

FSL

FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Guide de réflexion sur la pratique pédagogique
pour les enseignantes et enseignants du
programme de français de base

MODULE 3

Approche actionnelle

Remerciements

Nous remercions tout spécialement les représentants du milieu de l'éducation qui ont prêté leurs expertises et leur expérience à l'élaboration des modules de la série « Guide de réflexion sur la pratique pédagogique pour les enseignantes et enseignants du programme de français de base ».

| | |
|---------------------|--|
| Erin Balmer | Thames Valley District School Board |
| Maureen Benfey | Peel District School Board |
| Melissa Brown | Greater Essex County District School Board |
| Geoff Collins | Durham District School Board |
| France Dupuis | Catholic District School Board of Eastern Ontario |
| Laura Dursley | Trillium Lakelands District School Board |
| Jayne Evans | Niagara Catholic District School Board |
| Joanne Guindon | Durham Catholic District School Board |
| Heather Henke | Avon Maitland District School Board |
| Elizabeth Hoerath | Halton District School Board |
| Suzanne Korell | Ottawa Catholic School Board |
| Liliana Martins | Toronto District School Board |
| Sharon McNamara | Algonquin and Lakeshore Catholic District School Board |
| Renee Meloche | Halton District School Board |
| Jennifer Moodie | Thames Valley District School Board |
| Alison Pearce | Toronto District School Board |
| Lorraine Richard | York Region District School Board |
| Brooke Robinson | Lakehead District School Board |
| Christina Schilling | Upper Grand District School Board |
| Anne Marie Sienna | Halton District School Board |
| Chantal Soucy | Ottawa Catholic School Board |
| Karen To | Greater Essex County District School Board |
| Karla Torrente | Durham District School Board |

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Contexte | 4 |
| L'évolution des approches dans l'enseignement des langues | 4 |
| Approche communicative | 5 |
| Approche actionnelle | 5 |
| La communication, un geste social | 5 |
| Tâches actionnelles | 5 |
| | |
| Renforcement des compétences grâce aux tâches actionnelles | 6 |
| Initiation des élèves aux tâches actionnelles | 6 |
| Création d'un contexte social authentique | 7 |
| Étayage pédagogique dans le cadre d'une approche actionnelle | 8 |
| Modèle de délégation graduelle de responsabilité | 9 |
| Comment répondre aux besoins de tous les élèves | 10 |
| Exemples de tâches axées sur l'approche actionnelle | 11 |
| | |
| Au-delà des rudiments | 13 |
| Recours à la technologie pour les tâches actionnelles | 13 |
| Pratiques réflexives | 15 |
| Points à considérer dans la planification | 16 |
| Suggestions de lectures | 17 |

Contexte

Ce module met l'accent sur l'élaboration et la mise en œuvre de tâches d'apprentissage axées sur l'approche actionnelle dans le cadre des cours de français de base offerts à l'élémentaire et au secondaire. Il s'inspire de la recherche et des expériences d'enseignantes et d'enseignants de français de base, et formule des suggestions en lien avec la planification, l'enseignement, l'évaluation et la réflexion sur les pratiques.

Les chercheurs qui s'intéressent à l'enseignement de langues secondes ont beaucoup exposé abondamment les mérites d'une approche communicative visant à repositionner l'enseignement d'une deuxième langue de façon à montrer d'abord aux apprenants comment communiquer dans cette langue plutôt qu'à leur fournir des renseignements sur cette langue.

L'approche actionnelle vise à enrichir l'approche communicative en s'inspirant des recherches menées au cours des trois dernières décennies par des experts dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde. Les enseignantes et enseignants de français de base qui utilisent l'approche actionnelle pour enrichir leurs pratiques en classe constatent vite son potentiel pour enrichir les compétences fonctionnelles des élèves. Les mérites de l'approche actionnelle continuent d'alimenter la discussion.

L'évolution des approches dans l'enseignement des langues

Dans un article intitulé « Vers une nouvelle cohérence didactique » (2006), Christian Puren trace un fascinant portrait de l'évolution de l'enseignement des langues secondes au cours du dernier siècle. Il examine son développement séquentiel dans une optique qu'il appelle « les entrées », c'est-à-dire les différents points de départ variables qu'ont utilisés des générations successives d'enseignantes et d'enseignants pour initier leurs élèves à une nouvelle langue.

Chaque orientation pédagogique subséquente a été définie dans le but de remédier aux lacunes des approches précédentes, tenant compte des besoins sociétaux de l'époque. Au fil du temps, les modes d'enseignement de la langue seconde ont continué d'évoluer. Au lieu de s'acharner exclusivement sur la grammaire et la lecture, on a réorienté les efforts vers l'enseignement de compétences permettant aux élèves d'exécuter des tâches sociales ou interactives spécifiques dans la langue cible.

APERÇU DES APPROCHES EN ENSEIGNEMENT LINGUISTIQUE AU FIL DU TEMPS

| | L'entrée par | La tâche des étudiants |
|------------|------------------|------------------------|
| Avant 1900 | la grammaire | lire |
| 1900–1910 | le lexique | décrire |
| 1920–1960 | la culture | expliquer |
| 1960–1980 | la communication | reproduire, s'exprimer |
| 1980–1990 | la communication | informer, s'informer |
| 2000+ | l'action | agir |

Compilé à partir de renseignements tirés d'un article publié par Puren en 2006 intitulé « Vers une nouvelle cohérence didactique », *Le français dans le Monde*, 348, 42–44

Approche communicative

Dans le cadre de l'approche d'enseignement de la langue seconde axée sur l'approche communicative, les élèves apprennent en communiquant dans la langue cible plutôt qu'en peaufinant leurs compétences langagières de façon isolée. Les activités d'apprentissage choisies visent à renforcer les compétences communicatives en permettant à l'apprenant d'utiliser la langue seconde dans des contextes significatifs et authentiques. Récemment encore, l'enseignement linguistique privilégiait la production orale au détriment d'interactions orales spontanées et authentiques.

Approche actionnelle

Dans le cadre de l'approche actionnelle, la communication est vue comme une activité sociale qui permet d'accomplir des tâches spécifiques. Le Cadre Européen commun de référence pour les langues (CECR) affirme qu'au-delà de l'approche communicative, il faut mettre l'accent sur une utilisation active de la langue menant à l'acquisition de cinq compétences langagières : la production orale, les interactions orales, l'écoute, la lecture et l'écriture, y compris les compétences requises pour écrire dans une optique d'interaction. Ce cadre considère l'élève comme un participant actif au processus d'apprentissage.

LA COMMUNICATION, UN GESTE SOCIAL

La communication est une activité sociale. Dans ce contexte, les apprenants langagiers sont perçus comme des acteurs sociaux qui doivent accomplir certaines tâches « dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECR, p. 15). En plus d'accumuler des banques de nouveau vocabulaire, les élèves de français langue seconde acquièrent de nouvelles compétences ainsi que des stratégies pour communiquer efficacement et pour gérer leur usage de la langue en fonction des situations et des tâches à accomplir. Les élèves interagissent en écoutant, en parlant, en lisant et en écrivant dans des situations de vie réelles ou simulées.

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé.

Tiré du CECR (2001), p. 16

TÂCHES ACTIONNELLES

Les tâches actionnelles sont des actes intentionnels dans des contextes, des situations et des circonstances de la vie courante où l'élève pourrait facilement se retrouver. Il s'agit de tâches ouvertes et complexes qui exigent une gamme variée de connaissances et d'habiletés et où les pistes menant au but final sont nombreuses et variées. Pour accomplir ces tâches actionnelles, les élèves doivent connaître la langue et savoir s'en servir à bon escient dans un contexte culturel ou social particulier. Ces tâches sociales constituent des actes de parole, c'est-à-dire des mots et des groupes de mots qui permettent de communiquer dans un but précis dans le cadre d'interactions de la vie courante comme s'excuser, saluer, demander, se plaindre, inviter, faire un compliment, refuser et ainsi de suite.

Les tâches actionnelles engagent activement les apprenants dans des communications significatives, pertinentes, difficiles, mais tout de même réalisables, qui visent des résultats identifiables, concrets et pratiques. Les élèves peuvent vérifier le progrès accompli vers l'acquisition de compétences langagières en évaluant leur aptitude à accomplir des tâches concrètes (« Je sais comment demander des détails sur un

La production orale n'est pas qu'une activité scolaire, comme beaucoup d'élèves le croient encore. Elle doit être travaillée explicitement à l'école de manière à ce que les élèves puissent ensuite y avoir recours efficacement dans la vie de tous les jours, pour convaincre un parent, plaider sa cause auprès d'un enseignant, obtenir un service de la part d'un entreprise, raconter un événement à un ami, porter plainte à un magasin, etc. ... On doit rappeler régulièrement aux élèves les contextes du quotidien.

Saada et Makarow (2012)

produit dans un magasin de produits électroniques et poser des questions sur la mise de côté en utilisant correctement les verbes vouloir, devoir et prendre. ») plutôt que leur aptitude à réussir un test de grammaire sur les verbes (« Je peux conjuguer les verbes irréguliers vouloir, devoir et prendre au présent et au conditionnel. »). Une fois que les élèves ont réussi à accomplir quelque chose *en français*, ils se sentent habilités et valorisés.

Quand les enseignantes et enseignants de français de base adoptent l'approche actionnelle, leurs élèves sont en mesure de démontrer à la fois ce qu'ils savent faire en français et ce qu'ils ont appris au sujet de la structure de la langue française. L'approche actionnelle positionne clairement l'apprentissage d'une langue seconde comme un processus actif qui permet aux élèves de déterminer la nature de leurs interactions langagières. En outre, l'enseignement et l'apprentissage axés sur les tâches actionnelles sont souvent abordés dans le cadre des discussions et des recherches sur l'autonomie des apprenants.

David Little (2006) affirme que « le développement de l'autonomie dans l'apprentissage langagier est régi par trois principes pédagogiques : la participation de l'apprenant, la réflexion de l'apprenant et la langue cible qui convient. » [Traduction libre]

Renforcement des compétences grâce aux tâches actionnelles

Initiation des élèves aux tâches actionnelles

Dès les premières étapes de renforcement des compétences linguistiques, les élèves de programmes de français de base apprennent à interagir en français de manière à satisfaire aux besoins de base, tel que se présenter, poser des questions personnelles simples au sujet de la famille, de la maison, du quartier, de l'école, des amis et des intérêts personnels, et à répondre à ces questions. Tous ces sujets ont une pertinence personnelle immédiate.

Les élèves de programmes de français de base peuvent apprendre à poser les actes de communication suivants en français :

- Saluer quelqu'un
- Se présenter
- Poser des questions simples sur des sujets familiers et répondre à ces genres de questions
- Remplir des formulaires simples
- Écrire des descriptions simples pour informer quelqu'un d'un événement
- Demander de l'aide
- Demander et donner des directions routières
- Lancer une invitation ou répondre à une invitation
- Faire ou accepter des excuses
- Lire des annonces
- Donner des renseignements et répondre à des questions oralement et pouvoir écrire quelque chose à son sujet
- Comprendre et respecter les modalités d'adhésion à un club, une équipe ou tout autre groupe

- Comprendre et poser des questions sur les tâches à exécuter
- Comprendre les règles et consignes de sécurité
- Faire des achats

Création d'un contexte social authentique

Pour confirmer l'importance de ces actes de communication, les enseignantes et enseignants de français de base créent un contexte d'apprentissage en demandant aux élèves d'accomplir une tâche, généralement en collaboration avec un ou plusieurs de leurs pairs. Les tâches et les actes de communication peuvent avoir plusieurs composantes et être simples ou complexes, selon le niveau et les intérêts des élèves. Dans le cas de présentations par exemple, les débutants en français langue seconde peuvent d'abord apprendre à dire leur nom, leur âge et leur année scolaire en phrases complètes. Par la suite, ils arriveront à parler de ce qu'ils étudient, de leurs passe-temps, de ce qu'ils font dans leurs temps libres, de leurs travaux ou de leur emploi à temps partiel.

L'enseignante ou l'enseignant de français de base crée une situation authentique où l'élève pourrait devoir fournir des renseignements, disons une clinique médicale, où on lui demanderait d'épeler son nom et de fournir son adresse, son numéro de téléphone, son adresse de courriel, sa date et lieu de naissance, son âge, son sexe et sa nationalité. À mesure que les élèves progressent, les tâches deviennent plus difficiles sur les plans linguistique et cognitif.

Dans le cadre de l'approche communicative, on peut aussi demander aux élèves de jaser avec un partenaire de ce qu'ils aiment ou n'aiment pas, des membres de leur famille ou d'autres personnes et de se poser des questions. Par contre, dans le cadre de l'approche actionnelle, on proposera un scénario, disons la planification de vacances familiales, puis on demandera aux élèves de discuter dans ce contexte précis de ce qu'ils aiment ou n'aiment pas, jusqu'à ce qu'ils s'entendent sur un choix de destination et autres détails relatifs aux vacances en famille.

Problème : Imagine que tu fais des courses avec ta famille dans un centre commercial et que tu te perds. Tu dois décrire ta famille au garde de sécurité.

« Avec mes élèves de 5e année, j'ai décidé de mettre l'accent sur la présentation de la famille. Mes élèves ont passé une semaine à étudier des descriptions de familles. Ils ont répondu à mes questions, puis ils ont lu, écouté et écrit des descriptions de familles. Je leur ai ensuite remis des images pré-dessinées de familles, puis je leur ai demandé de choisir un grand-parent et de s'exercer à le décrire à un partenaire. La semaine suivante, les élèves ont poursuivi leurs descriptions spontanées après quoi, ils étaient prêts à décrire leur propre famille à leurs pairs et à poser des questions. C'est le genre d'exercice qu'on reprenait tous les jours.

Les élèves ont maintenant les outils linguistiques nécessaires pour faire face à une situation d'enfant perdu obligé de décrire sa famille. Aux fins de l'évaluation sommative, j'ai fait participer les élèves à un jeu de rôle où c'est moi qui incarnais le garde de sécurité. Les élèves devaient écrire le nom des membres de leur famille sur une fiche et c'est moi qui choisisais la personne avec qui ils devaient aller faire des courses. »

Enseignant de français de base – 4^e année à 8^e année.

Étayage pédagogique dans le cadre d'une approche actionnelle

Au stade de débutant, on demande souvent aux élèves d'apprendre par cœur des présentations orales et des dialogues écrits. Il est essentiel de leur donner l'occasion de commencer à interagir avec l'enseignante ou l'enseignant et avec d'autres élèves pour exécuter des tâches qui reflètent ou imitent des situations réelles non prédéfinies et parfois imprévisibles. Il importe de noter que l'adoption d'une approche actionnelle ne signifie pas qu'on doive abandonner les présentations et les dialogues qui font déjà partie de l'approche communicative. Ces activités sont partie intégrante du soutien et des pratiques nécessaires pour permettre aux élèves d'acquérir un nouveau vocabulaire et de s'exprimer avec plus d'aisance dans la langue seconde.

Dans *Grammar in a Communicative Approach* (1993), William Littlewood décrit les quatre étapes de l'étayage pédagogique. Dans le cadre de la première étape, qu'il appelle la pratique langagière pré-communicative, l'enseignante ou l'enseignant de français de base fait participer les élèves à des activités qui mettent l'accent sur une caractéristique particulière de la langue. La seconde étape est celle de la pratique langagière communicative où les élèves participent à des activités qui les obligent à communiquer un message significatif, en s'appuyant sur des compétences linguistiques nouvellement acquises. À la troisième étape, on parle de communication « structurée » puisque l'enseignante ou l'enseignant structure la situation et la tâche de manière à obliger les élèves à utiliser le vocabulaire français et la structure de langue qu'ils ont appris. Quand les élèves atteignent la quatrième étape, ils sont prêts à exécuter correctement des tâches actionnelles, misant sur les compétences langagières et les stratégies de communication qui font désormais partie de leur répertoire.

« J'ai éloigné mes élèves des dialogues exercés en faveur de communications plus réelles et spontanées en ajoutant une composante toute simple à une tâche familière. Les élèves étaient habitués à travailler deux par deux pour préparer les entrevues sous forme de questions et réponses qu'ils présentaient ensuite au reste de la classe. Une fois ces présentations terminées, je demandais à des bénévoles de trouver un partenaire avec qui ils ne s'étaient jamais pratiqués et d'essayer de répondre à des questions légèrement différentes sur le même sujet. »

Enseignant de français de base du secondaire

Modèle de délégation graduelle de responsabilité

Le modèle de délégation graduelle de responsabilité permet à l'enseignante ou l'enseignant de français de base de démontrer et d'exemplifier d'abord l'échange de questions et réponses personnelles avec la classe entière, puis le dialogue, tout en incitant les élèves à faire part de leurs commentaires au fil de la conversation (pratique partagée). Les élèves sont ensuite guidés à travers de brèves interactions avec les autres. Ces dernières peuvent prendre la forme d'une aide orale ou écrite, comme une conversation à trois où l'enseignante ou l'enseignant joue un rôle de soutien. On peut aussi afficher des questions, des réponses ou des tâches contextuelles tout autour de la classe. À mesure que les élèves se familiarisent avec une approche conversationnelle particulière ou une série de questions, les partenaires, le contexte, la tâche ou les questions changent aussi, ce qui favorise les interactions *indépendantes*. On peut avoir recours à une large gamme de stratégies d'apprentissage coopératives quand les élèves s'exercent à ces types de conversations (p. ex., quatre coins, intérieur-extérieur du cercle).

Lorsque les enseignantes et enseignants de français de base incorporent l'approche actionnelle à leurs pratiques, ils reconnaissent du même coup l'importance de ce qui suit :

- Étayer l'apprentissage pour permettre aux élèves d'utiliser le français avec compétence et en toute confiance à titre d'acteurs sociaux pour accomplir des tâches de la vie courante.
- Fournir des rétroactions spécifiques et ponctuelles et créer des occasions qui permettent aux élèves d'en tenir compte.
- Concevoir des tâches pertinentes et authentiques qui conviennent bien aux élèves.
- Favoriser un climat d'apprentissage en donnant aux élèves le goût de communiquer. Cette démarche est essentielle pour motiver les élèves à prendre la parole de façon spontanée et dans un but précis.

Une fois qu'ils connaissent bien leurs élèves, les enseignantes et enseignants de français de base sont à même de tenir compte de leurs intérêts et passe-temps quand ils conçoivent les tâches pour la classe. L'important, c'est de permettre des interactions authentiques et de s'assurer que la conversation a un but clair pour les élèves.

Voir le Module 4 du *Guide de réflexion sur la pratique pédagogique pour les enseignantes et les enseignants de français de base* : *apprentissage coopératif*.

Les enseignantes et enseignants de français de base peuvent consulter la série de vidéos *On est capable!* pour d'autres exemples de pratiques et de stratégies efficaces.

« J'avais l'habitude de demander à mes élèves de se présenter en début d'année. Cette activité prenait parfois la forme de présentations orales ou d'entrevues entre élèves. Un certain mois de septembre, j'ai plutôt opté pour une « démarche culturelle » en demandant aux élèves de faire des recherches et des présentations. Cette année, le point culminant des présentations, était la rédaction d'une lettre à un correspondant d'une école de langue française située dans notre même ville du sud ontarien – histoire de rendre la tâche plus authentique.

Ce projet ne semblait pas enthousiasmer les élèves – jusqu'à ce qu'ils aient l'idée d'écrire une lettre à un joueur de hockey professionnel canadien-français. Dès que j'ai accepté leur suggestion, leur degré de motivation a décuplé. Les élèves avaient maintenant une raison valable d'écrire au sujet de leur vie et de leur passion pour le hockey. La clé de la réussite, c'était d'écouter ce que les élèves avaient à dire, de tenir compte de leurs intérêts et de faire le lien entre ce qui se passait dans le cours de français et ailleurs dans le monde. »

Enseignant de français de base à l'intermédiaire

Comment répondre aux besoins de tous les élèves

Un aspect clé de l'approche actionnelle tient au choix intéressant de tâches et d'activités proposées aux élèves. De fait, les contenus, les procédés et les produits doivent être adaptés aux besoins de l'apprenant. L'enseignante ou l'enseignant de français de base doit tenir compte des besoins et intérêts des élèves et leur offrir des choix qui les stimulent et les motivent. L'enseignement axé sur les tâches permet d'accommoder les besoins variés des apprenants de langue anglaise, des élèves avec des plans d'enseignement individualisés (PEI) et des élèves de classes à années multiples.

L'enseignante ou l'enseignant de français de base doit mettre au point des tâches et des activités qui :

- accommodent des regroupements souples (p. ex, intérêts, état de préparation, motivation)
- permettent aux élèves de travailler deux par deux, en petits groupes et avec la classe entière
- créent un contexte qui favorise l'apprentissage du vocabulaire et des structures langagières
- exigent le recours à des facultés intellectuelles supérieures
- offrent de nombreuses occasions d'utiliser la langue avant les évaluations sommatives

Exemples de tâches axées sur l'approche actionnelle

Ces exemples de tâches axées sur l'approche actionnelle s'inscrivent dans des contextes réalistes qui incitent et encouragent les élèves à atteindre divers objectifs d'apprentissage.

| Objectif d'apprentissage | Contexte authentique | Tâche actionnelle |
|---|--|--|
| | <i>Quelle serait la situation authentique?</i> | <i>Quel est le but et le résultat/produit?</i> |
| J'apprends à décrire ma famille | Montrer des photos de ma famille à un ami et identifier chaque personne | Vous venez d'ouvrir un compte sur le site d'un réseau social. Discutez avec un ami du Québec des photos de famille que vous voulez télécharger. Expliquez vos choix. |
| | Répondre aux questions d'un participant francophone à un programme d'échange étudiant au sujet des membres de la famille | Vous participez à un programme d'échange étudiant et c'est la première fois que vous parlez au téléphone avec le partenaire francophone qui viendra habiter chez vous le mois prochain. Répondez à ses questions concernant votre famille. |
| | Acheter un cadeau à un membre de ma famille et avoir à décrire cette personne à la vendeuse | Vous êtes dans un magasin et avez du mal à choisir le cadeau parfait pour un membre de votre famille. Décrivez cette personne à la vendeuse francophone et répondez à ses questions sur ce que cette personne aime ou n'aime pas. |
| | Faire une demande pour participer à une émission de télé-réalité | Vous faites une demande afin que votre famille participe à une émission de télé-réalité appelée « La famille la plus talentueuse au Canada ». Filmez une courte vidéo décrivant les membres de votre famille à l'intention des réalisateurs francophones de l'émission. |
| J'apprends à poser des questions simples et à y répondre | Faire la connaissance d'un nouveau camarade de classe le premier jour d'école | Une enseignante vous demande d'accueillir une nouvelle élève francophone et de lui faire faire le tour de l'école. Mettez cette élève à l'aise en répondant à ses questions sur l'école. |
| | Demander à une amie d'emprunter des articles d'école | En arrivant au cours de français, vous constatez que vous avez oublié votre sac à dos à la maison. Posez des questions sur l'horaire de la journée à trois de vos amis et demandez-leur de vous prêter les articles dont vous aurez besoin pour passer à travers la journée. |
| J'apprends à faire des achats simples | Acheter des produits dans un dépanneur | Vous êtes en vacances avec votre famille et vous vous rendez dans la ville de Québec. Vous vous arrêtez pour mettre de l'essence dans l'auto. Vous entrez chez le dépanneur pour acheter quelques articles pour l'auto. Demandez au vendeur de vous aider à trouver ces articles, puis discutez du prix, des quantités et du mode de paiement. |
| | Commander une pizza par téléphone. | Vous passez une nuit dans une ville francophone avec quelques amis. Vous avez décidé d'acheter de la pizza. Téléphonez au restaurant et commandez trois pizzas. Assurez-vous que les trois contiennent des ingrédients différents pour accommoder les goûts de tous. Discutez du prix et de la grosseur des pizzas, du mode de paiement et de la contribution de chacun. |
| J'apprends à fixer la date d'une réunion, à parler de dates et d'heures et à donner des directions. | Planifier une sortie au cinéma avec des amis | Les cousines francophones de votre meilleure amie sont en visite de Montréal et vous avez du mal à vous organiser pour une sortie. Parlez-vous pour fixer un point de rencontre, pour choisir le film et pour déterminer comment vous rendre au cinéma. |
| J'apprends à dire ce que j'aime et ce que je n'aime pas. | Décrire le cadeau que vous aimeriez recevoir pour votre anniversaire | Une amie de famille francophone que vous n'avez pas vue depuis longtemps vous téléphone pour savoir ce que vous aimeriez avoir pour votre fête. Elle semble croire que vous avez encore les mêmes goûts qu'à l'âge de cinq ans. Donnez-lui trois ou quatre suggestions de cadeaux qui vous plairaient beaucoup et expliquez vos choix. |

| Objectif d'apprentissage | Contexte authentique | Tâche actionnelle |
|---|---|--|
| | <i>Quelle serait la situation authentique?</i> | <i>Quel est le but et le résultat/produit?</i> |
| J'apprends à demander et à suivre des directions détaillées. | Voyager dans une région francophone | Vous planifiez un voyage au Biodôme de Montréal. Vous vous rendez au guichet des visiteurs pour demander des directions. On vous remet une carte routière. En route vers le Biodôme, vous demandez à un passant si vous allez bel et bien dans la bonne direction. |
| | | Vous êtes à la gare de train (ou à l'aéroport) et vous voulez de la crème glacée. Vous demandez au préposé du bureau d'information comment vous rendre au comptoir de crème glacée. Un peu plus tard, un touriste français vous aperçoit en train de savourer un cornet et vous demande où se trouve le comptoir de crème glacée. Expliquez-lui comment s'y rendre. |
| | | Vous rendez visite à un ami qui habite dans les résidences étudiantes d'une université en Acadie, au Nouveau-Brunswick. Vous aboutissez au campus universitaire, mais vous n'arrivez pas à trouver les résidences étudiantes. Vous arrêtez un groupe d'étudiants pour demander des directions. |
| J'apprends à donner ou à demander des opinions personnelles dans le cadre de discussions informelles avec mes amis. | Discuter de livres, de musique, de cinéma, etc. | Vous vous rendez à Québec pour visiter un ami. Vous décidez d'aller voir un film ensemble. Vous aimez beaucoup les comédies, mais votre ami préfère les films d'action. Discutez avec votre ami et expliquez-lui pourquoi vous préférez les comédies. |
| | Demander l'opinion des autres avant de faire un achat | Vous envoyez un courriel à des amis francophones pour savoir quel genre de téléphone et quel plan de données ils utilisent et ce qu'ils pensent des services offerts par diverses compagnies de téléphone. Partagez l'information avec vos parents et tentez de les convaincre de vous aider à payer le plan de données. |
| J'apprends à être en accord ou en désaccord poliment avec quelqu'un. | Refuser un repas dans un restaurant | Vous avez commandé des pâtes végétariennes dans un restaurant français, mais le serveur vous apporte une lasagne à la viande, insiste que c'est ce que vous avez commandé et affirme qu'elle est délicieuse. Essayez de convaincre poliment le serveur de vous apporter ce que vous avez commandé. |
| J'apprends à demander à quelqu'un de clarifier ou de préciser ce qu'il vient juste de dire. | Acheter d'autres pièces pour votre ordinateur | Vous participez à un programme d'échange étudiant. En vous promenant dans la rue, vous apercevez des affiches annonçant des soldes extraordinaires et décidez d'acheter des pièces ou des logiciels pour votre ordinateur. Vous essayez de comprendre les explications du vendeur francophone, mais le sens de certains mots vous échappe. Demandez au vendeur de vous expliquer la signification de ces mots. |
| J'apprends à me faire comprendre même quand je ne connais pas le mot exact. | Faire un achat dans un magasin de jardinage | Vous rendez visite à des membres de la parenté qui vivent dans un petit village du Québec. Vous décidez d'acheter une plante particulière pour leur dire merci. Vous ne connaissez pas le nom exact de cette plante, mais vous savez à quoi elle ressemble. Décrivez la plante que vous cherchez à la fleuriste francophone. |
| J'apprends à exprimer mes opinions par écrit. | Envoyer une lettre au rédacteur en chef d'un journal | Un promoteur immobilier veut construire un petit centre commercial sur un terrain où se situe un joli parc fréquenté par beaucoup de familles et d'enfants. Écrivez une lettre au rédacteur en chef du journal français local expliquant toutes les raisons pour lesquelles le parc et ses espaces verts doivent être préservés. |
| | Remplir un formulaire de sondage | Vous et votre famille avez effectué un séjour dans un hôtel du Québec. Remplissez le formulaire de sondage sur la satisfaction des clients avant de partir. |

Au-delà des rudiments

À mesure que les compétences langagières des élèves de français de base s'améliorent et qu'ils deviennent plus confiants en leurs compétences en français, les tâches deviennent plus complexes, et les stratégies de communication et la langue se peaufinent.

« Je voulais faire vivre aux élèves une situation réelle qui leur donnerait l'occasion de parler de choses qui étaient arrivées quand ils étaient plus jeunes, les obligeant ainsi à utiliser l'imparfait. J'ai donc pensé au scénario suivant : le mariage de la sœur ou du frère aîné de l'élève à une personne du Québec. À la réception, suivant tous les discours, on demandait à l'élève de raconter une ou deux anecdotes amusantes qui s'étaient déroulées dans l'enfance du marié ou de la mariée.

La présentation de ces anecdotes constituait la tâche actionnelle, mais mes élèves voulaient aller plus loin et partager plus de récits de jeunesse sur le joyeux couple en buvant un verre de jus et en dégustant des hors d'œuvres. Cette approche favorisait des conversations plus interactives et spontanées. Les élèves ont adoré le côté « vrai » de cette amusante expérience (la nourriture et le jus ont certainement aidé!) et ils ont eu beaucoup de plaisir. »

Enseignant de français de base - 9^e année

Recours à la technologie pour les tâches actionnelles

La technologie peut constituer un puissant outil d'apprentissage du français de base. Elle procure un environnement sans risques qui incite les élèves à communiquer, qui facilite la transmission des rétroactions des enseignants, qui permet aux élèves de revoir et d'autoévaluer leurs réalisations verbales et qui les motive en exploitant leurs intérêts, leur zone de confort et leur domaine d'expertise. Le recours à une panoplie de technologies rehausse et complète la nature authentique de la perspective actionnelle.

Téléphones cellulaires : les élèves utilisent quotidiennement leurs cellulaires pour des interactions verbales et concrètes. Les cellulaires peuvent s'avérer très utiles à la réalisation de nombreuses tâches actionnelles et authentiques.

Médias : Des médias comme la télévision, la radio, les journaux, les blogues et les sites Web fournissent des textes concrets en français et donnent l'occasion aux élèves d'accomplir des tâches axées sur l'approche actionnelle pendant les cours de français de base. Les discussions informelles ou de classe, les débats en petits groupes et les dialogues peuvent donner tous lieu à des expériences verbales authentiques, pertinentes et spontanées liées à l'utilisation des médias.

Médias sociaux : Des technologies telles que les blogues, le courriel, le partage de musique et de photos, les services de voix sur IP, les podcasts et les wikis ont radicalement transformé les modes de communication des élèves. Les enseignantes et enseignants de français de base peuvent avoir recours à ces technologies pour organiser des échanges virtuels avec des élèves de partout au monde, pour promouvoir la littératie culturelle et pour confier aux élèves des tâches authentiques.

Les enseignantes et enseignants doivent être sensibles aux circonstances socioéconomiques des élèves et aux points de vue divergents des parents à l'égard des médias sociaux et autres technologies. Ils doivent également se conformer aux politiques et directives de l'école et du conseil scolaire.

Magnétoscopes et enregistreurs : Ce genre d'équipement permet aux élèves d'enregistrer, de réenregistrer et d'obtenir des rétroactions immédiates sur leur communication au moyen d'autoévaluations et d'évaluations de groupe. Ceci les aide à produire des textes qui peuvent ensuite être partagés à l'intérieur et à l'extérieur de la classe.

« J'ai donné comme tâche à mes élèves de 7e année de choisir une date pour une sortie au cinéma avec un ami. En premier lieu, on a étudié le texte d'un site Web français qui présentait les films à l'affiche. J'ai demandé aux élèves de choisir une date – ceci m'a permis de déterminer ce qu'ils savaient déjà et ce qu'ils avaient besoin de savoir. Nous avons créé un mur de phrases qui continue de prendre de l'expansion. Au départ, c'est moi qui dirigeais la conversation, mais j'ai graduellement confié la tâche aux élèves. Je leur ai compliqué la vie en imposant des paramètres, comme l'obligation de garder un jeune cousin ou d'assister à un repas de famille, ce qui les a forcés à bien réfléchir à leur choix d'heure et de cinéma. Il a été très facile de trouver du matériel pour l'évaluation finale puisque les horaires de cinéma changent chaque semaine. J'ai donc demandé aux élèves de refaire la même tâche, mais en choisissant un nouveau film pour que les conversations demeurent spontanées et naturelles. »

Enseignant de français de base – 4^e année à 8^e année

« Les élèves étudiaient une région particulière du Québec et avaient pour tâche d'établir un itinéraire de sept jours en vue d'un voyage d'école dans cette région. Ils devaient donc téléphoner à 1-877-Bonjour (Bonjour Québec – le Bureau de tourisme du Québec), demander de l'information au préposé et faire livrer à leur domicile des dépliants touristiques. Pour ce faire, ils devaient s'identifier, expliquer leur projet et demander de la documentation pour diverses composantes du projet (hôtels, restaurants, lieux à visiter, activités à faire, spectacles à voir, cartes, directions routières, etc.).

Les élèves n'avaient jamais parlé au téléphone en français. Ils étaient nerveux, mais aussi fiers de pouvoir s'exprimer et d'obtenir ce qu'ils voulaient. Ils savaient que la personne au bout du fil allait leur offrir de parler en anglais et qu'ils devaient lui expliquer que la conversation devait se dérouler entièrement en français. Certains élèves ont dû emprunter les téléphones de leurs camarades, mais tout s'est déroulé à l'intérieur de la classe grâce aux nouvelles technologies! »

Enseignant de français de base - 11^e année

Pratiques réflexives

Une solide réflexion constitue un aspect clé du processus d'enseignement et d'apprentissage, puisqu'elle aide les enseignantes et enseignants de français de base à approfondir leur apprentissage professionnel pour favoriser la réussite des élèves.

Les enseignantes et enseignants de français de base peuvent s'inspirer des énoncés suivants pour encadrer leurs réflexions personnelles.

UN ENVIRONNEMENT PROPICE À L'APPRENTISSAGE

- ✓ Je crée des situations qui obligent mes élèves à s'exprimer en français.
- ✓ J'établis et j'applique des routines qui accommodent un enseignement axé sur les tâches.
- ✓ Je planifie des tâches actionnelles qui reflètent à la fois les attentes des curriculum et les besoins et intérêts des élèves de français de base.
- ✓ Je conçois des occasions d'apprentissage pour garantir que les élèves apprennent à travailler avec différentes personnes dans une myriade de circonstances en appliquant les stratégies coopératives et linguistiques qui conviennent.

APPRENTISSAGE ÉTAYÉ

- ✓ Je déploie des efforts conscients pour que mes élèves aient de plus en plus confiance en leur aptitude à appliquer leurs connaissances du français.
- ✓ J'ai recours à une variété de stratégies pour maximiser les périodes de conversation significative entre les élèves.
- ✓ J'aide les élèves à devenir plus autonomes en leur donnant les outils et le temps nécessaires pour surveiller leur progrès et établir des buts.
- ✓ J'aide les élèves à passer de la dépendance envers l'enseignement direct à des pratiques partagées et dirigées, puis à une production indépendante et à un sentiment de confiance quand ils exécutent des tâches actionnelles.

APPRENTISSAGE AXÉ SUR L'APPROCHE ACTIONNELLE

- ✓ J'enseigne explicitement des stratégies d'apprentissage.
- ✓ J'offre aux élèves un choix de tâches actionnelles qui reflètent leurs intérêts, leurs habiletés et leur style d'apprentissage.
- ✓ J'offre aux élèves une variété de textes et de modèles authentiques de la langue française (p. ex., musique, vidéos, récits, nouvelles dans les médias, objets réels, etc.) qui s'inscrivent pleinement dans des tâches actionnelles.
- ✓ Je m'assure que les tâches actionnelles incluent un problème à régler ou un résultat tangible.
- ✓ J'encourage mes élèves à être des acteurs sociaux en français.
- ✓ J'établis des liens entre les objectifs d'apprentissage dans le but précis d'offrir des tâches authentiques et axées sur la perspective actionnelle.
- ✓ Je crée des tâches qui obligent les élèves à miser sur la réflexion critique et sur la créativité pour mener à bien ces tâches.

ÉVALUATION

- ✓ Je propose aux élèves des objectifs d'apprentissage explicites et je définis les critères d'évaluation avec mes élèves.
- ✓ Je donne l'occasion aux élèves de s'autoévaluer et de réfléchir à leurs forces et à ce qu'ils doivent améliorer.
- ✓ J'offre à mes élèves de nombreuses occasions d'évaluation par les pairs.
- ✓ J'offre continuellement aux élèves des rétroactions descriptives spécifiques et opportunes et je leur donne le temps qu'il faut pour y donner suite.

Points à considérer dans la planification

La planification doit toujours tenir compte des attentes pédagogiques et de la composition de la classe. Il revient aux enseignantes et enseignants de français de base de définir des objectifs d'apprentissage pertinents et des tâches actionnelles stimulantes pour aider les élèves à atteindre les objectifs fixés, pour devenir plus confiants et pour s'exprimer avec aisance et précision. Les critères de réussite sont déterminés avec les élèves et revus à mesure que l'apprentissage évolue. Les enseignantes et enseignants de français de base permettent aux élèves de participer à l'évaluation régulière de leur apprentissage jusqu'à ce qu'une tâche finale leur donne l'occasion de démontrer leur atteinte des objectifs d'apprentissage, à savoir ce qu'ils réussissent à dire, à écrire et à faire en français sans l'aide de leur enseignante ou enseignant.

Les questions ci-dessous peuvent s'avérer utiles aux enseignantes et aux enseignants de français de base pour bien planifier leurs cours, misant sur l'approche actionnelle :

- ✓ Quelles attentes pédagogiques (générales et spécifiques) sous-tendent la tâche actionnelle?
- ✓ Que sont les objectifs d'apprentissage au niveau de langue qui conviennent aux élèves (c.-à-d. à ce que les élèves sont supposés savoir, dire, faire et comprendre)?
- ✓ Quels sont les critères d'évaluation? (Même si ces derniers sont déterminés avec les élèves, il faut que l'enseignante ou l'enseignant réfléchisse d'avance à ce qui servira à démontrer les acquis avant de travailler avec les élèves.)
- ✓ Quels types de situations réalistes ou authentiques peuvent constituer de bons contextes de communication?
- ✓ Comment puis-je créer des contextes qui concordent avec l'apprentissage établi (p. ex., activer les connaissances et expériences préalables, faire les liens avec le sujet à l'étude, introduire de nouveaux apprentissages)?
- ✓ Comment puis-je étayer les nouvelles connaissances (p. ex., enseignement et modélisation explicites, pratiques et exercices partagés et dirigés, groupements variés)?
- ✓ Quelles stratégies et quels outils pourrais-je utiliser pour déterminer la qualité des productions et interactions orales quand les élèves travaillent en petits groupes (p. ex., mini-conférences, formulaires d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs, utilisation de magnétoscopes ou d'enregistreurs numériques)?
- ✓ Quelles tâches axées sur l'approche actionnelle aideraient les élèves à assimiler et à appliquer davantage ce qu'ils ont appris (p. ex., démonstration des réalisations, réflexion sur l'apprentissage, objectifs, prochaines étapes)?

Suggestions de lectures

- AILA Research Network on Learner Autonomy/Association internationale de linguistique appliquée (2012). Bulletin de février 2012. <http://ailarenla.org/>
- Alliance française de Paris-Île-de-France (2008). *Le référentiel de programmes pour l'Alliance française élaboré à partir du Cadre européen commun de référence*. Paris : CLE International.
- Chuk, J. Yim Ping (2004). *Promoting learner autonomy in the EFL classroom: The exploratory practice way*. Proceedings of the Independent Learning Conference 2003. http://teachesl.pbworks.com/f/ila03_chuk.pdf
- Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens. http://www.language.ca/index.cfm?Repertoire_No=2137991326
- Colombie – Britannique. Ministère de l'Éducation (2011). *Draft Curriculum – September 2011: French Elementary – Secondary Curriculum* <http://www.bced.gov.bc.ca/irp/drafts/french.pdf>
- Conseil de l'Europe (2011). Le Cadre européen commun de référence dans son contexte politique et éducatif. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR). Chapitre 1*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_FR.asp
- Conseil de l'Europe. *Éducation et langues, Politiques linguistiques : un bref historique*. Extrait le 10 juin, 2014 du site http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/historique_FR.asp
- Curriculum Services Canada (2011). *On est capable! On peut se parler en français et on aime ça*. Série sur vidéo. <http://resources.curriculum.org/fsl/oral/index.html>
- Curriculum Services Canada (2011). *On est capable! Viewer's guide*. <http://resources.curriculum.org/fsl/oral/files/FSLguide.pdf>
- Edugains. www.edugains.ca
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick. *Échelle de compétence orale en langue seconde du Nouveau-Brunswick*. <https://www.gnb.ca/cnb/Promos/EFI/PDF/FSLReport-f.pdf>
- Karsenti, T. et Collin, S. (2010). *70 activités motivantes de communication orale*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Kavaliauskienė, Galina (2002). *Three Activities to Promote Learners' Autonomy*. The Internet TESL Journal Archives, 8(7). <http://iteslj.org/Techniques/Kavaliauskiene-Autonomy>
- Little, David (2006). *Learner autonomy: drawing together the threads of self-assessment, goal setting and reflection*. ELP_TT http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/00_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf
- Little, David (2012). *Learner autonomy and second/foreign language learning*. Southampton, UK: Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Guide to Good Practice. www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409
- Little, David. *Cadre européen commun de référence pour les langues et politiques linguistiques en faveur de l'intégration des migrants adultes (ILMA)*. Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/DG4/LINGUISTIC/liam/default_fr.asp
- Ontario. Ministère de l'Éducation (2013). *The Ontario Curriculum, French as a Second Language: Core French, grades 4–8, Extended French, grades 4–8, French Immersion, grades 1–8*. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/fsl18-2013curr.pdf>
- Ontario. Ministère de l'Éducation (2010). *Growing Success : Assessment, Evaluation and Reporting in Ontario Schools, First Edition Covering Grades 1 to 12*. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/growsuccess.pdf>
- Ontario. Ministère de l'Éducation (2011). *Learning goals and success criteria, Assessment for learning video series: Viewing guide*. <http://www.edugains.ca/newsite/aer/aervideo/learninggoals.html>
- Ontario. Ministère de l'Éducation (1999). *The Ontario Curriculum, Grades 9 and 10, French as a Second Language: Core, Extended and Immersion French*. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/fsl1112curr.pdf>
- Puren, C. (2006). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*. Le Français dans le Monde, 347, 37–40.
- Puren, C. (2006). *La perspective actionnelle : vers une nouvelle cohérence didactique*. Le Français dans le Monde, 348, 42–44.
- Rosen, E. et Reinhardt, C. (2007). *Le point sur le Cadre européen de référence pour les langues*. Paris : CLE International.
- Saada, J. et Makarow, E.F. (2012). *Communiquer pour apprendre, apprendre à communiquer*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Vandergrift, L. (2006). *Nouvelles perspectives canadiennes : Proposition pour un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada*. Ottawa : Ministère du Patrimoine canadien. https://www.caslt.org/pdf/Proposition_cadre%20commun_reference_langues_pour_le_Canada_PDF_Internet_f.pdf

