descripteurs de la compétence écrite du niveau B1 : “Peut apporter de l’information sur des sujets abstraits et concrets, contrôler l’information, poser des questions sur un problème ou l’exposer assez précisément” et “Peut écrire des notes et lettres personnelles pour demander ou transmettre des informations d’intérêt immédiat et faire comprendre les points qu’il/elle considère importants”.



(Dollez et Pons, 2006, Alterego 3 B1 Méthode de Français, p. 136)

Cette tâche a pour but d’acquisition du descripteur “Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d’éléments discrets en une séquence linéaire”.

Production écrite		Total : .../25
Vous rédigerez un commentaire de 400 mots environ de l'entretien avec Jean-Marie Colombani (voir page ci-contre : « Internet et la presse »). Dans cette production écrite : • vous résumerez brièvement les idées de Jean-Marie Colombani ; • vous proposerez des arguments pour défendre cette idée et d'autres pour les critiquer ; • vous direz si ces idées formulées en 2007 sont toujours d'actualité ; • vous donnerez votre opinion personnelle sur le sujet.		
	.../10	
	.../5	
	.../5	
	.../5	

(Giradet et Gibbe, 2010, Écho B2 Méthode de Français, p. 40)

On peut utiliser cette tâche pour l'acquisition de descripteurs de niveau B2 : “Peut écrire des descriptions détaillées simples et directes sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt”, “Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé”, “Peut écrire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé” et “Peut raconter une histoire”.

A. Remplissez ce bilan d'orientation que propose un organisme de recherche sur l'apprentissage des langues.

Quel type d'apprentissage des langues vous convient le mieux ?

Vous arrivez à la fin d'un cycle d'apprentissage du français. Remplissez ce questionnaire pour mieux connaître votre profil d'apprentissage et élaborer pour la suite un programme adapté à vos besoins.

I. VOTRE PROFIL Depuis combien de temps apprenez-vous le français ? Depuis combien de temps êtes-vous inscrit dans la même école ? Avez-vous interrompu votre apprentissage du français ? Si oui, pendant combien de temps à chaque fois ? Apprenez-vous le français... ☐ a. pour le plaisir ? ☐ b. pour des raisons professionnelles ? ☐ c. pour des raisons familiales ? ☐ d. autres (précisez) :	II. VOTRE APPRENTISSAGE Avez-vous apprécié le travail en groupe ? ☐ Oui ☐ Non Si vous pouviez choisir, n'aimeriez-vous pas : plus de grammaire ? ☐ Oui ☐ Non plus d'exercices ? ☐ Oui ☐ Non plus d'évaluations ? ☐ Oui ☐ Non plus d'activités en interaction ? ☐ Oui ☐ Non Qu'est-ce que vous avez particulièrement apprécié dans votre cours ? Qu'est-ce que vous n'avez pas apprécié dans votre cours ? Globalement, estimez-vous que votre apprentissage a été : ☐ très efficace ★★★★★ ☐ efficace ★★★ ☐ assez efficace ★★ ☐ peu efficace ★	III. ET MAINTENANT ? Comptez-vous continuer votre apprentissage ? ☐ Oui ☐ Non Envisagez-vous de passer un examen officiel ? ☐ Oui ☐ Non Préférez-vous faire une pause ? ☐ Oui ☐ Non Dans ce cas, aimeriez-vous partir en stage linguistique dans un pays francophone ? ☐ Oui ☐ Non Souhaiteriez-vous organiser vous-même votre séjour ou bien préfereriez-vous que quelqu'un s'en charge ? ☐ j'organiserais moi-même mon séjour ☐ je préférerais que quelqu'un s'en charge.

Merci de votre coopération !

(Flumian et coll., 2012, Rond Point B1.2 Livre de l'élève, p. 50)

Cette tâche est pour l'acquisition de descripteurs de la compétence écrite de niveau B1 : "Peut écrire des descriptions détaillées simples et directes sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt", "Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé", "Peut écrire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé" et "Peut raconter une histoire".

4. MOI, JE M'ENTENDRAIS BIEN AVEC...

A. Complétez cette fiche avec la description d'une personne de votre entourage (un ami, un cousin, une sœur, un frère...).

Prénom :

Âge :

Il / Elle adore...
.....

Il / Elle déteste...
.....

Ce qui le / la gêne beaucoup...
.....

Ce qui ne le / la dérange pas beaucoup...
.....

Il / Elle fait / lit / regarde... souvent / jamais...
.....

B. Ensuite, par groupes de quatre, chacun lit à haute voix cette description et les autres doivent décider s'ils s'entendraient bien avec cette personne ou non.

● Moi, je m'entendrais bien avec... parce que...



(Flumian et coll., 2011, Rond Point B1 Livre de l'élève, p. 14)

Cette tâche est pour l'acquisition de descripteurs de la compétence écrite de niveau B1 : "Peut écrire de brefs essais simples sur des sujets d'intérêt général", "Peut résumer avec une certaine assurance une source d'informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine, en faire le rapport et donner son opinion" et "Peut écrire des rapports très brefs de forme standard conventionnelle qui transmettent des informations factuelles courantes et justifient des actions".

CHAPITRE V

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous expliquons la méthodologie de notre recherche et notre démarche d'analyse en ce qui concerne l'enquête que nous avons effectuée. Nous abordons le déroulement de la recherche et de l'analyse en expliquant les points suivants : la construction et le corpus du questionnaire, le type de la recherche, le terrain de la recherche, et l'échantillon de la recherche, les techniques utilisées pour collecter de données, la limite de la recherche.

Ainsi, cette recherche combine la méthode quantitative et qualitative. L'analyse bibliographique et les entretiens préliminaires avec les experts nous permettent de construire le questionnaire. L'enquête consiste à recueillir l'information, puis à la traiter par l'analyse en utilisant le programme statistique SPSS 16.0. Enfin, à lui donner sens.

Dans une enquête, la réalité est observée sur la base de l'information collectée. Cette analyse sert à acquérir les informations nécessaires sur la réalisation de la compétence écrite de la méthodologie actionnelle.

Notre méthode est basée sur la combinaison des informations pour chaque niveau et chaque sujet. À la phase de la construction du corpus de questionnaire, nous avons examiné les tous les descripteurs d'écrire de CECR. À partir de volume des horaires de classe préparatoire et première année de la licence, nous avons décidé d'utiliser le descripteur de niveau A1 jusqu'au niveau B2. Nous avons préparé les choix de questionnaire pour les étudiants et pour les enseignants en se basant sur ces descripteurs. Nous avons regroupé les informations selon notre objectif. Notre collection des informations pour les niveaux (de A1 à B2) et pour les sujets que nous avons étudié est comme ci-dessous:

5.1. Le Regroupement des Informations Pour les Enseignants

Le Niveau A1

1. Les étudiants écrivent des textes brefs comme des cartes postales, des notes en utilisant des phrases et des mots simples.
2. Les étudiants écrivent leurs détails personnels comme des chiffres, dates importantes, leur nom, leur nationalité, leur adresse sur une fiche.
3. Les étudiants relient des phrases et des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « alors ».

Le Niveau A2

4. Les étudiants écrivent un texte simple concernant les besoins immédiats, les expériences personnelles, les lieux célèbres, les loisirs, les activités, etc.
5. Les étudiants rédigent un texte simple avec des phrases courtes et simples.
6. Les étudiants écrivent un conte simple en utilisant des connecteurs élémentaires: «et», «mais», «parceque»...
7. Les étudiants écrivent seulement sur les sujets connus et sur les routines.

Le Niveau B1

8. Les étudiants écrivent des textes simples et cohérents sur des sujets familiers.
9. Les étudiants écrivent des notes et des messages courts pour s'informer aux autres personnes fréquentées dans la vie quotidienne.
10. Les étudiants écrivent leurs jugements, leurs avis sur les sujets abstraits comme film, musique ou sur les sujets culturels aux autres personnes fréquentées dans la vie quotidienne.
11. Les étudiants décrivent en détail, les expériences, les impressions et les événements.
12. En générale, les étudiants écrivent des textes concernant la description et la chronologie d'un événement familial.

Le Niveau B2

13. Les étudiants écrivent des textes en précisant la cause, la conséquence et la comparaison.
14. Les étudiants écrivent des textes sur une variété de sujets.
15. Les étudiants s'expriment leurs idées par écrit avec clarté et précision.

16. Dans le récit, les étudiants utilisent une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées.

17. Dans leurs récits, l'orthographe et la ponctuation sont relativement exactes.

Le Manuel Traditionnel

21. Les activités de compétence écrite dans le manuel que j'utilise sont surtout pour la didactique de grammaire.

Le Manuel Actionnel

18. Il y a suffisamment les activités de la production écrite dans le manuel que j'utilise.

19. Il y a suffisamment les activités en groupe pour ce qui concerne la production écrite dans le manuel que j'utilise.

20. Il y a suffisamment les tâches et les projets individuels ou en groupe pour ce qui concerne la production écrite dans le manuel que j'utilise.

Le Milieu Scolaire Traditionnel

22. Dans le milieu scolaire, on attache de plus en plus l'importance aux activités individuelles.

26. Dans la démarche d'enseignement, les activités de l'expression écrite sont surtout pour la didactique de grammaire.

Le Milieu Scolaire Actionnel

23. Dans le milieu scolaire, on attache de plus en plus l'importance aux activités en groupe pour ce qui concerne la production écrite.

24. Dans la démarche d'enseignement, on attache de plus en plus l'importance aux tâches et les projets individuels pour ce qui concerne la production écrite.

25. Dans la démarche d'enseignement, on attache de plus en plus l'importance aux tâches et les projets en groupe pour ce qui concerne la production écrite.

27. Dans la démarche d'enseignement, il y a des activités supplémentaires de production écrite hors de manuel utilisé.

28. Dans la démarche d'enseignement, on attache de plus en plus l'importance aux activités d'internet à l'égard de la production écrite.

5.2. Le Regroupement des Informations Pour les Étudiants

Le Niveau A1

1. J'écris des messages, des notes, des fichiers, des cartes postales simples et brefs, des expressions et phrases simples isolées.
2. J'écris des chiffres, dates importantes, des détails personnels, mon nom, ma nationalité, mon adresse dans un questionnaire simple.
3. Je relie des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « alors ».
17. J'utilise le dictionnaire quand j'écris.

Le Niveau A2

4. J'écris un texte simple concernant les besoins immédiats, les expériences personnelles, les lieux, les loisirs, etc.
5. Je rédige un texte simple avec des phrases courtes et simples.
6. J'écris un conte simple en utilisant des connecteurs élémentaires: «et», «mais » «parce que».
7. J'écris sur les sujets connus et sur les routines, car il est difficile de garder la cohérence dans le récit pour moi.

Le Niveau B1

8. J'écris un texte simple et cohérent sur des sujets familiers.
9. J'écris des notes et messages courts pour s'informer aux autres personnes fréquentées dans la vie quotidienne.
10. J'écris mes jugements, mon avis sur les sujets abstraits comme film, musique ou sur les sujets culturelles aux autres personnes fréquentées dans la vie quotidienne.
11. Je décris, en détail, les expériences, les impressions et les événements.
12. En général, j'écris des textes concernant la description et la chronologie d'un événement familial.

Le Niveau B2

13. J'écris des textes en précisant la cause, la conséquence et la comparaison.
14. J'écris des textes sur une variété de sujets.
15. Dans le récit, j'utilise une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées.

16. Dans mes récits, l'orthographe et la ponctuation sont relativement exactes.

Le Manuel Traditionnel

21. Les activités de compétence écrite dans le manuel utilisé sont surtout pour la didactique de grammaire.

Le Manuel Actionnel

18. Il y a suffisamment les activités de la production écrite dans le manuel utilisé.

19. Il y a suffisamment les activités en groupe pour ce qui concerne la production écrite dans le manuel utilisé.

20. Il y a suffisamment les tâches et les projets individuels ou en groupe pour ce qui concerne la production écrite dans le manuel utilisé.

Le Milieu Scolaire Traditionnel

22. Dans le milieu scolaire, on attache de plus en plus l'importance aux activités individuelles.

26. Dans la démarche d'enseignement, les activités de l'expression écrite sont surtout pour la didactique de grammaire.

Le Milieu Scolaire Actionnel

23. Dans le milieu scolaire, on attache de plus en plus l'importance aux activités en groupe pour ce qui concerne la production écrite.

24. Dans la démarche d'enseignement, on attache de plus en plus l'importance aux tâches et les projets individuels pour ce qui concerne la production écrite.

25. Dans la démarche d'enseignement, on attache de plus en plus l'importance aux tâches et les projets en groupe pour ce qui concerne la production écrite.

27. Dans la démarche d'enseignement, il y a des activités supplémentaires de production écrite hors de manuel utilisé.

28. Dans la démarche d'enseignement, on attache de plus en plus l'importance aux activités d'internet à l'égard de la production écrite.

5.3. Terrain de la Recherche

Notre travail porte sur l'enquête qui a été menée au sein des universités qui se trouvent à Ankara pour la réalisation de la compétence écrite dans la perspective actionnelle du CECR à partir des opinions des étudiants et des enseignants. Cette recherche a été mise en place pour vérifier notre hypothèse. Elle a débuté à la fin de l'année scolaire 2010-2011, avec une population étudiante et une population enseignante, test volontaire entre 268 individus (dont 245 sont des étudiants, 23 sont des enseignants). Il s'agit d'une sélection aléatoire. Notre échantillon est réparti selon le mode de travail.

5.4. Échantillon de la Recherche

Notre population cible se constitue des étudiants inscrits qui suivent leurs études en classe préparatoire et en première année de la licence et des enseignants qui enseignent « écrire » comme matière dans le domaine du français langue étrangère au Département de Français de quatre l'Universités (Université Hacettepe, Université Gazi, Université Ankara, Université Bilkent) qui se trouvent à Ankara. Le choix de la population d'étudiant et d'enseignant de l'étude est la méthode d'hasardisation. Dans cette recherche les opinions des étudiants et des enseignants des départements du français langue étrangère (pédagogie, philologie, traduction...) sont nos sujets sur lesquels nous nous pencherons.

5.5. Techniques Utilisées

Nous comparerons les résultats des opinions des étudiants sur la réalisation de la compétence écrite dans la perspective actionnelle du CECR à celles des enseignants, ensuite la comparaison portera sur les critères de l'approche actionnelle. Le test statistique utilisé est l'analyse des indicateurs de tendance centrale: moyenne, médiane, mode. Ces indicateurs nous permettront de décrire les variables quantitatives. Pour analyser les données collectées nous avons eu recours au programme statistique SPSS 16.0

CHAPITRE VI

LES ANALYSES

Dans ce chapitre, nous procéderons aux résultats de l'enquête (l'analyse et interprétation de l'enquête) qui nous permettra sans doute de vérifier et de justifier nos hypothèses.

6.1. Les Informations Générales

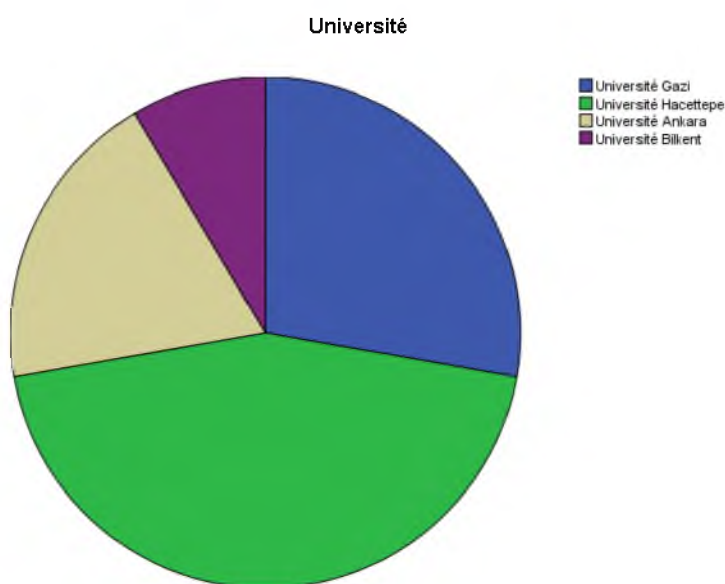
6.1.1. Les Informations Générales sur l'Échantillon des Étudiants

Le choix de la population d'étudiant de l'étude est la méthode d'hasardisation. Dans cette recherche les opinions des étudiants des départements du Français Langue Étrangère (pédagogie, philologie, traduction...) sont l'un des nos sujets sur lesquels nous nous pencherons.

Tableau 26 : Description de Nombre d'Étudiants Selon les Universités

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Université Gazi	68	27,8	27,8	27,8
	Université Hacettepe	109	44,5	44,5	72,2
	Université Ankara	47	19,2	19,2	91,4
	Université Bilkent	21	8,6	8,6	100,0
	Total	245	100,0	100,0	

L'effectif total qui exprime leurs opinions dans notre enquête est 245 individus. Avec 109 individus et 44,5 %, l'Université Hacettepe vient au premier rang. L'Université Gazi participe à l'étude avec 68 individus. Ce nombre est égal 27,8 %. L'Université Ankara prend part à l'étude avec 47 individus. Il est équivalent de 19,2 %. Au dernier rang, on voit l'Université Bilkent avec 21 individus et 8,6 %. Pour visualiser tous ces nombres, il suffit de jeter un coup d'œil au diagramme: Figure 1

Figure 1: Diagramme d'Étudiant Selon les Universités

6.1.2. Les Informations Générales sur L'Échantillon d'Enseignant

Le choix de la population d'enseignant de l'étude est la méthode d'hasardisation. Dans cette recherche les opinions des enseignants qui enseignent le français aux départements du Français Langue Étrangère (pédagogie, philologie, traduction...) sont l'un des nos sujets dont on étudie.

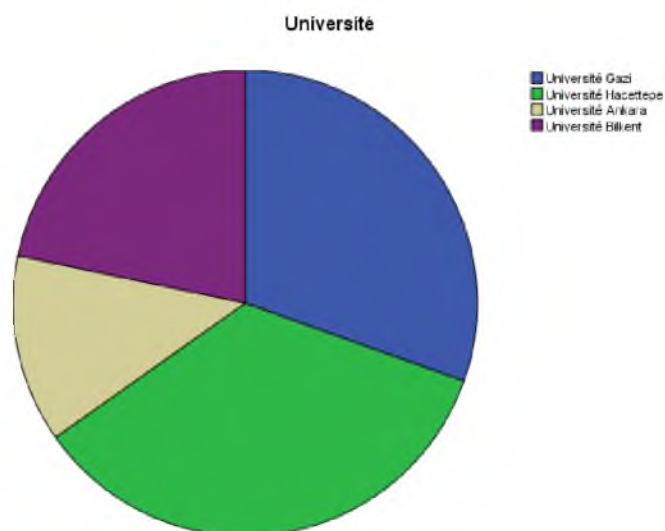
Tableau 27 : Description de Nombre d'Enseignants Selon les Universités

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Université Gazi	7	30,4	30,4	30,4
	Université Hacettepe	8	34,8	34,8	65,2
	Université Ankara	3	13,0	13,0	78,3
	Université Bilkent	5	21,7	21,7	100,0
Total		23	100,0	100,0	

L'effectif total qui exprime leurs opinions dans cette étude est 23 individus. Avec 8 individus et 34,8 %, l'Université Hacettepe est au premier rang. L'Université Gazi participe à l'étude avec 7 individus. Ce nombre est égal 30,4 %. On voit l'Université Bilkent au troisième rang avec 5 individus et 21,7 %. L'Université Ankara

est au dernier rang avec 47 individus. Il est équivalent du pourcentage de 13,0 %. Voir au diagramme : Figure 2

Figure 2: Diagramme d'Enseignants Selon les Universités



6.1.3. Les Informations Générales sur l'Échantillon de Classes

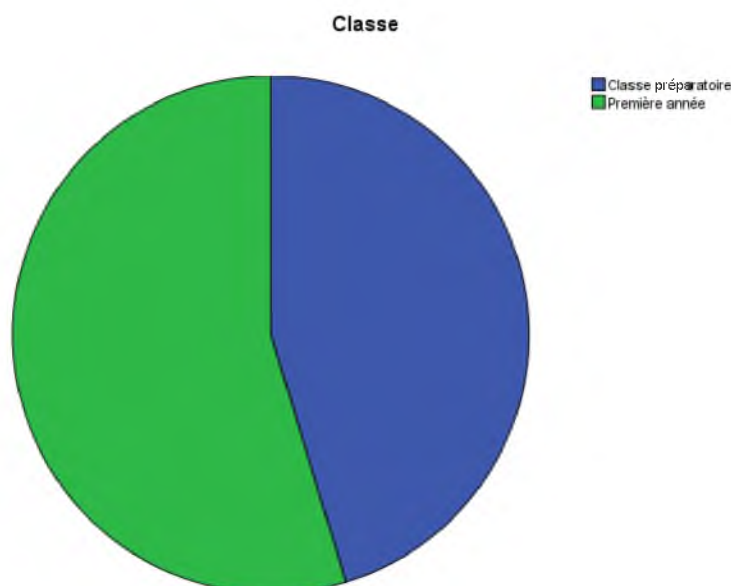
Le choix de la population de classe de l'étude est la méthode d'hasardisation. Les classes préparatoires et les premières années des études universitaires aux départements du Français Langue Étrangère (pédagogie, philologie, traduction...) sont l'un des nos sujets que l'on étudie dans cette étude.

Tableau 28 : Description de Nombre d'Étudiant Selon la Classe Fréquentée

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Classe préparatoire	111	45,3	45,3	45,3
	Première année	134	54,7	54,7	100,0
	Total	245	100,0	100,0	

Selon la classe fréquentée, l'effectif total est 245 individus dont 111 sont en classe préparatoire (Ce nombre est égal 45,3 %) et 134 sont en première année (Ce nombre est égaux 54,7 %). Voir au diagramme: Figure 3

Figure 3: Diagramme d'Étudiants Selon la Classe Fréquentée



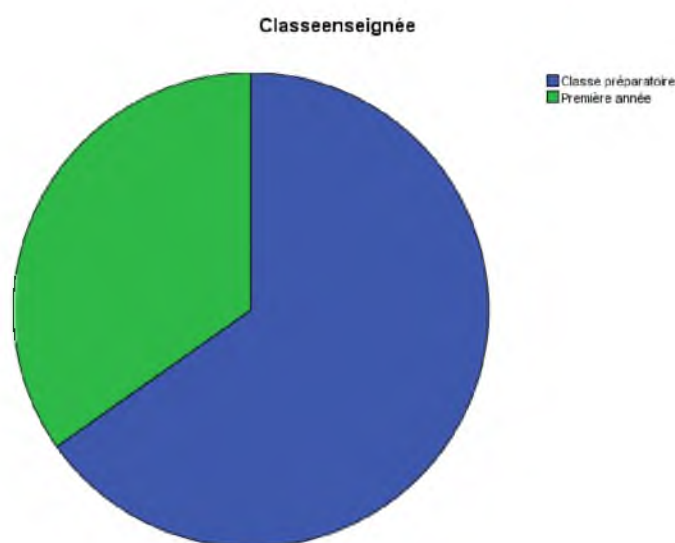
6.1.4. Les Informations sur l'Enseignant Selon la Classe Enseignée

De ce titre, on présente les effectifs et le pourcentage des enseignants selon leurs classes enseignées.

Tableau 29 : Description des Nombres d'Enseignants Selon la Classe Enseignée

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Classe préparatoire	15	65,2	65,2	65,2
Première année	8	34,8	34,8	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Selon la classe enseignée, on voit l'enseignant dont 15 en classe préparatoire (Ce nombre est égal 65,2 %) et 8 en première année (Ce nombre est égal 34,8 %) Voir au diagramme : Figure 4

Figure 4: Diagramme d'Enseignants Selon les Classes Enseignées

6.1.5. Les Informations sur le Diplôme du Lycée des Étudiants

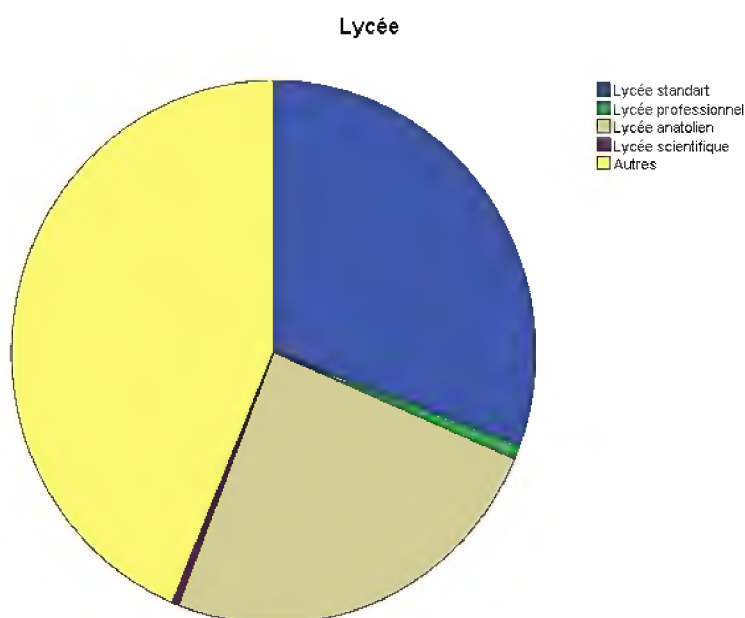
Dans le système éducatif turc, il y a une trentaine sorte de lycée. Du côté de l'enseignement de langue étrangère, chacun d'eux a des programmes complètement différents, et a des horaires variés. Cette problématique engendre beaucoup de difficultés pour l'enseignement universitaire de langue étrangère. D'une part, on a les étudiants diplômés des lycées professionnels dont les horaires de langue étrangère restent insuffisants, d'autre part on les a les étudiants diplômés des lycées anatoliens, des lycées scientifiques ou des lycées plus prestigieux dont les horaires de langue étrangère sont plus qu'à ceux de ces derniers.

Tableau 30 : Description des Nombres d'Étudiants Selon Leurs Diplômes de Lycée

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Lycée Standart	75	30,6	30,6	30,6
	Lycée Professionnel	2	,8	,8	31,4
	Lycée Anatolien	60	24,5	24,5	55,9
	Lycée Scientifique	1	,4	,4	56,3
	Autres	107	43,7	43,7	100,0
	Total	245	100,0	100,0	

Voyons le nombre de notre étude: Avec 107 individus et 43,8 %, la majorité des étudiants sont diplômés d'autres lycées que nous n'avons pas cités dans notre recherche (comme lycée privé, etc.). Il y a 75 étudiants qui sont diplômés de Lycée Standart avec 30,6 %. Avec 60 étudiants et 24,5 %, Lycée Anatolien est au troisième rang dans le domaine de diplôme. Les pourcentages du Lycée Professionnel et du Lycée Scientifique sont faibles. Le premier est 0,8 % avec 2 individus, le deuxième est 0,4 % avec 1 individu. Voir au diagramme : Figure 5

Figure 5 : Diagramme d'Étudiants Selon Leurs Diplômes de Lycée.



6.1.6. Les Informations sur Le Diplôme Universitaire des Enseignants

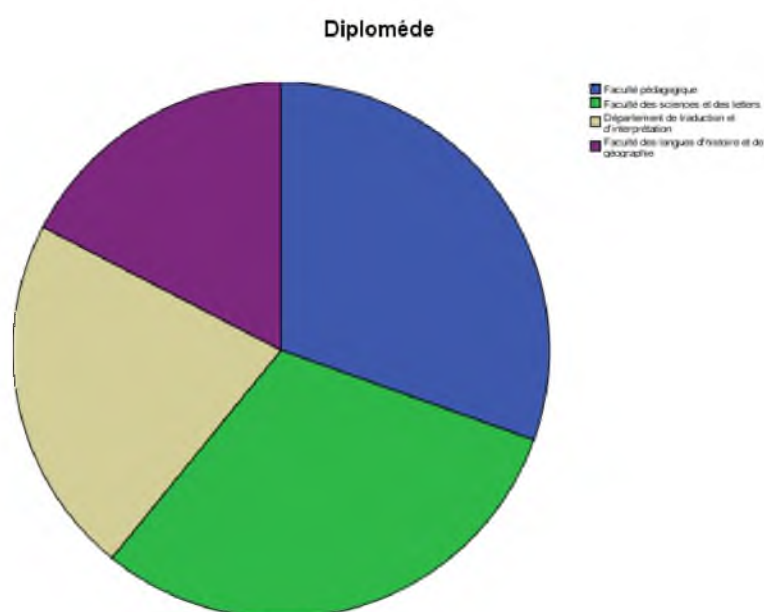
L'univers de notre recherche contient 4 sortes de faculté ou de département relatives au diplôme universitaire des enseignants. Ce sont ;

- a. La Faculté Pédagogique
- b. La Faculté des Sciences et des Lettres
- c. Le Département de Traduction et d'Interprétation
- d. La Faculté de Langues d'Histoire et de Géographie

Tableau 31 : Description des Nombres d'Enseignants Selon Leurs Diplômes de Faculté

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide Faculté Pédagogique	7	30,4	30,4	30,4
Faculté des Sciences et des Lettres	7	30,4	30,4	60,9
Département de Traduction et d'Interprétation	5	21,7	21,7	82,6
Faculté des Langues d'Histoire et de Géographie	4	17,4	17,4	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Dans la description de diplôme universitaire des enseignants, La Faculté Pédagogique est équivalente par rapport à la Faculté des Sciences et des Lettres. Ces derniers partagent le premier rang avec avec 7 individus et 30,4 %. Le Département de Traduction et d'Interprétation est au troisième rang avec 5 individus et 21,7 %. La Faculté des Langues d'Histoire et de Géographie est au dernier rang avec 4 individus et 17,4 %. Voir au diagramme: Figure 6

Figure 6: Diagramme d'Enseignants Selon Leurs Diplômes de Faculté

6.1.7. Les Informations sur la Première Langue Etrangère Etudiée au Lycée

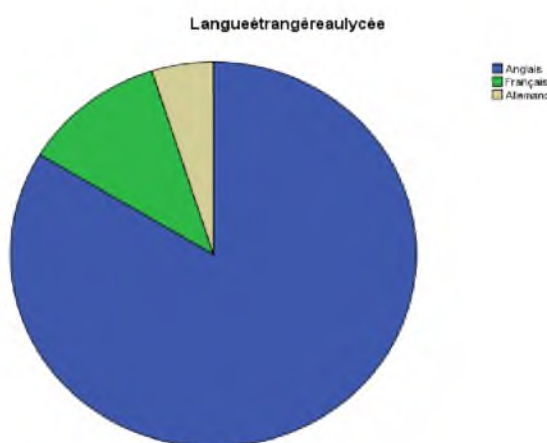
Pour le FLE, le système d'entrée à l'université turque autorise les étudiants de passer l'examen de langue étrangère que ça soit la langue française, anglaise ou allemande à poursuivre la formation française. Par manque d'étudiant qui étudie le français comme première langue étrangère aux lycées, cette situation problématique continue. Regardons les nombres de notre étude.

Tableau 32 : Description des Nombres d'Étudiants Selon Leur Première Langue Étrangère au Lycée

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Anglais	205	83,7	83,7	83,7
	Français	28	11,4	11,4	95,1
	Allemand	12	4,9	4,9	100,0
	Total	245	100,0	100,0	

Avec 205 individus et 83,7%, les étudiants qui poursuivent leurs formations françaises à l'université ont étudié l'anglais comme première langue étrangère au lycée. Avec 28 individus et 11,4%, les étudiants qui poursuivent leurs formations françaises à l'université ont étudié le français comme première langue étrangère aux lycées. Avec 12 individus et 4,9%, les étudiants qui poursuivent leurs formations françaises à l'université ont étudié l'allemand comme première langue étrangère au lycée. Voir au diagramme: Figure 7

Figure 7: Diagramme d'Étudiants Selon Leurs Diplômes de Lycée.



6.2. Résultats de l'Enquête

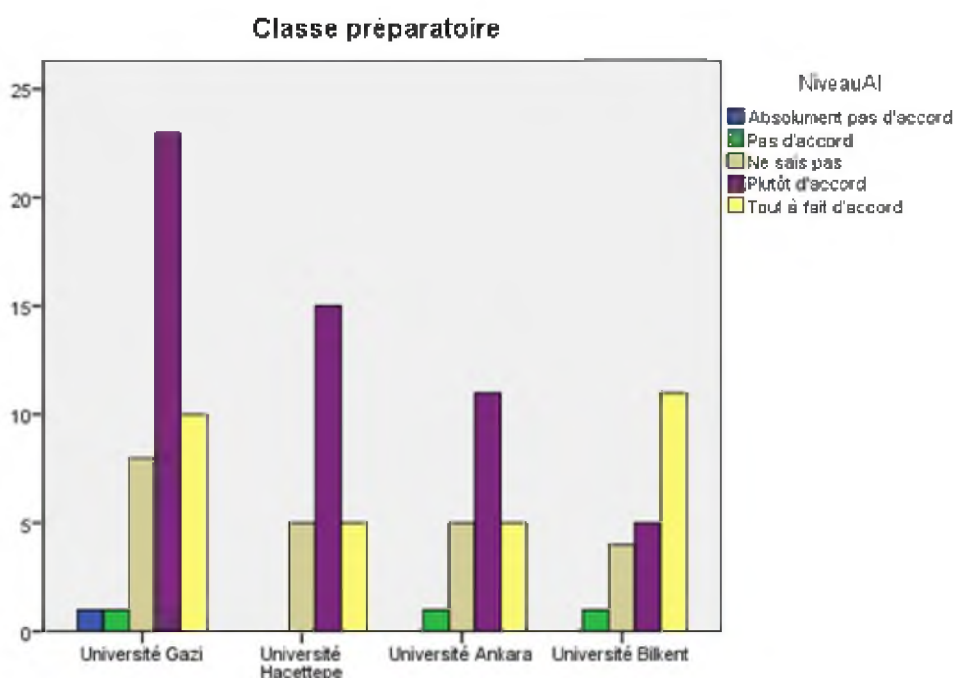
6.2.1. La Considération des Classes Préparatoires sur la Compétence Écrite de "Niveau A1"

Tableau 33 : Description de la Compétence Écrite de "Niveau A1" en Classe Préparatoire

Classe préparatoire		NiveauA1					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Université Gazi	Effectifs	1	1	8	23	10	43
	% selon Université	2,3%	2,3%	18,6%	53,5%	23,3%	100,0%
	% selon NiveauAI	100,0%	33,3%	36,4%	42,6%	32,3%	38,7%
	% Total	,9%	,9%	7,2%	20,7%	9,0%	38,7%
Université Hacettepe	Effectifs	0	0	5	15	5	25
	% selon Université	,0%	,0%	20,0%	60,0%	20,0%	100,0%
	% selon NiveauAI	,0%	,0%	22,7%	27,8%	16,1%	22,5%
	% Total	,0%	,0%	4,5%	13,5%	4,5%	22,5%
Université Ankara	Effectifs	0	1	5	11	5	22
	% selon Université	,0%	4,5%	22,7%	50,0%	22,7%	100,0%
	% selon NiveauAI	,0%	33,3%	22,7%	20,4%	16,1%	19,8%
	% Total	,0%	,9%	4,5%	9,9%	4,5%	19,8%
Université Bilkent	Effectifs	0	1	4	5	11	21
	% selon Université	,0%	4,8%	19,0%	23,8%	52,4%	100,0%
	% selon NiveauAI	,0%	33,3%	18,2%	9,3%	35,5%	18,9%
	% Total	,0%	,9%	3,6%	4,5%	9,9%	18,9%
Total	Effectifs	1	3	22	54	31	111
	% selon Université	,9%	2,7%	19,8%	48,6%	27,9%	100,0%
	% selon NiveauAI	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	,9%	2,7%	19,8%	48,6%	27,9%	100,0%

Sur les 43 étudiants qui suivent leurs études en classe préparatoire de l'Université Gazi, 53,5 % sont "Plutôt d'accord". Sur les 25 étudiants qui suivent leurs études en classe préparatoire de l'Université Hacettepe, 60,0 % sont "Plutôt d'accord". Sur les 21 étudiants qui suivent leurs études en classe préparatoire de l'Université Ankara, 50,0 % sont "Plutôt d'accord". Sur les 21 étudiants qui suivent leurs études en classe préparatoire de l'Université Bilkent 52,4% sont "Tout à fait d'accord". Sur les 111 étudiants au total qui suivent leurs études en classe préparatoire de l'Université 48,6 % sont "Plutôt d'accord". Ces chiffres nous montrent que la Compétence Écrite de "Niveau A1" se réalise bien en classe préparatoire selon les étudiants qui suivent leurs études en classe préparatoire.

Figure 8: Diagramme de la Compétence Écrite de "Niveau A1" en Classe Préparatoire



Dans le diagramme nous voyons que les réponses des étudiants sont denses et également réparties. Les réponses se concentrent sur les axes de "Plutôt d'accord" alors que "Pas d'accord" et "Absolument pas d'accord" à peu près se vident. Les réponses "Tout à fait d'accord" sont en somme appréciables dans toutes les universités. Dans ce diagramme de la réalisation de la compétence écrite de niveau A1 selon les étudiants qui fréquentent en classe préparatoire, les réponses positives sont visiblement élevées. Nous pouvons dire que la majorité des étudiants interrogés est favorable qu'elle peut pratiquer les activités du Niveau A1 en classe préparatoire.

6.2.2. La Considération des Enseignants sur la Réalisation de la Compétence Écrite de “Niveau A1” en Classe Préparatoire

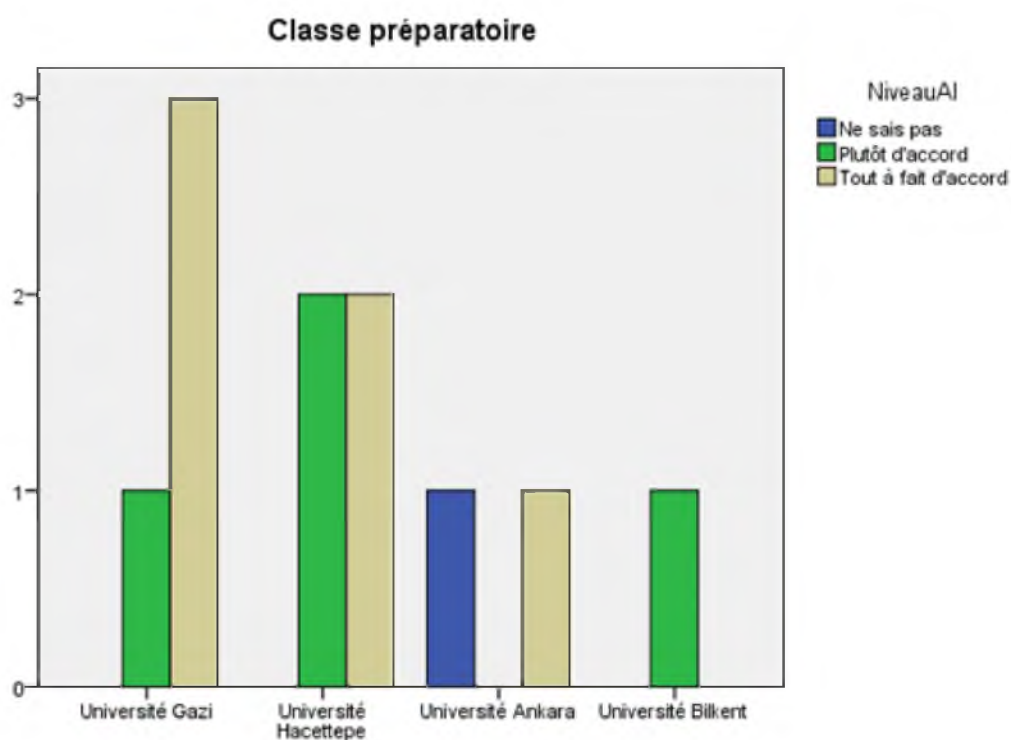
Tableau 34: Description de la Réalisation de la Compétence Écrite de “Niveau A1” en Classe Préparatoire selon les Enseignants

Classe préparatoire		NiveauA1					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Université Gazi	Effectifs	0	0	0	1	3	4
	% selon Université	,0%	,0%	,0%	25,0%	75,0%	100,0%
	% selon NiveauAI	,0%	,0%	,0%	25,0%	33,3%	26,7%
	% Total	,0%	,0%	,0%	6,7%	20,0%	26,7%
Université Hacettepe	Effectifs	0	0	0	2	2	4
	% selon Université	,0%	,0%	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	% selon NiveauAI	,0%	,0%	,0%	50,0%	22,2%	26,7%
	% Total	,0%	,0%	,0%	13,3%	13,3%	26,7%
Université Ankara	Effectifs	0	0	1	0	1	2
	% selon Université	,0%	,0%	50,0%	,0%	50,0%	100,0%
	% selon NiveauAI	,0%	,0%	100,0%	,0%	11,1%	13,3%
	% Total	,0%	,0%	6,7%	,0%	6,7%	13,3%
Université Bilkent	Effectifs	0	1	0	1	3	5
	% selon Université	,0%	20,0%	,0%	20,0%	60,0%	100,0%
	% selon NiveauAI	,0%	100,0%	,0%	25,0%	33,3%	33,3%
	% Total	,0%	6,7%	,0%	6,7%	20,0%	33,3%
Total	Effectifs	0	1	1	4	9	15
	% selon Université	,0%	6,7%	6,7%	26,7%	60,0%	100,0%
	% selon NiveauAI	,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	,0%	6,7%	6,7%	26,7%	60,0%	100,0%

3 enseignants sur 4 qui enseignent le français en classe préparatoire de l'Université Gazi sont “Tout à fait d'accord”. 2 enseignants sur 4 qui enseignent le

français en classe préparatoire de l'Université Hacettepe sont "Tout à fait d'accord". 1 enseignant qui enseigne le français en classe préparatoire de l'Université Ankara est "Tout à fait d'accord". 3 enseignants sur 5 qui enseignent le français en classe préparatoire de l'Université Bilkent sont "Tout à fait d'accord". Sur les 15 enseignants au total qui enseignent le français en classe préparatoire de l'Université, 60 % sont "Tout à fait d'accord". À partir de ces nombres nous pouvons dire que la Compétence Écrite de "Niveau A1" se réalise bien en classe préparatoire selon les enseignants qui enseignent le français en classe préparatoire.

Figure 9: Diagramme de la Réalisation de la Compétence Écrite de "Niveau A1" en Classe Préparatoire selon les Enseignants



6.2.3. La Considération des Étudiants en Première Année sur la Compétence Écrite de “Niveau A1”

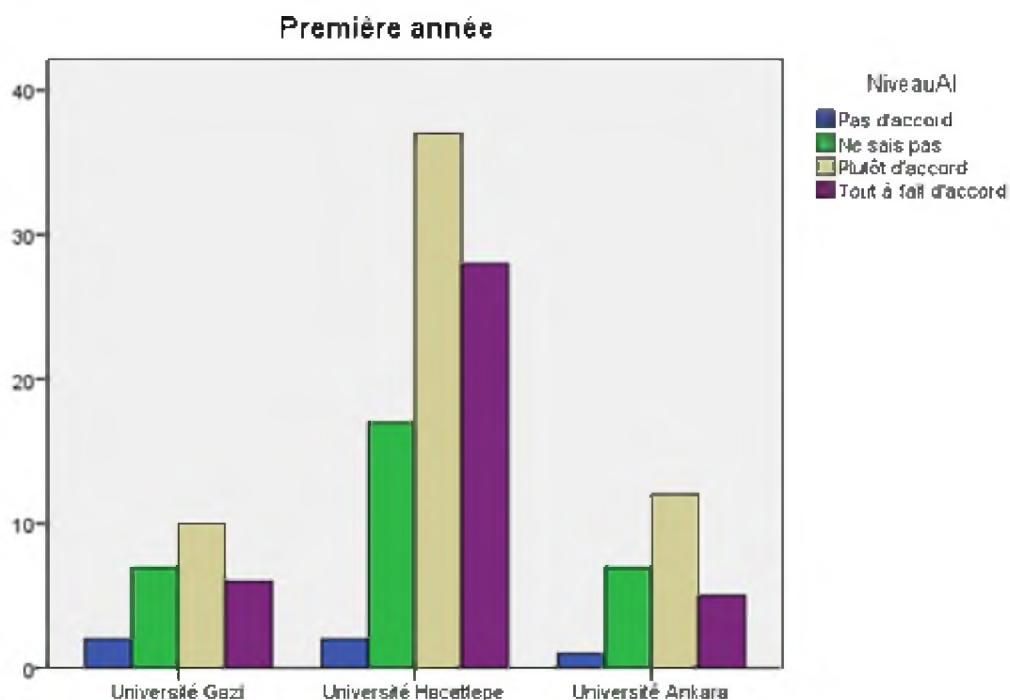
Tableau 35 : Description de la Compétence Écrite de “Niveau A1” en Première Année

Première année		NiveauA1					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Université Gazi	Effectifs	0	2	7	10	6	25
	% selon Université	0	8,0%	28,0%	40,0%	24,0%	100,0%
	% selon NiveauA1	0	40,0%	22,6%	16,9%	15,4%	18,7%
	% Total	0	1,5%	5,2%	7,5%	4,5%	18,7%
Université Hacettepe	Effectifs	0	2	17	37	28	84
	% selon Université	0	2,4%	20,2%	44,0%	33,3%	100,0%
	% selon NiveauA1	0	40,0%	54,8%	62,7%	71,8%	62,7%
	% Total	0	1,5%	12,7%	27,6%	20,9%	62,7%
Université Ankara	Effectifs	0	1	7	12	5	25
	% selon Université	0	4,0%	28,0%	48,0%	20,0%	100,0%
	% selon NiveauA1	0	20,0%	22,6%	20,3%	12,8%	18,7%
	% Total	0	,7%	5,2%	9,0%	3,7%	18,7%
Total	Effectifs	0	5	31	59	39	134
	% selon Université	0	3,7%	23,1%	44,0%	29,1%	100,0%
	% selon NiveauA1	0	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	0	3,7%	23,1%	44,0%	29,1%	100,0%

Sur les 25 étudiants qui fréquentent la première année de l'Université Gazi, 40 % sont “Plutôt d'accord”. Sur les 84 étudiants qui fréquentent en première année de l'Université Hacettepe, 44,0 % sont “Plutôt d'accord”. Sur les 25 étudiants en première année de l'Université Ankara, 48,0 % sont “Plutôt d'accord”.

Sur les 134 étudiants au total qui fréquentent la première année de l'Université 44,0 % sont "Plutôt d'accord". Ces chiffres nous montrent que la Compétence Écrite de "Niveau A1" se réalise bien en première année selon les étudiants qui fréquentent en première année.

Figure 10: Diagramme de la Compétence Écrite de "Niveau A1" en Première Année



6.2.4. La Considération des Enseignants sur la Réalisation de la Compétence Écrite de “Niveau A1” en Première Année

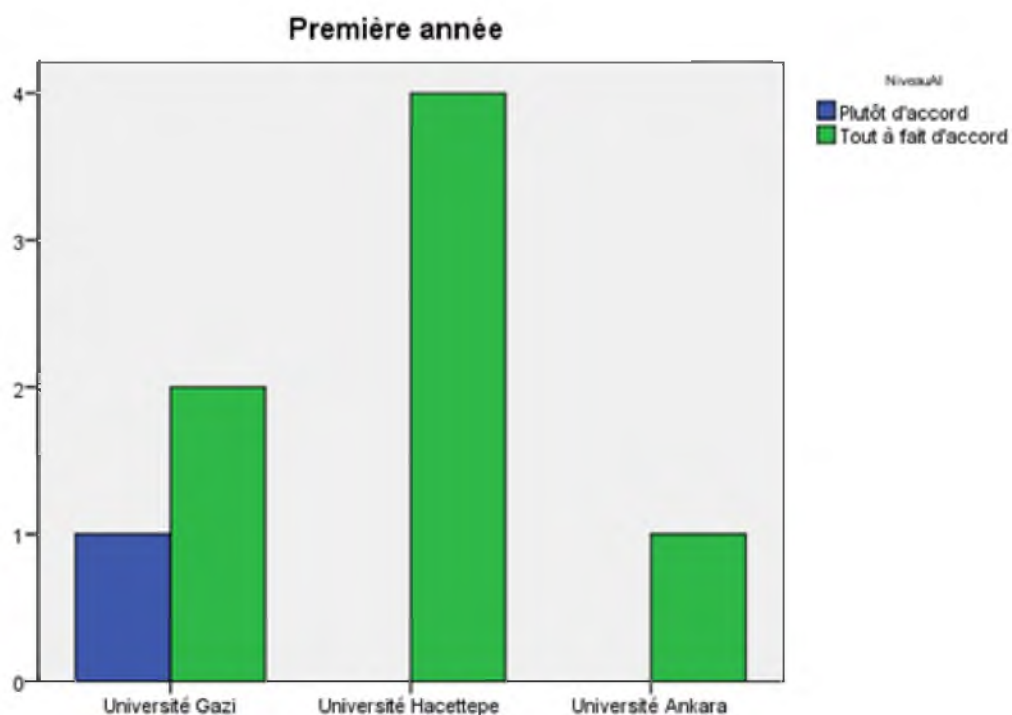
Tableau 36 : Description de la Réalisation de la Compétence Écrite de “Niveau A1” en Première Année selon les Enseignants

Première année		NiveauA1					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Université Gazi	Effectifs	0	0	0	1	2	3
	% selon Université	,0%	,0%	,0%	33,3%	66,7%	100,0%
	% selon NiveauAI	,0%	,0%	,0%	100,0%	28,6%	37,5%
	% Total	,0%	,0%	,0%	12,5%	25,0%	37,5%
Université Hacettepe	Effectifs	0	0	0	0	4	4
	% selon Université	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% selon NiveauAI	,0%	,0%	,0%	,0%	57,1%	50,0%
	% Total	,0%	,0%	,0%	,0%	50,0%	50,0%
Université Ankara	Effectifs	0	0	0	0	1	1
	% selon Université	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% selon NiveauAI	,0%	,0%	,0%	,0%	14,3%	12,5%
	% Total	,0%	,0%	,0%	,0%	12,5%	12,5%
Total	Effectifs	0	0	0	1	7	8
	% selon Université	,0%	,0%	,0%	12,5%	87,5%	100,0%
	% selon NiveauAI	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	,0%	,0%	,0%	12,5%	87,5%	100,0%

2 enseignants sur 3 qui enseignent le français en première année de l'Université Gazi sont “Tout à fait d'accord”. 4 enseignants sur 4 qui enseignent le français en première année de l'Université Hacettepe sont “Tout à fait d'accord”. 1 enseignant qui enseigne le français en première année de l'Université Ankara est “Tout à fait d'accord”. Au total, sur les 8 enseignants qui enseignent le français en première année de

l'Université, 87,5% sont "Tout à fait d'accord". À partir de ces nombres nous pouvons dire que la Compétence Écrite de "Niveau A1" se réalise bien en première année selon les enseignants qui enseignent le français en première année.

Figure 11: Diagramme de la Réalisation de la Compétence Écrite de "Niveau A1" en Première Année selon les Enseignants



6.2.5. La Considération des Classes Préparatoires sur la Compétence Écrite de “Niveau A2”

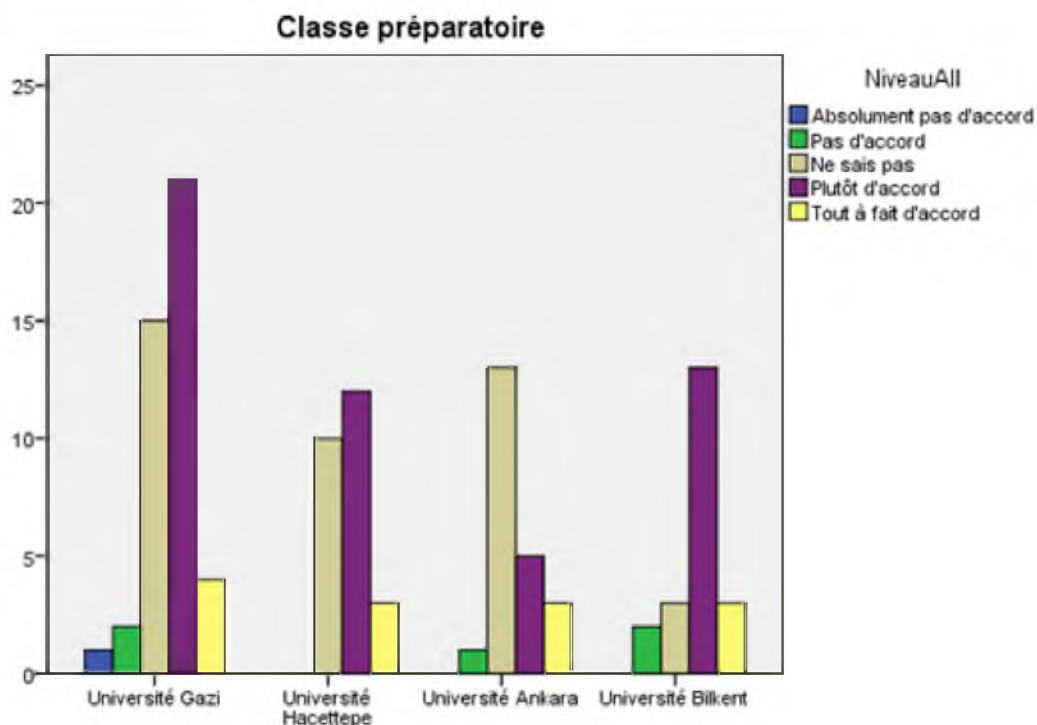
Tableau 37 : Description de la Compétence Écrite de “Niveau A2” en Classe Préparatoire

Classe préparatoire		NiveauA2					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Université Gazi	Effectifs	1	2	15	21	4	43
	% selon Université	2,3%	4,7%	34,9%	48,8%	9,3%	100,0%
	% selon NiveauAII	100,0%	40,0%	36,6%	41,2%	30,8%	38,7%
	% Total	,9%	1,8%	13,5%	18,9%	3,6%	38,7%
Université Hacettepe	Effectifs	0	0	10	12	3	25
	% selon Université	,0%	,0%	40,0%	48,0%	12,0%	100,0%
	% selon NiveauAII	,0%	,0%	24,4%	23,5%	23,1%	22,5%
	% Total	,0%	,0%	9,0%	10,8%	2,7%	22,5%
Université Ankara	Effectifs	0	1	13	5	3	22
	% selon Université	,0%	4,5%	59,1%	22,7%	13,6%	100,0%
	% selon NiveauAII	,0%	20,0%	31,7%	9,8%	23,1%	19,8%
	% Total	,0%	,9%	11,7%	4,5%	2,7%	19,8%
Université Bilkent	Effectifs	0	2	3	13	3	21
	% selon Université	,0%	9,5%	14,3%	61,9%	14,3%	100,0%
	% selon NiveauAII	,0%	40,0%	7,3%	25,5%	23,1%	18,9%
	% Total	,0%	1,8%	2,7%	11,7%	2,7%	18,9%
Total	Effectifs	1	5	41	51	13	111
	% selon Université	,9%	4,5%	36,9%	45,9%	11,7%	100,0%
	% selon NiveauAII	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	,9%	4,5%	36,9%	45,9%	11,7%	100,0%

Sur un échantillon de 43 étudiants, la majorité des personnes interrogées en classe préparatoire de l'Université Gazi est "Plutôt d'accord" avec 48,8 %. Sur un échantillon de 25 étudiants, la majorité des personnes interrogées en classe préparatoire de l'Université Hacettepe est favorable de Niveau A2 avec 48,0 %. Ils ont choisi "Plutôt d'accord". Sur les 22 étudiants qui font leurs études en classe préparatoire de l'Université Ankara, 59,1 % sont indécis. Ils ont choisi "Ne sais pas". Le nombre des indécis est en hausse au Niveau A2. Sur les 21 étudiants qui font leurs études en classe préparatoire de l'Université Bilkent 61,9 % sont "Plutôt d'accord". Ils sont favorables de niveau A2.

Sur les 111 étudiants au total qui fréquentent la classe préparatoire de l'Université, 45,9 % sont "Plutôt d'accord". D'après ces opinions, nous pouvons dire que la Compétence Écrite de "Niveau A2" se réalise bien en classe préparatoire à l'égard des étudiants qui suivent leurs études en classe préparatoire.

Figure 12: Diagramme de la Compétence Écrite de "Niveau A2" en Classe Préparatoire



6.2.6. La Considération des Enseignants sur la Réalisation de la Compétence Écrite de “Niveau A2” en Classe Préparatoire

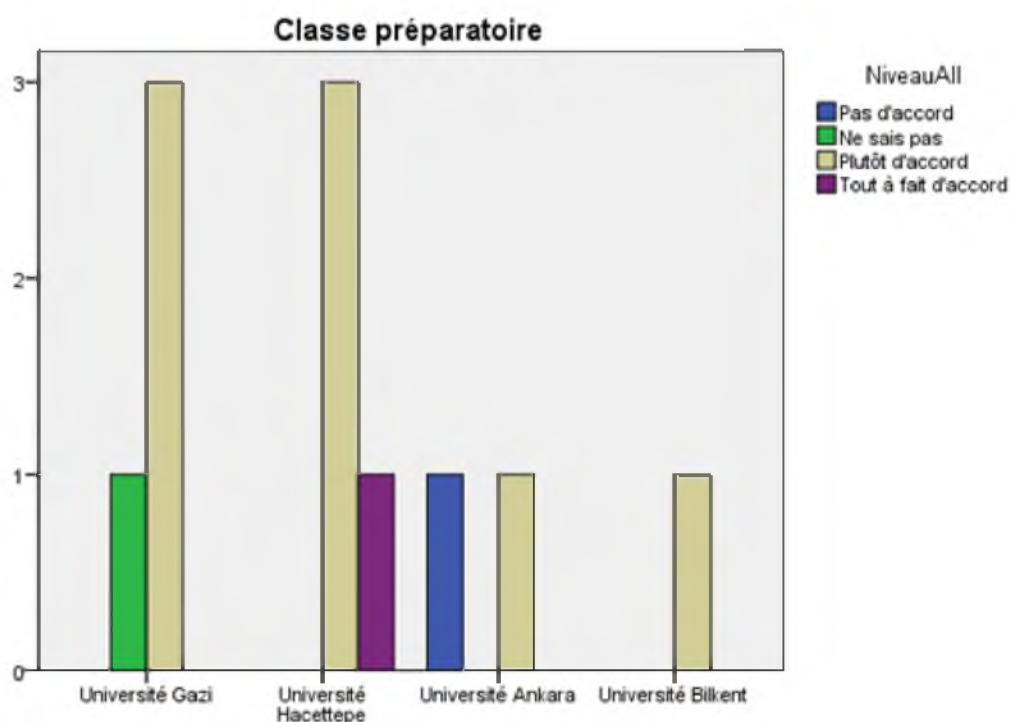
Tableau 38 : Description de la Réalisation de la Compétence Écrite de “Niveau A2” en Classe Préparatoire selon les Enseignants

Classe préparatoire		NiveauA2					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Université Gazi	Effectifs	0	0	1	3	0	4
	% selon Université	,0%	,0%	25,0%	75,0%	,0%	100,0%
	% selon NiveauAII	,0%	,0%	50,0%	33,3%	,0%	26,7%
	% Total	,0%	,0%	6,7%	20,0%	,0%	26,7%
Université Hacettepe	Effectifs	0	0	0	3	1	4
	% selon Université	,0%	,0%	,0%	75,0%	25,0%	100,0%
	% selon NiveauAII	,0%	,0%	,0%	33,3%	33,3%	26,7%
	% Total	,0%	,0%	,0%	20,0%	6,7%	26,7%
Université Ankara	Effectifs	0	1	0	1	0	2
	% selon Université	,0%	50,0%	,0%	50,0%	,0%	100,0%
	% selon NiveauAII	,0%	100,0%	,0%	11,1%	,0%	13,3%
	% Total	,0%	6,7%	,0%	6,7%	,0%	13,3%
Université Bilkent	Effectifs	0	0	1	2	2	5
	% selon Université	,0%	,0%	20,0%	40,0%	40,0%	100,0%
	% selon NiveauAII	,0%	,0%	50,0%	22,2%	66,7%	33,3%
	% Total	,0%	,0%	6,7%	13,3%	13,3%	33,3%
Total	Effectifs	0	1	2	9	3	15
	% selon Université	,0%	6,7%	13,3%	60,0%	20,0%	100,0%
	% selon NiveauAII	,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	,0%	6,7%	13,3%	60,0%	20,0%	100,0%

3 enseignants sur 4 qui enseignent le français en classe préparatoire de l'Université Gazi sont "Plutôt d'accord". 3 enseignants sur 4 qui enseignent le français en classe préparatoire de l'Université Hacettepe sont "Plutôt d'accord". 1 enseignant de l'Université Ankara est "Plutôt d'accord", 1 enseignant de l'Université Ankara n'est "pas d'accord". 2 enseignants sur 5 sont "Plutôt d'accord", et 2 enseignants sur 5 sont "Tout à fait d'accord" en classe préparatoire de l'Université Bilkent.

Au total, sur les 15 enseignants qui enseignent le français en classe préparatoire de l'Université, 60 % sont "Tout à fait d'accord". D'après ces chiffres, les enseignants considèrent que la Compétence Écrite de "Niveau A2" se réalise bien en classe préparatoire à l'égard des enseignants enquêtés.

Figure 13: Diagramme de la Réalisation de la Compétence Écrite de "Niveau A2" en Classe Préparatoire selon les Enseignants



6.2.7. La Considération des Étudiants en Première Année sur la Compétence Écrite de “Niveau A2”

Tableau 39 : Description de la Compétence Écrite de “Niveau A2” en Première Année

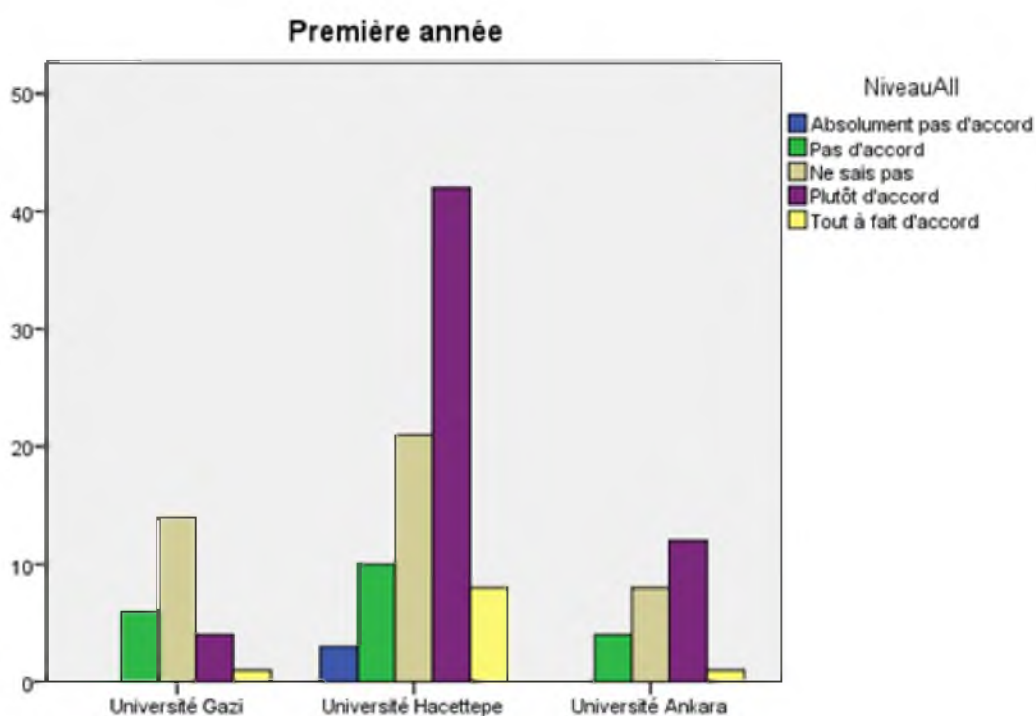
Première année		NiveauA2					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Université Gazi	Effectifs	0	6	14	4	1	25
	% selon Université	,0%	24,0%	56,0%	16,0%	4,0%	100,0%
	% selon NiveauAII	,0%	30,0%	32,6%	6,9%	10,0%	18,7%
	% Total	,0%	4,5%	10,4%	3,0%	,7%	18,7%
Université Hacettepe	Effectifs	3	10	21	42	8	84
	% selon Université	3,6%	11,9%	25,0%	50,0%	9,5%	100,0%
	% selon NiveauAII	100,0%	50,0%	48,8%	72,4%	80,0%	62,7%
	% Total	2,2%	7,5%	15,7%	31,3%	6,0%	62,7%
Université Ankara	Effectifs	0	4	8	12	1	25
	% selon Université	,0%	16,0%	32,0%	48,0%	4,0%	100,0%
	% selon NiveauAII	,0%	20,0%	18,6%	20,7%	10,0%	18,7%
	% Total	,0%	3,0%	6,0%	9,0%	,7%	18,7%
Total	Effectifs	3	20	43	58	10	134
	% selon Université	2,2%	14,9%	32,1%	43,3%	7,5%	100,0%
	% selon NiveauAII	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	2,2%	14,9%	32,1%	43,3%	7,5%	100,0%

Au premier rang des préoccupations des étudiants en première année de l'Université Gazi, on trouve les indécis ” avec 56,0 % sur un échantillon de 25 étudiants. Ici, dans ce tableau la proportion de la réalisation de Niveau A2 a légèrement fléchi à l'Université Gazi. Le pourcentage de Niveau A2 est en hausse en première année de l'Université Hacettepe. La majorité des étudiants donnent la réponse “Plutôt

d'accord" avec 50,0 %. La répartition de nombre des étudiants de l'Université Ankara, est à peu près égale à celle de l'Université Hacettepe. La proportion de 48,0 % a choisi la réponse "Plutôt d'accord".

Au total, les étudiants qui font leurs études en première année de l'Université ont donné la réponse "Plutôt d'accord" avec 43,3 %. À partir de ces données, nous pouvons dire que la Compétence Écrite de "Niveau A2" se réalise bien en première année, aux yeux des étudiants qui font leurs études en première année.

Figure 14: Diagramme de la Compétence Écrite de "Niveau A2" en Première Année



6.2.8. La Considération des Enseignants sur la Réalisation de la Compétence Écrite de “Niveau A2” en Première Année

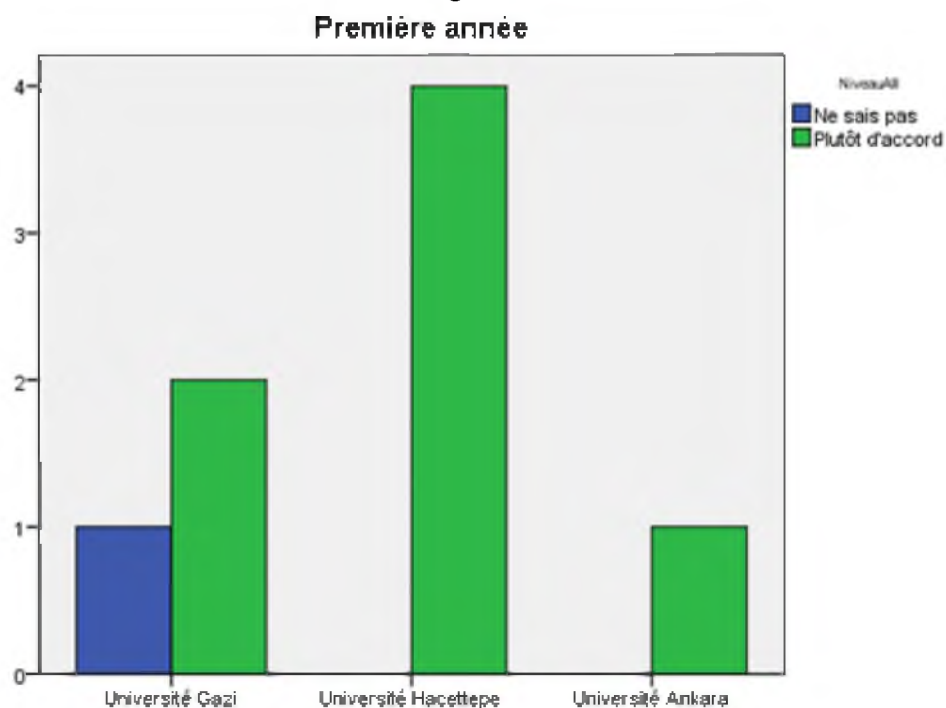
Tableau 40 : Description de la Réalisation de la Compétence Écrite de “Niveau A2” en Première Année selon les Enseignants

		NiveauA2					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Première année							
Université Gazi	Effectifs	0	0	1	2	0	3
	% selon Université	,0%	,0%	33,3%	66,7%	,0%	100,0%
	% selon NiveauAII	,0%	,0%	100,0%	28,6%	,0%	37,5%
	% Total	,0%	,0%	12,5%	25,0%	,0%	37,5%
Université Hacettepe	Effectifs	0	0	0	4	0	4
	% selon Université	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% selon NiveauAII	,0%	,0%	,0%	57,1%	,0%	50,0%
	% Total	,0%	,0%	,0%	50,0%	,0%	50,0%
Université Ankara	Effectifs	0	0	0	1	0	1
	% selon Université	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% selon NiveauAII	,0%	,0%	,0%	14,3%	,0%	12,5%
	% Total	,0%	,0%	,0%	12,5%	,0%	12,5%
Total	Effectifs	0	0	1	7	0	8
	% selon Université	,0%	,0%	12,5%	87,5%	,0%	100,0%
	% selon NiveauAII	,0%	,0%	100,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Total	,0%	,0%	12,5%	87,5%	,0%	100,0%

2 enseignants sur 3 qui enseignent le français en première année de l'Université Gazi sont “Plutôt d'accord” pour la réalisation du Niveau A2. 4 enseignants sur 4 qui enseignent le français en première année de l'Université Hacettepe sont “Plutôt d'accord” pour la réalisation du Niveau A2. Les enseignants qui enseignent le français en première année de l'Université Ankara est “Plutôt d'accord” pour la réalisation du Niveau A2.

Au total, sur les 8 enseignants qui enseignent le français en première année de l'Université, 87,5 % sont "Plutôt d'accord" pour la réalisation du Niveau A2. Selon chiffres que nous examinons, les enseignants considèrent que la compétence écrite de "Niveau A2" se réalise bien en première année.

Figure 15: Diagramme de la Réalisation de la Compétence Écrite de "Niveau A2" en Première Année selon les Enseignants



6.2.9. La Considération des Classes Préparatoires sur la Compétence Écrite de “Niveau B1”

Tableau 41 : Description de la Compétence Écrite de “Niveau B1” en Classe Préparatoire

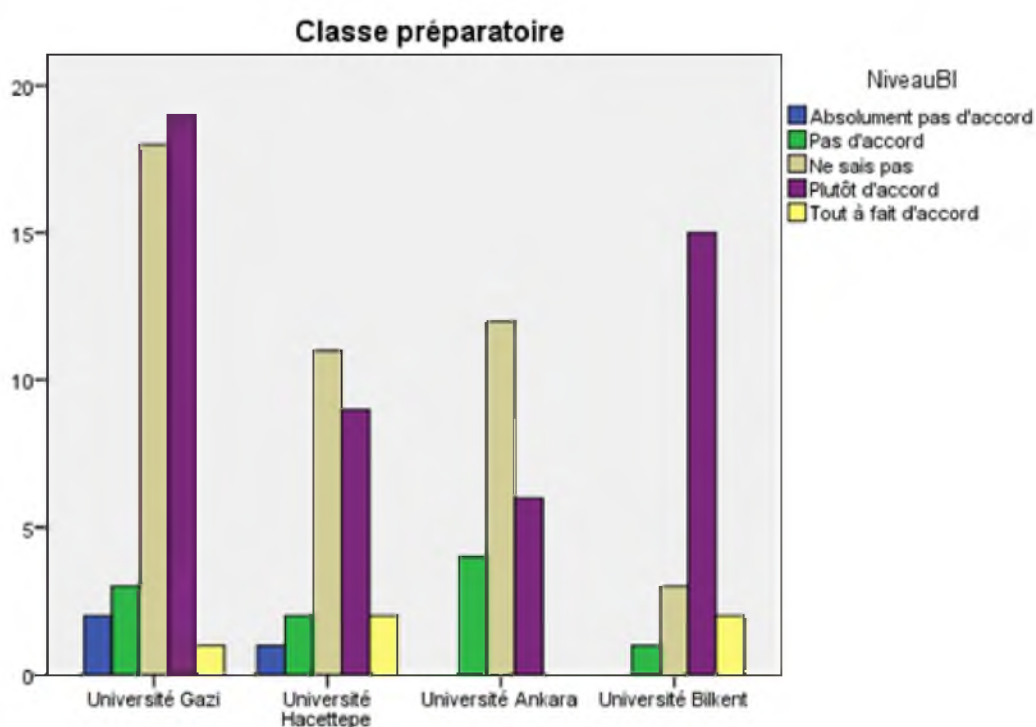
Classe préparatoire		Niveau B1					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Université Gazi	Effectifs	2	3	18	19	1	43
	% selon Université	4,7%	7,0%	41,9%	44,2%	2,3%	100,0%
	% selon NiveauBI	66,7%	30,0%	40,9%	38,8%	20,0%	38,7%
	% Total	1,8%	2,7%	16,2%	17,1%	,9%	38,7%
Université Hacettepe	Effectifs	1	2	11	9	2	25
	% selon Université	4,0%	8,0%	44,0%	36,0%	8,0%	100,0%
	% selon NiveauBI	33,3%	20,0%	25,0%	18,4%	40,0%	22,5%
	% Total	,9%	1,8%	9,9%	8,1%	1,8%	22,5%
Université Ankara	Effectifs	0	4	12	6	0	22
	% selon Université	,0%	18,2%	54,5%	27,3%	,0%	100,0%
	% selon NiveauBI	,0%	40,0%	27,3%	12,2%	,0%	19,8%
	% Total	,0%	3,6%	10,8%	5,4%	,0%	19,8%
Université Bilkent	Effectifs	0	1	3	15	2	21
	% selon Université	,0%	4,8%	14,3%	71,4%	9,5%	100,0%
	% selon NiveauBI	,0%	10,0%	6,8%	30,6%	40,0%	18,9%
	% Total	,0%	,9%	2,7%	13,5%	1,8%	18,9%
Total	Effectifs	3	10	44	49	5	111
	% selon Université	2,7%	9,0%	39,6%	44,1%	4,5%	100,0%
	% selon NiveauBI	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	2,7%	9,0%	39,6%	44,1%	4,5%	100,0%

Quand nous observons le Tableau 31, nous voyons la proportion des étudiants en classe préparatoire de l'Université Gazi avec 44,2 %. La majorité des personnes interrogées, est “Plutôt d'accord” sur la réalisation du Niveau B1.

Sur 25 personnes interrogées, les étudiants en classe préparatoire de l'Université Hacettepe sont indécis sur la réalisation du Niveau B1 avec 44,0 %. Ils ont donné la réponse "Ne sais pas". La proportion de la réalisation du Niveau B1 est en diminution à l'Université Ankara. 54,5 % des étudiants sur 22 qui fréquentent la classe préparatoire de l'Université Ankara sont indécis. Sur 21 personnes, la proportion de la réalisation du Niveau B1 a connu un net accroissement à l'Université Bilkent avec 71,4 %. Ils ont répondu à ce groupe de questions comme "Plutôt d'accord".

Au total, 44,1 % des étudiants qui suivent leurs études en classe préparatoire de l'Université sont d'accord sur la réalisation du Niveau B1, sur les 111 personnes enquêtées. Selon les données collectionnées, les étudiants qui font leurs études en classe préparatoire considèrent que la compétence écrite du Niveau B1 se réalise en classe préparatoire.

Figure 16: Diagramme de la Compétence Écrite de "Niveau B1" en Classe Préparatoire



6.2.10. La Considération des Enseignants sur la Réalisation de la Compétence Écrite de “Niveau B1” en Classe Préparatoire

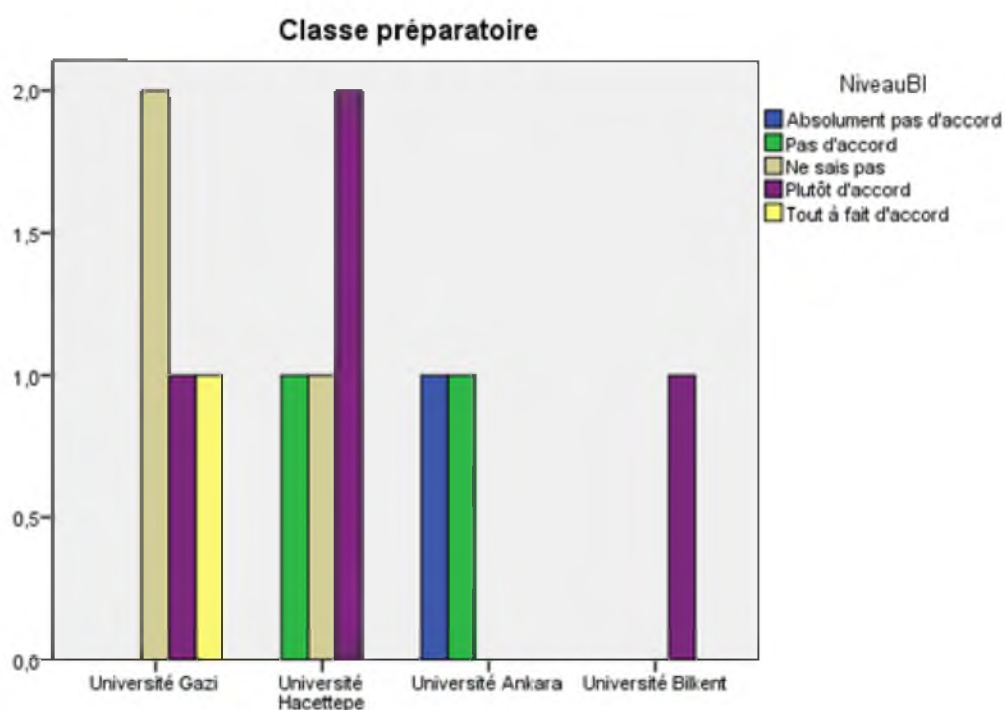
Tableau 42 : Description de la Réalisation de la Compétence Écrite de “Niveau B1” en Classe Préparatoire selon les Enseignants

Classe préparatoire		Niveau B1					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Université Gazi	Effectifs	0	0	2	1	1	4
	% selon Université	,0%	,0%	50,0%	25,0%	25,0%	100,0%
	% selon NiveauBI	,0%	,0%	50,0%	14,3%	100,0%	26,7%
	% Total	,0%	,0%	13,3%	6,7%	6,7%	26,7%
Université Hacettepe	Effectifs	0	1	1	2	0	4
	% selon Université	,0%	25,0%	25,0%	50,0%	,0%	100,0%
	% selon NiveauBI	,0%	50,0%	25,0%	28,6%	,0%	26,7%
	% Total	,0%	6,7%	6,7%	13,3%	,0%	26,7%
Université Ankara	Effectifs	1	1	0	0	0	2
	% selon Université	50,0%	50,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% selon NiveauBI	100,0%	50,0%	,0%	,0%	,0%	13,3%
	% Total	6,7%	6,7%	,0%	,0%	,0%	13,3%
Université Bilkent	Effectifs	0	0	1	4	0	5
	% selon Université	,0%	,0%	20,0%	80,0%	,0%	100,0%
	% selon NiveauBI	,0%	,0%	25,0%	57,1%	,0%	33,3%
	% Total	,0%	,0%	6,7%	26,7%	,0%	33,3%
Total	Effectifs	1	2	4	7	1	15
	% selon Université	6,7%	13,3%	26,7%	46,7%	6,7%	100,0%
	% selon NiveauBI	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	6,7%	13,3%	26,7%	46,7%	6,7%	100,0%

2 enseignants sur 4 qui enseignent le français en classe préparatoire de l'Université Gazi sont indécis sur ce groupe de questions. Ils ont donné la réponse comme "Ne sais pas". 2 enseignants sur 4 qui enseignent le français en classe préparatoire de l'Université Hacettepe sont "Plutôt d'accord". Les enseignants enquêtés de l'Université Ankara sont défavorables sur la réalisation du Niveau B1, 1 enseignant de l'Université Ankara n'est "Pas d'accord", et 1 enseignant de l'Université Ankara n'est "Absolument pas d'accord". 4 enseignants de l'Université Bilkent sont "Plutôt d'accord", sur la réalisation du Niveau B1 en classe préparatoire.

Sur les 15 enseignants au total qui enseignent le français en classe préparatoire de l'Université, 46,7 % sont "Plutôt d'accord". Les enseignants considèrent que la Compétence Écrite de "Niveau B1" se réalise en classe préparatoire selon ces données.

Figure 17: Diagramme de la Réalisation de la Compétence Écrite de "Niveau B1" en Classe Préparatoire selon les Enseignants



6.2.11. La Considération des Étudiants en Première Année sur la Compétence Écrite de “Niveau B1”

Tableau 43: Description de la Compétence Écrite de “Niveau B1” en Première Année

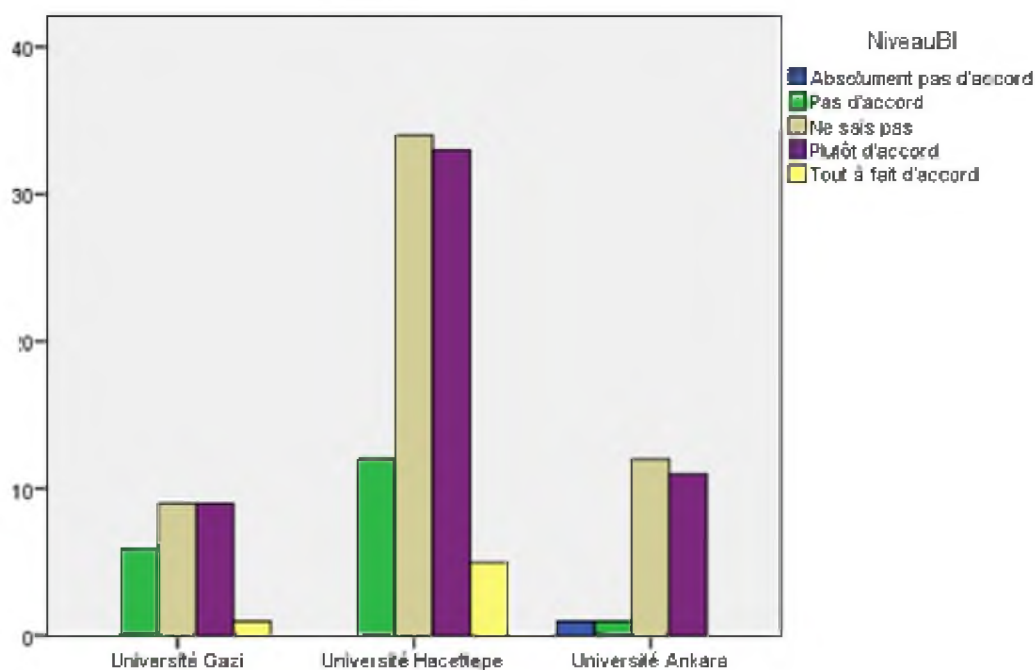
		Niveau B1					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Première année							
Université Gazi	Effectifs	0	6	9	9	1	25
	% selon Université	,0%	24,0%	36,0%	36,0%	4,0%	100,0%
	% selon NiveauBI	,0%	31,6%	16,4%	17,0%	16,7%	18,7%
	% Total	,0%	4,5%	6,7%	6,7%	,7%	18,7%
Université Hacettepe	Effectifs	0	12	34	33	5	84
	% selon Université	,0%	14,3%	40,5%	39,3%	6,0%	100,0%
	% selon NiveauBI	,0%	63,2%	61,8%	62,3%	83,3%	62,7%
	% Total	,0%	9,0%	25,4%	24,6%	3,7%	62,7%
Université Ankara	Effectifs	1	1	12	11	0	25
	% selon Université	4,0%	4,0%	48,0%	44,0%	,0%	100,0%
	% selon NiveauBI	100,0%	5,3%	21,8%	20,8%	,0%	18,7%
	% Total	,7%	,7%	9,0%	8,2%	,0%	18,7%
Total	Effectifs	1	19	55	53	6	134
	% selon Université	,7%	14,2%	41,0%	39,6%	4,5%	100,0%
	% selon NiveauBI	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	,7%	14,2%	41,0%	39,6%	4,5%	100,0%

Le nombre des réponses de ce groupe de question par les étudiants de l'Université Gazi est égal. 36,0 % sur 25 ont donné la réponse “Ne sais pas” et 36,0 % sur 25 ont donné la réponse “Pas d'accord” sur la réalisation de compétences écrites du Niveau B1. Quant à l'Université Hacettepe, sur 84 personnes interrogées, les étudiants qui font leurs études en première année sont indécis avec 40,5 % à l'égard de la

réalisation de compétences écrites du Niveau B1. Ils ont donné la réponse à ce groupe de questions comme “Ne sais pas”. Sur 25 personnes interrogées, 48,0 %, des étudiants qui font leurs études en première année de l’Université Ankara sont indécis sur la réalisation du Niveau B1. Ils ont répondu à ce groupe de questions comme “Ne sais pas”.

Au total, la proportion de la réalisation de de compétences écrites du Niveau B1 est en baisse. 41,0 % des étudiants sur 22 qui font leurs études en classe préparatoire de l’Université Ankara, sont indécis. Selon les réponses proportionnées sur la réalisation de la compétence écrite du Niveau B1, les étudiants qui font leurs études en classe préparatoire sont indécis.

Figure 18: Diagramme de la Compétence Écrite de “Niveau B1” en Première Année



6.2.12. La Considération des Enseignants sur la Réalisation de la Compétence Écrite de “Niveau B1” en Première Année

Tableau 44 : Description de la Réalisation de la Compétence Écrite de “Niveau B1” en Première Année selon les Enseignants

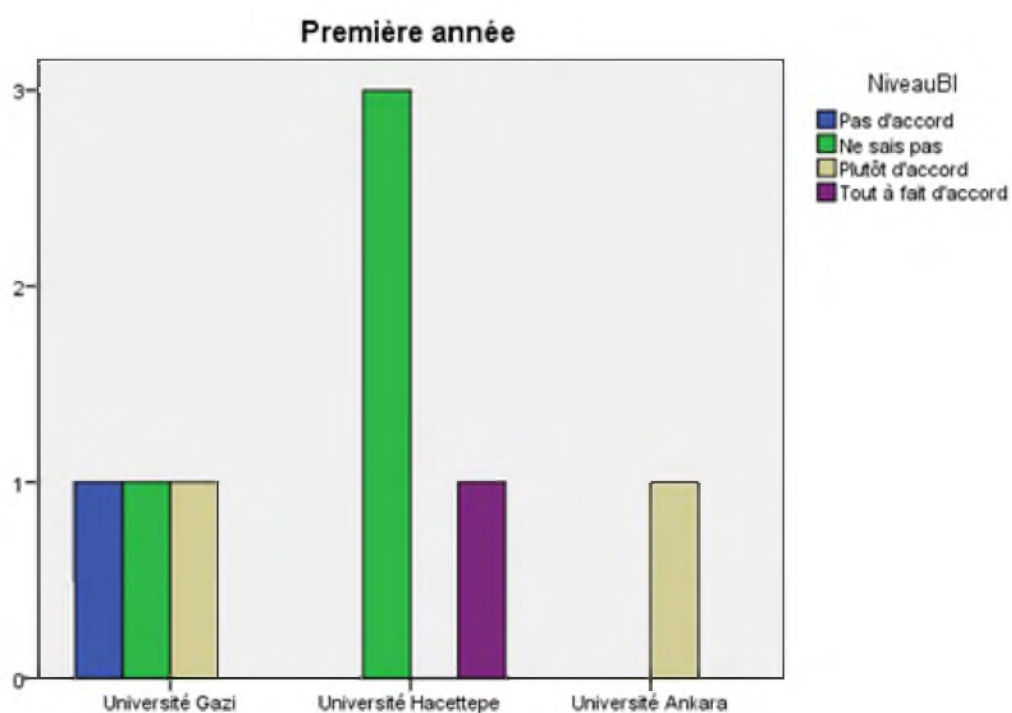
		Niveau B1					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Première année							
Université Gazi	Effectifs	0	1	1	1	0	3
	% selon Université	,0%	33,3%	33,3%	33,3%	,0%	100,0%
	% selon NiveauBI	,0%	100,0%	25,0%	50,0%	,0%	37,5%
	% Total	,0%	12,5%	12,5%	12,5%	,0%	37,5%
Université Hacettepe	Effectifs	0	0	3	0	1	4
	% selon Université	,0%	,0%	75,0%	,0%	25,0%	100,0%
	% selon NiveauBI	,0%	,0%	75,0%	,0%	100,0%	50,0%
	% Total	,0%	,0%	37,5%	,0%	12,5%	50,0%
Université Ankara	Effectifs	0	0	0	1	0	1
	% selon Université	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% selon NiveauBI	,0%	,0%	,0%	50,0%	,0%	12,5%
	% Total	,0%	,0%	,0%	12,5%	,0%	12,5%
Total	Effectifs	0	1	4	2	1	8
	% selon Université	,0%	12,5%	50,0%	25,0%	12,5%	100,0%
	% selon NiveauBI	,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	,0%	12,5%	50,0%	25,0%	12,5%	100,0%

Les réponses des enseignants de l'Université Gazi varient en fonction du Niveau B2. 1 enseignant est “Plutôt d'accord”, 1 enseignant est indécis, et 1 enseignant n'est “Pas d'accord” sur ce groupe de question. 3 enseignants sur 4 qui enseignent le français en Première année de l'Université Hacettepe sont indécis sur la réalisation de compétences écrites du Niveau B1. 1 enseignant qui enseigne le français en première

année de l'Université Ankara est "Plutôt d'accord". Il est favorable de la réalisation de la compétence écrite du Niveau B1.

Au total, sur les 8 enseignants qui enseignent le français en première année de l'Université, 50,0 % sont indécis. Les enseignants considèrent que la réalisation de la compétence écrite du Niveau B1 n'est pas comme si elle doit être selon les données proportionnées.

Figure 19: Diagramme de la Réalisation de la Compétence Écrite de "Niveau B1" en Première Année selon les Enseignants



6.2.13. La Considération des Classes Préparatoires sur la Compétence Écrite de “Niveau B2”

Tableau 45 : Description de la Compétence Écrite de “Niveau B2” en Classe Préparatoire

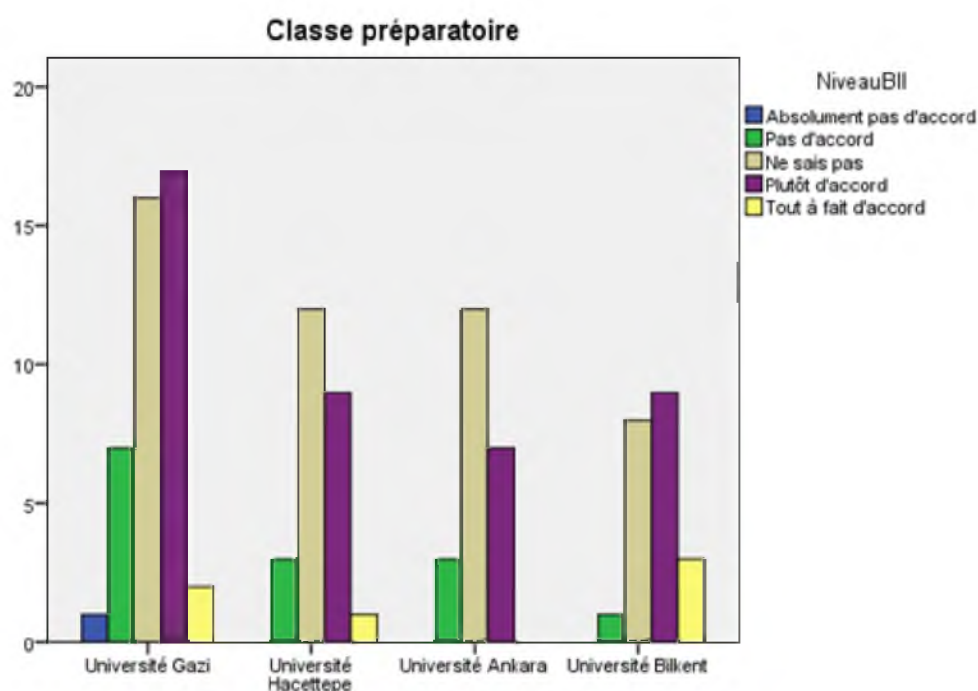
Classe préparatoire		Niveau B2					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Université Gazi	Effectifs	1	7	16	17	2	43
	% selon Université	2,3%	16,3%	37,2%	39,5%	4,7%	100,0%
	% selon NiveauBII	100,0%	50,0%	33,3%	40,5%	33,3%	38,7%
	% Total	,9%	6,3%	14,4%	15,3%	1,8%	38,7%
Université Hacettepe	Effectifs	0	3	12	9	1	25
	% selon Université	,0%	12,0%	48,0%	36,0%	4,0%	100,0%
	% selon NiveauBII	,0%	21,4%	25,0%	21,4%	16,7%	22,5%
	% Total	,0%	2,7%	10,8%	8,1%	,9%	22,5%
Université Ankara	Effectifs	0	3	12	7	0	22
	% selon Université	,0%	13,6%	54,5%	31,8%	,0%	100,0%
	% selon NiveauBII	,0%	21,4%	25,0%	16,7%	,0%	19,8%
	% Total	,0%	2,7%	10,8%	6,3%	,0%	19,8%
Université Bilkent	Effectifs	0	1	8	9	3	21
	% selon Université	,0%	4,8%	38,1%	42,9%	14,3%	100,0%
	% selon NiveauBII	,0%	7,1%	16,7%	21,4%	50,0%	18,9%
	% Total	,0%	,9%	7,2%	8,1%	2,7%	18,9%
Total	Effectifs	1	14	48	42	6	111
	% selon Université	,9%	12,6%	43,2%	37,8%	5,4%	100,0%
	% selon NiveauBII	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	,9%	12,6%	43,2%	37,8%	5,4%	100,0%

Selon le Tableau 39, le nombre des étudiants favorables de la réalisation du Niveau B2 en classe préparatoire de l'Université Gazi est un peu supérieur à celui des

indécis. Le nombre des indécis correspond à 37,2 % sur 43 personnes, alors que le nombre des personnes favorables est l'équivalent de 39,5% sur 43 personnes. La proportion des indécis est plus grande que celle des favorables du Niveau B2. Voyons les proportions: 48,0% sont indécis, 36,0% sont favorables de la réalisation du Niveau B2 en classe préparatoire de l'Université Hacettepe. Les indécis se sont sensiblement élevés pour ce groupe de question. Quant à la répartition des étudiants de l'Université Ankara, elle se maintient à la même proportion qu'avec celle de l'Université Hacettepe. La majorité des personnes interrogées est indécise. Elle a donné la réponse "Ne sais pas" avec 54,5%. La première préoccupation de la réalisation du Niveau B2 à l'Université Bilkent, c'est "Plutôt d'accord" avec 42,9 %. Les étudiants en classe préparatoire de l'Université Bilkent sont favorables de la réalisation du Niveau B2.

Sur 111 personnes interrogées, les étudiants en classe préparatoire de l'Université sont indécis sur la réalisation du Niveau B2 avec 43,2 %. Selon ces données, les étudiants qui suivent leurs études en classe préparatoire ne sont pas favorables de la réalisation de la compétence écrite en classe préparatoire.

Figure 20: Diagramme de la Compétence Écrite de "Niveau B2" en Classe Préparatoire



6.2.14. La Considération des Enseignants sur la Réalisation de la Compétence Écrite de “Niveau B2” en Classe Préparatoire

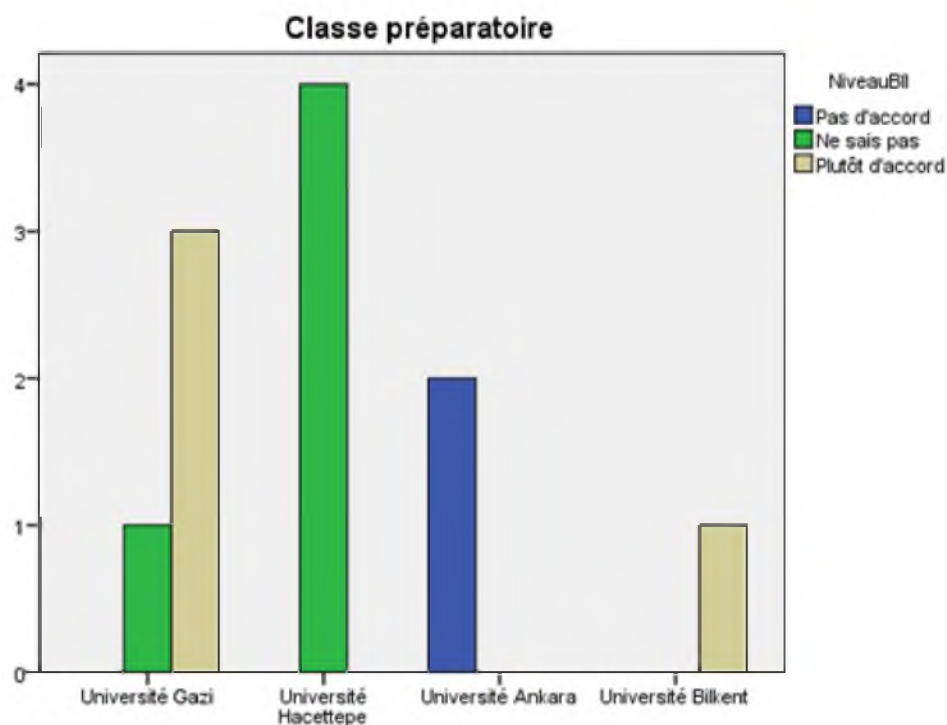
Tableau 46 : Description de la Réalisation de la Compétence Écrite de “Niveau B2” en Classe Préparatoire selon les Enseignants

Classe préparatoire		Niveau B2					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Université Gazi	Effectifs	0	0	1	3	0	4
	% selon Université	,0%	,0%	25,0%	75,0%	,0%	100,0%
	% selon NiveauBII	,0%	,0%	16,7%	50,0%	,0%	26,7%
	% Total	,0%	,0%	6,7%	20,0%	,0%	26,7%
Université Hacettepe	Effectifs	0	0	4	0	0	4
	% selon Université	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% selon NiveauBII	,0%	,0%	66,7%	,0%	,0%	26,7%
	% Total	,0%	,0%	26,7%	,0%	,0%	26,7%
Université Ankara	Effectifs	0	2	0	0	0	2
	% selon Université	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% selon NiveauBII	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	13,3%
	% Total	,0%	13,3%	,0%	,0%	,0%	13,3%
Université Bilkent	Effectifs	0	0	1	3	1	5
	% selon Université	,0%	,0%	20,0%	60,0%	20,0%	100,0%
	% selon NiveauBII	,0%	,0%	16,7%	50,0%	100,0%	33,3%
	% Total	,0%	,0%	6,7%	20,0%	6,7%	33,3%
Total	Effectifs	0	2	6	6	1	15
	% selon Université	,0%	13,3%	40,0%	40,0%	6,7%	100,0%
	% selon NiveauBII	,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	,0%	13,3%	40,0%	40,0%	6,7%	100,0%

3 enseignants sur 4 qui enseignent le français en classe préparatoire de l'Université Gazi sont pour la réalisation du Niveau B2. Ils ont donné la réponse à ce groupe de questions comme "Plutôt d'accord". Tous les enseignants enquêtés en classe préparatoire de l'Université Hacettepe sont indécis. Ils ne sont pas favorables à la réalisation de la compétence écrite en classe préparatoire au Niveau B2. Les enseignants enquêtés de l'Université Ankara sont défavorables sur la réalisation du Niveau B2. Ils sont tous pour "Absolument pas d'accord". 3 enseignants sur 5 qui enseignent le français en classe préparatoire de l'Université Bilkent sont "Plutôt d'accord", sur la réalisation du Niveau B2 en classe préparatoire.

Au total, sur les 15 enseignants qui enseignent le français en classe préparatoire de l'Université, les pourcentages dominants sont égaux: 40,0 % sont "Plutôt d'accord" sur la réalisation du Niveau B2 en classe préparatoire, et 40,0 % sont "Ne sais pas" sur la réalisation du Niveau B2 en classe préparatoire.

Figure 21: Diagramme de la Réalisation de la Compétence Écrite de "Niveau B2" en Classe Préparatoire selon les Enseignants



6.2.15. La Considération des Étudiants en Première Année sur la Compétence Écrite de “Niveau B2”

Tableau 47 : Description de la Compétence Écrite de “Niveau B2” en Première Année

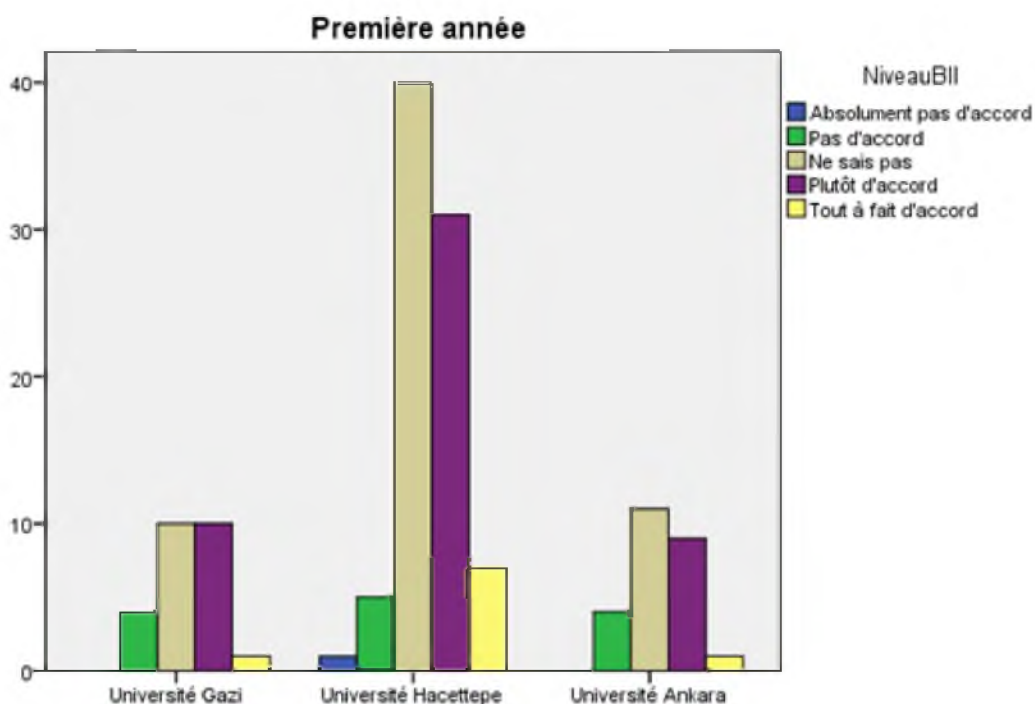
Première année		Niveau B2					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Université Gazi	Effectifs	0	4	10	10	1	25
	% selon Université	,0%	16,0%	40,0%	40,0%	4,0%	100,0%
	% selon NiveauBII	,0%	30,8%	16,4%	20,0%	11,1%	18,7%
	% Total	,0%	3,0%	7,5%	7,5%	,7%	18,7%
Université Hacettepe	Effectifs	1	5	40	31	7	84
	% selon Université	1,2%	6,0%	47,6%	36,9%	8,3%	100,0%
	% selon NiveauBII	100,0%	38,5%	65,6%	62,0%	77,8%	62,7%
	% Total	,7%	3,7%	29,9%	23,1%	5,2%	62,7%
Université Ankara	Effectifs	0	4	11	9	1	25
	% selon Université	,0%	16,0%	44,0%	36,0%	4,0%	100,0%
	% selon NiveauBII	,0%	30,8%	18,0%	18,0%	11,1%	18,7%
	% Total	,0%	3,0%	8,2%	6,7%	,7%	18,7%
Total	Effectifs	1	13	61	50	9	134
	% selon Université	,7%	9,7%	45,5%	37,3%	6,7%	100,0%
	% selon NiveauBII	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	,7%	9,7%	45,5%	37,3%	6,7%	100,0%

Dans le Tableau 43, la proportion des étudiants favorables de la réalisation du Niveau B2 en Première année de l'Université Gazi et la proportion des étudiants indécis sur la réalisation du Niveau B2 en classe préparatoire de l'Université Gazi restent au même niveau: 40,0 % sont favorables, 40,0 % sont indécis. À l'Université Hacettepe, la proportion des indécis est plus grande que celle des favorables de la réalisation du Niveau B2. En tête, on trouve les indécis avec 47,6 %. Au second rang, on trouve les

favorables avec 36,9 %. La répartition des étudiants en première année de l'Université Ankara est égale à celle de l'Université Hacettepe. La majorité des personnes interrogées est indécise avec 44,0 %. Au second rang viennent les favorables avec 36,0%.

Sur 111 personnes interrogées au total, la première préoccupation de la réalisation du Niveau B2 à l'Université, c'est "Ne sais pas" avec 45,5%. La deuxième préoccupation est "Plutôt d'accord". Les étudiants qui fréquentent la première année de l'Université sont indécis sur la réalisation du Niveau B2. Selon ces données, les étudiants qui suivent leurs études en première année, pensent que les critères de la compétence écrite de niveau B2 ne s'appliquent pas en milieu éducatif comme s'il doit être en première année.

Figure 22: Diagramme de la Compétence Écrite de "Niveau B2" en Première Année



6.2.16. La Considération des Enseignants sur la Réalisation de la Compétence

Écrite de “Niveau B2” en Première Année

Tableau 48 : Description de la Réalisation de la Compétence Écrite de “Niveau B2” en Première Année selon les Enseignants

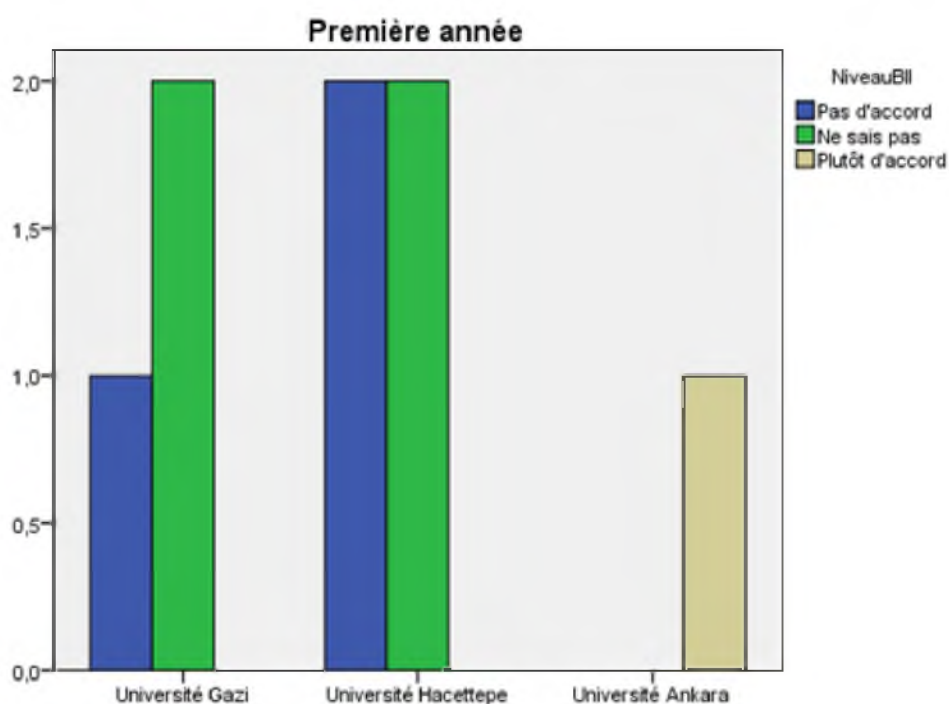
		Niveau B2					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Première année							
Université Gazi	Effectifs	0	1	2	0	0	3
	% selon Université	,0%	33,3%	66,7%	,0%	,0%	100,0%
	% selon NiveauBII	,0%	33,3%	50,0%	,0%	,0%	37,5%
	% Total	,0%	12,5%	25,0%	,0%	,0%	37,5%
Université Hacettepe	Effectifs	0	2	2	0	0	4
	% selon Université	,0%	50,0%	50,0%	,0%	,0%	100,0%
	% selon NiveauBII	,0%	66,7%	50,0%	,0%	,0%	50,0%
	% Total	,0%	25,0%	25,0%	,0%	,0%	50,0%
Université Ankara	Effectifs	0	0	0	1	0	1
	% selon Université	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% selon NiveauBII	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	12,5%
	% Total	,0%	,0%	,0%	12,5%	,0%	12,5%
Total	Effectifs	0	3	4	1	0	8
	% selon Université	,0%	37,5%	50,0%	12,5%	,0%	100,0%
	% selon NiveauBII	,0%	100,0%	100,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Total	,0%	37,5%	50,0%	12,5%	,0%	100,0%

2 enseignants sur 3 qui enseignent le français en première année de l'Université Gazi sont indécis sur la réalisation du Niveau B2. Ils ont donné la réponse à ce groupe de questions comme “Ne sais pas”. Les enseignants enquêtés en première année de l'Université Hacettepe se divisent en deux entre deux choix: 2 sont “Ne sais pas”, et 2 sont “Pas d'accord”. Donc, ils ne sont pas favorables à réalisation de la compétence

écrite en première année du Niveau B2. L'enseignant enquêté de l'Université Ankara est favorable à la réalisation du Niveau B2, il est pour "Plutôt d'accord".

Sur les 15 enseignants au total, qui enseignent le français en première année de l'Université, le pourcentage dominant est en plein essor avec une proportion de 50,0 %. Selon les réponses proportionnées, sur la réalisation de la compétence écrite du Niveau B2, les enseignants qui enseignent le français en première année de l'Université, sont indécis. Ils considèrent que la réalisation de la compétence écrite de Niveau B2 n'est pas comme s'il doit être selon les données proportionnées. Ils sont mécontents de la réalisation de la compétence écrite de niveau B2 en première année de l'Université.

Figure 23: Diagramme de la Réalisation de la Compétence Écrite de "Niveau B2" en Première Année selon les Enseignants



6.2.17. La Considération des Classes Préparatoires sur les Manuels: Combien Ils sont Actionnels?

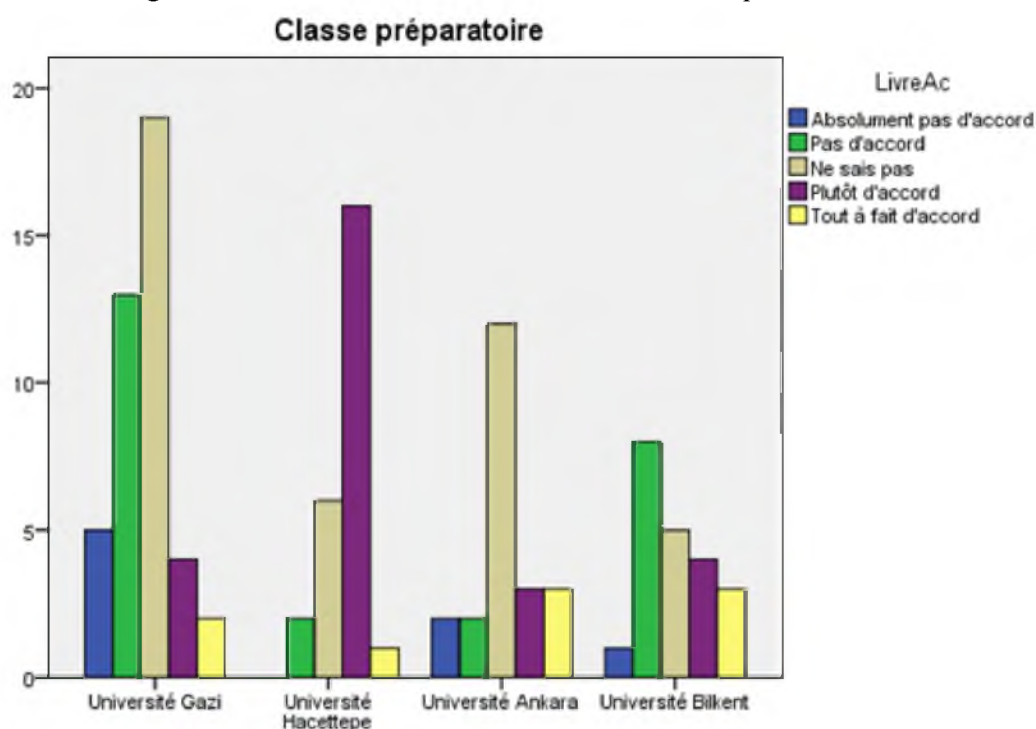
Tableau 49 : Description de Manuels Actionnels en Classe Préparatoire

Classe préparatoire		Manuel Actionnel					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Université Gazi	Effectifs	5	13	19	4	2	43
	% selon Université	11,6%	30,2%	44,2%	9,3%	4,7%	100,0%
	% selon Manuel Actionnel	62,5%	52,0%	45,2%	14,8%	22,2%	38,7%
	% Total	4,5%	11,7%	17,1%	3,6%	1,8%	38,7%
Université Hacettepe	Effectifs	0	2	6	16	1	25
	% selon Université	,0%	8,0%	24,0%	64,0%	4,0%	100,0%
	% selon Manuel Actionnel	,0%	8,0%	14,3%	59,3%	11,1%	22,5%
	% Total	,0%	1,8%	5,4%	14,4%	,9%	22,5%
Université Ankara	Effectifs	2	2	12	3	3	22
	% selon Université	9,1%	9,1%	54,5%	13,6%	13,6%	100,0%
	% selon Manuel Actionnel	25,0%	8,0%	28,6%	11,1%	33,3%	19,8%
	% Total	1,8%	1,8%	10,8%	2,7%	2,7%	19,8%
Université Bilkent	Effectifs	1	8	5	4	3	21
	% selon Université	4,8%	38,1%	23,8%	19,0%	14,3%	100,0%
	% selon Manuel Actionnel	12,5%	32,0%	11,9%	14,8%	33,3%	18,9%
	% Total	,9%	7,2%	4,5%	3,6%	2,7%	18,9%
Total	Effectifs	8	25	42	27	9	111
	% selon Université	7,2%	22,5%	37,8%	24,3%	8,1%	100,0%
	% selon Manuel Actionnel	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	7,2%	22,5%	37,8%	24,3%	8,1%	100,0%

Selon le Tableau 47, la majorité des étudiants en classe préparatoire de l'Université Gazi est indécise avec répartition de 44,2 % sur le manuel actionnel dans le domaine de la compétence écrite. La proportion des étudiants enquêtés en classe préparatoire de l'Université Hacettepe sur le manuel actionnel relativement à la compétence écrite, regroupe sur la réponse "Plutôt d'accord" avec 64,0 %. Ils croyaient que le manuel utilisé dans les cours comprend les activités actionnelles en terme de la compétence écrite. Les étudiants en classe préparatoire de l'Université Ankara répondent au groupe de question concernant les activités actionnelles dans le domaine de la compétence écrite, comme "Ne sais pas". Avec 54,4 % les étudiants sont indécis sur ce groupe de question. La proportion des étudiants enquêtés en classe préparatoire de l'Université Bilkent sur le manuel actionnel en ce qui concerne de la compétence écrite, regroupe sur la réponse "Pas d'accord" avec 38,1 %. Ils croyaient que le manuel utilisé dans le milieu éducatif ne comprend pas les activités actionnelles relativement à la compétence écrite.

Selon la proportion totale des étudiants en classe préparatoire de l'Université, la majorité des personnes interrogées est plutôt indécise dans le domaine de l'utilisation de manuel actionnel.

Figure 24: Diagramme de Manuels Actionnels en Classe Préparatoire



6.2.18. La Considération des Enseignants sur les Manuels en Classe Préparatoire: Combien Ils Sont Actionnels?

Tableau 50 : Description de Manuels Actionnels en Classe Préparatoire selon les Enseignants

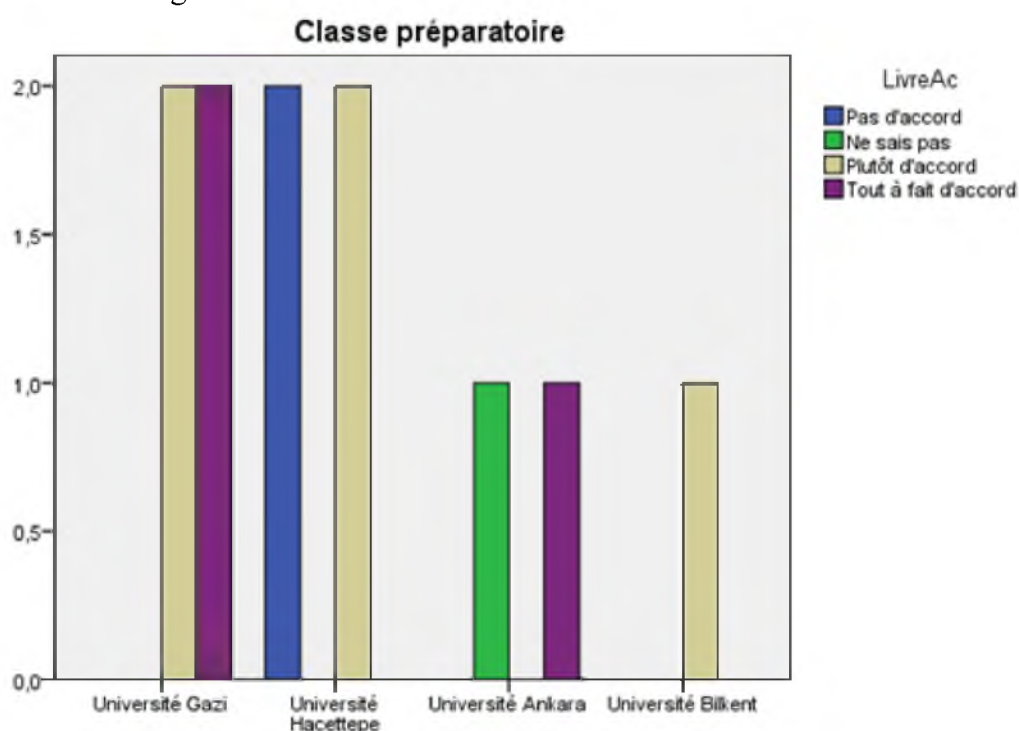
Classe préparatoire		Manuel Actionnel					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Université Gazi	Effectifs	0	0	0	2	2	4
	% selon Université	,0%	,0%	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	% selon ManuelActi	,0%	,0%	,0%	33,3%	40,0%	26,7%
	% Total	,0%	,0%	,0%	13,3%	13,3%	26,7%
Université Hacettepe	Effectifs	0	2	0	2	0	4
	% selon Université	,0%	50,0%	,0%	50,0%	,0%	100,0%
	% selon ManuelActi	,0%	66,7%	,0%	33,3%	,0%	26,7%
	% Total	,0%	13,3%	,0%	13,3%	,0%	26,7%
Université Ankara	Effectifs	0	0	1	0	1	2
	% selon Université	,0%	,0%	50,0%	,0%	50,0%	100,0%
	% selon ManuelActi	,0%	,0%	100,0%	,0%	20,0%	13,3%
	% Total	,0%	,0%	6,7%	,0%	6,7%	13,3%
Université Bilkent	Effectifs	0	1	0	2	2	5
	% selon Université	,0%	20,0%	,0%	40,0%	40,0%	100,0%
	% selon ManuelActi	,0%	33,3%	,0%	33,3%	40,0%	33,3%
	% Total	,0%	6,7%	,0%	13,3%	13,3%	33,3%
Total	Effectifs	0	3	1	6	5	15
	% selon Université	,0%	20,0%	6,7%	40,0%	33,3%	100,0%
	% selon ManuelActi	,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	,0%	20,0%	6,7%	40,0%	33,3%	100,0%

Les enseignants enquêtés en classe préparatoire de l'Université Gazi se divisent en deux entre deux choix: 2 sont "Plutôt d'accord", et 2 sont "Tout à fait d'accord".

Donc, Ils trouvent que le manuel utilisé dans le milieu éducatif comprend les activités actionnelles relativement à la compétence écrite. Les enseignants enquêtés en classe préparatoire de l'Université Hacettepe se divisent en deux entre deux choix: 2 sont "Plutôt d'accord", et 2 sont "Pas d'accord". Donc, la moitié des enseignants enquêtés trouve que le manuel utilisé dans le milieu éducatif comprend les activités actionnelles, alors que l'autre moitié est "Plutôt d'accord" en ce qui concerne la compétence écrite. 1 enseignant enquêté sur 2 qui enseignent le français en classe préparatoire de l'Université Ankara pense que le manuel, dont il utilise, est un manuel actionnel, l'autre reste indécis sur le même sujet. Les enseignants enquêtés en classe préparatoire de l'Université Bilkent se divisent en deux entre deux choix: 2 enseignants sont "Plutôt d'accord", et 2 enseignants sont "Tout à fait d'accord". Donc, Ils trouvent que le manuel utilisé dans le milieu éducatif comprend les activités actionnelles dans le domaine de la compétence écrite.

Au total, sur les 15 enseignants qui enseignent le français en classe préparatoire de l'Université le pourcentage dominant est "Plutôt d'accord" avec 40,0 %. Selon les données, Ils trouvent que le manuel utilisé dans le milieu éducatif comprend les activités actionnelles en ce qui concerne la compétence écrite.

Figure 25: Diagramme de Manuels Actionnels en Classe Préparatoire selon les Enseignants



6.2.19. La Considération des Étudiants en Première Année sur les Manuels: Combien Ils Sont Actionnels?

Tableau 51 : Description de Manuels Actionnels en Première Année

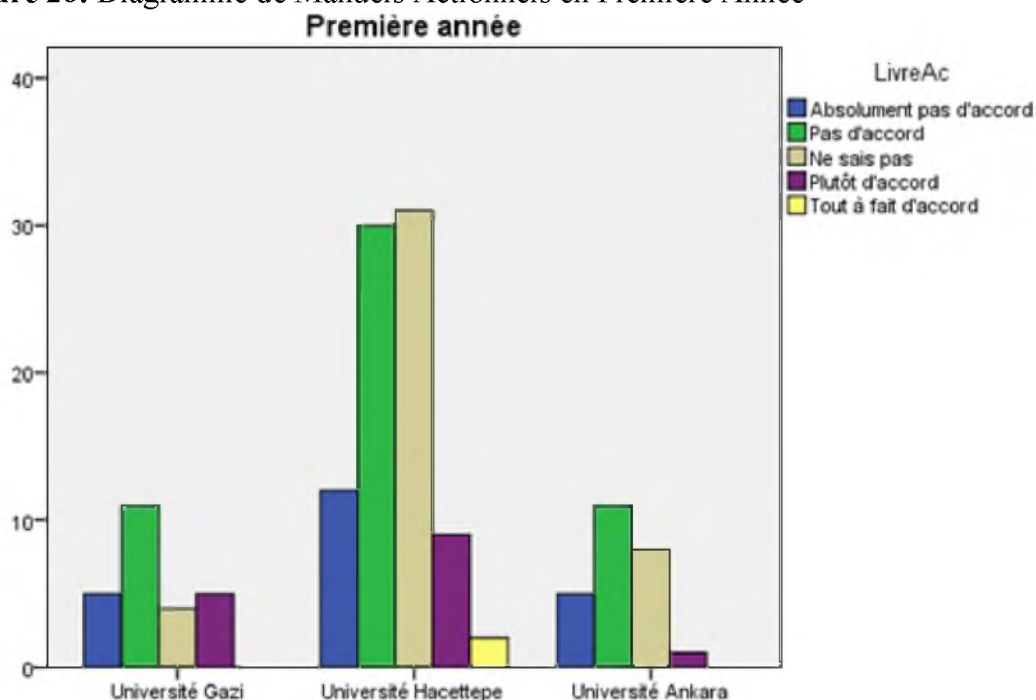
Première année		Manuel Actionnel					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Université Gazi	Effectifs	5	11	4	5	0	25
	% selon Université	20,0%	44,0%	16,0%	20,0%	,0%	100,0%
	% selon ManuelActionnel	22,7%	21,2%	9,3%	33,3%	,0%	18,7%
	% Total	3,7%	8,2%	3,0%	3,7%	,0%	18,7%
Université Hacettepe	Effectifs	12	30	31	9	2	84
	% selon Université	14,3%	35,7%	36,9%	10,7%	2,4%	100,0%
	% selon ManuelActionnel	54,5%	57,7%	72,1%	60,0%	100,0%	62,7%
	% Total	9,0%	22,4%	23,1%	6,7%	1,5%	62,7%
Université Ankara	Effectifs	5	11	8	1	0	25
	% selon Université	20,0%	44,0%	32,0%	4,0%	,0%	100,0%
	% selon ManuelActionnel	22,7%	21,2%	18,6%	6,7%	,0%	18,7%
	% Total	3,7%	8,2%	6,0%	,7%	,0%	18,7%
Total	Effectifs	22	52	43	15	2	134
	% selon Université	16,4%	38,8%	32,1%	11,2%	1,5%	100,0%
	% selon ManuelActionnel	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	16,4%	38,8%	32,1%	11,2%	1,5%	100,0%

Selon le Tableau 51, la majorité des étudiants en première année de l'Université Gazi n'est "Pas d'accord" avec la répartition de 44,0% sur le manuel actionnel dans le domaine de la compétence écrite. Ils croient que le manuel utilisé dans les cours ne comprend pas les activités actionnelles en ce qui concerne la compétence écrite.

La proportion des étudiants enquêtés en première année de l'Université Hacettepe sur le manuel actionnel relativement à la compétence écrite, regroupe sur la réponse "Ne sais pas" avec 36,9 %. Ils sont plutôt indécis que le manuel utilisé dans les cours comprenne les activités actionnelles en terme de la compétence écrite. La majorité des étudiants en première année de l'Université Ankara est "Pas d'accord" avec la répartition de 44,0 % sur le manuel actionnel à l'égard de la compétence écrite. Les étudiants croient que le manuel utilisé dans le milieu scolaire ne comprend pas les activités actionnelles en ce qui concerne la compétence écrite.

La proportion totale des étudiants enquêtés en première année de l'Université sur le manuel actionnel en ce qui concerne de la compétence écrite, réunit sur la réponse "Pas d'accord" avec 38,8 %. La majorité des personnes interrogées croyaient que le manuel utilisé dans le milieu éducatif ne comprend pas les activités actionnelles dans le domaine de la compétence écrite.

Figure 26: Diagramme de Manuels Actionnels en Première Année



6.2.20. La Considération des Enseignants sur les Manuels en Première Année: Combien Ils Sont Actionnels?

Tableau 52 : Description de Manuels Actionnels en Première Année Selon les Enseignants

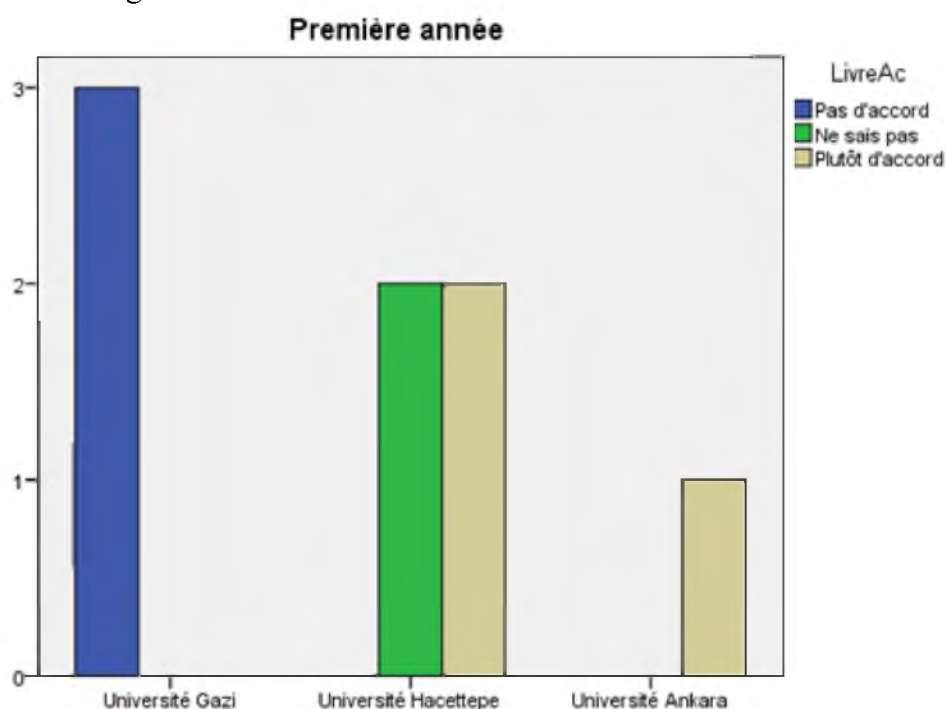
Première année		Manuel Actionnel					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Université Gazi	Effectifs	0	3	0	0	0	3
	% selon Université	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% selon Manuel Actionnel	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	37,5%
	% Total	,0%	37,5%	,0%	,0%	,0%	37,5%
Université Hacettepe	Effectifs	0	0	2	2	0	4
	% selon Université	,0%	,0%	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
	% selon Manuel Actionnel	,0%	,0%	100,0%	66,7%	,0%	50,0%
	% Total	,0%	,0%	25,0%	25,0%	,0%	50,0%
Université Ankara	Effectifs	0	0	0	1	0	1
	% selon Université	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% selon Manuel Actionnel	,0%	,0%	,0%	33,3%	,0%	12,5%
	% Total	,0%	,0%	,0%	12,5%	,0%	12,5%
Total	Effectifs	0	3	2	3	0	8
	% selon Université	,0%	37,5%	25,0%	37,5%	,0%	100,0%
	% selon Manuel Actionnel	,0%	100,0%	100,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Total	,0%	37,5%	25,0%	37,5%	,0%	100,0%

Les 3 enseignants enquêtés en première année de l'Université Gazi ne sont "Pas d'accord" sur le manuel actionnel dans le domaine de la compétence écrite. Ils croient que le manuel utilisé dans les cours ne comprend pas les activités actionnelles en ce qui

concerne la compétence écrite. Les enseignants enquêtés en première année de l'Université Hacettepe se divisent en deux entre deux choix: 2 sont "Plutôt d'accord", et 2 sont "Ne sais pas". Donc, la moitié des enseignants enquêtés trouve que le manuel utilisé dans le milieu éducatif comprend les activités actionnelles, alors que l'autre moitié est indécise sur le groupe de questions en ce qui concerne la compétence écrite. Un enseignant enquêté qui enseigne le français en première année de l'Université Ankara pense que le manuel, dont il utilise, comprend les activités actionnelles dans le domaine de la compétence écrite.

La répartition au total, sur les 8 enseignants, qui enseignent le français en première année de l'Université se réunit en deux choix; 3 enseignants sont "Plutôt d'accord" et 3 enseignants sont "Pas d'accord". Donc, la majorité des enseignants enquêtés se divise en deux entre les choix "Plutôt d'accord" et 3 sont "Pas d'accord".

Figure 27: Diagramme de Manuels Actionnels en Première Année Selon les Enseignants



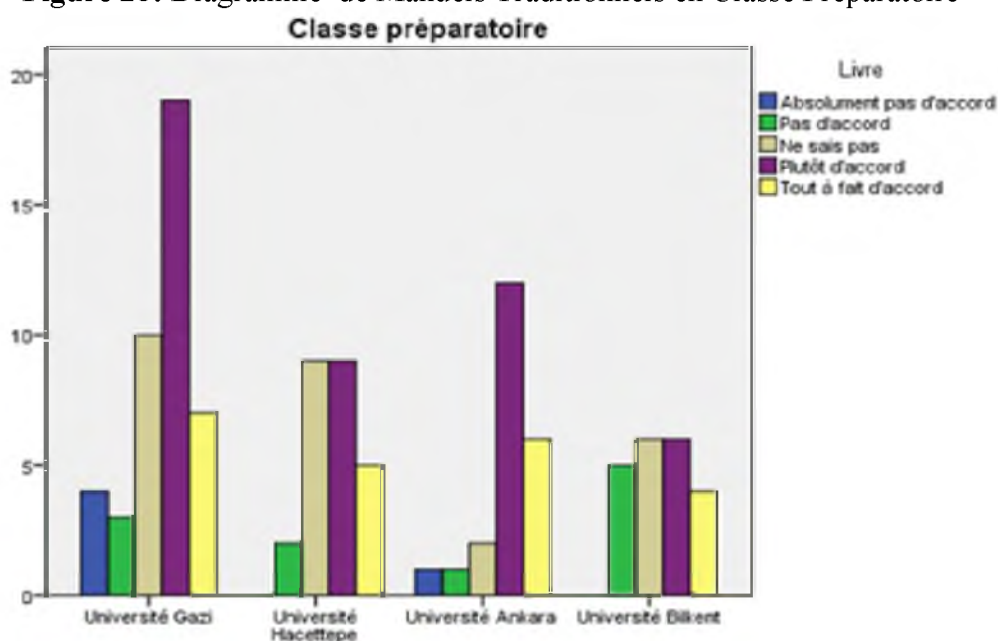
6.2.21. La Considération des Classes Préparatoires sur les Manuels: Combien Ils sont traditionnels?

Tableau 53 : Description de Manuels Traditionnels en Classe Préparatoire

Classe préparatoire		Manuel Traditionnel					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Université Gazi	Effectifs	4	3	10	19	7	43
	% selon Université	9,3%	7,0%	23,3%	44,2%	16,3%	100,0%
	% selon Manuel Traditionnel	80,0%	27,3%	37,0%	41,3%	31,8%	38,7%
	% Total	3,6%	2,7%	9,0%	17,1%	6,3%	38,7%
Université Hacettepe	Effectifs	0	2	9	9	5	25
	% selon Université	,0%	8,0%	36,0%	36,0%	20,0%	100,0%
	% selon Manuel Traditionnel	,0%	18,2%	33,3%	19,6%	22,7%	22,5%
	% Total	,0%	1,8%	8,1%	8,1%	4,5%	22,5%
Université Ankara	Effectifs	1	1	2	12	6	22
	% selon Université	4,5%	4,5%	9,1%	54,5%	27,3%	100,0%
	% selon Manuel Traditionnel	20,0%	9,1%	7,4%	26,1%	27,3%	19,8%
	% Total	,9%	,9%	1,8%	10,8%	5,4%	19,8%
Université Bilkent	Effectifs	0	5	6	6	4	21
	% selon Université	,0%	23,8%	28,6%	28,6%	19,0%	100,0%
	% selon Manuel Traditionnel	,0%	45,5%	22,2%	13,0%	18,2%	18,9%
	% Total	,0%	4,5%	5,4%	5,4%	3,6%	18,9%
Total	Effectifs	5	11	27	46	22	111
	% selon Université	4,5%	9,9%	24,3%	41,4%	19,8%	100,0%
	% selon Manuel Traditionnel	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	4,5%	9,9%	24,3%	41,4%	19,8%	100,0%

Dans le Tableau 55, la majorité des étudiants en classe préparatoire pensent que le manuel dont Ils utilisent est un manuel traditionnel relativement à la compétence écrite. Quand nous observons les nombres, nous voyons que le pourcentage des étudiants, qui trouvent leur manuel traditionnel, a approximativement doublé le plus proche pourcentage des indécis. La répartition des étudiants enquêtés en classe préparatoire de l'Université Hacettepe sur le manuel traditionnel du côté de la compétence écrite, associe sur deux réponses: "Ne sais pas" avec 36,0 % et "Plutôt d'accord" avec 36,0 %. Le nombre des étudiants en classe préparatoire de l'Université Ankara qui répond comme "Plutôt d'accord" à la question de l'utilisation de manuel traditionnel a doublé les indécis. Avec 54,4 % les étudiants pensent que le manuel qu'ils utilisent est un manuel traditionnel. Ils croient que le manuel utilisé dans les cours de français se compose plutôt les activités traditionnelles dans le domaine de la compétence écrite. La proportion des étudiants de l'Université Bilkent, ayant des idées comme "Ne sais pas" et "Plutôt d'accord" à la question de l'utilisation de manuel traditionnel est égale avec 28,6 %. Quant à la répartition totale des étudiants en classe préparatoire de l'Université, la majorité des personnes interrogées est "Plutôt d'accord" dans le domaine de l'utilisation de manuel traditionnel. À partir de cette proportion, les étudiants croyaient que le manuel utilisé dans le milieu scolaire, dans les cours de français se compose plutôt les activités traditionnelles en ce qui concerne les exercices, les activités et les travaux de l'enseignement de langue étrangère de la compétence écrite.

Figure 28: Diagramme de Manuels Traditionnels en Classe Préparatoire



**6.2.22. La considération des Enseignants sur les Manuels en Classe Préparatoire:
Combien Ils Sont Traditionnels?**

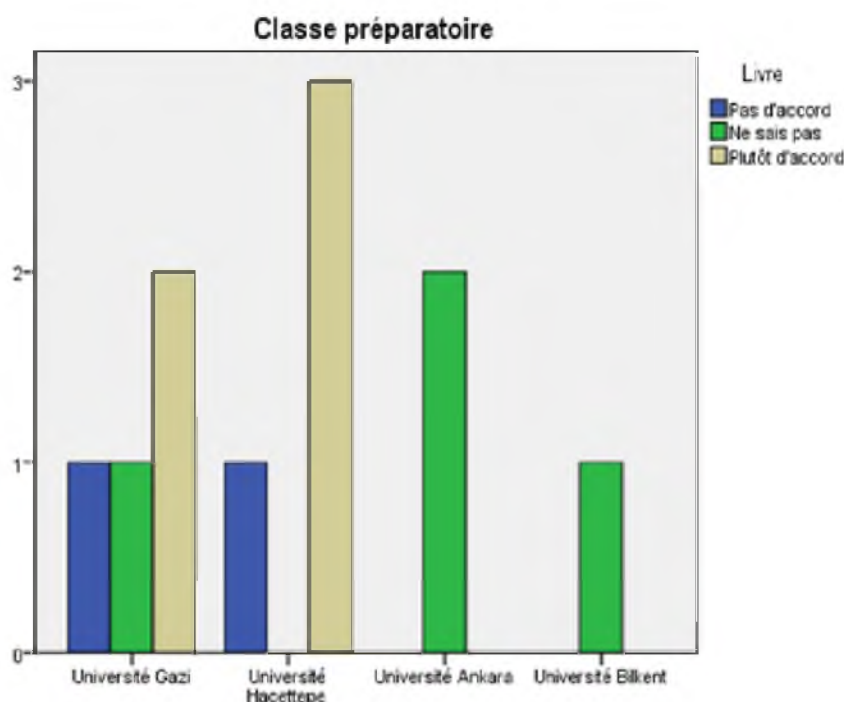
Tableau 54 : Description de Manuels Traditionnels en Classe Préparatoire selon les Enseignants

Classe préparatoire		Manuel Traditionnel					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Université Gazi	Effectifs	0	1	1	2	0	4
	% selon Université	,0%	25,0%	25,0%	50,0%	,0%	100,0%
	% selon ManuelClass	,0%	25,0%	16,7%	40,0%	,0%	26,7%
	% Total	,0%	6,7%	6,7%	13,3%	,0%	26,7%
Université Hacettepe	Effectifs	0	1	0	3	0	4
	% selon Université	,0%	25,0%	,0%	75,0%	,0%	100,0%
	% selon ManuelClass	,0%	25,0%	,0%	60,0%	,0%	26,7%
	% Total	,0%	6,7%	,0%	20,0%	,0%	26,7%
Université Ankara	Effectifs	0	0	2	0	0	2
	% selon Université	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% selon ManuelClass	,0%	,0%	33,3%	,0%	,0%	13,3%
	% Total	,0%	,0%	13,3%	,0%	,0%	13,3%
Université Bilkent	Effectifs	0	2	3	0	0	5
	% selon Université	,0%	40,0%	60,0%	,0%	,0%	100,0%
	% selon ManuelClass	,0%	50,0%	50,0%	,0%	,0%	33,3%
	% Total	,0%	13,3%	20,0%	,0%	,0%	33,3%
Total	Effectifs	0	4	6	5	0	15
	% selon Université	,0%	26,7%	40,0%	33,3%	,0%	100,0%
	% selon ManuelClass	,0%	100,0%	100,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Total	,0%	26,7%	40,0%	33,3%	,0%	100,0%

2 enseignants sur 4 qui enseignent le français en classe préparatoire de l'Université Gazi pensent que le manuel, dont Ils utilisent, est un manuel Traditionnel relativement à la compétence écrite. Ils ont donné la réponse à cette question comme "Plutôt d'accord". 3 enseignants enquêtés en classe préparatoire de l'Université Hacettepe sur 4 croient que le manuel utilisé dans le milieu éducatif comprend plutôt les activités traditionnelles dans le domaine de la compétence écrite. Les enseignants enquêtés de l'Université Ankara sont indécis sur le manuel utilisé dans le milieu éducatif. Ils ont donné la réponse à cette question comme "Ne sais pas". 3 enseignants sur 5 qui enseignent le français en classe préparatoire de l'Université Bilkent sont indécis sur le manuel utilisé dans le milieu éducatif. Ils ont donné la réponse à cette question comme "Ne sais pas". Les proportions de ces derniers sont égales sur le manuel traditionnel.

Au total, sur les 15 enseignants qui enseignent le français en classe préparatoire de l'Université le pourcentage dominant est les indécis. Avec 40,0 %, Ils ont donné la réponse à cette question comme "Ne sais pas".

Figure 29: Diagramme de Manuels Traditionnels en Classe Préparatoire selon les Enseignants



6.2.23. La Considération des Étudiants en Première Année sur les Manuels: Combien Ils Sont Traditionnels?

Tableau 55 : Description de Manuels Traditionnels en Première Année

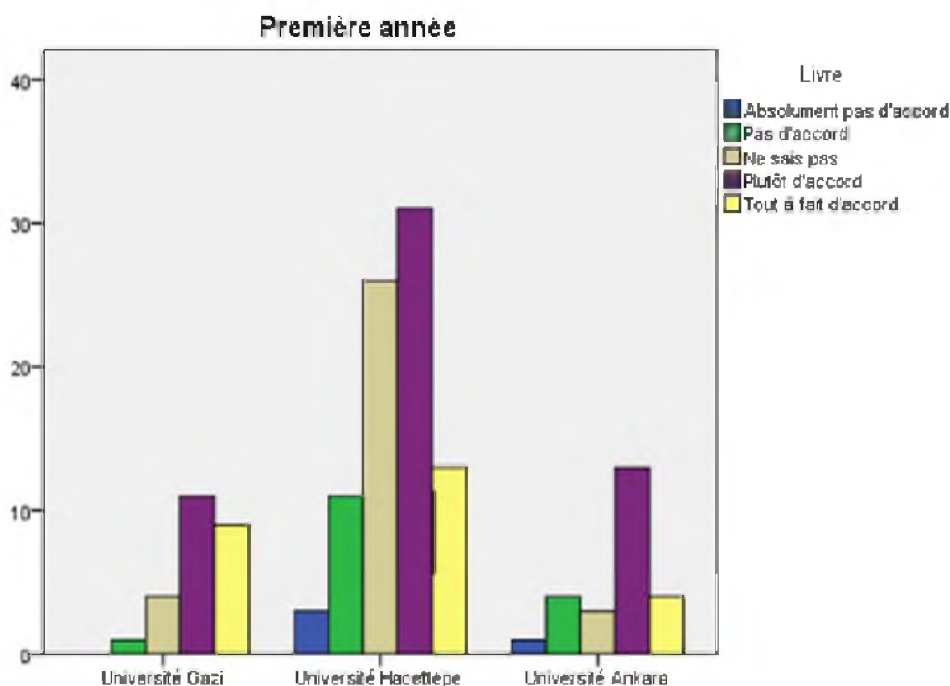
Première année		Manuel Traditionnel					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Université Gazi	Effectifs	0	1	4	11	9	25
	% selon Université	,0%	4,0%	16,0%	44,0%	36,0%	100,0%
	% selon Manuel Traditionnel	,0%	6,2%	12,1%	20,0%	34,6%	18,7%
	% Total	,0%	,7%	3,0%	8,2%	6,7%	18,7%
Université Hacettepe	Effectifs	3	11	26	31	13	84
	% selon Université	3,6%	13,1%	31,0%	36,9%	15,5%	100,0%
	% selon Manuel Traditionnel	75,0%	68,8%	78,8%	56,4%	50,0%	62,7%
	% Total	2,2%	8,2%	19,4%	23,1%	9,7%	62,7%
Université Ankara	Effectifs	1	4	3	13	4	25
	% selon Université	4,0%	16,0%	12,0%	52,0%	16,0%	100,0%
	% selon Manuel Traditionnel	25,0%	25,0%	9,1%	23,6%	15,4%	18,7%
	% Total	,7%	3,0%	2,2%	9,7%	3,0%	18,7%
Total	Effectifs	4	16	33	55	26	134
	% selon Université	3,0%	11,9%	24,6%	41,0%	19,4%	100,0%
	% selon Manuel Traditionnel	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	3,0%	11,9%	24,6%	41,0%	19,4%	100,0%

Dans le Tableau 55, la majorité des étudiants en première année de l'Université Gazi pensent que le manuel dont Ils utilisent comprend les activités traditionnelles dans le domaine de la compétence écrite. Ils trouvent leur manuel traditionnel 44,0 % en

répondant à la question comme “Plutôt d’accord”. La répartition des étudiants enquêtés en première année de l’Université Hacettepe sur le manuel traditionnel du côté de la compétence écrite, s’associe sur “Plutôt d’accord” avec 36,9 %. Ils croient que le manuel dont Ils utilisent comprend les activités traditionnelles du côté de la compétence écrite. Les étudiants en première année de l’Université Ankara répondent comme “Plutôt d’accord” à la question de l’utilisation de manuel traditionnel avec 52,0 %. Donc, selon cette répartition les étudiants pensent que le manuel qu’ils utilisent comprend les activités traditionnelles dans le domaine de la compétence écrite.

Quant à la répartition totale des étudiants en première année de l’Université, la majorité des personnes interrogées est “Plutôt d’accord” dans le domaine de l’utilisation de manuel traditionnel. À partir de cette proportion, les étudiants en première année de l’Université croient que le manuel utilisé dans le milieu scolaire, dans les cours de français se compose plutôt les activités traditionnelles en ce qui concerne les exercices, les activités et les travaux de l’enseignement de langue étrangère de la compétence écrite.

Figure 30: Diagramme de Manuels Traditionnels en Première Année



6.2.24. La Considération des Enseignants sur les Manuels en Première Année: Combien Ils Sont Traditionnels?

Tableau 56 : Description de Manuels Traditionnels en Première Année Selon les Enseignants

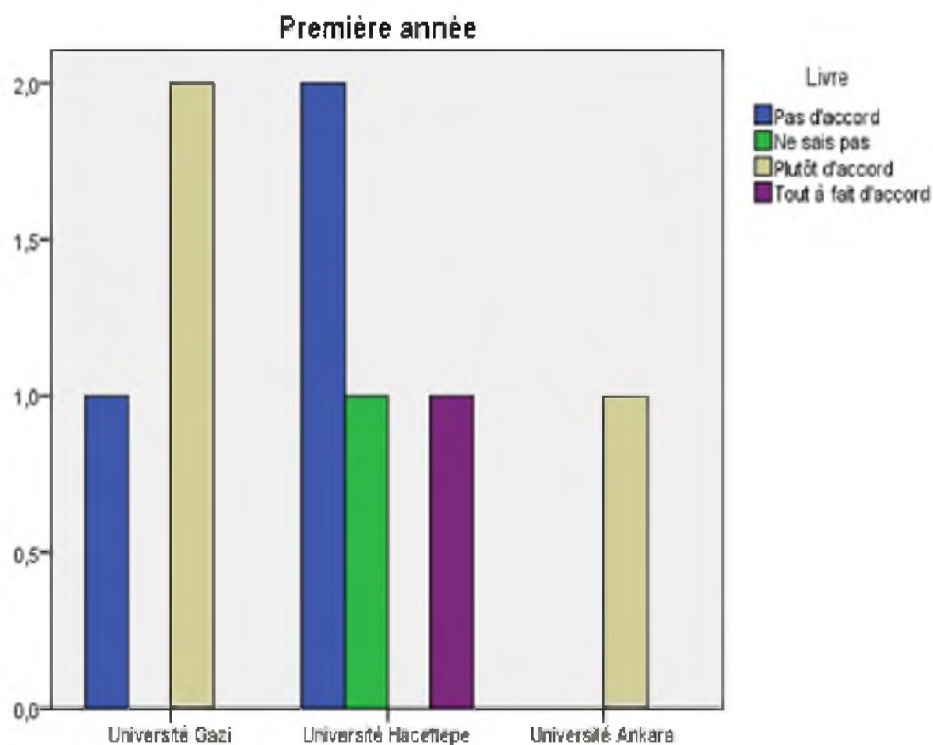
Première année		Manuel Traditionnel					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Université Gazi	Effectifs	0	1	0	2	0	3
	% selon Université	,0%	33,3%	,0%	66,7%	,0%	100,0%
	% selon Manuel Traditionnel	,0%	33,3%	,0%	66,7%	,0%	37,5%
	% Total	,0%	12,5%	,0%	25,0%	,0%	37,5%
Université Hacettepe	Effectifs	0	2	1	0	1	4
	% selon Université	,0%	50,0%	25,0%	,0%	25,0%	100,0%
	% selon Manuel Traditionnel	,0%	66,7%	100,0%	,0%	100,0%	50,0%
	% Total	,0%	25,0%	12,5%	,0%	12,5%	50,0%
Université Ankara	Effectifs	0	0	0	1	0	1
	% selon Université	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% selon Manuel Traditionnel	,0%	,0%	,0%	33,3%	,0%	12,5%
	% Total	,0%	,0%	,0%	12,5%	,0%	12,5%
Total	Effectifs	0	3	1	3	1	8
	% selon Université	,0%	37,5%	12,5%	37,5%	12,5%	100,0%
	% selon Manuel Traditionnel	,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	,0%	37,5%	12,5%	37,5%	12,5%	100,0%

2 enseignants sur 3 qui enseignent le français en première année de l'Université Gazi pensent que le manuel, dont Ils utilisent, est traditionnel relativement à la compétence écrite. Ils ont donné la réponse à cette question comme "Plutôt d'accord". Les enseignants enquêtés en classe préparatoire de l'Université Hacettepe croient que le

manuel utilisé dans le milieu éducatif ne comprend pas les activités traditionnelles dans le domaine de la compétence écrite. Ils répondent à cette question comme “Pas d'accord” 100 %. L'enseignant enquêté de l'Université Ankara est “Plutôt d'accord” à cette question sur le manuel utilisé dans le milieu éducatif.

Au total 3 enseignants sur 8 qui enseignent le français en classe préparatoire de l'Université sont “Plutôt d'accord” à la question sur le manuel utilisé dans le milieu éducatif, 3 enseignants sur 8 qui enseignent le français en classe préparatoire de l'Université ne sont “Pas d'accord” à cette question.

Figure 31: Diagramme de Manuels Traditionnels en Première Année Selon les Enseignants



6.2.25. La Considération des Classes Préparatoires sur le Milieu Scolaire: Combien Ils sont Actionnels?

Tableau 57 : Description de Classe Actionnelle Selon les Étudiants

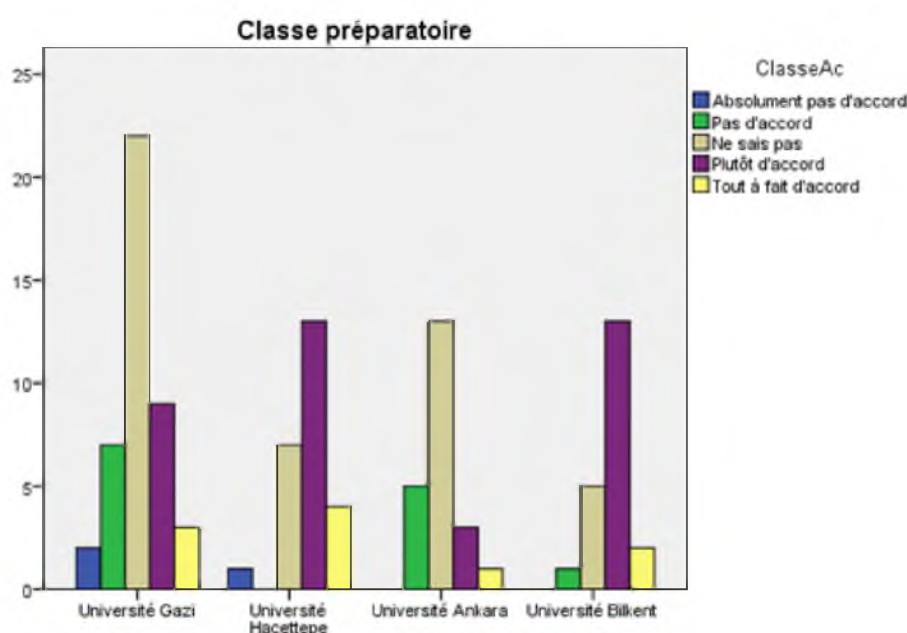
Classe préparatoire		Milieu Scolaire Actionnel					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Université Gazi	Effectifs	2	7	22	9	3	43
	% selon Université	4,7%	16,3%	51,2%	20,9%	7,0%	100,0%
	% selon MilieuScola	66,7%	53,8%	46,8%	23,7%	30,0%	38,7%
	% Total	1,8%	6,3%	19,8%	8,1%	2,7%	38,7%
Université Hacettepe	Effectifs	1	0	7	13	4	25
	% selon Université	4,0%	,0%	28,0%	52,0%	16,0%	100,0%
	% selon MilieuScola	33,3%	,0%	14,9%	34,2%	40,0%	22,5%
	% Total	,9%	,0%	6,3%	11,7%	3,6%	22,5%
Université Ankara	Effectifs	0	5	13	3	1	22
	% selon Université	,0%	22,7%	59,1%	13,6%	4,5%	100,0%
	% selon MilieuScola	,0%	38,5%	27,7%	7,9%	10,0%	19,8%
	% Total	,0%	4,5%	11,7%	2,7%	,9%	19,8%
Université Bilkent	Effectifs	0	1	5	13	2	21
	% selon Université	,0%	4,8%	23,8%	61,9%	9,5%	100,0%
	% selon MilieuScola	,0%	7,7%	10,6%	34,2%	20,0%	18,9%
	% Total	,0%	,9%	4,5%	11,7%	1,8%	18,9%
Total	Effectifs	3	13	47	38	10	111
	% selon Université	2,7%	11,7%	42,3%	34,2%	9,0%	100,0%
	% selon MilieuScola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	2,7%	11,7%	42,3%	34,2%	9,0%	100,0%

Dans le Tableau 63, la proportion des étudiants enquêtés en classe préparatoire de l'Université Gazi se réunit en réponse "Ne sais pas" avec 51,2 %. Ils sont indécis sur le milieu scolaire actionnel où ils suivent les cours. La répartition des étudiants enquêtés

en classe préparatoire de l'Université Hacettepe sur le milieu scolaire actionnel où ils suivent les cours à l'égard de la compétence écrite, se réunit en réponse "Plutôt d'accord" avec 52,0 %. Selon les données, Ils pensent que dans le milieu scolaire actionnel où ils fréquentent, se déroulent les cours de français dans les conditions actionnelles en ce qui concerne la réalisation de la compétence écrite. La proportion des étudiants enquêtés en classe préparatoire de l'Université Ankara sur le milieu scolaire actionnel où ils fréquentent en terme de la compétence écrite, se concentre sur la réponse "Ne sais pas" avec 59,1 %. Les étudiants enquêtés sont indécis sur le groupe de question de milieu scolaire actionnel où ils suivent les cours selon les données ci-dessus. Le nombre des étudiants enquêtés en classe préparatoire de l'Université Bilkent sur le milieu scolaire traditionnel où ils suivent les cours du côté de la compétence écrite, se réunit en réponse "Ne sais pas" avec 61,9 %. Cela nous montre que les étudiants sont indécis sur le groupe de question de milieu scolaire actionnel où ils suivent les cours selon les données.

La répartition totale des étudiants enquêtés en classe préparatoire de l'Université sur le milieu scolaire traditionnel où ils fréquentent, relativement de la compétence écrite, se concentre sur la réponse "Ne sais pas" avec 42,3 %. À partir de cette répartition, la majorité des étudiants en classe préparatoire de l'Université sont indécis sur le milieu scolaire actionnel où ils fréquentent.

Figure 32: Diagramme de Classe Actionnelle Selon les Étudiants



6.2.26. La Considération des Enseignants sur le Milieu Scolaire: Combien Ils sont Actionnels?

Tableau 58 : Description de Classe Actionnelle en Classe Préparatoire Selon les Enseignants

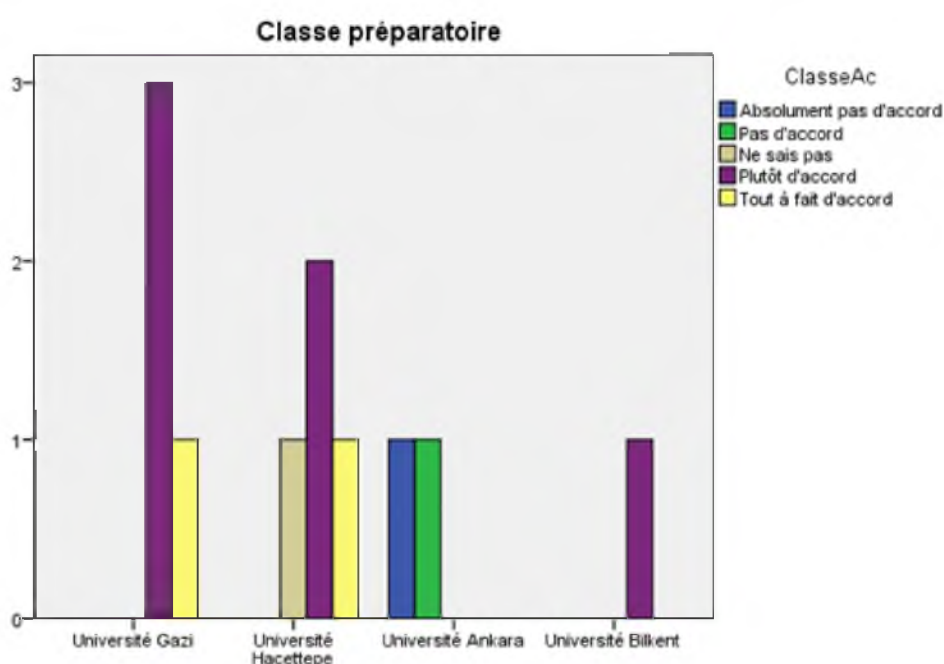
Classe préparatoire		Milieu Scolaire Actionnel					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Université Gazi	Effectifs	0	0	0	3	1	4
	% selon Université	,0%	,0%	,0%	75,0%	25,0%	100,0%
	% selon MilieuScola	,0%	,0%	,0%	33,3%	50,0%	26,7%
	% Total	,0%	,0%	,0%	20,0%	6,7%	26,7%
Université Hacettepe	Effectifs	0	0	1	2	1	4
	% selon Université	,0%	,0%	25,0%	50,0%	25,0%	100,0%
	% selon MilieuScola	,0%	,0%	50,0%	22,2%	50,0%	26,7%
	% Total	,0%	,0%	6,7%	13,3%	6,7%	26,7%
Université Ankara	Effectifs	1	1	0	0	0	2
	% selon Université	50,0%	50,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% selon MilieuScola	100,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	13,3%
	% Total	6,7%	6,7%	,0%	,0%	,0%	13,3%
Université Bilkent	Effectifs	0	0	1	4	0	5
	% selon Université	,0%	,0%	20,0%	80,0%	,0%	100,0%
	% selon MilieuScola	,0%	,0%	50,0%	44,4%	,0%	33,3%
	% Total	,0%	,0%	6,7%	26,7%	,0%	33,3%
Total	Effectifs	1	1	2	9	2	15
	% selon Université	6,7%	6,7%	13,3%	60,0%	13,3%	100,0%
	% selon MilieuScola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	6,7%	6,7%	13,3%	60,0%	13,3%	100,0%

Dans le Tableau 65, trois enseignants enquêtés en classe préparatoire de l'Université Gazi sur 4 se concentrent sur la réponse "Plutôt d'accord". Selon cette

répartition, les étudiants enquêtés considèrent que dans le milieu scolaire actionnel où ils fréquentent, se déroulent les cours de français dans les conditions actionnelles, en ce qui concerne la réalisation de la compétence écrite. La moitié des enseignants enquêtés en classe préparatoire de l'Université Hacettepe pensent que le milieu scolaire, où ils enseignent le français langue étrangère en terme de la compétence écrite, est actionnel. 2 enseignants enquêtés en classe préparatoire de l'Université Ankara trouvent que le milieu scolaire, où ils enseignent le français langue étrangère en terme de la compétence écrite, n'est pas actionnel. 4 enseignants enquêtés en classe préparatoire de l'Université Bilkent sur 5 se réunissent en réponse "Plutôt d'accord" avec 80,0 %. Selon cette proportion, les enseignants enquêtés considèrent que dans le milieu scolaire actionnel où ils fréquentent, se déroulent les cours de français dans les conditions actionnelles, en ce qui concerne la réalisation de la compétence écrite.

Au total, sur les 15 enseignants qui enseignent le français en classe préparatoire de l'Université le pourcentage dominant est concentré sur la réponse "Plutôt d'accord" avec 60,0 %. Selon cette proportion, les enseignants enquêtés considèrent que dans le milieu scolaire actionnel où ils fréquentent, se déroulent les cours de français dans les conditions actionnelles, en ce qui concerne la réalisation de la compétence écrite.

Figure 33: Diagramme de Classe Actionnelle en Classe Préparatoire Selon les Enseignants



6.2.27. La Considération des Étudiants en Première Année sur le Milieu Scolaire: Combien Ils Sont Actionnels?

Tableau 59 : Description de Classe Actionnelle en Première Année

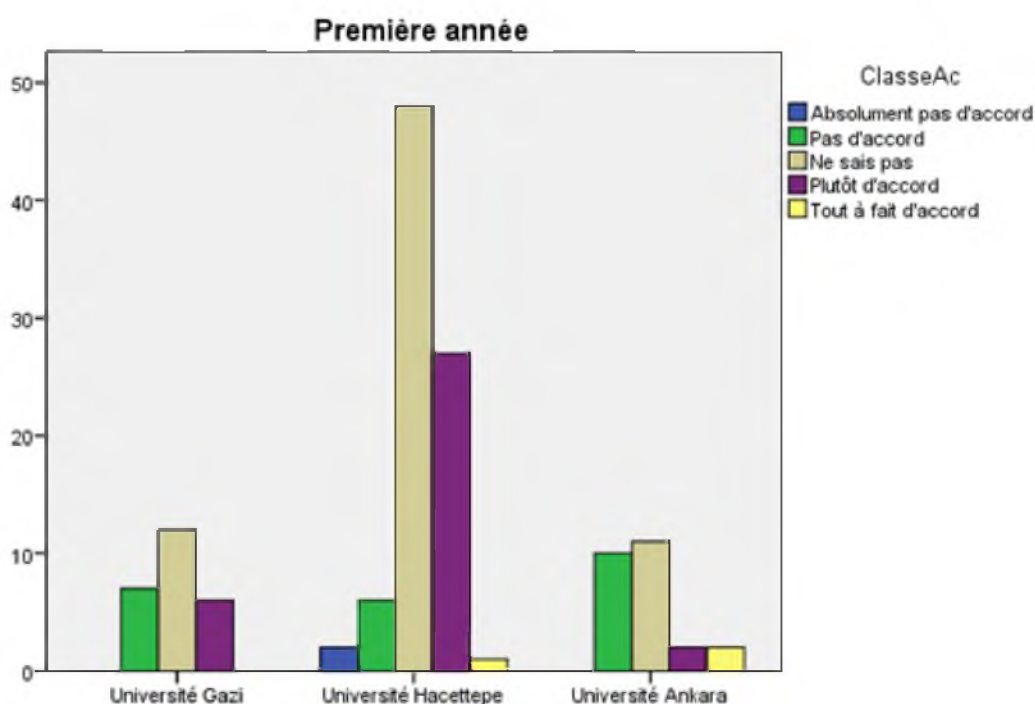
Première année		Milieu Scolaire Actionnel					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Université Gazi	Effectifs	0	7	12	6	0	25
	% selon Université	,0%	28,0%	48,0%	24,0%	,0%	100,0%
	% selon MilieuScola	,0%	30,4%	16,9%	17,1%	,0%	18,7%
	% Total	,0%	5,2%	9,0%	4,5%	,0%	18,7%
Université Hacettepe	Effectifs	2	6	48	27	1	84
	% selon Université	2,4%	7,1%	57,1%	32,1%	1,2%	100,0%
	% selon MilieuScola	100,0%	26,1%	67,6%	77,1%	33,3%	62,7%
	% Total	1,5%	4,5%	35,8%	20,1%	,7%	62,7%
Université Ankara	Effectifs	0	10	11	2	2	25
	% selon Université	,0%	40,0%	44,0%	8,0%	8,0%	100,0%
	% selon MilieuScola	,0%	43,5%	15,5%	5,7%	66,7%	18,7%
	% Total	,0%	7,5%	8,2%	1,5%	1,5%	18,7%
Total	Effectifs	2	23	71	35	3	134
	% selon Université	1,5%	17,2%	53,0%	26,1%	2,2%	100,0%
	% selon MilieuScola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	1,5%	17,2%	53,0%	26,1%	2,2%	100,0%

Selon le Tableau 59, la répartition des étudiants en première année de l'Université Gazi sur le milieu scolaire actionnel où ils suivent les cours à l'égard de la compétence écrite, se réunit en réponse "Ne sais pas" avec 48,0 %. Selon ces données, relativement à la réalisation de la compétence écrite dans le milieu éducatif, les étudiants en première année de l'Université Gazi sont indécis sur ce groupe de question.

La proportion des étudiants enquêtés en première année de l'Université Hacettepe sur le milieu scolaire traditionnel où ils suivent les cours à l'égard de la compétence écrite, se concentre à la réponse "Ne sais pas" avec 57,1 %. Quand nous observons les données dans le domaine de la réalisation de la compétence écrite dans le milieu éducatif, les étudiants en première année de l'Université Hacettepe sont indécis sur ce groupe de question. Les réponses des étudiants enquêtés en première année de l'Université Ankara sur le milieu scolaire traditionnel où ils suivent les cours à l'égard de la compétence écrite, se réunissent en réponse "Ne sais pas" avec 44,0 %. Les étudiants sont indécis sur ce groupe de question concernant le milieu scolaire traditionnel. Selon les données ci-dessus, à l'égard de la réalisation de la compétence écrite dans le milieu éducatif, les étudiants en première année de l'Université Ankara sont indécis sur ce groupe de question.

La répartition totale des étudiants enquêtés en première année de l'Université sur le milieu scolaire traditionnel où ils suivent les cours à l'égard de la compétence écrite, se regroupe autour de la réponse "Ne sais pas" avec 53,0 %. Quand nous observons les nombres, plus de la moitié des étudiants est indécise sur le groupe de question concernant le milieu scolaire traditionnel.

Figure 34: Diagramme de Classe Actionnelle en Première Année



6.2.28. La considération des Enseignants sur le Milieu Scolaire en Première Année: Combien Ils Sont Actionnels?

Tableau 60 : Description de Classe Actionnelle en Première Année Selon les Enseignants

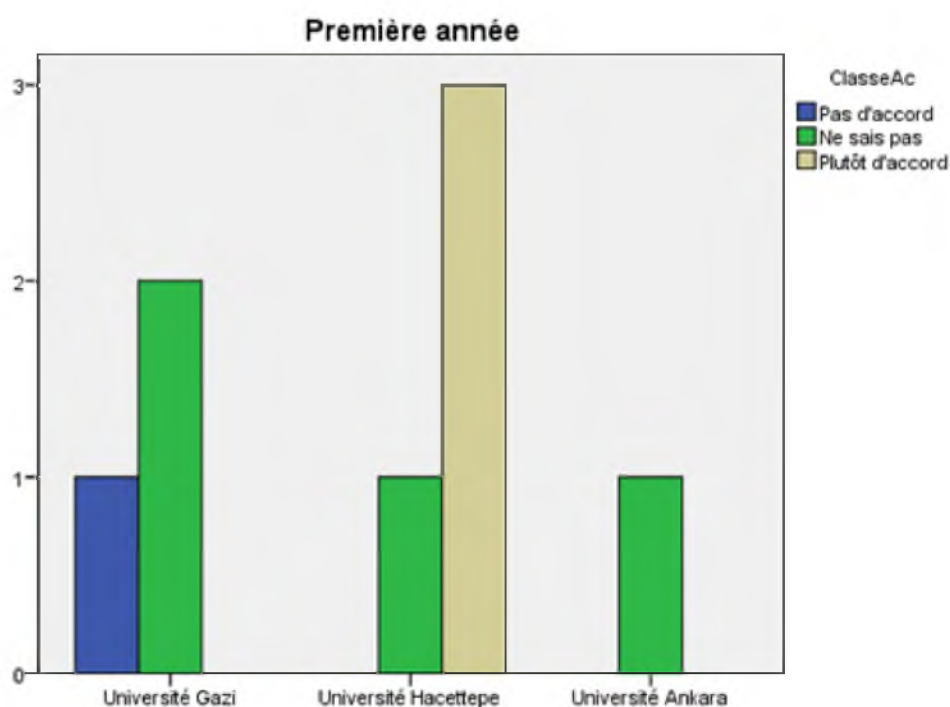
Première année		Milieu Scolaire Actionnel					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Université Gazi	Effectifs	0	1	2	0	0	3
	% selon Université	,0%	33,3%	66,7%	,0%	,0%	100,0%
	% selon MilieuScolaireAct	,0%	100,0%	50,0%	,0%	,0%	37,5%
	% Total	,0%	12,5%	25,0%	,0%	,0%	37,5%
Université Hacettepe	Effectifs	0	0	1	3	0	4
	% selon Université	,0%	,0%	25,0%	75,0%	,0%	100,0%
	% selon MilieuScolaireAct	,0%	,0%	25,0%	100,0%	,0%	50,0%
	% Total	,0%	,0%	12,5%	37,5%	,0%	50,0%
Université Ankara	Effectifs	0	0	1	0	0	1
	% selon Université	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% selon MilieuScolaireAct	,0%	,0%	25,0%	,0%	,0%	12,5%
	% Total	,0%	,0%	12,5%	,0%	,0%	12,5%
Total	Effectifs	0	1	4	3	0	8
	% selon Université	,0%	12,5%	50,0%	37,5%	,0%	100,0%
	% selon MilieuScolaireAct	,0%	100,0%	100,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Total	,0%	12,5%	50,0%	37,5%	,0%	100,0%

2 enseignants enquêtés en première année de l'Université Gazi sur 3 sont indécis sur le groupe de question de milieu scolaire actionnel où ils enseignent le français langue étrangère, relativement de la compétence écrite. La répartition des enseignants enquêtés en première année de l'Université Hacettepe sur le milieu scolaire actionnel où

ils fréquentent relativement à la compétence écrite, regroupe sur la réponse “Plutôt d’accord”. Ils croient que dans le milieu scolaire actionnel où ils fréquentent, se déroulent les cours de français dans les conditions actionnelles en ce qui concerne la réalisation de la compétence écrite. 1 enseignant enquêté en première année de l’Université Ankara, il est indécis sur le groupe de question de milieu scolaire actionnel où il fréquente dans le domaine de la réalisation de la compétence écrite.

Au total, sur les 8 enseignants qui enseignent le français en première année de l’Université, 4 enseignants ont donné la réponse comme “Ne sais pas”, et 3 enseignants ont donné la réponse comme “Plutôt d’accord” à ce groupe de question.

Figure 35: Diagramme de Classe Actionnelle en Première Année Selon les Enseignants



6.2.29. La Considération des Classes Préparatoires sur le Milieu Scolaire: Combien Ils Sont Traditionnels?

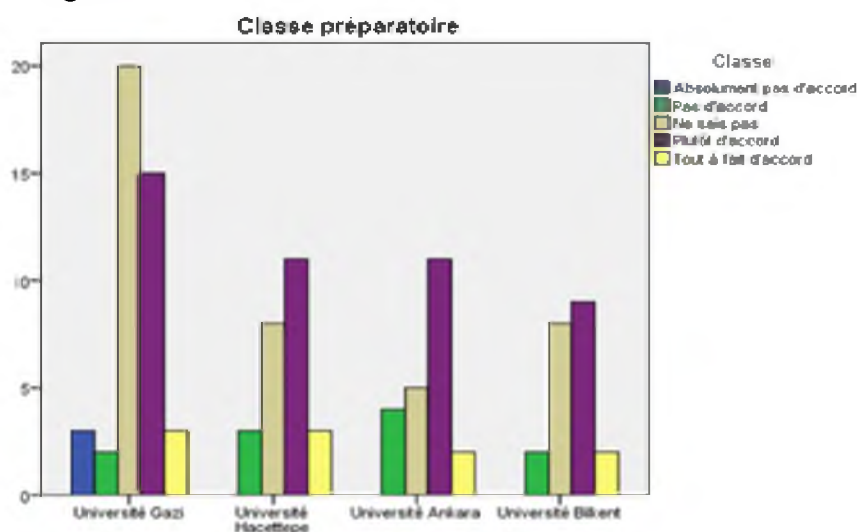
Tableau 61 : Description de Milieu Scolaire Traditionnel Selon les Étudiants

Classe préparatoire		Milieu Scolaire Traditionnel					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Université Gazi	Effectifs	3	2	20	15	3	43
	% selon Université	7,0%	4,7%	46,5%	34,9%	7,0%	100,0%
	% selon MilieuScola	100,0%	18,2%	48,8%	32,6%	30,0%	38,7%
	% Total	2,7%	1,8%	18,0%	13,5%	2,7%	38,7%
Université Hacettepe	Effectifs	0	3	8	11	3	25
	% selon Université	,0%	12,0%	32,0%	44,0%	12,0%	100,0%
	% selon MilieuScola	,0%	27,3%	19,5%	23,9%	30,0%	22,5%
	% Total	,0%	2,7%	7,2%	9,9%	2,7%	22,5%
Université Ankara	Effectifs	0	4	5	11	2	22
	% selon Université	,0%	18,2%	22,7%	50,0%	9,1%	100,0%
	% selon MilieuScola	,0%	36,4%	12,2%	23,9%	20,0%	19,8%
	% Total	,0%	3,6%	4,5%	9,9%	1,8%	19,8%
Université Bilkent	Effectifs	0	2	8	9	2	21
	% selon Université	,0%	9,5%	38,1%	42,9%	9,5%	100,0%
	% selon MilieuScola	,0%	18,2%	19,5%	19,6%	20,0%	18,9%
	% Total	,0%	1,8%	7,2%	8,1%	1,8%	18,9%
Total	Effectifs	3	11	41	46	10	111
	% selon Université	2,7%	9,9%	36,9%	41,4%	9,0%	100,0%
	% selon MilieuScola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	2,7%	9,9%	36,9%	41,4%	9,0%	100,0%

Dans le Tableau 61, la majorité des étudiants en classe préparatoire de l'Université Gazi est indécise sur le milieu scolaire traditionnel où ils suivent les cours,

avec une proportion de 46,5 % relativement à la réalisation de la compétence écrite. La répartition des étudiants enquêtés en classe préparatoire de l'Université Hacettepe sur le milieu scolaire traditionnel où ils suivent les cours à l'égard de la compétence écrite, se réunit en réponse "Plutôt d'accord" avec 44,0 %. Quand nous observons les nombres, Les étudiants croient que les cours de français se déroulent dans les conditions traditionnelles au milieu scolaire en ce qui concerne la réalisation de la compétence écrite. La proportion des étudiants enquêtés en classe préparatoire de l'Université Ankara sur le milieu scolaire traditionnel où ils fréquentent en terme de la compétence écrite, se concentre sur la réponse "Plutôt d'accord" avec 50,0 %. Selon cette proportion, les étudiants enquêtés croient que les cours de français se déroulent dans les conditions traditionnelles au milieu scolaire en ce qui concerne la réalisation de la compétence écrite. Le nombre des étudiants enquêtés en classe préparatoire de l'Université Bilkent sur le milieu scolaire traditionnel où ils suivent les cours du côté de la compétence écrite, se réunit en réponse "Plutôt d'accord" avec 42,9 %. Les étudiants croient que les cours de français se déroulent dans les conditions traditionnelles au milieu scolaire en ce qui concerne la réalisation de la compétence écrite. Quant à la répartition totale des étudiants enquêtés en classe préparatoire de l'Université sur le milieu scolaire traditionnel où ils fréquentent, relativement de la compétence écrite, elle se concentre sur la réponse "Plutôt d'accord" avec 41,4 %. À partir de cette répartition, la majorité des étudiants en classe préparatoire de l'Université croient que les cours de français se déroulent dans les conditions traditionnelles au milieu scolaire en ce qui concerne la réalisation de la compétence écrite.

Figure 36: Diagramme de Milieu Scolaire Traditionnel Selon les Étudiants



6.2.30. La Considération des Enseignants sur le Milieu Scolaire: Combien Ils sont Traditionnels?

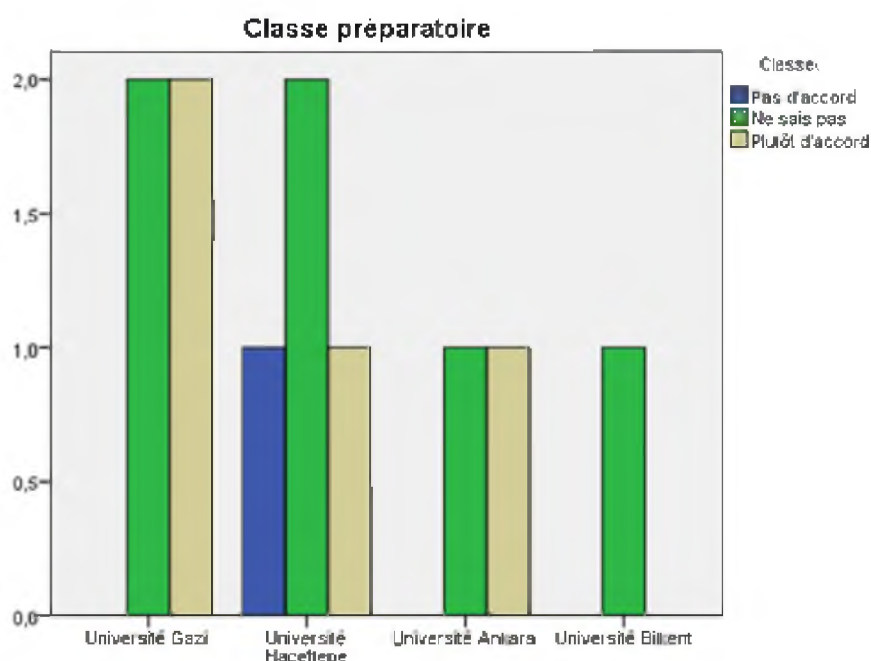
Tableau 62 : Description de Milieu Scolaire Traditionnel en Classe Préparatoire Selon les Enseignants

Classe préparatoire		Milieu Scolaire Traditionnel					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Université Gazi	Effectifs	0	0	2	2	0	4
	% selon Université	,0%	,0%	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
	% selon MilieuScola	,0%	,0%	25,0%	40,0%	,0%	26,7%
	% Total	,0%	,0%	13,3%	13,3%	,0%	26,7%
Université Hacettepe	Effectifs	0	1	2	1	0	4
	% selon Université	,0%	25,0%	50,0%	25,0%	,0%	100,0%
	% selon MilieuScola	,0%	50,0%	25,0%	20,0%	,0%	26,7%
	% Total	,0%	6,7%	13,3%	6,7%	,0%	26,7%
Université Ankara	Effectifs	0	0	1	1	0	2
	% selon Université	,0%	,0%	50,0%	50,0%	,0%	100,0%
	% selon MilieuScola	,0%	,0%	12,5%	20,0%	,0%	13,3%
	% Total	,0%	,0%	6,7%	6,7%	,0%	13,3%
Université Bilkent	Effectifs	0	1	3	1	0	5
	% selon Université	,0%	20,0%	60,0%	20,0%	,0%	100,0%
	% selon MilieuScola	,0%	50,0%	37,5%	20,0%	,0%	33,3%
	% Total	,0%	6,7%	20,0%	6,7%	,0%	33,3%
Total	Effectifs	0	2	8	5	0	15
	% selon Université	,0%	13,3%	53,3%	33,3%	,0%	100,0%
	% selon MilieuScola	,0%	100,0%	100,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Total	,0%	13,3%	53,3%	33,3%	,0%	100,0%

La moitié des enseignants enquêtés en classe préparatoire de l'Université Gazi sur 4 pense que le milieu scolaire où elle enseigne le français langue étrangère en terme de la compétence écrite est traditionnelle. L'autre moitié des enseignants enquêtés est indécise sur ce groupe de question. 2 enseignants enquêtés en classe préparatoire de l'Université Hacettepe sur 4 sont indécis sur ce groupe de question en ce qui concerne la compétence écrite. 1 enseignant enquêté en classe préparatoire de l'Université Ankara sur le milieu scolaire où il enseigne le français langue étrangère en terme de la compétence écrite, est indécis. L'autre a donné la réponse comme "Ne sais pas" à ce groupe de question. 3 enseignants enquêtés en classe préparatoire de l'Université Bilkent sur 5, sont indécis sur le milieu scolaire où ils enseignent le français. Ils ont donné la réponse à cette question comme "Ne sais pas".

Au total, sur les 15 enseignants qui enseignent le français en classe préparatoire de l'Université le pourcentage dominant est les indécis avec 53,3 %. 8 personnes interrogées ont donné la réponse comme "Ne sais pas" à cette question.

Figure 37: Diagramme de Milieu Scolaire Traditionnel en Classe préparatoire Selon les Enseignants



6.2.31. La Considération des Étudiants en Première Année sur le Milieu Scolaire: Combien Ils Sont Traditionnels?

Tableau 63 : Description de Milieu Scolaire Traditionnel en Première Année

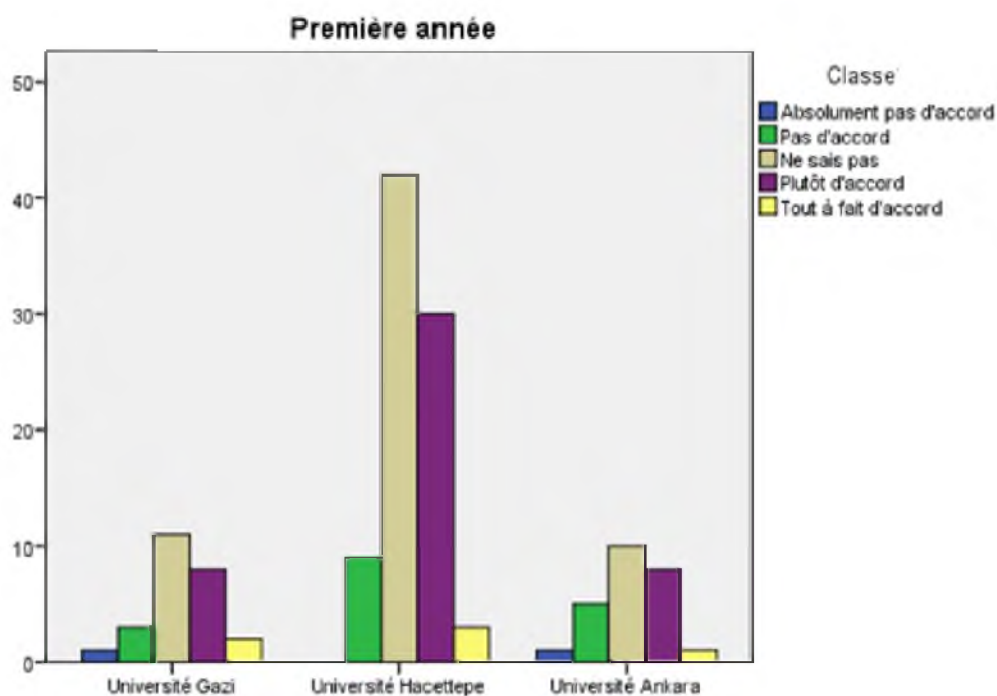
Première année		Milieu Scolaire Traditionnel					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Université Gazi	Effectifs	1	3	11	8	2	25
	% selon Université	4,0%	12,0%	44,0%	32,0%	8,0%	100,0%
	% selon MilieuScolaireCls	50,0%	17,6%	17,5%	17,4%	33,3%	18,7%
	% Total	,7%	2,2%	8,2%	6,0%	1,5%	18,7%
Université Hacettepe	Effectifs	0	9	42	30	3	84
	% selon Université	,0%	10,7%	50,0%	35,7%	3,6%	100,0%
	% selon MilieuScolaireCls	,0%	52,9%	66,7%	65,2%	50,0%	62,7%
	% Total	,0%	6,7%	31,3%	22,4%	2,2%	62,7%
Université Ankara	Effectifs	1	5	10	8	1	25
	% selon Université	4,0%	20,0%	40,0%	32,0%	4,0%	100,0%
	% selon MilieuScolaireCls	50,0%	29,4%	15,9%	17,4%	16,7%	18,7%
	% Total	,7%	3,7%	7,5%	6,0%	,7%	18,7%
Total	Effectifs	2	17	63	46	6	134
	% selon Université	1,5%	12,7%	47,0%	34,3%	4,5%	100,0%
	% selon MilieuScolaireCls	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	1,5%	12,7%	47,0%	34,3%	4,5%	100,0%

Dans le Tableau 75, la majorité des étudiants en première année de l'Université Gazi est indécise sur le milieu scolaire traditionnel où ils suivent les cours, avec une proportion de 44,0 % relativement à la réalisation de la compétence écrite. La

répartition des étudiants enquêtés première année de l'Université Hacettepe sur le milieu scolaire traditionnel où ils suivent les cours à l'égard de la compétence écrite, se réunit en réponse "Ne sais pas" avec 50,0 %. Quand nous observons les nombres, la moitié est indécise sur le groupe de question concernant le milieu scolaire traditionnel. La proportion des étudiants enquêtés première année de l'Université Ankara sur le milieu scolaire traditionnel où ils suivent les cours à l'égard de la compétence écrite, se réunit en réponse "Ne sais pas" avec 40,0%. Ils sont indécis sur ce groupe de question concernant le milieu scolaire traditionnel.

La répartition totale des étudiants enquêtés en première année de l'Université sur le milieu scolaire traditionnel où ils suivent les cours à l'égard de la compétence écrite, elle se réunit en réponse "Ne sais pas" avec 47,0 %. Quand nous observons les nombres, à peu près la moitié des étudiants est indécise sur le groupe de question concernant le milieu scolaire traditionnel.

Figure 38: Diagramme de Milieu Scolaire Traditionnel en Première Année



6.2.32. La Considération des Enseignants sur le Milieu Scolaire Traditionnel en Première Année: Combien Ils sont Traditionnels?

Tableau 64 : Description de Milieu Scolaire Traditionnel en Première Année Selon les Enseignants

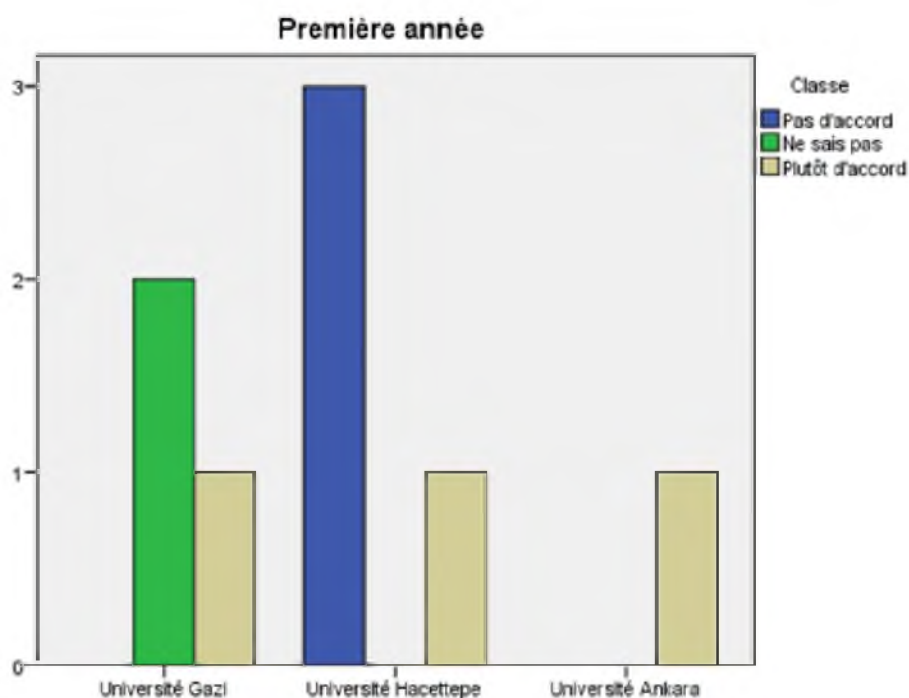
Première année		Milieu Scolaire Traditionnel					Total
		Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Ne sais pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Université Gazi	Effectifs	0	0	2	1	0	3
	% selon Université	,0%	,0%	66,7%	33,3%	,0%	100,0%
	% selon MilieuScolaireCls	,0%	,0%	100,0%	33,3%	,0%	37,5%
	% Total	,0%	,0%	25,0%	12,5%	,0%	37,5%
Université Hacettepe	Effectifs	0	3	0	1	0	4
	% selon Université	,0%	75,0%	,0%	25,0%	,0%	100,0%
	% selon MilieuScolaireCls	,0%	100,0%	,0%	33,3%	,0%	50,0%
	% Total	,0%	37,5%	,0%	12,5%	,0%	50,0%
Université Ankara	Effectifs	0	0	0	1	0	1
	% selon Université	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% selon MilieuScolaireCls	,0%	,0%	,0%	33,3%	,0%	12,5%
	% Total	,0%	,0%	,0%	12,5%	,0%	12,5%
Total	Effectifs	0	3	2	3	0	8
	% selon Université	,0%	37,5%	25,0%	37,5%	,0%	100,0%
	% selon MilieuScolaireCls	,0%	100,0%	100,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Total	,0%	37,5%	25,0%	37,5%	,0%	100,0%

2 enseignants enquêtés en première année de l'Université Gazi sur 3 sont indécis sur le groupe de question de milieu scolaire où ils enseignent le français langue

étrangère en terme de la compétence écrite. 3 enseignants enquêtés en première année de l'Université Hacettepe sur 4 pensent que le milieu scolaire où ils enseignent le français langue étrangère n'est pas traditionnel en ce qui concerne la compétence écrite. 1 enseignant enquêté en première année de l'Université Ankara sur le milieu scolaire croît que dans le milieu scolaire traditionnel où il fréquente, se déroule les cours de français dans les conditions traditionnelles en ce qui concerne la réalisation de la compétence écrite.

Au total, sur les 8 enseignants qui enseignent le français en première année de l'Université, 3 enseignants ont donné la réponse comme "Ne sais pas", et 3 enseignants ont donné la réponse comme "Plutôt d'accord" à cette question.

Figure 39: Diagramme de Milieu Scolaire Traditionnel en Première Année Selon les Enseignants



CONCLUSION

Les procès d'un enseignement-apprentissage doivent être adaptés aux exigences des étudiants. De nombreux éléments peuvent perturber l'apprentissage par l'élève, que ce soit au niveau de problème de langue, de manque d'attention, problèmes physiologiques, manque de motivation ou des conditions d'apprentissage. La nouvelle approche constitue une innovation dans la pratique pédagogique. Il propose une entrée de l'enseignement par les tâches et projets, pour la maîtrise de l'expression écrite.

De nos jours, les changements conceptuels, les besoins des gens voient l'apparition d'une nouvelle configuration didactique avec le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL)* publié par le Conseil de l'Europe en 2001. Cette nouvelle approche de l'enseignement /apprentissage des langues est fondée sur le concept d'action, elle considère les apprenants ou les utilisateurs d'une langue étrangère comme des acteurs sociaux.

Le nouveau procès didactique exige les élèves de réaliser les tâches en termes linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Le milieu éducatif est considéré comme le lieu de réalisation de tâches collaboratives, qui imposent les élèves d'interagir avec le groupe, pour un résultat commun. La réflexion que nous avons menée à travers ce mémoire nous a permis de mesurer combien la mise en place d'activités créatives dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère pouvait favoriser l'adaptation de la langue. L'utilisateur, en tant qu'acteur de la démarche d'écriture, devient auteur et créateur de son discours. À travers l'expression personnelle et l'écriture créative, l'apprenant apprécie un rôle différent à l'écrit, fondé sur l'expérimentation de la langue. L'apprenant prend plaisir à écrire dans un espace de partage avec la classe.

On y croit encore que dans le milieu scolaire traditionnel, les travaux d'écriture sont ennuyeux. Les caractéristiques sociales et individuelles touchent la pensée de l'élève. Les nouvelles approches de l'enseignement de la production écrite introduisent le concept de créativité. Les étudiants peuvent interagir et se développent mutuellement avec les travaux d'écriture créative sur des sujets particuliers et différents. Les approches axées sur les produits de l'expression écrite qui dominent la capacité à écrire sont remplacées par les approches fondées sur les processus. Par les études menées dans ce contexte, l'approche centrée sur le processus est devenue plus efficace et plus rentable. Cette approche ne se penche pas sur la grammaire, la structure, les règles, car l'importance est donnée au processus.

L'approche actionnelle, en tant qu'approche centrée sur le processus, suppose à réaliser les tâches à l'aide des travaux d'écriture à travers la production écrite dans le milieu social, mais pas dans un cadre restreint et pas un moment donné. Les travaux permettent aux étudiants l'occasion de présenter leur travail en classe. Ils partagent leurs travaux seuls ou en groupe en classe. Ce genre de travail évoque la vie réelle ou une proximité à la réelle, amène les utilisateurs à prendre plus de responsabilités dans leur propre apprentissage. Ainsi naît l'autonomie de l'apprenant. Cette autonomie offre aux utilisateurs la possibilité d'indépendance, l'individualité et la créativité dans l'enseignement de langue.

Lors de processus, le facilitateur et les utilisateurs se partagent, se découvrent, et de nouvelles idées se font le jour par les tâches écrites. Chaque tâche doit avoir un objectif prédéterminé. Les utilisateurs de langue effectuent les tâches généralement en groupes de cette approche.

L'enseignant joue le rôle de facilitateur dans la salle de classe. Ne pas dominer, mais guider le processus selon les exigences des utilisateurs. Il prédétermine les macro et micro tâches, précise les supports nécessaires avant d'affronter des difficultés.

Nous croyons que les programmes scolaires, universitaires, institutionnels sont souvent trop chargés et il semble difficile de prendre sur le temps de cours pour travailler avec des tâches écrites. L'utilisation de TICE, Web 2.0 permet de travailler en écrit de manière plus efficace en moins de temps.

Dans cette recherche, la question était de savoir comment la didactique de compétence écrite se déroule du niveau A1 au niveau B2 au sein des Universités turques. Pour ce faire, il nous a été nécessaire de faire une enquête afin de pouvoir donner sens à notre hypothèse. Nous avons choisi de réaliser cette recherche en classes préparatoires et en premières années des universités pour recueillir les données.

L'analyse menée à partir des résultats d'enquête nous permet d'explorer et de vérifier le degré de la réalisation de compétence écrite selon notre hypothèse associée à l'utilisation des activités actionnelles. Notre propos était de présenter les caractéristiques d'une démarche actionnelle basées sur les tâches et les projets, et d'analyser les avis des étudiants et des enseignants sur la réalisation de la compétence écrite dans le cadre de la perspective actionnelle.

Notre étude, conduite en 2010 dans quatre universités qui se trouvent à Ankara avec les étudiants et enseignants, révèle les opinions sur la réalisation de compétence écrite. En classe préparatoire, la compétence écrite au niveau A1 se réalise comme s'il doit être, selon les étudiants et enseignants. Notre étude a approximativement donné les mêmes résultats en première année qu'en classe préparatoire.

Les étudiants ont un bon niveau en écrit au niveau A2 décrit par CECR à la fin de l'année scolaire selon les opinions des étudiants et enseignants. Il existe une relation significative entre les données recueillies au niveau A2 en comparaison la classe préparatoire et en première année. En première année nous pouvons dire que les

compétences du niveau A2 sont acquises autant qu'en classe préparatoire en terme de la compétence écrite.

Quant au niveau B1, le pourcentage des indécises et plutôt d'accord sont plus proche l'un de l'autre. On peut dire que l'acquisition de compétences écrite au niveau B1 n'est pas le même état que celle de niveau A2. Mais les professeurs trouvent que les étudiants obtiennent les compétences du niveau B1. Les données que nous avons recueillies à partir leurs opinions sont un niveau baissé en ce qui concerne la production écrite au niveau B1. Selon ces données, nous pouvons dire que sur la réalisation des compétences du niveau B1 les étudiants sont indécis. Les enseignants pensent comme leurs étudiants. Eux aussi, ils sont indécis sur l'implication de la compétence de niveau B1 à l'égard de la production écrite.

Le taux des favorables de la réalisation de compétences de la production écrite du niveau B2 est normalement baissé en classe préparatoire. Ils ne peuvent pas parvenir au niveau B2 en un an. La perception des enseignants se rapproche de celle des étudiants. Ce n'est pas un résultat étonnant du point de vue de la démarche d'apprentissage d'une langue étrangère. En première année la perception des étudiants et enseignants est semblable à celle de la classe préparatoire. Ils sont plutôt indécis sur l'acquisition de compétences du niveau B2.

Il est significatif que les étudiants et enseignants turcs aient jugé à un moyen assez élevé la compétence écrite réalisée jusqu'au niveau B1 dans les universités.

Dans tous les champs de notre étude, les proportions nous montrent que les manuels utilisés ne sont pas convenables à la démarche actionnelle. Il ne suffit pas de spécifier ce que les apprenants doivent faire avec la langue. Les enseignants et les auteurs de matériel pédagogique doivent aussi considérer comment ils peuvent préparer les apprenants à exécuter ces activités actionnelles de manière efficace. À la couverture

de la plupart des manuels actuels, nous voyons des sigles ou des numérotations de CECR. Mais est-ce qu'ils sont vraiment actionnels? Les manuels des langues étrangères doivent contenir les activités qui contribuent au développement des opérations actionnelles pour accomplir des tâches dans le processus d'apprentissage. Les manuels pédagogiques doivent, non seulement donner une chance de s'exercer à la pratique de la tâche, mais aussi apporter de l'aide pour accomplir ces tâches de manière satisfaisante. L'enseignement des langues dans une perspective actionnelle constitue le fondement théorique de CECR dans le domaine d'élaboration du programme d'apprentissage et de matériels en la langue étrangère. Les activités proposées par ces travaux doivent diriger l'apprenant à l'utilisation active de la langue, à savoir l'efficacité écouter et parler, lire et écrire. L'une des tâches les plus difficiles de rédacteur de manuel est de préparer les tâches pour susciter l'intérêt et stimuler l'imagination de leurs élèves afin qu'ils soient plus motivés à apprendre. À cette fin, les sections de vocabulaire et de grammaire doivent se concentrer sur un sujet thématique particulier en montrant les situations qui pourraient être utilisés dans la vie réelle. Dans la rédaction des manuels il faut suivre un modèle actionnelle qui permet l'apprenant une progression rapide, qui oriente l'apprenant vers l'autonomie, qui fournit l'apprenant de confiance en soi.

Les tâches proposées par un manuel doivent mettre les apprenants, en tant bénéficiaires, au centre de la démarche. Nous examinons qu'il y a plusieurs matériaux qui ressemblent aux colis des exercices concernant l'enseignement / apprentissage de langues étrangères dans le système éducatif turc. L'une des critères la plus importante pour la rédaction de manuel, est l'authenticité des tâches et des travaux linguistiques. L'utilisation authentique de langues intéresse les apprenants, les engage à affectivement et cognitivement réaliser les tâches, stimule la découverte. Elle soutient les tâches culturellement appropriées et significatives de la langue en dehors de la classe.

Bien qu'une seule partie de notre univers d'étude de contexte de classe traditionnelle ou actionnelle donne des opinions positives, les enseignants et les étudiants partagent la même perception que leur milieu éducatif n'est pas conforme

pour mener une démarche actionnelle. La perception est commune dans tous les domaines participants. Le milieu éducatif (la classe) dans l'enseignement/éducation de langue est l'un des éléments importants qui pourraient positivement ou négativement influencer ces processus. Par conséquent, une classe préparatoire de l'environnement physique est très importante dans l'enseignement des langues.

Les étudiants rencontrent une autre langue que leur langue maternelle dans le milieu éducatif. Pour un enseignant, et un étudiant, l'espace doit être accueillant. Ils doivent se sentir attendus. Lors que cela possible, tout le monde se sent bien dans la classe. L'espace doit permettre de faire des travaux en groupe et d'autres configurations pour réaliser certaines tâches (par ex. atelier d'écriture). La classe doit être bien aérée, bien ensoleillée, ainsi prévoir des coins de rangements pour le matériel. L'acoustique est importante pour une ambiance francophone. Enfin fournir la technologie : TBI et Web.0 (Internet) indispensables.

Une démarche actionnelle, en principe est de fournir aux utilisateurs ceux dont ils ont besoin de la vie courante. Pour assurer un milieu actionnel le travail en groupe est l'essentiel dans une démarche actionnelle. Les travaux en groupe ou à deux sont des activités de la classe dans lesquelles l'ensemble de la classe est divisée en deux ou plus de deux. Le but de travail en groupe est d'amener les apprenants à parler, écouter, écrire dans un contexte. Dans une session actionnelle, les activités doit être bien planifiée et bien expliqué. Sinon, il risque d'être improductif. Avec le travail en groupe nous pouvons améliorer les compétences de langues (à l'écrit et à l'oral) en exigeant les utilisateurs / apprenants d'échanger des informations entre eux. Dans ce type de travail il est toujours nécessaire de vérifier si l'échange a eu lieu. Les activités réalisées en binôme ou en groupe présente deux avantages importants: elles offrent, la pratique intensive réaliste en parlant et en écoutant, écrivant et elles favorisent une ambiance amicale. Et aussi il y a des inconvénients : Parler et écouter en même temps peuvent être déconcentrant et ennuyeux si le bruit est élevé. Les activités de groupe prennent beaucoup de temps. Les meilleurs meubles pour une salle de classe sont ceux des petits, légers, simples; ceux-ci peuvent facilement être réorganisés pour les travaux de groupe.

Mais, de nombreuses salles de classe ne sont pas idéalement aménagées pour une démarche actionnelle. Les grandes tables sont difficiles à déplacer et à organiser en particulier tables fixes ou des bureaux fixes avec des sièges attachés. Ils découragent le travail en groupe, mais ils ne rendent pas impossible. L'échange d'information est essentiel au travail en groupe dans une démarche actionnelle. Si un apprenant dans un groupe de travail n'a pas d'informations à échanger, l'activité va échouer. La meilleure façon de remédier à cette difficulté, c'est la rotation. Changer de partenaire - une fois, deux fois ou plus - pendant l'activité. Rotation nécessite également une bonne partie de déplacement d'un endroit à un autre et qui peut causer des plaintes lors de travail en groupe. Ces plaintes seront oubliées, cependant, que les élèves s'habituent à faire le travail en groupe. Et bien sûr, il est également important de guider la démarche et fournir les utilisateurs avec des informations nécessaires en tant que facilitateur. La méthode utilisée et les tâches soient appropriées pour le niveau et les exigences des apprenants.

Pour conclure, l'idée de la place que devrait idéalement occuper la compétence écrite dans l'enseignement / apprentissage du Français Langue Étrangère a été évoquée au cours de notre recherche: nous croyons que le terme de nouvelle approche qu'on appelle approche actionnelle conseillée par CECR doit être exprimé clairement. De la même manière qu'à partir des études menées, la réalisation et la pratique de compétence écrite à partir de descripteurs au niveau de A1 à B2 nous voulons préciser les opinions des étudiants d'en FLE qui suivent leurs études en classe préparatoire et en première année dans les quatre universités d'Ankara et des enseignants de qui enseignent le français en classe préparatoire et en première année dans les quatre universités d'Ankara. En tant qu'enseignants, nous devons planifier le processus d'apprentissage selon les nouvelles exigences, les nouvelles approches et bien sûr nouvelles technologies.

BIBLIOGRAPHIE

- Aase, L., Fleming, M., Ongstad, S., Pieper, I. et Samihaian, F. (2009). L'écriture. Division des Politiques linguistiques.
www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/Writing_fr.doc Consulté le 05.06. 2011.
- Abry D., Daâs Y., Fert C., Deschamps H., Richaud F., et Sperandio C. (2008). *Ici 2, A2, Fichier Découverte (Fishes Détachables)*. Paris : CLE International.
- Adam C. (2010). *Tip Top 1! Méthode de Français*. Paris : Didier.
- Adam C. (2010). *Tip Top 2! Méthode de Français*. Paris : Didier.
- Adam C., Gonzalez S. (2012). *Tip Top 3! Méthode de Français*. Paris : Didier.
- Adam C., Gonzalez S. (2012). *Tip Top 3! Cahier d'Activités*. Paris : Didier.
- Ağıldere, S. (2006) *La traduction dans l'enseignement du français langue étrangère d'après le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Ankara : Ümit Ofset Matbaacılık.
- Ahern, E., Héron, L., (2007).
http://crdp.ac-bordeaux.fr/cddp33/langue/site_assistant_anglais/approches.asp
 Consulté le 11.06.2012.
- Augé, H., Cañada Pujols M.D., Marlhens, C., et Martin, L. (2005). *Tout va bien!, Méthode de Français 1. Livre de l'élève*. Baume-les-Dames : CLE International.
- Bagiletto D., Girardeau B., et Mistichelli M. (2011). *Agenda Méthode de Français 1, A1*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Benito J.F., Maestú M^a. J. R. (2007). *Ça Marche Niveau 1, Méthode de Français. Livre de l'élève*. Madrid : Pearson Educación S.A.
- Berthet A., Hugot C., Kizirian V. M., Sampsonis B., Waendendries M., (2006). *Alter Ego, Méthode de Français 2, A2*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Bidault M., Chort G., Kablan F., et Treffandier F. (2012). *Agenda Méthode de Français 3, B 1*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Bourguignon, C. (2007). *"Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle: le scénario d'apprentissage-action"* Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble, par Claire Bourguignon, Maître de conférences HDR, IUFM de l'Académie de Rouen.
<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>. Consulté le 20.05.2013.

- Bourguignon, C. (2009). "L'apprentissage des langues par action" p.p. 49-77 in *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Espagne: Difusion FLE.
- Bosquet M., Rennes Y. (2009). *Pourquoi Pas! 3. Livre d'élève*. Barcelone : Difusión Français Langue Étrangère.
- Bosquet M., Rennes Y. (2009). *Pourquoi Pas! 3. Cahier d'Exercices*. Barcelone : Difusión Français Langue Étrangère.
- Boyer, H., Butzbach-Rivera, M., Pendanx, M. (2001). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris: CLE International.
- Bretonier M., Nardone Y.-A. (2009). *Pourquoi Pas! 4. Livre d'élève*. Barcelone : Difusión Français Langue Étrangère.
- Bretonier M., Lions-Olivieri M.-L., et Nardone Y.-A. (2009). *Pourquoi Pas! 4. Cahier d'Exercices*. Barcelone : Difusión Français Langue Étrangère.
- Bronckart J.P., Bulea E. et Pouliot M. (2005). *Repenser l'enseignement des langues: Comment identifier et exploiter les compétences?* Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Brown, H.D. (2004). *Language Assessement Principles and Classroom Practises*. Pearson Education- Longman.
- Bruch C., Briggs L. (2004). *Échange 1. Livre de l'Étudiant*. New York : Oxford University Press.
- Catroux, M. (2006). Perspective co-actionnelle et TICE: *quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité?* IUT Bordeaux I. Communication donnée dans le cadre des Journées d'Etude de l'EA 2025 – 2-3 février 2006. <http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/frsa/pdf/CATROUX.pdf>. Consulté le 20.10.2008.
- Cicurel, F. (2011). *Les Interactions Dans l'Enseignement des Langues, Agir Professoral et Pratique de Classe*. Paris: Les Éditions Didier.
- Conseil de l'Europe. (2000). *Portfolio Européen des Langues*. Strasbourg.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer "Apprentissage des langues et citoyenneté européenne"*. Strasbourg: Division de politiques linguistiques. Paris: CLE International.
- Cornaire, C., Raymond, P. M. (1999). *La Production Ecrite*, Drigé par Germain, Paris: CLE International.
- Coste, D. Courtillon, J. Ferenczi, V. Martins-Baltar, M. Papo, E. Roulet, E.(1976). *Un Niveau Seuil*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

- Curran, P., Deguent, S., Lund, S-W., Miletto, H., Van der Straeten, C. (2001). *T-kit Une méthodologie de l'apprentissage des langues*. Editions du Conseil de l'Europe Strasbourg. http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/Publications/T_kits/2/French/2_tache.pdf. Consulté le 15.01.2012.
- Delahaye, P. (2006). *Perspective actionnelle et évaluation: le Diplôme de Compétence en langue*, Conférence donnée par Delahaye lors de l'assemblée générale de l'APLV, le 9 décembre 2006 à Marseille, <http://www.aplv-languesmodernes.org>. Consulté le 07.06.2010
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, L. (2008). *Production écrite en FLE et analyse des erreurs'face à la langue turque : Cas de L'université de Marmara*, Thèse de doctorat
- Denisot H., Macquart-Martin C. (2009). *Super Max 1. Méthode de Français*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Denisot H., Macquart-Martin C. (2009). *Super Max 2. Cahier d'Activités*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Denyer, M. (2009). La perspective actionnelle du Cadre européen commun de référence et ses répercussions dans l'enseignement des langues. p.p. 141-155 in *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Espagne : Difusion FLE
- Desmons, F. et coll.(2005). *Enseigner le FLE (français langue étrangère) – Pratique de Classe*. Paris: Belin.
- Devitt, S. (2002). *Guide à l'Usage des Enseignants et des Apprenants*. p.p. 83-116 in Bailly, S., Devitt, S., Gremmo, M-J., Heyworth, F., Hopkins, A., Jones, B., Makosch, M., Riley, P., Stoks, G. (2002). *Cadre européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer, Guide pour les Utilisateurs*. Sous la direction de John TRIM. Division des Politiques Linguistiques. Strasbourg. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/GuideCECR-utilisateurs-Avril02_fr.doc Dernière consultation le 05. 04. 2012.
- Dollez C., Pons S. (2007). *Alter Ego Méthode de Français 4, B2*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Dupleix, D., Mégre, B. (2007). *Production Écrite*. Paris: Les Éditions Didier.
- Dupras, C. (2012). *Identifier l'approche pédagogique et les niveaux de compétence décrits dans le CECRL*. Nantes: Lors du cours de l'Université d'été – BELC 2012 Les métiers du français dans le monde.

- Ellis, R. (2002). *The methodology of task-based teaching*.
http://www.kansai-u.ac.jp/fl/publication/pdf_education/04/5rodellis.pdf Consulté le 02.04.2010
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod; (2008). *The Study of Second Language Acquisition*, Second Edition. Printed in China: Oxford University Press.
- Favret C. (2011). *Pixel Méthode de Français 1, A1. Livre d'élève*. Sejer : CLE International.
- Flumian C., Labascoule J., Priniotakis S., et Royer C. (2011). *Nouveau Rond Point 2, B1 Méthode de Français Basé sur l'Apprentissage par les Tâches, Livre de l'Élève. Conseil Pédagogique et révision*. Paris : Difusión, Barcelone, Editions Maison des Langues.
- Flumian C., Labascoule J., Priniotakis S., et Royer C. (2012). *Nouveau Rond Point Pas À Pas B1.2 Livre de l'Élève. Conseil Pédagogique et révision*. Paris : Difusión, Barcelone, Editions Maison des Langues.
- Gallon F., Macquart-Martin C. (2012). *Adosphère Méthode de Français 4, B1*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Gallon F., Macquart-Martin C. (2012). *Adosphère Cahier d'Activité*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Germain, C. (1993). *Evolution De L'Enseignement Des Langues: 5000 Ans D'Histoire*. Paris: CLE International.
- Giradet J., Pécheur J., GIBBE C. (2010). *Écho A2 Méthode de Français*. Paris : CLE International.
- Giradet J., Gibbe C. (2010). *Écho B2 Méthode de Français*. Paris : CLE International.
- Guide du Formateur sur la Programation Axée sur les Taches* (2011) Curriculum en Littératie de Adultes de l'Ontario. CLAO. EMPLOI ONTARIO.
http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/publications/CLAO_Guide_du_formateur_Mar_11.pdf
- Goullier, F. (2006). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*. Paris: Didier.

- Goullier, F. (2008). *"L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues vivantes"* (Lors de la conférence à l'Académie Rennes-Session 2007 Rennes,) [http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=l%E2%80%99approche%20actionnelle%20dans%20l%E2%80%99enseignement%20des%20langues%20vivantes%20rennes%2C%2030%20avril%202008\)&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CC8QFjAB&url=http%3A%2F%2Fespaceeducatif.ac-rennes.fr%2Fjahia%2Fwebdav%2Fsite%2Fespaceeducatif%2Fgroups%2Fpole-langues-vivantes_Webmestres%2Fpublic%2Fdocuments%2FCECRL%2FLapproche%2520actionnelle%2520conference%2520F%2520Goullier.ppt&ei=FIXAUf7jL4jaPPSjgKAM&usg=AFQjCNEKYTjjYIbkuLUB3ZAuUsw5LNhnCg](http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=l%E2%80%99approche%20actionnelle%20dans%20l%E2%80%99enseignement%20des%20langues%20vivantes%20rennes%2C%2030%20avril%202008)&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CC8QFjAB&url=http%3A%2F%2Fespaceeducatif.ac-rennes.fr%2Fjahia%2Fwebdav%2Fsite%2Fespaceeducatif%2Fgroups%2Fpole-langues-vivantes_Webmestres%2Fpublic%2Fdocuments%2FCECRL%2FLapproche%2520actionnelle%2520conference%2520F%2520Goullier.ppt&ei=FIXAUf7jL4jaPPSjgKAM&usg=AFQjCNEKYTjjYIbkuLUB3ZAuUsw5LNhnCg). Consulté le 02.01.2012.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE: Méthodologie de conception multimédia*. Paris: Éditions OPHRYS.
- Hopkins, A. (2002) *Guide à l'Usage des Auteurs de Matériel Pédagogique et de Manuels*. p.p. 233-271 in Bailly, S., Devitt, S., Gremmo, M-J., Heyworth, F., Hopkins, A., Jones, B., Makosch, M., Riley, P., Stoks, G. (2002) *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer, Guide pour les Utilisateurs*. Sous la direction de John TRIM. Division des Politiques Linguistiques. Strasbourg. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/GuideCECR-utilisateurs-Avril02_fr.doc. Dernière consultation le 05. 04. 2012.
- Inspection Académique du Nord*. (2010). BD n°106 - Janvier 2010 La perspective actionnelle : l'approche par les tâches http://www.ac-lille.fr/dsden59/bulletin_departemental/affichePageResultat.php?typeaction=theme&numBD=106&numArticle=289 Consulté le 10.06.2011
- Järvinen, H-M., (2009). *La composante langagière dans l'enseignement des DNL* Les chapitres 1, 2, 3, 4, 9 et 12. Réalisé par programme Socrates. University of TurkuTurku, http://lici.utu.fi/materials/LICI_Handbook_FR.pdf
- Jones, B. (2002). *Guide à l'Usage des Enseignants et des Formateurs d'Enseignants (Enseignements Primaire et Secondaire)*. p.p. 117-172 in Bailly, S., Devitt, S., Gremmo, M-J., Heyworth, F., Hopkins, A., Jones, B., Makosch, M., Riley, P., Stoks, G. (2002) *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer, Guide pour les Utilisateurs*. Sous la direction de John TRIM. Division des Politiques Linguistiques. Strasbourg. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/GuideCECR-utilisateurs-Avril02_fr.doc Dernière consultation le 05. 04. 2012
- Kazoni, A. (2004). La construction d'une tâche d'apprentissage d'une langue étrangère dans des environnements informatiques. p.p. 159 -171. *Klincksieck revue de didactologie des langues-cultures* 2004/2 - N°134

- Koechlin S. (2006). Les apports du Cadre commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR) et du Portfolio européen des langues (PEL). www.ia72.ac-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?CODE_FICHER=1221482418090&ID_F_ICHE=144722. Consulté le 25.05.2012
- Labascoule J., Lause C., et Royer C. (2010). *Nouveau Rond Point Pas À Pas A1. Livre de l'Élève*. Paris : Difusión, Barcelone, Editions Maison des Langues.
- Lannon. M-L. (2007). *The writing process*. By Pearson Education. Inc.
- Lemoine, V. (2010). *La perspective actionnelle: l'approche par les tâches*. http://www.ac-lille.fr/dsden59/bulletin_departemental/pdf/106_07.pdf. Consulté le 13.03.2012.
- Martin, M. (1995). *Jeux pour écrire à l'école élémentaire*. Paris: Hachette Livre.
- Meirieu, P. (1990). *L'école, mode d'emploi. Des "Méthodes actives" à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF. Cité par, Robert, J-P., Rosen, É., Reinhardt, C. (2011). *Faire Classe en FLE, Une Approche Actionnelle et Pragmatique*. Paris: Hachette Français Langue Étrangère.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *İlköğretim Kurumları 4, 5, 6, 7, v4 8. Sınıf Yabancı Dil İngilizce Dersi Öğretim Programı*. Ankara : MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *Ortaöğretim Kurumları 10,11 ve 12. Sınıf İkinci Yabancı Dil Fransızca Dersi Öğretim Programı*. Ankara : MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *Ortaöğretim Kurumları 10,11 ve 12. Sınıf İkinci Yabancı Dil Almanca Dersi Öğretim Programı*. Ankara : MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *Ortaöğretim Kurumları 10,11 ve 12. Sınıf İkinci Yabancı Dil İngilizce Dersi Öğretim Programı*. Ankara : MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2006). *Ortaöğretim Kurumları 10,11 ve 12. Sınıf İkinci Yabancı Dil İspanyolca Dersi Öğretim Programı*. Ankara : MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Genel Müdürlüğü. (2011). *İlköğretim Fransızca (4-8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı*. Ankara : MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Genel Müdürlüğü. (2011). *İlköğretim Almanca (4-8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı*. Ankara : MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2011). *İlköğretim Arapça (4-8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı*. Ankara : MEB.

- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2011). *Ortaöğretim Kurumları Fransızca Dersi Öğretim Programı*. Ankara. MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Tevfik Fikret Okulları. (2008). *Fransızca (1, 2, 3,4 ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Moget, Marie T. (1986). *Pratiques de l'Écrit En Français Langue Maternelle*, Paris: Didier.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'Écrit: Compréhension/Production en Français Langue Étrangère*, Paris: CLE International.
- Morlat, J-M. (2009) . Séance d'écriture de haïkus (4)
<http://www.edufle.net/Seance-d-ecriture-de-haikus-4> Consulté le 05.02.2010
- Nissen E. (2011). *Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui. Alsic*, Vol. 14, n° 1 | 2011 , [En ligne], mis en ligne le 11 octobre 2011. URL : <http://alsic.revues.org/index2344.html>. Consulté le 10 novembre 2011.
- North, B. (2007b). *Les Niveaux communs de référence du CECR*: points de référence validés et stratégies locales. In Rapport par GOULLIER: « Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques: défis et responsabilités » Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques. 6-8 février 2007. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques – www.coe.int/lang/fr. Consulté le 22.06.2012
- Nunan D. (1989). *Desining Task for the Communicative Classroom*. Glasgow: Cambridge University Pres.
- Nunan, D. (1991). *Communicative Tasks and the Language Curriculum*
<http://tesolexpert.com/home/CommunicativeTasksAndTheLanguageCurriculum.pdf>
 f dernier consultation le 11.10.2012. Source: *TESOL Quarterly* Vol. 25, No. 2, Summer 1991 279 – 295
- Panthier, J. (2005). Le CECR du point de vue du Conseil de l'Europe.
http://www.celelc.org/archive/speeches/Speeches_etc_/2005_CEFR_Workshop_FU/jpanthier_berlin_810_dcembre_05_0.pdf?1370253524. Consulté le 02.08.2010
- Perronnet. J-M. (2001). *Devinettes Pour Dire, Lire, Écrire*. Paris : Hachette livre.
- Parrott, Martin. (1996). *Task for Language Teachers, A Resource Book for Training and Developpement*. Glasgow : Cambridge Universty Press,
- Parviainen, H. et Sygmund, D. (2009). *La composante langagière dans l'enseignement des DNL*. Le chapitre 8. Turku : Réalisé par programme Socrates, University of Turku.
- Perronnet, J-M. (2001). *Devinettes pour dire, lire, écrire*. Paris: Hachette Éducation

- Pluskwa, D., Willis, D., et Willis, J. (2009). L'approche actionnelle en pratique: La tâche d'abord, la grammaire ensuite! p.p. 205-231 in *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Espagne : Difusion FLE
- Poisson-Quinton, S. (2004). *Expression écrite*. Cle-Sejer.
- Polkova, A. (2006). *Petit historique du cadre européen commun de référence pour les langues*. <http://www.edufle.net/Petit-historique-du-cadre-europeen.html>. Consulté le 29.05.2012
- Prior, P., Lunsford K. J. (2008). History of Reflection, Theory and Research on Writing. In Bazerman, Charles (ed.). *Handbook of research on writing. History, society, school, individual, text*. New York: Erlbaum, 81-96.
- Puren, C. (2013e). *Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle*. Conférence à l'Université Régionale de Formation – Été 2012, « Didactique des langues, des cultures et des disciplines à l'université », Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar Mahraz, Fès, 26-28 septembre 2012. Avril 2013.
- Puren, C. (2009g). "La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. Analyse des mini-projets terminaux des unités didactiques de Rond-point 1 (Difusión, 2004)", pp. 119-137 in : LIONS-OLIVIERI
- Puren, C. (2008d.) Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels. http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/PA_AC_analyse_manuels_PUREN_version4_site.pdf Consulté le 10.08.2011
- Puren, C. (2006g.) De l'approche communicative à la perspective actionnelle . *Le Français dans le Monde* n° 347, sept.-oct. 2006, pp. 37-40.
- Puren, C. (2006h.) "*La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique*". *Le Français dans le Monde* n° 348, nov.-déc. 2006, pp. 42-44.
- Puren, C. (2004a). "De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle". Actes du XXVe Congrès de l'APLIUT, 5-7 juin 2003 à Auch, *Les Cahiers de l'APLIUT (revue de l'Association des Professeurs de langues des Instituts Universitaires de Technologie)*, vol. XXIII, n° 1, février 2004, pp. 10-26.

- Puren, C. (2004c). *L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des 'unités didactiques*. Conférence du 2 novembre 2004 au Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 novembre 2004, n° 89, avril 2005, pp. 40-51. Publié en ligne sur le site de TESOL et sur le site de l'Université de Franche-Comté.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE International.
- Ressouches, E. (2005 a.). <http://www.franccparler-oif.org/outils/pour-la-classe/fiches-pedagogiques/2048-cadavre-exquis.html>
- Ressouches, E. (2005 b.). <http://www.franccparler-oif.org/outils/pour-la-classe/fiches-pedagogiques/2358-s7-a2-b1-b2-c1.html>
- Ressouches, E. (2005 c.) Jouer pour parler français
<http://www.franccparler-oif.org/outils/pour-la-classe/ressources-pedagogiques/2377-jeux-decriture.html> Première publication : 02/03/05 - Mise à jour : 15/12/08
- Ressouches (2005d). <http://www.franccparler-oif.org/outils/pour-la-classe/fiches-pedagogiques/2046-mot-valise.html>
- Richer, J-J. (2009). *Lecture du Cadre : Continuité ou rupture? p.p. 13-48 in L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Espagne : Difusion FLE.
- Robert, J-P. Rosen, R. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris : Editions Ophrys. in Bagnoli P., Dotti, E., Prader, R., Ruel, V. (2010) *La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue.1* Trabajo presentado en el 3er. Foro de Lenguas de ANEP, 8 – 10 de octubre, Montevideo (p, 3, 4)
- Robert, J-p., Rosen, É., Reinhardt, C. (2011). *Faire Classe en FLE, Une Approche Actionnelle et Pragmatique*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Robert, Paul ve Diğerleri. (1995). *Le Nouveau Petit Robert*. Paris: Dictionnaires le Robert.
- Rosen, E. (2008). *Le Point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE International.
- Schneider, G., Lenz, P.; (2002) *Portfolio européen des langues:Guide à l'usage des concepteurs*. Centre d'Enseignement et de Recherche en Langues Etrangères Université de Fribourg/CH.

Solvei,N.,<http://www.alfr.md/spip.php?lang=fr&section=4&subsection=272&article=1116>)

Stoks, G. (2002). *Conception Et Revision De Programmes Scolaires*. p.p. 179-194 in Bailly,S., Devitt, S., Gremmo, M-J., Heyworth, F., Hopkins, A., Jones, B., Makosch, M., Riley, P., Stoks,G. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer, Guide pour les Utilisateurs*. Sous la direction de John TRIM. Division des Politiques Linguistiques. Strasbourg. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/GuideCECR-utilisateurs-Avril02_fr.doc Dernière consultation le 05. 04. 2012.

Tagliante, C. (2001). *La Classe De Langue*. Paris : CLE International.

Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE International.

Taylor G., Edwards D., Chumilla G., et Avendaño C. (2005). *Comètes 1, Méthode de Français. Livre de l'élève*. Madrid : Édition révisée, Pearson Education S.A.

Taylor G., Edwards D., Chumilla G., et Avendaño C. (2005). *Comètes 2, Cahier d'Activités*. Madrid : Édition révisée, Pearson Education S.A.

Taylor G., Edwards D., Chumilla G., et Avendaño C. (2005). *Comètes 3, Cahier d'Activités*. Madrid : Édition révisée, Pearson Education S.A.

Taylor G., Edwards D., Chumilla G., et Avendaño C. (2005). *Comètes 4, Méthode de Français. Livre de l'élève*. Madrid : Édition révisée, Pearson Education S.A.

Teacher's Guide to the Common European Framework Pearson Longman(2011) <http://www.pearsonlongman.com/ae/cef/cefguide.pdf> Consulté le 06.03. 2011

Trim, J. (2002) Guide pour Tous les Utilisateurs p.p. 3-52 in Bailly S., Devitt S., Gremmo M-J., Heyworth F., Hopkins A., Jones B., Makosch M., Riley P., Stoks G. (2002) *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer, Guide pour les Utilisateurs*. Sous la direction de John TRIM. Division des Politiques Linguistiques. Strasbourg. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/GuideCECR-utilisateurs-Avril02_fr.doc Dernière consultation le 05. 04. 2012

Vanthier H., Schmitt S. (2010). *Zig Zag 1, A1. Livre de l'élève*. Baume-les-Dames : CLE International.

Veltcheff. C., Hilton. S. (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette. Livre.

Vigner, G. (2001). *Enseigner Le Français Comme Langue Seconde*, Paris : CLE International.

Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.

Références sitographiques:

<http://www.acrostiche.org/acro/autres/Amour/>

<http://www.ac-nancy-metz.fr/petitspoetes/html/sallesdejeux/JEUTAUTOGRAM.html>
Consulté le 14.07.2011

<http://www.ac-nancy-metz.fr/petitspoetes/html/sallesdejeux/JEUCALLI.html> Consulté le 14.07.2011

http://www.cilt.org.uk/home/standards_and_qualifications/languages_ladder.aspx
Consulté le 25.05.2012

http://ressources.campusfrance.org/catalogues_recherche/diplomes/fr/fle_fr.pdf (Source : MAEE/DGMDP/Sous-direction de la diversité linguistique et du français, CIEP, CCIP) Consulté le 17.02.2012

<http://www.gouv.qc.ca/portail/quebec/international/japon/informations/40/haikus/?lang=fr> Consulté le 14.07.2011

http://www.jepoeme.com/forum/poeme/Poeme_lipogramme_sans_e_/174616/1.html
Dernière consultation le 02.03.2011

<http://www.medialingua.org/le-cecrl-cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues/> Consulté le 25.05.2012

<http://www.smartboard.fr/smartboard-en-10-questions/> Consulté le 20. 04.2012

<http://www.alfr.md/spip.php?lang=fr&section=4&subsection=272&article=1116>
Consulté le 11.12.2012

<http://www.interactifle.com/activite/trouver-un-logement-ecrire-une-annonce-immobiliere/> Consulté le 11.12.2012

<http://media.education.gouv.fr/file/21/4/5214.pdf> Consulté le 06.08.2012

http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours2_CE/expr_ecr/cours2_ee05.htm Consulté le 10.08.2009

http://fr.wikipedia.org/wiki/Web_2.0#Origine_du_terme Consulté le 07.07..2009

http://commons.wikimedia.org/wiki/File%3ACarte_web_2.png
Consulté le 07.07..2009

Ouvrages et sitographies consultés :

- Abry D., Fert C., Parpette C., Stauber J., Soria M., et Borg S. (2008). *Ici 1, A1, Méthode de Français*. Paris : CLE International.
- Abry D., Fert C., Parpette C., Stauber J., Soria M., et Borg S. (2007). *Ici 1, A1, Cahier d'Exercices*. Paris : CLE International.
- Abry D., Fert C., Parpette C., Stauber J., Soria M., et Borg S. (2008). *Ici 1, A1, Fichier Découverte (Fishes Détachables)*. Paris : CLE International.
- Abry D., Fert C., Parpette C., Stauber J., Soria M., et Borg S. (2007). *Ici 1, A1, Guide Pédagogique*. Paris : CLE International.
- Abry D., Daâs Y., Fert C., Deschamps H., Richaud F., et Sperandio C. (2008). *Ici 2, A2, Méthode de Français*. Paris : CLE International.
- Abry D., Daâs Y., Fert C., Deschamps H., Richaud F., et Sperandio C. (2008). *Ici 2, A2, Cahier d'Exercices*. Paris : CLE International.
- Abry D., Daâs Y., Fert C., Deschamps H., Richaud F., et Sperandio C. (2008). *Ici 2, A2, Guide Pédagogique*. Paris : CLE International.
- Adam C. (2010). *Tip Top 1! Cahier d'Activités*. Paris : Didier.
- Adam C. (2010). *Tip Top 1! Guide de Classe*. Paris : Didier.
- Adam C. (2010). *Tip Top 2! Cahier d'Activités*. Paris : Didier.
- Adam C. (2010). *Tip Top 2! Guide de Classe*. Paris : Didier.
- Adam C., Gonzalez S. (2012). *Tip Top 3! Guide de Classe*. Paris : Didier.
- Akyüz A., Bazelle-Shahmaei B. (2011). *Agenda Guide Pédagogique*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Arseven, A. D. (2001). *Alan araştırma yöntemi*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bagiletto D., Girardeau B., et Mistichelli M. (2011). *Agenda Cahier d'Activité*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Bagiletto D., Girardeau B., et Mistichelli M. (2011). *Agenda Guide Pédagogique*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Bagiletto D., Girardeau B., Magne M., et Mistichelli M. (2011). *Agenda Méthode de Français 2, A2*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Bagiletto D., Gloanec A. (2011). *Agenda Cahier d'Activité*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.

- Beacco J-C., Lepage S., Porquier R., Riba P. (2008). *Niveau A2 pour le français*. Les Éditions Didier.
- Benito J.F., Maestú M^a.J. R. (2008). *Ça Marche Niveau 4, Méthode de Français. Livre de l'élève*. Madrid : Pearson Educación S.A.
- Benito J.F., Maestú M^a.J. R. (2008). *Ça Marche Niveau 4, Cahier d'Activités*. Madrid : Pearson Educación S.A.
- Benito J.F., Maestú M^a.J. R. (2007). *Ça Marche Niveau 1, Cahier d'Activités*. Madrid : Pearson Educación S.A.
- Benito J.F., Maestú M^a.J. R. (2007). *Ça Marche Niveau 1, Guide Pédagogique*. Madrid : Pearson Educación S.A.
- Benito J.F., Maestú M^a.J. R. (2007). *Ça Marche Niveau 2, Méthode de Français. Livre de l'élève*. Madrid : Pearson Educación S.A.
- Benito J.F., Maestú M^a.J. R. (2007). *Ça Marche Niveau 2, Cahier d'Activités*. Madrid : Pearson Educación S.A.
- Benito J.F., Maestú M^a.J. R. (2007). *Ça Marche Niveau 3, Méthode de Français. Livre de l'élève*. Madrid : Pearson Educación S.A.
- Benito J.F., Maestú M^a.J. R. (2007). *Ça Marche Niveau 3, Cahier d'Activités*. Madrid : Pearson Educación S.A.
- Berthet A., Daill E., Hugot C., Waendendries M., -Professeurs-formateurs à l'Alliance Française de Paris-Île-de-France- (2012). *Alter Ego, Cahier d'Activités*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Berthet A., Daill E., Hugot C., Waendendries M., -Professeurs-formateurs à l'Alliance Française de Paris-Île-de-France- (2006). *Alter Ego, Cahier d'Activités*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Berthet A. (2008). *Alter Ego, Cahier d'Activité*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Berthet A., Louvel C. (2010). *Alter Ego, Cahier d'Activité*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Bosquet M., Rennes Y., et Vignaud M.-F. (2008). *Pourquoi Pas! 2. Livre d'élève*. Barcelone : Difusión Français Langue Étrangère.
- Bourdais D., Finnie S., et Gordon Anna Lise. (2004). *Équipe Nouvelle 1. Livre de l'Étudiant*. New York : Oxford University Press.

- Bourdais D., Finnie S. (2004). *Équipe Nouvelle 1. Encore Cahier d'Activités*. New York : Oxford University Press.
- Bourdais D., Finnie S. (2004). *Équipe Nouvelle 1. En Plus Cahier d'Activités*. New York : Oxford University Press.
- Bourdais D., Finnie S., et Gordon Anna Lise. (2005). *Équipe Nouvelle 2. Livre de l'Étudiant*. New York : Oxford University Press.
- Boutégège R. (2006). *Francophilie 1, Méthode de Français. Livre de l'élève*. Genova : Published by Dünya Aktüel Basın Yayın Tic. Ve San. Aş. İstanbul, Cideb Editrice.
- Boutégège R., Brunin F. (2006). *Francophilie 1, Cahier d'Exercices*. Genova : Published by Dünya Aktüel Basın Yayın Tic. Ve San. Aş. İstanbul, Cideb Editrice.
- Boutégège R., Brunin F. (2005). *Francophilie 1, Livre du Professeur*. Genova : Published by Dünya Aktüel Basın Yayın Tic. Ve San. Aş. İstanbul, Cideb Editrice.
- Boutégège R. (2006). *Francophilie 2, Méthode de Français. Livre de l'élève*. Genova : Published by Dünya Aktüel Basın Yayın Tic. Ve San. Aş. İstanbul, Cideb Editrice.
- Boutégège R., Brunin F. (2006). *Francophilie 2, Cahier d'Exercices*. Genova : Published by Dünya Aktüel Basın Yayın Tic. Ve San. Aş. İstanbul, Cideb Editrice.
- Boutégège R., Brunin F. (2005). *Francophilie 2, Livre du Professeur*. Genova : Published by Dünya Aktüel Basın Yayın Tic. Ve San. Aş. İstanbul, Cideb Editrice.
- Bruch C., Briggs L. (2004). *Échange 1. En Plus Cahier d'Activités*. New York : Oxford University Press.
- Bulletin officiel. (2010). Inspection académique du Nord. BD n°106 - Janvier 2010 - en ligne <http://netia59>. Consulté le 04.03.2011.
- Calleja I., Segarra M. (2007). *Ça Marche Niveau 2, Guide Pédagogique*. Madrid : Pearson Educación S.A.
- Calleja I., Segarra M. (2007). *Ça Marche Niveau 3, Guide Pédagogique*. Madrid : Pearson Educación S.A.
- Callet S. (2011). *Pixel Méthode de Français 2, A1. Cahier d'Activité*. Sejer : CLE International.
- Callet S., Couderc A.-C. (2011). *Pixel Méthode de Français 2, A1. Guide Pédagogique*. Sejer : CLE International.
- Callet S., Giradet J. (2010). *Écho B2, Cahier Personnel d'Apprentissage*. Paris : CLE International.

- Callet S. (2011). *Pixel Méthode de Français 3, A2. Cahier d'Activité*. Sejer : CLE International.
- Carrell. P-L., Devine J., Eskey. D-E. (1990). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge University Press.
- Castellotti, V. (2001). *La Langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE International.
- Chovelon, B. et Barthe, M. (2002). *Expression et Style: Français de Perfectionnement*. Grenoble: Presse Universitaire de Grenoble.
- Couderc A.-C. (2012). *Pixel Méthode de Français 4, A2. Cahier d'Activité*. Sejer : CLE International.
- Daill E., Trévisiol P. (2007). *Alter Ego, Cahier d'Activité*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Denisot H., Macquart-Martin C. (2009). *Super Max 1. Cahier d'Activités*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Denisot H., Macquart-Martin C. (2009). *Super Max 1. Guide Pédagogique*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Denisot H., Macquart-Martin C. (2009). *Super Max 2. Méthode de Français*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Denisot H., Macquart-Martin C. (2009). *Super Max 2. Guide Pédagogique*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Dollez C., Pons S. (2006). *Alter Ego Méthode de Français 3, B1*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Dollez C., Vasišević I., Berthet A., Humery J., en collaboration avec Pons S. (2008). *Alter Ego, Guide pédagogie*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Favret C., Schmitt S. (2011). *Pixel Méthode de Français 1, A1. Cahier d'Activité*. Sejer : CLE International.
- Flumian C., Labascoule J., Lause C., et Royer C. (2010). *Nouveau Rond Point Pas À Pas A2. Livre de l'Élève. Conseil Pédagogique et révision*. Paris : Difusión, Barcelone, Editions Maison des Langues.
- Flumian C., Labascoule J., Lions-Olivieri M-L., Royer C., Liria P., Rodriguez, M. R. (2010). *Nouveau Rond Point Pas À Pas A2. Cahier d'activités*. Paris : Difusión, Barcelone, Editions Maison des Langues.

- Flumian C., Labascoule J., Liria P. et Royer C. (2012). *Nouveau Rond Point Pas À Pas B1.2, Cahier d'activités*. Paris : Difusión, Barcelone, Editions Maison des Langues.
- Gallon F., Grau K., et Macquart-Martin C. (2012). *Adosphère Méthode de Français 3, A2*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Gallon F., Grau K., et Macquart-Martin C. (2012). *Adosphère Cahier d'Activité*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Gallon F., Grau K., et Macquart-Martin C. (2011). *Adosphère Guide Pédagogique*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Gallon F., Macquart-Martin C. (2012). *Adosphère Guide Pédagogique*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Gallon F., Himber C., et Rastello C. (2007). *Le Mag' 3, Méthode de Français, A2*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Gallon F., Himber C., et Rastello C. (2007). *Le Mag' 3, Cahier d'Exercices, A2*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Gallon F., Himber C., et Rastello C. (2007). *Le Mag' 3, Guide Pédagogique, A2*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Gallon F., Himber C., et Rastello C. avec la collaboration de Akyüz A., Bonenfant J. (2007). *Le Mag' 4, Méthode de Français, B1*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Gallon F., Himber C., et Rastello C. avec la collaboration de Akyüz A., Bonenfant J. (2007). *Le Mag' 4, Cahier d'Exercices, B1*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Gallon F., Himber C., et Rastello C. avec la collaboration de Akyüz A., Bonenfant J. (2007). *Le Mag' 4, Guide Pédagogique, B1*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Gibbe C. (2011). *Pixel Méthode de Français 3, A2. Livre d'élève*. Sejer : CLE International.
- Giradet J., Pécheur J., avec la collaboration de GIBBE C. (2010). *Écho A1 Méthode de Français*. Paris : CLE International.
- Giradet J., Pécheur J. (2010). *Écho A1, Cahier Personnel d'Apprentissage*. Paris : CLE International.
- Giradet J., Gibbe C. (2010). *Écho A1, Livre du Professeur*. Paris : CLE International.
- Giradet J., Gibbe C. (2010). *Écho A2, Cahier Personnel d'Apprentissage*. Paris : CLE International.

- Giradet J., Gibbe C. (2010). *Écho A2, Livre du Professeur*. Paris : CLE International.
- Giradet J., Pécheur J., avec la collaboration de GIBBE C. (2010). *Écho B1 Méthode de Français, Volume 1*. Paris : CLE International.
- Giradet J., Pécheur J. (2010). *Écho B1, Cahier Personnel d'Apprentissage. Volume 1*. Paris : CLE International.
- Giradet J., Stirman M., Gibbe C. (2010). *Écho B1, Livre du Professeur. Volume 1*. Paris : CLE International.
- Giradet J., Pécheur J., avec la collaboration de GIBBE C. (2010). *Écho B1 Méthode de Français, Volume 2*. Paris : CLE International.
- Giradet J., Pécheur J. (2010). *Écho B1, Cahier Personnel d'Apprentissage. Volume 2*. Paris : CLE International.
- Giradet J., Stirman M., Gibbe C. (2010). *Écho B1, Livre du Professeur. Volume 2*. Paris : CLE International.
- Gloanec A. (2012). *Agenda Cahier d'Activité*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Guilloux M., Turbide É., en collaboration avec Dollez C., Pons S. (2007). *Alter Ego, Guide pédagogique*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Guilloux M., Herry C., et Pons S. avec la collaboration de Chapiro L., sous la direction de Dollez C. (2010). *Alter Ego Méthode de Français 5, C1-C2*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Günay, V. D. (2004). *Dil ve İletişim*. İstanbul: Multilingual.
- Hengirmen. M. (1993). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kültür Matbaacılık.
- Himber C., Poletti M.-L. (2011). *Adosphère Méthode de Français 1, A1*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Himber C., Poletti M.-L. (2011). *Adosphère Cahier d'Activité*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Himber C., Poletti M.-L. (2012). *Adosphère Guide Pédagogique*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Himber C., Poletti M.-L. (2011). *Adosphère Méthode de Français 2, A1-A2*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Himber C., Poletti M.-L., et Bonenfent J. (2011). *Adosphère Cahier d'Activité*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.

- Himber C., Poletti M.-L. (2011). *Adosphère Guide Pédagogique*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Himber C., Rastello C., et Gallon F. (2006). *Le Mag' 1, Méthode de Français, A1*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Himber C., Rastello C., et Gallon F. (2006). *Le Mag' 1, Cahier d'Exercices, A1*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Himber C., Rastello C., et Gallon F. (2006). *Le Mag' 1, Guide Pédagogique, A1*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Himber C., Rastello C., et Gallon F. (2006). *Le Mag' 2, Méthode de Français, A1-A2*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Himber C., Rastello C., et Gallon F. (2006). *Le Mag' 2, Cahier d'Exercices, A1-A2*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Himber C., Rastello C., et Gallon F. (2006). *Le Mag' 2, Guide Pédagogique, A1-A2*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Hugot C., Kizirian V. M., Waendendries M., Berthet A., Daill E. (2012). *Alter Ego, Méthode de Français 1, A1*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Kizirian V. M., Né M-F., Sampsonis B., Colnot V., avec la collaboration de Berthet A., Hugot C. (2006). *Alter Ego, Guide pédagogique*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Liria P., Rodriguez, M.R. (2010). *Nouveau Rond Point Pas À Pas A1. Cahiers d'activités*. Paris : Difusión, Barcelone, Editions Maison des Langues.
- Marie-Laure, et Liria (2009), L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point. Barcelone : Difusión-Maison des langues.
- Merlier, N. (2005). *Commets 2, Guide Didactique*. Madrid : Édition révisée, Pearson Educación S.A.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2009). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme*. Ankara: MEB.
- Monnerie-Goarin A., Schmitt S., Saintenoy S., et Szarvas B. (2006). *Métro Saint-Michel 1, Méthode de Français*. Baume-les-Dames : CLE International.
- Muller, C. (1973). *Initiation aux Méthodes de la Statistique Linguistique*. Paris: librairie Hachette.
- Musiol M. (2008). *Ça Marche Niveau 4, Guide Pédagogique*. Madrid : Pearson Educación S.A.

- North, B. *Niveaux communs de référence du CECR: Points de référence validés et stratégies locales*. <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/niveaucommunreferenceCECR.ppt>. Consulté le 25.05.2012
- Nunan D. (1992). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Glasgow: Cambridge University Press.
- Parizet. M-L., Grandet. É., Corsain. M. (2006). *Activités pour le Cadre Européenne commun de référence*. Paris : CLE. International.
- Parizet. M-L., Grandet. É., Corsain. M. (2005). *Activités pour le Cadre Européenne commun de référence*. Paris : CLE. International.
- Parizet M.-L., Vgiradet J. (2010). *Écho B2, Livre du Professeur*. Paris : CLE International.
- Parrott, M. (1996). *Tasks for Language Teachers A resource book for training and development*. Glasgow: Cambridge University Press, fourth printing.
- Pierron, C. et Odile M. (1997). *Savoir Ecrire pour Etre Efficace*. Paris : Retz.
- Puren, C. (2013b). "La perspective actionnelle, évolution ou révolution historique? Pour une conception complexe du changement en didactique des langues-cultures". Sous ce titre et à cette adresse sont regroupés deux textes initialement publiés dans le cadre d'un forum ouvert sur le site de l'APLV entre le 17 décembre 2012 et le 31 janvier 2013 : "La perspective actionnelle, dernière mode officielle avant la prochaine ?" et "Ruptures, continuités et autres modes de perception de l'évolution de la didactique des langues-cultures".
- Puren, C. (2013f) NOUVEAU (MAI 2013). "Perspective actionnelle et pédagogie de projet, apports historiques de deux mouvements pédagogiques : l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM)-Pédagogie Freinet, le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN)". Mai 2013.
- Puren, C. (2012b) "Perspective actionnelle et formation des enseignants : pour en finir avec le CECR". À propos de : ROBERT Jean-Pierre, ROSEN Évelyne, REINHARDT Claus, *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique* (Paris : Hachette-FLE, 2011, 192 p.). Article-compte rendu par Christian PUREN. Publication exclusive pour le site www.christianpuren.com, janvier 2012.
- Puren, C. (2012d) "Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes". Publication exclusive pour le site www.christianpuren.com, mars 2012.
- Puren, C. (2012e). "Le nouveau manuel 'post-actionnel' est-il arrivé ?" Analyse de Bitácora, curso de español A1 (Neus SANS BAULENAS, Ernesto MARTÍN

PERIS, Augustín GARMENDIA, Barcelona : Difusión S.L., 2011). Publication exclusive pour le site www.christianpuren.com, mai 2012.

Puren, C. (2012g). "Langues sur objectifs spécifiques : entre l'approche communicative et la perspective actionnelle du CECRL, quelles évolutions didactiques et quels changements pratiques ?" Reprise, sous forme d'un diaporama sonorisé, de la conférence faite à l'Universidade do Minho (Braga, Portugal) le 28 avril 2012, dans le cadre du séminaire "Five years of bologna. Upgrading or Downsizing Multilingualism ?" Publication exclusive pour le site www.christianpuren.com, mai 2012.

Puren, C. (2011a). "De l'approche communicative à la nouvelle perspective actionnelle : analyse critique d'une grille d'analyse de manuels des années 80" (Maria Cecilia BERTOLETTI, "Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse". *Le Français dans le Monde* n° 186, juillet 1984, pp. 55-63). Publication exclusive pour le site <http://www.christianpuren.com>. Mise en ligne 1er mars 2011.

Puren, C. (2011d .) "Mise en œuvre de la perspective actionnelle : analyse comparative de la tâche finale dans deux manuels de FLE, Latitudes 1 (2008) & Version Originale 1 (2009)". Publication exclusive pour le site <http://www.christianpuren.com>. Mise en ligne 20 mars 2011.

Puren, C. (2011e). "Mises au point de/sur la perspective actionnelle (mai 2011)" Publication exclusive pour le site <http://www.christianpuren.com>. Mise en ligne mai 2011.

Puren, C. (2011f). Compétence d'apprentissage et compétence culturelle en perspective actionnelle". Conférence à la Journée pédagogique CDL & EPFL Lausanne, « Approche actionnelle et autonomie », samedi 2 avril 2011. Mise en ligne mai 2011.

Puren, C. (2010d). "Construire une unité didactique dans une perspective actionnelle". Présentation PowerPoint utilisée pour un atelier donné à l'Alliance Française de Monterrey (Mexique) le 8 novembre 2010 et à Universidad Autónoma de Nuevo León (Monterrey) le 9 novembre 2010. Format pdf.

Puren, C. (2010g). "La nouvelle perspective actionnelle de l'agir social au regard de l'évolution historique de la didactique des langues-cultures". Diaporama sonorisé réalisé à l'origine pour le site francparler.org.

Puren, C. (2009a). "Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ?", pp. 87-91 in : ABDELGABER Sylvie & MÉDIONI Maria-Alice (dir.), *Les Cahiers Pédagogiques*, Collection des HNS hors-séries numériques, n° 18, mise en ligne septembre 2009 : "Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen". Paris: CRAP, 189 p. Achat du n° entier (4,90 €) sur le site des Cahiers pédagogiques, dans la réédition d'avril 2010.

Puren, C. (2009e). "Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences ? " [Conférence donnée au Colloque Cyber-Langues 2009 à Reims le 25 août 2009. Publié en ligne (septembre 2009) sur le site de Cyber-Langues dans les actes du colloque et sur le site de l'APLV.

- Puren, C. (2008e). "De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel", pp. 173-194 in : La France et la francophonie : stéréotypes et réalités. Image de soi, regard de l'autre, Actes du colloque international Journées de la Francophonie, XVI^e édition, Iasi, 25-26 mars 2011, textes réunis par Felicia Dumas, Éditions Junimea, Iași, 2012. Version espagnole : voir 2008e-es.
- Puren, C. (2006a). "Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le Cadre Européen Commun de Référence ?" Conférence à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble, 22 mars 2006. Publié ici sous forme de présentation PowerPoint commentée par écrit. Première publication sur le site de l'APLV.
- Puren, C. (2006b). "Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre". Publié en ligne sur le site de l'APLV et sur le site de l'Université de Franche-Comté.
- Puren, C. (2006e). "Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social". Publié en ligne sur le site de l'APLV et sur le site de l'Université de Franche-Comté.
- Puren, C. (2006f). "De l'approche communicative à la perspective actionnelle. À propos de l'évolution parallèle des modèles d'innovation et de conception en didactique des langues-cultures et en management d'entreprise", Université de Poitiers, 24 novembre 2006.
- Puren, C. (2002b). "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle", première publication dans le n° 3/2002 des Langues modernes, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71. Paris: APLV. Republié en ligne sur le site de l'APLV et sur le site de l'Université de Franche-Comté.
- Puren, C. (2002c). "L'évolution des perspectives actionnelles et culturelles en didactique des langues-cultures", Université de Strasbourg 2, 29 novembre 2002. Conférence vidéoscopée publiée en ligne sur le site de l'Université de Strasbourg 2.
- Puren, C. (2002). Perspective actionnelle et perspective culturelle en didactique des langues-cultures: Vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. Mise en ligne d'un article des Langues Modernes paru dans le numero 3/2002, pp.55-71, Dossier "L'interculturel" <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>. Consulté le 25.07.2009.
- Puren, C. (2001n). "De l'enseignement par les textes à l'apprentissage par les tâches" (14 mai 2000), pp. 31-34 in : Actes des "Journées angevines" sur la didactique de l'espagnol (1). Langue, culture et stratégies de formation. Colloque (Angers / 27-28 mars 1999 et 13-14 mai 2000). Collection "Ressources" n° 4. Nantes : IUFM des Pays de la Loire, 2001, 92 p. La totalité du numéro est téléchargeable sur le site de l'Université-IUFM de Nantes.

- Puren, C. (2000a). Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues", *Les Langues modernes* n° 1/2000, pp. 68-70. Paris : APLV.
- Puren, C. (1999a). "La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie", *Les Langues Modernes* n° 3, 1999, pp. 26-41. Paris: APLV. Republié en mars 2013 (au format papier original) sur le site de l'APLV.
- Rogers, H. (2005). *Writing Systems- A Linguistic Approach*. Blackwell Publishing, Oxford.
- Schmitt S. (2011). *Pixel Méthode de Français 2, A1. Livre d'élève*. Sejer : CLE International.
- Schmitt S. (2012). *Pixel Méthode de Français 4, A2. Livre d'élève*. Sejer : CLE International.
- Schmitt S. (2012). *Pixel Méthode de Français 4, A2. Guide Pédagogique*. Sejer : CLE International.
- Schmitt S., Saintenoy S. (2006). *Métro Saint-Michel 1, Cahier d'Exercices*. Baume-les-Dames : CLE International.
- Silva H. (2011). *Pixel Méthode de Français 1, A1. Guide Pédagogique*. Sejer : CLE International.
- Taylor G., Edwards D., Chumilla G., et Avendaño C. (2005). *Comètes 1, Cahier d'Activités*. Madrid : Édition révisée, Pearson Educación S.A.
- Taylor G., Edwards D., Chumilla G., et Avendaño C. (2005). *Comètes 2, Méthode de Français. Livre de l'élève*. Madrid : Édition révisée, Pearson Educación S.A.
- Taylor G., Edwards D., Chumilla G., et Avendaño C. (2005). *Comètes 3, Méthode de Français. Livre de l'élève*. Madrid : Édition révisée, Pearson Educación S.A.
- Taylor G., Edwards D., Chumilla G., et Avendaño C. (2005). *Comètes 4, Cahier d'Activités*. Madrid : Édition révisée, Pearson Educación S.A.
- Taylor G., Edwards D., Chumilla G., et Avendaño C. (2004). *Comètes 1, Fiches Photocopiables*. Madrid : Édition révisée, Pearson Educación S.A.
- Taylor G., Edwards D., Chumilla G., et Avendaño C. (2004). *Comètes 2, Fiches Photocopiables*. Madrid : Édition révisée, Pearson Educación S.A.
- Taylor, G., Edwards D., Chumilla G., et Avendaño C. (2004). *Comètes 3, Fiches Photocopiables*. Madrid : Édition révisée, Pearson Educación S.A.
- Taylor G., Edwards D., Chumilla G., et Avendaño C. (2004). *Comètes 4, Fiches Photocopiables*. Madrid : Édition révisée, Pearson Educación S.A.

- Thibert R. (2010). Pour des langues plus vivantes à l'école. *Dossier d'actualité de la VST*, n° 58, novembre. En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/58-novembre-2010.php>. Consulté le 04.03.2012.
- Wajnryb, Ruth. (1992). *Classroom Observation Tasks, A Resource Book for Language Teachers and Trainers*. Glasgow : Cambridge University Press.
- Vanlier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum, Avarness, Autonomy&Authenticity*. New York : Longman Publishing.
- Vanthier H. (2010). *Zig Zag 1, A1. Cahier d'Activités*. Baume-les-Dames : CLE International.
- Vanthier H. (2010). *Zig Zag 1, A1. Guide Pédagogique*. Baume-les-Dames : CLE International.
- Vanthier H. (2011). *Zig Zag 2, A1.2. Livre de l'élève*. Baume-les-Dames : CLE International.
- Vanthier H. (2011). *Zig Zag 2, A1.2. Cahier d'Activités*. Baume-les-Dames : CLE International.
- Vanthier H. (2011). *Zig Zag 2, A1.2. Guide Pédagogique*. Baume-les-Dames : CLE International.
- Wiseman, Richard L. ve diğerleri; (1993). *Intercultural Communication Competence*. California : Sage Publications.
- http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/GuideCECR-utilisateurs-Avril02_fr.doc dernière consultation le 29.05.2013
- <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html>
Dernière consultation le 18.04.2012
- <http://hub.coe.int/fr/> Dernière consultation le 02.03.2013
- http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default_fr.asp Consulté le 04.05.2009

ANNEXE**Annexe 1**

Değerli arkadaşlar,

Bu envanter üniversitelerin Fransızca yabancı dil sınıflarında eylem odaklı yaklaşımın uygulanması ile ilgili bilgi toplamak amacı ile araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Envanterde ders içi ve ders dışı etkinliklerle ilgili algılar ve değerlendirmeler konu edilmektedir. Araştırmanın yürütülmesi ve değerlendirilmesi, tamamen bilimsel kriterler çerçevesinde yapılacak ve envanteri cevaplayanların kimlikleri gizli tutulacaktır.

Envanter ders içi ve ders dışı etkinliklerde yapmış olduğunuz yazılı anlatım çalışmalarına ilişkin 28 maddeden oluşmaktadır ve cevaplanma süresi 20 dakikadır.

Bu envanteri içtenlikle doldurarak araştırmaya sağlayacağınız değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Osman COŞKUN

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enst.

Fransızca Öğretmenliği Bölümü

**FRANSIZCA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE EYLEM ODAKLI YAKLAŞIMDA
YAZILI ANLATIMIN UYGULANMA DURUMU ENVANTERİ**

Sınıfınız : Hazırlık Sınıfı ☐ 1.Sınıf ☐
Üniversitenizin Adı.....

Mezun Olduğunuz Ortaöğretim Kurumu Türü:

Genel Lise ☐ Meslek Lisesi ☐
 Anadolu Lisesi ☐ Fen Lisesi ☐
 Diğer ☐
 (Belirtiniz.....)

Ortaöğretimde okuduğunuz yabancı dil:

İngilizce ☐ Fransızca ☐
 Almanca ☐ Diğer ☐
 (Belirtiniz)

Aşağıdaki maddeleri okuyunuz. Bu maddelere ne oranda katıldığınızı ilgili puan değerinin bulunduğu sütuna X işareti koyarak belirtiniz.

Puan değerleri:						
5 – Kesinlikle katılıyorum		4 – Katılıyorum		3 – Kararsızım		
2 – Katılmıyorum		1 – Kesinlikle katılmıyorum				
	SORULAR	5	4	3	2	1
1	Basit iletiler, notlar, formlar ve posta kartları gibi kısa yazılar, sözcükler ya da basit tümceler yazarım.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Adım, milliyetim, adresim, önemli sayı ya da tarihler gibi bilgilerin sorulduğu basit formları doldururum.	☐	☐	☐	☐	☐
3	‘Ve’ ‘sonra’ gibi bağlaçlarla ilintilenmiş kısa, basit tümceler yazarım.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Anlık gereksinimleri, kişisel olayları, bildik yerleri, hobileri, işleri betimleyen metinler yazarım.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Kısa, temel tümcelerden oluşan metinler yazarım.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Ve, fakat, çünkü gibi bağlaçları kullanarak betimleyici kısa öyküler yazarım.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Benim için yazarken sürekli bağlantıyı korumak güç olduğundan sadece bildiğim ve rutin konularda yazarım.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Öğeleri birbiriyle ilintilendirilmiş kesintisiz ifadelerle (ya da cümlelerle) anlaşılır metinler yazarım.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Günlük hayatta sıklıkla karşılaştığım kişilerle bilgi alışverişinde bulunmak için kısa yazılar yazarım.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Çevremdeki kişilere yazılı olarak film, müzik gibi soyut ya da kültürel konularla ilgili düşüncelerimi anlatırım.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Deneyim, duygu ve olayları ayrıntıları kullanarak yazılı olarak betimlerim.	☐	☐	☐	☐	☐

	SORULAR	5	4	3	2	1
12	Çoğunlukla betimleme ve olay sıralaması gibi aşına olduğum metin türlerinde yazılar yazarım.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Neden sonuç ilişkisi içeren, karşılaştırmaya dayanan metinler yazarım.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Farklı metin türlerinde yazılar yazarım.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Yazılarımda fikirler arasındaki ilişkiyi ifade etmek için çok sayıda bağlaç kullanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Yazılarımda imla ve noktalama kurallarına çoğunlukla uyarım.	☐	☐	☐	☐	☐
17	Yazı yazarken sıklıkla sözlükten yararlanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
18	Ders kitabında yeterli sayıda yazılı üretim konularına yer verilmiştir.	☐	☐	☐	☐	☐
19	Ders kitabında yer alan grup çalışmasına yönelik yazılı üretim etkinlikleri yeterlidir.	☐	☐	☐	☐	☐
20	Ders kitabında yeterli sayıda bireysel ve grup çalışması olarak verilen yazılı proje hazırlama etkinlikleri bulunmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
21	Ders kitabında yer alan yazılı anlatım etkinlikleri daha çok dilbilgisi kuralları öğretimine yöneliktir.	☐	☐	☐	☐	☐
22	Ders içi etkinliklerde daha çok bireysel yazılı üretim etkinliklerine yer verilmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
23	Ders içi etkinliklerde daha çok grup çalışması şeklindeki yazılı üretim etkinliklerine yer verilmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
24	Öğretim sürecinde bireysel proje etkinliklerine yer verilmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
25	Öğretim sürecinde grup çalışmasına dayalı proje etkinliklerine yer verilmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
26	Öğretim sürecinde yapılan yazılı anlatım etkinlikleri çoğunlukla dilbilgisi kuralları öğretimine yöneliktir.	☐	☐	☐	☐	☐
27	Öğretim sürecinde ders kitabı dışında çeşitli yazılı üretim çalışmalarına yer verilmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
28	Öğretim sürecinde yazılı üretim etkinliklerinde internet odaklı çalışmalara yer verilmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐

Annexe 2

Sayın Öğretim Elemanı,

Bu envanter üniversitelerin Fransızca yabancı dil sınıflarında eylem odaklı yaklaşımın uygulanması ile ilgili bilgi toplamak amacı ile araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Envanterde ders içi ve ders dışı etkinliklerle ilgili algılar ve değerlendirmeler konu edilmektedir. Araştırmanın yürütülmesi ve değerlendirilmesi, tamamen bilimsel kriterler çerçevesinde yapılacak ve envanteri cevaplayanların kimlikleri gizli tutulacaktır.

Envanter ders içi ve ders dışı etkinliklerde yapmış olduğunuz yazılı anlatım çalışmalarına ilişkin 28 maddeden oluşmaktadır ve cevaplanma süresi 20 dakikadır.

Bu envanteri içtenlikle doldurarak araştırmaya sağlayacağınız değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Osman COŞKUN

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enst.

Fransızca Öğretmenliği Bölümü

**FRANSIZCA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE EYLEM ODAKLI YAKLAŞIMDA
YAZILI ANLATIMIN UYGULAMA DURUMU ENVANTERİ**

Derse Girdiğiniz Sınıf : Hazırlık Sınıfı ☐ 1.Sınıf ☐
Görev Yaptığınız Üniversite:

Mezun Olduğunuz Fakülte:

Eğitim Fakültesi ☐ Fen - Edebiyat Fakültesi ☐
Mütercim Tercümanlık ☐ Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi ☐
Diğer ☐
(Belirtiniz)

Aşağıdaki maddeleri okuyunuz. Bu maddelere ne oranda katıldığınızı ilgili puan değerinin bulunduğu sütuna X işareti koyarak belirtiniz.

Puan değerleri:						
5 – Kesinlikle katılıyorum		4 – Katılıyorum		3 – Kararsızım		
2 – Katılmıyorum		1 – Kesinlikle katılmıyorum				
	SORULAR	5	4	3	2	1
1	Öğrenciler basit tümceleri ve sözcükleri kullanarak, posta kartları, notlar gibi kısa yazılar yazarlar.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Öğrenciler kendi adları, milliyeti, adresi gibi kişisel ayrıntıların yer aldığı basit formları doldururlar.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Öğrenciler ‘ve’ ‘sonra’ gibi bağlaçları kullanarak kısa, basit tümceler yazarlar.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Öğrenciler çoğunlukla basit kişisel mektuplar, posta kartları, iletiler, notlar gibi kısa ve basit yazılar yazar.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Öğrenciler anlık gereksinimleri, kişisel olayları, aşına oldukları yerleri, hobileri, işleri betimleyen metinler yazar.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Öğrenciler kısa, temel tümcelerden oluşan metinler yazar.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Öğrenciler “ve”, “fakat”, “çünkü” gibi bağlaçları kullanarak öyküler yazarlar.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Öğrenciler sadece aşına oldukları ve rutin konularda yazarlar.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Öğrenciler öğeleri birbiriyle ilintilendirilmiş kesintisiz, anlaşılır metinler yazarlar.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Öğrenciler günlük hayatta sıklıkla karşılaştıkları kişilerle yazılı olarak basit bilgi alışverişinde bulunurlar.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Öğrenciler yazılı olarak film, müzik gibi soyut ya da kültürel konularla ilgili düşüncelerini anlatırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Öğrenciler deneyim, duygu ve olayları yazılı olarak ayrıntıları kullanarak betimlerler.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Öğrenciler daha çok betimleme ve olay sıralaması gibi aşına oldukları ve günlük metin türlerinde yazarlar.	☐	☐	☐	☐	☐

	SORULAR	5	4	3	2	1
13	Öğrenciler neden sonuç ilişkisi içeren, karşılaştırmaya dayanan metinler yazarlar.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Öğrenciler farklı türlerde metinler yazarlar.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Öğrenciler görüşlerini yazılı olarak açıklarlar.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Öğrenciler yazılarında fikirler arasındaki ilişkiyi ifade etmek için çok sayıda bağlaç kullanırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
17	Öğrenciler yazılarında imla ve noktalama kurallarına dikkat ederler.	☐	☐	☐	☐	☐
18	Kullanılan ders kitabında yeterli sayıda yazılı üretim konusu yer almaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
19	Kullanılan ders kitabında yeterli sayıda grup çalışmasına yönelik yazılı üretim etkinlikleri yer almaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
20	Kullanılan ders kitabında yeterli sayıda bireysel ve grup çalışması şeklindeki yazılı proje hazırlama etkinliklerine yer verilmiştir.	☐	☐	☐	☐	☐
21	Kullandığım ders kitabındaki yazılı anlatım etkinlikleri daha çok dilbilgisi kuralları öğretimine yöneliktir.	☐	☐	☐	☐	☐
22	Ders içi etkinliklerde çoğunlukla bireysel yazılı üretim etkinliklerine yer verilmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
23	Ders içi etkinliklerde çoğunlukla grup çalışması şeklindeki yazılı üretim etkinliklerine yer verilmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
24	Öğretim sürecinde yazılı bireysel proje etkinliklerine yer verilmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
25	Öğretim sürecinde grup çalışmasına dayalı yazılı proje etkinliklerine yer verilmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
26	Öğretim sürecinde öğrencilere yaptırılan yazılı anlatım etkinlikleri daha çok dilbilgisi kuralları öğretimine yöneliktir.	☐	☐	☐	☐	☐
27	Öğretim sürecinde ders kitabı dışında çeşitli yazılı üretim çalışmalarına yer verilmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
28	Öğretim sürecinde yazılı üretim çalışmalarında internet odaklı çalışmalara yer verilmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐

ANNEXE 3**TOUS LES DESCRIPTEURS DU CADRE EUROPÉEN****PAR COMPÉTENCE ET PAR NIVEAU****COPMRÉHENSION ÉCRITE – LIRE A1**

COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ÉCRIT	Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.
COMPRENDRE LA CORRESPONDANCE	Peut comprendre des messages simples et brefs sur une carte postale.
LIRE POUR S'ORIENTER	Peut reconnaître les noms, les mots et les expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne.
LIRE POUR S'INFORMER ET DISCUTER	Peut se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel.
LIRE DES INSTRUCTIONS	Peut suivre des indications brèves et simples (par exemple pour aller d'un point à un autre).
RECONNAÎTRE DES INDICES ET FAIRE DES DÉDUCTIONS (oral et écrit)	Pas de descripteur disponible.

ÉTENDUE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE	Possède un choix élémentaire d'expressions simples pour les informations sur soi et les besoins de type courant.
ÉTENDUE DU VOCABULAIRE	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.
MAÎTRISE DU VOCABULAIRE	Pas de descripteur disponible.
MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur.

COPMRÉHENSION ÉCRITE – LIRE A2

COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ÉCRIT	Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail. Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé.
COMPRENDRE LA CORRESPONDANCE	Peut reconnaître les principaux types de lettres standards habituelles (demande d'information, commandes, confirmations, etc.) sur des sujets familiers. Peut comprendre une lettre personnelle simple et brève.
LIRE POUR S'ORIENTER	Peut trouver un renseignement spécifique et prévisible dans des documents courants simples tels que prospectus, menus, annonces, inventaires et horaires. Peut localiser une information spécifique dans une liste et isoler l'information recherchée (par exemple dans les « Pages jaunes » pour trouver un service ou un artisan). Peut comprendre les signes et les panneaux courants dans les lieux publics tels que rues, restaurants, gares ; sur le lieu de travail pour l'orientation, les instructions, la sécurité et le danger.
LIRE POUR S'INFORMER ET DISCUTER	Peut identifier l'information pertinente sur la plupart des écrits simples rencontrés tels que lettres, brochures et courts articles de journaux décrivant des faits.
LIRE DES INSTRUCTIONS	Peut comprendre un règlement concernant, par exemple, la sécurité, quand il est rédigé simplement. Peut suivre le mode d'emploi d'un appareil d'usage courant comme un téléphone public.
RECONNAÎTRE DES INDICES ET FAIRE DES DÉDUCTIONS (oral et écrit)	Peut utiliser le sens général d'un texte ou d'un énoncé courts sur des sujets quotidiens concrets pour déduire du contexte le sens probable de mots inconnus.

ETENDUE LINGUISTIQUE GENERALE	Possède un répertoire de langue élémentaire qui lui permet de se débrouiller dans des situations courantes au contenu prévisible, bien qu'il lui faille généralement chercher ses mots et trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication. Peut produire de brèves expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de type concret : détails personnels, routines quotidiennes, désirs et besoins, demandes d'information. Peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de phrases mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites, sur soi, les gens, ce qu'ils font, leurs biens, etc. Possède un répertoire limité de courtes expressions mémorisées couvrant les premières nécessités vitales des situations prévisibles ; des ruptures fréquentes et des malentendus surviennent dans les situations imprévues.
ETENDUE DU VOCABULAIRE	Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.
MAÎTRISE DU VOCABULAIRE	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.
MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.

COPMRÉHENSION ÉCRITE – LIRE B1

COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ÉCRIT	Peut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.
COMPRENDRE LA CORRESPONDANCE	Peut comprendre la description d'événements, de sentiments et de souhaits suffisamment bien pour entretenir une correspondance régulière avec un correspondant ami.
LIRE POUR S'ORIENTER	Peut parcourir un texte assez long pour y localiser une information cherchée et peut réunir des informations provenant de différentes parties du texte ou de textes différents afin d'accomplir une tâche spécifique. Peut trouver et comprendre l'information pertinente dans des écrits quotidiens tels que lettres, prospectus et courts documents officiels.
LIRE POUR S'INFORMER ET DISCUTER	Peut identifier les principales conclusions d'un texte argumentatif clairement articulé. Peut reconnaître le schéma argumentatif suivi pour la présentation d'un problème sans en comprendre nécessairement le détail. Peut reconnaître les points significatifs d'un article de journal direct et non complexe sur un sujet familier.
LIRE DES INSTRUCTIONS	Peut comprendre le mode d'emploi d'un appareil s'il est direct, non complexe et rédigé clairement.
RECONNAÎTRE DES INDICES ET FAIRE DES DÉDUCTIONS (oral et écrit)	Peut identifier des mots inconnus à l'aide du contexte sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts. Peut, à l'occasion, extrapoler du contexte le sens de mots inconnus et en déduire le sens de la phrase à condition que le sujet en question soit familier.

ETENDUE LINGUISTIQUE GENERALE	Possède une gamme assez étendue de langue pour décrire des situations imprévisibles, expliquer le point principal d'un problème ou d'une idée avec assez de précision et exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que la musique ou le cinéma. Possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité mais le vocabulaire limité conduit à des répétitions et même parfois à des difficultés de formulation.
ETENDUE DU VOCABULAIRE	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.
MAÎTRISE DU VOCABULAIRE	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.
MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.

COPMRÉHENSION ÉCRITE – LIRE B2

COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ÉCRIT	Peut lire avec un grand degré d'autonomie en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes et objectifs et en utilisant les références convenables de manière sélective. Possède un vocabulaire de lecture large et actif mais pourra avoir des difficultés avec des expressions peu fréquentes.
COMPRENDRE LA CORRESPONDANCE	Peut lire une correspondance courante dans son domaine et saisir l'essentiel du sens.
LIRE POUR S'ORIENTER	Peut parcourir rapidement un texte long et complexe et en relever les points pertinents. Peut identifier rapidement le contenu et la pertinence d'une information, d'un article ou d'un reportage dans une gamme étendue de sujets professionnels afin de décider si une étude plus approfondie vaut la peine.
LIRE POUR S'INFORMER ET DISCUTER	Peut obtenir renseignements, idées et opinions de sources hautement spécialisées dans son domaine. Peut comprendre des articles spécialisés hors de son domaine à condition de se référer à un dictionnaire de temps en temps pour vérifier la compréhension. Peut comprendre des articles et des rapports sur des problèmes contemporains et dans lesquels les auteurs adoptent une position ou un point de vue particuliers.
LIRE DES INSTRUCTIONS	Peut comprendre des instructions longues et complexes dans son domaine, y compris le détail des conditions et des mises en garde, à condition de pouvoir en relire les passages difficiles.
RECONNAÎTRE DES INDICES ET FAIRE DES DÉDUCTIONS (oral et écrit)	Peut utiliser différentes stratégies de compréhension dont l'écoute des points forts et le contrôle de la compréhension par les indices contextuels.

ETENDUE LINGUISTIQUE GENERALE	Peut s'exprimer clairement et sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire. Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente et en utilisant des phrases complexes.
ETENDUE DU VOCABULAIRE	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.
MAÎTRISE DU VOCABULAIRE	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.
MAÎTRISE DU SYSTEME PHONOLOGIQUE	A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.

COPMRÉHENSION ÉCRITE – LIRE C1

COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ÉCRIT	Peut comprendre dans le détail des textes longs et complexes, qu'ils se rapportent ou non à son domaine, à condition de pouvoir relire les parties difficiles.
COMPRENDRE LA CORRESPONDANCE	Peut comprendre tout type de correspondance, avec l'utilisation éventuelle d'un dictionnaire.
LIRE POUR S'ORIENTER	Peut parcourir rapidement un texte long et complexe et en relever les points pertinents. Peut identifier rapidement le contenu et la pertinence d'une information, d'un article ou d'un reportage dans une gamme étendue de sujets professionnels afin de décider si une étude plus approfondie vaut la peine.
LIRE POUR S'INFORMER ET DISCUTER	Peut comprendre dans le détail une gamme étendue de textes que l'on peut rencontrer dans la vie sociale, professionnelle ou universitaire et identifier des points de détail fins, y compris les attitudes, que les opinions soient exposées ou implicites.
LIRE DES INSTRUCTIONS	Peut comprendre dans le détail des instructions longues et complexes pour l'utilisation d'une nouvelle machine ou procédure, qu'elles soient ou non en relation à son domaine de spécialisation, à condition de pouvoir en relire les passages difficiles.
RECONNAÎTRE DES INDICES ET FAIRE DES DÉDUCTIONS (oral et écrit)	Est habile à utiliser les indices contextuels, grammaticaux et lexicaux pour en déduire une attitude, une humeur, des intentions et anticiper la suite.

ETENDUE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE	Peut choisir la formulation appropriée dans un large répertoire de discours pour exprimer sans restriction ce qu'il/elle veut dire.
ETENDUE DU VOCABULAIRE	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières.
MAÎTRISE DU VOCABULAIRE	À l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives.
MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens.

COPMRÉHENSION ÉCRITE – LIRE C2

COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ÉCRIT	Peut comprendre et interpréter de façon critique presque toute forme d'écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières. Peut comprendre une gamme étendue de textes longs et complexes en appréciant de subtiles distinctions de style et le sens implicite autant qu'explicite.
COMPRENDRE LA CORRESPONDANCE	Peut comprendre tout type de correspondance, avec l'utilisation éventuelle d'un dictionnaire.
LIRE POUR S'ORIENTER	Peut parcourir rapidement un texte long et complexe et en relever les points pertinents. Peut identifier rapidement le contenu et la pertinence d'une information, d'un article ou d'un reportage dans une gamme étendue de sujets professionnels afin de décider si une étude plus approfondie vaut la peine.
LIRE POUR S'INFORMER ET DISCUTER	Peut comprendre dans le détail une gamme étendue de textes que l'on peut rencontrer dans la vie sociale, professionnelle ou universitaire et identifier des points de détail fins, y compris les attitudes, que les opinions soient exposées ou implicites.
LIRE DES INSTRUCTIONS	Peut comprendre dans le détail des instructions longues et complexes pour l'utilisation d'une nouvelle machine ou procédure, qu'elles soient ou non en relation à son domaine de spécialisation, à condition de pouvoir en relire les passages difficiles.
RECONNAÎTRE DES INDICES ET FAIRE DES DÉDUCTIONS (oral et écrit)	Est habile à utiliser les indices contextuels, grammaticaux et lexicaux pour en déduire une attitude, une humeur, des intentions et anticiper la suite.

ETENDUE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE	Peut exploiter la maîtrise exhaustive et fiable d'une gamme très étendue de discours pour formuler précisément sa pensée, insister, discriminer et lever l'ambiguïté. Ne montre aucun signe de devoir réduire ce qu'il/elle veut dire.
ETENDUE DU VOCABULAIRE	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.
MAÎTRISE DU VOCABULAIRE	Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire.
MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens.

COPMRÉHENSION ORALE-ÉCOUTER A1

COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ORAL	Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.
COMPRENDRE UNE INTERACTION ENTRE LOCUTEURS NATIFS	Pas de descripteur disponible.
COMPRENDRE EN TANT QU'AUDITEUR	Pas de descripteur disponible.
COMPRENDRE DES ANNONCES ET INSTRUCTIONS ORALES	Peut comprendre des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives courtes et simples.
COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE RADIO ET DES ENREGISTREMENTS	Pas de descripteur disponible.
RECONNAÎTRE DES INDICES ET FAIRE DES DÉDUCTIONS (oral et écrit)	Pas de descripteur disponible
COMPRENDRE UN LOCUTEUR NATIF	Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, lentement et clairement par un interlocuteur compréhensif. Peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des consignes simples et brèves.
COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE TÉLÉVISION ET DES FILMS	Pas de descripteur disponible.

ETENDUE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE	Possède un choix élémentaire d'expressions simples pour les informations sur soi et les besoins de type courant.
ETENDUE DU VOCABULAIRE	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.
MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur.

COPMRÉHENSION ORALE - ÉCOUTER A2

COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ORAL	Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent. Peut comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi).
COMPRENDRE UNE INTERACTION ENTRE LOCUTEURS NATIFS	Peut généralement identifier le sujet d'une discussion se déroulant en sa présence si l'échange est mené lentement et si l'on articule clairement.
COMPRENDRE EN TANT QU'AUDITEUR	Pas de descripteur disponible.
COMPRENDRE DES ANNONCES ET INSTRUCTIONS ORALES	Peut saisir le point essentiel d'une annonce ou d'un message brefs, simples et clairs. Peut comprendre des indications simples relatives à la façon d'aller d'un point à un autre, à pied ou avec les transports en commun.
COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE RADIO ET DES ENREGISTREMENTS	Peut comprendre et extraire l'information essentielle de courts passages enregistrés ayant trait à un sujet courant prévisible, si le débit est lent et la langue clairement articulée.
RECONNAÎTRE DES INDICES ET FAIRE DES DÉDUCTIONS (oral et écrit)	Peut utiliser le sens général d'un texte ou d'un énoncé courts sur des sujets quotidiens concrets pour déduire du contexte le sens probable de mots inconnus.
COMPRENDRE UN LOCUTEUR NATIF	Peut comprendre suffisamment pour gérer un échange simple et courant sans effort excessif. Peut généralement comprendre un discours qui lui est adressé dans une langue standard clairement articulée sur un sujet familier, à condition de pouvoir demander de répéter ou reformuler de temps à autre. Peut comprendre ce qui lui est dit clairement, lentement et directement dans une conversation quotidienne simple à condition que l'interlocuteur prenne la peine de l'aider à comprendre.
COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE TÉLÉVISION ET DES FILMS	Peut identifier l'élément principal de nouvelles télévisées sur un événement, un accident, etc., si le commentaire est accompagné d'un support visuel. Peut suivre les rubriques du journal télévisé ou de documentaires télévisés présentés assez lentement et clairement en langue standard, même si tous les détails ne sont pas compris.

ETENDUE LINGUISTIQUE GENERALE	Possède un répertoire de langue élémentaire qui lui permet de se débrouiller dans des situations courantes au contenu prévisible, bien qu'il lui faille généralement chercher ses mots et trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication. Peut produire de brèves expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de type concret : détails personnels, routines quotidiennes, désirs et besoins, demandes d'information. Peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de phrases mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites, sur soi, les gens, ce qu'ils font, leurs biens, etc. Possède un répertoire limité de courtes expressions mémorisées couvrant les premières nécessités vitales des situations prévisibles ; des ruptures fréquentes et des malentendus surviennent dans les situations imprévues.
ETENDUE DU VOCABULAIRE	Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.
MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.

COPMRÉHENSION ORALE – ÉCOUTER B1

COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ORAL	Peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant. Peut comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts.
COMPRENDRE UNE INTERACTION ENTRE LOCUTEURS NATIFS	Peut généralement suivre les points principaux d'une longue discussion se déroulant en sa présence, à condition que la langue soit standard et clairement articulée.
COMPRENDRE EN TANT QU'AUDITEUR	Peut suivre une conférence ou un exposé dans son propre domaine à condition que le sujet soit familier et la présentation directe, simple et clairement structurée. Peut suivre le plan général d'exposés courts sur des sujets familiers à condition que la langue en soit standard et clairement articulée.
COMPRENDRE DES ANNONCES ET INSTRUCTIONS ORALES	Peut comprendre des informations techniques simples, tels que des modes d'emploi pour un équipement d'usage courant. Peut suivre des directives détaillées.
COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE RADIO ET DES ENREGISTREMENTS	Peut comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés, dont le sujet est d'intérêt personnel et la langue standard clairement articulée. Peut comprendre les points principaux des bulletins d'information radiophoniques et de documents enregistrés simples, sur un sujet familier, si le débit est assez lent et la langue relativement articulée.
RECONNAÎTRE DES INDICES ET FAIRE DES DÉDUCTIONS (oral et écrit)	Peut identifier des mots inconnus à l'aide du contexte sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts. Peut, à l'occasion, extrapoler du contexte le sens de mots inconnus et en déduire le sens de la phrase à condition que le sujet en question soit familier.
COMPRENDRE UN LOCUTEUR NATIF	Peut suivre un discours clairement articulé et qui lui est destiné dans une conversation courante, mais devra quelquefois faire répéter certains mots ou expressions.
COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE TÉLÉVISION ET DES FILMS	Peut comprendre une grande partie des programmes télévisés sur des sujets d'intérêt personnel, tels que brèves interviews, conférences et journal télévisé si le débit est relativement lent et

	la langue assez clairement articulée. Peut suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe. Peut comprendre les points principaux des programmes télévisés sur des sujets familiers si la langue est assez clairement articulée.

ETENDUE LINGUISTIQUE GENERALE	Possède une gamme assez étendue de langue pour décrire des situations imprévisibles, expliquer le point principal d'un problème ou d'une idée avec assez de précision et exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que la musique ou le cinéma. Possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité mais le vocabulaire limité conduit à des répétitions et même parfois à des difficultés de formulation.
ETENDUE DU VOCABULAIRE	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.
MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.

COPMRÉHENSION ORALE - ÉCOUTER B2

COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ORAL	Peut comprendre une langue orale standard en direct ou à la radio sur des sujets familiers et non familiers se rencontrant normalement dans la vie personnelle, sociale, universitaire ou professionnelle. Seul un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peuvent influencer la capacité à comprendre. Peut comprendre les idées principales d'interventions complexes du point de vue du fond et de la forme, sur un sujet concret ou abstrait et dans une langue standard, y compris des discussions techniques dans son domaine de spécialisation. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites.
COMPRENDRE UNE INTERACTION ENTRE LOCUTEURS NATIFS	Peut réellement suivre une conversation animée entre locuteurs natifs. Peut saisir, avec un certain effort, une grande partie de ce qui se dit en sa présence, mais pourra avoir des difficultés à effectivement participer à une discussion avec plusieurs locuteurs natifs qui ne modifient en rien leur discours.
COMPRENDRE EN TANT QU'AUDITEUR	Peut suivre l'essentiel d'une conférence, d'un discours, d'un rapport et d'autres genres d'exposés éducationnels/professionnels, qui sont complexes du point de vue du fond et de la forme.
COMPRENDRE DES ANNONCES ET INSTRUCTIONS ORALES	Peut comprendre des annonces et des messages courants sur des sujets concrets et abstraits, s'ils sont en langue standard et émis à un débit normal.
COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE RADIO ET DES ENREGISTREMENTS	Peut comprendre les enregistrements en langue standard que l'on peut rencontrer dans la vie sociale, professionnelle ou universitaire et reconnaître le point de vue et l'attitude du locuteur ainsi que le contenu informatif. Peut comprendre la plupart des documentaires radiodiffusés en langue standard et peut identifier correctement l'humeur, le ton, etc., du locuteur.
RECONNAÎTRE DES INDICES ET FAIRE DES DÉDUCTIONS (oral et écrit)	Peut utiliser différentes stratégies de compréhension dont l'écoute des points forts et le contrôle de la compréhension par les indices contextuels.
COMPRENDRE UN	Peut comprendre en détail ce qu'on lui dit en

LOCUTEUR NATIF	langue standard, même dans un environnement bruyant.
COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE TÉLÉVISION ET DES FILMS	Peut comprendre la plupart des journaux et des magazines télévisés. Peut comprendre un documentaire, une interview, une table ronde, une pièce à la télévision et la plupart des films en langue standard.

ETENDUE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE	Peut s'exprimer clairement et sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire. Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente et en utilisant des phrases complexes.
ETENDUE DU VOCABULAIRE	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.
MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.

COPMRÉHENSION ORALE - ÉCOUTER C1

COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ORAL	Peut suivre une intervention d'une certaine longueur sur des sujets abstraits ou complexes même hors de son domaine mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l'accent n'est pas familier. Peut reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques et de tournures courantes en relevant les changements de registre. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur même si elle n'est pas clairement structurée et même si les relations entre les idées sont seulement implicites et non explicitement indiquées.
COMPRENDRE UNE INTERACTION ENTRE LOCUTEURS NATIFS	Peut suivre facilement des échanges complexes entre des partenaires extérieurs dans une discussion de groupe et un débat, même sur des sujets abstraits, complexes et non familiers.
COMPRENDRE EN TANT QU'AUDITEUR	Peut suivre la plupart des conférences, discussions et débats avec assez d'aisance.
COMPRENDRE DES ANNONCES ET INSTRUCTIONS ORALES	Peut extraire des détails précis d'une annonce publique émise dans de mauvaises conditions et déformée par la sonorisation (par exemple, des annonces publiques dans une gare, un stade). Peut comprendre des informations techniques complexes, telles que des modes d'emploi, des spécifications techniques pour un produit ou un service qui lui sont familiers.
COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE RADIO ET DES ENREGISTREMENTS	Peut comprendre une gamme étendue de matériel enregistré ou radiodiffusé, y compris en langue non standard et identifier des détails fins incluant l'implicite des attitudes et des relations des interlocuteurs.
RECONNAÎTRE DES INDICES ET FAIRE DES DÉDUCTIONS (oral et écrit)	Est habile à utiliser les indices contextuels, grammaticaux et lexicaux pour en déduire une attitude, une humeur, des intentions et anticiper la suite.
COMPRENDRE UN LOCUTEUR NATIF	Peut comprendre en détail une intervention sur des sujets spécialisés abstraits ou complexes, même hors de son domaine, mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l'accent n'est pas familier.
COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE TÉLÉVISION ET DES FILMS	Peut suivre un film faisant largement usage de l'argot et d'expressions idiomatiques.

ETENDUE LINGUISTIQUE GENERALE	Peut choisir la formulation appropriée dans un large répertoire de discours pour exprimer sans restriction ce qu'il/elle veut dire.
ETENDUE DU VOCABULAIRE	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières.
MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens.

COPMRÉHENSION ORALE - ÉCOUTER C2

COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ORAL	Peut comprendre toute langue orale qu'elle soit en direct ou à la radio et quel qu'en soit le débit.
COMPRENDRE UNE INTERACTION ENTRE LOCUTEURS NATIFS	Peut suivre facilement des échanges complexes entre des partenaires extérieurs dans une discussion de groupe et un débat, même sur des sujets abstraits, complexes et non familiers.
COMPRENDRE EN TANT QU'AUDITEUR	Peut suivre une conférence ou un exposé spécialisé employant de nombreuses formes relâchées, des régionalismes ou une terminologie non familière.
COMPRENDRE DES ANNONCES ET INSTRUCTIONS ORALES	Peut extraire des détails précis d'une annonce publique émise dans de mauvaises conditions et déformée par la sonorisation (par exemple, des annonces publiques dans une gare, un stade). Peut comprendre des informations techniques complexes, telles que des modes d'emploi, des spécifications techniques pour un produit ou un service qui lui sont familiers.
COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE RADIO ET DES ENREGISTREMENTS	Peut comprendre une gamme étendue de matériel enregistré ou radiodiffusé, y compris en langue non standard et identifier des détails fins incluant l'implicite des attitudes et des relations des interlocuteurs.
RECONNAÎTRE DES INDICES ET FAIRE DES DÉDUCTIONS (oral et écrit)	Est habile à utiliser les indices contextuels, grammaticaux et lexicaux pour en déduire une attitude, une humeur, des intentions et anticiper la suite.
COMPRENDRE UN LOCUTEUR NATIF	Peut comprendre tout locuteur natif, même sur des sujets spécialisés, abstraits ou complexes et hors de son domaine, à condition d'avoir l'occasion de s'habituer à une langue non standard ou à un accent.
COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE TÉLÉVISION ET DES FILMS	Peut suivre un film faisant largement usage de l'argot et d'expressions idiomatiques.

ETENDUE LINGUISTIQUE GENERALE	Peut exploiter la maîtrise exhaustive et fiable d'une gamme très étendue de discours pour formuler précisément sa pensée, insister, discriminer et lever l'ambiguïté. Ne montre aucun signe de devoir réduire ce qu'il/elle veut dire.
ETENDUE DU VOCABULAIRE	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.
MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens.

PRODUCTION ORALE-PARLER EN CONTINU A1

PRODUCTION ORALE GENERALE	Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.
MONOLOGUE SUIVI: décrire l'expérience	Peut se décrire, décrire ce qu'il/elle fait, ainsi que son lieu d'habitation.
MONOLOGUE SUIVI: argumenter (par exemple, lors d'un débat)	Pas de descripteur disponible.
ANNONCE PUBLIQUE	Pas de descripteur disponible
S'ADRESSER À UN AUDITOIRE	Peut lire un texte très bref et répété, par exemple pour présenter un conférencier, proposer un toast.
PLANIFICATION	Pas de descripteur disponible.
COMPENSATION	Pas de descripteur disponible.
CONTRÔLE ET CORRECTION	Pas de descripteur disponible.

ETENDUE LINGUISTIQUE GENERALE	Possède un choix élémentaire d'expressions simples pour les informations sur soi et les besoins de type courant.
ETENDUE DU VOCABULAIRE	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.
MAÎTRISE DU VOCABULAIRE	Pas de descripteur disponible.
CORRECTION GRAMMATICALE	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.
MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur.
CORRECTION SOCIO-LINGUISTIQUE	Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé, présentations et dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi », etc.
SOUPLESSE	Pas de descripteur disponible.
DÉVELOPPEMENT THÉMATIQUE	Pas de descripteur disponible.
COHÉRENCE ET COHÉSION	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « alors ».
PRÉCISION	Pas de descripteur disponible.

PRODUCTION ORALE-PARLER EN CONTINU A2

PRODUCTION ORALE GENERALE	Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.
MONOLOGUE SUIVI: DÉCRIRE L'EXPÉRIENCE	Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose par une simple liste de points. Peut décrire les aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, l'expérience professionnelle ou scolaire. Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement ou d'une activité. Peut décrire des projets et préparatifs, des habitudes et occupations journalières, des activités passées et des expériences personnelles. Peut décrire et comparer brièvement, dans une langue simple, des objets et choses lui appartenant. Peut expliquer en quoi une chose lui plaît ou lui déplaît. Peut décrire sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date. Peut décrire les gens, lieux et choses en termes simples.
MONOLOGUE SUIVI: ARGUMENTER (par exemple, lors d'un débat)	Pas de descripteur disponible
ANNONCE PUBLIQUE	Peut faire de très brèves annonces préparées avec un contenu prévisible et appris de telle sorte qu'elles soient intelligibles pour des auditeurs attentifs.
S'ADRESSER À UN AUDITOIRE	Peut faire un bref exposé préparé sur un sujet relatif à sa vie quotidienne, donner brièvement des justifications et des explications pour ses opinions, ses projets et ses actes. Peut faire face à un nombre limité de questions simples et directes. Peut faire un bref exposé élémentaire, répété, sur un sujet familier. Peut répondre aux questions qui suivent si elles sont simples et directes et à condition de pouvoir faire répéter et se faire aider pour formuler une réponse.
PLANIFICATION	Peut tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées et les préparer en se les répétant.
COMPENSATION	Peut utiliser un mot inadéquat de son répertoire et faire des gestes pour clarifier ce qu'il veut dire. Peut identifier ce qu'il/elle veut en le désignant du doigt (par exemple : « Je voudrais cela, s'il vous plaît »).
CONTRÔLE ET CORRECTION	Pas de descripteur disponible.

ETENDUE LINGUISTIQUE GENERALE	Possède un répertoire de langue élémentaire qui lui permet de se débrouiller dans des situations courantes au contenu prévisible, bien qu'il lui faille généralement chercher ses mots et trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication. Peut produire de brèves expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de type concret : détails personnels, routines quotidiennes, désirs et besoins, demandes d'information. Peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de phrases mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites, sur soi, les gens, ce qu'ils font, leurs biens, etc. Possède un répertoire limité de courtes expressions mémorisées couvrant les premières nécessités vitales des situations prévisibles ; des ruptures fréquentes et des malentendus surviennent dans les situations imprévues.
ETENDUE DU VOCABULAIRE	Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.
MAÎTRISE DU VOCABULAIRE	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.
CORRECTION GRAMMATICALE	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair.
MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.
CORRECTION SOCIO- LINGUISTIQUE	Peut s'exprimer et répondre aux fonctions langagières de base telles que l'échange d'information et la demande et exprimer simplement une idée et une opinion. Peut entrer dans des relations sociales simplement mais efficacement en utilisant les expressions courantes les plus simples et en suivant les usages de base. Peut se débrouiller dans des échanges sociaux très courts, en utilisant les formes quotidiennes polies d'accueil et de contact. Peut faire des invitations, des excuses et y répondre.

SOUPLESSE	Peut adapter à des circonstances particulières des expressions simples bien préparées et mémorisées au moyen d'une substitution lexicale limitée. Peut développer des expressions apprises par la simple recombinaison de leurs éléments.
DEVELOPPEMENT THÉMATIQUE	Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose avec une simple liste de points successifs.
COHÉRENCE ET COHÉSION	Peut utiliser les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés afin de raconter une histoire ou décrire quelque chose sous forme d'une simple liste de points. Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
PRÉCISION	Peut communiquer ce qu'il/elle veut dire dans un échange d'information limité, simple et direct sur des sujets familiers et habituels, mais dans d'autres situations, doit généralement transiger sur le sens.

PRODUCTION ORALE-PARLER EN CONTINU B1

PRODUCTION ORALE GENERALE	Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.
MONOLOGUE SUIVI: DÉCRIRE L'EXPÉRIENCE	Peut faire une description directe et simple de sujets familiers variés dans le cadre de son domaine d'intérêt. Peut rapporter assez couramment une narration ou une description simples sous forme d'une suite de points. Peut relater en détail ses expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions. Peut relater les détails essentiels d'un événement fortuit, tel un accident. Peut raconter l'intrigue d'un livre ou d'un film et décrire ses propres réactions. Peut décrire un rêve, un espoir ou une ambition. Peut décrire un événement, réel ou imaginaire. Peut raconter une histoire.
MONOLOGUE SUIVI: ARGUMENTER (par exemple, lors d'un débat)	Peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps. Peut donner brièvement raisons et explications relatives à des opinions, projets et actions.
ANNONCES PUBLIQUES	Peut faire de brèves annonces préparées sur un sujet proche des faits quotidiens dans son domaine, éventuellement même avec un accent et une intonation étrangers qui n'empêchent pas d'être clairement intelligible.
S'ADRESSER À UN AUDITOIRE	Peut faire un exposé simple et direct, préparé, sur un sujet familier dans son domaine qui soit assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps et dans lequel les points importants soient expliqués avec assez de précision. Peut gérer les questions qui suivent mais peut devoir faire répéter si le débit était rapide.
PLANIFICATION	Peut préparer et essayer de nouvelles expressions et combinaisons de mots et demander des remarques en retour à leur sujet. Peut prévoir et préparer la façon de communiquer les points importants qu'il/elle veut transmettre en exploitant toutes les ressources disponibles et en limitant le message aux moyens d'expression qu'il/elle trouve ou dont il/elle se souvient.
COMPENSATION	Peut définir les caractéristiques de quelque chose de concret dont le nom lui échappe. Peut exprimer le sens d'un mot en en donnant un autre signifiant quelque chose de semblable (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour « un bus »).

	Peut utiliser un mot simple signifiant quelque chose de semblable au concept recherché et solliciter une « correction ». Peut franciser un mot de sa langue maternelle et demander s'il a été compris.
CONTRÔLE ET CORRECTION	Peut corriger les confusions de temps ou d'expressions qui ont conduit à un malentendu à condition que l'interlocuteur indique qu'il y a un problème. Peut se faire confirmer la correction d'une forme utilisée. Peut recommencer avec une tactique différente s'il y a une rupture de communication.

ETENDUE LINGUISTIQUE GENERALE	Possède une gamme assez étendue de langue pour décrire des situations imprévisibles, expliquer le point principal d'un problème ou d'une idée avec assez de précision et exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que la musique ou le cinéma. Possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité mais le vocabulaire limité conduit à des répétitions et même parfois à des difficultés de formulation.
ETENDUE DU VOCABULAIRE	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.
MAÎTRISE DU VOCABULAIRE	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.
CORRECTION GRAMMATICALE	Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair. Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.

MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.
CORRECTION SOCIO-LINGUISTIQUE	Peut s'exprimer et répondre à un large éventail de fonctions langagières en utilisant leurs expressions les plus courantes dans un registre neutre. Est conscient des règles de politesse importantes et se conduit de manière appropriée. Est conscient des différences les plus significatives entre les coutumes, les usages, les attitudes, les valeurs et les croyances qui prévalent dans la communauté concernée et celles de sa propre communauté et en recherche les indices.
SOUPLESSE	Peut adapter son expression pour faire face à des situations moins courantes, voire difficiles. Peut exploiter avec souplesse une gamme étendue de langue simple afin d'exprimer l'essentiel de ce qu'il/elle veut dire.
DÉVELOPPEMENT THÉMATIQUE	Peut avec une relative aisance raconter ou décrire quelque chose de simple et de linéaire.
COHÉRENCE ET COHÉSION	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.
PRÉCISION	Peut expliquer les points principaux d'une idée ou d'un problème avec une précision suffisante. Peut transmettre une information simple et d'intérêt immédiat, en mettant en évidence quel point lui semble le plus important. Peut exprimer l'essentiel de ce qu'il/elle souhaite de façon compréhensible.

PRODUCTION ORALE-PARLER EN CONTINU B2

PRODUCTION ORALE GENERALE	Peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents. Peut faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents.
MONOLOGUE SUIVI: DÉCRIRE L'EXPÉRIENCE	Peut faire une description claire et détaillée d'une gamme étendue de sujets en relation avec son domaine d'intérêt.
MONOLOGUE SUIVI: ARGUMENTER (par exemple, lors d'un débat)	Peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents. Peut développer une argumentation claire, en élargissant et confirmant ses points de vue par des arguments secondaires et des exemples pertinents. Peut enchaîner des arguments avec logique. Peut expliquer un point de vue sur un problème en donnant les avantages et les inconvénients d'options diverses.
ANNONCES PUBLIQUES	Peut faire des annonces sur la plupart des sujets généraux avec un degré de clarté, d'aisance et de spontanéité qui ne procurent à l'auditeur ni tension ni inconfort.
S'ADRESSER À UN AUDITOIRE	Peut développer un exposé de manière claire et méthodique en soulignant les points significatifs et les éléments pertinents. Peut s'écarter spontanément d'un texte préparé pour suivre les points intéressants soulevés par des auditeurs en faisant souvent preuve d'une aisance et d'une facilité d'expression remarquables. Peut faire un exposé clair, préparé, en avançant des raisons pour ou contre un point de vue particulier et en présentant les avantages et les inconvénients d'options diverses. Peut prendre en charge une série de questions, après l'exposé, avec un degré d'aisance et de spontanéité qui ne cause pas de tension à l'auditoire ou à lui/elle-même.
PLANIFICATION	Peut planifier ce qu'il faut dire et les moyens de le dire en tenant compte de l'effet à produire sur le(s) destinataire(s).
COMPENSATION	Peut utiliser des périphrases et des paraphrases pour dissimuler des lacunes lexicales et structurales.
CONTRÔLE ET CORRECTION	Peut généralement corriger lapsus et erreurs après en avoir pris conscience ou s'ils ont débouché sur un malentendu. Peut relever ses erreurs habituelles et surveiller consciemment son discours afin de les corriger.

ETENDUE LINGUISTIQUE GENERALE	Peut s'exprimer clairement et sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire. Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente et en utilisant des phrases complexes.
ETENDUE DU VOCABULAIRE	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.
MAÎTRISE DU VOCABULAIRE	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.
CORRECTION GRAMMATICALE	A un bon contrôle grammatical ; des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement. A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus
MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.
CORRECTION SOCIO- LINGUISTIQUE	Peut s'exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel approprié à la situation et aux personnes en cause. Peut poursuivre une relation suivie avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter sans le vouloir ou les mettre en situation de se comporter autrement qu'avec un locuteur natif. Peut s'exprimer convenablement en situation et éviter de grossières erreurs de formulation.
SOUPLESSE	Peut adapter ce qu'il/elle dit et la façon de le dire à la situation et au destinataire et adapter le niveau d'expression formelle convenant aux circonstances. Peut s'adapter aux changements de sujet, de style et de ton rencontrés normalement dans une conversation. Peut varier la formulation de ce qu'il/elle souhaite dire.
DÉVELOPPEMENT THÉMATIQUE	Peut faire une description ou un récit clair en développant et argumentant les points importants à l'aide de détails et d'exemples significatifs.

COHÉRENCE ET COHÉSION	Peut utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées. Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour relier ses énoncés bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.
PRÉCISION	Peut transmettre une information détaillée de façon fiable.

PRODUCTION ORALE-PARLER EN CONTINU C1

PRODUCTION ORALE GENERALE	Peut faire une présentation ou une description d'un sujet complexe en intégrant des arguments secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.
MONOLOGUE SUIVI: DÉCRIRE L'EXPÉRIENCE	Peut faire une description claire et détaillée de sujets complexes. Peut faire une description ou une narration élaborée, en y intégrant des thèmes secondaires, en développant certains points et en terminant par une conclusion appropriée.
MONOLOGUE SUIVI: ARGUMENTER (par exemple, lors d'un débat)	Pas de descripteur disponible.
ANNONCES PUBLIQUES	Peut faire une annonce avec aisance, presque sans effort, avec l'accent et l'intonation qui transmettent des nuances fines de sens.
S'ADRESSER À UN AUDITOIRE	Peut faire un exposé clair et bien structuré sur un sujet complexe, développant et confirmant ses points de vue assez longuement à l'aide de points secondaires, de justifications et d'exemples pertinents. Peut gérer les objections convenablement, y répondant avec spontanéité et presque sans effort.
PLANIFICATION	Peut planifier ce qu'il faut dire et les moyens de le dire en tenant compte de l'effet à produire sur le(s) destinataire(s).
COMPENSATION	Peut utiliser des périphrases et des paraphrases pour dissimuler des lacunes lexicales et structurales.
CONTRÔLE ET CORRECTION	Peut revenir sur une difficulté et reformuler ce qu'il/elle veut dire sans interrompre complètement le fil du discours.

ETENDUE LINGUISTIQUE GENERALE	Peut choisir la formulation appropriée dans un large répertoire de discours pour exprimer sans restriction ce qu'il/elle veut dire.
ETENDUE DU VOCABULAIRE	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières.
MAÎTRISE DU VOCABULAIRE	A l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives.
CORRECTION GRAMMATICALE	Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et difficiles à repérer.
MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens.
CORRECTION SOCIO- LINGUISTIQUE	Peut reconnaître un large éventail d'expressions idiomatiques et dialectales et apprécier les changements de registres ; peut devoir toutefois confirmer tel ou tel détail, en particulier si l'accent n'est pas familier. Peut suivre des films utilisant largement l'argot et des expressions idiomatiques. Peut utiliser la langue avec efficacité et souplesse dans des relations sociales, y compris pour un usage affectif, allusif ou pour plaisanter.
SOUPLESSE	Peut adapter ce qu'il/elle dit et la façon de le dire à la situation et au destinataire et adapter le niveau d'expression formelle convenant aux circonstances.
DÉVELOPPEMENT THÉMATIQUE	Peut faire des descriptions et des récits compliqués, avec des thèmes secondaires et certains plus développés et arriver à une conclusion adéquate.
COHÉRENCE ET COHÉSION	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.
PRÉCISION	Peut qualifier avec précision des opinions et des affirmations en termes de certitude/doute, par exemple, ou de confiance/méfiance, similitude, etc.

PRODUCTION ORALE-PARLER EN CONTINU C2

PRODUCTION ORALE GENERALE	Peut produire un discours élaboré, limpide et fluide, avec une structure logique efficace qui aide le destinataire à remarquer les points importants et à s'en souvenir.
MONOLOGUE SUIVI: DÉCRIRE L'EXPÉRIENCE	Peut faire des descriptions limpides et courantes, élaborées et souvent mémorables.
MONOLOGUE SUIVI: ARGUMENTER (par exemple, lors d'un débat)	Pas de descripteur disponible.
ANNONCES PUBLIQUES	Pas de descripteur disponible.
S'ADRESSER À UN AUDITOIRE	Peut présenter un sujet complexe, bien construit, avec assurance à un auditoire pour qui il n'est pas familier, en structurant et adaptant l'exposé avec souplesse pour répondre aux besoins de cet auditoire. Peut gérer un questionnement difficile, voire hostile.
PLANIFICATION	Peut planifier ce qu'il faut dire et les moyens de le dire en tenant compte de l'effet à produire sur le(s) destinataire(s).
COMPENSATION	Peut substituer à un mot qui lui échappe un terme équivalent de manière si habile que l'on s'en rende à peine compte.
CONTRÔLE ET CORRECTION	Peut revenir sur une difficulté et restructurer son propos de manière si habile que l'interlocuteur s'en rend à peine compte.

ETENDUE LINGUISTIQUE GENERALE	Peut exploiter la maîtrise exhaustive et fiable d'une gamme très étendue de discours pour formuler précisément sa pensée, insister, discriminer et lever l'ambiguïté. Ne montre aucun signe de devoir réduire ce qu'il/elle veut dire.
ETENDUE DU VOCABULAIRE	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.
MAÎTRISE DU VOCABULAIRE	Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire.
CORRECTION GRAMMATICALE	Peut maintenir constamment un haut niveau de correction grammaticale même lorsque l'attention se porte ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions de l'autre).
MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens.
CORRECTION SOCIO- LINGUISTIQUE	Manifeste une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et dialectales avec la conscience des niveaux connotatifs de sens. Apprécie complètement les implications sociolinguistiques et socioculturelles de la langue utilisée par les locuteurs natifs et peut réagir en conséquence. Peut jouer efficacement le rôle de médiateur entre des locuteurs de la langue cible et de celle de sa communauté d'origine en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques.
SOUPLESSE	Montre une grande souplesse dans la reformulation d'idées en les présentant sous des formes linguistiques variées pour accentuer l'importance, marquer une différence selon la situation ou l'interlocuteur, ou lever une ambiguïté.
DÉVELOPPEMENT THÉMATIQUE	Peut faire des descriptions et des récits compliqués, avec des thèmes secondaires et certains plus développés et arriver à une conclusion adéquate.
COHÉRENCE ET COHÉSION	Peut créer un texte cohérent et cohésif en utilisant de manière complète et appropriée les structures organisationnelles adéquates et une grande variété d'articulateurs.
PRÉCISION	Peut exprimer avec précision des nuances de sens assez fines en utilisant avec une correction suffisante une gamme étendue de procédés de modalisation (par exemple, adverbess exprimant le degré d'intensité, propositions restrictives) Peut insister, discriminer et lever l'ambiguïté.

INTERACTION ORALE- PARLER EN INTERACTION A1

INTERACTION ORALE GENERALE	Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. Peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers.
CONVERSATION	Peut présenter quelqu'un et utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé. Peut demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir. Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire à des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, clairement et lentement par un interlocuteur compréhensif.
DISCUSSION INFORMELLE (ENTRE AMIS)	Pas de descripteur disponible.
DISCUSSION ET REUNION FORMELLES	Pas de descripteur disponible
COOPÉRATION À VISÉE FONCTIONNELLE	Peut comprendre les questions et instructions formulées lentement et soigneusement, ainsi que des indications brèves et simples. Peut demander des objets à autrui et lui en donner.
OBTENIR DES BIENS ET DES SERVICES	Peut demander quelque chose à quelqu'un ou le lui donner. Peut se débrouiller avec les nombres, les quantités, l'argent et l'heure.
ÉCHANGE D'INFORMATIONS	Peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives simples et brèves. Peut répondre à des questions simples et en poser ; peut réagir à des déclarations simples et en faire, dans des cas de nécessité immédiate ou sur des sujets très familiers. Peut poser des questions personnelles, par exemple sur le lieu d'habitation, les personnes fréquentées et les biens, et répondre au même type de questions. Peut parler du temps avec des expressions telles que : la semaine prochaine, vendredi dernier, en novembre, à 3 heures...
INTERVIEWER ET ÊTRE INTERVIEWÉ (l'entretien)	Peut répondre dans un entretien à des questions personnelles posées très lentement et clairement dans une langue directe et non idiomatique.
TOURS DE PAROLE	Pas de descripteur disponible.
COOPÉRER	Pas de descripteur disponible.
FAIRE CLARIFIER	Pas de descripteur disponible.

ETENDUE LINGUISTIQUE GENERALE	Possède un choix élémentaire d'expressions simples pour les informations sur soi et les besoins de type courant.
ETENDUE DU VOCABULAIRE	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.
MAÎTRISE DU VOCABULAIRE	Pas de descripteur disponible.
CORRECTION GRAMMATICALE	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.
MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur.
CORRECTION SOCIO- LINGUISTIQUE	Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé, présentations et dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi », etc.
SOUPLESSE	Pas de descripteur disponible.
TOURS DE PAROLE	Pas de descripteur disponible.
COHÉRENCE ET COHÉSION	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « alors ».
AISANCE À L'ORAL	Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.
PRÉCISION	Pas de descripteur disponible.

INTERACTION ORALE- PARLER EN INTERACTION A2

INTERACTION ORALE GENERALE	Peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées et de courtes conversations à condition que l'interlocuteur apporte de l'aide le cas échéant. Peut faire face à des échanges courants simples sans effort excessif; peut poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières prévisibles de la vie quotidienne. Peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers relatifs au travail et aux loisirs. Peut gérer des échanges de type social très courts mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.
CONVERSATION	Peut établir un contact social: salutations et congé; présentations; remerciements. Peut généralement comprendre un discours standard clair, qui lui est adressé, sur un sujet familier, à condition de pouvoir faire répéter ou reformuler de temps à autre. Peut participer à de courtes conversations dans des contextes habituels sur des sujets généraux. Peut dire en termes simples comment il/elle va et remercier. Peut gérer de très courts échanges sociaux mais peut rarement soutenir une conversation de son propre chef bien qu'on puisse l'aider à comprendre si l'interlocuteur en prend la peine. Peut utiliser des formules de politesse simples et courantes pour s'adresser à quelqu'un ou le saluer. Peut faire et accepter une offre, une invitation et des excuses. Peut dire ce qu'il/elle aime ou non.
DISCUSSION INFORMELLE (ENTRE AMIS)	Peut généralement reconnaître le sujet d'une discussion extérieure si elle se déroule lentement et clairement. Peut discuter du programme de la soirée ou du week-end. Peut faire des suggestions et réagir à des propositions. Peut exprimer son accord ou son désaccord à autrui. Peut discuter simplement de questions quotidiennes si l'on s'adresse directement à lui/elle, clairement et simplement. Peut discuter de l'organisation d'une rencontre et

	de ses préparatifs.
DISCUSSION ET RÉUNION FORMELLES	Peut en général suivre les changements de sujets dans une discussion formelle relative à son domaine si elle est conduite clairement et lentement. Peut échanger des informations pertinentes et donner son opinion sur des problèmes pratiques si on le/la sollicite directement à condition d'être aidé(e) pour formuler et de pouvoir faire répéter les points importants le cas échéant. Peut dire ce qu'il/elle pense des choses si on s'adresse directement à lui/elle dans une réunion formelle, à condition de pouvoir faire répéter le cas échéant.
COOPÉRATION À VISÉE FONCTIONNELLE	Peut comprendre suffisamment pour gérer un échange courant et simple sans effort excessif, en demandant en termes très simples de répéter en cas d'incompréhension. Peut discuter de ce que l'on fera ensuite, répondre à des suggestions et en faire, demander des directives et en donner. Peut indiquer qu'il/elle suit et peut être aidé(e) à comprendre l'essentiel si le locuteur en prend la peine. Peut communiquer au cours de simples tâches courantes en utilisant des expressions simples pour avoir des objets et en donner, pour obtenir une information simple et discuter de la suite à donner.
OBTENIR DES BIENS ET DES SERVICES	Peut se débrouiller dans les situations courantes de la vie quotidienne telles que déplacements, logement, repas et achats. Peut obtenir tous les renseignements nécessaires d'un office de tourisme à condition qu'ils soient de nature simple et non spécialisée Peut obtenir et fournir biens et services d'usage quotidien. Peut obtenir des renseignements simples sur un voyage, utiliser les transports publics (bus, trains et taxis), demander et expliquer un chemin à suivre, ainsi qu'acheter des billets. Peut poser des questions et effectuer des transactions simples dans un magasin, un bureau de poste, une banque. Peut demander et fournir des renseignements à propos d'une quantité, un nombre, un prix, etc. Peut faire un achat simple en indiquant ce qu'il/elle veut et en demandant le prix. Peut commander un repas.

ÉCHANGE D'INFORMATIONS	Peut comprendre suffisamment pour communiquer sur des sujets familiers et simples sans effort excessif. Peut se débrouiller avec les demandes directes de la vie quotidienne : trouver une information factuelle et la transmettre. Peut répondre à des questions et en poser sur les habitudes et les activités journalières. Peut répondre à des questions sur les loisirs et les activités passées et en poser. Peut donner et suivre des directives et des instructions simples comme, par exemple, comment aller quelque part. Peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et routinière ne demandant qu'un échange d'information simple et direct. Peut échanger une information limitée sur des sujets familiers et des opérations courantes. Peut poser des questions et y répondre sur le travail et le temps libre. Peut demander et expliquer son chemin à l'aide d'une carte ou d'un plan. Peut demander et fournir des renseignements personnels.
INTERVIEWER ET ÊTRE INTERVIEWÉ (l'entretien)	Peut se faire comprendre dans un entretien et communiquer des idées et de l'information sur des sujets familiers à condition de pouvoir faire clarifier à l'occasion et d'être aidé pour exprimer ce qu'il/elle veut. Peut répondre à des questions simples et réagir à des déclarations simples dans un entretien.
TOURS DE PAROLE	Peut utiliser des procédés simples pour commencer, poursuivre et terminer une brève conversation. Peut commencer, soutenir et terminer une conversation simple et limitée en tête-à-tête. Peut attirer l'attention.
COOPÉRER	Peut indiquer qu'il/elle suit ce qui se dit.
FAIRE CLARIFIER	Peut demander, en termes très simples, de répéter en cas d'incompréhension. Peut demander la clarification des mots-clés non compris en utilisant des expressions toutes faites. Peut indiquer qu'il/elle ne suit pas ce qui se dit.

INTERACTION ORALE- PARLER EN INTERACTION B1

INTERACTION ORALE GENERALE	Peut communiquer avec une certaine assurance sur des sujets familiers habituels ou non en relation avec ses intérêts et son domaine professionnel. Peut échanger, vérifier et confirmer des informations, faire face à des situations moins courantes et expliquer pourquoi il y a une difficulté. Peut exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film, des livres, de la musique, etc. Peut exploiter avec souplesse une gamme étendue de langue simple pour faire face à la plupart des situations susceptibles de se produire au cours d'un voyage. Peut aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier, exprimer des opinions personnelles et échanger de l'information sur des sujets familiers, d'intérêt personnel ou pertinent pour la vie quotidienne (par exemple, la famille, les loisirs, le travail, les voyages et les faits divers).
CONVERSATION	Peut aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier. Peut suivre une conversation quotidienne si l'interlocuteur s'exprime clairement, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expression. Peut soutenir une conversation ou une discussion mais risque d'être quelquefois difficile à suivre lorsqu'il/elle essaie de formuler exactement ce qu'il/elle aimerait dire. Peut réagir à des sentiments tels que la surprise, la joie, la tristesse, la curiosité et l'indifférence et peut les exprimer.
DISCUSSION INFORMELLE (ENTRE AMIS)	Peut suivre l'essentiel de ce qui se dit autour de lui sur des thèmes généraux, à condition que les interlocuteurs évitent l'usage d'expressions trop idiomatiques et articulent clairement. Peut exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film ou de la musique. Peut expliquer pourquoi quelque chose pose problème. Peut commenter brièvement le point de vue d'autrui. Peut comparer et opposer des alternatives en discutant de ce qu'il faut faire, où il faut aller, qui désigner, qui ou quoi choisir, etc. Peut, en règle générale, suivre les points principaux d'une discussion d'une certaine longueur se déroulant en sa présence à condition qu'elle ait lieu en langue standard clairement

	articulée. Peut émettre ou solliciter un point de vue personnel ou une opinion sur des points d'intérêt général. Peut faire comprendre ses opinions et réactions pour trouver une solution à un problème ou à des questions pratiques relatives à où aller ? que faire ? comment organiser (une sortie, par exemple) ? Peut exprimer poliment ses convictions, ses opinions, son accord et son désaccord.
DISCUSSION ET RÉUNION FORMELLES	Peut suivre l'essentiel de ce qui se dit relatif à son domaine, à condition que les interlocuteurs évitent l'usage d'expressions trop idiomatiques et articulent clairement. Peut exprimer clairement un point de vue mais a du mal à engager un débat. Peut prendre part à une discussion formelle courante sur un sujet familier conduite dans une langue standard clairement articulée et qui suppose l'échange d'informations factuelles, en recevant des instructions ou la discussion de solutions à des problèmes pratiques.
COOPÉRATION À VISÉE FONCTIONNELLE	Peut suivre ce qui se dit mais doit occasionnellement faire répéter ou clarifier si le discours des autres est rapide et long. Peut expliquer pourquoi quelque chose pose problème, discuter de la suite à donner, comparer et opposer les solutions. Peut commenter brièvement le point de vue d'autrui. Peut, en règle générale, suivre ce qui se dit et, le cas échéant, peut rapporter en partie ce qu'un interlocuteur a dit pour confirmer une compréhension mutuelle. Peut faire comprendre ses opinions et réactions par rapport aux solutions possibles ou à la suite à donner, en donnant brièvement des raisons et des explications. Peut inviter les autres à donner leur point de vue sur la façon de faire.
OBTENIR DES BIENS ET DES SERVICES	Peut faire face à la majorité des situations susceptibles de se produire au cours d'un voyage ou en préparant un voyage ou un hébergement ou en traitant avec des autorités à l'étranger. Peut faire face à une situation quelque peu inhabituelle dans un magasin, un bureau de poste ou une banque, par exemple en demandant à retourner un achat défectueux. Peut formuler une plainte. Peut se débrouiller dans la plupart des situations

	susceptibles de se produire en réservant un voyage auprès d'une agence ou lors d'un voyage, par exemple en demandant à un passager où descendre pour une destination non familière.
ÉCHANGE D'INFORMATIONS	Peut échanger avec une certaine assurance un grand nombre d'informations factuelles sur des sujets courants ou non, familiers à son domaine. Peut expliquer comment faire quelque chose en donnant des instructions détaillées. Peut résumer – en donnant son opinion – un bref récit, un article, un exposé, une discussion, une interview ou un documentaire et répondre à d'éventuelles questions complémentaires de détail. Peut trouver et transmettre une information simple et directe. Peut demander et suivre des directives détaillées. Peut obtenir plus de renseignements.
INTERVIEWER ET ÊTRE INTERVIEWÉ (l'entretien)	Peut fournir des renseignements concrets exigés dans un entretien ou une consultation (par exemple, décrire des symptômes à un médecin) mais le fait avec une précision limitée. Peut conduire un entretien préparé, vérifier et confirmer les informations, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de demander de répéter si la réponse de l'interlocuteur est trop rapide ou trop développée. Peut prendre certaines initiatives dans une consultation ou un entretien (par exemple introduire un sujet nouveau) mais reste très dépendant de l'interviewer dans l'interaction. Peut utiliser un questionnaire préparé pour conduire un entretien structuré, avec quelques questions spontanées complémentaires.
TOURS DE PAROLE	Peut intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate pour prendre la parole. Peut commencer, poursuivre et terminer une simple conversation en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel.
COOPÉRER	Peut exploiter un répertoire élémentaire de langue et de stratégies pour faciliter la suite de la conversation ou de la discussion. Peut résumer et faire le point dans une conversation et faciliter ainsi la focalisation sur le sujet. Peut reformuler en partie les dires de l'interlocuteur pour confirmer une compréhension mutuelle et faciliter le développement des idées en cours. Peut inviter quelqu'un à se joindre à la discussion.

FAIRE CLARIFIER	Peut demander à quelqu'un de clarifier ou de développer ce qui vient d'être dit.

ETENDUE LINGUISTIQUE GENERALE	Possède une gamme assez étendue de langue pour décrire des situations imprévisibles, expliquer le point principal d'un problème ou d'une idée avec assez de précision et exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que la musique ou le cinéma. Possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité mais le vocabulaire limité conduit à des répétitions et même parfois à des difficultés de formulation.
ETENDUE DU VOCABULAIRE	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.
MAÎTRISE DU VOCABULAIRE	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.
CORRECTION GRAMMATICALE	Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair. Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.
MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.
CORRECTION SOCIO- LINGUISTIQUE	Peut s'exprimer et répondre à un large éventail de fonctions langagières en utilisant leurs expressions les plus courantes dans un registre neutre. Est conscient des règles de politesse importantes et se conduit de manière appropriée. Est conscient des différences les plus significatives entre les coutumes, les usages, les attitudes, les valeurs et les croyances qui prévalent dans la

	communauté concernée et celles de sa propre communauté et en recherche les indices.
SOUPLESSE	Peut adapter son expressions pour faire face à des situations moins courantes, voire difficiles. Peut exploiter avec souplesse une gamme étendue de langue simple afin d'exprimer l'essentiel de ce qu'il/elle veut dire.
TOURS DE PAROLE	Peut intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant l'expression qui convient pour attirer l'attention. Peut lancer, poursuivre et clore une conversation simple en face à face sur des sujets familiers ou personnels.
COHÉRENCE ET COHÉSION	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.
AISANCE À L'ORAL	Peut s'exprimer avec une certaine aisance. Malgré quelques problèmes de formulation ayant pour conséquence pauses et impasses, est capable de continuer effectivement à parler sans aide. Peut discourir de manière compréhensible même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre.
PRÉCISION	Peut expliquer les points principaux d'une idée ou d'un problème avec une précision suffisante. Peut transmettre une information simple et d'intérêt immédiat, en mettant en évidence quel point lui semble le plus important. Peut exprimer l'essentiel de ce qu'il/elle souhaite de façon compréhensible.

INTERACTION ORALE- PARLER EN INTERACTION B2

INTERACTION ORALE GENERALE	Peut utiliser la langue avec aisance, correction et efficacité dans une gamme étendue de sujets d'ordre général, éducationnel, professionnel et concernant les loisirs, en indiquant clairement les relations entre les idées. Peut communiquer spontanément avec un bon contrôle grammatical sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire et avec le degré de formalisme adapté à la circonstance. Peut communiquer avec un niveau d'aisance et de spontanéité tel qu'une interaction soutenue avec des locuteurs natifs soit tout à fait possible sans entraîner de tension d'une part ni d'autre. Peut mettre en valeur la signification personnelle de faits et d'expériences, exposer ses opinions et les défendre avec pertinence en fournissant explications et arguments.
CONVERSATION	Peut s'impliquer dans une conversation d'une certaine longueur sur la plupart des sujets d'intérêt général en y participant réellement, et ce même dans un environnement bruyant. Peut maintenir des relations avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter involontairement ou les obliger à se comporter autrement qu'ils ne le feraient avec un interlocuteur natif. Peut transmettre différents degrés d'émotion et souligner ce qui est important pour lui/elle dans un événement ou une expérience.
DISCUSSION INFORMELLE (ENTRE AMIS)	Peut suivre facilement une conversation animée entre locuteurs natifs. Peut exprimer ses idées et ses opinions avec précision et argumenter avec conviction sur des sujets complexes et réagir de même aux arguments d'autrui. Peut participer activement à une discussion informelle dans un contexte familier, en faisant des commentaires, en exposant un point de vue clairement, en évaluant d'autres propositions, ainsi qu'en émettant et en réagissant à des hypothèses. Peut suivre, avec quelque effort, l'essentiel de ce qui se dit dans une conversation à laquelle il/elle ne participe pas mais peut éprouver des difficultés à participer effectivement à une conversation avec plusieurs locuteurs natifs qui ne modifient en rien leur mode d'expression. Peut exprimer et exposer ses opinions dans une

	discussion et les défendre avec pertinence en fournissant explications, arguments et commentaires.
DISCUSSION ET RÉUNION FORMELLES	Peut suivre une conversation animée, en identifiant avec exactitude les arguments qui soutiennent et opposent les points de vue. Peut exposer ses idées et ses opinions et argumenter avec conviction sur des sujets complexes et réagir de même aux arguments d'autrui. Peut participer activement à des discussions formelles habituelles ou non. Peut suivre une discussion sur des sujets relatifs à son domaine et comprendre dans le détail les points mis en évidence par le locuteur. Peut exprimer, justifier et défendre son opinion, évaluer d'autres propositions ainsi que répondre à des hypothèses et en faire.
COOPÉRATION À VISÉE FONCTIONNELLE	Peut comprendre avec sûreté des instructions détaillées. Peut faire avancer le travail en invitant autrui à s'y joindre, à dire ce qu'il pense, etc. Peut esquisser clairement à grands traits une question ou un problème, faire des spéculations sur les causes et les conséquences, et mesurer les avantages et les inconvénients des différentes approches.
OBTENIR DES BIENS ET DES SERVICES	Peut gérer linguistiquement une négociation pour trouver une solution à une situation conflictuelle telle qu'une contravention imméritée, une responsabilité financière pour des dégâts dans un appartement, une accusation en rapport avec un accident. Peut exposer ses raisons pour obtenir un dédommagement en utilisant un discours convaincant et définissant clairement les limites des concessions qu'il/elle est prêt à faire. Peut exposer un problème qui a surgi et mettre en évidence que le fournisseur du service ou le client doit faire une concession.
ÉCHANGE D'INFORMATIONS	Peut comprendre et échanger une information complexe et des avis sur une gamme étendue de sujets relatifs à son rôle professionnel. Peut transmettre avec sûreté une information détaillée. Peut faire la description claire et détaillée d'une démarche. Peut faire la synthèse d'informations et d'arguments issus de sources différentes et en rendre compte.

INTERVIEWER ET ÊTRE INTERVIEWÉ (l'entretien)	Peut conduire un entretien avec efficacité et aisance, en s'écartant spontanément des questions préparées et en exploitant et relançant les réponses intéressantes. Peut prendre des initiatives dans un entretien, élargir et développer ses idées, sans grande aide ni stimulation de la part de l'interlocuteur.
TOURS DE PAROLE	Peut intervenir de manière adéquate dans une discussion, en utilisant des moyens d'expression appropriés. Peut commencer, soutenir et terminer une conversation avec naturel et avec des tours de parole efficaces. Peut commencer un discours, prendre la parole au bon moment et terminer la conversation quand il/elle le souhaite, bien que parfois sans élégance. Peut utiliser des expressions toutes faites (par exemple, « C'est une question difficile ») pour gagner du temps pour formuler son propos et garder la parole.
COOPÉRER	Peut faciliter le développement de la discussion en donnant suite à des déclarations et inférences faites par d'autres interlocuteurs, et en faisant des remarques à propos de celles-ci. Peut soutenir la conversation sur un terrain connu en confirmant sa compréhension, en invitant les autres à participer, etc.
FAIRE CLARIFIER	Peut poser des questions pour vérifier qu'il/elle a compris ce que le locuteur voulait dire et faire clarifier les points équivoques.

ETENDUE LINGUISTIQUE GENERALE	Peut s'exprimer clairement et sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire. Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente et en utilisant des phrases complexes.
ETENDUE DU VOCABULAIRE	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.

MAÎTRISE DU VOCABULAIRE	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.
CORRECTION GRAMMATICALE	A un bon contrôle grammatical ; des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement. A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus
MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.
CORRECTION SOCIO-LINGUISTIQUE	Peut s'exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel approprié à la situation et aux personnes en cause. Peut poursuivre une relation suivie avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter sans le vouloir ou les mettre en situation de se comporter autrement qu'avec un locuteur natif. Peut s'exprimer convenablement en situation et éviter de grossières erreurs de formulation.
SOUPLESSE	Peut adapter ce qu'il/elle dit et la façon de le dire à la situation et au destinataire et adapter le niveau d'expression formelle convenant aux circonstances. Peut s'adapter aux changements de sujet, de style et de ton rencontrés normalement dans une conversation. Peut varier la formulation de ce qu'il/elle souhaite dire.
TOURS DE PAROLE	Peut intervenir dans une discussion de manière adéquate en utilisant la langue qui convient. Peut lancer, poursuivre et clore un discours convenablement en respectant efficacement les tours de parole. Peut lancer un discours, intervenir à son tour au bon moment et terminer la conversation quand il le faut bien que maladroitement quelquefois. Peut utiliser des expressions toutes faites (par exemple « C'est une question difficile ») pour gagner du temps et garder la parole pendant qu'il/elle réfléchit à ce qu'il/elle va dire.
COHÉRENCE ET COHÉSION	Peut utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaisons pour marquer clairement les relations entre les idées. Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour relier ses énoncés bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.

AISANCE À L'ORAL	Peut communiquer avec spontanéité, montrant souvent une remarquable aisance et une facilité d'expression même dans des énoncés complexes assez longs. Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier bien qu'il/elle puisse hésiter en cherchant tournures et expressions, l'on remarque peu de longues pauses. Peut communiquer avec un degré d'aisance et de spontanéité qui rend tout à fait possible une interaction régulière avec des locuteurs natifs sans imposer d'effort de part ni d'autre.
PRÉCISION	Peut transmettre une information détaillée de façon fiable.

INTERACTION ORALE- PARLER EN INTERACTION C1

INTERACTION ORALE GENERALE	Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité, presque sans effort. Possède une bonne maîtrise d'un vaste repertoire lexical lui permettant de surmonter facilement des lacunes par des périphrases avec apparemment peu de recherche d'expressions ou de stratégies d'évitement. Seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours.
CONVERSATION	Peut utiliser la langue en société avec souplesse et efficacité, y compris dans un registre affectif, allusif ou humoristique.
DISCUSSION INFORMELLE (ENTRE AMIS)	Peut suivre facilement des échanges entre partenaires extérieurs dans une discussion de groupe et un débat et y participer, même sur des sujets abstraits, complexes et non familiers.
DISCUSSION ET RÉUNION FORMELLES	Peut facilement soutenir un débat, même sur des sujets abstraits, complexes et non familiers. Peut argumenter une prise de position formelle de manière convaincante en répondant aux questions et commentaires ainsi qu'aux contre-arguments avec aisance, spontanéité et pertinence.
COOPÉRATION À VISÉE FONCTIONNELLE	Peut comprendre avec sûreté des instructions détaillées. Peut faire avancer le travail en invitant autrui à s'y joindre, à dire ce qu'il pense, etc. Peut esquisser clairement à grands traits une question ou un problème, faire des spéculations sur les causes et les conséquences, et mesurer les avantages et les inconvénients des différentes approches.
OBTENIR DES BIENS ET DES SERVICES	Peut gérer linguistiquement une négociation pour trouver une solution à une situation conflictuelle telle qu'une contravention imméritée, une responsabilité financière pour des dégâts dans un appartement, une accusation en rapport avec un accident. Peut exposer ses raisons pour obtenir un dédommagement en utilisant un discours convaincant et définissant clairement les limites des concessions qu'il/elle est prêt à faire. Peut exposer un problème qui a surgi et mettre en évidence que le fournisseur du service ou le client doit faire une concession.

ÉCHANGE D'INFORMATIONS	Peut comprendre et échanger une information complexe et des avis sur une gamme étendue de sujets relatifs à son rôle professionnel. Peut transmettre avec sûreté une information détaillée. Peut faire la description claire et détaillée d'une démarche. Peut faire la synthèse d'informations et d'arguments issus de sources différentes et en rendre compte.
INTERVIEWER ET ÊTRE INTERVIEWÉ (l'entretien)	Peut participer complètement à un entretien comme interviewer ou comme interviewé, en développant et mettant en valeur le point discuté, couramment et sans aucune aide, et en utilisant les interjections convenablement.
TOURS DE PAROLE	Peut choisir une expression adéquate dans un répertoire courant de fonctions discursives, en préambule à ses propos, pour obtenir la parole et la garder, ou pour gagner du temps pour la garder pendant qu'il/elle réfléchit.
COOPÉRER	Peut relier habilement sa propre contribution à celle d'autres interlocuteurs.
FAIRE CLARIFIER	Peut poser des questions pour vérifier qu'il/elle a compris ce que le locuteur voulait dire et faire clarifier les points équivoques.

ETENDUE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE	Peut choisir la formulation appropriée dans un large répertoire de discours pour exprimer sans restriction ce qu'il/elle veut dire.
ETENDUE DU VOCABULAIRE	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières.
MAÎTRISE DU VOCABULAIRE	À l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives.
CORRECTION GRAMMATICALE	Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale; les erreurs sont rares et difficiles à repérer.
MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens.

CORRECTION SOCIO-LINGUISTIQUE	Peut reconnaître un large éventail d'expressions idiomatiques et dialectales et apprécier les changements de registres ; peut devoir toutefois confirmer tel ou tel détail, en particulier si l'accent n'est pas familier. Peut suivre des films utilisant largement l'argot et des expressions idiomatiques. Peut utiliser la langue avec efficacité et souplesse dans des relations sociales, y compris pour un usage affectif, allusif ou pour plaisanter.
SOUPLESSE	Peut adapter ce qu'il/elle dit et la façon de le dire à la situation et au destinataire et adapter le niveau d'expression formelle convenant aux circonstances.
TOURS DE PAROLE	Peut choisir une expression convenable dans un ensemble disponible de fonctions discursives pour introduire son discours en attirant l'attention de l'audience ou pour gagner du temps et garder l'attention de l'audience pendant qu'il/elle réfléchit.
COHÉRENCE ET COHÉSION	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.
AISANCE À L'ORAL	Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort ; seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours.
PRÉCISION	Peut qualifier avec précision des opinions et des affirmations en termes de certitude/doute, par exemple, ou de confiance/méfiance, similitude, etc.

INTERACTION ORALE- PARLER EN INTERACTION C2

INTERACTION ORALE GENERALE	Possède une bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et de tournures courantes, avec une conscience du sens connotatif. Peut exprimer avec précision des nuances fines de signification, en utilisant assez correctement une gamme étendue de modalités. Peut revenir sur une difficulté et la restructurer de manière si habile que l'interlocuteur s'en rende à peine compte.
CONVERSATION	Peut converser de façon confortable et appropriée sans qu'aucune limite linguistique ne vienne empêcher la conduite d'une vie personnelle et sociale accomplie.
DISCUSSION INFORMELLE (ENTRE AMIS)	Peut suivre facilement des échanges entre partenaires extérieurs dans une discussion de groupe et un débat et y participer, même sur des sujets abstraits, complexes et non familiers.
DISCUSSION ET RÉUNION FORMELLES	Peut défendre sa position dans une discussion formelle sur des questions complexes, monter une argumentation nette et convaincante comme le ferait un locuteur natif.
COOPÉRATION À VISÉE FONCTIONNELLE	Peut comprendre avec sûreté des instructions détaillées. Peut faire avancer le travail en invitant autrui à s'y joindre, à dire ce qu'il pense, etc. Peut esquisser clairement à grands traits une question ou un problème, faire des spéculations sur les causes et les conséquences, et mesurer les avantages et les inconvénients des différentes approches.
OBTENIR DES BIENS ET DES SERVICES	Peut gérer linguistiquement une négociation pour trouver une solution à une situation conflictuelle telle qu'une contravention imméritée, une responsabilité financière pour des dégâts dans un appartement, une accusation en rapport avec un accident. Peut exposer ses raisons pour obtenir un dédommagement en utilisant un discours convaincant et définissant clairement les limites des concessions qu'il/elle est prêt à faire. Peut exposer un problème qui a surgi et mettre en évidence que le fournisseur du service ou le client doit faire une concession.
ÉCHANGE D'INFORMATIONS	Peut comprendre et échanger une information complexe et des avis sur une gamme étendue de sujets relatifs à son rôle professionnel. Peut transmettre avec sûreté une information détaillée. Peut faire la description claire et détaillée d'une démarche. Peut faire la synthèse d'informations et d'arguments issus de sources différentes et en rendre compte.

INTERVIEWER ET ÊTRE INTERVIEWÉ (l'entretien)	Peut tenir sa part du dialogue extrêmement bien, en structurant le discours et en échangeant avec autorité et une complète aisance, que ce soit comme interviewer ou comme interviewé, de la même manière qu'un locuteur natif.
TOURS DE PAROLE	Peut choisir une expression adéquate dans un répertoire courant de fonctions discursives, en préambule à ses propos, pour obtenir la parole et la garder, ou pour gagner du temps pour la garder pendant qu'il/elle réfléchit.
COOPÉRER	Peut relier habilement sa propre contribution à celle d'autres interlocuteurs.
FAIRE CLARIFIER	Peut poser des questions pour vérifier qu'il/elle a compris ce que le locuteur voulait dire et faire clarifier les points équivoques.

ETENDUE LINGUISTIQUE GENERALE	Peut exploiter la maîtrise exhaustive et fiable d'une gamme très étendue de discours pour formuler précisément sa pensée, insister, discriminer et lever l'ambiguïté. Ne montre aucun signe de devoir réduire ce qu'il/elle veut dire.
ETENDUE DU VOCABULAIRE	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.
MAÎTRISE DU VOCABULAIRE	Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire.
CORRECTION GRAMMATICALE	Peut maintenir constamment un haut niveau de correction grammaticale même lorsque l'attention se porte ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions de l'autre).
MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens.
CORRECTION SOCIO-LINGUISTIQUE	Manifeste une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et dialectales avec la conscience des niveaux connotatifs de sens. Apprécie complètement les implications sociolinguistiques et socioculturelles de la langue utilisée par les locuteurs natifs et peut réagir en conséquence. Peut jouer efficacement le rôle de médiateur entre des locuteurs de la langue cible et de celle de sa communauté d'origine en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques.

SOUPLESSE	Montre une grande souplesse dans la reformulation d'idées en les présentant sous des formes linguistiques variées pour accentuer l'importance, marquer une différence selon la situation ou l'interlocuteur, ou lever une ambiguïté.
TOURS DE PAROLE	Peut choisir une expression convenable dans un ensemble disponible de fonctions discursives pour introduire son discours en attirant l'attention de l'audience ou pour gagner du temps et garder l'attention de l'audition pendant qu'il/elle réfléchit.
COHÉRENCE ET COHÉSION	Peut créer un texte cohérent et cohésif en utilisant de manière complète et appropriée les structures organisationnelles adéquates et une grande variété d'articulateurs.
AISANCE À L'ORAL	Peut s'exprimer longuement dans un discours naturel et sans effort. Ne s'arrête que pour réfléchir au mot juste qui exprimera précisément sa pensée ou pour trouver un exemple approprié qui illustre l'explication.
PRÉCISION	Peut exprimer avec précision des nuances de sens assez fines en utilisant avec une correction suffisante une gamme étendue de procédés de modalisation (par exemple, adverbess exprimant le degré d'intensité, propositions restrictives) Peut insister, discriminer et lever l'ambiguïté.

Annexe 4

TABLEAU DANS LE CECR

Tableau 1 : niveaux communs de compétences ; Echelle globale. p. 25

Tableau 2 : niveaux communs de compétences ; Grille pour l'auto-évaluation p. 26

Tableau 3 : niveaux communs de compétences ; Aspects qualitatifs de la langue parlée p. 28

Tableau 4 : Contexte externe d'usage p. 43

Production orale

Tableau 5 : production orale générale et monologue suivi : décrire l'expérience p. 49

Tableau 6 : Monologue suivi : argumenter p. 50 (pas de descripteur pour A1)

Tableau 7 : Annonces publiques p. 50 (pas de descripteur pour A1)

Tableau 8 : s'adresser à un auditoire p. 50

Production écrite

Tableau 9 : production écrite générale p. 51

Tableau 10 : écriture créative p. 52

Tableau 11 : essais et rapports p. 52 (pas de descripteur pour A1)

Compréhension de l'oral

Tableau 12 : compréhension générale de l'oral p.55

Tableau 13 : comprendre une interaction entre locuteurs natifs p. 55 (pas de descripteur pour A1)

Tableau 14 : comprendre en tant qu'auditeur p. 56 (pas de descripteur pour A1)

Tableau 15 : comprendre des annonces et instructions orales p. 56

Tableau 16 : comprendre des émissions de radio et des enregistrements p. 56 (pas de descripteur pour A1)

Lecture ou compréhension de l'écrit

Tableau 17 : compréhension générale de l'écrit p. 57

Tableau 18 : comprendre la correspondance p. 58

Tableau 19 : lire pour s'orienter p. 58

Tableau 20 : lire pour s'informer p. 58

Tableau 21 : Lire des instructions p. 58

Réception audiovisuelle

Tableau 22 : comprendre des émissions de télévision et de films p. 58 (pas de descripteur pour A1)

Tableau 23 : reconnaître des indices et faire des déductions (oral et écrit) p. 60 (pas de descripteur pour A1)

Activités d'interaction et stratégies

Interaction orale

Tableau 24 : interaction orale générale p. 61

Tableau 25 : comprendre un locuteur natif p. 62

Tableau 26 : conversation . 62

Tableau 27 : coopération à visée fonctionnelle p. 65

Tableau 28 : obtenir des biens et des services p. 66

Tableau 29 : échange d'informations p. 67

Tableau 30 : interviewer et être interviewé (l'entretien) p. 68

Interaction écrite

Tableau 31 : interaction écrite générale p. 68

Tableau 32 : correspondance p. 69

Tableau 33 : notes, messages et formulaires p. 69

Les supports

Tableau 34 : prendre des notes p. 77 (pas de descripteur pour A1)

Tableau 35 : traiter un texte p. 77

Compétence linguistique

Tableau 36 : étendue linguistique générale p. 87

Compétence lexicale

Tableau 37 : étendue du vocabulaire p. 88

Tableau 38 : maîtrise du vocabulaire p. 89

Compétence grammaticale

Tableau 39 : correction grammaticale p. 90

Compétence phonologique

Tableau 40 : maîtrise du système phonologique p. 92

Compétence orthographique

Tableau 41 : maîtrise de l'orthographe p. 93

Compétence sociolinguistique

Tableau 42 : correction sociolinguistique p. 95

Compétence discursive

Tableau 43 : souplesse p. 97 (pas de descripteur pour A1)

Tableau 44 : tours de parole p. 97 (pas de descripteur pour A1)

Tableau 45 : développement thématique p. 97 (pas de descripteur pour A1)

Tableau 46 : cohérence et cohésion p. 98

Compétence fonctionnelle

Tableau 47 : aisance à l'oral p. 100

Tableau 48 : précision p. 101 (pas de descripteur pour A1)

Annexe 5 : Les Mésure Symétriques

Symmetric Measures					
Premiereannée-Etudiant-A1		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b Sig.	
0	Interval by Interval Pearson's R	,015	,090	,171	,864 ^c
	Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	,005	,089	,054	,957 ^c
	N of Valid Cases	134			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Symmetric Measures						
Premiereannée- Etudiant-A2			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
0	Interval by Interval	Pearson's R	,135	,077	1,565	,120 ^c
	Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,157	,082	1,827	,070 ^c
	N of Valid Cases		134			
a. Not assuming the null hypothesis.						
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.						
c. Based on normal approximation.						

Symmetric Measures						
			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Premiereannée- Etudiant-B1						
0	Interval by Interval	Pearson's R	,046	,086	,528	,599 ^c
	Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,055	,085	,635	,527 ^c
N of Valid Cases			134			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Symmetric Measures						
Premiereannée- Etudiant-B2			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
0	Interval by Interval	Pearson's R	-,016	,087	-,179	,858 ^c
	Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,019	,089	-,218	,828 ^c
N of Valid Cases			134			
a. Not assuming the null hypothesis.						
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.						
c. Based on normal approximation.						

Symmetric Measures						
Premiereannée-Etudiant-Manuel classique			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
0	Interval by Pearson's R	Interval	-,156	,081	-1,810	,073 ^c
	Ordinal by Spearman Correlation	Ordinal	-,147	,085	-1,705	,091 ^c
N of Valid Cases			134			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Symmetric Measures						
Premiereannée- Etudiant-Manuel actionnel			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
0	Interval by Pearson's R	Interval	-,052	,085	-,597	,551 ^c
	Ordinal by Spearman Correlation	Ordinal	-,039	,088	-,443	,658 ^c
	N of Valid Cases		134			
a. Not assuming the null hypothesis.						
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.						
c. Based on normal approximation.						

Symmetric Measures					
Premiereannée- Etudiant-Milieu Scolaire Classique			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b Sig.
0	Interval by Interval	Pearson's R	-,061	,099	-,707,481 ^c
	Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,055	,094	-,631,529 ^c
	N of Valid Cases		134		
a. Not assuming the null hypothesis.					
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.					
c. Based on normal approximation.					

Symmetric Measures					
Premiereannée- Etudiant-Milieu Scolaire Actionnel			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b Sig.
0	Interval by Interval	Pearson's R	-,048	,095	-,558,578 ^c
	Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,073	,097	-,835,405 ^c
	N of Valid Cases		134		

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Symmetric Measures					
			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b Approx. Sig.
0	Interval by Interval	Pearson's R	,429	,202	1,162 ,289 ^c
		Spearman Correlation	,452	,212	1,240 ,261 ^c
	N of Valid Cases		8		
	a. Not assuming the null hypothesis. b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis. c. Based on normal approximation.				

Symmetric Measures					
			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b Approx. Sig.
0	Interval by Interval	Pearson's R	,429	,202	1,162 ,289 ^c
		Spearman Correlation	,452	,212	1,240 ,261 ^c
	N of Valid Cases		8		
	a. Not assuming the null hypothesis. b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis. c. Based on normal approximation.				

Symmetric Measures						
Premiereanne- Enseignant-B1			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
0	Interval by Interval	Pearson's R	,386	,220	1,025	,345 ^c
	Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,385	,294	1,021	,347 ^c
	N of Valid Cases		8			
a. Not assuming the null hypothesis.						
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.						
c. Based on normal approximation.						

Symmetric Measures					
Premiereanne- Enseignant-B2			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b Approx. Sig.
0	Interval by Interval	Pearson's R	,429	,328	1,162 ,289 ^c
	Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,300	,404	,770 ,470 ^c
	N of Valid Cases		8		
a. Not assuming the null hypothesis.					
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.					
c. Based on normal approximation.					

Symmetric Measures						
Premiereanne-Enseignant- Manuel Classique			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
0	Interval by Interval	Pearson's R	,087	,276	,213	,838 ^c
	Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,055	,309	,135	,897 ^c
N of Valid Cases			8			
a. Not assuming the null hypothesis.						
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.						
c. Based on normal approximation.						

Symmetric Measures						
Premiereanne- Enseignant- Manuel Actionnel			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
0	Interval by Interval	Pearson's R	,873	,053	4,382	,005 ^c
	Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,897	,088	4,973	,003 ^c
N of Valid Cases			8			
a. Not assuming the null hypothesis.						
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.						
c. Based on normal approximation.						

Symmetric Measures					
Premiereanne- Milieu Scolaire Classique			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b Approx. Sig.
0	Interval by Interval	Pearson's R	,000	,336	,000 1,000 ^c
	Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,069	,414	-,169 ,871 ^c
	N of Valid Cases		8		
a. Not assuming the null hypothesis.					
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.					
c. Based on normal approximation.					

Symmetric Measures						
Premiereanne-Milieu Scolaire Actionnel			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
0	Interval by Interval	Pearson's R	,429	,238	1,162	,289 ^c
	Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,479	,292	1,335	,230 ^c
	N of Valid Cases		8			
a. Not assuming the null hypothesis.						
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.						
c. Based on normal approximation.						

Symmetric Measures					
ClassePréparatoire-Etudiant-B1			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b Approx. Sig.
0	Interval by Interval	Pearson's R	,153	,087	1,614,109 ^c
	Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,132	,094	1,392,167 ^c
N of Valid Cases			111		
a. Not assuming the null hypothesis. b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis. c. Based on normal approximation.					

Symmetric Measures					
ClassePréparatoire-Etudiant -B2			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b Approx. Sig.
0	Interval by Interval	Pearson's R	,126	,095	1,329,187 ^c
	Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,092	,097	,967,336 ^c
N of Valid Cases			111		
a. Not assuming the null hypothesis. b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis. c. Based on normal approximation.					

Symmetric Measures						
ClassePréparatoire-Enseignant- Manuel Classique			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
0	Interval by Interval	Pearson's R	,030	,098	,310	,757 ^c
	Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,026	,099	,269	,788 ^c
N of Valid Cases			111			
a. Not assuming the null hypothesis.						
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.						
c. Based on normal approximation.						

Symmetric Measures						
ClassePréparatoire-Etudiant-Manuel Actionnel			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
0	Interval by Interval	Pearson's R	,131	,098	1,377	,171 ^c
	Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,155	,099	1,642	,104 ^c
N of Valid Cases			111			
a. Not assuming the null hypothesis.						
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.						
c. Based on normal approximation.						

Symmetric Measures						
ClassePréparatoire-Milieu Scolaire Classique			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
0	Interval by Pearson's R	Interval	,095	,091	1,000	,320 ^c
	Ordinal by Spearman Correlation	Ordinal	,093	,093	,978	,330 ^c
	N of Valid Cases		111			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Symmetric Measures						
ClassePréparatoire-Milieu Scolaire Actionnel			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
0	Interval by Pearson's R		,181	,086	1,924	,057 ^c
	Interval					
	Ordinal by Spearman Correlation		,200	,092	2,130	,035 ^c
	Ordinal					
	N of Valid Cases		111			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Symmetric Measures						
Classepréparatoire-Enseignant-A1			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
0	Interval by Interval	Pearson's R	-,265	,215	-,989	,341 ^c
	Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,173	,247	-,631	,539 ^c
	N of Valid Cases		15			
a. Not assuming the null hypothesis.						
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.						
c. Based on normal approximation.						

Symmetric Measures						
Classepréparatoire-Enseignant-A2			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
0	Interval by Interval	Pearson's R	,110	,226	,399	,696 ^c
	Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,182	,259	,668	,516 ^c
	N of Valid Cases		15			
a. Not assuming the null hypothesis.						
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.						
c. Based on normal approximation.						

Symmetric Measures						
Classepréparatoire-Enseignant-B1			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
0	Interval by Interval	Pearson's R	-,037	,206	-,132	,897 ^c
	Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,017	,266	,061	,953 ^c
	N of Valid Cases		15			
a. Not assuming the null hypothesis.						
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.						
c. Based on normal approximation.						

Symmetric Measures						
Classepréparatoire-Enseignant-B2			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
0	Interval by Interval	Pearson's R	,125	,234	,453	,658 ^c
	Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,105	,292	,381	,709 ^c
	N of Valid Cases		15			
a. Not assuming the null hypothesis.						
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.						
c. Based on normal approximation.						

Symmetric Measures					
Classepréparatoire-nseignant-Manuel Classique			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b Approx. Sig.
0	Interval by Interval	Pearson's R	-,397	,224	-1,560 ,143 ^c
	Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,396	,244	-1,553 ,144 ^c
	N of Valid Cases		15		
a. Not assuming the null hypothesis.					
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.					
c. Based on normal approximation.					

Symmetric Measures					
Classepréparatoire-Enseignant –Manuel Actionnel			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b Approx. Sig.
0	Interval by Interval	Pearson's R	-,048	,235	-,172 ,866 ^c
	Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,053	,262	-,191 ,851 ^c
	N of Valid Cases		15		
a. Not assuming the null hypothesis.					
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.					
c. Based on normal approximation.					

