

# L'APPLICATION DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE DANS TROIS MANUELS DE FLE DESTINES AUX ELEVES NEERLANDOPHONES

ANALYSE DE NEUF TÂCHES FINALES DE PRODUCTION ECRITE

Aantal woorden: 24.634

**Stefanie Keymeulen**

Studentennummer: 01602536

Promotor: Prof. dr. Sonia Michiels

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de Meertalige Communicatie

Academiejaar: 2019-2020



# L'APPLICATION DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE DANS TROIS MANUELS DE FLE DESTINES AUX ELEVES NEERLANDOPHONES

ANALYSE DE NEUF TÂCHES FINALES DE PRODUCTION ECRITE

Aantal woorden: 24.634

**Stefanie Keymeulen**

Studentennummer: 01602536

Promotor: Prof. dr. Sonia Michiels

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de Meertalige Communicatie

Academiejaar: 2019-2020





## **Verklaring i.v.m. auteursrecht**

De auteur en de promotor(en) geven de toelating deze studie als geheel voor consultatie beschikbaar te stellen voor persoonlijk gebruik. Elk ander gebruik valt onder de beperkingen van het auteursrecht, in het bijzonder met betrekking tot de verplichting de bron uitdrukkelijk te vermelden bij het aanhalen van gegevens uit deze studie.



# Préambule

La crise corona de l'année 2020 n'a pas eu d'impact sur ce mémoire. L'objectif de l'étude consistait à esquisser d'abord un cadre théorique sur les approches méthodologiques actuellement en vigueur dans la didactique des langues étrangères, avant de passer à l'analyse de trois manuels de FLE. Comme l'étude ne dépendait pas de tiers et comme les manuels à analyser avaient déjà été empruntés avant l'éclatement de la crise, elle pouvait être réalisée en toute indépendance et sans changement des objectifs initiaux.

Ce préambule a été rédigé en concertation entre l'étudiant et la directrice de mémoire et a été approuvé par les deux.



# Remerciements

Avec ce mémoire, je termine ma carrière académique à la faculté de Philosophie et Lettres à l'Université de Gand. Je n'ai réussi à atteindre cette étape importante que grâce à quelques personnes formidables qui m'ont toutes aidée à leur propre manière et que je tiens à remercier ici.

En premier lieu, je voudrais remercier ma directrice de mémoire, Prof. dr. Sonia Michiels, qui m'a soutenue lors de la réalisation de cet écrit. Ses bons conseils et ses fréquentes révisions m'ont permis de rester sur le bon chemin et ont contribué de manière considérable à mener à bien la rédaction de ce mémoire.

Ensuite, je souhaiterais remercier mes amis pour m'avoir procuré la distraction et la détente nécessaires ces dernières années. Toutes les bonnes conversations que nous avons eues et tous les rires que nous avons partagés m'ont toujours redonné le courage de persévérer dans mon travail.

Finalement, je tiens à remercier ma famille qui n'a jamais cessé de me supporter. Si je peux terminer cette carrière avec fierté, c'est grâce à la possibilité qu'ils m'ont donné de développer pleinement ma passion pour les langues et grâce à leurs conseils qui m'ont toujours orientée dans la bonne direction. Un tout grand merci pour avoir toujours cru en moi.



## Résumé

Préconisée dans le CECR (2001), la perspective actionnelle (PA) est actuellement considérée comme la méthodologie principale dans la didactique des langues étrangères. Bien que de nombreux manuels de FLE se réclament de la PA, il ressort d'études antérieures qu'elle n'est pas souvent appliquée dans son intégralité. Dans ce cadre, cette étude a analysé deux tâches finales de production écrite de *Quartier français 6*, trois de *Coup de Pouce 6* (CP6) et quatre de *7 à dire 6*, trois manuels de FLE qui se réclament de la PA et qui sont destinés aux élèves néerlandophones. Lors des neuf analyses, quelques caractéristiques actionnelles importantes ont été examinées, à savoir la complexité, le caractère collectif, le degré élevé d'authenticité et d'autonomie et la présence ou non de textes modèles. Il a aussi été vérifié si les constats de Hamez (2013) sur d'une part l'absence d'une phase de réécriture et d'un lien direct entre la grammaire, le lexique et l'activité d'écriture et, sur d'autre part, la présence d'une interaction simple entre les textes modèles et l'activité d'écriture dans les tâches actionnelles pourraient également être observés dans ces manuels. Les analyses ont démontré que les manuels appliquent la PA d'une manière différente de façon qu'ils font preuve de différents traits actionnels. Surtout CP6 et 7 à dire 6 mettent en œuvre la plupart des principes actionnels. En général, la complexité, le caractère collectif et la recherche autonome de documents supports sont bien respectés. Toutefois, quelques caractéristiques, comme une phase finale collective, un lien direct entre la grammaire, le lexique et la tâche finale, une auto-évaluation et une phase de réécriture font presque toujours défaut.



# Table des matières

Liste des abréviations.....	1
1. Introduction.....	3
2. Cadre théorique .....	5
2.1 Petit historique du CECR .....	5
2.1.1 La politique linguistique du Conseil de l'Europe .....	6
2.1.2 Les apports du CECR à la didactique des langues .....	6
2.2 L'approche communicative et la perspective actionnelle .....	8
2.2.1 L'approche communicative .....	9
2.2.2 La perspective actionnelle.....	11
2.3 La PA dans l'enseignement et l'apprentissage des langues.....	13
2.3.1 Quelques éléments fondamentaux de la PA.....	13
2.3.2 L'acteur social et le contexte social.....	13
2.3.3 La tâche actionnelle : notions explicatives.....	14
2.3.4 Les caractéristiques générales de la tâche actionnelle .....	16
2.4 Implications de la PA sur la conception des manuels de langues .....	18
2.4.1 L'évolution de l'unité didactique.....	18
2.4.2 Les obstacles à l'application de la perspective actionnelle.....	20
2.4.3 Un continuum entre l'AC et la PA.....	21
2.5 Quelques caractéristiques de la tâche finale actionnelle dans les manuels de langue .....	22
2.5.1 Les « gènes » de la PA : la complexité et la collectivité .....	22
2.5.2 L'authenticité .....	24
2.5.3 L'autonomie de l'apprenant.....	25
2.5.4 Les textes supports.....	27
2.6 Limitations des tâches actionnelles de production écrite .....	28
3. Méthodologie.....	30
3.1 Objectifs de l'étude .....	30
3.2 Questions de recherche .....	31
3.3 Démarches méthodologiques .....	33

4.	Analyse .....	35
4.1	Quartier français 6 (Bodson et al., 2017) .....	35
4.1.1	Objectifs du manuel .....	35
4.1.2	La lettre de réclamation (Boîte à Outils 1) .....	37
4.1.3	La dissertation persuasive (Boîte à Outils 4) .....	41
4.2	Coup de Pouce (Desemblanx et al., 2015) .....	45
4.2.1	Objectifs du manuel .....	45
4.2.2	Le CV (Dossier 2).....	47
4.2.3	La lettre de motivation (Dossier 3).....	50
4.2.4	Le communiqué de presse (Dossier 4) .....	54
4.3	7 à dire 6 (Bernaer et al., 2015).....	58
4.3.1	Objectifs du manuel .....	58
4.3.2	L'article de journal sur une légende urbaine (Unité 1) .....	60
4.3.3	L'annonce de colocation et l'article sur un artiste engagé (Unité 4) .....	64
4.3.4	Le CV et la lettre de motivation (Unité 6) .....	70
5.	Conclusion .....	74
5.1	Discussion des résultats .....	74
5.2	Limitations de l'étude.....	77
	Bibliographie .....	79
	Annexes .....	83
	Annexe I – La lettre de réclamation (QF6) .....	83
	Annexe II – La dissertation persuasive (QF6) .....	84
	Annexe III – Le CV (CP6) .....	85
	Annexe IV – La lettre de motivation (CP6) .....	87
	Annexe V – Le communiqué de presse (CP6).....	94
	Annexe VI – L'article sur une légende urbaine (7 à dire 6) .....	97
	Annexe VII – L'Annonce de colocation + l'article sur un artiste engagé (7 à dire 6).....	101
	Annexe VIII – Le CV et la lettre de motivation (7 à dire 6).....	107
	Annexe IX – Tableau de résultats .....	111

## Liste des abréviations

AC	approche communicative
CECR	Cadre européen commun de référence
CP6	Coup de Pouce 6
PA	perspective actionnelle
QF6	Quartier français 6



# 1. Introduction

En 2001, le Conseil de l'Europe publie le *Cadre européen commun de référence : apprendre, enseigner, évaluer* (désormais CECR), ouvrage qui bouleverse profondément la didactique des langues en Europe. L'une des principales réalisations de ce document est notamment l'introduction de la perspective actionnelle dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Bien que cette nouvelle perspective ait une influence assez grande sur ce domaine et y ait apporté des changements importants, elle doit toujours partager sa place centrale avec l'approche communicative, la méthodologie didactique principale avant l'apparition du CECR. En effet, différentes études ont révélé que, même dix années après la publication du CECR, beaucoup de manuels didactiques se réclamaient déjà de la PA, mais faisaient encore preuve de bon nombre de caractéristiques communicatives.

La présente étude comporte l'analyse de neuf tâches finales de production écrite de trois manuels de français langue étrangère (FLE) qui se réclament de la perspective actionnelle et qui sont destinés aux élèves néerlandophones de la dernière année de la filière générale de l'enseignement secondaire en Belgique. Le but du mémoire consiste à vérifier dans quelle mesure les tâches finales de production écrite des manuels *Quartier français 6*, *Coup de Pouce 6* et *7 à dire 6* présentent des caractéristiques de la perspective actionnelle dans laquelle les manuels s'inscrivent.

A cette fin, l'étude analyse la présence ou l'absence de quelques caractéristiques typiquement actionnelles dans les tâches finales de production écrite des manuels proposés. En raison de l'extension et du temps limités de ce mémoire, une sélection des aspects actionnels a été nécessaire. Par conséquent, en analysant les tâches, nous examinons à l'aide de questions spécifiques la complexité, le caractère collectif, le degré d'authenticité et d'autonomie que les tâches concèdent à l'apprenant et le statut des textes modèles. Comme l'aspect de l'autonomie et du caractère collectif sont des indicateurs de tâches actionnelles plus fortes selon Puren (2019), nous mettons plus l'accent sur la présence ou l'absence de ces caractéristiques dans la conclusion. De plus, les études de Hamez (2013) sur des tâches actionnelles de production écrite dans des

manuels actionnels démontrent que les manuels accordent peu d'attention à la réécriture, que la grammaire et le lexique ne sont pas toujours directement mis en relation avec la tâche finale et qu'il y a souvent une interaction simple de lecture-écriture entre les documents modèles et l'activité d'écriture. L'un des objectifs de cette étude consiste à vérifier si ces constats valent aussi pour des manuels de FLE destinés à un public néerlandophone.

Dans ce qui suit, le chapitre 2 présentera tout d'abord le cadre théorique. Cette partie contient notamment des informations sur le CECR et sur les deux approches didactiques qui occupent actuellement les places principales dans l'enseignement des langues étrangères, à savoir l'approche communicative et la perspective actionnelle. Le chapitre 3 porte sur la méthodologie appliquée lors de l'analyse des tâches finales, ainsi que sur les objectifs et les questions de recherche spécifiques de cette étude. Les analyses mêmes se trouvent dans le chapitre 4 qui commence par la présentation des résultats de l'analyse du manuel Quartier français 6, pour ensuite décrire les résultats des manuels Coup de Pouce 6 et 7 à dire 6. Le chapitre 5 comporte enfin les conclusions qui peuvent être tirées des trois analyses. Les annexes I jusqu'à XVIII contiennent des photocopies des tâches finales analysées et l'annexe IX présente un tableau résumant les résultats des analyses.

## 2. Cadre théorique

### 2.1 Petit historique du CECR

En 2001, le Conseil de l'Europe publie le *Cadre européen commun de référence : apprendre, enseigner, évaluer* (désormais CECR), ouvrage devenu rapidement incontournable dans le domaine de la didactique des langues en Europe. En effet, le document qui constitue un outil de référence pour tous ceux impliqués dans le processus de l'enseignement ou de l'apprentissage des langues vivantes a été traduit en pas moins de 40 langues et exerce une influence assez importante bien au-delà des frontières européennes. De plus, le CECR constitue le premier outil de référence linguistique applicable à plusieurs langues et contextes. C'est notamment cette innovation qui distingue le CECR des documents de politique linguistique publiés dans le passé qui, dans la majorité des cas, n'étaient destinés qu'à un seul pays et par conséquent, à une seule langue (Goullier, 2005).

Naturellement, l'existence de différents systèmes éducatifs rend la communication entre les professionnels de langue assez compliquée et il en va de même pour la comparabilité des différentes qualifications en langues étrangères obtenues par les apprenants. C'est notamment dans le but d'augmenter la transparence et la comparabilité des dispositifs pédagogiques et des qualifications en langue que le CECR a été élaboré (Goullier, 2005). En effet, le document se présente comme « une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels etc. en Europe » (Conseil de l'Europe, p.9). Cette base commune permet non seulement aux professionnels des langues vivantes de mieux se comprendre, mais également de reconnaître de manière plus efficace les qualifications en langues obtenues dans les différents pays. Cette transparence et efficacité augmentées facilitent considérablement la coopération entre les établissements d'enseignement des pays européens. Alokla (2016) résume tout ce qui précède en indiquant que le CECR « se présente comme une tentative européenne dont l'objectif est de déterminer et de définir les bases théoriques de

l'enseignement des langues dans le but d'en faciliter la pratique pour des raisons économiques. »  
(p.30)

### **2.1.1 La politique linguistique du Conseil de l'Europe**

Cette dernière citation démontre qu'il faut comprendre le but du CECR, qui consiste donc à améliorer et à augmenter l'uniformité de la didactique des langues en Europe, dans un contexte plus large. En effet, le CECR a été publié par le Conseil de l'Europe, organisme politique qui a pour objectif de promouvoir la citoyenneté démocratique ainsi que d'approfondir la compréhension mutuelle et la coopération entre les états membres.

Comme une communication efficace entre personnes de langues différentes facilite la mobilité et les échanges entre les citoyens, la didactique des langues vivantes constitue un domaine de grand intérêt pour le Conseil. Jusqu'il y a quelques années, le Conseil mettait surtout l'accent sur l'acquisition des compétences langagières afin de pouvoir pleinement profiter des possibilités créées par la mobilité croissante en Europe, comme l'interaction avec des personnes d'une langue différente. Actuellement, grâce à la mondialisation et à l'internationalisation, le champ d'intérêt de l'apprentissage des langues vivantes pour le Conseil s'est élargi par l'inclusion de la promotion de la citoyenneté démocratique, l'intégration et la cohésion sociale (Goullier, 2005).

### **2.1.2 Les apports du CECR à la didactique des langues**

L'un des éléments importants quant au contenu du CECR est que le document ne se veut pas prescriptif, mais descriptif. En d'autres termes, l'ouvrage mentionne à plusieurs reprises que son objectif n'est pas d'obliger les professionnels des langues vivantes à utiliser certaines méthodes ou à poursuivre certains objectifs. Son but consiste plutôt à proposer des outils qui doivent leur permettre de décrire leurs propres objectifs, méthodes ou résultats qu'ils doivent fixer en fonction de leurs apprenants. Le CECR est avant tout un outil qui doit inciter les personnes impliquées dans

l'enseignement des langues à réfléchir de façon approfondie sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de leurs apprenants afin de pouvoir définir par la suite avec précision les objectifs de leur pratique pédagogique en tenant compte de tous ces facteurs (Conseil de l'Europe, 2001).

Afin d'atteindre les objectifs mentionnés ci-dessus, le CECR propose quelques nouveautés par rapport aux documents de politique linguistique publiés antérieurement qui sont devenues des éléments incontournables. Quelques-uns de ces éléments sont notamment les Niveaux communs de référence et la perspective actionnelle qui fait l'objet du chapitre 2.

Les Niveaux communs de référence constituent sans aucun doute l'un des apports les plus décisifs du CECR pour la didactique des langues étrangères. Cette échelle de compétences langagières permet de suivre le progrès des apprenants et facilite la comparaison des différents systèmes de qualification, d'où son immense succès en Europe. En effet, de nombreux pays, parmi lesquels la Belgique et la France, ont mis en œuvre ces niveaux pour l'évaluation de l'apprentissage des langues. Les Niveaux communs de référence représentent une échelle de compétence en langue de six niveaux, de A1 à C2, construite autour de trois niveaux généraux : l'utilisateur élémentaire (A), l'utilisateur indépendant (B) et l'utilisateur expérimenté (C). Les différents niveaux sont définis à l'aide de descripteurs « je peux faire », une façon positive et motivante de décrire les compétences langagières. Comme les apprenants ne se trouvent presque jamais au même niveau de compétence de langue sur toute la ligne, le CECR présente à chaque niveau des descripteurs spécifiques pour chacune des activités de communication langagières. Ainsi, il se peut qu'un étudiant comprenne parfaitement le sujet d'un texte sans qu'il soit capable de le reproduire oralement. Grâce aux grilles proposées par le CECR, l'apprenant peut s'auto-évaluer et déterminer son niveau de compétence pour chaque activité langagière individuelle (Goullier, 2005).

## 2.2 L'approche communicative et la perspective actionnelle

Le deuxième chapitre du CECR est consacré à « l'approche retenue », plus connue sous le nom de « perspective actionnelle » dont les principes ont entraîné quelques changements importants pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. La nouvelle approche coexiste actuellement avec d'autres méthodologies, parmi lesquelles l'approche communicative en vigueur depuis une cinquantaine d'années.

Les auteurs du CECR renvoient à cette approche communicative dans les lignes suivantes :

« Pendant de longues années, le Conseil de l'Europe a encouragé une méthodologie fondée sur les besoins communicatifs des apprenants et l'adoption de méthodes et de matériels appropriés à leurs caractéristiques et permettant de répondre à ces besoins. Cependant, [...] le *Cadre de référence* n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière, mais bien de présenter des choix. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 110)

Ces lignes démontrent donc ce qui a déjà été mentionné ci-dessus, à savoir que le CECR n'impose pas de méthodologie didactique et se veut descriptif. Toutefois, Goullier (2015) argumente que la terminologie très propre du CECR, décrite en partie ci-dessous, fait que le document n'est pas aussi neutre que ses auteurs ne le présentent. Par conséquent, de nombreuses personnes considèrent malgré tout la PA comme une nouvelle méthodologie et les avis sur la position de la PA dans la didactique des langues étrangère restent divisés. De plus, en raison du caractère universel et général du CECR, les auteurs ne spécifient nulle part dans l'ouvrage comment il faut appliquer concrètement la perspective actionnelle dans la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage des langues (Puren, 2014). Par conséquent, ils n'expliquent pas non plus clairement comment la nouvelle perspective actionnelle se rapporte à l'approche communicative.

Faute d'une élaboration méthodologique de la perspective actionnelle d'une part et d'une explication précise sur la relation entre l'approche communicative et la perspective actionnelle d'autre part, il existe différentes opinions sur la façon dont les approches se rapportent l'une à l'autre. Ainsi, selon Riquois (2010), la perspective actionnelle était à l'origine aperçue comme une approche qui devait donner une nouvelle orientation à l'approche communicative. Bourguignon (2006) par contre regrette que certains situent la perspective actionnelle dans le simple prolongement de l'approche communicative et qu'ils considèrent le CECR comme « mode d'emploi » de l'approche communicative. Elle est convaincue du potentiel des nouvelles orientations didactiques du CECR et de leurs implications sur la pratique pour faire progresser l'enseignement et l'apprentissage des langues. Puren (2014) défend également l'idée d'une rupture entre les deux approches en les présentant comme à la fois opposées et complémentaires. Selon lui, la perspective actionnelle n'a pas pour but de remplacer l'approche communicative, mais de s'y ajouter en proposant aux enseignants des moyens supplémentaires pour élaborer leurs dispositifs didactiques.

Tout ce qui précède démontre que la relation entre les deux approches didactiques est assez compliquée et discutée. Malgré les désaccords sur la nature de leur relation, il est indéniable qu'il y a une corrélation entre les approches. Afin de bien comprendre la perspective actionnelle et ses implications pour l'enseignement des langues, il s'avère donc nécessaire de présenter d'abord l'approche communicative.

### **2.2.1 L'approche communicative**

L'approche communicative (désormais AC) fait son entrée dans la didactique des langues étrangères dans les années 70 et y joue toujours un rôle primordial. Elle apparaît au moment où le monde est en pleine transformation et où l'Europe commence à promouvoir le déplacement de ses citoyens à travers les différents pays. La naissance de l'AC comme méthodologie didactique centrée sur la communication est une réponse logique à ce nouveau contexte où des personnes de langues et cultures différentes vont se rencontrer et communiquer.

Comme son nom l'indique, l'AC est complètement axée sur la communication et son objectif d'apprentissage est par conséquent de rendre l'apprenant capable d'échanger de l'information en langue étrangère dans des situations interindividuelles (Puren, 2006). Autrement dit, il faut développer chez l'apprenant une compétence communicative pour qu'il puisse communiquer de manière efficace en société dans la langue étrangère qu'il apprend. Puren (2014) identifie notamment le voyage touristique comme l'acte social de référence auquel l'apprenant doit être préparé. Cet objectif comprend naturellement quelques implications importantes pour l'enseignement et l'apprentissage des langues.

Tout d'abord, Bourguignon (2006) constate que ce n'est plus la langue en soi qui se trouve au centre de l'enseignement, mais l'apprenant qui éprouve certains besoins communicatifs auxquels il faut répondre. L'objectif d'apprentissage de l'AC est effectivement de préparer l'apprenant à parler et à interagir avec l'autre sur un thème donné (Puren, 2014) et non plus de transmettre uniquement et hors contexte la grammaire ou le lexique d'une langue. Par conséquent, les exercices sur ces sujets sont en grande partie remplacés par la mise en place de situations de communication proches de celles de la vie réelle. En effet, comme l'AC ne fait pas de distinction entre l'apprenant et l'utilisateur de la langue, l'apprenant est incité à agir dans la salle de classe comme s'il était en société. La plupart des didacticiens croyaient que l'apprenant se transformerait automatiquement en usager efficace de la langue si seulement il profitait d'un bon apprentissage. Ainsi, les activités typiques auxquelles il est confronté sont des simulations, des jeux de rôle et des actes de parole, des activités qui préparent l'élève donc à l'interaction en langue étrangère.

Ensuite, Bourguignon (2006) indique que l'AC remplace l'étude de textes comme supports d'apprentissage par le traitement de thèmes qui constituent les points de départ de l'enseignement. Chaque thème est abordé à travers différents textes qui soutiennent les activités langagières et qui permettent de travailler individuellement les quatre compétences qui composent la compétence communicative de l'AC, à savoir parler, écrire, lire et écouter. De plus, Alokla (2016) ajoute que l'enseignant propose avant tout des textes authentiques qui ne sont pas élaborés à des fins didactiques dans le but d'amener pleinement la société dans la salle de classe.

Tout ce qui précède peut être résumé par ce qui constitue l'une des plus grandes nouveautés de l'AC par rapport aux méthodologies antérieures, à savoir le fait que la communication est à la fois l'objectif et le moyen de l'enseignement et de l'apprentissage (Bourguignon, 2006). L'idée de l'AC est effectivement de rendre l'apprenant capable de communiquer en société en langue étrangère dans des rencontres principalement interindividuelles en le faisant communiquer en classe à travers des jeux de rôle, des simulations et des actes de parole. Puren (2009) formule la même idée en indiquant que l'AC ne fait pas la distinction entre l'agir social de la langue étrangère et l'agir scolaire qui est dans les deux cas la communication langagière.

### **2.2.2 La perspective actionnelle**

Le CECR préconise la perspective actionnelle, une approche qui a transformé la didactique des langues étrangères. C'est dans le deuxième chapitre, qui est entièrement consacré à la PA, qu'elle est évoquée pour la première fois de manière plus détaillée :

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

Bien que le CECR ne présente nulle part de définition concrète de la PA, les lignes ci-dessus évoquent quelques éléments clés qui la caractérisent fortement.

L'apparition de la PA se situe notamment dans un contexte social évolué grâce à la globalisation et la mondialisation, deux phénomènes qui ont entraîné de nouveaux enjeux auxquels il faut préparer les apprenants et les usagers de la langue. En effet, il ne suffit plus de pouvoir communiquer lors des rencontres touristiques ponctuelles et interindividuelles, mais il faut être

capable de vivre et de travailler sur le long terme avec différentes personnes d'autres langues et cultures et de réaliser avec eux des projets collectifs. Puren (2014) considère la préparation à ce travail collectif comme le fondement de la PA et il définit la nouvelle société multilingue et multiculturelle, qui propose ces nouveaux défis spécifiques, comme la situation sociale de référence.

Ainsi, la PA a pour but de rendre l'apprenant et l'utilisateur de la langue capables d'agir *avec* des personnes de langues différentes ou, autrement dit, à réaliser des actions sociales communes. Voilà pourquoi la PA considère l'apprenant et l'utilisateur comme des acteurs sociaux, des êtres amenés à réaliser des actions sociales dans des domaines et des contextes particuliers. C'est notamment cette action sociale qui se trouve au cœur de la PA, contrairement à la communication qui constitue le centre de l'AC.

Il faut souligner que le terme « action » n'est certainement pas neuf dans la didactique des langues et qu'il est également présent dans les méthodologies précédentes sous forme d'actes de parole ou d'exercices de grammaire et de lexique. Selon Alokla (2016), l'action de la PA est novatrice en ce qu'elle ne sépare pas l'apprentissage de l'usage, tandis que les actions des autres méthodologies sont toutes uniquement conçues à des fins d'apprentissage. En effet, Bourguignon (2006) indique que le CECR se dirige vers l'apprenant-utilisateur de la langue et ne se dirige plus à l'apprenant qui doit agir comme s'il était utilisateur de la langue en société. En se référant à l'apprenant-utilisateur et en faisant donc la distinction entre les deux, le CECR nous invite à repenser la logique causale propre de l'AC selon laquelle l'apprenant se transformerait en utilisateur par l'apprentissage. Selon la PA, une langue s'apprend notamment en l'utilisant lors de la réalisation d'actions sociales.

## **2.3 La PA dans l'enseignement et l'apprentissage des langues**

### **2.3.1 Quelques éléments fondamentaux de la PA**

Ce ne sont pas seulement les Niveaux communs de référence qui ont fortement affecté l'enseignement des langues étrangères en Europe, mais également la terminologie spécifique de la PA qui sera en grande partie décrite ci-dessous. Selon Alokla (2016), la PA se base sur trois éléments fondamentaux, à savoir l'acteur social, le contexte social et la tâche.

### **2.3.2 L'acteur social et le contexte social**

Si l'objectif de la PA est de rendre l'apprenant capable d'agir et de travailler avec d'autres personnes en langue étrangère, c'est naturellement la réalisation de l'action sociale qui constitue le but de l'apprentissage et non plus la communication. La communication a donc perdu sa place privilégiée car, désormais, elle est seulement un moyen au service de l'action, comme l'indique Puren (2006). Voilà pourquoi le rôle de l'apprenant et de l'utilisateur change de communicateur à acteur social. Tandis que l'enseignement de l'AC était entièrement centré sur l'apprenant, l'enseignement de la PA se centre plus sur le groupe d'apprenants qui doivent collaborer afin de réaliser des actions communes. Le caractère collectif de l'enseignement et de l'apprentissage est l'une des caractéristiques actionnelles les plus importantes.

Selon Bourguignon (2008), tout cela implique notamment que l'apprentissage ne doit plus s'occuper de développer chez l'apprenant des compétences communicatives dans l'absolu en lui présentant des énoncés stéréotypés issus des situations réelles. Il faut aller plus loin en développant des compétences qui rendent l'apprenant apte à lier ce qu'il dit à son objectif de l'action avec l'autre. Puren (2006) affirme ces constatations en indiquant que, selon lui, il faut rendre l'élève capable de traiter l'information de manière à ce qu'il puisse l'utiliser le plus efficacement possible pour la réalisation de l'action commune. En d'autres termes, il faut

développer une compétence informationnelle, qui n'est pas mentionnée dans le CECR, mais qui est définie par Puren (2009, p.4) comme « l'ensemble des capacités permettant d'agir sur et par l'information en tant qu'acteur social. » Alokla (2016) répète ces constats en indiquant que l'élève passe de récepteur passif d'informations à acteur actif d'informations.

### **2.3.3 La tâche actionnelle : notions explicatives**

Les principes de la PA qui ont été présentés ci-dessus mènent naturellement à une autre manière d'aborder l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. En effet, en accordant une place centrale à l'action sociale, les fondements de la PA permettent de créer un enseignement plus concret en réduisant l'écart entre l'apprentissage théorique et l'application de la théorie dans la réalité (Alokla, 2016). L'enseignement actionnel est un enseignement basé sur la réalisation de tâches qui consistent à, par exemple, résoudre un problème en langue étrangère. Le point de départ de la méthode didactique est que l'apprenant acquiert la langue étrangère de manière indirecte et naturelle en réalisant des tâches qui lui sont proposées par un enseignant ou par le matériel didactique.

La tâche se trouve donc vraiment au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage actionnels. Le but des tâches auxquelles l'apprenant sera confronté est de l'amener à réaliser individuellement ou en groupe des actions sociales. La raison pour laquelle la PA incite l'apprenant à réaliser des tâches est, qu'en les accomplissant, l'élève mettra en œuvre des compétences et des stratégies spécifiques qu'il a choisies en fonction de ses compétences. En même temps, la réalisation des tâches lui permet de développer et de renforcer ses compétences encore plus. En parlant de compétences, le CECR fait la distinction entre les notions de « compétences générales individuelles » et de « compétences à communiquer langagièrement ». Tandis que la première catégorie de compétences n'inclut pas de compétences uniquement propres à la langue, la deuxième renvoie à des compétences spécifiquement mises en jeu lors de la réalisation des activités langagières. Les compétences générales se composent des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre et peuvent être appliquées à toute sorte d'activité, langagière ou autre.

La catégorie des compétences à communiquer langagièrement englobe à son tour la compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique. La compétence linguistique implique les connaissances et compétences relatives au système de la langue comme, entre autres, la compétence lexicale, grammaticale et phonétique. Le sociolinguistique renvoie à la sensibilité pour la situation sociale dans laquelle la langue est utilisée et a tout à voir avec la capacité de respecter des règles de politesse ou des différences de registre par exemple. La compétence pragmatique, finalement, comprend la capacité de produire des discours cohérents dont les phrases sont enchaînées de façon logique.

Un autre élément actionnel important est celui des activités langagières, à savoir des activités de réception, de production, d'interaction et de médiation. Il s'agit donc plus concrètement de la compréhension orale et écrite, de l'expression écrite, de l'expression orale en continu et en interaction. A cela s'ajoutent encore l'expression écrite en interaction et la médiation, qui comprend des activités de traduction et d'interprétation. C'est notamment la réalité de communication changeante qui a entraîné la nécessité de remplacer le modèle traditionnel des quatre compétences de parler, écrire, écouter et lire de l'AC (Goullier, 2005). En effet, l'apparition du courriel et des forums en ligne offre la possibilité de s'exprimer en interaction par l'écrit par exemple. Pour la réalisation des activités langagières, le locuteur doit forcément mettre en œuvre sa compétence à communiquer langagièrement.

L'une des nouveautés de la PA est qu'elle privilégie des tâches qui ne sont pas uniquement langagières, contrairement à l'AC. En effet, l'accomplissement de tâches non langagières peut également requérir la réalisation d'activités langagières et contribuer de cette manière à l'apprentissage ou à l'usage d'une langue étrangère. Ainsi, monter une armoire est une tâche non langagière qui peut requérir néanmoins la lecture d'un mode d'emploi (Conseil de l'Europe, 2001). Si l'accomplissement d'une tâche passe par la réalisation d'activités langagières, les apprenants ou les usagers seront amenés à traiter des textes écrits ou oraux appartenant à des domaines particuliers. Toutefois, Alokla (2016) met l'accent sur le fait que ce n'est pas le texte qui constitue la base de l'apprentissage dans la PA, mais la tâche. Autrement dit, il faut mettre le traitement de

textes au service de la réalisation de tâches et non pas organiser la réalisation de tâches en fonction du traitement de textes (Puren, 2007).

En résumé, le CECR propose que l'apprenant apprenne la langue étrangère en accomplissant des tâches qui ne sont pas seulement langagières, mais qui impliquent la réalisation d'activités langagières pour lesquelles l'apprenant doit mettre en œuvre ses compétences et des stratégies spécifiques. En faisant cela, il développera et renforcera tant ses compétences générales individuelles que ses compétences à communiquer langagièrement (Conseil de l'Europe, 2001). Cela démontre donc à quel point la tâche et l'action sociale se trouvent au cœur de la didactique actionnelle. En effet, Rosen (2010) affirme que selon la logique actionnelle, c'est par la réalisation de tâches, qu'elles soient scolaires ou autres, que l'apprenant devient un acteur social à part entière.

### **2.3.4 Les caractéristiques générales de la tâche actionnelle**

Le CECR définit la tâche comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. » (Conseil de l'Europe, 2001, p.16). Malgré le fait que le terme de tâche est employé de nombreuses fois dans le CECR, la définition proposée reste générale et peu concrète (Alokla, 2016). Par conséquent, ceux qui conçoivent l'enseignement, comme les professeurs ou les élaborateurs de matériel pédagogique, interprètent souvent cette définition à leur propre manière et élaborent leurs tâches sur la base de leurs idées personnelles. Néanmoins, il existe un certain nombre de caractéristiques qui doivent être présentes afin de pouvoir considérer les tâches comme des tâches réellement actionnelles.

Tout d'abord, Alokla (2016) argumente que la tâche et l'action sociale sont indissociablement liées dans la PA et qu'en conséquence, la tâche ne peut pas exister si elle n'implique pas une action. Bento (2013) précise ce lien en indiquant qu'une tâche est toujours un acte social en soi qui présente une situation sociale réelle et connue. Cet acte social, qui peut consister dans l'écriture

d'un courriel ou l'écoute d'une chanson, se distingue d'exercices grammaticaux ou lexicaux qui n'impliquent donc pas d'action sociale. Goullier (2015) ajoute que cette action doit être clairement motivée par des objectifs ou des besoins des apprenants.

La nature des tâches varie en fonction des objectifs poursuivis et du contexte social dans lequel la langue est impliquée. Ainsi, le CECR distingue plusieurs types de tâches dont le premier est la tâche authentique, qui est proche de la vie quotidienne des apprenants et élaborée en fonction de leurs besoins réels. Il s'agit d'actions qu'ils effectuent fréquemment et pour lesquelles ils ne doivent pas jouer de rôle, comme écrire un mail ou lire un mode d'emploi. De plus, le CECR mentionne également la tâche pédagogique, typique de contextes scolaires, comme l'écriture créative, qui est moins directement liée aux besoins réels des apprenants, mais qui leur permet de se préparer à l'utilisation réelle de la langue et de développer une compétence communicative (Hopkins, 2001). Finalement, le CECR nomme la tâche métacommunicative qui implique notamment des échanges entre les apprenants et l'enseignant autour de la réalisation concrète de la tâche (Conseil de l'Europe, 2001).

De la définition du CECR présentée ci-dessus résulte une autre condition nécessaire pour une tâche actionnelle, à savoir l'obtention d'un résultat ou d'un produit final identifiable. L'utilisation de la langue doit aboutir à un résultat concret et avoir lieu dans une situation précise, ce qui favorise selon Goullier (2015) d'autant plus l'engagement personnel de l'apprenant dans son apprentissage. De plus, une tâche consiste souvent en plusieurs sous-tâches dont la réalisation successive mène au résultat final visé de la tâche globale.

Tandis que le CECR lie étroitement la réalisation de tâches à celle d'activités langagières, celles-ci ne sont pas perçues comme des fins en soi, mais elles sont justifiées par l'objectif final, tel que la résolution d'un problème susceptible de se produire dans le quotidien des élèves. Le fait que l'accomplissement d'activités langagières n'est plus considéré comme l'objectif final de l'enseignement est l'un des grands changements de la PA par rapport à l'AC. Ainsi, Bourguignon (2007) affirme que les exercices de simulations, de jeux de rôle et d'actes de parole dans l'absolu

sont dépassés dans la PA. En effet, ceux-ci doivent s'inscrire selon la logique actionnelle dans la réalisation d'une action sociale qui leur donne du sens. Autrement dit, l'apprenant n'est plus amené à faire en classe comme s'il était en société, mais il est considéré comme un acteur social à part entière qui apprend la langue en réalisant des tâches qui ont un but précis et impliquent des activités langagières.

## **2.4 Implications de la PA sur la conception des manuels de langues**

N'étant pas seulement des guides utiles pour les apprenants, mais aussi pour les enseignants, les manuels sont des supports d'apprentissage essentiels pour l'enseignement des langues vivantes. L'enseignant s'appuie généralement sur les principes méthodologiques des manuels qu'il utilise lors de la préparation de ses cours. De cette manière, le manuel garantit l'application de certaines méthodologies dans l'enseignement et par conséquent, l'évolution des méthodologies didactiques peut également y être observée. En effet, les manuels de langues adoptent généralement la méthodologie didactique considérée la plus pertinente à l'époque de leur publication (Riquois, 2010).

### **2.4.1 L'évolution de l'unité didactique**

Le rôle prépondérant accordé aux actions et aux tâches par la PA se ressemble à une autre méthodologie didactique, à savoir celle de « la pédagogie du projet ». Selon Puren (2009), le fait que cette pédagogie se présente comme le modèle d'enseignement idéal de la PA s'explique par la loi d'homologie maximale entre les fins et les moyens de la didactique des langues. En effet, toutes les méthodologies dans l'histoire de la didactique des langues ont privilégié la tâche scolaire dont l'activité correspondait autant que possible à l'action sociale de référence visée par l'enseignement. Tout comme dans l'AC, où la communication sociale était à la fois l'objectif et le moyen d'apprentissage, le but de la PA est de former des acteurs sociaux en faisant agir les

apprenants en classe en tant qu'acteurs sociaux. La pédagogie du projet correspond à cette conception d'apprentissage en organisant toutes les activités des élèves autour de projets pédagogiques. Ceux-ci sont de préférence des projets réels ou authentiques, complexes et exigent un taux d'autonomie élevé des apprenants qui doivent concevoir et réaliser eux-mêmes le travail. L'objectif de la pédagogie du projet correspond complètement à celui de la PA, à savoir apprendre et maîtriser de nouvelles choses en agissant. De plus, la pédagogie du projet privilégie aussi l'action sociale et collective (Alokla, 2016).

Les manuels de langue qui se réclament de la PA mettent en pratique ce modèle d'enseignement de la pédagogie du projet dans une mesure plus ou moins grande en intégrant différents projets dans leurs unités didactiques. Puren (2019) distingue les projets, réalisés au cours de plusieurs unités didactiques, des mini-projets, réalisés sur la durée d'une seule unité didactique. Ce sont souvent ces mini-projets, appelés tâches finales, qui sont présents dans les manuels de langue et qui se trouvent à la fin d'une unité didactique.

Comme la réalisation de projets collectifs en société est devenue l'objectif de l'enseignement des langues étrangères, il est important de donner aux projets et aux actions sociales une place plus centrale dans les manuels de langue. Voilà pourquoi la mise en pratique de la PA dans les manuels a entraîné une restructuration complète de l'unité didactique. Puren (2007) indique que les unités didactiques actionnelles sont construites autour d'une tâche finale au lieu d'autour une situation de communication. Autrement dit, dans la PA, la réalisation de la tâche finale constitue le centre de chaque unité didactique et c'est notamment en fonction de la tâche que les activités langagières, les documents supports et les contenus langagiers sont choisis et conçus. Puren (2016) affirme que le contenu de l'unité didactique est entièrement conçu pour que les élèves soient préparés à la réalisation de la tâche finale après l'avoir parcouru. De plus, il continue en indiquant que les objectifs de chaque unité didactique sont définis en fonction de l'action sociale à réaliser ou en fonction des résultats attendus au lieu d'en termes de situations de communication.

## 2.4.2 Les obstacles à l'application de la perspective actionnelle

Comme il a été indiqué dans les parties précédentes, la PA entraîne, grâce à sa terminologie propre, des principes didactiques spécifiques que les manuels de langue devraient appliquer afin d'avoir un impact réel sur l'enseignement. Toutefois, Riquois (2010) déclare qu'à peu près dix ans après l'apparition du CECR, la PA est mentionnée dans les introductions de la plupart des manuels, mais son application réelle reste très limitée. En effet, beaucoup de manuels se réclament actionnels, mais en réalité ils n'appliquent pas complètement les principes de la perspective et par conséquent, l'influence de la PA ne se ressentait pas encore de façon approfondie aux débuts des années 2010.

Riquois (2010) identifie entre autres l'absence de (mini-)projets et le caractère communicatif de la plupart des tâches comme des facteurs démontrant l'application faible de la PA dans les manuels de langues. L'auteur mentionne quelques raisons pouvant expliquer l'évolution lente vers la PA. Tout d'abord, il est suggéré que beaucoup d'apprenants ne visent pas à utiliser la langue dans le domaine professionnel et que leur motivation personnelle pour l'apprentissage d'une langue reste la communication ponctuelle avec des natifs, ce qui explique effectivement le caractère communicatif des tâches. Ensuite, la mise en œuvre de (mini-)projets et de tâches finales requiert un taux d'autonomie élevé de la part des élèves ainsi que beaucoup de temps dont les enseignants ne disposent pas toujours.

De même que Riquois, Puren (2009) constate que la pédagogie du projet n'a jamais réussi à s'imposer vraiment dans la didactique des langues étrangères à cause de la dominance de l'AC durant de nombreuses années. De plus, il est difficile pour les manuels de mettre en pratique tous les principes de la pédagogie du projet. Ainsi, il n'est pas toujours possible d'élaborer des projets tout à fait authentiques en raison du manque de temps et du manque de contrôle de la part des auteurs des manuels. En effet, des projets complexes exigent beaucoup de liberté et d'autonomie des apprenants, ce qui implique à son tour que les auteurs de matériel pédagogique ont moins d'influence sur la réalisation des actions et sur les résultats qui doivent en découler. Par

conséquent, Puren (2013) observe dans les manuels de langue des années 2010 une version peu prononcée de la PA, qui était plus proche des tâches communicatives, et une version forte, qui s'approchait plus de la pédagogie du projet en mettant en place des mini-projets plus aboutis.

### **2.4.3 Un continuum entre l'AC et la PA**

Tout ce qui précède démontre donc que, dans les années 2010, l'approche communicative et la perspective actionnelle coexistaient dans les manuels de langue. Selon Puren (communication personnelle, 6 mars 2019) dix ans plus tard, cette situation est toujours d'actualité car les deux méthodologies occupent toujours une place d'importance dans la didactique des langues. Comme il a déjà été mentionné, Puren (2014) défend l'idée d'une rupture entre les deux approches sans considérer l'une meilleure que l'autre. Selon lui, la PA est plutôt complémentaire de l'AC puisque la communication est une condition nécessaire pour une bonne réalisation de l'action commune.

Voilà pourquoi l'auteur affirme qu'il faut considérer la méthodologie appliquée dans des manuels comme un continuum entre l'AC et la PA, plutôt que comme une application complètement séparée des deux approches didactiques. Cela implique notamment qu'il faut raisonner, en décrivant la méthodologie d'un manuel, en termes de nombre de caractéristiques relevant de l'AC et de la PA. Il semble logique qu'un manuel qui se réclame de la PA présente plus de caractéristiques de cette méthodologie que de l'AC. Voilà pourquoi un certain nombre de caractéristiques actionnelles importantes sont décrites ci-dessous.

## **2.5 Quelques caractéristiques de la tâche finale actionnelle dans les manuels de langue**

Les paragraphes précédents révèlent que l'application la plus aboutie de la PA dans les manuels de langue est la mise en place de la pédagogie du projet, ce qui s'avère particulièrement difficile en raison de différentes contraintes. Pourtant, la plupart des manuels qui se réclament de la PA élaborent à la fin de leurs unités des tâches finales ou des mini-projets qui garantissent notamment la cohérence de l'unité didactique. Ces tâches finales peuvent présenter plus ou moins de caractéristiques actionnelles dont quelques-unes, notamment celles qui seront analysées dans cette étude, sont décrites ci-dessous.

### **2.5.1 Les « gènes » de la PA : la complexité et la collectivité**

Dans son ouvrage sur l'AC et la PA, Puren (2014) élabore le concept de « gènes » des deux méthodologies. Il utilise ce terme pour indiquer cinq caractéristiques fondamentales de l'AC et de la PA, qui proviennent du contexte social et de l'agir social de référence grâce auxquels les méthodologies ont vu le jour. Nous rappelons que le contexte social de la PA est la société multilingue et multiculturelle et que l'acte de référence de la méthodologie est l'action sociale. Cette action sociale à laquelle il faut préparer l'apprenant fait preuve de quelques caractéristiques fondamentales qui sont, par conséquent, aussi présentes dans les tâches actionnelles finales. Dans notre étude, deux de ces cinq gènes, qui sont également typiques de la pédagogie du projet, seront pris en considération.

La première caractéristique est celle du duratif puisque la plupart des actions que nous accomplissons dans notre quotidien ont une certaine durée. Certes, certaines actions prennent plus de temps que d'autres, mais toutes les actions durent, en général, plus de temps que les échanges ponctuels typiques de l'AC. Afin de préparer les élèves aux actions sociales qui s'inscrivent dans une certaine durée, les tâches finales actionnelles sont normalement des tâches

assez complexes qui consistent en plusieurs sous-tâches. Selon Puren (2019), ce travail complexe doit être présenté aux apprenants sous la forme d'un scénario actionnel et non pas par une consigne unique. Les apprenants doivent effectivement être amenés à apprendre comment mener à bien et comment conduire des projets complexes en langue étrangère.

Une autre caractéristique fondamentale est la dimension collective des actions sociales. Nissen (2003) indique que l'objectif des tâches actionnelles est en effet de réaliser des actions, mais avant tout, de les réaliser ensemble. Selon Rosen (2010), la PA, tout comme la pédagogie du projet, fait passer la didactique des langues étrangères d'un apprentissage individuel à un apprentissage collectif. Le but de l'approche didactique est de former des citoyens actifs qui soient capables de travailler ensemble dans la société et de prendre des responsabilités au sein du groupe. Par conséquent, les tâches finales des manuels actionnels comportent presque toujours un aspect de travail collectif et mènent aux productions collectives. Contrairement à l'AC, qui donne priorité aux échanges interindividuels, la PA entraîne une focalisation sur le groupe, ce qui implique que le travail en paires perd sa place privilégiée. Toutefois, le travail en binôme n'est pas complètement supprimé dans la PA puisque, de temps en temps, les élèves devront se répartir le travail de la tâche finale afin de l'accomplir de manière plus efficace. La manière dont le travail collectif de la tâche est organisé détermine selon Puren (2016) le degré de la mise en place de la PA. En effet, si tous les élèves, c'est-à-dire le « grand groupe », participent à la conception de la tâche commune, la tâche est considérée comme plus fortement actionnelle que si les élèves doivent prendre des décisions sur la réalisation en petits sous-groupes séparés.

L'une des grandes différences entre la PA et l'AC est que la communication est désormais un moyen au service de l'action et qu'elle n'est plus le seul objectif poursuivi par l'apprentissage. Par conséquent, les activités langagières des manuels actionnels doivent être élaborées en fonction de la tâche finale et ne peuvent pas constituer une fin en soi. En effet, Puren (2019) indique qu'il faut parvenir à une action commune à la fin de l'unité didactique et non pas à une phase finale de communication sans plus. Des tâches finales qui se terminent donc par une phase où il faut communiquer au grand groupe ce qu'on a réalisé en petits-groupes ou individuellement relèvent

de l'AC. La phase finale d'une tâche actionnelle consiste plutôt en une action collective, comme une décision commune ou un produit collectif, dans laquelle tout le groupe est impliqué. Tout cela ne signifie pourtant pas que les activités langagières sont moins importantes, bien au contraire. Afin de réaliser une action commune, la bonne communication est indispensable et, bien évidemment, le but global de toutes les tâches reste d'apprendre une langue étrangère.

### **2.5.2 L'authenticité**

L'authenticité et la mise en place de situations authentiques lors de l'apprentissage d'une langue étrangère est un autre point compliqué dans la didactique des langues. Dans l'AC, les didacticiens cherchaient toujours des buts « authentiques » de communication afin de doter l'apprenant des capacités pour se débrouiller dans la réalité. Néanmoins, Nissen (2003) affirme que la situation de classe ainsi mise en place était beaucoup plus souvent artificielle qu'authentique. Une critique souvent faite à l'AC est que ses activités sont trop éloignées des besoins et de la vie réelle des apprenants. La PA tente de résoudre ce manque d'authenticité en proposant des tâches collectives. Grâce à cette tâche, qui vise un certain produit final, l'interaction entre les élèves reçoit clairement un sens, ce qui dote la tâche d'un caractère authentique. En effet, les apprenants doivent communiquer entre eux afin d'atteindre un objectif réel, contrairement à la communication des situations simulées de l'AC. D'une part, l'authenticité réside donc dans les échanges communicatifs entre les apprenants lors de la réalisation de la tâche, mais d'autre part elle réside aussi dans le type de tâche proposée en fonction du contexte social. Par exemple, pour des élèves de l'enseignement secondaire, une tâche sera considérée comme authentique lorsqu'elle consiste en une activité quotidienne ou habituelle dans la cadre des études secondaires, même si ses fins sont pédagogiques. Selon Nissen (2003) il peut s'agir de tâches telles que l'exposé oral, le résumé d'un article, la rédaction d'une synthèse... En outre, une tâche sera d'autant plus authentique qu'elle suscitera une réponse personnelle de l'apprenant.

### 2.5.3 L'autonomie de l'apprenant

La notion d'autonomie est entrée dans le domaine de la didactique des langues avec la naissance de l'approche communicative. Comme il a été décrit ci-dessus, c'est l'apprenant avec ses besoins communicatifs spécifiques qui constitue le centre de cette méthodologie et non plus la langue étrangère même. La focalisation de l'enseignement sur l'apprenant a impliqué une modification importante des rôles de l'enseignant et de l'apprenant, en faveur d'une plus grande autonomie du dernier. L'apprenant, ayant ses propres besoins communicatifs, est considéré comme acteur de son propre apprentissage, tandis que l'enseignant est censé agir surtout en guide ou en facilitateur lors de ce processus (Alokla, 2016).

L'importance de l'autonomie de l'apprenant est aussi fortement mise en avant par le CECR dans la PA. En effet, Alokla (2016) estime qu'apprendre en effectuant des tâches permet à l'apprenant d'assumer plus de responsabilité et d'augmenter son autonomie, le rôle de l'enseignant étant réduit à celui de conseiller de l'apprenant. L'auteur continue en affirmant que l'autonomie est indispensable pour la réalisation des tâches, car l'apprenant doit réfléchir sur ses propres compétences et les stratégies qu'il va mettre en œuvre en fonction du résultat à atteindre. La formation d'un acteur social autonome est tellement importante puisqu'après l'éducation, l'apprenant doit être capable de mettre en œuvre sans aide les compétences acquises afin de vivre et de travailler efficacement avec d'autres dans la langue étrangère.

De plus, comme la PA a fait évoluer à son tour la focalisation sur l'apprenant vers la focalisation sur le groupe, ce n'est pas seulement l'autonomie individuelle de l'apprenant qui est importante, mais il faut également accorder de l'attention au développement de l'autonomie collective. L'autonomie réside aussi dans la réalisation du travail collectif et coopératif, ce qui requiert des discussions avec les autres du groupe sur le partage du travail, la façon de résoudre les problèmes etc.

Selon Holec (1982), l'autonomie dans la didactique des langues étrangères représente la capacité ou la puissance de gérer son propre apprentissage, une capacité que l'apprenant peut acquérir de manière naturelle ou par un apprentissage formel. En parlant de l'autonomie de l'apprenant, différentes formes peuvent être visées. Ainsi, l'autonomie peut référer à la capacité de consacrer assez de temps à son apprentissage à la maison ou à la capacité de pouvoir définir soi-même ses besoins communicatifs et de choisir des contenus d'enseignement correspondants.

Toutefois, la présente étude se concentrera sur l'analyse des manuels et la façon dont des outils d'apprentissage formel tentent d'augmenter et de favoriser l'autonomie de l'apprenant. Par conséquent, le but sera plutôt de vérifier comment ces manuels, qui ont déjà pris des décisions sur le contenu et les objectifs de l'enseignement, incitent l'apprenant à prendre en charge et à organiser son apprentissage. Les manuels peuvent par exemple augmenter l'autonomie de l'apprenant en le laissant choisir entre différentes actions proposées ou en le laissant introduire ses propres variantes d'action (Puren, 2016). En effet, une manière d'augmenter l'autonomie des élèves est de leur garantir déjà une certaine liberté dans la phase initiale de la tâche, c'est-à-dire dans la phase de conception. En faisant réfléchir les apprenants sur le processus, la réalisation concrète et le produit final de la tâche, ils seront plus impliqués et ils assumeront plus de responsabilité. De plus, si les élèves peuvent décider librement sur la façon de concevoir et aborder la tâche, celle-ci sera également plus authentique (cf. supra). Finalement, un acteur autonome doit également être capable d'évaluer son propre travail. Voilà pourquoi une tâche actionnelle comporte typiquement une phase d'auto-évaluation qui favorise l'autonomie de l'apprenant. De plus, cette évaluation actionnelle ne concerne pas seulement le produit final, mais aussi le processus de réalisation. Cela signifie donc que ce ne sont pas uniquement les compétences communicatives de l'apprenant qui seront évaluées à la fin, mais également les compétences générales individuelles et l'action sociale réalisée (Rosen, 2010).

## 2.5.4 Les textes supports

En dernier lieu, la présente étude analysera aussi les textes proposés dans les manuels. Le point de vue sur les textes ou documents supports auquel l'apprenant est confronté lors de son apprentissage a également changé au cours de l'évolution de l'AC vers la PA. En effet, Puren (2016) indique que les manuels communicatifs offrent typiquement tous les documents nécessaires à la réalisation des activités langagières aux apprenants et il ajoute que cela est aussi le cas pour les tâches actionnelles moins développées. Toutefois, les tâches fortement actionnelles, c'est-à-dire des (mini-)projets, permettent aux apprenants de recueillir leur propre documentation, par exemple à travers le web. Plus les élèves doivent s'inspirer de leurs propres textes recherchés, plus le degré actionnel d'une tâche sera élevé.

Ce constat est aussi affirmé par deux études de Hamez (2013) et (2014) qui analysent des tâches de production écrite dans les manuels communicatifs et actionnels entre environ 1980 et 2010. Ces analyses portent notamment sur des manuels de FLE destinés à des jeunes adultes qui sont inscrits dans un cursus universitaire et qui doivent atteindre le niveau B1. Ces résultats sont particulièrement intéressants pour ce mémoire qui se concentrera sur des tâches de production écrite dans des manuels actionnels. Hamez (2013) démontre que tant les manuels communicatifs que les manuels actionnels visent à mettre en place une interaction entre les textes proposés et l'activité d'écriture. De nombreuses fois la lecture de textes modèles précède l'écriture pour que les élèves s'approprient d'abord les caractéristiques typiques du genre discursif en question. A l'instar de Puren (2016), l'auteur constate que les manuels actionnels offrent plus souvent que les manuels communicatifs la possibilité aux apprenants de choisir leurs documents supports eux-mêmes, hors du contexte scolaire. Cela implique que la PA inscrit la lecture de textes modèles dans un vrai projet puisque les apprenants sont incités à chercher de manière autonome des textes authentiques et à en déduire de manière autonome les caractéristiques typiques du genre discursif traité. En stimulant l'autonomie et l'authenticité, la recherche autonome de documents augmente donc le degré actionnel d'une tâche.

D'ailleurs, Hamez (2013) démontre aussi que l'interaction entre les textes et l'activité de production écrite proposée par les manuels est très souvent une interaction simple. Cela signifie qu'il s'agit toujours d'une interaction entre lecture et écriture et que les activités orales n'y sont presque jamais impliquées. La présence de l'oral dans cette interaction, par exemple sous la forme d'auto-évaluation, de co-évaluation ou de réécriture, permettrait pourtant aux apprenants de développer un esprit encore plus critique qui serait utile pour la rédaction de textes.

De plus, au cours des années, la fonction des documents supports a aussi changé. En effet, dans l'AC, le but des textes était de mettre en scène des situations de communication et de faire communiquer les élèves en langue étrangère à partir de ces situations. Ainsi, ils devaient donner leurs avis sur le texte ou imiter la situation décrite. En d'autres termes, les textes constituaient à ce moment-là des supports et des points de départ pour amener les élèves à réaliser des activités langagières. En revanche, dans la PA, les documents aident plutôt à réaliser des actions sociales en proposant des informations variées. Nissen (2003) formule la même idée en indiquant que ce n'est plus le document qui fait l'unité de l'apprentissage et qui en forme le point de départ, mais la tâche. C'est celle-ci qui requiert la recherche et l'exploitation de différents documents.

## **2.6 Limitations des tâches actionnelles de production écrite**

Finalement, Hamez (2013) distingue trois points faibles dans la mise en œuvre de la PA dans les tâches actionnelles de production écrite. Le premier point a déjà été décrit ci-dessus et renvoie au fait que l'interaction entre les textes et l'activité d'écriture implique toujours la lecture, mais jamais la langue orale. Deuxièmement, les manuels actionnels ne mettent pas suffisamment l'accent sur la réécriture, une action indispensable pour la rédaction d'un bon texte, qu'elle se réalise individuellement ou en groupe. Troisièmement, les activités grammaticales et lexicales ne sont pas mises en relation avec les tâches d'écriture proposées et n'ont apparemment pas de lien direct avec elles. En d'autres termes, l'auteur constate que la grammaire et le lexique traités sont souvent des contenus langagiers que l'apprenant pourrait insérer dans son texte, mais il n'est pas

guidé lors de ce processus de mise en texte. Les exercices apparaissent donc séparément de la tâche finale et n'ont pas de lien direct pour l'apprenant de façon qu'il n'utiliserait peut-être pas les connaissances acquises. Un rapport clair entre la grammaire, le lexique et l'activité d'écriture pourrait pourtant stimuler l'acquisition linguistique et augmenter la qualité des rédactions.

## 3. Méthodologie

### 3.1 Objectifs de l'étude

Selon le cadre théorique, beaucoup de manuels qui se réclament de la PA ne l'appliquent pas complètement en réalité. En effet, la nouvelle approche didactique apparaît très souvent en combinaison avec l'AC. Toutefois, si les auteurs de manuels affirment dans la préface qu'ils appliquent la PA, les utilisateurs s'attendent naturellement à ce que le contenu du manuel présente davantage de caractéristiques actionnelles que communicatives.

Les études citées dans les paragraphes précédents ne se sont jamais basées sur des manuels de FLE destinés à un public néerlandophone. De plus, la majorité des études qui constatent une application peu prononcée de la PA dans les manuels de langue datent d'il y a une dizaine d'années et évaluent les premiers manuels actionnels. Voilà pourquoi nous tenterons de déterminer si les tâches proposées par les trois manuels dits actionnels analysés dans cette étude présentent suffisamment de caractéristiques correspondant à la PA.

Nous nous concentrerons à cet effet sur l'analyse de tâches finales de production écrite, l'une des activités langagières auxquelles les apprenants devraient être confrontés lors de leur processus d'apprentissage selon le CECR (Conseil, 2001). Hamez (2013) explique que l'attention accordée à l'enseignement de la production écrite est assez neuve dans la didactique des langues. En effet, elle affirme que c'est seulement à partir des années 80, avec l'apparition de l'AC et plus tard de la PA donc, que l'écrit a progressivement obtenu une place plus importante dans ce domaine.

Le but est donc de vérifier dans quelle mesure les tâches finales analysées sont des tâches actionnelles. Si nous constatons que les tâches ne présentent qu'un nombre réduit de caractéristiques de la PA, nous pouvons affirmer que, même une vingtaine d'années après l'apparition de la nouvelle approche, les manuels actuellement utilisés ne la mettent pas en place tout à fait, malgré les déclarations faites dans leurs préfaces.

## 3.2 Questions de recherche

Dans ce qui suit, nous énumérons les caractéristiques fondamentales de la PA que nous nous attendons à retrouver dans les tâches finales de production écrite afin de pouvoir les considérer comme des tâches réellement actionnelles. Naturellement, il y a encore d'autres caractéristiques actionnelles, comme l'aspect culturel, qui ne sont pas prises en compte en raison du temps et de l'extension limités de cette étude. Les caractéristiques qui seront analysées correspondent aux aspects traités dans le cadre théorique ci-dessus. Chaque aspect sera analysé à travers des questions pertinentes qui permettent de déterminer la présence ou l'absence de la caractéristique en question.

- La complexité
  - L'action sociale de la tâche finale, s'inscrit-elle dans une certaine durée ?
  - S'agit-il d'une tâche finale complexe qui consiste en différentes sous-tâches ?
- Le caractère collectif
  - La tâche finale, demande-t-elle à être réalisée en petits sous-groupes ou par la classe entière ?
  - La tâche finale, aboutit-elle à autre chose qu'à une phase purement communicative ? En d'autres termes, possède-t-elle une phase finale qui implique une action collective, une décision commune ou un produit collectif ?
- L'authenticité
  - L'interaction entre les élèves lors de la réalisation de la tâche, a-t-elle un sens clairement réel, créé par le besoin de parvenir à un résultat précis et bien défini ?
  - La tâche finale, implique-t-elle une action quotidienne ou habituelle pour les élèves ?
  - La tâche finale, suscite-t-elle des réactions personnelles des apprenants ?

- L'autonomie
  - La tâche finale, donne-t-elle une certaine liberté aux élèves dans la phase de conception, par exemple en leur laissant le choix entre différentes actions ou en les incitant à réfléchir sur le processus de réalisation ou sur le produit final.
  - La tâche finale, comporte-t-elle une phase d'auto-évaluation qui tient compte des compétences langagières, des compétences générales individuelles, du processus de réalisation de la tâche et du produit final obtenu ?
- Le statut des textes modèles
  - Les apprenants, sont-ils incités à rechercher et à recueillir leurs propres documents modèles ?
  - Les textes, ont-ils un lien clair avec la tâche finale ?

Puren (2019) qualifie trois des caractéristiques décrites ci-dessus comme nécessaires afin de pouvoir considérer la tâche finale comme un mini-projet, ou en d'autres termes, comme une tâche actionnelle plus forte. Bien que les manuels analysés ne mentionnent pas que leurs tâches finales sont des mini-projets, nous tiendrons un peu plus compte dans la conclusion de ces trois aspects. Il s'agit notamment de la présence d'une phase initiale de conception qui donne une certaine autonomie aux élèves, d'une phase finale collective et d'une phase d'auto-évaluation à la fin du travail.

De plus, dans ses études, Hamez (2013) et (2014) constate quelques limitations dans l'application de la PA dans les tâches de production écrite. Dans cette étude, nous évaluerons par conséquent si ces limitations sont aussi présentes dans les manuels actionnels plus récents. Nous vérifierons donc également si :

- l'interaction entre les textes modèles et l'activité finale d'écriture n'est pas une interaction simple d'écriture-lecture, mais une interaction combinée qui implique aussi des activités orales ;
- la tâche finale accorde de l'attention à la réécriture ;
- les activités grammaticales et lexicales ont un lien direct avec l'activité d'écriture.

### 3.3 Démarches méthodologiques

Les manuels qui font l'objet des analyses ont été sélectionnés principalement en raison du fait qu'ils déclarent clairement appliquer une méthodologie basée sur la PA. De plus, ils se destinent aux élèves néerlandophones de la sixième année de l'enseignement secondaire général qui devraient atteindre un niveau B1 à la fin d'année. Afin de garantir que la structure et le contenu des manuels ne soient pas trop similaires, nous avons opté pour des manuels publiés par des maisons d'édition différentes. Les manuels sélectionnés sont : *Quartier français 6*, publié en 2017 par la maison d'édition Pelckmans, *Coup de Pouce 6*, publié en 2015 par la maison d'édition Plantyn et *7 à dire 6*, publié en 2015 par la maison d'édition VAN IN.

Comme une lecture approfondie de l'introduction d'un manuel permet, même avant l'analyse des tâches finales, de constater quelle interprétation le manuel donne à la PA et comment elle est appliquée, l'analyse de chaque manuel est précédée d'un aperçu des points-clés de l'introduction du manuel. Ce résumé ne couvre pas toutes les informations fournies, mais contient les éléments pertinents par rapport aux questions formulées ci-dessus. Cet aperçu est suivi de l'analyse même des tâches finales. Pour chaque manuel, une tâche finale a été choisie qui consiste principalement en une activité de production écrite.

Bien que l'analyse porte sur des tâches finales de production écrite, il est impossible de dissocier complètement les composantes orales et écrites des tâches car, de nombreuses fois, elles comportent à la fois des activités orales et écrites. Voilà pourquoi certaines analyses prennent également en compte des activités orales. Cela est notamment le cas pour le manuel *Coup de Pouce 6* qui combine effectivement des activités orales et écrites dans la même tâche finale. Les tâches de *Quartier français 6* ne combinent pas les activités orales et écrites. Les auteurs du manuel *7 à dire 6* affirment dans leur préface que les tâches finales sont composées de plusieurs actions, ou activités langagières, qui peuvent être réalisées séparément. Il est donc plus facile d'extraire et d'analyser seules les activités écrites des tâches finales de ce manuel, sans devoir prendre en compte les activités orales.

Comme les tâches finales de Quartier français 6 sont ou bien des activités de production orale ou bien des activités de production écrite, les deux tâches de production écrite du manuel sont analysées. Pour le manuel Coup de Pouce 6, les tâches sélectionnées comprennent une activité de production écrite, éventuellement combinée avec une activité orale. Ainsi, trois tâches sont analysées, les autres deux tâches finales ne comportant pas d'activités de production écrite. Dans le manuel 7 à dire 6, il n'y a qu'une tâche finale des six qui ne contient pas une activité de production écrite. Le choix des trois tâches analysées est alors arbitraire. Cependant, ce sont des tâches dans lesquelles l'activité de production écrite est considérée comme une action à part entière qui mène à un produit final écrit concret.

L'une des caractéristiques actionnelles est que tous les exercices, activités et documents supports d'une unité didactique sont conçus et choisis en fonction de la tâche finale à réaliser. Aussi est-il nécessaire de tenir compte de toutes ces informations qui précèdent la tâche finale. En effet, analyser uniquement la tâche finale sans prendre en considération l'ensemble de l'unité donnerait une image erronée de l'application de la PA. Voilà pourquoi les analyses portent aussi sur quelques exercices ou activités au sein de l'unité qui sont censés préparer l'élève à la tâche finale.

Dans ce qui suit se succèdent respectivement les analyses complètes de Quartier français 6, de Coup de Pouce 6 et de 7 à dire 6. Après ces analyses se trouve une conclusion résumant les résultats généraux provenant des trois analyses. Les annexes I – VIII de cette étude comportent toutes les tâches finales analysées afin de bien comprendre les analyses écrites. L'annexe IX comprend un tableau présentant les résultats de l'étude de façon schématique.

## 4. Analyse

### 4.1 Quartier français 6 (Bodson et al., 2017)

#### 4.1.1 Objectifs du manuel

Selon sa préface, le manuel Quartier français 6 (QF6) s'inscrit pleinement dans la PA et a pour mission de préparer l'élève à la réalisation de tâches. QF6 se compose de trois grandes parties appelées « blocs ». Le premier bloc, « A l'action », consiste à son tour en cinq « Boîtes à Outils » ou unités didactiques, le deuxième bloc « Entraînements » comporte des exercices grammaticaux, des exercices sur des erreurs courantes et des exercices de style qui visent à améliorer la qualité des rédactions. Le troisième bloc finalement contient des exploitations de textes et de reportages vidéo et radio. L'apprenant est surtout censé se concentrer sur le premier bloc qui contient les références nécessaires aux exercices des deux autres parties.

Comme ce sont les Boîtes à Outils qui contiennent les tâches finales actionnelles, nous nous concentrerons sur le premier bloc dans cette étude. Selon les auteurs du manuel, chaque unité traite un thème spécifique, pertinent pour la vie quotidienne des élèves, et se termine par une « mission » ou tâche finale. Au sein de chaque unité se trouvent aussi deux autres types d'activités conçues dans le but de préparer l'élève à la réalisation autonome de la tâche finale. Il s'agit tout d'abord d'exercices reproductifs et de transfert, de petits exercices dans le genre « comparez les jeunes et moins jeunes en utilisant les informations présentées ci-dessous ». Ils ont été créés dans le but d'aider l'élève à réaliser le deuxième type d'exercices, à savoir les activités communicatives réceptives et productives et afin de le familiariser avec le thème de l'unité. Ces exercices peuvent comporter, entre autres, une petite rédaction ou présentation orale et doivent préparer l'élève à réaliser la tâche finale. Selon la préface, la manière dont les unités sont organisées correspond au principe actionnel qui requiert que la tâche finale fasse la cohérence de l'unité. Le manuel indique effectivement que les exercices et activités présentés ci-dessus ont été créés en fonction de la tâche finale.

Les auteurs affirment que les Boîtes à Outils proposent du lexique, de la grammaire et des actes de parole nécessaires à la réalisation de la tâche finale. Ni la grammaire, ni le lexique n'est traité de manière explicite au cours des unités didactiques. L'élève sera amené à déduire les règles grammaticales et à assimiler le vocabulaire approprié en exécutant différentes activités langagières. Toutefois, à la fin de l'unité, avant la tâche finale, se trouve une liste de vocabulaire à étudier et dans le bloc « Entraînements » se trouvent des exercices grammaticaux hors contexte que l'élève peut réaliser de manière autonome s'il en a besoin, afin de bien consolider ses connaissances linguistiques. Ces exercices ne sont donc pas intégrés dans les unités didactiques et ne cadrent pas dans les thèmes traités.

Finalement, les auteurs mentionnent aussi bon nombre de principes actionnels. Ainsi, ils veillent à ce que les activités langagières impliquent une utilisation de la langue la plus authentique possible. A cette fin, ils proposent des activités qui créent des situations langagières adaptées au quotidien des élèves et qui font de l'interaction entre les élèves des situations de communication réelle. De plus, l'apprenant sera également confronté à des textes (semi-)authentiques oraux et écrits. En ce qui concerne les tâches finales, celles-ci sont également censées répondre à certains critères actionnels. Ainsi, par la tâche, l'élève doit poursuivre un but et réaliser un produit identifiable dans une certaine situation qui détermine la réalisation de la tâche et dans laquelle il joue un rôle. La tâche doit s'adresser à un destinataire précis et son résultat doit répondre à des critères définis. Finalement, les auteurs mettent fortement l'accent sur le développement de l'autonomie de l'élève et le considèrent même comme l'un des objectifs principaux du manuel. Ils estiment que la tâche finale permet non seulement de vérifier si l'élève a vraiment acquis tout ce qui a été couvert dans l'unité, mais également de mesurer son degré d'autonomie car il est moins guidé lors de la réalisation de la tâche.

### 4.1.2 La lettre de réclamation (Boîte à Outils 1)

La première tâche finale de production écrite de QF6 se trouve déjà dans la première Boîte à Outils intitulée « Un malheur n'arrive jamais seul ». L'unité porte sur des plaintes et des expériences négatives et met en place diverses situations de communication dans lesquelles les plaintes ou les expériences négatives jouent un rôle. Celles-ci déterminent les exercices lexicaux et grammaticaux, les activités réceptives et productives et la tâche finale.

Comme les plaintes et les expériences négatives peuvent se produire dans tous les domaines de la vie, nous constatons que les situations de communication mises en place dans la Boîte à Outils sont très différentes et n'ont pas forcément de lien. En effet, la tâche finale consiste à écrire une lettre de réclamation à une agence de vacances après un séjour désagréable à l'étranger, tandis qu'au sein de l'unité, d'autres situations sont décrites. Ainsi, l'unité est divisée en trois sous-chapitres qui portent respectivement sur la publicité mensongère, les kots taudis et la communication formelle. Par conséquent, ce n'est pas le contexte de la tâche finale qui fait la cohérence de l'unité, mais plutôt l'activité de production écrite dont elle consiste. En analysant la Boîte à Outils, nous constatons effectivement que celle-ci a surtout pour but de préparer l'élève à l'écriture d'une lettre de réclamation, sans que le contexte y joue un rôle. En d'autres termes, à la fin de l'unité, l'apprenant dispose normalement des compétences d'écriture nécessaires, mais il n'a rien appris sur le contexte des expériences à l'étranger avec des agences de vacances. Cela entraîne surtout des difficultés au niveau du lexique, car malgré le fait que l'élève apprend à exprimer des expériences négatives, il ne dispose peut-être pas du vocabulaire nécessaire pour parler des vacances. Cela pourrait augmenter le degré d'autonomie de l'apprenant qui devra davantage se renseigner de manière autonome, mais pourrait également constituer une difficulté pour les élèves avec un niveau langagier moins développé.

Au sein des sous-chapitres, des sujets lexicaux et grammaticaux nécessaires à la rédaction de la lettre sont traités, comme l'emploi du subjonctif, l'expression de l'opinion et l'accord du participe passé. Ceux-ci sont certainement utiles pour la réalisation de la tâche finale, mais à cause du fait

qu'ils portent sur différents sujets, le lien entre ces exercices et la tâche finale n'est pas directement claire. De plus, le manuel ne guide pas l'élève lors de la mise en texte de ces contenus langagiers dans la tâche finale de façon que le lien entre les exercices grammaticaux et lexicaux et la tâche finale n'est pas assez clair.

Au début de chaque sous-chapitre, les auteurs ont indiqué le but de cette partie. Ainsi, l'élève apprend d'abord à exprimer ses idées et à porter un jugement, ensuite à raconter des expériences négatives et à se plaindre et finalement, il se familiarise aux particularités des lettres formelles. Ces compétences sont sans aucun doute indispensables pour une réalisation efficace de la tâche finale et sont acquises à travers différentes activités de réception et de production orale et écrite. Les chapitres contiennent également quelques documents qui accompagnent ces activités. Ainsi, l'élève est confronté à des textes publicitaires qu'il doit commenter oralement, à des témoignages écrits et audiovisuels sur lesquels il doit rédiger un petit texte et à des exemples des lettres formelles.

La tâche finale se compose de trois sous-tâches qui consistent à chercher une offre sur le site d'une agence de vacances, à imaginer ce qui pourrait mal se passer et à rédiger une lettre de réclamation. Pourtant, nous ne pouvons pas la considérer comme une tâche vraiment complexe puisque les sous-tâches sont des phases qui précèdent logiquement l'activité d'écriture. Elles ne proposent pas d'actions différentes, mais font naturellement partie d'une activité de production écrite d'une lettre de réclamation. De plus, la réalisation de la tâche ne durera pas vraiment longtemps. Certes, la recherche et la rédaction prendront quelques heures, mais le temps dont l'élève aura besoin pour la rédaction ne sera pas beaucoup plus que pour d'autres activités de production écrite.

Le caractère collectif des tâches finales actionnelles est l'un des éléments les plus importants de la PA et l'absence totale de cette caractéristique dans cette tâche est par conséquent remarquable. Il s'agit en effet d'une tâche complètement individuelle car ni le processus, ni le produit n'est collectif. La tâche finit par conséquent par une phase purement communicative, à savoir la rédaction de la lettre proprement dite. Nous pouvons considérer cette absence comme normale

puisque une lettre de réclamation se rédige souvent individuellement. Toutefois, comme les voyages se font généralement en groupe, il serait possible d'ajouter un élément collectif à la tâche.

Ensuite, nous constatons que la tâche ne suscite pas de communication authentique réelle entre les élèves car il s'agit d'une tâche individuelle. En ce qui concerne le type d'activités, il est possible que les élèves doivent parfois envoyer des lettres de réclamation à des agences de voyage dans la réalité, mais l'activité ne peut pas être considérée comme relevant de leur quotidien. Les auteurs justifient leur choix du thème en indiquant qu'énoncer des plaintes fait partie de la vie adulte que les élèves mèneront bientôt et la tâche peut donc être considérée comme authentique. Finalement, à première vue la tâche laisse la liberté à l'apprenant d'énoncer des réactions personnelles. Toutefois, comme il s'agit d'une situation imaginée, les réactions ne seront pas réelles, ce qui diminue le degré d'authenticité. Bien que l'élève puisse probablement facilement imaginer comment il réagirait dans une situation pareille, il assumera un rôle en quelque sorte à cause de quoi les réactions peuvent être considérées comme personnelles, mais pas comme réelles.

Après avoir parcouru la Boîte à Outils, l'apprenant est censé avoir acquis toutes les compétences nécessaires à la réalisation autonome de la tâche finale. Cela est démontré par le fait que les consignes sont très brèves et ne contiennent pas de nouvelles informations. Quant à la conception de la tâche, l'élève dispose certainement de liberté. Il peut chercher librement une agence de vacances à laquelle il veut envoyer sa lettre, une offre qui lui convient et choisir lui-même les sujets dont il veut se plaindre, le manuel ne faisant aucune proposition ferme sur ce point. Grâce à cette liberté, le degré d'autonomie de l'élève est relativement élevé. Pourtant, le manuel ne propose pas de phase d'auto-évaluation susceptible d'augmenter encore plus cette autonomie. D'ailleurs, nous constatons aussi l'absence d'une phase de réécriture, qui serait pourtant essentielle selon Hamez (2013). Cette absence est sans doute directement liée à l'absence de l'auto-évaluation. En effet, si l'apprenant n'évalue pas sa rédaction, il ne réfléchira pas à des éléments qu'il pourrait encore améliorer et réécrire.

Finalement, la tâche ne présente aucun texte qui pourrait guider l'élève lors de sa rédaction. Cela signifie qu'il doit effectivement effectuer sa propre recherche afin de découvrir les caractéristiques de ce type de discours, ce qui augmente son autonomie. Bien que la Boîte à Outils propose différents textes avec des activités langagières qui aident tous à développer d'une certaine manière les compétences nécessaires à la tâche finale, une lettre de réclamation n'en fait pas partie. Par conséquent, il est impossible de faire des conclusions sur l'interaction simple ou combinée de la tâche. En raison du fait que les autres documents ne portent pas sur des voyages, l'élève ne peut non plus baser son contenu sur ces textes.

En conclusion, la tâche présente certes quelques caractéristiques actionnelles importantes, mais elle manque toujours quelques éléments essentiels comme une phase d'auto-évaluation, une dimension collective et un caractère plus complexe. De plus, en remplaçant le sujet de plainte par un sujet plus pertinent de la vie quotidienne des élèves, le degré d'authenticité et d'autonomie pourrait aussi être plus élevé. Une possible solution serait de faire écrire une lettre de réclamation polie par les élèves à leur directeur d'école, si celui-ci donne son accord bien sûr, sur un aspect scolaire qui pourrait être amélioré. Chaque élève réfléchirait à un sujet, rédigerait sa lettre et développerait aussi une solution. Dans une phase suivante, les élèves pourraient discuter de toutes les idées, en choisir une, corriger les éventuelles erreurs de la lettre et l'envoyer au directeur dans l'espoir que celui-ci en tiendrait compte. De cette manière, la tâche recevrait un caractère collectif important quant au processus et quant au produit final. L'autonomie des apprenants serait élevée car ils concevraient ensemble une lettre et une solution et ils évalueraient leurs propres lettres et celles des autres. De plus, la tâche comprendrait différentes activités, à savoir écrire individuellement et en groupe et discuter. Comme il s'agirait d'un sujet relevant de leur quotidien, la tâche serait d'autant plus authentique qu'elle susciterait une interaction réelle et des réactions personnelles réelles. Finalement, les élèves seraient plus motivés à rédiger une lettre de réclamation qui pourrait effectivement avoir un impact sur leur vie.

### 4.1.3 La dissertation persuasive (Boîte à Outils 4)

La deuxième tâche finale de production écrite se trouve dans la Boîte à Outils 4 intitulée « Trouvez la voie qui révèle vos talents ». La Boîte à Outils porte entièrement sur les études supérieures que les élèves entameront bientôt et se termine par la rédaction d'une dissertation persuasive sur l'intérêt d'un diplôme. La Boîte à Outils 1 tourne entièrement autour du thème des études de façon que l'unité didactique ne prépare l'élève pas seulement à l'activité de production écrite, mais aussi au contexte décrit.

De la même que la première Boîte à Outils, l'unité se compose de trois sous-chapitres qui apprennent à l'élève respectivement à parler des études, à structurer un discours et à convaincre, des compétences nécessaires à la rédaction d'une dissertation persuasive sur l'intérêt d'un diplôme. La grande différence avec la première unité est que même les parties sur la structure d'un discours et sur la compétence de convaincre portent sur les études supérieures, bien que ces compétences n'aient pas forcément de lien avec ce thème et puissent donc être traitées à travers n'importe quel sujet.

Les contenus lexicaux et grammaticaux traités sont clairement utiles pour la réalisation de la tâche finale. Il s'agit entre autres du vocabulaire sur les études et de la grammaire sur l'utilisation d'articulateurs et sur les expressions typiques d'une argumentation. Les exercices appartiennent aussi au même thème que la tâche finale. Toutefois, l'apprenant n'est pas incité à réinvestir ces connaissances dans son texte écrit dans la tâche finale à cause de quoi le lien entre la grammaire, le lexique et l'activité d'écriture n'est pas assez clair.

L'élève acquit les connaissances et compétences langagières à travers de différentes activités et documents supports. Ainsi, il doit formuler oralement son opinion sur des témoignages audiovisuels et un publi-reportage écrit, il doit écrire une réaction argumentative sur un forum et il doit rédiger un message convaincant sur la procrastination.

Après cette préparation, l'apprenant doit être prêt à rédiger la dissertation persuasive. De même que l'analyse précédente, les consignes de cette tâche finale sont concises. Toutefois, elles comprennent une nouvelle information, à savoir l'explication du genre de la dissertation persuasive. La tâche est d'ailleurs plus contextualisée grâce au développement d'un contexte dans lequel l'élève doit envoyer sa rédaction au ministre de l'Enseignement. Ensuite son texte sera évalué par un jury et les 20 lauréats devront participer plus tard à un débat avec ce ministre. Naturellement, cette situation est simulée et n'est pas réelle.

Selon les consignes, la dissertation doit avoir une longueur de 1200 mots, ce qui rend la tâche assez longue. Toutefois, la rédaction d'une dissertation persuasive prend toujours assez de temps, de façon que cette tâche finale ne peut pas être considérée comme étant beaucoup plus longue que d'autres tâches de production écrite. La tâche finale consiste en différentes sous-tâches, à savoir la réflexion, l'organisation des idées et la rédaction même, mais de même que la tâche précédente, cela ne garantit pas forcément un caractère complexe. En effet, si l'action du débat n'a pas vraiment lieu, nous pouvons considérer les autres sous-tâches comme des phases logiques qui précèdent en fait généralement la rédaction d'une dissertation persuasive.

Bien que les consignes suggèrent la participation à un débat, ce débat n'aura pas lieu en réalité et, par conséquent, la tâche ne comporte aucun élément collectif. Ni le processus, ni le produit final n'est collectif, ce qui fait de cette tâche une activité tout à fait individuelle. La rédaction même constitue la phase finale et peut être considérée comme une phase purement communicative puisqu'il ne se passe rien après, sauf l'évaluation par le professeur. Le caractère collectif est donc complètement absent dans cette activité écrite.

Comme il n'y a pas d'élément collectif, il n'y a pas de communication réelle entre les élèves qui pourrait être considérée comme authentique. Rédiger une dissertation persuasive est une action qui fait partie de la vie scolaire des élèves et peut donc être considérée comme une tâche pédagogique habituelle. De plus, cette tâche sollicite fortement des réactions personnelles de

l'apprenant. La tâche est entièrement construite sur ses propres opinions et il ne doit pas jouer de rôle, malgré la situation simulée.

La brièveté des consignes et l'absence d'un texte modèle augmentent le degré d'autonomie de l'apprenant. De plus, il profite d'une grande liberté dans la phase de conception. Il est incité à réfléchir à ses opinions et arguments et peut choisir lui-même de quoi il veut parler et quels points il veut traiter. Le manuel ne fait aucune proposition à ce sujet. Cependant, la tâche ne comporte pas de phase d'auto-évaluation et ne dispose par conséquent non plus d'une phase de réécriture.

La tâche finale ne comporte pas de textes exemples à cause de quoi une interaction simple ou combinée entre ce modèle et l'activité d'écriture ne peut pas être observée. L'unité précédente comporte plusieurs textes sur le thème des études supérieures qui préparent l'apprenant en fournissant des connaissances lexicales, grammaticales et contextuelles, mais ce ne sont pas des textes qui appartiennent au genre de la dissertation persuasive. Cependant, l'apprenant pourrait aussi se baser sur les arguments donnés dans les témoignages audiovisuels par exemple, à cause de quoi une interaction combinée pourrait avoir lieu. Si l'élève veut pourtant un texte modèle, il doit le chercher lui-même, ce qui augmente son autonomie. Toutefois, à cause du fait que la tâche propose une définition du genre en question et que les documents au sein de l'unité contiennent des informations utiles pour le contenu de la rédaction, l'apprenant n'éprouve peut-être pas le besoin de chercher ces textes. Il vaudrait donc mieux l'inciter explicitement à effectuer des recherches autonomes.

De même que la tâche analysée précédemment, cette tâche finale comporte des caractéristiques actionnelles, mais quelques éléments actionnels essentiels font encore défaut. En fait, en organisant un débat réel entre les élèves de la classe, le degré actionnel de la tâche pourrait être fortement augmenté. Une possible solution serait d'inciter les élèves non seulement à rédiger la dissertation, mais aussi à réfléchir à une manière supplémentaire de convaincre ses pairs de l'intérêt d'un diplôme, par exemple en créant une affiche qui illustre visuellement les points traités dans sa dissertation. Ensuite, tous les élèves peuvent discuter des dissertations et des idées, pour

enfin élaborer un seul texte ensemble et choisir une activité supplémentaire. Finalement, ils peuvent publier le texte dans le journal de l'école ou accrocher l'affiche dans les couloirs de l'école. De cette manière, la tâche recevrait une dimension collective et complexe quant au processus et quant au produit final et le degré d'autonomie serait plus élevé grâce au libre choix d'autres actions. Une phase d'auto-évaluation et de réécriture seraient ajoutées automatiquement par la discussion en groupe. De plus, comme les élèves collaboreraient et élaboreraient leurs propres idées pour mener à bien ce projet, la tâche ferait aussi preuve d'un degré d'authenticité élevé. Finalement, le fait que les produits finaux seraient destinés aux autres élèves de l'école pourrait augmenter la motivation et l'implication personnelle des apprenants.

## **4.2 Coup de Pouce (Desemblanx et al., 2015)**

### **4.2.1 Objectifs du manuel**

L'introduction du manuel Coup de Pouce 6 (CP6) est beaucoup plus concise que celle de QF6. Les auteurs du manuel mentionnent effectivement qu'ils appliquent la PA, mais ils développent moins la démarche appliquée. Le manuel comporte au total cinq dossiers, les unités didactiques, qui constituent la partie centrale du cahier d'activités. Trois des cinq tâches finales de cette partie comprennent une activité de production écrite et font l'objet d'analyse de cette étude. Chaque dossier contient des exercices grammaticaux et lexicaux et des activités communicatives, disposés dans un ordre logique et cadrés dans des situations authentiques.

Ces exercices et activités préparent l'élève à la réalisation autonome de la tâche finale qui se trouve à la fin du dossier et qui s'inscrit aussi dans ce même contexte authentique. Malgré le fait que les auteurs ne spécifient nulle part ce qu'ils entendent exactement par cette « situation authentique », nous pouvons constater qu'ils mettent en place des situations proches de la vie réelle ou future des élèves. Ainsi, chaque dossier se compose de petits sous-chapitres qui sont introduits par une brève explication de la situation dans laquelle les exercices trouvent leur sens. De cette manière, un scénario est mis en place tout au long du dossier dans lequel l'élève joue le rôle principal et qui se termine par la tâche finale.

Conformément aux principes actionnels, les contenus lexicaux et grammaticaux des dossiers sont sélectionnés en fonction de la tâche finale. En d'autres termes, le traitement du contenu langagier est nécessaire pour mener à bien la tâche finale. Après celle-ci se trouve une partie « En plus » qui propose des exercices lexicaux et grammaticaux supplémentaires, qui correspondent toujours au thème du dossier, pour ceux qui en ont besoin. A la fin, le manuel comprend une partie intitulée « Coup de Main » qui donne un résumé du lexique et des règles grammaticales traitées au cours des dossiers. Toutefois, en comparaison avec QF6, les explications et les exercices grammaticaux et lexicaux sont plus intégrés dans les dossiers mêmes. En effet, « Coup de Main » ne comprend

qu'un résumé du lexique et de la grammaire, les explications et les exercices se trouvant au sein des dossiers. Dans la majorité des cas, l'apprenant est censé découvrir lui-même le vocabulaire ou les règles grammaticales à travers la lecture de textes ou d'autres documents qui portent eux aussi sur le thème du dossier.

Cela explique en partie une première observation sur le manuel qui s'applique à tous les dossiers analysés et auquel nous nous référons par conséquent ici avant de procéder aux analyses individuelles. Cette observation porte sur la longueur des unités didactiques qui est assez grande et varie entre 60 et 90 pages. Cela est majoritairement due au fait que les exercices grammaticaux, lexicaux et les exploitations culturelles de CP6 sont très bien intégrés dans les dossiers mêmes, comme les auteurs avaient déjà annoncé dans la préface. Contrairement à QF6, les dossiers constituent presque la totalité du manuel. De plus, cette longueur s'explique aussi par la grande quantité de documents variés que les dossiers comportent. Les textes écrits, vidéos et extraits audiovisuels sont nombreux et sont généralement accompagnés de questions et d'activités orales et écrites. Chaque exercice, qu'il soit grammatical, lexical ou autre et chaque document support cadre dans le thème du dossier et est conçu en fonction de la tâche finale. Ils font entièrement partie du scénario mis en place et sont présentés dans un ordre logique qui aboutit à la situation de la tâche finale. La grande variété d'activités, à savoir des quiz, des systèmes du carrousel où les élèves changent d'interlocuteur après quelques minutes, des films etc., n'augmente pas seulement la motivation de l'élève, mais le prépare aussi à la tâche finale en l'immergeant complètement dans le contexte du dossier.

Dans la préface, les auteurs mettent d'ailleurs fortement l'accent sur l'authenticité de l'enseignement, sans pour autant spécifier clairement en quoi consiste cette authenticité. Finalement, l'introduction montre aussi que le manuel accorde beaucoup d'importance à l'auto-évaluation afin d'augmenter l'autonomie de l'apprenant. Le portfolio de langue à la fin du manuel constitue une évaluation de tous les objectifs que l'apprenant doit atteindre, ce qui lui permet de développer une image claire de son processus d'apprentissage et l'encourage à le prendre en propres mains. Les auto-évaluations qui accompagnent les tâches finales font aussi partie de ce

portfolio. Déjà au début des dossiers, les compétences à acquérir sont énumérées sous forme de phrases « je sais... ». De cette manière, l'élève sait à l'avance ce qu'il va apprendre et sur quels points il doit se concentrer. De plus, avant la tâche finale se trouve une liste de contrôle pour que l'élève puisse vérifier encore une fois s'il a effectivement acquis toutes les compétences nécessaires. Les outils qui aident l'apprenant à construire une image de son apprentissage sont donc plus nombreux dans CP6 que dans QF6.

#### **4.2.2 Le CV (Dossier 2)**

Le deuxième dossier « Un job de rêve » porte entièrement sur la recherche d'un job de vacances avec tout ce qui l'accompagne. Les sous-chapitres ne traitent pas seulement du processus de recherche, mais aussi de l'intérêt d'un emploi, du rôle des réseaux sociaux, de la découverte de sa propre personnalité et, finalement, de la rédaction d'un CV et d'un entretien d'embauche. Au cours du dossier, l'élève découvre donc ses traits de caractère pertinents, il réfléchit à ses intérêts professionnels et il apprend ce qu'impliquent un CV et un entretien d'embauche à l'aide d'activités langagières et de divers documents supports.

La grammaire porte sur les pronoms relatifs et sur les pronoms personnels et est abordée dans le thème du monde professionnel. Le dossier ne comporte pas de nombreux exercices purement lexicaux, ce qui signifie que l'élève doit surtout assimiler le lexique par le traitement des documents supports. Par conséquent, le vocabulaire s'inscrit dans le thème du chapitre et aide à accomplir la tâche finale. Cependant, l'élève n'est pas encouragé dans la tâche finale à réinvestir ces connaissances grammaticales et lexicales dans son texte. La relation entre les activités grammaticales et lexicales et l'activité d'écriture n'est donc pas directe.

Le scénario commence par une phase d'orientation sur l'intérêt d'un job étudiant et se termine par la tâche finale où l'élève doit chercher une offre d'emploi, rédiger un CV et participer à un entretien d'embauche. Ces trois étapes ou sous-tâches constituent une unité cohérente dans le but global d'acquérir un job étudiant et impliquent des actions sociales différentes. L'ensemble de

ces actions dure généralement un certain temps puisqu'elles requièrent une profonde préparation et réflexion. Comme elles ne se réalisent certainement pas du jour au lendemain, nous pouvons conclure que la tâche finale dispose d'un caractère duratif et complexe.

La tâche se réalise individuellement et ne comprend aucune activité collective. Cela n'est pas surprenant puisque les produits des actions sociales proposées ont aussi un but tout à fait personnel dans la vie réelle, à savoir trouver un emploi intéressant qui satisfasse les attentes de l'élève. Par conséquent, les actions sont obligatoirement réalisées individuellement, tant dans cette tâche que dans la réalité. Pour que la tâche soit aussi authentique que possible et que l'étudiant en tire profit, il est important qu'il l'exécute seul.

L'authenticité ne réside par conséquent pas dans l'interaction entre les apprenants, mais se rencontre dans une certaine mesure dans le type d'activité. A première vue la tâche ne semble pas impliquer d'actions qui relèvent du quotidien des apprenants. Toutefois, chercher un job étudiant, rédiger un CV et participer à un entretien d'embauche sont des actions que de nombreux élèves ont déjà réalisées pendant leurs études secondaires et, s'ils ne l'ont pas encore fait, ils y seront sans doute confrontés dans leur proche avenir professionnel. Bien que nous ne puissions donc pas qualifier les actions comme quotidiennes, elles ne sont pas tout à fait inhabituelles pour les élèves de la dernière année de l'enseignement secondaire et il ne s'agit certainement pas d'une tâche pédagogique. D'ailleurs, la tâche est d'autant plus authentique qu'elle suscite des réactions personnelles. L'apprenant décrit sa propre personnalité et cherche un emploi intéressant qui réponde à ses propres besoins et exigences. Cependant, la plupart des élèves n'éprouve probablement pas l'intention de postuler réellement pour l'emploi, ce qui fait que les réactions ne seront pas complètement réelles. Le fait que l'élève qui est vraiment intéressé à obtenir un job étudiant pourrait même réellement postuler pour l'emploi en utilisant certains aspects de cette tâche ne fait qu'accroître le caractère authentique.

Dans la phase de conception, l'apprenant bénéficie d'une liberté assez grande. Il est incité à chercher lui-même une offre d'emploi qui corresponde à sa personnalité et à rédiger ensuite son

CV en tenant compte de l'offre choisie et de ses propres traits de caractère. Les consignes de la tâche sont très brèves puisque l'apprenant est censé avoir acquis toutes les connaissances et compétences nécessaires au cours du dossier. Il devrait donc être capable de les mettre en œuvre de manière autonome, sans recevoir des explications détaillées sur la manière de gérer les activités. L'activité sur l'entretien d'embauche est accompagnée d'une auto-évaluation qui est absente pour l'activité de production écrite sur le CV. Comme l'apprenant n'est pas encouragé à réfléchir à son texte écrit et à l'évaluer, il éprouvera moins le besoin de le relire et réécrire.

Finalement, au sein du dossier se trouvent quelques documents et exercices sur le genre du CV qui préparent l'élève à la rédaction. Ainsi, un texte informatif est inclus sur les éléments qu'un CV doit comporter avec une explication claire. Un autre document présente à son tour les critères essentiels auxquels le document doit répondre. Finalement, le dossier comporte aussi un exercice qui présente la structure d'un CV et que l'élève doit accomplir à l'aide des éléments traités dans les exercices précédents. Cet exercice lui permet d'obtenir une image visuelle de ce à quoi doit ressembler son propre texte. Malgré tous ces documents préparatifs, le dossier ne contient aucun modèle complet d'un CV, ce qui signifie que l'apprenant doit le rechercher lui-même s'il en a besoin. Comme il peut aussi se baser partiellement sur les documents fournis, une interaction simple entre ces textes écrits et l'activité d'écriture peut être constatée.

En résumé, le caractère collectif est la caractéristique la plus importante de la PA qui fait défaut dans cette tâche finale. La réalisation individuelle de la tâche se justifie pourtant complètement par la nature des actions sociales impliquées. Il est inutile de rendre les sous-tâches collectives si l'apprenant veut être bien préparé à la réalité. Afin d'insérer une phase collective, il serait possible de demander aux apprenants de vérifier les CV des autres, de faire des suggestions pour d'éventuelles améliorations et d'adapter leur propre CV en fonction des commentaires reçus. Ils pourraient aussi commencer la tâche par discuter de leurs traits de caractère respectifs par groupes de deux ou trois, s'aidant ainsi mutuellement à trouver un emploi ou un secteur de travail approprié, à l'instar que le manuel 7 à dire 6 (cf. infra). Une autre modification à apporter pour renforcer le caractère actionnel serait d'ajouter une phase d'auto-évaluation à l'activité de

rédaction. Cette évaluation devrait aussi prendre en compte le texte produit afin que l'apprenant puisse vérifier si son CV répond aux attentes et, le cas échéant, pour qu'il soit encouragé à l'adapter ou à le réécrire. En apportant ces ajustements, la tâche recevrait un caractère plus collectif, il se produirait des interactions authentiques entre les élèves et ils seraient incités à s'évaluer et à réécrire leurs textes, ce qui augmenterait le degré d'autonomie.

### **4.2.3 La lettre de motivation (Dossier 3)**

La tâche finale du troisième dossier de CP6 intitulé « Au-delà des frontières... vers le futur ! » consiste en partie à rédiger une lettre de motivation, destinée à une organisation de séjours à l'étranger. Le dossier porte entièrement sur les séjours à l'étranger après les études secondaires et met l'élève dans plusieurs situations de communication liées à ce thème. Le scénario commence par une phase d'orientation dans laquelle l'apprenant fait connaissance avec les organisations et se termine par la tâche finale où l'élève décide de se lancer dans l'aventure. Au cours du dossier, il découvre les avantages d'un séjour à l'étranger, les particularités culturelles de la France et le côté pratique organisationnel d'un tel séjour à travers une grande variété de documents, d'exercices et d'activités.

Le contenu grammatical consiste en des exercices et des explications des pronoms personnels afin d'éviter des répétitions dans les textes et des explications des participes passés spéciaux comme « ci-joint » et « ci-inclus » qui figurent souvent dans des lettres formelles. Le lexique porte sur les séjours à l'étranger et est de nouveau présenté à travers les documents supports. Bien que ces outils langagiers aident la rédaction de la lettre de motivation, la tâche finale ne mentionne pas l'usage de ces éléments de façon que la relation entre les points grammaticaux et lexicaux traités et l'activité d'écriture n'est pas directe.

La rédaction d'une lettre de motivation ne constitue qu'une partie de la tâche finale. Selon le scénario, l'élève est prêt à partir à l'étranger et doit encore parcourir quelques étapes afin d'être sélectionné par son organisation préférée. Tout d'abord, il doit remplir un formulaire d'inscription,

ensuite rédiger sa lettre de motivation et finalement, démontrer oralement lors d'un entretien personnel qu'il est le candidat idéal. La deuxième partie de l'exercice consiste à réaliser un spot publicitaire en groupe sur l'organisation choisie. Nous distinguons deux buts différents dans cette tâche, à savoir être sélectionné par l'organisation et faire connaître cette organisation aux camarades de classe. Il s'agit donc d'une tâche complexe puisqu'elle comporte plusieurs sous-tâches et combine des activités de production orale et écrite. Comme sa réalisation prendra probablement plusieurs heures de travail, la tâche s'inscrit dans la durée.

Le caractère collectif de la tâche réside entièrement dans la deuxième partie, la création du spot publicitaire, puisque la rédaction de la lettre de motivation et l'entretien personnel sont des activités de nature individuelle. Bien que la création du spot publicitaire soit une activité collective, elle se réalise en petits groupes et donc pas par la classe entière. Par conséquent, toutes les activités se terminent par des phases communicatives qui consistent à présenter la lettre de motivation au professeur, participer à un entretien personnel et montrer les spots publicitaires aux camarades de classe.

Seule la production du spot publicitaire se réalise en groupe et assure donc une communication authentique entre les élèves, créée par le besoin d'obtenir un résultat collectif concret. Quant au type d'activité de production écrite proposée, rédiger une lettre de motivation n'est pas une activité quotidienne pour les élèves au moment de leurs études secondaires. Toutefois, elle peut être considérée comme une bonne préparation à leur future vie professionnelle et ne constitue pas une tâche typiquement pédagogique. De plus, toutes les activités suscitent des réactions personnelles car l'élève choisit son organisation privée, formule ses arguments et opinions et décrit ses traits de caractère dans sa lettre. Cependant, ses réactions ne peuvent pas être considérées comme tout à fait réelles puisqu'il est probable que la plupart des élèves n'a pas réellement l'intention de partir à l'étranger.

En ce qui concerne l'autonomie, nous constatons que l'élève éprouve une certaine liberté dans la conception de la tâche. En effet, il peut choisir à quelle organisation il veut envoyer sa lettre et

apporter ses propres arguments convaincants. Toutefois, les consignes le guident aussi dans une certaine mesure dans la tâche en faisant des suggestions sur le contenu de la lettre et du spot publicitaire. Comme il s'agit de suggestions générales et non d'exemples concrets, cela ne porte pas atteinte à l'autonomie de l'élève, mais l'aide seulement à mieux accomplir les tâches. Ainsi, il sait à l'avance quels éléments il doit inclure dans son texte et il peut déjà réfléchir à la forme que sa lettre prendra. De plus, chaque sous-tâche, sauf celle sur le formulaire d'inscription, est accompagnée d'une phase d'auto-évaluation. Ces auto-évaluations aident l'élève surtout à évaluer ses compétences langagières, ses compétences générales individuelles et le processus de réalisation. Toutefois, elles ne portent pas sur les produits obtenus, sauf celle du spot publicitaire. Bien que la tâche sur la lettre de motivation ne comporte pas de phase de réécriture explicite, l'auto-évaluation incite l'élève à relire son texte écrit.

Quant aux documents supports, le manuel propose un exemple d'un formulaire d'inscription, mais pas de texte modèle d'une lettre de motivation. Cependant, la tâche comporte un plan de la structure d'une lettre de motivation afin de montrer les éléments formels qu'elle doit comporter. Si l'apprenant veut se baser sur un texte modèle, il devra donc le rechercher lui-même. Les documents supports au sein du dossier consistent en des témoignages écrits, un texte sur les avantages d'un séjour à l'étranger, des extraits audiovisuels d'un film sur les différences culturelles, des textes sur des assurances et des témoignages audiovisuels. De plus, l'élève est incité plusieurs fois à recueillir lui-même des informations sur Internet sur les organisations ou sur les différences culturelles entre la France et la Belgique. Comme il ne figure pas de texte exemple dans la tâche finale ou dans le dossier, nous ne pouvons pas faire de conclusions sur l'interaction simple ou combinée entre le modèle et l'activité d'écriture. Néanmoins, l'apprenant peut aussi se baser sur les arguments des autres documents écrits ou audiovisuels présents dans le manuel, ce qui pourrait impliquer une interaction combinée.

En conclusion, la tâche finale peut être considérée comme une tâche actionnelle plutôt forte grâce aux plusieurs sous-tâches qu'elle comporte, l'attention accordée à l'auto-évaluation et la mise en place d'un scénario clair et complet. Toutefois, en renforçant le caractère collectif de la tâche,

celle-ci serait encore plus actionnelle. Comme une lettre de motivation et un entretien oral sont des activités inévitablement individuelles, nous proposons d'ajouter une partie supplémentaire à la tâche finale. Si la tâche risque de devenir trop longue, la possibilité existe de supprimer l'activité sur l'entretien personnel car un entretien personnel a déjà lieu dans le dossier précédent sur le CV et la tâche finale comporte déjà d'autres activités de production orale. Une possible solution serait de créer avec toute la classe un portfolio de « séjours à l'étranger » destiné aux autres élèves de la dernière année. Après avoir réalisé les actions individuelles, les élèves qui ont choisi la même organisation collaboreraient pour réaliser leur partie du portfolio qui porterait sur l'organisation choisie. Ils chercheraient des informations objectives sur l'organisation et sur les types de séjours, réfléchiraient à des arguments pour partir à l'étranger qu'ils pourraient éventuellement extraire de leurs lettres, ils sélectionneraient des exemples de leur lettres de motivation car celles-ci pourraient servir de source d'inspiration pour les autres et incluraient aussi leur spot publicitaire. Ensuite, tous les groupes rassembleraient les travaux réalisés en classe et en feraient un ensemble cohérent qui constituerait le portfolio. De cette manière, le caractère collectif de la tâche serait augmenté, tout en respectant l'aspect individuel de la lettre de motivation et de l'entretien. Tant le produit final que le processus seraient collectifs, ce qui créerait non seulement des interactions authentiques avec un sens réel, mais aussi un produit tangible avec un but concret, à savoir encourager d'autres élèves à partir à l'étranger. Tout cela pourrait augmenter la motivation des apprenants. Comme ils pourraient choisir comment ils réaliseraient le portfolio et décider de la mise en page, du contenu et du mode de diffusion du document à l'école, ils disposeraient encore d'une plus grande liberté dans la conception de la tâche. Finalement, si des grilles d'évaluation similaires à celles du spot publicitaire seraient ajoutées, les élèves pourraient évaluer et modifier de manière autonome tous leurs produits réalisés.

#### **4.2.4 Le communiqué de presse (Dossier 4)**

Comme les élèves de la dernière année auront bientôt la possibilité d'obtenir leur permis de conduire, le dossier 4 « En route en toute sécurité » porte entièrement sur la sécurité routière et l'acquisition du permis de conduire. Dans le dossier, l'élève apprend à parler des moyens de transport et d'accidents et il découvre les différences routières entre la France et la Belgique.

A ces fins, l'apprenant est de nouveau confronté à un grand nombre d'activités langagières et de documents supports. La grammaire porte sur la formation de l'impératif en combinaison avec les pronoms personnels afin de pouvoir formuler des instructions, sur les verbes semi-auxiliaires pour exprimer des nuances et sur les temps du passé. Dans ce dossier, le vocabulaire est plus travaillé à travers d'exercices. Le lexique traité apprend les élèves avant tout à parler des différentes parties des voitures et des différences entre les codes de la route belge et français, ce qui est nécessaire à la réalisation de la tâche finale. De même que dans la tâche précédente, l'élève n'est pas incité à réutiliser ces connaissances dans son texte de façon que le lien entre les contenus langagiers et l'activité d'écriture n'est pas très clair ou direct.

Le dossier se termine par la tâche finale qui s'inscrit pleinement dans le scénario et pour laquelle l'apprenant doit élaborer en groupes de deux ou trois une campagne de sensibilisation, destinée aux jeunes, qui consiste en différentes étapes et produits finaux. La première sous-tâche constitue une phase de réflexion qui aide les élèves à déterminer le public et le contenu de leur campagne. La deuxième activité consiste à créer une affiche et est suivie de l'activité d'écriture d'un communiqué de presse qui explique en détail les différents éléments de la campagne. Les groupes doivent ensuite présenter leur campagne aux autres camarades de classe qui doivent jouer le rôle de conseillers communaux. Finalement, un débat aura lieu entre deux groupes différents sur leurs campagnes qui sont évaluées de manière critique par l'autre groupe qui assume temporairement le rôle du ministre de la Mobilité et de ses députés. Comme la tâche propose différentes actions dans le cadre de la campagne qui supposent à la fois des activités orales et écrites, elle est

complexe. De plus, les élèves auront besoin de relativement beaucoup de temps pour son accomplissement.

Comme il a été indiqué ci-dessus, les élèves effectuent la tâche en petits groupes et, en conséquence, les phases finales sont communicatives dans ce sens que les élèves présentent leurs campagnes aux autres. Le produit final, à savoir la campagne avec toutes ses composantes, n'est donc pas créé par la classe entière, mais dispose cependant d'un caractère collectif puisqu'il est réalisé par plusieurs élèves ensemble. La tâche fait donc preuve d'un caractère collectif important et l'activité d'écriture de cette tâche est la première à se réaliser à plusieurs.

La tâche comporte un certain degré d'authenticité en suscitant une interaction réelle entre les élèves qui réalisent les activités ensemble dans un but clair et réel. Contrairement aux types d'activités qui sont moins authentiques. En effet, créer une campagne de sensibilisation, en réalisant une affiche et un communiqué de presse, ne relève pas directement du quotidien des apprenants et est non plus une tâche pédagogique. Il se peut cependant que créer des affiches soit une activité plutôt habituelle pour des élèves qui appartiennent à des mouvements de jeunesse ou à d'autres organisations, mais rédiger un communiqué de presse reste une activité inhabituelle. La création de la campagne sollicite de fortes réactions personnelles des apprenants qui peuvent apporter leurs propres idées pour améliorer la sécurité routière et mettre en œuvre des stratégies créatives. Les réactions sont d'autant plus réelles que les élèves ne doivent pas jouer de rôle ou imaginer une situation.

Les apprenants bénéficient aussi d'une certaine autonomie dans la conception de la tâche. En effet, la première sous-tâche représente une phase de réflexion qui les encourage à réfléchir à l'objectif, au thème et au contenu de leur campagne. Une telle phase est très importante car elle oblige les apprenants à prendre d'abord du temps pour développer des idées au lieu de se mettre directement au travail, sans leur prescrire exactement le sujet ou le public de la campagne. De cette façon, ils sont plus susceptibles de lancer dès le départ une campagne cohérente sur laquelle ils ont des idées et des plans clairs. De plus, la tâche est accompagnée de deux auto-évaluations,

l'une portant sur la création de la campagne et l'autre sur le débat final. De même que les évaluations des autres tâches finales, ces grilles n'évaluent pas les produits finaux de façon que l'élève n'est pas amené à évaluer son communiqué de presse et n'est pas encouragé à prendre le temps de le réécrire.

Un texte modèle d'un communiqué de presse peut être retrouvé au sein du dossier 4. Ce texte porte sur une nouvelle campagne de sensibilisation sur la sécurité routière et sert donc de document support pour la tâche finale, tant en termes de contenu que de structure. Le communiqué de presse fourni est accompagné de questions qui portent presque toutes sur le contenu de l'article et qui peuvent inspirer l'élève pour son propre communiqué. Toutefois, mis à part une question sur l'objectif du texte, aucune question ne traite du genre spécifique du communiqué. Il s'agit pourtant d'un genre très spécifique avec lequel l'étudiant n'est en général pas familiarisé et sur lequel il aurait besoin d'explications plus détaillées. Celles-ci n'étant pas fournies, l'élève devrait chercher ces informations lui-même, malgré le fait qu'un texte modèle est présent. Bien que nous puissions considérer cette recherche comme la preuve d'un degré élevé d'autonomie, il serait préférable de guider l'élève plus dans sa découverte du genre journalistique, par exemple à travers des questions sur le genre. De cette manière, les auteurs seraient assurés que l'apprenant possède les connaissances et compétences nécessaires afin d'être capable de rédiger de manière autonome un communiqué de presse en tenant compte de toutes les composantes formelles. L'interaction entre le texte modèle et l'activité de rédaction est simple avec un lien clair de lecture-écriture entre les deux. De plus, le manuel comporte encore d'autres documents modèles sur le thème du dossier comme un texte sur les moyens de transport de jeunes, des témoignages écrits, un article sur le permis de conduire, des articles sur le GPS, un sketch sur une situation routière et une vidéo sur le permis de conduire à points. Les documents sont donc clairement proposés en vue de la réalisation de la tâche finale. Comme l'élève peut également se baser sur ces documents pour la tâche finale, l'interaction entre les textes et l'activité d'écriture pourrait aussi être combinée.

La tâche finale de ce dossier présente des caractéristiques actionnelles très importantes et afin de renforcer encore plus le caractère actionnel, il n'est donc pas nécessaire d'apporter des ajustements fondamentaux. Bien que la tâche fasse déjà preuve d'un caractère collectif, il serait possible de le renforcer encore plus en créant une campagne par classe destinée aux autres élèves de l'école. Dans ce cas, tous les élèves discuteraient du sujet de la campagne, pour ensuite diviser les tâches et réaliser les activités en petits groupes. L'objectif serait de créer une campagne cohérente composée d'éléments qui constitueraient une unité claire. Naturellement, la division de tâches signifie que les élèves qui s'occupent de l'affiche ne rédigeraient pas de communiqué et inversement. Ce problème pourrait être résolu en faisant évaluer et modifier les produits par les élèves qui ont réalisé l'autre activité. Ainsi, nous ne garantirions pas seulement que chaque élève s'occupe des deux activités, mais nous accorderions aussi de l'importance à l'auto-évaluation du produit et à la réécriture. Au lieu du débat final, les élèves pourraient présenter leur campagne aux élèves d'autres classes de français ou en faire une vidéo en guise d'activité de production orale.

## **4.3 7 à dire 6 (Bernaer et al., 2015)**

### **4.3.1 Objectifs du manuel**

Dans la préface du manuel 7 à dire 6, les auteurs indiquent appliquer la PA et fournissent un schéma très clair qui visualise la méthode didactique. Selon ce schéma, les élèves observent d'abord des textes sources dont ils doivent tirer des éléments langagiers tels que le vocabulaire, les actes de parole et la grammaire. Dans la phase suivante, ils mettent ces connaissances en pratique au moyen d'exercices qui sont considérés comme de mini-tâches linguistiques, avant de passer à la grande tâche finale pour laquelle ils utiliseront toutes les compétences et connaissances acquises. Les auteurs déclarent que l'apprentissage de la langue se fait donc de manière inductive et communicative.

Le manuel se compose de sept unités didactiques thématiques, dont la dernière ne contient qu'une tâche finale, qui sont construites selon une trajectoire qui prend la tâche finale tant comme point de départ que comme but final, conformément aux principes actionnels. Cette trajectoire est visualisée au début de chaque unité à l'aide d'un schéma pour que les élèves sachent à l'avance quelles compétences et connaissances ils acquerront et dans quel ordre. Ce schéma montre aussi aux apprenants en quoi consistera la tâche finale à laquelle ils seront préparés par les activités qui se trouvent au sein de l'unité. Les auteurs affirment qu'ils se sont engagés à mettre en place les situations les plus authentiques possibles dans les tâches finales en y intégrant optimalement les connaissances et compétences langagières.

Chaque unité didactique est construite de la même manière et se divise en sept parties traitant d'aspects linguistiques particuliers. Dans chaque unité, l'apprenant se concentre sur un aspect langagier spécifique dont le contenu concret est adapté en fonction de la thématique de l'unité et de la tâche finale. La première partie est une brève introduction au thème du chapitre. Les parties suivantes sont la « Médiathèque » qui aborde la compréhension orale à travers des fragments audiovisuels et l'« Infothèque », qui se concentre sur la compréhension écrite au moyen de textes.

Bien que les deux parties se concentrent pour l'essentiel sur les compétences mentionnées, les autres compétences langagières y sont aussi couvertes puisqu'il n'est pas naturel selon les auteurs d'isoler les compétences langagières. Ensuite, la partie « Grammoutils » comporte les explications et exercices grammaticaux conçus en fonction de la tâche finale en s'inscrivant aussi dans le thème de l'unité. Les auteurs indiquent qu'ils présentent explicitement les règles grammaticales aux élèves au lieu de les laisser les découvrir de manière autonome pour éviter de possibles malentendus. La cinquième partie s'appelle « Forum » et comprend les activités de production orale et écrite, sans supprimer complètement les activités réceptives. « Culturama » ensuite porte sur la culture française qui est traitée à travers les activités langagières. Les contenus lexicaux sont systématiquement traités tout au long de l'unité après deux ou plusieurs documents sources. Cela implique que le vocabulaire est issu des textes sélectionnés, grâce à quoi le lexique s'inscrit également dans le thème.

La dernière partie « Action ! » comporte la tâche finale et est introduite par un schéma qui contient des informations importantes, comme le niveau langagier du CECR auquel la tâche correspond et combien de temps elle prendra en moyenne. De plus, les auteurs y décrivent aussi les produits finaux à réaliser, la situation authentique créée, la tâche même et les actions ou sous-tâches qu'elle comporte. Chaque tâche est effectivement constituée de différentes actions qui peuvent être réalisées séparément de façon que l'enseignant puisse décider de faire accomplir la tâche intégralement ou partiellement. Cette analyse se concentre donc avant tout sur les activités de production écrite. D'ailleurs, les actions sont accompagnées de consignes détaillées. En fournissant toutes ces informations avant de spécifier les actions sociales à réaliser, l'élève obtient déjà à l'avance une image globale de ce qu'il devra faire, des produits finaux qu'il devra réaliser et de combien de temps il aura besoin. Tout cela lui permet de bien planifier le travail et de s'acquitter efficacement de la tâche.

A la fin du manuel après les unités didactiques se trouvent les annexes, à savoir le portfolio et les fiches pratiques. Le portfolio comprend un résumé de la trajectoire parcourue avec les compétences acquises et des références aux niveaux du CECR pour que l'élève puisse saisir ses

propres progrès. De plus, ce portfolio comporte une fiche d'auto-évaluation qui aide l'élève à évaluer sa méthode de travail et les tâches réalisées. Le document évalue plus particulièrement la préparation et la réalisation de la tâche, ainsi que les connaissances, le progrès, le score et l'attitude de l'élève. Il s'agit d'une fiche générale à laquelle il est fait référence dans chaque tâche finale et qui n'évalue donc pas les composantes particulières des tâches. En plus du portfolio, les annexes incluent des fiches pratiques qui comportent un résumé de la grammaire de texte avec des exercices sur les connecteurs, un résumé d'actes de parole et des consignes sur la rédaction de lettres et de mails. En comparaison avec les unités didactiques, les annexes ne constituent qu'une petite partie du cahier d'activités, ce qui signifie que la majorité des connaissances langagières sont intégrées dans les unités didactiques mêmes.

### **4.3.2 L'article de journal sur une légende urbaine (Unité 1)**

La première unité didactique s'intitule « Coup d'œil critique » et porte sur le monde journalistique et les critiques. La tâche finale de cette unité consiste à créer un journal télévisé qui doit comporter obligatoirement quatre rubriques spécifiques. Une de ces parties porte sur une légende urbaine sur laquelle les élèves doivent tout d'abord écrire un article de journal. La tâche comprend aussi une action qui consiste à réaliser une interview qu'il faut d'abord préparer par écrit. Comme il ne s'agit que d'une phase préparatoire pour une interview orale, cette activité écrite ne sera pas analysée.

Dans les différents chapitres de l'unité, l'élève fait connaissance avec des émissions de journaux télévisés et regarde un reportage sur les live-tweets dans la Médiathèque. Dans l'Infothèque, il est confronté à la une d'un journal et à plusieurs articles dont certains traitent des légendes urbaines. Toutes ces activités de réception orale et écrite sont accompagnées de questions qui aident l'apprenant à découvrir le genre et le contenu des textes journalistiques. Dans le Forum, l'élève est incité à deux activités orales, à savoir mener un débat en classe et raconter un message vrai ou un mensonge. Dans la partie Culturama finalement, l'élève analyse et rédige des critiques.

La partie Grammoutils comporte des exercices et des explications sur les semi-auxiliaires. Au début de ce chapitre, les exercices grammaticaux ne portent pourtant pas sur le monde journalistique, mais sur les signes astrologiques. Ensuite, les exercices s'inscrivent de nouveau dans le thème de l'unité. Toutefois, il est possible que le fait qu'ils portent d'abord sur un autre thème soit source de confusion pour les élèves. Le vocabulaire issu des textes et les exercices lexicaux accompagnants s'inscrivent aussi dans le thème et fournissent des connaissances lexicales utiles pour l'accomplissement de la tâche finale. Celle-ci encourage les élèves à intégrer au moins trois semi-auxiliaires dans leurs textes. De cette manière, il y a un lien assez direct entre ce point grammatical traité et l'activité d'écriture.

Pour cette tâche, les élèves doivent réaliser un journal télévisé qu'ils doivent présenter à leurs camarades de classe. Concrètement, la tâche est divisée en cinq actions dont la réalisation mène aux produits finaux suivants : un journal télévisé comportant quatre rubriques, un article journalistique sur une légende urbaine et la préparation écrite d'une interview. Grâce au nombre et à la variété des actions, la tâche peut être considérée comme complexe. De plus, selon les indications de temps du schéma introducteur, sa réalisation prendra six à sept heures de travail au total.

Selon les consignes, la tâche doit être réalisée en groupes de quatre élèves et pas par la classe entière. La dernière action consiste à présenter le journal aux camarades de classe, ce qui rend la phase finale communicative. Les produits finaux sont collectifs car ils sont réalisés par des groupes d'élèves. Bien que la tâche ne se réalise pas par le grand groupe, elle dispose donc d'un caractère collectif car toutes les sous-tâches se réalisent en groupe et aucune action, pas même l'activité d'écriture, n'est individuelle.

Grâce à ce caractère collectif, une interaction orale se produit entre les élèves. Cette interaction est authentique du fait qu'elle a un sens réel, créé par l'objectif commun et le besoin de parvenir à des résultats concrets. En ce qui concerne le type d'activité écrite, écrire un article de journal est une activité que les élèves ont probablement déjà réalisée plusieurs fois pendant leurs études

secondaires. En raison de la nature du genre journalistique, qui requiert avant tout l'objectivité, les actions ne sollicitent pas directement des réactions personnelles des apprenants. En effet, ils doivent jouer le rôle de journaliste ou de présentateur et ne peuvent donc pas exprimer leurs propres réactions ou montrer leur caractère. Cela ne peut pas être considéré comme une atteinte à l'authenticité puisque le fait de ne pas pouvoir exprimer de réactions personnelles est inhérent au journalisme. Finalement, les consignes de l'activité sur la rédaction de l'article exigent que l'élève utilise au moins trois semi-auxiliaires dans son texte de 10 à 15 lignes, ce qui est relativement beaucoup et restreint l'authenticité de la tâche. En effet, beaucoup d'élèves écriront leurs phrases en fonction de cette consigne. Cela produira des phrases qui ne sont pas créées de manière spontanée et qui ne sont donc pas tout à fait authentiques. Afin de maintenir le lien direct entre la grammaire et l'activité de rédaction, il serait mieux de réattirer l'attention de l'élève sur ce point grammatical en l'incitant à intégrer dans son texte des semi-auxiliaires, sans spécifier la quantité.

Les élèves disposent d'un certain degré d'autonomie dans l'activité d'écriture de l'article en devant se baser sur une légende urbaine qu'ils ont trouvée eux-mêmes. Toutefois, le fait que cette légende doit obligatoirement provenir d'une vidéo YouTube restreint en quelque sorte la liberté. La tâche finale comporte une référence à la fiche d'auto-évaluation à la fin du manuel. Comme il a déjà été indiqué dans l'introduction, cette auto-évaluation est générale et ne porte pas sur les tâches finales individuelles. De ce fait, les élèves n'évalueront pas leurs tâches et leurs produits de manière suffisamment approfondie. Les auteurs énumèrent les critères d'évaluation, mais ils n'indiquent pas l'importance de ces éléments ou comment les élèves peuvent vérifier eux-mêmes si leurs produits correspondent à ces critères. Ils ne sont non plus incités à réécrire leur article après l'avoir relu de façon critique.

Plusieurs textes sur des légendes urbaines sont présents au sein de l'unité. Les apprenants peuvent donc se baser sur ces articles pour la structure de leur propre texte. Pour le contenu de l'article par contre, les élèves doivent chercher eux-mêmes une vidéo sur une légende urbaine et transformer ces informations audiovisuelles en un article écrit. Par conséquent, une interaction

simple peut être observée entre les articles écrits qui sont présents dans le manuel et l'activité d'écriture. Cependant, entre la vidéo sur la légende urbaine et l'activité d'écriture, l'interaction est combinée, puisqu'il s'agit d'une interaction entre un document audiovisuel et un texte écrit.

Cette tâche finale peut être considérée comme actionnelle. Elle comprend différentes activités langagières, elle se réalise complètement en groupe et les élèves doivent effectuer leurs propres recherches. Toutefois, le degré actionnel pourrait encore être augmenté. Une possible solution serait de faire créer un journal d'école par toute la classe, destiné aux autres élèves. A cette fin, la classe devrait se répartir le travail et réaliser les actions en petits groupes de façon que chaque groupe puisse s'occuper d'une action spécifique. Si nous adaptions le contenu des quatre parties du journal, celui-ci pourrait réellement devenir un journal d'école. Ainsi, les élèves pourraient inventer en groupe une légende urbaine sur leur école par exemple. Chaque groupe pourrait inventer une légende urbaine et le décrire dans un article. Ensuite, tous les apprenants pourraient lire les histoires et voter pour la meilleure, qui serait ensuite racontée dans le journal télévisé. De cette façon, les produits finaux, à savoir le journal télévisé et l'article, seraient pleinement collectifs puisqu'ils seraient élaborés par la classe entière et, en même temps, tout le monde aurait participé à l'écriture d'un article de journal. Ensuite, les élèves auraient plus de liberté car ils choisiraient plus librement les sujets du journal, ce qui ferait augmenter l'autonomie. Le fait que ces sujets font partie de leur vie quotidienne augmenterait l'authenticité. Finalement, il est important d'inclure une auto-évaluation sur le processus et sur les produits finaux spécifiques de cette tâche.

### **4.3.3 L'annonce de colocation et l'article sur un artiste engagé (Unité 4)**

Le thème de l'unité 4 « Qui se ressemble, s'assemble » est la cohabitation et les différentes manières dont les gens vivent ensemble. Il est intéressant d'observer que ce thème correspond donc dans une certaine mesure à l'un des objectifs du CECR qui consiste à préparer les apprenants à vivre avec d'autres personnes dans la langue et culture étrangères. Ce sujet est traité dans cette unité tant dans le sens de partager une maison que dans le sens de vivre avec des personnes d'autres cultures.

La tâche finale consiste de nouveau en trois actions qui peuvent se réaliser séparément et dont deux sont des activités de production écrite. Ainsi, la première action consiste à sélectionner le colocataire idéal au moyen d'une annonce et d'un entretien personnel, la deuxième consiste à écrire un article sur un artiste engagé pour la tolérance et finalement, la troisième action consiste à mettre sur pied une campagne contre l'expulsion d'une camarade de classe. Après le paragraphe suivant sur les contenus langagiers de l'unité, les deux premières actions sont analysées séparément. Comme la première action comprend aussi des composantes orales, celles-ci seront également prises en compte lors de l'analyse.

Au cours de l'unité, l'apprenant est d'abord confronté à des vidéos sur des résidences fermées et sur la naturalisation en France. Ensuite, il est encouragé à lire des témoignages écrits sur les maisons kangourou et des textes informatifs sur des banlieues. Ces activités de réception sont accompagnées d'activités de production, telles qu'interviewer des camarades de classe sur leurs habitations et écrire un texte sur les désavantages de la cohabitation. La partie Forum contient un témoignage écrit sur la cohabitation, ainsi qu'une annonce de colocation que l'apprenant doit analyser. Ensuite, il est encouragé à chercher lui-même une annonce de colocation afin de pouvoir comparer les différents textes, et à réagir par écrit à l'annonce qui lui plaît le plus. De plus, l'élève doit regarder une vidéo sur le logement intergénérationnel et rédiger une annonce pour sa grand-mère. Le chapitre Culturama comporte l'analyse d'un extrait littéraire sur une situation de

colocation et une présentation de quelques ambassadeurs de bonne volonté des Nations Unies qui s'engagent pour des causes sociales.

De nouveau, le vocabulaire et la grammaire sont traités en fonction de la tâche finale et les exercices s'inscrivent dans le thème de l'unité à travers des textes thématiques, mais aucune des tâches incite les apprenants à intégrer ces contenus dans les rédactions.

#### **4.3.3.1 Annonce de colocation**

Selon les indications de temps du manuel, la première action sur l'annonce de colocation prendra quatre heures de travail, ce qui révèle que la sous-tâche est relativement large. En effet, elle se réalise en différentes étapes qui consistent à réfléchir au logement et au profil du colocataire idéal, à rédiger une annonce, à répondre à une annonce d'autres élèves, à préparer et passer un entretien avec les candidats et finalement, à sélectionner le candidat idéal. Toutes ces actions qui impliquent différentes activités langagières dotent la tâche d'un caractère complexe.

La tâche se réalise en petits groupes d'environ trois personnes et se termine par une phase communicative où chaque groupe annonce le candidat élu. Comme chaque élève doit répondre à une annonce d'un autre groupe, le caractère collectif de la tâche est encore renforcé. Bien que les annonces et les entretiens ne soient que les produits d'un petit nombre d'élèves, ce sont des produits collectifs. De plus, afin de mettre en place des situations authentiques, il est même nécessaire de réaliser les tâches en petits groupes. Il serait inutile de créer seulement une annonce par classe puisqu'il est irréaliste d'imaginer qu'un groupe composé de plus de cinq à six personnes vit dans la même maison et cherche un colocataire.

L'interaction entre les membres du groupe qui collaborent est authentique et motivée par le besoin de créer une annonce de colocation commune. L'interaction entre les membres du groupe et les possibles candidats durant l'entretien est par contre moins authentique puisque le but de trouver le candidat idéal n'est pas réel. En effet, la situation de recherche d'un colocataire est

simulée, ce qui implique que les candidats jouent probablement des rôles lors de l'entretien et défendent d'autres points de vue que les leurs. Si tel est le cas, les réactions sollicitées peuvent être personnelles, mais aussi simulées. Ainsi, chaque élève doit répondre à une annonce donnée et essayer de se profiler comme le candidat idéal. Dans cette situation, il est très probable qu'il inventera des traits de caractère ou des opinions qu'il n'a pas en réalité, tout simplement dans le but de correspondre au profil du candidat cherché. Toutefois, il se peut aussi que les apprenants s'identifient pleinement à la situation et agissent comme ils le feraient s'ils cherchaient réellement un colocataire. Normalement, ils n'éprouveront pas beaucoup de difficultés à imaginer la situation parce qu'elle est relativement proche de leur quotidien. En effet, bien que les élèves ne réalisent pas quotidiennement de pareilles actions, il est probable qu'elles feront partie de leur future vie d'étudiant. Par conséquent, la tâche constitue surtout une bonne préparation à une situation dans laquelle les élèves pourraient se trouver dans les années à suivre.

Les apprenants disposent d'une certaine autonomie dans la phase de conception de la tâche. Ainsi, ils peuvent imaginer le logement et le profil du candidat idéal et ils peuvent décider eux-mêmes s'ils veulent inviter les candidats ensemble ou séparément. De plus, les apprenants bénéficient de la liberté de formuler les questions qu'ils veulent pour l'entretien et ils peuvent choisir quel candidat correspond le mieux au profil demandé. Tout cela indique donc que l'apprenant dispose d'une liberté assez grande. Toutefois, aucune sous-tâche n'est accompagnée d'une auto-évaluation donc ni les produits ni les processus de réalisation ne seront évalués de manière critique et les textes ne seront probablement pas adaptés ou réécrits par la suite.

Les consignes mêmes de la tâche ne renvoient pas à un texte modèle, mais elles contiennent quelques lignes directrices générales et des suggestions sur le contenu des produits écrits. Cela signifie concrètement que les auteurs énumèrent toutes les informations que les élèves doivent intégrer dans l'annonce. De plus, au sein du manuel dans la partie Forum se trouve un exemple d'une annonce qui comporte à peu près tous ces éléments. En d'autres termes, les apprenants disposent tant d'un texte modèle que des consignes sur le contenu de l'annonce, en conséquence de quoi il n'est pas nécessaire d'effectuer des recherches autonomes supplémentaires. Pour le

contenu et la structure de l'annonce, les élèves peuvent donc se baser sur le texte modèle écrit, ce qui signifie que l'interaction entre ce texte et l'activité d'écriture est une interaction simple de lecture-écriture.

En résumé, afin de maintenir un degré élevé d'authenticité, il est inutile de renforcer la dimension collective de la tâche. Dans la vie réelle, les actions se réalisent aussi généralement en groupes de trois ou quatre personnes, de façon que la tâche se ressemble déjà dans une mesure élevée à la réalité. Toutefois, le degré d'autonomie pourrait encore être intensifié, si nous ajoutions une phase d'auto-évaluation pour chaque activité et plus d'attention à la réécriture. De plus, il serait préférable de ne pas énumérer les éléments que les élèves doivent inclure dans l'annonce, mais de les inciter plutôt à se baser sur l'exemple fourni ou à chercher de manière autonome d'autres exemples. Pourtant, il est clair que la tâche s'inscrit dans une mesure importante dans la perspective actionnelle.

#### **4.3.3.2 Article sur un artiste engagé**

La deuxième action de la tâche finale de l'unité 4 consiste également en une activité de production écrite, à savoir la rédaction d'un article pour le journal de l'école sur un artiste francophone qui s'engage pour plus de tolérance. Cette tâche est moins complexe que la précédente et prendra environ deux heures. Les différentes étapes dont elle est constituée n'augmentent pas réellement son caractère complexe puisqu'il s'agit d'actions assez logiques pour la rédaction d'un article. En effet, les phases successives consistent à chercher un artiste francophone qui défende la tolérance, se renseigner sur cet artiste et ses actions, le contacter éventuellement pour une interview et rédiger un article contenant les informations acquises. S'il n'est pas possible de réaliser une interview, l'élève peut rédiger un article avec les informations trouvées lors de ses recherches sur Internet. Ces phases de réflexion, recherche et rédaction se succèdent normalement toujours dans le but d'obtenir un texte écrit.

La tâche se réalise tout à fait individuellement et ne comporte aucune composante collective. Toutefois, les auteurs ont ajouté une phase supplémentaire qui n'est pas obligatoire et qui consiste à faire lire et évaluer tous les articles par les élèves. L'article jugé le meilleur sera effectivement publié sur le site ou le journal de l'école. Bien que l'article soit élu par la classe entière, il s'agit toujours de la réalisation d'un seul élève et ce n'est par conséquent pas un produit collectif.

Comme la tâche est individuelle, il n'y a pas d'interaction authentique entre les élèves. Pourtant, si l'élève parvient à contacter réellement un artiste francophone, une interaction a lieu qui est d'autant plus authentique que l'apprenant entre en contact avec une personne francophone hors du contexte scolaire. Rédiger des articles et interviewer des personnes ou effectuer des recherches sont des activités auxquelles l'apprenant est en général habitué dans le contexte scolaire. Finalement, les réactions personnelles sollicitées par l'action restent limitées. Ainsi, l'élève doit rester objectif et éviter de mentionner des réactions ou opinions personnelles en raison des caractéristiques typiques du genre journalistique. Dans l'interview, il peut inclure un nombre limité de questions sur des sujets qui l'intéressent personnellement, mais il doit surtout veiller à ce qu'il rassemble des informations intéressantes pour son public cible.

L'autonomie de l'apprenant réside surtout dans le libre choix de l'artiste et la liberté de décider majoritairement de manière autonome sur le contenu et la structure de l'article. Bien que la tâche ne comporte pas de phase d'auto-évaluation, l'élève doit soumettre une première version de son texte à son professeur qui le corrigera, après quoi l'étudiant doit améliorer son article sur la base de l'évaluation reçue. Malgré le fait qu'il ne s'agit pas d'une phase d'auto-évaluation, l'apprenant est incité explicitement à réécrire son texte lors de cette action.

Le manuel ne comporte pas de textes modèles ou d'informations sur un artiste francophone qui défend la tolérance, ce qui implique que l'élève doit effectuer de manière autonome des recherches pour le contenu de son article. Il est incité à recueillir l'information sur Internet, ce qui augmente considérablement son degré d'autonomie. En ce qui concerne la structure de l'article, l'apprenant peut décider entre la forme d'un texte continu ou d'une interview. Il est également

instruit de structurer son texte selon le schéma introduction-corps-conclusion et de contextualiser son article en ajoutant une biographie de l'artiste. Ainsi, au lieu d'être encouragé à s'appuyer sur des textes parallèles et à en tirer la structure d'un tel article, il reçoit des instructions claires. Finalement, les auteurs ont aussi consacré une partie de leurs instructions à la rédaction d'un e-mail formel et à la prise de contact avec l'artiste. Dans les consignes, ils soulignent l'importance de quelques éléments de contenu que l'élève doit mentionner dans son mail, mais pour les caractéristiques formelles ils renvoient aux exemples qui se trouvent à la fin du livre. Une interaction simple peut donc être observée entre ces mails exemples et l'activité d'écriture. En résumé, l'élève est guidé dans la tâche, mais d'une manière limitée. Seuls les éléments essentiels sont mentionnés explicitement et l'élève doit recueillir lui-même la majorité de l'information.

L'analyse démontre que cette action est d'un caractère actionnel moins fort que la précédente, ce qui s'explique par le fait que les actions font partie d'une tâche finale plus grande. En effet, cette sous-tâche n'est pas vraiment complexe, elle se réalise individuellement et elle fait preuve de degrés d'autonomie et d'authenticité limités. Ces caractéristiques absentes pourraient néanmoins être ajoutées en demandant aux élèves de créer tous ensemble un reportage écrit sur les artistes engagés destiné au journal de l'école. Dans ce cas, tous les élèves effectueraient d'abord des recherches et discuteraient ensemble des artistes à inclure, ainsi que de la structure et du contenu des articles. Ensuite, chaque élève s'occuperait individuellement d'un artiste et rédigerait un article sur sa vie et ses réalisations en se basant sur des informations trouvées sur Internet ou obtenues lors d'une interview. Ensuite, les élèves créeraient un reportage avec un contenu, une structure et une mise en page cohérents. De cette manière, la tâche serait rendue plus complexe car elle comporterait d'autres étapes qui ne seraient pas forcément typiques d'une activité de rédaction d'un article journalistique et elle serait dotée d'un caractère collectif plus fort grâce à un processus et un produit final communs. Le degré d'authenticité serait également plus élevé grâce à l'interaction entre les élèves et grâce à la réalisation d'un produit avec un but réel. Finalement, si la phase de correction par le professeur était remplacée par une phase d'auto-évaluation et de réécriture, le degré d'autonomie pourrait aussi être augmenté.

#### 4.3.4 Le CV et la lettre de motivation (Unité 6)

La dernière unité didactique « Ma profession, mon avenir » traite des études supérieures et de la vie professionnelle que les élèves entameront bientôt. Chaque situation de communication est liée au monde professionnel des entreprises ou des études supérieures et détermine les activités langagières. La tâche finale, ayant pour objectif de faire réfléchir les apprenants à leur avenir et de les préparer au marché du travail, s'inscrit aussi dans cette thématique. A cette fin, elle consiste en trois actions dont une constitue une activité de production écrite, à savoir rédiger un CV et une lettre de motivation. Les deux autres actions consistent à passer un entretien d'embauche et à créer une affiche qui stimule l'esprit d'entreprendre des jeunes. L'analyse de cette tâche se concentrera principalement sur la première action sur le CV et la lettre de motivation. Il est intéressant d'observer d'ailleurs que cette action ressemble à une tâche finale du manuel CP6, ce qui rend possible une comparaison entre les deux.

Lors de l'unité didactique, l'élève est préparé à la tâche finale de diverses manières. La Médiathèque confronte l'apprenant à des documents audiovisuels sur la vie étudiante qui traitent des universités francophones belges, des expériences d'autres étudiants ou des différents types d'études. L'Infothèque ensuite contient surtout des textes sur le marché de l'emploi qui traitent plus concrètement de la popularité de certaines formations et de la création et de la structure d'une entreprise. Toutefois, c'est surtout la partie Forum qui comporte la préparation pour la tâche finale. Ainsi, deux textes contenant des conseils pour un bon CV et une bonne lettre de motivation sont présentés, ainsi que des exercices d'analyse et d'adaptation d'un CV et un exercice sur la structure d'une lettre de motivation. Finalement, l'apprenant doit sélectionner une offre d'emploi qui correspond au profil d'un personnage fictif et adapter le CV et la lettre de motivation de cette personne en fonction de l'offre choisie. De cette façon, l'élève est déjà confronté aux annonces d'emploi et il sait comment il doit en tenir compte pendant la rédaction d'un CV et d'une lettre de motivation. Le chapitre Culturama contient un extrait littéraire sur la profession du journaliste et n'apporte donc pas de connaissances essentielles pour la réalisation de la tâche finale.

La partie Grammoutils comporte des exercices et des explications sur l'accord du participe passé dans des contextes formels et informels. Cette grammaire est traitée et exercée à travers des exercices sur des textes qui traitent aussi des composantes essentielles d'une lettre de motivation et des textes modèles de ce type de lettre. Ainsi, l'élève n'assimile pas seulement la grammaire, mais se familiarise aussi avec le genre discursif. De même que dans chaque unité, le vocabulaire et les exercices lexicaux portent sur le thème de l'unité et sont nécessaires à la réalisation de la tâche finale. Néanmoins, la tâche finale ne comporte pas de consignes sur l'intégration de ces connaissances dans la rédaction de manière que la relation entre les contenus grammaticaux et lexicaux et l'activité d'écriture n'est pas directe.

La tâche finale consiste donc en trois actions ou sous-tâches qui supposent différentes activités langagières, ce qui dote la tâche d'un caractère complexe. De plus, l'activité de rédaction en soi est aussi assez complexe, puisqu'elle se compose à son tour de trois différentes étapes. Selon les indications de temps figurant dans le manuel, l'action de rédaction prendra environ 3 heures, ce qui n'est pas vraiment beaucoup pour une activité de rédaction. Toutefois, il est très probable que ce temps sera dépassé car réfléchir à ses intérêts, chercher une annonce, rédiger un CV et une lettre de motivation et discuter en groupe avec d'autres élèves représentent une quantité de travail relativement importante.

L'activité de production écrite se réalise tout à fait individuellement, ce qui est logique en raison de la nature des actions et produits impliqués. En effet, un CV et une lettre de motivation sont des documents personnels et les rédiger en groupe n'aurait en conséquence aucun sens. Toutefois, les auteurs ont doté l'activité d'un certain caractère collectif en faisant discuter les élèves en petits groupes sur leurs perspectives futures et les études supérieures qu'ils veulent entamer. Ils doivent aussi commenter oralement les annonces qu'ils ont choisies avant de commencer l'écriture. Les produits finaux, à savoir le CV et la lettre de motivation sont naturellement individuels et pas collectifs.

Comme les élèves discutent de leurs futures études et annonces trouvées, ils s'engagent dans des conversations authentiques dont l'objectif est de s'aider mutuellement à découvrir leurs intérêts pour trouver une offre d'emploi adéquate. Les auteurs ont donc réussi à intégrer un aspect d'interaction dans une tâche d'écriture individuelle. Chercher une offre d'emploi et rédiger un CV et une lettre de motivation sont des activités qui ne relèvent pas directement du quotidien actuel des élèves, mais peuvent être considérées comme une bonne préparation pour leur future vie. La rédaction d'un CV et d'une lettre de motivation sollicite nécessairement des réactions personnelles car l'élève doit décrire ses traits de caractère et parler de ses propres intérêts et exigences. Néanmoins, cette action perd en authenticité du fait que l'élève doit s'imaginer cinq ans plus tard. Cela signifie qu'il ne va peut-être pas prendre ses intérêts et exigences actuels comme point de départ, mais qu'il va jouer en quelque sorte un rôle en défendant d'autres points de vue. Dans la tâche finale de CP6 sur le CV par contre, l'élève doit rédiger un CV pour un emploi de vacances. Comme cette situation est plus proche de sa vie réelle, il doit faire semblant dans une moindre mesure.

Lors de cette action, l'apprenant dispose d'un degré de liberté assez important quant à la conception de la tâche, ce qui stimule son autonomie. Ainsi, il peut sélectionner lui-même un poste vacant dans le secteur de son choix. De plus, la sous-tâche comprend une phase de réflexion importante qui aide l'élève à réfléchir à son avenir afin de trouver plus facilement une annonce qui lui intéresse. Ensuite, les consignes indiquent que l'apprenant doit rédiger le CV et la lettre de motivation en tenant compte des instructions données dans le Forum. L'élève est donc censé avoir acquis les connaissances et compétences nécessaires et ne reçoit plus d'informations sur les éléments ou critères essentiels. Il doit donc être capable de rédiger les documents de manière autonome. La tâche ne comporte pas de phase d'auto-évaluation spécifique, sauf la référence à la fiche d'évaluation générale et une énumération des critères d'évaluation, sans que l'élève sache comment il peut évaluer lui-même ses textes sur ces points. Une référence à la réécriture n'est pas présente.

C'est dans la partie Forum que l'apprenant est confronté au genre du CV et de la lettre de motivation à travers des exercices et des documents supports. Le chapitre comprend un exemple d'un CV que l'élève doit encore adapter en fonction des conseils donnés dans le texte précédent et une lettre de motivation dont les différentes parties sont mélangées. D'ailleurs, la partie Grammoutils comprend aussi un exemple tout fait d'une lettre de motivation. L'élève dispose donc de textes modèles sur lesquels il peut se baser, ainsi que des conseils pour une bonne rédaction. Comme il s'agit de textes écrits qui doivent servir de base pour une activité d'écriture, il y a une interaction simple de lecture-écriture.

En résumé, cette action d'écriture, qui fait partie d'une tâche finale plus grande, fait preuve d'un nombre important de caractéristiques actionnelles. Par conséquent, elle n'a pas besoin d'être fortement changée. Il faudrait avant tout ajouter une auto-évaluation plus concrète pour que l'élève puisse améliorer de manière autonome ses réalisations, ainsi qu'une incitation à réécrire ses rédactions. De plus, il serait préférable de changer la situation de communication en faisant rédiger un CV et une lettre de motivation pour un job de vacances, à l'instar de CP6. Cette action fait encore plus partie du quotidien des élèves et augmenterait donc le degré d'authenticité. Malgré le fait que le caractère collectif est tellement important pour des tâches actionnelles, augmenter le degré collectif de cette tâche n'aurait pas vraiment de sens. Voilà pourquoi les phases de discussion que les auteurs ont ajoutées sont largement suffisantes.

## 5. Conclusion

### 5.1 Discussion des résultats

Les analyses de cette étude démontrent que les trois manuels mettent en place la PA d'une manière distincte de façon qu'il y a une différence remarquable entre le nombre de caractéristiques actionnelles analysées qui sont présentes. Les tâches finales du manuel QF6 comportent le moins d'aspects actionnels des trois manuels analysés, tandis que les tâches finales de CP6 et de 7 à dire 6 peuvent être considérées comme des tâches actionnelles plus fortes. En effet, les tâches de QF6 ne font pas preuve de complexité ou d'une dimension collective et l'autonomie et l'authenticité ne sont que partiellement respectées. Quant aux textes modèles, le manuel applique néanmoins le principe actionnel de la recherche autonome. Les tâches finales de CP6 par contre présentent bon nombre de caractéristiques actionnelles. Surtout la complexité, l'autonomie et la recherche autonome de textes modèles sont clairement présents, tandis que la dimension collective fait encore défaut dans une certaine mesure. Le manuel 7 à dire 6 se situe entre les deux autres manuels en respectant surtout la complexité et le caractère collectif. Cependant, la recherche autonome de documents et les auto-évaluations spécifiques font encore défaut.

Ces différences pourraient s'expliquer par la manière différente dont les manuels intègrent le principe actionnel selon lequel la tâche finale fait la cohérence de l'unité didactique. En effet, la structure des unités et la façon dont le contenu langagier se rapporte à la tâche finale varient visiblement, ce qui pourrait être la raison pour laquelle les tâches finales font preuve de degrés actionnels différents. Ainsi, les unités de QF6 sont divisées en trois sous-chapitres selon les compétences langagières spécifiques qui sont nécessaires à la tâche finale. L'activité de la tâche finale, qui est ou bien orale ou bien écrite, fait donc la cohérence de l'unité. Les unités de CP6 par contre s'inscrivent plus dans le scénario de la tâche finale. Tout au long d'un dossier, une histoire fictive est racontée dans laquelle l'élève joue le rôle principal et qui se termine par la tâche finale qui comporte généralement plusieurs activités langagières. Les différents sous-chapitres ne sont

donc pas délimités en fonction d'une compétence spécifique. Le manuel 7 à dire 6 enfin adopte encore une autre approche en divisant à l'avance les unités didactiques en sous-chapitres qui se concentrent sur une compétence langagière fixe et qui apparaissent toujours dans le même ordre.

Comme il a été mentionné dans la méthodologie, Puren (2019) considère trois critères comme nécessaires à une tâche actionnelle relativement forte, à savoir une phase de conception dans laquelle l'apprenant dispose d'une certaine liberté, une phase finale collective et une phase d'auto-évaluation. Les analyses démontrent que les trois manuels respectent relativement bien la liberté de l'apprenant dans la conception de la tâche. Cependant, presque aucune tâche n'est accompagnée d'une phase d'auto-évaluation, sauf celles de CP6. Toutefois, ces évaluations ne portent jamais sur le produit final. Bien que 7 à dire 6 énumère toujours les critères auxquels la réalisation des tâches doit correspondre et fasse référence à une auto-évaluation générale, cela ne permet pas à l'élève d'évaluer lui-même de manière assez approfondie. En ce qui concerne la dimension collective, les analyses révèlent que les tâches finales de QF6 ne comportent aucun élément collectif, sans doute dû au fait que les tâches n'impliquent pas d'autres activités que celle de production écrite. Le caractère collectif est cependant très fortement présent dans 7 à dire 6. CP6 se situe entre les deux avec une tâche complètement et une tâche partiellement collective. Toutefois, toutes les tâches qui font preuve d'un caractère collectif se réalisent en petits groupes et jamais par la classe entière. Par conséquent, elles se terminent toutes par une phase communicative et pas par une action ou décision commune. En résumé, les trois manuels pourraient intensifier leur caractère actionnel en ajoutant une phase d'auto-évaluation complète et en veillant à élaborer des tâches qui se terminent par une phase finale collective.

Les résultats de cette étude correspondent majoritairement à ceux des études de Hamez (2013) et (2014). Tout d'abord, les analyses démontrent que si les manuels contiennent des textes modèles, l'interaction entre ces textes et l'activité d'écriture est généralement une interaction simple de lecture-écriture. Cependant, la majorité des manuels, sauf 7 à dire 6, encourage fréquemment l'élève à rechercher ses propres documents et à recueillir lui-même les informations utiles, conformément au principe actionnel. Dans ce cas, les manuels contiennent des textes liés

au thème ou à l'activité de la tâche finale, mais ils ne proposent pas d'exemples tout faits. Cette recherche n'augmente pas seulement l'autonomie, mais pourrait également garantir une interaction combinée si les élèves choisissent de se baser sur, par exemple, des documents audiovisuels pour leur rédaction. Deuxièmement, des neuf tâches analysées, une seule encourage la réécriture. Ce résultat correspond au constat de Hamez (2013) que les manuels actionnels ne valorisent pas encore assez cette étape d'écriture. Finalement, les contenus lexicaux et grammaticaux de tous les manuels sont généralement fonctionnels en ce sens qu'ils peuvent être réutilisés lors de l'accomplissement de la tâche. Cependant, la majorité des tâches ne réattire pas l'attention de l'élève sur ces éléments. Par conséquent, il est possible que l'apprenant ne voie pas le lien entre ces contenus langagiers et la tâche de rédaction et ne mette donc pas en œuvre le lexique ou la grammaire appris. Le lien direct n'est présent que dans une tâche finale du manuel 7 à dire 6.

Quant à la complexité et à la durée des tâches, il résulte que toutes les tâches finales comprennent des sous-tâches, mais qu'elles ne sont pas toutes complexes. Cela s'explique par le fait que les sous-tâches de QF6 n'augmentent pas la complexité de la tâche en impliquant par exemple d'autres actions sociales, comme les tâches finales de CP6 et de 7 à dire 6, mais constituent des phases logiques d'une activité de rédaction.

Les manuels obtiennent des résultats variés pour l'authenticité. Toutes les actions qui se réalisent en groupe suscitent des interactions authentiques motivées par le besoin de parvenir à un résultat réel. La plupart des actions sociales sont relativement proches de la vie des élèves ou de leur avenir immédiat de façon qu'ils peuvent facilement imaginer les situations et énoncer des réactions personnelles, sauf si le genre discursif ne le permet pas. Ces réactions personnelles ne sont cependant pas toujours réelles en raison du fait que l'élève doit jouer un rôle dans certaines tâches. Dans la mesure du possible, il est donc préférable de mettre en place des situations dans lesquelles l'élève peut rester lui-même.

En résumé, les analyses démontrent que les auteurs des manuels ont mis en pratique la théorie sur la PA du CECR en fonction de leurs propres interprétations, ce qui crée des méthodes didactiques différentes qui donnent la priorité à d'autres caractéristiques actionnelles. Les auteurs des manuels didactiques pourraient augmenter le caractère actionnel de leurs tâches en réduisant le nombre de tâches finales et en intégrant plus d'actions dans la même tâche, mais cela n'est pas toujours possible en raison du temps d'apprentissage limité. De plus, l'élève pourrait plus facilement perdre sa motivation devant des tâches trop complexes.

En guise de conclusion générale sur les manuels, nous pouvons constater que surtout les manuels CP6 et 7 à dire 6 comportent des tâches actionnelles relativement fortes. Il n'est naturellement pas possible d'intégrer toujours toutes les caractéristiques actionnelles, mais les tâches finales de CP6 et de 7 à dire 6 font généralement preuve d'un nombre élevé de traits actionnels.

## **5.2 Limitations de l'étude**

En raison des contraintes d'un mémoire, cette étude s'est limitée à l'analyse de quelques caractéristiques importantes de la PA. Cependant, il y en a encore d'autres comme l'aspect culturel ou les critères d'évaluation des professeurs qui n'ont pas été prises en compte. De plus, nous n'avons analysé que les tâches finales contenant une activité de production écrite. Une analyse des autres caractéristiques actionnelles et de toutes les tâches finales des manuels donnerait certainement une image encore plus complète de l'application de la PA dans les manuels de FLE.



# Bibliographie

- Alokla, A. (2016). Agir en français autrement : expérimentation du Web social et de la perspective actionnelle pour les nouveaux arrivants en France [Thèse de doctorat], Université Paul Valéry – Département de Linguistique, Montpellier. Consulté sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01498911>
- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Education et didactique*, 7(1), 87-100. Consulté sur <https://journals.openedition.org/educationdidactique/1404>
- Bernaer, M., Gielen, A., Hurtecant, D., Jansen, K., Marschou, K., Van Hauwermeiren, K. (2015). 7 à dire 6. Berchem : De Boeck.
- Bodson, S., Brusselmans, J., Fierens, P., Janssens, C., Vandeputte, D. & Verheyen, L. (2017). *Quartier français 6*. Kalmthout : Pelckmans.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'« approche communic-actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, (1), 58-73. Consulté sur <https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>
- Bourguignon, C. (2007). *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action*. Communication présentée à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV, Grenoble. Consulté sur <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Consulté sur <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Consulté sur <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Desemblanx, L., Everaert, M., Lombardo, S., van der Heijden, L. (2015). *Coup de Pouce 6*. Mechelen : Plantyn.

- Goullier, F. (2005). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios*. Paris, France : Editions Didier. Consulté sur <https://tinyurl.com/yd63u6w3>
- Hamez, M.P. (2013). Enseigner l'écriture avec la presse écrite : tour d'horizon des manuels de FLE de l'approche communicative à la perspective actionnelle. In M. Abecassis & G. Ledegen (dir.), *Ecarts et apports des médias francophones : lexique et grammaire* (pp. 245-283). Berne : Peter Lang. Consulté sur <https://hal.univ-lille3.fr/hal-01663278>
- Hamez, M.P. (2014). L'essai argumenté, un genre enseigné en classe de FLE, étude de manuels publiés entre 1990 et 2013. *Synergies Pays scandinaves*, 9, 79-92. Consulté sur <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves9/hamez.pdf>
- Holec, H. (1982). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Consulté sur <https://tinyurl.com/y72brz9j>
- Hopkins, A. (2001). Guide à l'usage des auteurs de matériel pédagogique et de manuels. Dans J. Trim (Eds.), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs* (p. 233-271). Strasbourg : Division des politiques linguistiques. Consulté sur <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>
- Nissen, E. (2003). Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale [Thèse de doctorat], Université Stendhal – Département de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles, Grenoble. Consulté sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00001449/>
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, (347), 37-40. Consulté sur <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006g/>
- Puren, C. (2007). *Quelques implications impertinentes à propos d'un Cadre Européen de Référence*. Communication présentée à la Journée des langues de l'IUFM, Lorraine. Consulté sur <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article990>
- Puren, C. (2009). Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? *Les Cahiers Pédagogiques, Collection des HNS hors-séries numériques*, (18), 87-91. Consulté sur <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009a/>

- Puren, C. (2009). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. Dans M.L. Lions-Olivieri & P. Liria (dir.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (p.119-137). Barcelone : Difusión-Edition Maison des langues. Consulté sur <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009g/>
- Puren, C. (2013). *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*. Communication présentée à la Conférence Didactique des langues, des cultures et des disciplines à l'université, Fès. Consulté sur <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013e/>
- Puren, C. (2014). *Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés et complémentaires*. Consulté sur <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/>
- Puren, C. (2016). *Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de FLE*. Consulté sur <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016a/>
- Puren, C. (2019). *Transformer une tâche finale en mini-projet : un exemple concret d'analyse et de manipulation didactiques*. Consulté sur <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2019f/>
- Riquois, E. (2010). Evolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *Education et Formation*, (e-292), 129-142. Consulté sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01066557/>
- Rosen, E. (2010). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Canadian Modern Language Review*, 66(4), 487-498. Consulté sur <https://www.utpjournals.press/doi/abs/10.3138/cmlr.66.4.487>



# Annexes

## Annexe I – La lettre de réclamation (QF6)

(Bodson et al., 2017, p.42)

Boîte à outils 1 Mission

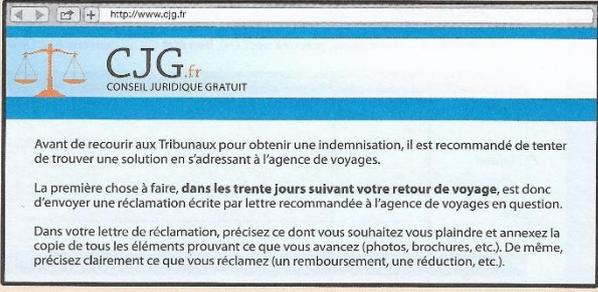
Boîte à outils 1 Mission

**I** Objectifs finaux: **33, 38, 41, 42, 45, 46**  
KOV: **Sch 8, 11, 12, 13, 14, 15**  
GO: **33, 38, 41, 42, 45, 46**

**C** Les élèves maîtrisent les outils nécessaires à la réalisation de la *Mission*, mais il est possible qu'ils aient besoin de vocabulaire spécifique, propre à l'action choisie. Encourager l'emploi de dictionnaires. Insister pour que les élèves fassent cet exercice sur ordinateur et utilisent les outils linguistiques disponibles. Expliquer que des fautes d'orthographe de base dans des lettres formelles sont vraiment à éviter.  
Insister pour que les élèves utilisent leur passe-partout afin de leur permettre de mieux organiser leur travail.  
Sur le site de prof, vous trouvez un schéma d'évaluation ainsi que du matériel de différenciation. En fonction du niveau de vos élèves, vous pourrez leur proposer plus ou moins de support.

Boîte à outils 1 Mission

Avec quelques amis, vous avez réservé une chambre d'hôtel dans un club de vacances. Arrivés à destination, vous avez constaté que l'hôtel ne correspondait pas à la description qui en avait été faite et que les activités promises par l'agence de voyages étaient inexistantes. Vos vacances tant attendues se sont passées en mineur et, de retour à la maison, vous décidez de réagir. Sur Internet, vous trouvez les informations suivantes.



Avant de recourir aux Tribunaux pour obtenir une indemnisation, il est recommandé de tenter de trouver une solution en s'adressant à l'agence de voyages.

La première chose à faire, **dans les trente jours suivant votre retour de voyage**, est donc d'envoyer une réclamation écrite par lettre recommandée à l'agence de voyages en question.

Dans votre lettre de réclamation, précisez ce dont vous souhaitez vous plaindre et annexez la copie de tous les éléments prouvant ce que vous avancez (photos, brochures, etc.). De même, précisez clairement ce que vous réclamez (un remboursement, une réduction, etc.).

**Tâche 1** Rendez-vous sur le site d'une agence de voyages. Choisissez-y une offre intéressante.

**Tâche 2** Imaginez tout ce qui pourrait mal se passer lors d'un séjour à cet endroit.

**Tâche 3** Rédigez la lettre de réclamation comme indiqué ci-dessus.

40 quarante Mission – Un malheur n'arrive jamais seul

## Annexe II – La dissertation persuasive (QF6)

(Bodson et al., 2017, p. 117)

Boîte à outils 4

Mission

Boîte à  
outils 4

Mission

### Avoir un diplôme est-ce vraiment important?

De nos jours, beaucoup de jeunes doutent de l'utilité d'obtenir un diplôme. Vaut-il vraiment la peine de faire des efforts et de persévérer dans ses études pour préparer son avenir? Quels arguments réalistes peut-on fournir à un jeune pour le convaincre de poursuivre des études?

Vous avez 16 ans ou plus, vous êtes élève en secondaire et vous vous posez cette même question? Écrivez une dissertation et partagez vos idées avec le ministre de l'Enseignement. La dissertation doit comporter maximum 1200 mots et doit être envoyée au plus tard le 30 mai à l'adresse [dissertation@enseignement.be](mailto:dissertation@enseignement.be). Un jury évaluera les essais et sélectionnera 20 lauréats. Ces derniers seront invités à participer à un débat avec le ministre.



#### BON À SAVOIR

Une dissertation persuasive est un texte qui sert à convaincre le lecteur d'une idée ou d'un point de vue. Une telle dissertation peut concerner un thème sur lequel vous avez une opinion bien arrêtée. Une dissertation persuasive est différente d'un texte argumentatif, qui est davantage fondé sur la preuve, tandis qu'une dissertation persuasive fait plutôt appel aux opinions ou à la sensibilité du lecteur.

Tâche 1 Réfléchissez. Notez vos arguments pour et contre la nécessité du diplôme.

Tâche 2 Organisez vos idées. Faites un schéma qui servira de base à la dissertation.

Tâche 3 Rédigez votre dissertation.

**I** Objectifs finaux: 33, 40, 41, 42, 45, 46

KOV: Sch 10, 11, 12, 13, 14, 15

GO: 33, 40, 41, 42, 45, 46

**C** Les élèves maîtrisent les outils nécessaires à la réalisation de la *Mission*, mais il est possible qu'ils aient besoin de vocabulaire spécifique, propre à l'action choisie. Encourager l'emploi de dictionnaires. Insister pour que les élèves fassent cet exercice sur ordinateur et utilisent les outils linguistiques disponibles. Expliquer que des fautes d'orthographe de base dans des lettres formelles sont vraiment à éviter.

Insister pour que les élèves utilisent leur passe-partout afin de leur permettre de mieux organiser leur travail.

Sur le site de prof, vous trouvez un schéma d'évaluation ainsi que du matériel de différenciation. En fonction du niveau de vos élèves, vous pourrez leur proposer plus ou moins de support.

# Annexe III – Le CV (CP6)

(Desemblanx et al., 2015, p.122-123)



## TÂCHE FINALE

Nom: \_\_\_\_\_

### 6 Le jour J

⇒ *Et maintenant, c'est l'heure de vérité! Parcours les journaux et/ou Internet pour trouver le job de vacances de tes rêves.*

**25** Cherche une offre d'emploi qui t'intéresse. Attention: le job doit correspondre à ta personnalité! Justifie donc ton choix!

**26** Pour poser ta candidature, tu dois rédiger ton CV.

Consignes:

- suis la structure du CV;
- adapte les informations au poste pour lequel tu poses ta candidature

Nom: \_\_\_\_\_

**27** Deux jours après avoir envoyé ton CV, tu es invité(e) pour un entretien d'embauche.

**Taaltaak dossier 2:** Ik voer een sollicitatiegesprek voor een vakantiejob.

● Dit lukt nog niet. ● Nog even doorbijten. ● Dit kan ik al goed. ● Super!

Wanneer is mijn taaltaak geslaagd?	8	Ik kan een oordeel vormen over wat ik gelezen heb.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	2	Ik kan een mededeling schrijven.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	9	Ik kan een niet al te complex rechtstreeks gesprek beginnen, voeren en afsluiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	10	Ik verzorg mijn uitspraak.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
	1	Ik beschik over voldoende woordenschat om de taaltaak uit te voeren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	2	Ik ken voldoende grammatica om de taaltaak uit te voeren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wat helpt mij bij het realiseren van deze taaltaak?	18	Ik pas eenvoudige technieken toe om een gesprek te beginnen, gaande te houden of af te sluiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	Ik durf en ben bereid om te schrijven en gesprekken te voeren in het Frans, en de gepaste strategieën daarvoor in te zetten. Ik word daarbij zelfstandiger en neem meer initiatief.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
	2	Ik streef naar een verzorgd taalgebruik, onder andere door strategieën in te zetten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Feedback**

8 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
2 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
9 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
10 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
1 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
2 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

# Annexe IV – La lettre de motivation (CP6)

(Desemblanx et al., 2015, p.211-217)



## TÂCHE FINALE

Nom: \_\_\_\_\_

### 5 3, 2, 1 ... Top départ!

⇒ Voilà, il ne reste qu'une chose à faire: préparer et envoyer ton dossier d'inscription. A part le formulaire d'inscription, il faut aussi rédiger une lettre de motivation. Comme il y a toujours plus de candidat(e)s que de places disponibles, ta lettre de motivation doit être convaincante et écrite dans un français impeccable!

40 a Remplis d'abord le formulaire d'inscription de l'organisation que tu as choisie.

**Formulaire de pré-inscription**  
à nous retourner par courrier ou scanné et envoyé par email



**WEP Lyon**  
81, Rue de la République  
69002 Lyon  
tél: 0472 40 40 04

**WEP Paris**  
Cour Saint-Joseph  
5, Rue de Charonne  
- 75011 Paris  
tél: 0148 06 26 26  
fax: 0148 06 21 21

DONNÉES CONCERNANT LE PROGRAMME CHOISI

**Programme scolaire (1 seul pays)**

**Choix du programme**

Programme scolaire       Programme scolaire FLEX       Études supérieures

**Choix du pays**

<input type="checkbox"/> Afrique du Sud	<input type="checkbox"/> Brésil	<input type="checkbox"/> États-Unis	<input type="checkbox"/> Italie
<input type="checkbox"/> Allemagne	<input type="checkbox"/> Canada	<input type="checkbox"/> France	<input type="checkbox"/> Japon
<input type="checkbox"/> Argentine	<input type="checkbox"/> Équateur	<input type="checkbox"/> Grande-Bretagne	<input type="checkbox"/> Nouvelle-Zélande
<input type="checkbox"/> Australie	<input type="checkbox"/> Espagne	<input type="checkbox"/> Irlande	

**Choix de la durée**

Année scolaire       Semestre scolaire       Trimestre scolaire       8 semaines

4 semaines       Année scolaire 'courte' - 3 terms (uniquement si Programme Scolaire FLEX en Nouvelle-Zélande ou Australie)

**Choix de la période de départ**

juillet-septembre       janvier-février       avril

**Programmes combinés (plusieurs pays)**

<input type="checkbox"/> Académix:	Pays 1 <sup>e</sup> partie _____	Pays 2 <sup>e</sup> partie _____
<input type="checkbox"/> Programme scolaire + volontariat:	Pays 1 <sup>e</sup> partie _____	Pays 2 <sup>e</sup> partie _____
<input type="checkbox"/> Programme scolaire FLEX + université		

**Année de départ** \_\_\_\_\_ →

De leerlingen vullen het inschrijvingsformulier van de organisatie van hun voorkeur in met hun persoonsgegevens en de gevraagde informatie. Het inschrijvingsformulier in het boek is dat van WEP; de formulieren van de andere organisaties zijn online terug te vinden. Om de opdracht zo authentiek mogelijk te houden, is het aangewezen om de leerlingen het inschrijvingsformulier van de organisatie van hun keuze te laten invullen, ter voorbereiding op de taalkaak. Het invulformulier op zich hoeft je niet te quoteren. Het is belangrijk dat de leerlingen in staat zijn om een formulier correct in te vullen en de vragen te begrijpen.

### Comment avez-vous connu WEP?

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Ambassade                               | <input type="checkbox"/> Internet                                | <input type="checkbox"/> Facebook                   |
| <input type="checkbox"/> Pub radio                               | <input type="checkbox"/> Bouche à oreille                        | <input type="checkbox"/> Google                     |
| <input type="checkbox"/> Twitter                                 | <input type="checkbox"/> Pub TV                                  | <input type="checkbox"/> Recommandation Professeur  |
| <input type="checkbox"/> Yahoo                                   | <input type="checkbox"/> Autres réseaux sociaux                  | <input type="checkbox"/> Publipostage emailing      |
| <input type="checkbox"/> Coordinateur local WEP                  | <input type="checkbox"/> Salon, Expo                             | <input type="checkbox"/> Article, interview / média |
| <input type="checkbox"/> Affiche école                           | <input type="checkbox"/> Prospectus distribué dans la rue        |   |
| <input type="checkbox"/> Pub presse                              | <input type="checkbox"/> Prospectus distribué lors d'un festival |   |
| <input type="checkbox"/> CIDJ centre d'information d'orientation | <input type="checkbox"/> Autre                                   |   |

### Données personnelles

Nom \_\_\_\_\_ Prénom \_\_\_\_\_  
Date de naissance (jour/mois/année) / / \_\_\_\_\_ Ville + Pays de naissance \_\_\_\_\_  
Nationalité \_\_\_\_\_ sexe  M  F  
N° \_\_\_\_\_ Rue \_\_\_\_\_ Code Postal \_\_\_\_\_ Ville \_\_\_\_\_  
Pays \_\_\_\_\_ Téléphone \_\_\_\_\_ Télécopie \_\_\_\_\_  
E-mail \_\_\_\_\_ Tél. portable (candidat) \_\_\_\_\_

Nom & prénom du père \_\_\_\_\_ Profession \_\_\_\_\_  
Tél. portable (père) \_\_\_\_\_ e-mail \_\_\_\_\_  
Nom & prénom de la mère \_\_\_\_\_ Profession \_\_\_\_\_  
Tél. portable (mère) \_\_\_\_\_ e-mail \_\_\_\_\_

Établissement scolaire fréquenté \_\_\_\_\_ En quelle classe êtes-vous? \_\_\_\_\_  
moyenne générale approximative sur 20 (l'an passé) \_\_\_\_\_

Êtes-vous fumeur?  non  oui

Si oui, êtes-vous prêt à arrêter avant de partir?  non  oui

Si vous n'êtes pas fumeur, pouvez-vous vivre au sein d'une famille de fumeurs?  non  oui

Avez-vous des allergies?  non  oui (si oui, lesquelles?) \_\_\_\_\_

Suivez-vous un traitement médical?  non  oui (si oui, donnez plus de détails) \_\_\_\_\_

Êtes-vous végétarien?  non  oui

Avez-vous participé à une 'séance info' de WEP?  non  oui, lieu \_\_\_\_\_

Avez-vous rencontré individuellement un membre de WEP?  non  oui

Ma famille souhaite accueillir un élève et bénéficier de la réduction 'famille d'accueil'  non  oui

Mon frère/ma sœur, \_\_\_\_\_ (nom), est parti avec WEP en (année), \_\_\_\_\_

Je souhaite donc bénéficier de la réduction frère/sœur  non  oui

Je confirme ma candidature au programme WEP et je certifie que les informations fournies ci-dessus sont exactes et de bonne foi.

Je règle les frais de dossier et d'entretien d'un montant de 100 € par  chèque à l'ordre de WEP  virement bancaire : compte BNP Paribas Fortis Banque code Banque 30004 - code agence 02249 - n° de compte: 0001 1225710 clé RIB 64 - IBAN: FR76 3000 4022 4900 0112 2571 084 - BIC: BNPAFRPP33  carte bancaire sur site WEP sécurisé.

Les frais de dossier et d'entretien sont non-remboursables sauf si ma candidature n'est pas retenue.

Afin d'accélérer les démarches, j'autorise WEP à m'envoyer toute correspondance par e-mail à l'adresse mentionnée ci-dessus.  non  oui

Mes parents et moi-même avons pris connaissance des conditions générales reprises en pages 56 et 57 de cette brochure et nous les acceptons.

Signature de l'élève + date et mention "lu et approuvé" \_\_\_\_\_ Signature du représentant légal + date et mention "lu et approuvé" \_\_\_\_\_

### Fais une surprise à un ami (Donne-nous ses coordonnées et nous lui transmettrons gratuitement une documentation WEP)

Nom \_\_\_\_\_ Prénom \_\_\_\_\_ Sexe  M  F  
Date de naissance (jour/mois/année) / / \_\_\_\_\_ Rue \_\_\_\_\_  
N° \_\_\_\_\_ Code postal \_\_\_\_\_ Ville \_\_\_\_\_ Pays \_\_\_\_\_



**Taalkaak dossier 3:** Ik schrijf een brief om me kandidaat te stellen voor een verblijf in het buitenland.

● Dit lukt nog niet. ● Nog even doorblijven. ● Dit kan ik al goed. ● Super!

Wanneer is mijn taalkaak geslaagd?	8	Ik kan een formele mail schrijven.	<input type="radio"/>
	9	Ik kan cultuuruitingen die specifiek zijn voor de francofone wereld opzoeken en presenteren.	<input type="radio"/>
	1	Ik beschik over voldoende woordenschat om de taalkaak uit te voeren.	<input type="radio"/>
	2	Ik ken voldoende grammatica om de taalkaak uit te voeren.	<input type="radio"/>
	4	Ik kan bij het uitvoeren van een schrijftaak alledaagse uitdrukkingen aanwenden en rekening houden met elementaire routines in het Frans.	<input type="radio"/>
	24	Ik gebruik een passende lay-out.	<input type="radio"/>
Wat helpt mij bij het realiseren van deze taalkaak?	5	Ik kan verschillen en gelijkenissen qua leefwijze onderscheiden tussen mijn eigen cultuur en de cultuur van een streek waar Frans gesproken wordt.	<input type="radio"/>
	25	Ik kijk mijn geschreven teksten na.	<input type="radio"/>
	1	Ik durf en ben bereid om te schrijven in het Frans en de gepaste strategieën daarvoor in te zetten. Ik word daarbij zelfstandiger en neem meer initiatief.	<input type="radio"/>
	2	Ik streef naar een verzorgd taalgebruik, onder andere door strategieën in te zetten.	<input type="radio"/>

**Feedback**

8 \_\_\_\_\_

9 \_\_\_\_\_

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

24 \_\_\_\_\_

Nom: \_\_\_\_\_

**c Tu as de la chance: on t'a sélectionné(e) pour un entretien personnel. Peu à peu, le départ s'approche ... Prépare-toi pour convaincre l'organisation que tu es un(e) candidat(e) motivé(e).**

**Taalkaak dossier 3: Ik verdedig mijn kandidatuur voor een verblijf in het buitenland.**

● Dit lukt nog niet. ● Nog even doorbijten. ● Dit kan ik al goed. ● Super!

Wanneer is mijn taalkaak geslaagd?				
2	Ik kan informatie uit gelezen en beluisterde teksten navertellen.	●	●	●
	6	Ik kan cultuuruitingen die specifiek zijn voor de francofone wereld opzoeken en presenteren.	●	●
	1	Ik beschik over voldoende woordenschat om de taalkaak uit te voeren.	●	●
	2	Ik ken voldoende grammatica om de taalkaak uit te voeren.	●	●
	13	Ik bepaal eerst het spreekdoel en ik stem mijn gedrag daarop af.	●	●
10	Ik verzorg mijn uitspraak.	●	●	
Wat helpt mij bij het realiseren van deze taalkaak?	5	Ik kan verschillen en gelijkenissen qua leefwijze onderscheiden tussen mijn eigen cultuur en de cultuur van een streek waar Frans gesproken wordt.	●	●
	6	Ik blijf me concentreren, ook als ik iets niet gezegd krijg of niet alles kan uitdrukken.	●	●
	1	Ik durf en ben bereid om te spreken in het Frans en de gepaste strategieën daarvoor in te zetten. Ik word daarbij zelfstandiger en neem meer initiatief.	●	●
	2	Ik streef naar een verzorgd taalgebruik, onder andere door strategieën in te zetten.	●	●

**Feedback**

2 \_\_\_\_\_

6 \_\_\_\_\_

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

13 \_\_\_\_\_

10 \_\_\_\_\_

**40 c** ET 19, 23, 26, 33, 42, 43, 44, 45\*, 46\*, 47\*, 48\*

VVKSO	GO!	OVSG
Spr2,	19, 23, 26,	74, 78,
Spr6,	33, 42,	62-72,
Spr9,	43, 44,	106, 114,
Spr10,	45*, 46*,	115, 116,
Spr11*,	47*, 48*	19, 22,
Spr12*,		23-24, 25
IC1, IC2,		
IC3, IC4*,		
IC5*, TC1,		
TC3*,		
Fon1,		
Fon2,		
Fon3		

Als vervolggereprik op de brief kun je de leerlingen nog een mondelinge toelichting laten geven.

41 ET 18, 22, 26, 33, 42, 45\*, 46\*

VVKSO	GO!	OVSG
Spr1,	18, 22, 26,	73, 77,
Spr5,	33, 42,	62-72,
Spr10,	45*, 46*	106, 114,
Spr11*,		19, 22
Spr12*,		
IC1, TC1,		
TC3*,		
Fon1,		
Fon2,		
Fon3		

De leerlingen maken een reclamespot voor hun organisatie waarin ze de troeven van de organisatie beklemtonen. Dit is een spreekopdracht in groep.

⇒ L'organisation avec laquelle tu envisages de partir organise une compétition publicitaire. Elle demande à tous les candidats/toutes les candidates de créer un spot publicitaire qu'elle mettra sur son site. Tu contactes d'autres jeunes qui veulent y collaborer et tu te mets au travail!

**41 L'organisation t'a envoyé une liste avec les consignes à suivre. Lis-les attentivement avant de commencer à créer le spot.**

Durée maximale: 5 minutes

Contenu:

- présente l'organisation: le public cible, les pays d'accueil, les activités qu'elle propose, ...
- ajoute éventuellement quelques témoignages/interviews de jeunes participants
- ajoute au spot de la musique adaptée

N'oublie pas qu'il s'agit d'un spot publicitaire qui doit donner envie à des jeunes de s'inscrire. Convaincs ton public de manière originale.

Mijn naam: \_\_\_\_\_

Je jette un regard critique sur mon propre spot publicitaire.

Expressivité	information présentée de façon expressive	information présentée avec quelques intonations dans la voix	texte lu de façon monotone	
Contenu: information complète (public cible, pays d'accueil, activités organisées...)?	information détaillée	information complète	information élémentaire	information insuffisante
Informations supplémentaires (témoignages et musique adaptée)	infos présentes		Oops! j'ai oublié ...	
Structure et cohérence de la publicité	structure logique avec des liens logiques	présentation structurée	plutôt énumération, sans liens logiques	
Evaluation de la coopération au sein du groupe + ajoute une petite explication:				
Je crois avoir réalisé le but (convaincre le public à l'aide d'un spot publicitaire) parce que ...	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>			

Nom: \_\_\_\_\_

Mon opinion générale sur ce spot publicitaire:



Point fort de mon spot publicitaire:

Ce que je pourrais encore améliorer:

**Taaltaak dossier 3: Ik maak een reclamespotje.**

● Dit lukt nog niet. ● Nog even doorbijten. ● Dit kan ik al goed. ● Super!

Wanneer is mijn taaltaak geslaagd?	1	Ik kan informatie uit teksten meedelen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5	Ik kan een presentatie geven.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	Ik beschik over voldoende woordenschat om de taaltaak uit te voeren.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	2	Ik ken voldoende grammatica om de taaltaak uit te voeren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wat helpt mij bij het realiseren van deze taaltaak?	13	Ik bepaal eerst het spreekdoel en ik stem mijn gedrag daarop af.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	8	Ik stel een spreekplan op.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	27	We maken bij een gemeenschappelijke spreektaak afspraken over formulering en inhoud, we evalueren en corrigeren elkaars voorbereiding en we benutten elkaars inbreng.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	Ik durf en ben bereid om te spreken in het Frans en de gepaste strategieën daarvoor in te zetten. Ik word daarbij zelfstandiger en neem meer initiatief.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	2	Ik streef naar een verzorgd taalgebruik, onder andere door strategieën in te zetten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Feedback**

1

5

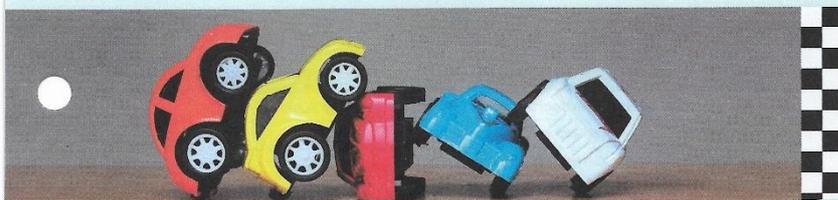
1

2

13

# Annexe V – Le communiqué de presse (CP6)

(Desemblanx et al., 2015, p.317-319)



## TÂCHE FINALE

Nom: \_\_\_\_\_

### 7 On passe à l'action

⇒ Après toutes tes recherches et tes préparations, te voilà prêt(e) à passer à l'action. Tu vas créer une campagne de sensibilisation pour une meilleure sécurité routière dans ta commune. La campagne doit être captivante pour tous les âges mais s'adresse en particulier aux jeunes.

#### 30 En petits groupes, vous allez élaborer une campagne de sensibilisation.

1 Complétez d'abord le cadre suivant:

Thème? (alcool, GSM, port de la ceinture...)

Public cible?

Message?

Points dangereux dans mon village/ma ville?

Idées pour améliorer la sécurité routière dans la commune?

2 Créez une affiche. (photo, slogan)

3 Ecrivez un communiqué de presse dans lequel vous expliquez les détails de votre campagne.

4 Présentez votre campagne aux députés de la commune. La meilleure campagne sera affichée dans la commune!

30 ET 22, 26, 33, 37, 41, 42, 43, 45\*, 46\*

VVKSO	GO!	OVSG
Spr5,	22, 26,	77, 62-72,
Spr9,	33, 37, 41,	106, 110,
Spr10,	42, 43,	91-101,
Spr11*,	45*, 46*	114, 115,
Spr12*		19, 21, 22
Sch7,		
Sch11,		
Sch12,		
Sch13,		
Sch14*,		
Sch15*,		
IC1,		
TC1,TC2,		
TC3*,		
Fon1,		
Fon2,		
Fon3		

Om het authentieke karakter te bewaren: laat de leerlingen werken met concrete probleemplaatsen in hun dorp of stad, bijvoorbeeld gevaarlijke wegsituaties op weg naar school. Welke specifieke verkeersproblemen zijn er in hun omgeving? Gevaarlijke bochten, kruispunten, te hoge snelheid, fietspaden... Eventueel kunnen ze gebruikmaken van foto's van die plaatsen.

Laat de leerlingen per twee of per drie hun campagne voorbereiden. Benadruk het belang van het kader, dat hen zal helpen om structuur te brengen in hun perscommuniqué en presentatie.

De presentatie zelf gebeurt voor de klas. De andere leerlingen spelen de rol van schepenen en beoordelen de campagne. Welk duo of trio heeft de beste campagne?

EN ROUTE EN TOUTE SÉCURITÉ! | 295

**Taalkaak dossier 4:** Ik werk een sensibiliseringscampagne uit en stel die voor.

● Dit lukt nog niet. ● Nog even doorblijven. ● Dit kan ik al goed. ● Super!

Wanneer is mijn taalkaak geslaagd?	7	Ik kan een verslag schrijven.	<input type="radio"/>
	5	Ik kan een presentatie geven.	<input type="radio"/>
	1	Ik beschik over voldoende woordenschat om de taalkaak uit te voeren.	<input type="radio"/>
	2	Ik ken voldoende grammatica om de taalkaak uit te voeren.	<input type="radio"/>
	13	Ik bepaal eerst het schrijfdoel en ik stem mijn gedrag daarop af.	<input type="radio"/>
Wat helpt mij bij het realiseren van deze taalkaak?	27	We maken bij een gemeenschappelijke spreek-, schrijftaak afspraken over formulering en inhoud, we evalueren en corrigeren elkaars voorbereiding en we benutten elkaars inbreng.	<input type="radio"/>
	8	Ik stel een schrijf- en spreekplan op.	<input type="radio"/>
	22	Ik raadpleeg, waar nodig, op efficiënte wijze digitale en niet-digitale hulpbronnen en gegevensbestanden (woordenlijst, woordenboek, encyclopedie ...).	<input type="radio"/>
	1	Ik durf en ben bereid om te schrijven en te spreken in het Frans, en de gepaste strategieën daarvoor in te zetten. Ik word daarbij zelfstandiger en neem meer initiatief.	<input type="radio"/>
	2	Ik streef naar een verzorgd taalgebruik, onder andere door strategieën in te zetten.	<input type="radio"/>

**Feedback**

7 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

13 \_\_\_\_\_

27 \_\_\_\_\_

Nom: \_\_\_\_\_

**31** Votre campagne remporte un succès fou, à tel point que même le ministre de Mobilité vous invite à un débat sur la sécurité routière.

**Taalkaak dossier 4:** Ik neem deel aan een debat over verkeersveiligheid.

● Dit lukt nog niet. ● Nog even doorbijten. ● Dit kan ik al goed. ● Super!

Wanneer is mijn taalkaak geslaagd?	1	Ik kan informatie meedelen uit teksten als een persartikel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	8	Ik kan een gefundeerde mening of conclusie naar voren brengen over de inhoud van gelezen teksten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	9	Ik kan een niet al te complex rechtstreeks gesprek beginnen, voeren en afsluiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	10	Ik verzorg mijn uitspraak.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wat helpt mij bij het realiseren van deze taalkaak?	1	Ik beschik over voldoende woordenschat om de taalkaak uit te voeren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2	Ik ken voldoende grammatica om de taalkaak uit te voeren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	16	Ik houd rekening met de belangrijkste omgangsvormen bij mondelinge interactie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	Ik durf en ben bereid om te schrijven en gesprekken te voeren in het Frans, en de gepaste strategieën daarvoor in te zetten. Ik word daarbij zelfstandiger en neem meer initiatief.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2	Ik streef naar een verzorgd taalgebruik, onder andere door strategieën in te zetten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Feedback**

1 \_\_\_\_\_

8 \_\_\_\_\_

9 \_\_\_\_\_

10 \_\_\_\_\_

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

**31** ET 27, 28, 29, 42, 43, 45\*, 46\*

VVKSO	GO!	OVSG
Lu9,	27, 28,	89, 90,
Gespr1,	29, 42,	81-88,
Gespr2,	43, 45*,	114, 115,
Gespr3,	46*	17, 20, 22
Gespr4,		
Gespr5*,		
Gespr6*,		
IC1, TC1,		
TC2,		
TC3*,		
Fon1,		
Fon2,		
Fon3		

Laat nu twee duo's of trio's samenwerken. Elk duo/trio bekijkt kritisch de campagne van het andere duo/trio, leest aandachtig het perscommuniqué en noteert minimum drie kritische vragen daarover.

Daarna gaan beide duo's met elkaar in debat. Het ene duo speelt dan de rol van minister en zijn afgevaardigden die kritische vragen stellen over de campagne van de gemeente. Wanneer er leerlingen zijn die de betreffende verkeerssituatie kennen omdat ze op zo'n gevaarlijk punt wonen, kun je hun ook vragen om als ervaringsdeskundige de kritische vragen te stellen in plaats van de rol van minister te spelen.

Beperk de tijd. Na een tiental minuten laat je de rollen omwisselen. Benadruk zeker dat iedereen aan bod moet komen.

Als evaluatie kun je rondgaan en bepaalde elementen in het rooster noteren, je kunt elk groepje apart aan bod laten komen (tijdrovend) of je kunt enkele groepjes als steekproef naar voren roepen.

# Annexe VI – L'article sur une légende urbaine (7 à dire 6)

(Bernaer et al., 2015, p.85-88)

# Action!

**Titre:** Niouzz!

Niveau:	Compétences:	Durée:
B1	expression écrite expression orale compréhension écrite compréhension orale interaction orale	3 h de cours en classe 3 h à 4 h de travail à la maison

**Produit:**

- 1 un journal télévisé pour les jeunes contenant ...
  - une légende urbaine
  - une nouvelle sur un cambriolage
  - une interview avec un candidat de *The Voice Belgique*
  - une nouvelle sur l'école (poisson d'avril!)
- 2 un article de journal concernant une légende urbaine
- 3 la préparation écrite d'une interview

**Situation:**

- 1 En groupes de quatre personnes, les élèves préparent un journal télévisé *Niouzz*. Tout comme le journal que les élèves ont vu au début de cette unité, il contiendra quatre nouvelles. Les nouvelles ne doivent pas figurer dans l'ordre donné. Avant de faire leur journal (Action 5), les élèves se préparent ...
  - en rédigeant un article sur une légende urbaine,
  - en adaptant un article sur un cambriolage,
  - en préparant une interview originale,
  - en inventant une nouvelle sur leur école.
- 2 Enfin, les élèves jouent leur journal devant la classe ou l'enregistrent à l'aide d'une caméra.

85

1 Médiathèque 2 Dictionnaire 3 Grammaire 4 Vidéo 5 Exercices 6 Action! 7 Action! 8

### Tâches:

- 1 Vous allez faire un journal *Niouzz* vous-mêmes. En petits groupes, vous réfléchissez à des nouvelles qui pourraient intéresser vos camarades de classe, tout en suivant les consignes données dans les Actions 1 jusqu'à 4. Ensuite, vous cherchez du matériel que vous pouvez utiliser dans votre journal et vous rédigez les textes pour le journal.
- 2 Après cette phase de préparation, vous jouez votre journal devant la classe ou vous enregistrez les différentes parties de l'émission à l'aide d'une caméra. Les autres élèves veulent bien sûr voir le résultat de votre travail. Vous regardez les autres journaux télévisés et vous jugez le résultat des autres groupes.

### Actions:

- Action 1: chercher une légende urbaine et écrire un article de journal sur cette légende
- ★ Action 2: adapter un article de journal sur un cambriolage aux exigences d'un journal télévisé
- Action 3: préparer les questions pour/faire une interview avec un des participants de *The Voice Belgique*
- Action 4: inventer une nouvelle sur votre école (poisson d'avril!) et écrire le texte de cette nouvelle
- Action 5: présenter votre journal *Niouzz*

### Extra (sources, conseils):

sites web sur [7àdire.deboeck.com](http://7àdire.deboeck.com)

### Critères d'évaluation:

- exécution de la tâche
- originalité, créativité
- langue soignée, registre (adapté au public)
- syntaxe
- structure
- + modèle sur le site

### Fiche d'auto-évaluation:

p. 488-489

# Action 1

## La rédaction d'un article sur une légende urbaine

- Préparation à la maison. Vous cherchez sur YouTube une vidéo qui raconte une légende urbaine. Les quatre membres du groupe doivent être d'accord. Veillez à ce que le reportage ne soit pas trop difficile et pas trop long. Regardez plusieurs fois.
- Vous écrivez ensuite un article de journal concernant cette légende (10 à 15 lignes). Dans votre article, vous utilisez au moins trois semi-auxiliaires (soulignez-les!). Respectez les règles pour écrire votre article: titre, chapeau, ...
- Ce sujet constituera la première partie de votre journal *Niouzz*. Remettez votre travail au professeur, qui le corrigera.

# ★ Action 2

## L'adaptation d'un article de journal sur un cambriolage

La deuxième nouvelle du jour concerne un cambriolage.

- Cherchez sur le site de l'un des trois journaux suivants un article sur un cambriolage:
  - [www.humanite.fr](http://www.humanite.fr)
  - [www.francesoir.fr](http://www.francesoir.fr)
  - [www.lefigaro.fr](http://www.lefigaro.fr)
- Copiez l'article en question et notez bien la référence.
- Faites ensuite un schéma (qui? quand? où? butin?).
- Adaptez le texte aux exigences d'un journal télévisé (le texte doit donc être lu à haute voix).

# Action 3

## La préparation d'une interview avec un candidat de *The Voice Belgique*

Préparez à l'écrit une interview avec un candidat (réel ou fictif) de *The Voice Belgique*.

- Faites une liste de dix questions que vous voulez lui poser. Variez la construction des questions (*inversion, intonation, est-ce que*). Variez également les mots interrogatifs.
- Remettez votre travail au professeur qui le corrigera. Ajoutez une photo de la personne que vous allez interviewer, ainsi qu'une brève présentation du candidat.

## Action 4

### Une nouvelle originale sur votre école (poisson d'avril!)

- Écrivez un petit texte sur un événement fictif à votre école. Utilisez votre imagination, mais faites attention à ne blesser personne. Cette nouvelle sera votre 'poisson d'avril'.
- Remettez votre travail au professeur pour qu'il/elle vérifie votre idée.

## Action 5

### Synthèse: le journal *Niouzz*

- Jouez votre journal télévisé devant la classe ou enregistrez-le (si vous avez une caméra). Voici les quatre parties de l'émission (l'ordre peut varier):
  - Le présentateur du journal présente une légende urbaine. Vous pouvez utiliser/montrer des extraits de la vidéo sur YouTube (pas toute la vidéo).
  - ★ - Le présentateur du journal lit la nouvelle d'un cambriolage. Il passe ensuite en direct à un journaliste qui est sur place. Il lui pose des questions sur le butin et les voleurs.
  - Le présentateur annonce que l'émission *The Voice Belgique* commence ce soir-même sur La Deux. Il présente un des candidats et passe alors à une interview. Une personne pose les questions, l'autre joue le rôle de candidat.
  - Le présentateur annonce une nouvelle sur votre école (poisson d'avril!). Ajoutez un extrait dans lequel quelqu'un du personnel est interviewé (professeur, directeur, ...).
- Veillez à ce que tout le monde dans votre groupe ait son mot à dire. Il y a donc un présentateur, un journaliste qui donne les dernières nouvelles sur le cambriolage, un journaliste qui interviewe un des candidats de *The Voice Belgique* (également joué par un membre du groupe), quelqu'un qui joue le rôle de directeur/professeur/...
- Si vous avez choisi de filmer votre journal, il y a peut-être quelqu'un dans le groupe capable de monter les différentes parties de l'émission. Le but est d'obtenir un journal complet de cinq minutes environ.
- Vous montrez le fruit de votre travail aux autres élèves. Vous regarderez ensuite les journaux des autres groupes et vous les évaluez.

 *uggestion de lecture*

7àdire.deboeck.com

## Annexe VII – L'Annonce de colocation + l'article sur un artiste engagé (7 à dire 6)

(Bernaer et al., 2015, p.319-324)

# Action!

<b>Titre: Vivons ensemble!</b>		
<b>Niveau:</b>	<b>Compétences:</b>	<b>Durée:</b>
B1+	expression écrite expression orale compréhension écrite compréhension orale interaction orale	3 h de cours en classe 1 h de travail à la maison (Action 1) 1 h de cours en classe 1 h de travail à la maison (Action 2) 2 h de cours en classe 1 h de travail à la maison (Action 3)
<b>Produit:</b>		
Voici une série de produits parmi lesquels vous pouvez faire un choix:		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1 une annonce et une procédure de sélection pour trouver un nouveau colocataire</li> <li>2 un article sur un artiste qui s'engage socialement sur le plan de la tolérance et de la naturalisation</li> <li>3 une campagne contre l'expulsion d'une camarade de classe</li> </ol>		
<b>Situation:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Les élèves simulent une situation de cohabitation dans laquelle ils sont à la recherche d'un nouveau colocataire. Ils rédigent une annonce et organisent un entretien avec plusieurs candidats, parmi lesquels ils sélectionnent le meilleur. Ainsi, ils mettront en pratique les connaissances acquises tout au long de cette unité (champs sémantiques, structure de l'annonce, ...).</li> <li>2 Afin de rédiger un article intéressant pour le journal de l'école, les élèves vont à la recherche d'un artiste qui traite ou a traité la tolérance dans son œuvre. Il y a deux pistes qui sont possibles: soit ils contactent l'artiste en question afin de fixer une date pour une interview, soit ils rassemblent des informations sur le Net pour en faire un bon article.</li> <li>3 La troisième tâche traite du thème de l'expulsion et a un lien direct avec l'article <i>Non à l'expulsion de nos élèves</i> à la page 263. Les élèves sont censés monter un projet afin de défendre les droits d'une camarade de classe menacée d'expulsion. Pour cette action, ils devront faire preuve d'un engagement multiculturel.</li> </ol>		

**Tâches:**

- 1 En petits groupes, vous partez à la recherche d'un colocataire. Vous imaginez d'abord votre logement et vous esquissez le profil du colocataire idéal. Avec ces données, vous rédigez une annonce qui paraîtra sur Internet ou dans un journal. Ensuite, vous préparez et exécutez vos entretiens. Finalement, vous évaluez chaque candidat et vous choisissez celui qui répond le mieux au profil.
- 2 Pour le journal de l'école, vous allez rédiger un article sur un artiste qui s'engage pour plus de tolérance. Soit vous contactez un artiste pour faire une interview, soit vous rassemblez des informations sur cet artiste sur le Net et vous les structurez dans un article.
- 3 Une élève de votre classe est menacée d'expulsion. Avec la classe, vous voulez tout mettre en œuvre afin de lui donner l'opportunité de rester dans le pays. Voilà pourquoi vous organisez un projet qui attirera l'attention des médias et donc ... des politiciens.

**Actions:**

- **Action 1:** sélectionner un nouveau colocataire pour une maison de cohabitation
- **Action 2:** écrire un article sur un artiste engagé
- **Action 3:** mettre sur pied un projet contre l'expulsion d'une camarade de classe

**Extra (sources, conseils):**

sites web sur [7adire.deboeck.com](http://7adire.deboeck.com)

**Critères d'évaluation:****Suggestions:**

- le registre adapté
  - le contenu approprié
  - la structure (d'une annonce, d'un article de presse)
  - l'engagement
  - l'emploi du vocabulaire adéquat (champ sémantique de la colocation, ...)
- + modèle sur le site

**Fiche d'auto-évaluation:**

p. 488-489

# Action 1

## La procédure de sélection d'un colocataire

Avec quelques amis vous habitez en colocation, mais dans quelques mois, un de vos colocataires quittera la maison. Vous allez donc à la recherche d'un nouveau colocataire. Travaillez en petits groupes (de trois personnes environ).

- ✍️ ▪ Tout d'abord, il faut trouver des candidats. Dans ce but, vous rédigez une annonce que vous pourrez publier dans un journal ou sur un site web. Tenez compte de la structure d'une bonne annonce. Intégrez les informations suivantes:
  - une description de la maison, sans trop entrer dans les détails (éventuellement une photo)
  - la situation de la maison
  - le profil du candidat idéal (fille/garçon, âge, ...)
  - ce à quoi le candidat peut s'attendre
  - le prix du loyer
  - la disponibilité
  - une explication de la procédure de sélection (un entretien, ...)
  - vos coordonnées et vos données personnelles de contact

- ✍️ 📄 ▪ Les annonces seront distribuées en classe. Chaque élève devra répondre à une annonce (par courriel), de sorte que vous receviez plusieurs réactions de candidats potentiels. Quand vous répondez (individuellement!) à l'annonce d'un autre groupe, essayez de bien expliquer pourquoi vous êtes le meilleur candidat. Tenez compte du profil demandé.
- Dès que vous avez quelques réactions de candidats sérieux, il est temps de passer à la deuxième étape: l'entretien. Avant de vous lancer dans les entretiens, vous vous préparez à fond.
  - Si vous connaissez des personnes qui ont déjà vécu en cohabitation et qui ont donc de l'expérience avec ce genre de procédure, contactez-les. Demandez-leur comment ils se sont organisés pour trouver des candidats. Structurez les informations reçues de sorte que vous puissiez vous préparer à fond.
  - Lisez bien les réactions à vos annonces. Écrivez un petit courriel dans lequel vous invitez les candidats pour un entretien personnel. Décidez ensemble si vous invitez les candidats ensemble ou séparément.
  - Préparez bien cet entretien en prévoyant
    - quelques questions générales pour tous les candidats qui vous permettent de vous former une idée générale du candidat.
      - Parlez de ses études.
      - Parlez de son expérience avec la cohabitation.
      - Pensez à la participation dans le ménage.
      - Pensez aux sorties le soir et pendant les week-ends.
      - ...

- quelques questions spécifiques pour chaque candidat qui permettent d'approfondir la conversation et d'avoir une image la plus complète possible en un minimum de temps.
  - Parlez de la personnalité et des habitudes du candidat.
  - Comparez vos intérêts.
  - Parlez des règles de la maison.
  - ...

- 00
- Après avoir pris rendez-vous, les candidats se présentent chez vous pour un entretien à partir duquel vous allez décider s'il y a un candidat convenable.
    - Accueillez de façon convenable votre candidat/vos candidats.
    - Présentez-vous tous.
    - Une personne fait le tour de la maison avec le(s) candidat(s).
    - Une deuxième personne engage la conversation à l'aide des questions générales.
    - Une troisième personne pose les questions plus approfondies.
    - Si vous accueillez vos candidats séparément, changez de rôle!

- 00
- Le moment est venu de faire votre choix entre les différents candidats.
    - Comparez les réponses des trois candidats.
    - Évaluez les avantages et inconvénients de chaque candidat.
    - Argumentez bien votre point de vue!
    - Finalement, racontez en classe quel candidat vous avez choisi et pourquoi.

## Action 2

### La rédaction d'un article sur un artiste engagé

-  ■ Pour le journal de l'école, vous écrivez un article sur un artiste qui s'engage pour plus de tolérance. Renseignez-vous sur Internet sur des artistes francophones (auteurs, poètes, chanteurs, sculpteurs, peintres, ...) qui défendent des causes sociales et sélectionnez-en un qui traite ou a traité le thème de la tolérance.
-  ■ Faites des recherches sur Internet et informez-vous sur l'œuvre de cet artiste. Découvrez aussi son point de vue sur la tolérance.
-  ■ Si vous avez l'opportunité d'approcher l'artiste en question, préparez une interview que vous pourriez éventuellement faire par courriel.
  - Contactez l'artiste en lui expliquant le contexte et l'objectif de votre interview. Veillez à votre langage et à la structure de votre courriel.
    - Présentez-vous.
    - Demandez si l'artiste veut participer à l'interview.
    - Montrez que vous vous êtes bien informé.
    - Utilisez les fiches à la page 510 pour écrire un e-mail formel.
    - N'oubliez pas de mentionner vos coordonnées pour que votre correspondant puisse vous recontacter.
  - Préparez votre interview.
    - Posez des questions pertinentes ...
      - sur la motivation de l'artiste pour s'engager,
      - sur les idées sur la tolérance,
      - sur une œuvre en particulier,
      - ... .
    - Limitez la quantité de questions, veillez d'autant plus à la qualité.
  - Envoyez encore un courriel à l'artiste disponible pour l'interview.
    - Remerciez-le.
    - Ajoutez vos questions dans un document en annexe.
      - Proposez une date limite (réaliste) pour recevoir les réponses.
- Rédigez votre article, qui peut prendre la forme d'un texte continu ou d'une interview.
  - Structurez les informations trouvées/reçues et faites un schéma *introduction - corps - conclusion*.
  - Contextualisez votre article.
    - Le lecteur ne connaît pas forcément l'artiste interviewé, il faudra donc le présenter: ajoutez une biographie concise.
    - Rédigez une première version de votre article et faites-la corriger par le/la prof.
    - Améliorez votre article à l'aide du feed-back reçu.
- ★ ■ Les différents articles seront lus et évalués par tous les élèves. L'article qui reçoit la meilleure évaluation peut être publié dans le magazine ou sur le site web de l'école.

## Action 3

### Un projet contre l'expulsion d'une camarade de classe

- Relisez l'article *Non à l'expulsion de nos élèves* à la page 263. Imaginez que Hadeel Eldhomb soit une camarade de classe et montez un projet pour qu'elle puisse rester dans le pays. Travaillez en petits groupes.
- Faites une session de remue-méninges pendant laquelle vous réfléchissez aux sujets suivants:
  - Quels arguments voulez-vous avancer lors de votre 'campagne'?
  - Comment allez-vous attirer l'attention des médias?
  - Pensez à un lieu et une date pour votre campagne.
  - Créez éventuellement des affiches afin de sensibiliser un vaste public à la problématique de l'expulsion.
  - ...
- Proposez votre projet à votre classe, qui choisira la meilleure campagne en tenant compte des critères ci-dessus.

 *uggestion de lecture*

[7adire.deboeck.com](http://7adire.deboeck.com)

## Annexe VIII – Le CV et la lettre de motivation (7 à dire 6)

(Bernaer et al., 2015, p. 469-472)

# Action!

**Titre: Décrochez le job!**

Niveau	Compétences	Durée
B1	expression écrite	1 h de cours en classe
B2	expression orale	2 h de travail à la maison (action 1)
	compréhension écrite	1 h de cours en classe
	compréhension orale	1 h de travail à la maison (action 2)
	interaction orale	2 h de cours en classe
		2 h de travail à la maison (action 3)

**Produit:**

Voici une série de produits parmi lesquels vous pouvez faire un choix:

- un C.V. et une lettre de motivation
- un entretien d'embauche
- une affiche publicitaire qui stimule l'esprit d'entreprendre chez les adolescents et une présentation orale de l'affiche devant un jury

**Situation:**

L'objectif est de faire réfléchir les apprenants sur leur avenir d'une part et de les préparer au marché de l'emploi d'autre part.

- 1 Les différentes étapes forment un parcours intégré qui permet aux apprenants d'entrer en contact avec le marché de l'emploi et de rédiger les documents essentiels, comme un C.V. et une lettre de motivation.
- 2 En outre, après avoir observé des entretiens d'embauche authentiques dans cette unité, les apprenants mettent en pratique les techniques d'interview apprises en jouant le rôle de recruteur et/ou de postulant. L'entretien d'embauche sera évalué en commun afin d'éviter de futurs pièges.
- 3 Finalement, l'esprit d'initiative des élèves sera sollicité au moment où on leur demande de créer une affiche stimulant l'esprit d'entreprendre.

469

1 Médiathèque 2 Infothèque 3 Grammoutils 4 Forum 5 Culturema 6 Action! 7 Action! Plus

**Tâche:**

- 1 Ça y est! Bientôt, vous aurez terminé l'école secondaire. Mais avant d'entamer 'la vie adulte', il importe de bien vous préparer et de faire les bons choix! Tout d'abord, vous réfléchissez à vos intérêts et à vos talents en fonction de vos futures études et/ou de votre future profession. Ensuite, vous vous imaginez dans cinq ans environ et vous postulez pour un emploi à l'aide d'un C.V. et d'une lettre de motivation.
- 2 Bonne nouvelle: vous êtes invité pour un entretien! Avec un(e) camarade de classe, vous mettez en scène un entretien d'embauche réaliste.
- 3 Dans le cadre d'un projet authentique organisé par l'UWE, vous créez en petits groupes une affiche qui stimulera d'autres jeunes à développer leur esprit d'entreprendre. Votre objectif est de sensibiliser les jeunes et de les convaincre de leurs capacités en tant que créateur ou créatrice. Vous défendrez votre affiche devant un jury, constitué des autres élèves de la classe.

**Actions:**

- **Action 1:** fouiller les postes vacants, rédiger un C.V. et une lettre de motivation
- **Action 2:** préparer et passer un entretien d'embauche
- **Action 3:** créer une affiche afin de stimuler l'esprit d'entreprendre

**Extra (sources, conseils):**

sites web sur [7adire.deboeck.com](http://7adire.deboeck.com)

**Critères d'évaluation:****Suggestions:**

- le registre adapté (formel)
  - la créativité
  - le contenu approprié
  - la cohérence
  - l'aisance
  - l'emploi de la terminologie persuasive
  - la fluidité
  - la flexibilité et la spontanéité d'expression en situation
  - l'authenticité
- + modèle sur le site

**Fiches d'auto-évaluation:**

p. 488-489

# Action 1

## La rédaction d'un C.V. et d'une lettre de motivation

-  Quelles sont vos perspectives pour l'année prochaine? Vous vous êtes renseigné sur vos possibilités? Qu'est-ce qui vous intéresse?
- Réfléchissez et notez des mots-clés.
  - Discutez en petits groupes et présentez oralement vos perspectives. Parlez aussi de vos hésitations éventuelles.

Mes perspectives			
Quelles sont vos perspectives?	<input type="checkbox"/> étudier <input type="checkbox"/> projet	<input type="checkbox"/> travailler <input type="checkbox"/> autre	<input type="checkbox"/> voyager <input type="checkbox"/> ...
Comment vous êtes-vous déjà renseigné?	<input type="checkbox"/> salon de l'étudiant <input type="checkbox"/> journée portes-ouvertes <input type="checkbox"/> contact avec des étudiants <input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> dépliant <input type="checkbox"/> autre	
Que comptez-vous encore faire?	...		
Où comptez-vous réaliser votre projet?	...		
Comment comptez-vous financer votre projet?	<input type="checkbox"/> grâce à une bourse <input type="checkbox"/> en travaillant pendant l'année <input type="checkbox"/> en travaillant les week-ends <input type="checkbox"/> en travaillant en été <input type="checkbox"/> grâce au soutien des parents <input type="checkbox"/> ...		

-  Vous avez fait votre choix? Parfait! Maintenant, imaginez votre vie dans cinq ans (en moyenne). Quelles études aurez-vous faites? Dans quel secteur voudriez-vous travailler? Discutez-en dans votre groupe.
-  Vous avez terminé vos études et peut-être déjà vécu vos premières expériences sur le marché de l'emploi. Cherchez sur Internet des postes vacants dans le secteur qui vous intéresse. Sélectionnez-en un. Expliquez à votre groupe où et comment vous avez trouvé l'annonce et pourquoi vous l'avez choisie.
-  Il est grand temps de postuler! Rédigez un C.V. et une lettre de motivation. Suivez les instructions données dans le Forum de cette unité.

## Action 2

### L'entretien d'embauche

- Travaillez à deux et échangez les annonces auxquelles vous avez répondu. Un élève jouera le rôle de recruteur, l'autre de postulant. Ensuite, vous changez de rôle. Tenez bien compte des conseils donnés dans le Forum de cette unité (l'argumentation, l'étiquette, l'apparence, ...), ainsi que des questions fréquemment posées lors d'un entretien d'embauche.

## Action 3

### La création d'une affiche pour stimuler l'esprit entrepreneur

- L'UWE, l'Union Wallonne des Entreprises (l'équivalent de l'UNIZO) lance un appel pour mettre sur pied de nouvelles actions afin de sensibiliser les adolescents à l'esprit d'entreprendre. En petits groupes de trois élèves, vous participez à cette campagne de sensibilisation.
- Commentez les affiches suivantes au sein de votre groupe. Laquelle trouvez-vous la meilleure? Pourquoi?



- Réfléchissez à une action originale qui vise les adolescents.
- Cherchez de l'inspiration sur le site de l'UWE.
- Créez une affiche publicitaire qui met en évidence l'action et/ou l'événement qui permettra de stimuler les adolescents à développer leur esprit d'entreprendre. N'oubliez pas de mentionner les informations pratiques (comme un site web), de faire un slogan accrocheur et de prévoir une mise en page attirante.
  - Présentez votre affiche devant le jury.
  - Les autres élèves joueront le rôle de jury et évalueront votre affiche au niveau
    - du contenu (informations pratiques, ...)
    - du slogan
    - de l'originalité
    - de la mise en page

## Annexe IX – Tableau de résultats

	QF6	CP6	7 à dire 6
<b>la complexité</b>			
- Action sociale avec une certaine durée	0/2	3/3	3/4
- Tâche complexe avec différentes sous-tâches	0/2	3/3	3/4
<b>le caractère collectif</b>			
- Tâche réalisée en groupes (dont par le groupe entier)	0/2	1,5/3 (0/3)	3/4 (0/4)
- Tâche qui se termine par une action collective, une décision commune ou un produit collectif	0/2	0/3	0/4
<b>l'authenticité</b>			
- Interaction authentique avec un sens réel	0/2	1,5/3	3/4 ou 4/4
- Action sociale habituelle ou quotidienne	1/2	2/3	4/4
- Réactions personnelles (dont réactions personnelles réelles)	2/2 (1/2)	3/3 (1/3)	2/4 (0/4)
<b>l'autonomie</b>			
- Liberté dans la phase de conception	2/2	3/3	4/4
- Présence d'une phase d'auto-évaluation	0/2	2/3	0/4
<b>textes modèles</b>			
- Recherche autonome de documents modèles	2/2	2/3	1,5/4
- Lien entre les documents supports et la tâche finale	1,5/2	3/3	4/4
<b>Résultats Hamez (2013)</b>			
- Interaction combinée entre les textes et la tâche finale	1/2 possible <sup>1</sup>	3/3 possible	1/4 possible
- Attention à la réécriture	0/2	0/3	1/4

<sup>1</sup> La possibilité d'une interaction combinée dépend de la recherche autonome des documents supports. Si les élèves disposent de textes modèles écrits complets, il n'effectueront pas de recherches autonomes et l'interaction sera simple dans la plupart des cas. S'ils ne disposent pas de modèles et doivent recueillir leur information de manière autonome, ils pourraient aussi se baser, entre autres, sur des textes audiovisuels issus du manuel même, de l'internet ou d'autres sources.

- Contenus grammaticaux et lexicaux ont un lien direct avec la tâche finale	0/2	0/3	1/4
---	-----	-----	-----

