



HAL
open science

Conception de séquences didactiques actionnelles : quelles activités pour développer les compétences de productions orales pour les jeunes apprenants ?

Osète Véronique Micha

► To cite this version:

Osète Véronique Micha. Conception de séquences didactiques actionnelles : quelles activités pour développer les compétences de productions orales pour les jeunes apprenants ?. Sciences de l'Homme et Société. 2016. dumas-01347614

HAL Id: dumas-01347614

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01347614v1>

Submitted on 21 Jul 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Conception de séquences didactiques actionnelles. Quelles activités pour développer les compétences de productions orales pour les jeunes apprenants ?

**MICHA
Osète
Véronique**

Étudiante n 21431975

Sous la direction de M. Thierry Soubrié

UFR LLASIC

Département Sciences du langage

Section Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 professionnel à distance - 30 crédits
Spécialité : Français Langues Étrangères

Année universitaire 2015-2016

**Conception de séquences didactiques actionnelles.
Quelles activités pour développer les compétences de
productions orales pour les jeunes apprenants ?**

**MICHA
Osète
Véronique**

Étudiante n 21431975

Sous la direction de M. Thierry Soubrié

UFR LLASIC

Département Sciences du langage

Section Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 professionnel à distance - 30 crédits
Spécialité : Français Langues Étrangères

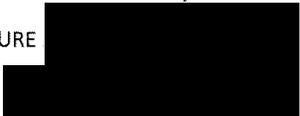
Année universitaire 2015-2016



DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : *Osète épouse Micha* PRENOM : *Véronique*

DATE : *21 Avril 2016* SIGNATURE 

Mots clés

FLE, TICE, séquences didactiques actionnelles, compétence orale, tâches sociales.

Résumé

L'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère passe d'abord par l'oral pour les jeunes apprenants. Cette compétence est souvent laissée de côté par les enseignants. Ainsi, trouver des tâches sociales suffisamment engageantes et adaptées au jeune âge et au niveau débutant des apprenants peut s'avérer difficile. Les outils numériques et plus généralement enseigner avec les TICE donne une réponse à cette problématique. Ce mémoire présente la réalisation de six séquences didactiques actionnelles. Les tâches sociales ont été conçues pour analyser quelles sont les activités spécifiques qui permettent de développer les compétences orales de jeunes apprenants.

Key words

FSL, ICT, task based learning, oral proficiency, social task.

Summary

The teaching/learning of French as a foreign language starts with oral learning for young learners. This skill is often underestimated by teachers. So, finding social tasks sufficiently engaging and tailored to youth and beginner level learners can be difficult. Digital tools and teaching with ICT both provide solutions to this problem. This paper presents the realization of six actional didactic sequences. Social tasks were designed to analyze what are the specific activities that develop oral skills of young learners.

Remerciements

Je remercie l'école Sacred Heart Schools, Atherton ainsi que tous ses membres pour ce stage professionnalisant et la confiance qui m'a été accordée.

Je remercie tout particulièrement Thierry Soubrié pour ses conseils avisés, sa gentillesse et sa disponibilité.

Je remercie ma famille qui m'a soutenue durant cette dernière année de Master et pendant la rédaction de ce mémoire.

Sommaire.	
Introduction.	15
Partie 1. Présentation du stage.	17
1. La présentation de l'institution.	18
1.1. Les enseignants de langues.	18
1.2. La hiérarchie.	19
1.3. Les apprenants.	19
2. La présentation du projet.	20
2.1. La commande de stage.	20
2.2. Analyse des besoins.	20
3. Les objectifs et les missions du stage.	25
3.1. Les objectifs généraux.	25
3.2. Les objectifs pédagogiques.	25
3.3. Les missions du stage.	26
4. La problématique.	26
Partie 2. Cadre théorique.	29
1. La perspective actionnelle.	30
1.1. Origine de la PA.	30
1.2. Qu'est-ce qu'une tâche ?	30
1.3. Les différents types de tâches.	34
1.4. La conception d'une tâche.	35
2. La place de l'oral. Petit historique des méthodologies et des référentiels.	39
2.1 La compétence de production orale.	40
2.2. Les aspects fonctionnels de l'oral.	41

2.3. Les aspects spécifiques de l'oral.	43
2.3.1. La prosodie.	45
2.3.2. La prononciation, la phonétique.	46
2.4. La compréhension orale et l'expression orale.	47
2.4.1. La compréhension orale.	47
2.4.2. L'expression orale.	48
3. Les difficultés de l'évaluation de l'oral.	49
4. Les TICE. Quelles ressources pour l'enseignement de l'oral ?	50
4.1. L'évolution des TICE en classe de FLE.	50
4.2 Les contributions des TICE sur la compétence orale.	53
Partie 3. Cadre méthodologique.	59
1. La recherche évaluative pour fin d'amélioration.	60
2. La conception d'une tâche actionnelle.	63
2.1. Tâche 1. La carte postale sonore.	64
2.2. Tâche 2. Parler de sa chanson.	65
2.3. Tâche 3. Le répondeur.	66
2.4. Tâche 4. Quiz Audio.	68
2.5. Tâche 5 . La minute de français.	68
2.6. Tâche 6 . Conte-moi une histoire.	69
3. Profil des apprenants dont les productions sont analysées.	71
4. Recueil des données et constitution du corpus.	71
4.1. Conditions d'enregistrement et matériel utilisé.	71
4.2. Conventions de transcription.	72

5. La préparation de l'analyse.	74
Partie 4. Analyse des données.	77
1. Analyse du manuel.	78
1.1. Présentation générale de Tip Top 1.	78
1.1.1. Présentation de la méthode de français.	79
1.1.2. Présentation du cahier d'activité.	81
1.2. La place de l'évaluation dans Tip Top 1.	81
1.3. Conclusion sur le choix de Tip Top 1.	82
2. Analyse et proposition d'emplois du temps.	83
3. Analyse des données.	84
3.1. Analyse du matériel invoqué et suscité.	85
3.1.1. Tâches 1 et 2. État des lieux.	85
3.1.2. Tâches 3 et 4. Ajustement progressif.	87
3.1.2. Tâches 5 et 6. Portrait de la situation.	89
4. Bilan et améliorations.	91
Conclusion	93
Bibliographie.	94
Table des annexes.	98

Introduction.

Depuis que j’habite en Californie, au coeur de la Silicone Vallée, mon attitude a changé vis à vis des Technologies de l’Information et de la Communication (TICE) et vis à vis de la façon d’enseigner. L’immersion dans cette nouvelle ère a d’abord été un choc ou plutôt une révélation. D’abord, j’ai été très surprise en 2008 lorsque je suis arrivée d’un petit village en Isère (38460-Chozeau) dans la baie de San Francisco à Palo Alto avec mes enfants et mon mari. En tant que parent, j’ai observé des changements extraordinaires. D’abord, au niveau du matériel les classes étaient équipées de tableaux blancs interactifs, (je n’en avais jamais vus), de livres numériques sur les ipads et les ordinateurs (en plus de la salle multimédia). Ensuite, l’école utilisait une plateforme, liée au site internet de l’école pour communiquer avec les parents. Aussi, les élèves disposaient d’un agenda électronique, de livres numériques. Nous pouvions joindre les enseignants par email et les élèves pouvaient partager des documents google avec l’enseignant. L’école était équipée, incontestablement, mais ce qui me frappait surtout, c’était la qualité de la formation professionnelle qu’elle proposait pour ses enseignants. J’observais en effet qu’ils n’éprouvaient aucune difficulté et même qu’ils prenaient plaisir à “bousculer” leurs habitudes : lors de réunions, les enseignants projetaient leurs programmes sur les tableaux blancs et faisaient une démonstration interactive avec les parents.

Ensuite, en 2013, j’ai eu une révélation lorsque j’ai eu la chance d’enseigner dans l’école pour laquelle je travaille encore aujourd’hui le Français Langues Étrangères (FLE) avec les technologies numériques. Non seulement j’ai pu utiliser un équipement « à la pointe de la technologie », mais aussi j’ai eu rapidement la possibilité de me former : d’abord en reprenant mes études en Master 1 notamment avec le cours sur les TICE, puis en suivant des formations ponctuelles, par l’intermédiaire du département technologique de l’école, ou en assistant à des conférences et des séminaires. J’ai commencé par proposer une formation hybride en mêlant le présentiel et le distanciel dans mes cours, afin d’optimiser le temps d’exposition à la langue mais aussi, et c’était l’objet de mon mémoire de Master 1, je cherchais à déterminer, pour les élèves de collèges (6ème à 4ème), quelles tâches permettaient de développer les compétences en interactions orales et écrites dans une telle formation. Cette année, j’ai suivi mon premier

MOOC, "Enseigner et former avec le numérique", qui a parfaitement complété la composante ingénierie présente dans le Master 2. De plus, j'ai aussi été sollicitée pour présenter la façon dont j'utilise la technologie au collège : j'interviens dans un atelier de 90 minutes à propos de trois applications (Edpuzzle, Padlet et Kahoot) au Silicon Valley Computer Using Educators (CVCUE). Il restait alors une partie à approfondir : l'enseignement/apprentissage du FLE pour mes apprenants de primaire (CM1 et CM2) en m'attachant plus particulièrement sur la production orale. D'une part, lors de mon stage de cette année, je me suis intéressée à la production orale car elle est souvent mise de côté, elle est difficile à mettre en place et à évaluer. D'autre part je me suis intéressée à la conception de séquences didactiques actionnelles pour ce public. Dès le début de mon stage, j'ai observé qu'à partir du moment où l'on fait appel à des expériences personnelles, la langue d'apprentissage permet d'exprimer des affects et les apprenants ont des choses à dire, ils ont envie de partager, de s'exprimer. Ce mémoire professionnel est avant tout basé sur l'expérience que j'ai acquise lors de mon stage : ainsi, dans une première partie, je décrirai le contexte d'enseignement/apprentissage de l'établissement scolaire où j'effectue mon stage mais aussi où je travaille. La deuxième partie abordera quant à elle le cadre théorique dans lequel s'inscrit le sujet de ce mémoire. Pour cela, je retracerai la place de la perspective actionnelle dans l'enseignement du FLE, j'évoquerai ainsi la notion d'unité didactique, et je me pencherai vers l'étape de conception d'unités didactiques, j'aborderai le Cadre Européen Commun de Références pour les langues (CECRL) pour certains aspects de la compétences orales que je souhaite observer dans mon stage, comme par exemple la capacité à communiquer, le rythme, l'intonation et la prononciation. Après une troisième partie qui traitera de la méthodologie sous-jacente à ce travail de recherche, la partie intitulée "Analyse de données" entrera dans le sujet du stage en analysant les actions menées lors du stage.

Partie 1. Présentation du stage.

1. La présentation de l'institution.

J'effectue mon stage dans l'école Sacred Heart Schools, à Atherton, en Californie, aux Etats-Unis. C'est l'établissement scolaire américain, privé, dans lequel j'enseigne le Français Langues Etrangères (FLE). L'école du Sacré Coeur est une institution qui a été fondée par Sainte Madeleine Sophie Barat. En 1800, en France, elle a décidé de se consacrer à l'éducation des filles. Elle envoie sa meilleure amie, Rose Philippine Duchesne aux Etats-Unis en 1818 pour développer son modèle d'éducation. Les religieuses du Sacré Coeur sont arrivées à Menlo Park en 1898 où elles ont construit un pensionnat à Atherton.

Il y a donc un lien historique et culturel entre les écoles du réseau mondial du Sacré Coeur et particulièrement entre Joigny, en France, et Atherton aux Etats-Unis. D'ailleurs, l'école américaine, en plus d'avoir gardé et entretenu les bâtiments ayant une architecture française, a aussi gardé certaines traditions françaises comme le goûter, le congé, et enfin l'hymne de l'école en français "Coeur de Jésus". Aussi, dans le campus, se trouve un centre nommé "Oakwood" pour les soeurs retraitées ayant œuvré toute leur vie à travers le monde dans leur mission d'éducation. L'école est très demandée et jouit d'une excellente réputation. De nos jours, l'école est mixte et comporte un peu plus de mille étudiants, de la maternelle à la terminale qui sont répartis dans des classes d'une quinzaine d'élèves maximum.

1.1. Les enseignants de langues.

L'établissement scolaire compte environ trois cents employés dont vingt-deux enseignants de langues étrangères, la plupart natifs. Ces derniers enseignent à des élèves de primaire, collège et lycée. Les deux campus ne sont pas dans les mêmes bâtiments, par conséquent, les échanges entre les enseignants de langues n'ont jamais lieu entre les campus. Au primaire-collège, les enseignants de langues travaillent à plein temps et sont au nombre de cinq : je suis la seule enseignante en français langue étrangère, (au lycée, les enseignants de français sont au nombre de trois) parmi une enseignante de chinois, une enseignante de latin et deux enseignants d'espagnol, langue très demandée. Les enseignants de langues étrangères enseignent cinq niveaux de classes répartis entre le primaire et le collège : du CM1 à la 4ème.

1.2. La hiérarchie.

Tous les enseignants de langues au lycée sont supervisés par le chef du département des langues, Docteur Christiane Gautier, enseignante de français au lycée, qui définit les lignes directrices du programme de langues étrangères. Concernant les enseignants de primaire et de collège, aucun directeur de département spécialisé dans les langues étrangères est en charge de coordonner les programmes. Chad Harlow, qui est mon directeur de stage, est assistant au niveau académique de Francesca Brake qui est la principale du primaire et du collège depuis 2 ans. Monsieur Harlow supervise les enseignants de langues, mais aussi les enseignants des autres matières. Ce dernier reporte directement à Francesca Brake qui travaille en collaboration avec Rich Dioli, le directeur de toute l'école (maternelle à terminale). Mr Dioli travaille dans cet établissement scolaire depuis plus de 27 ans. Ces deux responsables prêtent une attention particulière à leur mission d'éducation et veillent à ce que les objectifs et les critères des écoles du Sacré Coeur soient respectés. Ils vérifient que la mission des enseignants s'aligne avec les valeurs qui ont créé l'école. Depuis 1898, les écoles du Sacré-Cœur ont pour vocation d'éduquer les enfants "où l'éducation et les valeurs ont de l'importance". Cette mission souligne l'importance de l'éducation de l'enfant dans sa globalité et la promotion des valeurs chrétiennes. En tant que membre du réseau international d'écoles Sacré-Cœur, l'école bénéficie de manière significative de la riche histoire du réseau, patrimoine commun au niveau de la philosophie de l'éducation.

1.3. Les apprenants.

Le stage se focalise sur les apprenants du primaire. La répartition de mes élèves au primaire est la suivante : 3 filles en CM1, 10 élèves dont 3 garçons en CM2. Ils ont entre 10 et 11 ans. Même s'ils sont nés aux Etats-Unis, ils ont des origines diverses : Chine, Russie, Inde, Europe (Allemagne, France, Angleterre), Canada, et Moyen-Orient. Par conséquent, la langue anglaise n'est pas toujours la langue maternelle parlée à la maison. Certains apprenants parlent couramment deux langues et apprennent le français en troisième langue. Les apprenants sont hétérogènes. En effet, ce sont de vrais débutants car ils n'ont jamais été exposés à la langue, ou bien ce sont de faux débutants car ils ont un membre de leur famille d'origine française mais qui

parle très peu le français. Néanmoins, leur langue de communication est la langue du pays, l'anglais. Ainsi, les faux-débutants ont été exposés au français de façon épisodique.

2. La présentation du projet.

2.1. La commande de stage.

Le stage concerne des apprenants du cycle élémentaire et plus précisément des élèves de CM1 et CM2 pour lesquels l'enseignement en français langue étrangère est proposé dans le programme. Certains problèmes ont été identifiés par les enseignants de langue et portés à l'attention de la hiérarchie. Premièrement, la méthode utilisée "Alex et Zoé" niveau 1 et niveau 2 date de 2001, si bien qu'elle n'intègre pas les ajustements suggérés par le CECRL . Il est donc temps d'en changer et de proposer une évaluation (absente aujourd'hui), voire une certification comme le DELF Prim, préconisé par le CECRL. Deuxièmement, il n'y a pas de programme défini articulé sur la base de tâches. Troisièmement, le temps accordé à l'apprentissage des langues est insuffisant et mal réparti au cours de la semaine. Les apprenants bénéficient d'un enseignement en langue française deux fois quarante minutes par semaine, en début de semaine et pendant l'heure des repas.

J'ai donc décidé de me confronter aux trois problèmes. La première mission sera d'analyser et de choisir un nouveau support pédagogique pour les apprenants débutants en CM1 et CM2 qui correspondra au niveau A1.1 et peut être A1.2. La deuxième mission sera de concevoir des unités didactiques actionnelles pour des apprenants en classe de CM1 et CM2 et d'articuler un programme d'enseignement/apprentissage basé sur les tâches pour des jeunes apprenants qui ont peu de temps de classe. La troisième mission sera de suggérer une alternative à notre emploi du temps afin de permettre d'augmenter le temps d'exposition à la langue.

L'idée de travailler ces trois aspects paraît complexe mais les trois problèmes sont liés.

2.2. Analyse des besoins.

Au niveau organisationnel, "Alex et Zoé" est le manuel utilisé pour les deux classes de primaire. Il a été introduit par le précédent enseignant que j'ai remplacé, mais je ne suis pas satisfaite de ce

support qui est désuet et ne correspond pas aux perspectives actionnelles préconisées par le CECRL ni à celles suggérées par ACTFL, l'association des enseignants de langues étrangères aux États-Unis (American Council on the Teaching of Foreign Languages). Le stage est également pour moi la possibilité de réfléchir à une autre alternative.

En pratique, les apprenants qui commencent le français les deux dernières années de primaire, sont exposés à la langue étrangère deux fois quarante minutes par semaine en début de semaine entre midi et treize heures trente le lundi et mardi pour les CM1 et le lundi et mercredi pour les CM2. Les cours de langues pour les CM1 et CM2 ont lieu pour le moment en alternance avec les cours d'éducation physique et sportive entre 12 heures et treize heures trente.

L'emploi du temps fait l'objet de critiques répétées par les enseignants de langues qui souhaitent d'une part obtenir une meilleure répartition du temps d'exposition aux langues pour les CM1 et CM2 et d'autre part, qui souhaitent obtenir plus de temps d'enseignement pour ce jeune public. Cette année, grâce à la perspective de ce stage, notre responsable hiérarchique a pour la première fois évoqué la possibilité d'un changement.

Les enseignants de langues, qui font cinq préparations de cours pour les classes de CM1 à 4ème, ne proposent pas d'évaluations sommatives pour les élèves de primaire afin de suivre les directives de la hiérarchie. Par conséquent, les élèves n'ont pas de devoirs ni de tests en CM1 et CM2. D'ailleurs, l'an dernier certains élèves pouvaient voir leur nombre d'heures de cours de langue réduit, à tout moment de l'année, si les maîtresses de primaire suspectaient la moindre difficulté dans l'apprentissage de la lecture, des mathématiques ou au niveau de l'attention et de l'organisation. Ce stage soulève finalement un problème qui devient embarrassant.

Au niveau du contexte humain, ce n'est pas courant d'avoir un employé stagiaire dans l'établissement. L'an dernier une enseignante de mathématiques et une enseignante d'art ont passé en un an un master sur les STEM : Sciences, Technologies, Ingénierie et Mathématiques. Le sujet était comment intégrer ces différents éléments dans l'enseignement apprentissage de leur matière. Les employés stagiaires sont généralement des femmes, âgées de 40-50 ans qui ont déjà un diplôme et qui souhaitent se spécialiser, se former en cours de vie professionnelle, ou valoriser leurs nouvelles compétences.

Cette année, en tant qu'enseignante de langues j'effectue un stage pour mon Master 2 à orientation professionnelle. Les cinq enseignants de langue, le personnel du département technologique et le personnel administratif, sont des personnes sur lesquelles je peux m'appuyer. Les enseignants de langues ont beaucoup d'expériences, et ont recours à des méthodes diversifiées. Ils pourront m'aider dans ma réflexion, mes enquêtes, mes interrogations en se basant sur leur expérience et aussi sur leur propre formation, réflexion. Le personnel administratif jouera un rôle de facilitateur entre mon travail d'enseignement et mon stage. Par exemple, l'administration et mon chef de stage me donnent la possibilité de participer à une conférence intéressante comme celle donnée par ACTFL à San Diego pendant mon temps d'enseignement à l'école. Finalement, les destinataires du projet sont directement les apprenants des classes de CM1 et CM2, mais, la finalité est plus large. Le programme de français va être évalué et redéfini pour les deux classes de primaire. L'école pourra proposer une vitrine nouvelle pour les arrivants mais aussi pour les familles existantes. Il est toujours important de se remettre en cause, d'évoluer, de se moderniser et de se positionner sur un marché éducatif très concurrentiel dans la silicon valley. Finalement, les destinataires de ce projet sont les enseignants de langues non seulement du côté primaire et collège car ils vont bénéficier d'éléments concrets pour modifier leurs unités didactiques, peut être adapter leur méthode d'enseignement, et faire évoluer leur pratique, mais aussi, à plus long terme, les enseignants de lycée qui accueilleront des apprenants mieux formés, mieux préparés.

Au niveau du contexte pédagogique, il n'y a pas de modalité d'évaluation sommative en cours d'année scolaire, en fin de trimestre, en fin d'année scolaire ou en fin de cycle de primaire. L'évaluation formative, qui a un fonction pédagogique, intervient en cours d'apprentissage mais ne donne pas lieu à un bilan d'apprentissage ou à une note. Elle intervient de façon informelle. En effet, les programmes et les projets sont généralement évalués au cours de leur développement pour fournir des informations sur la meilleure façon de rectifier ou modifier l'enseignement/apprentissage. Les enseignants de langues remplissent une fois par trimestre un bulletin dans lequel ils évaluent l'apprenant sur une échelle de 1 à 4. 4 est une note exceptionnelle (donc rare). Cette échelle informe les parents et les éducateurs sur les efforts et la

participation des apprenants. Elle donne également une indication si l'apprenant comprend et peut utiliser les expressions simples en langue cible. Finalement, l'échelle informe les éducateurs sur la capacité des apprenants à suivre les règles et à écouter activement en classe. Certains besoins pédagogiques viennent d'être identifiés, j'aimerais au cours du stage tenter d'y répondre. D'abord, en proposant des devoirs ou activités à faire en dehors de la classe puis en ajoutant une évaluation sommative avec éventuellement un test, une certification de DEFL Prim en fin d'année scolaire ou en fin de CM2, et enfin en intégrant dans la formation le portfolios des langues comprenant le passeport, la biographie langagière et le dossier. Les apprenants pourraient garder leur portfolio au moment du passage au collège.

L'âge des apprenants est une contrainte pédagogique à respecter. Ils sont jeunes et leurs apprentissages en anglais langue première est en cours notamment pour la lecture et la prononciation. Par conséquent, les sons en français sont nouveaux, difficiles à lire et à reproduire. Selon le site Internet de l'école, "le fil conducteur du programme d'apprentissage du français est centré sur l'enfant et basé sur la communication, avec la majorité du temps en classe consacré sur des activités orales et de rédaction qui reflètent les expériences que les élèves pourraient rencontrer dans une situation quotidiennes de la vie de tous les jours. Les apprenants continuent à comprendre qu'une langue est un moyen de communication. L'accent est mis sur la prononciation et la capacité à écrire des phrases simples dont l'intention est de communiquer des idées simples. L'objectif est d'atteindre un degré de compétence dans les domaines de la compréhension orale, production orale, compréhension écrite et production écrite pour les préparer à l'étude de la langue plus formelle au collège". Il s'agit de traduire cette ligne directrice dans des compétences plus précises élaborées à l'aide du CECRL lors de ce stage, notamment lors de l'élaboration de tâches actionnelles.

Au niveau du contexte logistique et de part la situation géographique de l'école et du contexte économique favorable en ce moment, les moyens et les équipements sont disponibles à l'école. Évidemment les technologies de l'information et de la communication sont à l'origine d'un nouveau défi dans l'enseignement des langues. Ainsi, l'école, située au coeur de la silicon valley, bénéficie de généreux donateurs qui ont permis ces dernières années d'équiper de façon

exceptionnelle toute l'école en ordinateurs, tableaux blancs interactifs, ipads et réseau wifi ainsi que de proposer des formations à son personnel. De plus, le département technologique et son personnel qualifié sont des "ressources" disponibles pour mettre en place un enseignement/apprentissage du français qui intègre les TICE.

Les supports (manuels scolaires) ne peuvent être changés avant qu'ils aient été utilisés un certain nombre d'années . Par exemple, le manuel de français pour le collège ("Promenades", par les éditions Vista Higher Learning) ne pourra être changé qu'après un cycle de cinq années. Selon mon responsable hiérarchique, cela correspond à une signature de contrat entre l'éditeur et l'établissement scolaire pour diminuer le coût d'investissement. Par contre, en ce qui concerne le primaire, le contrat avec "Alex et Zoé" est largement supérieur à 5 ans.

Au niveau de la contrainte de temps, la durée du stage est à prendre en compte. C'est ce contexte logistique, lié à la contrainte de temps qui est probablement la plus stressante et contraignante car elle fixe les limites dès le départ ne sachant pas vraiment combien temps il faudra pour effectuer les missions de stage, et venir à bout de la commande. Cependant la formulation des objectifs clairs lors de la commande de stage devrait pouvoir y remédier . Ainsi, en fonction de la contrainte de l'agenda universitaire, des dates et des délais, de la contrainte du calendrier de l'établissement scolaire, j'ai estimé le temps de travail à environ 79 jours travaillés, soit 16 semaines de stage. Aussi, dans la contrainte de temps, figure l'articulation entre l'enseignement consacré aux élèves et la recherche liée à la commande de stage.

Au niveau de la contrainte d'espace, les enseignants de français et d'espagnol partagent la classe avec un enseignant de mathématiques pour les classes de collège. Les enseignants de mathématiques sont dans la classe avec leurs élèves lorsque les enseignants de langues n'enseignent pas aux élèves de collège ou lorsque les enseignants de langues travaillent avec les apprenants de primaire. Par conséquent, les enseignants de langues se déplacent dans les bâtiments de primaire, dans les classes de CM1 et CM2. Ces derniers ne peuvent pas utiliser les posters et les outils qui favorisent l'exposition directe à la langue disponibles dans la classe pour les collégiens car les murs des classes de primaire sont déjà utilisés par les enseignants de primaire pour les matières principales.

Les moyens financiers mis à disposition pendant le stage sont liés à la recherche de nouveaux supports pédagogiques, à l'achat de plusieurs livres scolaires, cahiers d'exercices et guides pédagogiques afin d'étudier une nouvelle approche méthodologique pour ce stage. En ce qui concerne le coût d'une certification au DELF Prim, rien n'est avancé pour le moment, car le coût par enfant apparaît élevé, environ 100 dollars par apprenant.

3. Les objectifs et les missions du stage.

3.1. Les objectifs généraux.

Une des finalités du stage, qui doit aussi s'aligner avec la mission de l'établissement, est d'inculquer aux élèves une curiosité intellectuelle menant à un engagement et un apprentissage tout au long de la vie. Il serait aussi intéressant d'échanger ces résultats avec les autres enseignants de langues étrangères afin qu'ils s'en inspirent pour modifier ou adapter leurs pratiques d'enseignement.

Finalement, le but est d'apporter une solution dans les trois problèmes identifiés dans la commande de stage pour les élèves de primaire apprenant une langue étrangère. Cette année, l'institution définit ses intentions d'améliorer l'enseignement/apprentissage des langues étrangères pour le primaire à travers mon stage.

3.2. Les objectifs pédagogiques.

De façon plus ciblée, l'objectif est de concevoir des tâches actionnelles, adaptées au public d'apprenants afin de développer leurs compétences langagières, de suggérer une évaluation voire une certification de type DELF Prim, de changer de méthode d'apprentissage et plus particulièrement de support didactique.

L'objectif pédagogique opérationnel se décline ainsi :

- être capable de proposer une nouvelle méthode de support à l'apprentissage au français et être capable de justifier ce choix.
- être capable de proposer plusieurs tâches actionnelles pour le programme de français en CM1 et CM2.

- être capable de proposer une amélioration d'emploi du temps afin de permettre d'augmenter le temps d'exposition à la langue.

3.3. Les missions du stage.

La première mission sera de choisir un nouveau support pédagogique pour les apprenants débutants en CM1, qui correspond au niveau A1.1, et en CM2, qui correspond au niveau A1.2. La présentation générale du nouveau manuel choisi " Tip Top 1" sera présentée dans la quatrième partie.

La deuxième mission sera de réfléchir à une proposition dans le changement d'emploi du temps afin de permettre d'augmenter le temps d'exposition à la langue pour ce jeune public d'apprenants. Le résultat de l'analyse sera aussi exposé dans la quatrième partie.

Enfin, la troisième mission sera de concevoir pour ce jeune public d'apprenants, des tâches actionnelles qui permettent de travailler la compétence langagière en production orale. Cette mission est véritablement le coeur de la partie ingénierie du stage. La démarche choisie pour mener la mission sera exposée dans la troisième partie et l'analyse des données dans la quatrième partie.

4. La problématique.

L'hypothèse née du contexte du stage et des problèmes identifiés est la suivante : les TICE peuvent jouer un rôle dans le développement de l'autonomie langagière et aider les apprenants dans l'acquisition de certains aspects de la compétence orale. Les apprenants de CM1 et CM2 n'ont pas beaucoup de temps consacré aux langues étrangères mais sont extrêmement bien équipés : ordinateurs, tablettes. Ils peuvent utiliser un TBI dans la classe. Il faudrait par conséquent proposer des activités complémentaires au nouveau manuel. Je me concentrerai davantage vers des activités de production orale afin de renforcer le travail qui est effectué en classe. J'aimerais ainsi concevoir des séquences didactiques actionnelles afin d'améliorer la production orale des jeunes apprenants. Une des conditions de réussite est de proposer des

activités cadrées, sécurisées, suffisamment ludiques et attrayantes pour obtenir une participation élevée et pour observer une progression dans l'apprentissage de la langue.

Ces hypothèses m'ont servi de base pour dégager ma problématique :

Conception de séquences didactiques actionnelles.

Quelles activités pour développer les compétences de productions orales des jeunes apprenants ?

J'ai choisi cette problématique car je souhaite travailler à partir de la nouvelle méthode pour intégrer des séquences didactiques actionnelles en utilisant différents objets techniques numériques. J'aimerais concevoir des activités qui captent l'attention et suscitent l'engouement des apprenants. J'aimerais observer quelques progrès au niveau de l'autonomie langagière. Le stage étant sur une période de temps limitée, je concentrerai mes activités puis mes observations et mes analyses sur certains aspects de la compétence orale, toujours trop peu mis en avant dans l'enseignement des langues étrangères. Tout d'abord, je m'attarderai sur la capacité à communiquer, puis sur la capacité à donner du rythme et de l'intonation aux productions orales en d'autres termes je travaillerai sur la prosodie. Enfin, je m'appliquerai à trouver des tâches pour améliorer l'acquisition et la correction de la prononciation, qui sont des aspects liés. Avant de rentrer dans le vif du sujet, définissons les termes de la problématique.

Partie 2. Cadre théorique.

1. La perspective actionnelle.

1.1. Origine de la PA.

Ma recherche ayant pour objectif de concevoir des séquences didactiques actionnelles, il est nécessaire de définir le concept de perspective actionnelle qui sera largement employé dans le sujet de ce mémoire.

Pour commencer, je rappelle brièvement l'évolution de l'enseignement/apprentissage des langues depuis les années 1970 avec l'approche communicative jusqu'aux années 1990 avec l'approche par tâches. En effet, après les travaux organisés par le Conseil de l'Europe, une vision différente dans l'enseignement des langues étrangères a surgi et correspondait selon Springer (1996) à un besoin nouveau, à une volonté de changement : « L'enseignement fonctionnel a opéré un renversement didactique, [...] l'approche communicative opère un renversement pédagogique ».

Le premier objectif de l'approche communicative est d'apprendre à communiquer. L'accent est mis sur l'emploi de la langue, la compétence de communication. Ce qui a d'abord entraîné quelques changements et considérations dans la relation pédagogique avec la centration sur l'apprenant, le développement de son autonomie, l'utilisation des documents authentiques et une modification du rôle de l'enseignant.

Ainsi, le nouvel enjeu de rendre les apprenants plus aptes à agir avec la langue dans des situations authentiques, voire réelles, amène le CECR à dépasser les limites de l'approche communicative et à initier une nouvelle approche de l'apprentissage de la langue : la perspective actionnelle.

1.2. Qu'est-ce qu'une tâche ?

Le CECR définit la perspective actionnelle par la notion de tâches (CECR,2000 p.16) :

« 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, une obligation à remplir, d'un but que l'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, selon cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation

d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe ».

La définition selon le CECR est extrêmement générale car elle veut s'appliquer aussi bien à ce que fait l'apprenant en classe (résoudre un problème, obligation à remplir, faire une partie de cartes, traduire un texte) que l'acteur social en société (déplacer une armoire, commander un repas dans un restaurant). Ainsi, nous remarquons que la notion de tâche regroupe des situations différentes, certaines portent sur la langue, d'autres sont plus concrètes ; ce qui apparaît cohérent puisque le CECRL s'adresse désormais à des acteurs sociaux ayant effectuer des tâches qui ont une implication dans la vie réelle. De plus, dans cette définition du cadre, la tâche est centrée sur le résultat en « fonction du but que l'on s'est fixé » c'est-à-dire que la tâche fait sens pour l'acteur social (qui est l'apprenant). Le CECRL a continué à se préoccuper de la définition de la tâche et distingue dans son ouvrage *le Cadre européen commun de référence pour les langues - apprendre, enseigner, évaluer* (2000, p 127) une tâche « authentique » et une tâche « pédagogique ».

La tâche « authentique » consiste en une activité quotidienne dans le cadre du travail, des études ou de la vie privée (Conseil de l'Europe 2001 : 121) :

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

Le CECR distingue la tâche (scolaire, d'apprentissage) lorsqu'il mentionne la « participation à une discussion, la présentation d'un exposé et l'action (sociale et d'usage) lorsque la peinture, le bricolage, le courrier électronique sont mentionnés ». Ainsi, des tâches non communicatives apparaissent autant que des actions sociales dont la visée de l'action est la compétence langagière. Finalement, la tâche authentique ne porte pas seulement sur la langue mais est centrée sur le résultat fixé au départ.

En revanche, la tâche « pédagogique » est définie ainsi (Conseil de l'Europe 2001 : 121) :

«[Elle est fondée] sur la nature sociale et interactive « réelle » et le caractère immédiat de la situation de classe. Les apprenants s'y engagent dans un « faire-semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l'accès au sens, au lieu de la langue maternelle à la fois plus simple et plus naturelle. Ces activités de type pédagogique sont assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants ; elles visent à développer une compétence communicative en se fondant sur ce que l'on sait ou croit savoir de l'apprentissage en général et de celui des langues en particulier. Les tâches pédagogiques communicatives (...) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (...), exigeantes mais faisables (...) et ont un résultat identifiable (...). Les activités de ce type peuvent avoir pour complément des tâches intermédiaires « méta-communicatives » telles que les échanges autour de la mise en œuvre de la tâche et la langue utilisée pour la mener à bien. Cela suppose que l'apprenant contribue à la sélection, à la gestion et à l'évaluation de l'activité ce qui, dans la situation d'apprentissage d'une langue, peut devenir partie intégrante des activités elles-mêmes ».

À travers cette définition, le CECR vise l'implication de l'apprenant dans une communication réelle, même si elle précise que « ces activités (...) sont assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants ». Le fait que la compétence de communication inclut une compétence linguistique n'implique pas que la compétence linguistique soit communicative. Le CECR prévoit justement des « tâches intermédiaires » où nous imaginons des composantes socio-linguistiques et pragmatiques viennent appuyer la tâche communicative dans laquelle « la langue est utilisée » pour mener la tâche. L'apprenant évolue tout de même dans la « situation de classe

» pour jouer un rôle d'acteur social pourtant la notion d'authenticité n'a plus lieu d'être : les activités proposées sont « éloignées de la vie réelle ». Ici, le résultat est « identifiable » mais uniquement sur le plan scolaire. De plus, le CECR précise que l'apprenant est au centre de son apprentissage car c'est lui qui « contribue à la sélection, à la gestion, à l'évaluation de l'activité » avec la langue utilisée comme outil. La tâche pédagogique semble fabriquer sur-mesure, jouer un rôle, prétendre être un acteur social alors que l'apprenant devient un véritable acteur dans la vie quotidienne lorsque la tâche authentique est considérée.

Ainsi, la tâche est donnée afin de manipuler la langue, de la comprendre et surtout de l'utiliser. Nous apercevons notamment la notion de production orale qui sera expliquée plus loin. La définition proposée par Puren en 2002 répond aux attentes de l'approche communicative des années 1980-1990 qui préconise l'utilisation de la langue dans son usage en contexte. La notion de tâche est considérée comme déclencheur pour agir avec la langue. Le chapitre deux du CECRL y consacre une autre définition (CECRL, 2001 :15) :

« La perspective privilégiée ici est (...) de type actionnelle en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de paroles se réalisent dans les activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé ».

Nous remarquons l'évolution de la définition du CECR : maintenant, l'apprenant est un « acteur social » dont l'action est motivée par un projet ayant un objectif, partant d'un besoin personnel. De plus, la tâche à accomplir n'est « pas seulement langagière » : les compétences de communication incluent des compétences linguistiques, pragmatiques, sociales qui s'inscrivent « dans un contexte social » et qui mobilisent différents savoir-faire, savoir-être et savoirs. Cette définition vient en contradiction avec celle donnée par le CECR lui-même. Nous retiendrons la perspective décrite ci-dessus car jouer un rôle, faire semblant ne relève pas vraiment de la tâche

actionnelle. Cette proposition de définition de tâche évolue encore avec Puren : la perspective actionnelle offre une approche nouvelle et radicale : « Il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre mais d'agir avec l'autre en langue étrangère. La langue n'est plus (ou plus seulement) un instrument de communication, mais un instrument d'action sociale ». (Puren, 2006).

Selon Sandrine Aguerre (2010), la tâche est la jonction de l'activité pédagogique et des activités d'apprentissage. L'enseignant doit donc concevoir une tâche la plus authentique possible correspondant ou s'approchant fortement de la situation de la vie réelle, transformant ainsi la salle de classe en un groupe social, préparant les apprenants à devenir des acteurs sociaux. Enfin, la tâche doit être orientée de telle sorte que les apprenants soient amenés à mettre en oeuvre un ensemble de « compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement » (CECR, 2002 :15). Nous pouvons ainsi nous demander quels types de tâches peuvent être proposées.

1.3. Les différents types de tâches.

Nous distinguons plusieurs types de tâches. Selon le CECR dans le chapitre sept, la tâche est une composante de la communication (CECR, 2002 : 121) :

« La communication fait partie intégrante des tâches dans lesquelles les participants s'engagent en interaction, réception, production, compréhension ou médiation ou une combinaison des deux ou plus de ces activités comme, par exemple, l'interaction avec un service public et la réponse à un formulaire ».

Ainsi, dans le cadre de la communication, les apprenants se concentrent davantage sur l'information à échanger que sur les aspects langagiers (lexiques, prononciation et grammaire).

Nunan définit la tâche communicative comme

« a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focuses on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand as a communicative act in its own right ». (Nunan, 1989 :10).

Quelques exemples de tâches :

- La tâche collaborative est réalisée par le groupe d'étudiants. C'est une tâche co-actionnelle à réaliser en binôme ou par petits groupes. Elle comprend des actions langagières et non-langagières à réaliser en collaboration ou en coopération. Il s'agit d'entreprendre avec l'autre.
- La tâche communicative est réalisée en dyade. Elle travaille l'interaction écrite ou orale. Elle recherche une interaction authentique où l'apprenant s'exprime en son nom.
- La macro-tâche ou activité ouverte est réalisée en interactions ou en collaborations. Elle est le résultat d'une succession de micro-tâches qui facilitent sa réalisation.

Les tâches collaboratives sont celles qui demandent le moins d'effort cognitif pour l'apprenant car elles sont réalisées en interaction. Elles sont les plus créatives. Quant aux tâches communicatives, elles impliquent un contrôle exercé par l'enseignant. Ce contrôle peut être minimal lorsqu'il s'agit de tâches de production totalement libres, ou au contraire maximal lorsque les tâches sont guidées. Les activités ouvertes permettent de progresser par étapes vers la tâche finale, vers le projet de classe. Ainsi, une prise en compte des types de tâches, même partielle, peut aider à concevoir des séquences didactiques actionnelles afin qu'elles soient adaptées au niveau, au public et à ses besoins.

1.4. La conception d'une tâche.

L'action pédagogique n'est plus seulement envisagée d'un point de vue langagier avec le langage comme moyen d'agir sur l'autre, mais également d'un point de vue social. Ce dont il est question est d'agir, de mener des projets, de construire et co-construire des savoirs, des savoir-faire. Ainsi, les séquences didactiques actionnelles sont construites « en fonction d'actions collectives authentiques que les élèves doivent préparer et réaliser entre eux : un spectacle de Noël, la fête d'anniversaire de lune d'entre eux, des mini-olympiades pour tous les élèves de l'école ». (Puren, 2002). Ainsi, c'est la tâche qui devient l'unité minimale pour la conception de séquences didactiques.

Soubrié (2008) retient 10 critères suivants dont il précise que les « quatre premiers sont les plus importants. Ce sont ceux qui permettent de faire la différence entre la perspective actionnelle de l'AC et celle du CECR » :

1. La langue n'est pas considérée comme une fin en soi mais comme un outil pour agir.

2. La tâche a un sens, elle relève de pratiques sociales avérées.
3. Des moments d'échanges entre apprenants sont prévus (interactions).
4. Le résultat de la tâche est identifiable.
5. Les apprenants ont une grande initiative dans la construction des connaissances. Des aides sont prévues pour les apprenants les moins autonomes.
6. L'enseignant joue le rôle de tuteur, d'accompagnateur.
7. L'accent est tout autant mis sur la réalisation de la tâche proprement dite que sur les activités de réflexion (dimension « méta »).
8. Les apprenants ont des activités langagières multiples et variées (compréhension, production, l'écrit, l'oral, « Médiation »).
9. Les documents d'appui sont authentiques et utilisés comme des ressources.
10. Les activités proposées comportent une dimension culturelle.

Ces critères permettent à l'enseignant de cerner plus facilement cette notion de tâche et constitue une boîte à outils précieuse au moment de la conception d'unités didactiques. Ainsi, nous allons définir les critères qui seront retenus pour la conception des unités didactiques, présentées dans la troisième partie.

- Le critère 1 indique que le sens prime sur la forme, ce qui est important dans la perspective actionnelle. Ce critère est donc pris en compte pour la conception de mes unités didactiques.
- Le critère 2 indique que la « tâche relève de pratiques sociales avérées ». Ce critère doit être nuancé compte tenu du jeune âge des apprenants, mais il n'est pas impossible d'adapter les pratiques sociales. Elles sont simplement limitées de fait.
- Le critère 3 indique que « des moments d'échanges sont prévus (interactions) ». Les séquences pour le public concernées se font en présentiel et sont donc essentielles et faciles à mettre en place. (Les interactions à distance synchrones et asynchrones avaient fait l'objet de mon mémoire de Master 1). C'est le scénario pédagogique qui précisera les modalités de ces échanges.
- Le critère 4 indique que le « résultat de la tâche est identifiable ». Ce critère est bien sûr pris en compte car c'est une notion centrale dans la définition de la tâche.

- Le critère 5 précise que les « apprenants ont une grande initiative dans la construction des connaissances. Des aides sont prévues pour les apprenants les moins autonomes ». Ce critère doit être reformulé. Certes, les apprenants sont relativement libre dans leurs productions mais ils ne sont pas totalement à l'origine de la délimitation du projet : d'une part, le temps du stage est trop court pour mettre en place une telle initiative, et d'autre part, le public est très jeune et débutant. Néanmoins, des aides sont prévues tout au long des activités (micro-tâches) comme des aides d'arrière-plan, des dictionnaires français et un Bescherelles qui sont présents en salle de classe.
- Le critère 6 mentionne que « l'enseignant joue le rôle de tuteur, d'accompagnateur » et peut être gardé tel quel, car l'enseignant propose pour ce public d'apprenant des séquences didactiques actionnelles en présentiel et guide les apprenants tout au long des activités (micro-tâches).
- Le critère 7 indique que « l'accent est tout autant mis sur la réalisation de la tâche proprement dite que sur les activités de réflexion (dimension « méta ») ». Les activités de réflexions existent au moment de la présentation de la tâche, des activités de remue-méninges et au moment du partage de la tâche dans les activités de discussion. Cependant, elles ne prendront pas autant de place que la réalisation de la tâche proprement dite qui elle, amène l'ensemble des micro-tâches à converger vers la tâche finale. Pour ce jeune public débutant, les réflexions existent, elles sont nombreuses et interviennent dans leur langue maternelle.
- Le critère 8 suggère que « les apprenants [aient] des activités langagières multiples et variées (compréhension, production, écrit, orale, « Médiation ») ». Mise à part la médiation qui n'est pas disponible dans les descripteurs du CECR de niveau débutant à A1, les apprenants disposent en effet d'activités langagières multiples et variées. Même si ce mémoire se concentre plus sur les observations des compétences orales, les micro-tâches comporteront des activités de compréhension orale et écrite et de production orale et écrite ainsi que des interactions.
- Le critère 9 recommande que « les documents d'appui [soient] authentiques et utilisés comme des ressources ». En effet, les séquences didactiques actionnelles sont conçues à partir d'une idée de tâche qui amène le concepteur à rechercher des documents authentiques, afin d'illustrer

la tâche et d'amener les apprenants à vouloir faire de même, à s'identifier à un nouveau besoin social. Dans la mesure du possible, les séquences didactiques actionnelles auront des documents authentiques utilisés comme ressources.

- Le critère 10 précise que « les activités proposées comportent une dimension culturelle ». Ce critère semble tout à fait pertinent dans la conception de mes séquences didactiques car le public évolue dans un milieu multiculturel et leur interprétation de la tâche est ce qui apporte cette composante culturelle.

Au final, les dix critères reformulés qui guideront la conception des séquences didactiques sont les suivants :

1. La langue n'est pas considérée comme une fin en soi mais comme un outil pour agir.
2. La tâche a un sens, elle essaiera dans la mesure du possible de relever de pratiques sociales avérées.
3. Des moments d'échanges entre apprenants sont prévus (interactions).
4. Le résultat de la tâche est identifiable.
5. Le concepteur est à l'origine de la tâche. Des aides sont prévues pour les apprenants les moins autonomes.
6. L'enseignant joue le rôle de tuteur, d'accompagnateur.
7. L'accent est mis en priorité sur la réalisation de la tâche proprement dite. Des activités de réflexion (dimension "méta") sont proposées.
8. Les apprenants ont des activités langagières multiples et variées (compréhension, production, l'écrit, l'oral).
9. Les documents d'appui sont authentiques et utilisés dans la mesure du possible comme des ressources.
10. Les activités proposées comportent une dimension culturelle.

Le concepteur donne donc de l'importance à la langue d'apprentissage car elle permet d'exprimer des affects. Les apprenants ont envie de partager avec leurs camarades, ils n'hésitent pas à s'exprimer sur des choses vécues. Ainsi, le concepteur élabore des séquences didactiques actionnelles autour de tâches qui font appel à l'expérience des apprenants. Ces travaux de

productions sont fructueux et renforcent l'idée que les apprenants ne jouent pas un rôle mais partagent leur quotidien et leurs expériences. Ces dernières sont favorables à de multiples productions orales et à de nombreuses interactions pendant les séquences didactiques et lors de groupes de discussions après le partage des tâches. Après un court rappel sur les considérations de l'oral à travers le temps, nous allons définir la place de l'oral dans ces séquences.

2. La place de l'oral. Petit historique des méthodologies et des référentiels.

La méthodologie traditionnelle (fin du 19^{ème} siècle) est essentiellement centrée sur l'écrit. Dans la méthodologie directe, (après 1902), selon Germain (2001, p 128), « une langue est essentiellement un phénomène oral (surtout) et écrit, de communication. C'est pourquoi la langue orale étudiée est la langue de tous les jours, parlée par les locuteurs natifs ». Dans la méthode audio-orale (deuxième guerre mondiale), la priorité est accordée à l'oral. L'écrit n'intervient qu'en deuxième lieu. « Cet écrit est de l'oral scripturé ». Puis, dans la méthode SGAV (structuro-globale-audio-visuelle), « une langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orale : l'écrit est considéré comme un dérivé de l'oral ; priorité accordée au français quotidien parlé » (Germain, 2001, p 154).

Finalement l'approche communicative introduit la notion de compétence de communication qui recouvre à la fois l'écrit et l'oral, à part plus ou moins égale. La notion de registre de langue est également introduite. « Pour communiquer efficacement il faut, en plus, connaître les règles d'emploi de cette langue. Cela signifie savoir quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne » (Germain, 2001, p 203). Plus récemment, le Cadre européen de référence pour les langues a introduit l'approche actionnelle et a influencé la place de l'oral en classe. Il devient alors urgent d'adapter les approches méthodologiques des pratiques de classe pour donner une place importante à l'oral mais surtout une place qui fait sens pour l'apprenant. Cette modernisation passe avant tout par une prise en compte totale du monde réel et par une mise en place d'actions et d'activités ayant du sens pour l'apprenant, et aussi utilisant en classe de langues, le matériel utilisé dans la vie quotidienne comme par exemple pour les élèves

de lycée le BYO (Bring Your Own Device) : les élèves utilisent, selon leur préférence, l'outil technologique de leur choix. C'est ce que nous essayons de mettre en place dans la conception des séquences didactiques tout en tenant compte d'utiliser des outils technologiques disponibles à la maison. Ainsi, nous pouvons nous demander pourquoi l'oral n'a pas une place plus importante en classe de langues.

2.1 La compétence de production orale.

Dans le chapitre 2 du CECRL, « l'usage d'une langue y compris son apprentissage, (...) développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement » (CECR, 2002, p 15). Le CECRL a défini les termes suivants : la compétence est l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir.

« Les activités langagières impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche » (CECR, 2002, p 15). Ce sont des activités de compréhension écrite et orale et de production écrite et orale qui permettent à l'apprenant d'améliorer ses compétences au cours de son apprentissage de la langue. Ces activités sont liées au processus langagier.

Les auteurs du dictionnaire de didactique du français (Cuq et al. 2003, p 182) pensent que « la composante orale a longtemps été minorée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE » et Janine Courtillon est convaincue que « la production, surtout orale, est le point faible de l'enseignement d'une langue vivante ». Les spécialistes en didactique des sciences conviennent qu'en classe de langue, la compétence orale est importante : « la priorité des priorités, c'est l'oral ; aussi le travail sur le code écrit peut être décalé, par rapport à l'acquisition de l'oral » (Boyer, Butzbach, 1990 : 53).

La compétence de production orale est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir. Elle consiste à s'exprimer, dans des situations diverses et qui suppose en même temps la capacité à comprendre l'autre. Cette compétence est liée à certains aspects de

l'oral. Nous avons choisi de nous attarder sur **la capacité à communiquer, la capacité à donner du rythme et de l'intonation aux productions orales et enfin la prononciation** parce que ce sont des compétences qui font défaut à notre public d'apprenants débutants et plus généralement, aux débutants de langues étrangères. Nous pensons que ces sont des aspects de l'oral importants à développer dès le début de l'apprentissage.

Cette compétence de production orale est citée par l'auteur Hélène Sorez. Elle affirme que « s'exprimer oralement, c'est transmettre des messages (...) en utilisant principalement la parole comme moyen de communication ». L'expression orale ne peut se comprendre qu'en fonction du « rapport que l'on entretient avec le langage, que l'on entretient à soi-même, du rapport aux autres et enfin à l'ensemble du monde extérieur ».

Tout d'abord, lorsque l'auteur précise que l'expression orale se comprend en fonction du « rapport que l'apprenant entretient avec le langage », Sorez évoque l'affect, la relation particulière en fonction de ce que le langage représente affectivement. Il peut être associé à de bons ou de mauvais souvenirs. Ensuite, Sorez mentionne que la production orale est liée au « rapport que l'apprenant entretient avec lui-même ». Ce rapport est intrinsèquement lié à la façon dont il se représente lui-même. Aussi, la façon dont l'apprenant s'exprime dépend du rapport qu'il a avec les autres. L'auteur suggère également la façon dont l'apprenant perçoit « le statut, le rôle des autres par rapport à sa référence personnelle, c'est à dire lui-même ». Enfin, Sorez rappelle que « s'exprimer oralement suppose un rapport de l'apprenant avec le monde extérieur et les négociations qui en découlent (acceptation, compromis...) ». Donc, l'expression orale est une compétence complexe qui réunit l'ensemble des rapports que l'apprenant entretient avec lui-même, ses interlocuteurs et le monde qui l'entoure. Ainsi, la compétence de production orale est un moyen de communication qui tient une place importante dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Observons maintenant quelles sont les fonctions de l'oral dans la classe de langues.

2.2. Les aspects fonctionnels de l'oral.

Les fonctions de l'oral sont importantes dans une situation de communication : les recherches de l'INRP et plus particulièrement celles de Catherine Le Cunff offrent un cadre d'analyse permettant d'identifier cinq principales fonctions didactiques de l'oral dans la classe.

- L'oral comme moyen d'expression : l'oral permet à l'apprenant de s'exprimer lors d'interactions entre pairs, lors de prise de parole autour des discussions. Les apprenants de CM1 et CM2 ont utilisé cette fonction tout au long des activités des séquences didactiques actionnelles construites.
- L'oral comme moyen d'enseignement : l'oral à travers les paroles de l'enseignant permet de transmettre des informations, de remédier à des erreurs de prononciation, rythme, prosodie. Nous pouvons alors régulariser la classe, mettre en place des routines. Par exemple, nous commençons la classe par quelques questions orales avant de poursuivre avec les activités variées (la date, la météo du jour, comment ça va ? Qu'est-ce que tu as fait ce week-end ? Hier ?...).
- L'oral comme objet d'apprentissage : l'oral est l'objectif spécifique d'une activité. Les apprenants de CM1 et CM2 ont par exemple travaillé une dimension phonatoire nécessaire à l'acquisition d'une compétence linguistique lors de la tâche du répondeur, ou de la carte postale sonore.
- L'oral comme moyen d'apprentissage : l'oral est un outil de travail pour que les apprenants s'approprient des concepts. Le travail en binôme permet d'apporter une plus-value à l'apprentissage. D'ailleurs, les apprenants eux-mêmes (voir les résultats des « focus groupes » dans la partie 4 - Analyse des données) y sont favorables. Le travail de verbalisation aide à la conceptualisation et donc à l'apprentissage.
- L'oral comme objet d'enseignement : l'oral vise un travail sur des opérations langagières comme par exemple des activités de prononciation. (voir les tâches 1 et 3 sur la carte postale sonore et sur le répondeur, en troisième partie).

Ainsi, l'oral a plusieurs fonctions importantes dans la classe de langues et tout au long du processus d'apprentissage. Entrons désormais dans le détail de ses caractéristiques.

2.3. Les aspects spécifiques de l'oral.

Fabienne Desmons dans *Le Guide Belin de l'enseignement* insiste sur le fait qu'un apprenant doit nécessairement « Communiquer oralement, ce qui suppose l'acquisition de compétences de compréhension et d'expression » qui fonctionnent simultanément, en permanente relation d'interaction.

Pour le CECRL les compétences correspondent aux capacités d'un individu en général et d'un apprenant en particulier à effectuer telle ou telle action et à communiquer en langue cible. Le développement des compétences est donc pour l'enseignant un objectif. Le CECRL distingue différents composants de la compétence de communication, les compétences linguistiques, socio-linguistiques et pragmatiques, que j'ai retenues pour la construction de mes unités didactiques.

La compétence **linguistique** se décline en :

- compétence *lexicale* : la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux.
- compétence *grammaticale*: la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité à les utiliser.
- compétence *phonologique*: une connaissance de la perception et de la production. C'est aussi une aptitude à percevoir, à produire les unités sonores de la langue. C'est encore une réalisation de ces unités sonores dans des contextes particuliers. Enfin, ce sont les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes, la composition phonétique des mots, la prosodie ou phonétique de la phrase.

La compétence **socio-linguistique** comprend selon, Tagliante, C. (2005, p 50) :

«[...]les marqueurs des relations sociales (dans les salutations, les façons de s'adresser à quelqu'un en fonction du degré de familiarité que l'on a avec lui, le choix des exclamations que l'on utilise dans un discours oral); les règles de politesse (ou d'impolitesse); la connaissance et la capacité de produire "les expressions de la sagesse populaire" (proverbes, expressions imagées), les différences de registre (officiel, formel, neutre, informel, familial, intime); les dialectes et les accents ainsi que le vocabulaire particulier aux différentes communautés linguistiques francophones [...] ».

La compétence **pragmatique**, englobe la compétence *discursive* qui est définie comme : « la capacité à organiser des phrases dans un ensemble cohérent, donc à structurer son discours » et la compétence *fonctionnelle* qui « recouvre l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières » (CECRL, 2001: 98).

Une des spécificités de l'oral est son caractère éphémère. Lorsque nous sommes devant un texte, nous avons toujours la possibilité de le relire, de le modifier. Dans une situation de la vie courante, nous pouvons faire répéter l'interlocuteur, mais il n'est pas conseillé de le faire systématiquement, mettre sur pause une vidéo ralentit le rythme de l'information. De plus, lorsque l'information est diffusée en direct (journal télévisé), il est impossible de recourir à la répétition.

Pour parler de système oral, il faut tenir compte de différents facteurs issus du discours émis et de la situation de communication dans laquelle le discours est émis. Ces facteurs, d'après les auteurs de l'ouvrage *Enseigner le FLE : Pratiques de classe*. (2005, 21-25) sont regroupés en trois catégories :

1. Les traits de l'oralité : ils ont une fonction syntaxique et sémantique comme les pauses, les intonations, le rythme de la parole, les liaisons et les bruits.
2. Les accents régionaux, les registres de langues, le vouvoiement/tutoiement donne un sens aux intentions communicatives et sont des indicateurs du discours.
3. La gestuelle, les mimiques du visage jouent un rôle important dans la communication orale.

Certains de ces facteurs comme l'intonation, le rythme de la parole, les mimiques du visage sont utilisés dans les unités didactiques pour exprimer un sentiment, une émotion. De même, les bruits, les accents et le registre de langue (vouvoiement/tutoiement), sont des caractéristiques qui font l'objet d'activités spécifiques au cours des différentes séquences didactiques actionnelles. Attardons-nous plus particulièrement sur certains aspects que nous avons choisi d'observer pendant le stage. Nous voulons, en effet, nous concentrer sur la capacité à communiquer, la capacité à donner du rythme et de l'intonation aux productions orales et enfin la prononciation parce que ces compétences langagières manquent à notre public d'apprenants débutants. De plus, nous pensons que les faire travailler sur ces activités dès le début de l'apprentissage est important pour aborder l'oral.

2.3.1. La prosodie.

Selon le dictionnaire français Larousse, la prosodie est « l'ensemble des règles permettant d'établir une correspondance juste entre les syllabes accentuées ou atones des paroles et les temps forts ou faibles de la musique ». C'est donc ce qui régit les règles d'accent, de rythme, de débit et de pause. C'est encore le moule dans lequel se réalisent les phonèmes d'une langue. Elle remplit de nombreuses fonctions à l'oral :

- La fonction de structuration de la parole. Elle segmente le discours, le découpe en petites unités d'énoncé qui permet d'organiser la syntaxe et le sens.
- La fonction d'expression des affects. C'est le moule qui véhicule les émotions et les sentiments.
- La fonction d'identité. Elle donne des renseignements sur l'identité et l'appartenance du locuteur au niveau social et culturel.
- La fonction interactive. Elle organise les tours de parole lors d'une conversation.

Ainsi, le rythme et l'intonation constituent des éléments de base importants lors de l'apprentissage d'une langue. C'est même ce que l'on perçoit en premier.

Au niveau du rythme : chaque langue a ses propres caractéristiques. C'est pourquoi, on peut entrer dans une langue étrangère et avoir le sentiment d'entrer dans un rythme étranger. La syllabe est importante car elle est l'unité rythmique de base en français. Elle est le lieu des divers degrés d'accentuation. Par exemple, la syllabe accentuée en français est toujours en fin de groupe.

Au niveau de l'intonation, elle est définie par « [des] changements de fréquence des vibrations des cordes vocales qui sont responsables de la perception des variations de hauteur, dont le déroulement crée la mélodie de la parole » (Léon, 1992). L'intonation peut être envisagée sous trois enchaînements successifs :

- L'intonation est produite par les cordes vocales en fonction d'un débit d'ouverture et de fermeture plus ou moins rapide.
- Les vibrations produites provoquent des variations de la fréquence sur les syllabes de l'énoncé.
- Les variations produites se traduisent par des modifications dans le ton de la voix.

Les trois intonations les plus facilement enseignées en classe de langue sont l'affirmation, la question et l'ordre. Or, d'après Delattre (1966), il existe 10 intonations de base en français. Ainsi, la prosodie permet d'étudier la façon d'exprimer les sentiments et les émotions. C'est un des objectifs linguistiques d'une des séquences didactiques conçues. En effet, les apprenants vont essayer, en plus des trois intonations classiques, d'ajouter la surprise, le doute, l'affolement lors d'activités sur le travail du rythme et de l'intonation. (Voir les tâches 3 et 5 sur le répondeur et la minute de français, en troisième partie).

2.3.2. La prononciation, la phonétique.

Le CECR, propose une réflexion sur la façon de faciliter le développement de la compétence linguistique des apprenants, notamment à travers la prononciation. (CECR, 2000, p117).

« Comment peut-on attendre ou exiger des apprenants qu'ils développent leur capacité à prononcer une langue ? Par la simple exposition à des énoncés oraux authentiques ? Par une imitation en chœur (collective) de l'enseignant ? D'enregistrements audio de locuteurs natifs ? D'enregistrements vidéo de locuteurs natifs ? Par un travail personnalisé en laboratoire de langues ? Par la lecture phonétique à haute voix de textes calibrés ? Par l'entraînement de l'oreille et l'exercice phonétique ? Avec l'appui de textes en transcription phonétique ? Par un entraînement phonétique explicite (...) ? Par l'apprentissage des conventions orthoépiques (c'est-à-dire, la prononciation des différentes graphies) ? Par une combinaison des pratiques ci-dessus ? »

La prononciation n'est jamais la même d'un étudiant à un autre. Elle pose aux apprenants de nombreuses difficultés. Les apprenants débutants, comme notre public d'apprenants, commettent des erreurs de prononciation de sons, de phonèmes. D'après Troubetzkoy (1970, p 54), chaque personne a une fausse appréciation des phonèmes d'une langue étrangère. Les apprenants commettent aussi des fautes de rythme et d'intonation. La prononciation est donc liée étroitement à la phonétique.

La phonétique est l'étude du son du langage. Elle comprend 37 phonèmes (19 voyelles et 18 consonnes). Selon Bertrand Lauret, phonéticien, il ne suffit pas de faire et de répéter pour acquérir un nouveau geste phonétique, c'est « le fruit de seulement 50% de pratique (...) mais

surtout de 50 % de vraie réflexion / compréhension / définition des objectifs / mode d'entraînement ». Selon Cuq (2003, p175), elle « ne constitue plus un moment de la classe : elle est intégrée à chaque phase, elle est contextualisée ». L'enseignement de la prononciation a connu un regain d'intérêt avec les nouvelles méthodes de FLE comportant des activités de prononciation. En effet, nous l'avons remarqué lorsque nous avons choisi le nouveau manuel (présenté dans la partie 4). La prononciation tient une place très importante dans l'enseignement des langues. Elle est la base de l'acquisition d'une compétence de communication et conditionne la compréhension orale et l'expression orale.

2.4. La compréhension orale et l'expression orale.

2.4.1. La compréhension orale.

La compréhension orale est une activité difficile à contrôler. Elle a commencé à occuper un rôle important avec l'introduction des documents authentiques en classe de langues. Ces derniers exposent les apprenants à des situations de communication les plus courantes de la vie quotidienne. La compréhension orale n'est pas qu'une simple activité de réception d'un message à décoder. Le développement de cette compétence de compréhension orale réside dans l'interaction des savoirs et des savoir-faire requis. Selon Cuq (2003, p 151) :

« La compréhension orale suppose (...) la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques (...), la connaissance des règles socio-culturelles et de la communauté dans laquelle s'effectue la communication, sans oublier les facteurs extra-linguistiques qui interviennent notamment à l'oral comme les gestes, les mimiques ou tout autre indice qu'un locuteur utilise inconsciemment ».

Comme le souligne Elrabadi dans *Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ?* *Didáctica. Lengua y Literatura* (2011, Vol. 23, 15-34), la compréhension orale nécessite donc la compréhension des fonctionnements de la langue, de la culture et du contexte du discours. Il y a deux types de situations :

- Le face-à-face : l'apprenant est impliqué dans le discours. L'environnement extérieur est disponible : la gestuelle, les mimiques accompagnent la parole. En outre, l'apprenant peut agir

sur la situation de communication en demandant par exemple de répéter. Il peut aussi demander de préciser le discours. Ce face-à-face contribue à la construction de la compréhension orale.

- Les autres cas : les situations dans lesquelles l'apprenant n'a aucune prise. Lors de l'écoute de documents authentiques audio comme la radio, le journal télévisé en direct ou le documentaire, l'apprenant ne peut pas agir sur la situation de communication.

Il faut donc que l'enseignant aide l'apprenant à développer la perception auditive et l'écoute. La perception auditive est la plus difficile pour des débutants. Elle réside dans la découverte de la signification à travers une suite de sons. Selon Cuq (2003), « on ne peut percevoir que ce que l'on a appris à percevoir ». La langue maternelle joue un rôle important lors de la compréhension et l'organisation de documents sonores. Par exemple, les apprenants de CM1 et CM2 ont eu quelques difficultés lors de la prononciation des sons [y] et [u] notamment parce que le son [y] n'existe pas dans leur langue maternelle ; il est difficile à percevoir, donc à produire.

L'écoute, contrairement à la perception auditive, est une activité volontaire, surtout si elle est active. Selon Lhote (1995), « une écoute consciente [est] effectuée dans la vigilance ». L'apprenant doit fournir un effort pour que l'écoute soit efficace. C'est à l'enseignant de placer les apprenants dans des conditions d'écoute active en leur donnant des tâches précises avant l'écoute du document, en discutant des thèmes ou des aspects culturels qui seront abordés dans le document. J'ai donc essayé de varier les activités, de varier les types de documents authentiques lorsque j'ai construit les séquences didactiques actionnelles afin d'améliorer la compréhension orale. Cette compétence de communication est associée étroitement à l'expression orale.

2.4.2. L'expression orale.

L'oral est défini comme un moyen privilégié de communication permettant la relation entre les individus et comme moyen d'expression de la pensée et des affects.

La capacité à communiquer est l'objectif de tout processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Rendre les apprenants capables de se débrouiller dans différentes situations de communication de la vie quotidienne est l'objectif principal d'un enseignant de langues. L'expression orale est maintenant l'objectif fondamental de l'enseignement des langues

étrangères, et la didactique des langues met au premier plan la communication orale. Pourtant, l'expression orale est la composante qui pose le plus de difficultés aux apprenants dans la prise de parole. Le rôle de l'enseignant est de guider l'apprenant, de l'aider à s'affranchir des hésitations, des peurs. L'expression orale implique alors un travail sur les sons, sur le rythme, sur l'intonation. Les activités de lecture à voix haute d'un message, d'un texte construit par les apprenants de CM1 et CM2, dans les séquences didactiques présentées en partie 4, favorisent la prise de confiance, la familiarisation des sons et aussi du genre de discours. Dans cette même perspective, les jeux de rôles sont des activités qui favorisent le respect de la situation de communication, l'intonation, les formes linguistiques imposées. Elles sont proposées au début de chaque unité dans le nouveau manuel également présenté en partie 4.

3. Les difficultés de l'évaluation de l'oral.

Les études sur la didactique de l'oral démontrent la difficulté de son évaluation, soit à cause du nombre d'apprenants, soit parce que l'oral est un processus complexe dont les critères sont flous. Cependant, l'évaluation de l'oral existe lors de situations de communication menant à des évaluations sommatives. Dans ces activités de l'oral, ces évaluations relèvent plutôt de pratiques langagières formelles. Mais, l'évaluation de l'oral existe également lors des activités formatives pour lesquelles l'apprenant utilise un registre de langue moins formel. Dès lors, une des difficultés apparaît lorsque l'enseignant doit évaluer une production orale selon des critères qui n'existent pas dans les grilles du CECR. En effet, elles se consacrent au registre de langue standard.

Évaluer la compréhension orale : les outils pour évaluer cette compétence sont multiples. Les enseignants peuvent utiliser les QCM (questionnaires à choix multiples), des exercices d'appariement, des questionnaires à réponses ouvertes, courtes, des tableaux à trous. Cependant, il faut tenir compte des descripteurs généraux du CECRL afin de savoir ce que les apprenants sont capables de comprendre en fonction de leur niveau (A1 à C2), même si les descriptions sont approximatives. Par exemple pour un niveau A2, « l'apprenant peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent ». L'expression « peut comprendre assez » n'est pas très précise.

Évaluer la production orale : c'est la plus difficile à évaluer du fait de son caractère éphémère. L'enseignant/évaluateur doit prendre des notes ou enregistrer les productions orales et peut s'aider de grilles d'évaluations pour analyser le contenu de l'expression orale de l'apprenant. Il existe deux types d'évaluations : l'évaluation immédiate et l'évaluation différée.

L'évaluation immédiate est l'outil le plus fréquemment utilisé en classe. L'enseignant reprend ou reformule l'expression orale de l'apprenant au cours des interactions. On compte 5 modalités verbales d'évaluation selon Desmons et al (2005) :

- *L'évaluation positive directe*. L'enseignant encourage la production de l'apprenant avec des termes tels que « oui », « d'accord », « bien ».
- *L'évaluation positive indirecte*. L'enseignant reprend la production orale de l'apprenant sans encouragement.
- *L'évaluation négative indirecte*. L'enseignant corrige l'énoncé fautif de l'apprenant. Il n'émet pas de jugement négatif.
- *L'évaluation négative directe*. L'enseignant corrige l'énoncé fautif de l'apprenant et ajoute un commentaire.
- *L'absence d'évaluation*. L'enseignant n'intervient pas au cours des interactions, mais à la fin de la prise de parole.

L'évaluation différée permet à l'enseignant de prendre de la distance par rapport aux productions orales des apprenants. L'enseignant organise cette évaluation avec tout le groupe classe. L'évaluation différée a l'avantage de ne pas interrompre celui qui parle, de ne pas bloquer l'apprenant, de ne pas le dissuader dans son expression orale. Elle favorise la prise de parole des apprenants.

4. Les TICE. Quelles ressources pour l'enseignement de l'oral ?

4.1. L'évolution des TICE en classe de FLE.

Le développement de la didactique des langues étrangères n'a pas cessé de se transformer en même temps que l'évolution des technologies au cours du vingtième siècle. Grâce aux possibilités offertes par la technologie, l'enseignant de langues a pu connaître des évolutions

significatives. Définissons tout d'abord le terme TICE : technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement. Les TICE regroupent les technologies utilisées dans le traitement et la transmission des informations. Ils réfèrent aux outils matériels (instruments, appareils, outils) et inclut aussi les méthodes et procédés associés à l'utilisation de ces outils. D'après Cuq (2003, p 238) dans le *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*,

« les TIC renvoient bien aux deux principales potentialités des technologies modernes : l'information, qui permet l'accès, de manière délocalisée, à une grande quantité d'informations codées sous forme numérique ; et la communication, qui permet aux acteurs d'entrer en contact à distance selon diverses modalités ».

L'impact des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) sur les apprentissages a fait l'objet de nombreuses études. Françoise Poyet, dans son dossier intitulé "*Impact des TIC dans l'enseignement : une alternative pour l'individualisation ?*" a écrit que les TIC

« offrent des outils et des services qui présentent une certaine efficacité pour l'enseignement et l'apprentissage. L'idée est qu'elles permettent la prise en compte des différences individuelles, favorisent l'individualisation des enseignements et représentent, de fait, une alternative pour gérer l'hétérogénéité des élèves » (Poyet 2009, p 1).

Avec ses implications dans presque tous les domaines, dans toutes les sphères de la société, les TIC suscitent autant d'intérêt dans le domaine de l'éducation. L'utilisation des TIC dans les établissements scolaires est en perpétuelle croissance et son appellation devient maintenant TICE Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement. Son utilisation « est désormais perçue dans le monde entier comme une nécessité et une opportunité ». (Rogue, 2009). Les TICE « favorisent également la motivation des étudiants en leur permettant d'acquérir plus d'autonomie. Ils facilitent la collaboration et la co-construction des savoirs et créent des situations sociales propices à l'approche par tâches » (Balanskat et al. 2006). L'utilisation des TICE est aussi un catalyseur pour l'apprentissage en général et pour l'apprentissage des langues en particulier.

« L'usage des TICE dans l'enseignement et dans l'apprentissage des langues vivantes est un accélérateur pédagogique ». (Michel Pérez, IGEN, 2009).

Certes, l'adaptation des TIC au monde de l'éducation implique de nombreux ajustements au niveau de l'enseignement/apprentissage. À l'heure actuelle, les TICE représentent un important potentiel d'innovations pédagogiques et des ressources infinies qui répertorient de nouvelles pratiques donnant accès à de nombreuses informations grâce à l'interaction, la collaboration et la communication que les TICE permettent à travers le temps et l'espace. Ce potentiel d'innovations pédagogiques représente un accélérateur. Pourtant cette affirmation ne fait pas l'unanimité car il n'existe pas un consensus sur l'efficacité et l'intérêt des TIC pour l'enseignement (Soubrié, 2008, p.25). Il y aura toujours des « sceptiques » qui remettront en question le gain de l'utilisation des TICE en classe et des « pionniers » qui sont convaincus de la place des TICE dans l'enseignement en admettant que cela implique des changements profonds dans les pratiques pédagogiques et qui redéfinit le rôle de l'enseignant. [...]« La valeur ajoutée des TIC en termes d'apprentissage par les élèves, n'a jamais été prouvée de manière incontestable. Les enseignants se sentent balancés entre des attentes de plus en plus fortes en termes d'efficacité et des attentes sur l'intégration des technologies dans leurs pratiques dont ils ne perçoivent pas clairement l'intérêt ». (Assude, Bessières, Combouze, 2010, p.11).

Il est vrai que ces remarques contribuent à maintenir ces antagonismes au niveau de la perception des TICE chez les enseignants. Cependant les technologies de l'information et de la communication sont présentes dans tous les domaines de la vie quotidienne et à l'instar de Soubrié, l'heure n'est plus à se demander si les TIC doivent oui ou non être intégrées à l'enseignement, mais dans quelles conditions cette intégration doit se passer.

Lors de mon mémoire de master 1, j'avais présenté l'intégration des TICE comme une étape obligatoire pour élaborer un dispositif hybride. Cependant, pour un public de jeunes apprenants, nul besoin de mettre en place un dispositif hybride pour utiliser les TICE. Elles servent de véritables outils contribuant à développer la compétence orale. Essayons maintenant de décrire les apports des TICE à la compréhension orale et à la production orale, qui sont les compétences que j'ai choisies d'observer pour mon mémoire de Master 2. Nous verrons d'abord qu'ils contribuent à traiter des données multimédia et favorisent donc un environnement de travail. Nous verrons par la suite qu'ils sont un moyen de communication et de fait, contribuent à améliorer la compétence de communication notamment la compétence orale.

4.2 Les contributions des TICE sur la compétence orale.

Tout d'abord, les outils TICE offrent un environnement de travail multimédia souvent riche, associant diverses modalités pour l'exposition des données concernant le corpus ou les productions des apprenants. La possibilité technique permet une manipulation immédiate et rapide des multiples données. Que peuvent apporter ces outils à la compréhension orale dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Les activités de compréhension orale s'enrichissent lorsqu'elles sont au contact d'un environnement multimédia. Ces activités disponibles sont nombreuses et diversifiées. De plus, elles feront naître de multiples interactions entre les apprenants, car leur support est très apprécié des jeunes apprenants. L'environnement multimédia offre un ensemble de supports diversifiés : les outils audiovisuels et l'informatique avec ses périphériques : auditifs, graphiques, visuels. Ainsi, les apprenants sont immergés dans des situations de compréhension dans sa globalité, avec les aides des images (fixes ou animées), les sons et les textes.

Chacune de ces aides présente divers intérêts pour l'apprenant.

Tout d'abord, selon Lebre-Peytard, (1990, p 29), les images fixes ou animées apportent « des aides essentielles dans la construction du sens pour la compréhension orale ». Les informations situationnelles, les locuteurs, les lieux contribuent à donner du sens à l'oral. Les informations référentielles comme la description visuelle d'un objet et les éléments para-linguistiques comme les mimiques, les gestes, les attitudes des interlocuteurs sont également des éléments essentiels.

En effet, les apprenants qui écoutent et visualisent des messages verbaux et non verbaux ont à leur disposition des indices non-verbaux, souvent visuels qui leur permettent de rentrer dans la compréhension orale. Donc, dans les vidéos, dans les situations où la parole est privilégiée, le visuel joue un rôle dans la compréhension orale.

Dans les documents audio, les images font également partie du message. Elles servent d'aides et sont un complément à la compréhension orale. Selon Lebre-Peytard, (1990, p 40),

« les images et les documents sonores sont polysémiques. L'exploration du réseau connotatif des images employées complète celui du document sonore : leur contenu culturel aide à situer le discours oral dans le contexte social qui est le sien ; leur

observation permet ainsi de dévoiler les implicites culturels des discours entendus ». Donc, dans les documents audio, l'image aussi joue un rôle dans la compréhension orale. Ensuite, « les rapports entre le son, l'image et le texte peuvent apporter de nombreuses aides » dans les produits multimédia, selon Lebre-Peytrad (1990) :

- L'intégration de texte sous forme de commentaires, scripts, définitions, dans un document vidéo facilite le traitement cognitif d'un document audiovisuel. L'apprenant peut traiter plus facilement l'information et donner du sens à la compréhension orale grâce à l'aide du texte qui donne des précisions sur le contenu du domaine abordé.
- L'intégration de texte sous forme de sous-titres, de discours transcrits apparaît comme une aide à une compréhension rapide. L'apprenant fait immédiatement le lien entre l'image et le texte qu'il lit et le discours qu'il entend.

Ainsi, les apports de la multimodalité d'un environnement multimédia présentent un intérêt considérable pour la compréhension orale. En effet, les fonctions techniques offrent de nombreuses possibilités : la fonction pause, la fonction écoute ou visionnement multiples et la fonction ralenti permettent aux apprenants et aux enseignants de sélectionner des parties de documents audio et vidéo pour perfectionner la compréhension orale. Toutes ces possibilités facilitent l'organisation des tâches et des activités de compréhension orale en classe de langues.

De plus, pour la compréhension orale, les apports d'Internet concernent les nombreuses ressources pédagogiques en ligne pour le français (et les autres langues). Ces ressources proviennent de sites institutionnels (aeфе.fr), commerciaux (apprendre.tv5monde.com), personnels (lesexperts.com) qui proposent des ressources gratuites ou payantes. Ainsi, ces produits multimédia tiennent davantage compte des besoins des apprenants car ils allient la souplesse, la convivialité au rythme de travail individuel. Par conséquent, l'utilisation de ces produits multimédia renforce l'autonomie de l'apprenant en favorisant l'entraînement individuel à la compréhension orale.

Sur Internet, nous pouvons trouver de nombreux sites officiels de radio (rtl.fr) et télévision (tv5monde.com) offrant des diffusions en ligne de leur programme avec plusieurs avantages : les

programmes sont enregistrés et classés par thème, puis archivés. L'enseignant peut choisir les sujets auxquels il s'intéresse et revenir à des programmes diffusés dans le passé.

Internet permet aussi une communication direct avec des natifs français ou québécois. Grâce à sa communication globale, internationale et immédiate, quasi instantanée, Internet plonge les apprenants au coeur de la langue directement dans le pays, près des natifs et de leurs cultures (accents, gestuelles, mimiques). La communication individuelle synchrone s'est largement développée par le biais de visioconférences (Cisco), logiciels de chat vocal (Viber, Skype), vidéo-vidéo (Skype, Face-Time), permettant de dialoguer et de voir son interlocuteur. L'apprenant entre donc en contact et en interaction avec l'interlocuteur ce qui contribue à améliorer la compréhension orale de la langue étrangère, mais aussi la production orale.

Ainsi, certains outils TICE proposent des activités pour travailler la production orale. Nous avons vu que selon Janine Courty (2003, p 63) « la production [...] orale est le point faible de l'enseignement d'une langue vivante ». Certes, il n'est pas nécessaire d'utiliser les TICE pour faire parler les apprenants, mais, les TICE peuvent apporter des plus-values intéressantes à l'apprentissage d'une langue étrangère et particulièrement à l'expression orale de l'apprenant. Nieto (2011), a livré son témoignage lors des Rencontres de l'ORME 2011 et a précisé qu'« un des bénéfices de l'utilisation des TICE à travers un logiciel est l'entraînement à l'expression orale ». Le professeur de langues étrangères ajoute que les apprenants, en pratiquant leur production, [...] « s'enregistrent et [ils] vont être obligés de se ré-écouter. Un élève qui va se ré-écouter est un élève qui va progresser car il va prendre conscience des erreurs commises ». En effet, l'apprenant souhaitera soumettre un produit parfait et n'hésitera pas à reprendre l'enregistrement de sa production orale autant de fois qu'il le souhaite. C'est d'ailleurs une des fonctionnalités qui a été décrite précédemment : la possibilité de ré-écoute et d'enregistrement amène l'apprenant à devenir plus à l'aise à l'oral, voire même à travailler son rythme, si l'enseignant lui propose un retour formatif.

Ces activités décrivent des situations d'oral qui ne sont pas naturelles car elles ne répondent pas à des interactions comme celles qui ont lieu lors de visioconférences, de logiciels de chat vocal, chat vidéo. Ces derniers permettent d'interagir en communication synchrone et mêlent la

compréhension orale et la production orale. L'oral, et plus précisément l'expression orale, qui devrait être spontanée et éphémère, peut maintenant être travaillé en classe ou à la maison, grâce aux progrès technologiques. Nous pouvons présenter rapidement les derniers logiciels et leurs fonctionnalités qui présentent une ressource intéressante pour la pratique de la production orale.

Tout d'abord, pour la production orale comme pour la compréhension orale, les apports du numérique concernent les logiciels tels que Vocaroo, Audacity, Garage Band et Voice Memo. Ils sont libres et gratuits. Leur utilisation est facile et intuitive. Ils permettent aux apprenants d'enregistrer leur production orale, de modifier des documents audio et de les partager facilement avec l'enseignant en envoyant leur production par email. Ces logiciels offrent même la possibilité aux apprenants de télécharger leur production et de la garder dans un souci d'auto-évaluation et de progression.

Les apports d'Internet pour la production orale concernent aussi les plateformes pédagogiques d'apprentissage en ligne. Qu'elles soient gratuites (Google Classroom) ou payantes (Moodle, Schoology), ces plateformes servent à créer des communautés d'apprenants autour de contenus et d'activités pédagogiques. Ces systèmes de gestion de contenus disposent de remarquables fonctions communicatives. Ils peuvent en effet créer un environnement d'apprentissage en ligne et ils permettent des interactions entre des enseignants, des apprenants et des ressources pédagogiques. Ce genre de dispositif peut être défini comme un dispositif de formation ouverte et à distance (FOAD) ou comme un environnement d'apprentissage médiatisé. La fonction « Forum » rend possible des espaces de communication souvent asynchrones. Les échanges se déroulent en ligne, et les tâches proposées visent à développer largement la compréhension et la production écrite, mais aussi la compréhension orale et la production orale : la fonction « micro » et « vidéo » disponibles dans les « discussions » et les « forums » permettent de faire intervenir les apprenants sur la compétence orale et notamment l'expression orale. (Voir la tâche 4 sur le Quiz Audio pour les 6ème en troisième partie).

De plus, les projets de télé-collaboration comme le projet « Le français en (première) ligne » et le projet « Léon-Grenoble » mettent l'accent sur le développement de stratégies de production de l'oral.

Leurs objectifs visent l'acquisition et la correction de la prononciation chez les étudiants espagnols de FLE. Ils ont recours à plusieurs méthodes phonétique articulatoire, méthode verbe- tonale et l'utilisation de scénarios vidéo pour montrer des simulations et analogies.

Ces projets sont développés grâce aux progrès technologiques et permettent d'apporter des solutions alternatives pour travailler la production orale.

Des ressources pédagogiques en ligne sont nombreuses pour travailler la production orale des apprenants en langues étrangères. Il existe de nombreux sites gratuits qui couvrent un large éventail d'activités d'apprentissage. Ces activités s'adressent aussi bien à l'enseignant, afin qu'il intègre ces activités dans ses pratiques pédagogiques, qu'aux apprenants, pour qu'ils les utilisent en auto-apprentissage. Par exemple, le site phonétique.free.fr constitue une excellente ressource gratuite. Nous utilisons quelques activités proposées sur ce site dans plusieurs tâches, analysées en troisième partie. Le site offre à l'apprenant de travailler l'expression orale avec des exercices de répétitions et de discriminations. En effet, les apprenants peuvent travailler la prononciation de l'alphabet et les phonèmes (les différentes voyelles, les consonnes et les semi-voyelles). Cependant, l'enseignant doit apporter un retour formatif car le site ne propose pas de tutoriel. C'est une façon ludique d'aborder par exemple l'activité des phrases un peu plus difficiles à prononcer, intitulée « virelangues » qui joue un rôle de synthèse par rapport aux autres activités proposées. Cette dernière permet de travailler sur tous les éléments de la phonétique et de la prosodie du français. Ainsi, l'apprenant doit mobiliser ses compétences au niveau de l'articulation, de l'accentuation, des liaisons, du rythme et de l'intonation.

Un autre exemple de site gratuit qui offre la possibilité de travailler la production orale est acapela-group.com. Les apprenants utilisent le synthétiseur de voix comme un outil numérique pour perfectionner leur production orale. Cet outil permet d'abord de lire à voix haute le texte tapé par l'apprenant en choisissant la langue. Puis, il offre la possibilité de préciser la nuance de la région ou la province (français de la Belgique, français du Canada ou français de la France). En fait, 34 langues sont prêtes à donner une voix à tout contenu produisant un résultat audio proche du naturel et plutôt agréable à entendre. Enfin, utilisé en version libre, ce site offre la possibilité d'affiner la sélection de voix numériques parmi une centaine de choix possibles. Afin de se rapprocher au maximum de la réalité de l'apprenant, les choix évoluent entre la voix de

garçons ou de filles, avec une mélodie joyeuse ou triste, parlant de près ou de loin, montant ou descendant l'intonation. Grâce à cet outil, les apprenants peuvent entraîner leur production orale dans des conditions proches de la réalité de leur voix et de leur intonation.

Ainsi, l'utilisation des TICE en classe de FLE semble évoluer et commence à convaincre de plus en plus d'enseignants. Nous avons examiné les différentes contributions des TICE par rapport à la compétence orale. D'une part, un environnement multimédia associe les supports et les outils auditifs, visuels et audiovisuels pour enrichir les activités de compréhension et production orale; d'autre part, les progrès technologiques et précisément l'Internet offrent différents moyens de communication et permettent de profiter de nombreuses ressources pédagogiques en ligne.

La partie suivante traitera du cadre méthodologique de la recherche.

Partie 3. Cadre méthodologique.

Cette partie expose le cadre méthodologique de la recherche. Dans un premier temps, nous présentons la méthode choisie pour collecter les données qui seront analysées dans la partie 4. Dans un deuxième temps, nous entrons dans le détail des tâches de productions orales, pour lesquelles nous rappelons les différents critères étudiés dans la partie 2 de ce mémoire.

1. La recherche évaluative pour fin d'amélioration.

L'objectif de la recherche en pédagogie est d'aboutir à des propositions qui soient fonctionnelles. C'est aussi une recherche qui privilégie des valeurs écologiques car elle cherche à maintenir ou à enrichir la qualité des rapports entre l'enseignant, ses élèves, l'objet d'apprentissage et le milieu (la classe, l'institution). Elle privilégie aussi des valeurs professionnelles car elle cherche à améliorer la maîtrise de l'enseignant sur son action quotidienne auprès des apprenants.

Pour mettre en place une telle démarche, Jean-Marie Van Der Maren (2003, p 45) considère qu'il est important de garder une « trace graphique » des données. Ainsi pour avoir des données, nous avons besoin d'une harmonisation afin de construire « de manière directe ou indirecte une trace, ou des inscriptions, des événements, des actions ou de la pensée des sujets » (Van Der Maren, 2003, p 45). Cette recherche porte d'une part sur des données recueillies en situation correspondant à un corpus oral constitué par la transcription de six tâches de production enregistrées en contexte, d'autre part, sur l'observation et la description d'une réalité.

L'évaluation pour fin d'amélioration explique « quelle procédure [à suivre pour] comparer ce qui a été fait avec ce qui aurait pu être fait afin de comprendre ce qui n'a pas marché lorsque [nous constatons] une insatisfaction » (Van Der Maren, 2003, p 59).

La première phase de la recherche évaluative consiste donc à recueillir une information complète et pertinente à propos de ce qui doit être évalué avant de porter un jugement.

Dans une perspective pragmatique, l'évaluation est essentiellement concernée par l'effectivité, c'est à dire la quantité et le niveau des objectifs atteints.

Ce sera donc par la collecte d'informations sur le terrain des acteurs et à travers les explications avec les apprenants que le matériel sera recueilli. Ces collectes d'informations regroupent les observations notées pendant les activités préparatoires et au moment de l'enregistrement de la

tâche finale. Elle comportent aussi les notes prises lors des échanges qui avaient lieu à l'issue des tâches. Le matériel obtenu comporte des observations informelles et systématiques ainsi que quelques enregistrements audio et vidéo (disponibles en annexes). Deux sortes de matériel ont été collectés : le matériel invoqué et le matériel suscité. Selon l'auteur (Van Den Maren, 2003, p 62),

« Le matériel invoqué est naturel à la pratique, comme les devoirs, les cahiers d'exercices, les cahiers de brouillon, le matériel didactique utilisé, les consignes d'utilisation, les questions. On appelle matériel suscité les descriptions, les narrations ou les explications recueillies dans des entrevues, par des questionnaires et dans des discussions où l'on demande aux acteurs du terrain de commenter les traces des observations effectuées ».

Ces données collectées feront l'objet d'une transcription dans la partie 4. La démarche générale de l'évaluation pour fin d'amélioration est modélisée selon Van Den Maren (2003, p 63) grâce au schéma ci-après.

Dans cette figure, la recherche part de ce qu'elle dispose et examine comment nous pouvons l'améliorer, l'adapter afin d'atteindre ce que nous souhaitons.

Nous partons d'un constat concernant notre public de jeunes apprenants : la production orale est très faible en quantité et en qualité. Les tâches actionnelles sont répétitives. Ces constats soulignent une insatisfaction dans l'enseignement/apprentissage du français langues étrangères.

Nous cherchons donc à savoir comment le dispositif devrait et pourrait être. Nous souhaitons le faire évoluer pour satisfaire l'enseignant de langues. Pour cela, nous posons des questions aux acteurs de la situation afin d'établir un « modèle » comme sur le schéma proposé ci-après. La problématique a servi de catalyseur pour proposer les deux premières unités didactiques. Puis, les apprenants ont répondu à des questions, ils ont échangé leur opinion tout au long de la réalisation des deux premières tâches. Les réponses obtenues ont dressé le « portrait » qui permet de construire un premier « modèle » d'amélioration. Nous cherchons ainsi à savoir comment le dispositif pourrait ou devrait être. Selon Van Der Maren (2003, p 64) , « c'est à partir de ce que nous savons du système (alors estimé comme insatisfaisant), que nous essayons de modéliser ce que le système devrait ou pourrait être pour satisfaire les acteurs ».

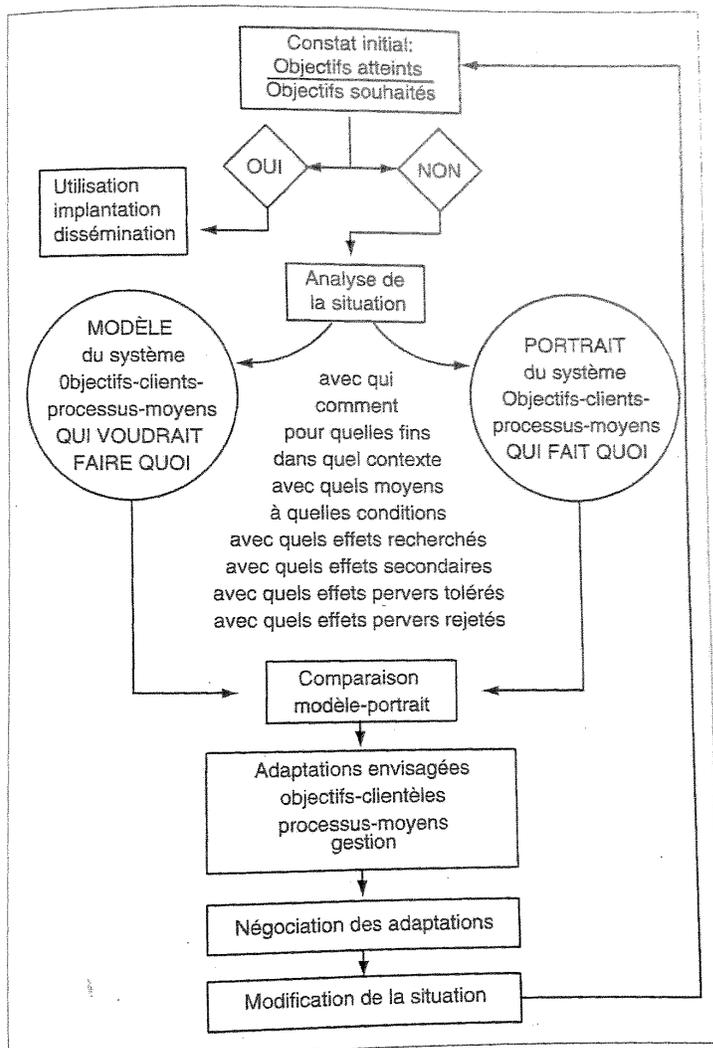


Figure 1. L'évaluation adaptative selon Van Der Maren

Lorsque nous posons des questions, Van Der Maren, (2003, p 64) conseille d'« être attentifs aux effets recherchés et aux effets secondaires connus et anticipés, mais aussi aux effets pervers ». Selon Van Der Maren (2003, p 64), « les effets secondaires sont les effets désagréables produits par le système ». Nous pouvons les éviter en apportant une correction au système lorsque nous mettons en balance les effets principaux recherchés. « Les effets pervers sont les effets non recherchés, non anticipés ». Il peuvent être positifs ou neutres donc tolérables. Ils peuvent être aussi négatifs par rapport aux objectifs fixés et doivent donc être rejetés. Lors de

la collecte des données et l'analyse des

résultats, la difficulté réside dans la distinction des observations entre les effets recherchés et les effets pervers. Nous récoltons donc des informations sur toutes les productions invoquées (brouillon, cahiers) ou provoquées (entrevues), et nous obtenons des effets recherchés, secondaires et aussi pervers. Ensuite, nous procédons par 'boucles' de comparaisons (voir les flèches du schéma ci-dessus) entre le portrait et le modèle afin de modifier et proposer des ajustements progressifs. Selon Van Der Maren, (2003, p 64) « la démarche progresse par

rétroactions et par négociations ». Ces ajustements progressifs font l'objet de négociations, de discussions avec les acteurs (enseignant et jeunes apprenants) pour envisager une correction, une amélioration. Donc, l'évaluation adaptative se réalise en interactions avec les acteurs : elle doit être participative. Avec la participation des acteurs, l'évaluateur élabore le constat d'insatisfaction et la solution et enfin il participe à l'application de la résolution. Les transcriptions de cette démarche est en annexe et son analyse se trouve dans la partie 4.

2. La conception d'une tâche actionnelle.

Les six tâches actionnelles ont été créées et proposées en classe de FLE pendant toute la durée du stage, entre mi-décembre 2015 et fin avril 2016. La trame de chaque séquence, la fiche enseignant (et le corrigé) ainsi que la fiche apprenant sont disponibles dans les annexes. Chacune des tâches se déroule sur une semaine de classe, comprenant deux sessions de quarante minutes. Les groupes de discussions ont eu lieu après les deux premières unités pendant une session de travail supplémentaire. Pour concevoir une tâche actionnelle, nous avons pris en compte les dix critères élaborés dans la deuxième partie, rappelés dans le tableau ci-dessous.

La langue n'est pas considérée comme une fin en soi mais comme un outil pour agir.
La tâche a un sens, elle essaiera dans la mesure du possible de relever de pratiques sociales avérées.
Des moments d'échanges entre apprenants sont prévus (interactions).
Le résultat de la tâche est identifiable.
Le concepteur est à l'origine de la tâche. Des aides sont prévues pour les apprenants les moins autonomes.
L'enseignant joue le rôle de tuteur, d'accompagnateur.
L'accent est mis en priorité sur la réalisation de la tâche proprement dite. Des activités de réflexion (dimension « méta») sont proposées.
Les apprenants ont des activités langagières multiples et variées (compréhension, production, l'écrit, l'oral).
Les documents d'appui sont authentiques et utilisés dans la mesure du possible comme des ressources.
Les activités proposées comportent une dimension culturelle.

Toutes les tâches commencent avec la découverte de la tâche finale par l'écoute d'un document authentique. C'est le document d'entrée pour chaque séquence didactique actionnelle : il s'agit d'écouter une carte postale sonore des élèves d'une classe de français en Espagne pour l'unité 1, quatre différentes chansons françaises exprimant des sentiments pour l'unité 2, des messages sur un répondeur d'une émission de radio pour l'unité 3, ou encore un quiz audio pour l'unité 4, une minute de français sur une application Voice Thread pour l'unité 5, et enfin un conte pour l'unité 6. De plus, ces documents authentiques ainsi que les tâches qui y sont associées comportent une dimension culturelle. Elles sont censées éveiller la curiosité des apprenants sur les représentations de la langue étrangère. Nous présentons maintenant dans un tableau récapitulatif les objectifs linguistiques et les compétences visées pour chacune des tâches.

2.1. Tâche 1. La carte postale sonore.

La visée de cette première tâche est de créer une carte postale sonore et de l'envoyer à la classe de lycéens débutants.

Objectifs langagiers	Séance 1	Séance 2
Linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> - Grammatical : les expressions exprimant la justification : parce que. - Lexical : les verbes aimer, détester. - Phonétique : les sons [ʒ] et [ɛ]. - CO : écoute des cartes postales sonores. - PO : discussions sur les cartes postales sonores entendues. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grammatical : utilisation des expressions de justification comme "parce que". - Lexical : utilisation des verbes aimer, détester, du vocabulaire de l'école (lieux, activités). - PE : écriture du texte de description de la carte sonore. - PO : enregistrement des productions sur site.
Socio-linguistiques	Se présenter, s'adresser à un autre camarade de classe. Parler distinctement.	Se présenter, s'adresser à un autre étudiant. Parler distinctement.

Pragmatiques	Savoir faire des phrases simples pour se présenter. Savoir donner une justification pour le choix du lieu en utilisant parce que.	Aider son camarade dans l'enregistrement du document descriptif audio.
Technologiques	Utiliser un Ipad et un casque audio. Savoir enregistrer un document audio. Savoir prendre une photo.	Savoir s'enregistrer en parlant, savoir poster la photo et le document photo sur la plateforme.
Pré-requis	Savoir se présenter : dire bonjour, son nom, son âge, sa classe et la date, savoir dire au revoir.	Savoir utiliser l'application Photo ou Garage Band. Savoir écrire un email en français et attacher une pièce jointe.
Compétences visées	Pouvoir construire des phrases en se présentant simplement, en utilisant les verbes aimer/détester, en justifiant le choix du lieu.	Réaliser une carte postale sonore en français, la poster sur la plateforme et l'envoyer par email avec une photo.

2.2. Tâche 2. Parler de sa chanson.

La tâche 2 propose de partager des souvenirs en classe entière, de parler d'une chanson et de verbaliser des émotions, en y associant les mimiques et la gestuelle. Elle est complémentaire de la tâche 1 en ce qui concerne certains objectifs langagiers socio-linguistiques, mais aussi pragmatiques. Dans les deux premières tâches, les apprenants justifient leur choix de chanson et de lieu pour la carte postale sonore. Finalement, les objectifs technologiques sont complémentaires : enregistrer une bande son d'arrière-plan puis parler de ses émotions.

Objectifs langagiers	Séance 1	Séance 2
-----------------------------	----------	----------

Linguistiques	<p>-Grammatical : le verbe être + adjectif, et l'expression "je me sens".</p> <p>-Lexical : les noms, verbes et adjectifs sur les émotions.</p> <p>-Prosodie : l'intonation pour parler des émotions.</p> <p>-CO : écoute de chansons.</p> <p>-PO : parler de ce que l'on ressent.</p>	<p>-Grammatical : le verbe être + adjectif et expression "Je me sens".</p> <p>-Lexical : les noms, verbes et adjectifs sur les émotions.</p> <p>-PE/CE : écriture et lecture du texte pour exprimer ses sentiments.</p> <p>-PO : lecture et enregistrement de son texte sur les sentiments.</p>
Socio-linguistiques	<p>Évoquer des émotions et les partager, s'adresser à un autre camarade de classe avec la bonne intonation sur l'émotion. Ecouter une chanson.</p>	<p>Partager ses souvenirs, s'adresser à un autre étudiant. Parler distinctement. Lier le geste à la parole. Présenter sa chanson.</p>
Pragmatiques	<p>Savoir faire des phrases simples pour présenter sa chanson. Savoir justifier son choix en utilisant parce que. Savoir décrire l'histoire de la chanson et le contexte dans laquelle elle a été écoutée.</p>	<p>Partager ses souvenirs, savoir les décrire. Savoir identifier les émotions de base. Savoir verbaliser les émotions. Savoir verbaliser le ressenti physiologique.</p>
Technologiques	<p>Utiliser un Ipad et un casque. Savoir écouter une chanson. Savoir rechercher des informations sur la chanson.</p>	<p>Utiliser un ipad et l'application Voice Memo pour s'enregistrer.</p>
Compétences visées	<p>Parler de ses émotions en les référant à une chanson, en évoquant des souvenirs.</p>	<p>Savoir parler d'une chanson qui évoque des souvenirs et savoir répondre à des questions. Savoir poser des questions.</p>

2.3. Tâche 3. Le répondeur.

La troisième tâche consiste à laisser un message sur un répondeur téléphonique en lien avec la semaine du goût. Cette tâche est complémentaire des deux premières tâches tout d'abord

concernant les objectifs pragmatiques : les apprenants doivent se présenter lorsqu'ils laissent un message. C'est d'ailleurs un objectif récurrent pour les cinq premières tâches. De plus, la tâche 3 complète les deux tâches précédentes car elle propose d'aller plus loin dans les objectifs socio-linguistiques où le ton formel et informel est abordé. Finalement, la tâche 3 propose un outil technologique différent, le téléphone, pour enregistrer la production orale

Objectifs langagiers	Séance 1	Séance 2
Linguistiques	-Grammatical : je peux, je ne peux pas + verbe à l'infinif. -Lexical : les chiffres, les numéros de téléphone, les verbes d'actions comme venir, apporter. Le vocabulaire relatif à l'activité de dégustation. -Phonétique : phonèmes [u] [y], prononciation des lettres de l'alphabet. -CO : écoute des messages téléphoniques. -PO : partage en classe entière des premières impressions sur les messages téléphoniques	-Grammatical : je peux, je ne peux pas + verbe à l'infinif. -Lexical : les chiffres, les numéros de téléphone, les verbes d'actions comme venir, apporter. Le vocabulaire relatif à l'activité de dégustation. -PE : écriture du texte de description du message répondeur. -PO : enregistrement du message audio et discussions sur les messages de la classe.
Socio-linguistiques	Savoir reconnaître un ton formel et informel. Le tutoiement et le vouvoiement.	Savoir utiliser le ton informel dans le message.
Pragmatiques	Savoir se présenter. Savoir épeler son prénom.	Utiliser l'expression je peux / je ne peux pas.
Technologiques	Utiliser un Chromebook ou un Ipad et un casque audio. Savoir enregistrer un document audio.	Savoir enregistrer un message téléphonique avec un téléphone ou avec l'application "messages".
Compétences visées	Savoir reconnaître un message téléphonique formel ou informel, savoir épeler son prénom puis donner son numéro de téléphone.	Savoir utiliser l'expression je peux/ je ne peux pas. Savoir réaliser un message sur un répondeur en français.

2.4. Tâche 4. Quiz Audio.

La tâche 4 implique un travail en collaboration avec les deux classes de CM1 et CM2. Chaque apprenant a contribué à une des dix questions du Quiz Audio pour les 6ème. Cette tâche est supplémentaire aux trois premières tâches. Elle réinvestit une compétence technique : utilisation d'une image comme dans la tâche 1. Elle systématise une compétence linguistique : l'utilisation de l'intonation montante comme dans la tâche 2. Enfin, elle utilise de nouveau un savoir-faire : enregistrer un message comme dans la tâche 3.

Objectifs langagiers	Séance 1	Séance 2
Linguistiques	-Grammatical : les mots interrogatifs. -Phonétique : intonation pour formuler des questions. -CO : écoute de deux quiz audio. -PO : discussions sur les critères d'un bon quiz audio.	-Grammatical : les mots interrogatifs. -Phonétique : les sons [e], [ɛ] et [ə]. -PE : écriture du texte. -PO : enregistrement des productions et discussion de la tâche.
Socio-linguistiques	Utiliser deux registres de langues.	Utiliser deux registres de langues.
Pragmatiques	Savoir demander des informations personnelles. Aborder les consignes pour poser une question sur un quizz.	Savoir demander des informations personnelles. Aborder les consignes pour poser une question sur un quizz.
Technologiques	Créer un quiz avec un document audio et une image.	Créer un quiz avec un document audio et une image.
Compétences visées	Savoir poser des questions dans deux registres de langue.	Savoir poser des questions dans deux registres de langue.

2.5. Tâche 5 . La minute de français.

La tâche 5 a inspiré les deux classes. Il s'agissait de parler du menu de cantine que les apprenants aimeraient avoir pendant la semaine de la francophonie. Les apprenants ont envoyé leur production orale à la directrice de l'école et étaient plein d'espoir pour un changement dans les

habitudes alimentaires de la cantine. Bien que la tâche 5 utilise un autre outil pour enregistrer la production orale (Voicethread), elle est complémentaire des autres tâches concernant les activités préparatoires sur acapela-group. De plus, la tâche 5 réinvestit les mêmes compétences décrites pour la tâche 4 en ajoutant la compétence socio-linguistique.

Objectifs langagiers	Séance 1	Séance 2
Linguistiques	- Grammatical : les expressions avec devoir, vouloir et pouvoir. -Lexical : la nourriture, les menus de cantine. -CO : écoute d'un exemple de projet sur Voice Thread. -PO : discussions sur la tâche finale attendue.	- Grammatical : les expressions avec devoir, vouloir et pouvoir. -Phonétique : l'intonation. -PE : écriture du texte. -PO : enregistrement de la minute de français et discussion de la tâche.
Socio-linguistiques	Proposer ses idées, établir un menu équilibré, décrire son choix de menu.	Proposer ses idées, établir un menu équilibré, décrire son choix de menu.
Pragmatiques	Savoir proposer un choix, savoir dire ce que l'on veut, ce que l'on peut et ce que l'on doit faire.	Savoir proposer un choix, savoir dire ce que l'on veut, ce que l'on peut et ce que l'on doit faire.
Technologiques	Utiliser le Chromebook pour faire une activité avec Learning Apps.	Utiliser VoiceThread pour s'enregistrer et y joindre la photo de son menu.
Compétences visées	Discuter des choix de nourriture.	Utiliser les expressions je dois, je peux, je veux.

2.6. Tâche 6 . Conte-moi une histoire.

La visée de la tâche finale est de raconter un conte en respectant la trame simplifiée d'un récit. La tâche 6 est complémentaire à la tâche 5 parce qu'elle réinvestit les mêmes compétences technologiques avec l'utilisation de VoiceThread. Elle ajoute, pour les apprenants qui le souhaitent, la possibilité d'utiliser une application complémentaire à VoiceThread pour l'enregistrement de la production finale, Bookcreator. De plus, la dernière tâche reprend l'ensemble des compétences linguistiques abordées précédemment. L'intonation montante ou

descendante et le rythme, la gestuelle, est réinvestie comme dans la tâche 2. Le travail sur la phonétique est également repris comme dans la tâche 3 pour le son [u]/[y] et comme dans la tâche 4 pour le son [e], [ɛ] et [ə]. Finalement, les tâches ont été conçues dans un souci de complémentarité afin de montrer une progression à travers les objectifs linguistiques et les compétences visées.

Objectifs langagiers	Séance 1	Séance 2
Pré-requis	Connaître des contes dans la langue maternelle.	
Pragmatiques	Écouter activement une histoire.	Raconter un conte connu en captivant l'attention.
Linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> - Grammatical : les expressions il était un fois. -Lexical : les personnages, les mots de liaisons pour rythmer un récit : un jour, tout à coup, mais, enfin. -CO : écoute d'un conte. -PO : discussions sur la tâche finale attendue. -PE : écriture de la trame du conte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grammatical : les expressions il était une fois. -PE : écriture de la trame du conte. -PO : enregistrement du conte et discussion de la tâche.
Socio-linguistiques	Comprendre l'intonation du récit, le rythme et les pauses.	Conter une histoire en articulant, en mettant l'intonation, le rythme.
Technologiques	Utiliser le Chromebook pour faire une activité avec Learning Apps.	Utiliser VoiceThread ou Bookcreator pour enregistrer le conte.
Compétences visées	Écouter un conte différent, d'une autre culture.	Partager un conte de sa culture en français en utilisant les expressions caractéristiques du conte et le rythme dans l'expression orale.

3. Profil des apprenants dont les productions sont analysées.

Les trois apprenants sélectionnés ont participé à toutes les tâches des unités didactiques. Ils sont issus de différents milieux socio-économiques. Ils ne vivent pas dans le même environnement technologique à la maison et à l'école. La variété des profils est intéressante pour observer la manière dont les apprenants se sont emparés de la tâche. Les trois élèves ont participé aux groupes de discussions, à la réalisation de chacune des tâches, aux travaux en binôme ou en groupe. Ils ont des difficultés à l'oral : ils communiquent peu, prennent peu la parole depuis le début de l'année scolaire 2015-2016. Aussi, nous souhaitons observer la capacité à donner du rythme et de l'intonation lors de l'expression orale et enfin la prononciation.

Ainsi, nous pouvons nous demander si le rapport à la technologie influence l'utilisation de celle-ci lors de la réalisation des activités sur les Chromebooks ou sur les Ipads, et lors de l'enregistrement des tâches finales. Un apprenant, nommé pour la recherche SW, n'a jamais appris le français avant la rentrée scolaire 2015-2016, c'est donc un grand débutant, en classe de CM1. Ses parents sont issus de la classe moyenne. Le deuxième apprenant est en classe de CM2 et a donc suivi quelques heures de français, l'an dernier pendant environ un trimestre. Cet apprenant, nommé EB pour la recherche, avait été retiré de la classe de langues pour apprendre à s'organiser dans son travail et améliorer ses compétences de lecture en anglais. C'est un apprenant faux-débutant. Ses parents font partie de la classe sociale aisée. Enfin, le troisième apprenant est en classe de CM2. Nous l'appellerons DC. Il apprend le français depuis plus d'un an. Ses parents ne parlent pas la langue du pays (anglais) à la maison, ils sont d'origine mexicaine. Il est donc bilingue et apprend le français en troisième langue. Nous analyserons dans la dernière partie s'ils sont plus à l'aise, s'ils utilisent les TICE comme un outil, une distraction, une nouveauté ou plutôt si c'est un frein pour améliorer la compétence orale.

4. Recueil des données et constitution du corpus.

4.1. Conditions d'enregistrement et matériel utilisé.

Compte tenu de nos objectifs d'analyse, nous avons recueilli les brouillons de tous les apprenants présents au moment de faire les activités préparatoires, les corrigés du projet final lors de l'enregistrement de la tâche. De plus, nous avons récupéré des extraits du journal de bord et des fiches des apprenants. Enfin, nous avons collecté puis classé les productions orales des apprenants. Les documents audio sont répertoriés par tâche actionnelle. Ils sont intitulés avec le nom de l'unité et les initiales des apprenants. Tout ce corpus recueilli relève du matériel « invoqué » évoquée par Van Den Maren (2003, p 62).

Nous avons également réalisé un enregistrement vidéo des activités intitulé « les apprenants en action ». À l'aide d'un ipad, nous avons filmé les apprenants en train de s'enregistrer pour la tâche 1 de la carte postale. Ces vidéos sont disponibles sur un lien youtube donné dans les annexes. Enfin, nous avons pris des notes lors des groupes de discussions qui ont eu lieu après chaque partage de la tâche finale. Tout ce corpus recueilli relève du matériel « suscité » dans lequel les apprenants prennent part aux discussions et donc aux traces des observations effectuées.

Tout le corpus audio et vidéo a fait l'objet d'une transcription.

4.2. Conventions de transcription.

Nous choisissons le mode de transcription orthographique intitulé ICOR. Il sert à la notation des phénomènes verbaux et vocaux. Notre analyse porte essentiellement sur l'expression orale, les interactions verbales. Nous n'avons pas recueilli de données non-verbales telles que les gestes, les postures des interlocuteurs, les mimiques. Les enregistrements sonores et vidéo collectés fournissent déjà suffisamment de données à exploiter.

Dans les usages de la Convention ICOR, il y a trois niveaux d'exigences différents. Le niveau de base pour lequel les changements de locuteur, les chevauchements et les pauses sont transcrits. Le niveau intermédiaire ajoute les notations des phénomènes vocaux et les commentaires. Enfin, le niveau spécialisé apporte une spécificité sur la thématique de recherche comme par exemple, les pratiques des intonations, les capacités à donner du rythme. C'est le niveau d'exigence que nous choisissons pour la transcription des documents sonores.

La police de caractère pour les transcriptions est `courier` taille 10, parce que les caractères ont la même largeur.

La transcription permet de « capturer » et de fixer les données à analyser. Comme l'affirme Beguelin (2000),

« Une transcription d'oral fournit une représentation « tabularisée » du discours, c'est à dire une représentation où les unités langagières successives sont co-présentes sous les yeux du lecteur. Ce détail n'est pas innocent, et risque constamment de faire oublier que le caractère fugitif, évanescent, de la parole est une donnée par où s'explique maintes de ses particularités ».

Les caractéristiques essentielles sont préservées : la temporalité de l'évènement et son déroulement dans la tâche. Aussi, des données para-verbales sont disponibles dans les transcriptions : les intonations, les allongements de sons, les rires...

Voici les conventions utilisées pour transcrire le verbal :

- L'orthographe : l'orthographe française est utilisée pour transcrire les données-verbales. Lorsque les caractéristiques phonétiques le requièrent, l'orthographe peut être adaptée.
- Enchaînement immédiat : pas de micro-pause entre deux tours de parole, insertion du symbole = à la fin du premier tour et au début du suivant.
- Chevauchement : insertion de crochets [et] encadrant le chevauchement dans chaque tour. Les crochets ouvrant [sont obligatoires, les crochets fermants] sont facultatifs. Les crochets sont alignés verticalement.
- Allongement du son ou de la syllabe : le son allongé est noté par des « : » en respectant l'orthographe. Les : sont répétés en fonction de la durée perçue de l'allongement. Par exemple : ou :: ou encore ::: proportionnellement à la durée de l'allongement.
- Les nombres : ils ne sont pas notés en chiffres mais en lettres.
- La liaison obligatoire entre deux mots non faite : mettre une barre verticale | avant le deuxième mot. Laisse un espace avant mais pas après la barre |.
- Les segments inaudibles : ils sont représentés par x. Chaque x prend la valeur d'une syllabe. Si les segments sont incompréhensibles avec un nombre de syllabe non identifiable, le caractère utilisé est « inaud » .

- Les productions vocales : les rires, pleurs, lecture, imitation ou prononciation particulière sont notés entre doubles parenthèses avec l'indication de la portée. Par exemple, si l'apprenant rit, la transcription sera ((rire)).
- La montée et la chute de l'intonation : les montées et chutes d'intonations sont notées par / et \. Les montées et chutes fortes ou exagérées sont indiquées par un double caractère // ou \\.
- L'emphase, le ton appuyé : les segments de phrases caractérisées par un ton appuyé, une intensité plus accrue, sont notés en majuscules.
- La prononciation de lettres isolées : les lettres épelées sont séparées par -.
- La baisse du volume de la voix : les segments où le volume de la voix est plus bas, chuchoté ou murmuré sont notés entre ° °.
- L'anonymat : les noms des étudiants sont remplacés par des initiales fictives et l'enseignant est noté EN. Concernant les trois apprenants observés, les initiales sont SW, DC et EB.

5. La préparation de l'analyse.

Nous avons fait le choix de montrer dans les annexes, et d'analyser dans la partie 4, tout le matériel recueilli. Nous ne contrôlons pas le contenu des réponses des apprenants lors des discussions au moment du partage de la tâche finale de chaque tâche. Certains discours sont redondants, d'autres sortent rapidement de la réflexion de groupe. Dès lors, nous avons dû sélectionner des passages qui nous semblaient significatifs. Pour cela nous avons procédé par étapes. La première est la transcription des données sous la forme décrite en 4.2, la deuxième étape consiste à se familiariser avec l'ensemble du corpus en lisant attentivement les transcriptions. Une fois l'information conceptualisée recueillie, la troisième étape consiste à décrire les premières catégories qui émergent. Cette étape comporte une procédure de codification qui consiste à faire une grille d'analyse. Selon Jean-Marie Van Der Maren, repris par Sandrine Biémar, cette étape est importante : « il s'agit de créer des étiquettes pour nommer des unités de sens ». Ce travail permet de dégager l'essentiel des données, d'étayer les données.

Ainsi, une lecture approfondie des données, un codage effectué, des classements entrepris permettent d'avancer dans la préparation de l'analyse des données. Nous avons proposé la grille d'analyse suivante qui rend compte des réponses à notre problématique.

- Le rythme : relever les marqueurs du débit, des silences, des hésitations, dans les productions orales des apprenants.
- Le son : les sons qui ont fait l'objet d'une attention particulière lors d'activités préparatoires. Relever les mots ou les expressions contenant les sons [u], [y], [e], et [ɛ].
- Les sentiments : la joie, la tristesse, la colère, le satisfaction : relever l'intonation, le ton de la voix véhiculée par les mots prononcés.
- L'intonation montante, descendante : lors de questions, ou d'affirmation, relever les marques d'intonation présents dans les segments sélectionnés.
- Les remarques des apprenants : relever dans les notes d'observation et dans les groupes de discussions leur engouement, leurs critiques, leurs propositions d'amélioration.

Partie 4. Analyse des données.

1. Analyse du manuel.

Dans l'enseignement d'une langue étrangère, il est essentiel de choisir une méthode adaptée à la situation d'enseignement et avec laquelle l'enseignant se sente à l'aise. Je ne suis pas satisfaite de la méthode « Alex et Zoé » qui date et ne correspond pas à la perspective actionnelle préconisée par le CECRL. Le stage m'offre la possibilité de choisir une autre alternative, « Tip Top », manuel recommandé par plusieurs collègues de FLE lors de la conférence ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) à San Diego. « Tip Top » se décline en deux niveaux « Tip Top 1 » et « Tip Top 2 ». La présentation de cette partie porte sur le premier niveau de « Tip Top 1 » pour la classe de CM1. La classe de CM2 poursuivra avec le second niveau « Tip Top 2 ».

1.1. Présentation générale de Tip Top 1.

« Tip Top 1 » est destiné à des apprenants de l'école primaire à partir de 9 ans jusqu'à 11 ans, débutant leur apprentissage de français. La méthode est parue aux Editions Didier, Paris en 2010. Selon l'auteur Catherine Adam, la méthode « Tip Top 1 » est en accord avec les recommandations du CECRL. Elle contribue ainsi à un enseignement/apprentissage du français concret, stimulant et motivant. « Tip Top 1 » est conçu pour amener les apprenants débutants au niveau A1.1 du CECRL. Ainsi, « Tip Top 1 », propose un entraînement régulier sur les 5 compétences (compréhension orale, compréhension écrite, production orale en individuelle, production orale en interaction et production écrite). Selon l'auteur, le manuel « Tip Top 1 » propose une démarche actionnelle, favorise la communication orale dans la réalisation de tâches en interaction et privilégie aussi la démarche actionnelle.

En effet, « Tip Top 1 » propose une communication authentique au sein de la classe en offrant un univers et des activités qui suscitent l'envie de communiquer dès le début de l'apprentissage. La méthode implique les apprenants, donne du sens à leur apprentissage et valorise leur progrès. Le manuel de « Tip Top 1 » décrit l'histoire d'un groupe d'amis qui adresse une lettre manuscrite de bienvenue à l'apprenant, du même âge que les personnages du livre : Camille, Noé, Wang, Djamila, Martin et Maé et Madame Leroy. Ainsi, le groupe d'amis évolue dans des situations qui

font écho à la vie des apprenants comme par exemple la vie de classe avec le personnage de Madame Leroy, l'institutrice, les amis, les loisirs.

L'orientation principale est la réalisation de tâches par l'élève considéré comme un acteur social.

Ces tâches mettent l'apprenant au centre de l'apprentissage.

Les principes pédagogiques de « Tip Top 1 » sont simples. Ils s'articulent autour de 4 axes.

D'abord ils veulent donner du sens à l'apprentissage, puis ils souhaitent placer l'apprenant au centre de l'apprentissage. Tout au long du parcours, les apprenants perçoivent en pratique leurs acquis à travers les tâches, ils agissent en français, à travers les ateliers, ils aboutissent à des réalisations concrètes et utiles à la classe de français comme la réalisation d'une pochette, d'une boîte de jeux, la construction d'un emploi du temps ou d'un album photos.

1.1.1. Présentation de la méthode de français.

Les 6 unités du manuel « Tip Top 1 » sont annoncées avec un code de couleur différent, les objectifs de communication sont identifiés sous la rubrique « Communication ». Par exemple pour l'unité 1, les objectifs sont de « saluer, présenter et demander le nom de quelqu'un, dire et demander comment ça va, identifier un objet ». Aussi, la tâche finale est annoncée dans le tableau des contenus au niveau de la rubrique « Atelier ». Par exemple pour l'unité 1, l'apprenant construit une pochette de français. Ces objectifs sont exprimés en terme d'action que l'élève pourra réaliser. Ainsi, les apprenants co-construisent le savoir avec l'enseignant. De plus, la formulation des objectifs s'adresse aux apprenants en utilisant un langage simple et direct. Le tableau des contenus relie chaque unité à des savoir-faire à développer. Ces savoir-faire sont eux-même divisés dans la rubrique « Grammaire » contenant une sous-division « Phonétique » et «(inter)culturel » qui définissent les savoir-faire. Ces divisions correspondent aux compétences communicatives langagières qui sont les compétences linguistiques pour la grammaire, le lexique et la phonétique. Les compétences socio-linguistiques et les compétences pragmatiques sont représentées dans la partie « Communication » et « Atelier ». Il est dommage que les compétences écrites et orales ne soient pas explicites et ne soient pas présentées séparément dans

le tableau des contenus. Par contre, on y trouve la formulation des objectifs d'apprentissage. À l'intérieur du livre de l'élève, l'organisation se fait selon des entrées thématiques.

En effet, « Tip Top 1 » se compose de 6 unités thématiques intitulées « Dans la classe », « Dans la cour », « Pendant la semaine », « Avec ma famille », « Dans la cuisine » et « Après l'école ». Il existe une unité 0 qui s'intitule « C'est parti ». Elle a pour objectifs d'identifier ce que les apprenants savent déjà de la France, de la francophonie et des mots français. Un autre objectif est de reconnaître le français parmi d'autres langues, de repérer l'alphabet et d'épeler les prénoms.

L'unité est présentée sur une page. Elle annonce le contrat d'apprentissage, en s'adressant à l'apprenant et en indiquant les objectifs communicatifs et linguistiques. L'illustration est en lien direct avec le thème de l'unité. Tout au long de l'unité la méthode utilise des pictogrammes, des personnages et des consignes simples et claires qui permettent un repérage facile de la compétence visée, par exemple « J'écris », « Je lis », « j'écoute », « Je parle », « Je fabrique ».

La première double page donne une large place aux activités d'écoute pour une compréhension globale des dialogues. Ces derniers sont courts et fonctionnels et intègrent les nouvelles structures linguistiques. Sur cette première double page, une chanson ou une poésie conclut la compétence en compréhension orale de façon ludique. La deuxième double page commence par une « Boîte à outils » qui reprend les phrases-clés, le vocabulaire ou la grammaire abordés dans l'unité. Un code couleur permet aux apprenants de repérer rapidement les éléments importants à retenir et aide à la compréhension. La couleur bleue est utilisée pour le masculin, la couleur rose pour le féminin, la couleur verte est utilisée pour le pluriel, la couleur rouge pour les verbes et enfin le gras pour la négation. La deuxième double page propose également une rubrique phonétique intitulée « L'intonation - Les sons ». Cette rubrique propose des activités d'écoute, d'observation et de répétition sur les sons, la prononciation et l'intonation.

Une troisième double page propose un plateau de jeu reprenant les éléments de la séquence pour la production orale en petit groupe ainsi que les règles simples et illustrées pour que les apprenants interagissent en français. Enfin, une image authentique est proposée comme ouverture culturelle, en rapport avec le thème de l'unité. Enfin, pour conclure l'unité, une tâche finale est proposée sur une page intitulée « Atelier », illustrée de photographies et dont les étapes

de réalisation reprennent les éléments étudiés dans l'unité avec des consignes sont courtes. Donc, l'unité est organisée de façon progressive et orientée vers l'accomplissement de la tâche finale.

1.1.2. Présentation du cahier d'activité.

Le cahier d'activités est un support pour l'accomplissement de la tâche finale. Il propose des exercices de systématisation afin de consolider les acquis et des activités de production orale et écrite comme par exemple des interviews, des mises en situation, de la création. Dans chaque unité de ce cahier, une page est consacrée à faire le point, elle s'intitule « Bilan ». Afin de s'entraîner au DELF Prim, le cahier d'activité propose une rubrique après la partie « Bilan » intitulée « Je m'entraîne au DELF Prim ». Une autre page est consacrée à l'autoévaluation, elle s'intitule « Portfolio ». Le cahier d'activité consacre aussi une double page intitulée « Outils pour l'atelier » pour chaque unité en donnant des indications et des explications supplémentaires. Enfin, le cahier d'activité comporte à la fin un « Auto-Dico » qui demande aux apprenants d'utiliser le code couleur présent dans le livre de l'élève et aussi des annexes nécessaires à la réalisation de la tâche finale. Il apporte donc un complément intéressant à la méthode de français.

1.2. La place de l'évaluation dans Tip Top 1.

Actuellement, l'évaluation est inexistante pour les CM1 et CM2 alors qu'elle est très fondamentale. Dans la méthode « Tip Top 1 », l'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Elle intervient sous différentes formes dans une démarche positive et constructive.

- **L'évaluation diagnostique** est même présente dans l'unité O intitulée « C'est parti ». Elle permet de faire le point sur les connaissances antérieures, sur les représentations de la langue en contexte. Elle fait un état des lieux des connaissances.
- **L'évaluation formative** est présente à chaque étape de l'apprentissage. L'enseignant peut s'adapter, ajuster en fonction des besoins de l'apprenant. Elle permet de percevoir les points forts et les points faibles des apprenants, les acquis et les erreurs. Dans le livre intitulé « la

méthode de français », l'apprenant acquiert des compétences en compréhension des écrits lorsqu'il lit les règles du jeu de l'oie ou lors d'activités intitulées « Je lis » ou « La boîte à outils ». L'évaluation se fera sous forme de vérification, grâce à des questions posées à partir des documents proposés ou lors du jeu en interaction avec les camarades de classe. À travers **l'auto-évaluation**, l'apprenant est au centre de son apprentissage et développe son autonomie. Elle responsabilise l'apprenant par rapport à son apprentissage. D'abord les entraînements à la **certification DELF Prim** permet d'évaluer les apprenants sur les 4 compétences langagières (CO/CE-PO/PE) et éventuellement obtenir un diplôme. Ensuite, le **portfolio** inclu dans le cahier d'activités de l'élève propose une **grille d'évaluation** avec des critères afin que l'apprenant fasse le point sur son apprentissage. Ces critères contribuent à l'autonomisation de l'apprenant car la grille est simple utilisation : il s'agit de colorier et compléter en fonction de l'expérience de l'apprenant selon l'échelle « pas encore », « souvent » et « toujours ». Finalement, l'enseignant pourra exploiter des auto-évaluation en proposant des activités de remédiation.

- **L'évaluation sommative**, suggérée dans le guide pédagogique, est située à la fin d'une unité. Elle permet de contrôler ce qui a été acquis par les apprenants. Les tests à imprimer proposent une consigne simple, qui est comprise sans ambiguïté par les apprenants. Ils sont faisables, c'est à dire qu'ils testent ce que les apprenants ont réellement appris et comporte le détail de la notation. Ils sont presque complets car ils testent les 4 compétences. L'enseignant a la possibilité de proposer une évaluation dans une conversation, comme préconisées par le CECRL.

Donc l'évaluation est largement présente, sous différentes formes et avec différentes fonctions, tout au long de l'apprentissage dans cette méthode complète, ludique, calibrée sur les niveaux du CECRL et tout à fait adaptée aux jeunes débutants.

1.3. Conclusion sur le choix de Tip Top 1.

Le manuel s'inspire des critères du cadre et offre un espace de communication authentique dans la classe grâce à des tâches-ateliers qui sont annoncées en début d'unité et qui mettent les apprenants dans un contexte réel. Les tâches finales sont de véritables créations pour lesquelles

l'apprenant joue un rôle social. L'apprenant est mis au centre de l'apprentissage. « Tip Top 1 » privilégie aussi l'interaction et la collaboration des apprenants dans la rubrique « Jeu ». Le manuel prépare au niveau DELP Prim A1.1 et comporte un portfolio dans le cahier d'activité qui favorise l'autonomisation des apprenants. Enfin, le manuel laisse de la liberté à l'enseignant pour proposer des séquences didactiques actionnelles supplémentaires afin de compléter la méthode.

2. Analyse et proposition d'emplois du temps.

La seconde mission de stage consistait à réfléchir au problème identifié par les enseignants de langues de CM1 et CM2, afin de proposer une amélioration. Nous rappelons en effet que le temps accordé à l'apprentissage des langues est insuffisant et mal réparti au cours de la semaine. Les apprenants bénéficient d'un enseignement en langue française de deux fois quarante minutes par semaine, en début de semaine et pendant l'heure des repas. Nous proposons de donner aux apprenants de CM1 et CM2 plus de temps d'enseignement donc plus d'exposition à la langue étrangère, mais aussi nous mentionnons l'importance d'une bonne répartition du temps d'enseignement/apprentissage sur la semaine de cinq jours. Cependant, la réflexion est limitée d'une part par les contraintes des locaux : la classe des apprenants et la classe de langues partagée avec l'enseignant de mathématiques. D'autre part, la réflexion est limitée par la faible marge de disponibilité dans l'emploi du temps déjà bien chargé.

Une proposition raisonnable est d'ajouter au moins une classe de langue par semaine pour les CM1 et CM2. Une forte recommandation serait d'enseigner un minimum de trois fois par semaine pendant trente à quarante minutes, avec une préférence pour un enseignement de cinq fois par semaine pour trente à quarante minutes de classe. Selon Curtain et Dahlberg, « Programs that do not meet daily will ne required to devote a significant proportion of class to review activities to compensate for the long periods of time between language classes ».

Une meilleure répartition de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère sur la semaine présente un avantage certain : la répétition de l'exposition à la langue. L'idée de passer à trois cours de langues étrangères par semaine, pour une durée de 30 minutes, a été confortée par Docteur Donna Clementi, consultante pour ACTFL, lors de sa visite à l'école début février 2016.

Selon Swender et Duncan, « in order to achieve the performances described in the ACTFL Performance Guidelines for K-12 Learners, comity members advised that elementary school programs should meet no less than 30-40 minutes per day, and no fewer than 3 to 5 days per week ». Lors du dernier rendez-vous, l'administration a annoncé le nouvel emploi du temps concernant les élèves de primaire. Analysons maintenant les changements opérés par l'administration.

Pour la rentrée des classes 2016-2017, les enseignants de langues devront prendre en charge trois sessions d'une durée de 45 minutes, pour les CM2, mieux répartis sur la semaine : les lundis, mercredis et vendredis. Les séances pour les CM1 sont mieux réparties sur la semaine : les mardis et jeudis au lieu des lundis et mardis. Ainsi, nous observons une augmentation de 12,5% de la durée totale d'enseignement pour les enseignants. Ces changements ne se font pas sans difficulté au niveau organisationnel mais répondent à notre commande de stage.

Maintenant, nous abordons les données des productions des apprenants, et des groupes de discussions afin de répondre à notre problématique, thème central de notre mémoire :

Conception de séquences didactiques actionnelles.

Quelles activités pour développer les compétences de productions orales des jeunes apprenants ?

3. Analyse des données.

Selon Lorraine Savoir-Zajc, (2009, p 2) « analyser des données signifie que les chercheurs s'inscrivent dans une dynamique de clarification de sens, soutenus en cela par les participants à la recherche ». En effet, pendant la durée du stage, nous avons recueilli des productions écrites et orales. Les apprenants font totalement partie de la démarche de la recherche. Les groupes de discussions au moment du partage de la tâche créent une dynamique dans la réflexion. À l'aide des commentaires des apprenants, nous donnons du sens à notre étude.

Nous rappelons que trois apprenants sont observés, SW, DC et EB. Nous cherchons ici à faire ressortir les convergences, les divergences, les fils conducteurs, les spécificités des données afin de les interpréter. Entrons dans les résultats de l'analyse du matériel invoqué et suscité.

3.1. Analyse du matériel invoqué et suscité.

Les trois apprenants ont participé aux productions orales et à toutes les activités préparatoires. Ils étaient dans une démarche de production et ont démontré qu'ils voulaient rendre un travail sérieux. Nous choisissons dans un premier temps d'analyser l'évolution entre les deux premières tâches entre les trois apprenants. Les deux premières tâches s'appuient toutes les deux sur une bande son.

3.1.1. Tâches 1 et 2. État des lieux.

	Tâche 1 - La carte postale sonore	Tâche 2 - Parler de sa chanson
	Rythme - Intonation - Débit - Remarques	Rythme - Intonation - Débit - Remarques
SW	<p>Rythme : pauses traduisant des hésitations</p> <p>Intonation : changeante = montante et descendante</p> <p>Débit : voix qui tremble, débit rapide</p> <p>Remarques : aurait préféré enregistrer une bande-arrière son avec du bruit dans la piscine.</p>	<p>Rythme : C-M-1 épelé distinctement, son [i] bien accentué</p> <p>Intonation : montante et descendante, suivie de pause pour prendre la respiration</p> <p>Débit : irrégulier, rapide au début, hésitant sur des nouveaux mots</p> <p>Action : a inclus la musique de la chanson pendant 10 secondes.</p>
EB	<p>Rythme : plusieurs mots sont inaudibles</p> <p>Intonation : montante et descendante hésitante</p> <p>Débit : voix qui s'efface en fin de phrase</p> <p>Remarques : pas d'insatisfaction exprimée</p>	<p>Rythme : meilleure prononciation des nouveaux mots exprimant les sentiments</p> <p>Intonation : montante et descendante variée</p> <p>Débit : voix qui s'efface une seule fois</p> <p>Action : pas d'enregistrement de la chanson avant d'expliquer son choix, a manqué de temps pour s'entraîner davantage et améliorer le rythme dans la phrase.</p>
DC	<p>Rythme : légères pauses avant le début de nouvelles phrases</p> <p>Intonation : montante et descendante</p> <p>Débit : rapide</p> <p>Remarques : pas d'insatisfaction exprimée</p>	<p>Rythme : légères pauses avant le début de nouvelles phrases</p> <p>Intonation : montante et descendante, descendante mieux marquée en fin de segments</p> <p>Débit : rapide</p> <p>Action : pas d'enregistrement de la chanson avant d'expliquer son choix</p>

Nous observons une « évolution adaptative » pour la tâche 2. SW a choisi une chanson et l'a incluse au début de la production orale pendant dix secondes. Selon Van Der Maren, SW a « corrigé » sa démarche « afin d'atteindre ce [qu'elle] souhaite ». SW avait fait part de son « insatisfaction » au groupe de discussion et a fait évoluer sa production orale pour obtenir un document audio plus satisfaisant. Nous notons que les groupes de discussion, les échanges au

moment du partage de la tâche finale ont été un fil conducteur dans une réflexion personnelle de SW.

Pour SW, le rythme du début de l'enregistrement est rompu au moment de l'utilisation de nouvelles expressions sur les sentiments. C'est un effet pervers non recherché. La tâche 2 est plus fluide mais la prononciation des mots nouveaux « excité », « heureuse », et « souvenirs » est presque inaudible. Le rythme du début de l'enregistrement semble mieux maîtrisé. De plus, les lettres épelées pour dire sa classe sont prononcées plus distinctement, et les mots contenant le son [i] sont accentués et bien prononcés, notamment ceux qui avaient fait l'objet d'un travail sur la phonétique et la prononciation.

Nous observons une évolution **entre les tâches 1 et 2 d'EB** concernant le rythme, le débit, et l'intonation. Lors de la tâche 1, plusieurs mots sont inaudibles, mal prononcé et le rythme de la phrase est interrompu par des hésitations. Les activités de prononciation, de discrimination phonétique et d'entraînement avec Acapela-group ont eu les effets recherchés : la tâche 2 montre une amélioration dans la prononciation des nouveaux mots exprimant les sentiments. Aussi, EB a varié son intonation au moment d'exprimer ses sentiments lors de l'enregistrement. Les activités préparatrices en ligne qui avaient été faites en binôme et en classe entière ont très certainement aidé les apprenants à associer les intonations aux sentiments. Cependant, selon la remarque d'EB au moment du partage de la tâche, nous avons manqué d'entraînement pour améliorer le rythme dans la phrase.

Quant à **DC**, nous n'observons pas d'effets sur le rythme, le débit entre les deux premières tâches. Nous notons un léger changement au niveau de l'intonation de la tâche 2 où l'intonation descendante est accentuée à chaque fin de segment. De plus, la prononciation des nouveaux sons ne posent pas de difficulté. Les nouveaux mots exprimant les sentiments sont bien assimilés et bien prononcés. Nous analysons donc une continuité entre les deux tâches.

Une recommandation des apprenants était de passer plus de temps sur l'entraînement de la production orale et des activités préparatrices. Les apprenants ont mentionné, presque à l'unanimité, l'utilisation d'Acapela-group et du travail en binôme. Ainsi, nous avons diminué le nombre d'activités et nous avons consacré plus de temps à l'entraînement pour la production orale.

3.1.2. Tâches 3 et 4. Ajustement progressif.

	Tâche 3 - Le répondeur	Tâche 4 - Quiz Audio pour les 6ème
	Rythme - Intonation - Débit - Remarques	Rythme - Intonation - Débit - Remarques
SW	<p>Rythme : phrases segmentées par des pauses, des silences, sons [e] et [ɛ] bien prononcés</p> <p>Intonation : montante après « bonjour » et « appelle » et descendante après le prénom</p> <p>Remarques : un seul concept abordé : je peux/je ne peux pas + infinitif</p>	<p>Rythme : insiste sur le son [u], prononce correctement [y], bonne articulation</p> <p>Intonation : montante et langage courant, voix sûre</p> <p>Action : structure de la question, registre de langage courant, n a pas utilisé de mots interrogatifs</p>
EB	<p>Rythme : phrases segmentées par des pauses, des silences</p> <p>Intonation : montante après « bonjour » et « appelle » et descendante après le prénom</p> <p>Débit : diminution du volume de la voix après « fête »</p> <p>Remarques : les activités ont aidé à la prononciation, peut prononcer les lettres et chiffres</p>	<p>Rythme : segmente la question en donnant du rythme, son [y] parfaitement bien prononcé, utilisation d'un mot interrogatif</p> <p>Intonation : montante, accentuation de la dernière partie de la question « le week-end »</p> <p>Débit : pas de diminution du volume de la voix</p> <p>Action : se mettre debout, mimer l'articulation des sons avec phonetique.free.fr</p>
DC	<p>Rythme : phrases segmentées par des pauses, des silences et une double pause avant le numéro de téléphone</p> <p>Intonation : montante après « bonjour » et « appelle » et descendante après le prénom</p> <p>Débit : parle rapidement</p> <p>Remarques : les pauses semblent s'adresser à l'interlocuteur pour lui laisser le temps de noter le message, besoin de travailler sur le rythme et la respiration</p>	<p>Rythme : sons [y] parfaitement bien prononcé, pause marquée juste avant de donner de l'emphase à la question</p> <p>Intonation : montante en fin de question</p> <p>Débit : pose sa question en modulant sa voix, le début reste rapide</p> <p>Action : inclure des activités sur le travail de l'intonation montante/ descendante et du registre de langues + mots interrogatifs</p>

Les ajustements suggérés dans les groupes de discussion ont abouti à quelques améliorations pour les tâches 3 et 4. L'intonation est identique pour la première phrase des trois apprenants. Elle est montante après « bonjour » et « appelle » et descendante après leur prénom. SW a utilisé l'emphase pour accentuer certains mots dans la tâche 3. Sa voix est plus sûre. Les expressions « je peux » et « je ne peux pas » ont été prononcées correctement, comme les mots contenant les sons [e], et [ɛ]. SW a mentionné au moment du partage de la tâche que « les activités [l]'ont aidé dans la prononciation ». Ces activités préparatoires avec phonetique.free.fr ont permis à SW de prononcer correctement les nouveaux mots contenant les sons [u] et [y] dans la tâche 4 et d'appuyer le son [u] pour insister sur la possibilité d'avoir un frère « ou » une soeur. SW pose une question de façon informelle. Nous observons ainsi une prise de confiance dans son intonation montante.

Pour EB, les phrases sont segmentées par des pauses et des silences au moment d'épeler le prénom et de laisser le numéro de téléphone. Les mots contenant les sons [e] et [ɛ] sont bien prononcés parce qu'ils ont été travaillés lors d'activités préparatoires. EB a diminué le volume de sa voix à la fin d'une phrase, au moment de prononcer « la fête ». Ce n'est pas une hésitation mais plutôt un problème de débit et de respiration : EB est arrivée à bout de souffle en fin de phrase pour la tâche 3 mais nous observons une progression dans la tâche 4 car EB n'a pas de problème de débit dans la question posée et sa voix ne s'efface pas. EB utilise un mot interrogatif, segmente la phrase en donnant du rythme et en utilisant une pause qui permet d'accentuer la dernière partie de la question « le week-end ». La pause est marquée juste avant de donner de l'importance à la phrase. Dans la tâche 4, EB a réussi à moduler l'intonation et à marquer des pauses dans la production orale.

Quant à **DC**, il enregistre la tâche 3 avec un débit rapide dès la première phrase. Il marque des pauses dans la production orale à chaque fin de phrase déclarative et fait une pause double lorsqu'il laisse son numéro de téléphone. Il s'adresse à l'interlocuteur en laissant le temps de noter le numéro. Dans la tâche 4, le débit est toujours rapide mais en début de question seulement. Une pause est marquée juste avant de donner de l'importance à la phrase. DC module sa voix. Il avait mentionné le besoin de travailler sur le rythme et sur la respiration. Par conséquent, nous avons choisi d'inclure des activités (activités 5 et 6 de la tâche 4) sur le travail de l'intonation et du registre des langues en se concentrant sur les mots interrogatifs d'un quiz audio.

Nous avons observé un comportement différent au moment de l'enregistrement des questions pour la tâche 4. Le quiz audio est préparé sur la plateforme Schoology. L'écran de l'ordinateur est projeté sur le tableau blanc. Les apprenants ont enregistré leur question face à la classe entière qui a pu écouter et regarder en direct la production orale. Le retour de la classe a été immédiat. Ainsi, le fait d'être debout devant la classe pour enregistrer la production orale répond à un ajustement négocié lors du partage de la tâche 3. La posture debout aide à mieux respirer, ce qui donne du rythme aux questions. L'utilisation du nouvel outil Schoology avec l'enregistrement vidéo disponible, est un catalyseur pour stimuler les productions orales des apprenants et n'a pas été une distraction pour les apprenants.

3.1.2. Tâches 5 et 6. Portrait de la situation.

	Tâche 5 - La minute de français	Tâche 6 - Conte-moi une histoire
	Rythme - Intonation - Débit - Remarques	Rythme - Intonation - Débit - Remarques
SW	<p>Rythme : pauses et silences peu nombreux</p> <p>Intonation : descendante après les phrases déclaratives et montante lorsque des mots importants du menu sont appuyés dans « bonjour », « peut » et le son [u] « soupe »</p> <p>Débit : rapide pour la phrase de présentation, puis ralenti</p> <p>Remarques : Acapela-group aide à la prononciation</p>	<p>Rythme : existant, silences et pauses peu nombreux, de l'émotion dans la voix donne du rythme au récit, bonne prononciation du titres et des nouvelles expressions « il était une fois » et « tout est bien qui finit bien », emphase sur des mots clefs du récit « doigt », « Prince » et « tue »</p> <p>Intonation : changeante, descendante à la fin de chaque phrase du récit, montante après les expressions clés comme « il était une fois »</p> <p>Débit : ralenti par l'hésitation sur la prononciation du mot « seize »</p> <p>Actions : a essayé Bookcreator comme nouvel outil, pas eu le temps de s'entraîner sur Acapela-group</p>
EB	<p>Rythme : peu de pause, nouvelles expressions bien prononcées « on doit », « je veux », « on peut »</p> <p>Intonation : descendante en fin de phrase,</p> <p>Débit : pas de changement</p> <p>Remarques : conditions d'enregistrement non favorable : un apprenant a poussé un cri, un autre a commencé son enregistrement en même temps</p>	<p>Rythme : des silences pour jouer sur le suspens et la surprise, liaison obligatoire faite « il était une fois » et « tout est bien qui finit bien », récit saccadé</p> <p>Intonation : changeante, montante et descendante</p> <p>Débit : pas de changement</p> <p>Actions : a utilisé le nouvel outil Bookcreator</p>
DC	<p>Rythme : grâce à l'attenance des intonations et l'intensité de la voix : DC insiste sur le son [ɛ]</p> <p>Intonation : changeante, montante après chaque intitulée du menu « entrée », « plat principal », « fromage », « dessert » et « boisson » et descendante après chaque plat « soupe de coquilla », « riz », « mi chèvre » et « éclair au chocolat »</p> <p>Débit : trop rapide, certaines fins de mots sont écourtées « coquilla » au lieu de « coquillage », « principa » au lieu de « principal », certains mots sont prononcés vite « m'appelle », « diego », « menu », « chocolat »</p> <p>Remarques : utilisation d'une image facilite la mise en contexte de la production orale, pas à l'aise avec le nouvel outil Voicethread</p>	<p>Rythme : les liaisons obligatoire sont faites sur les nouvelles expressions « il était une fois » et « tout est bien qui finit bien » mais le h aspiré dans « haricot » pose problème</p> <p>Intonation : changeante, montante et descendante</p> <p>Débit : reste rapide mais modulé par l'utilisation de l'emphase sur certains mots clés du récit « veut », « haricot », « géant », « tuer », « Jacques », « mais », « tue »</p> <p>Actions : a gardé le même outil Voicethread, progrès dans l'utilisation en autonomie</p>

Le changement d'intensité de la voix de **SW** dans la tâche 5 traduit une confiance dans la prononciation des mots. **SW** se sert de cette variation du timbre de la voix comme d'un changement de rythme dans ses phrases. Les phrases déclaratives de **SW** se terminent par une intonation descendante mais elle n'utilise pas beaucoup de pause ou de silence. **SW** a fait des progrès au niveau de la prononciation des sons entre la tâche 5 et 6 concernant le titre et quelques

expressions : « Il était une fois » est dit avec une intonation montante et « tout est bien qui finit bien » avec une intonation descendante. Dans la tâche 6, l'intonation descendante en fin de phrase est précise. Les expressions sont aussi bien rythmées. Les silences et les pauses existent mais ne sont pas nombreux. Ils apparaissent après une phrase affirmative comportant une intonation descendante. Nous observons des émotions et du rythme dans la voix lorsque SW appuie sur les mots importants du conte « doigt », « Prince » et « tue ». Par contre SW ne prononce pas correctement l'âge de la princesse « seize » parce que l'entraînement avec Acapela-group a manqué. SW pense savoir moduler l'intonation de sa voix « quand il y a une partie excitante à dire ».

EB n'a pas bénéficié des meilleures conditions d'enregistrement. À plusieurs reprises, des élèves ont perturbé son enregistrement. Malgré les difficultés, EB est restée concentrée sur son discours mais nous n'observons pas de changement dans le débit de la production orale. EB a utilisé les intonations descendantes à la fin des phrases. EB montre un progrès au niveau de la prononciation et de l'articulation des sons des expressions « on doit », « je veux », « on peut ». De plus, EB a choisi les éléments de repas comme un véritable « chef » en préférant le « veau aux câpres » et les « asperges » aux suggestions des menus scolaires des écoles de Nantes et Poitiers. Dans la tâche 6, EB s'applique sur quelques liaisons obligatoires « il était une fois » et « tout est bien qui finit bien », mais son récit est saccadé. Les syllabes ne sont pas segmentées au bon endroit pourtant EB utilise quelques silences dans le récit pour entretenir le suspens et la surprise.

DC a aussi progressé au cours des dernières tâches. Le rythme et le débit de sa voix ont changé entre la tâche 5 et 6. Dans la tâche 5, il utilise une alternance d'intonations montantes après l'annonce du plat et d'intonations descendantes après le nom de chaque plat pour rythmer son discours et donner de l'intensité à sa voix. En effet, il insiste sur quelques sons de certains mots qui ont été travaillés, comme le son [ε], avant chaque intonation montante. Dans la tâche 6, il utilise l'emphase pour insister sur les sons et les sentiments du discours et fait les liaisons obligatoires sur les nouvelles expressions « il était une fois » et « tout est bien qui finit bien ». DC a également mentionné qu'il avait l'impression d'avoir « beaucoup progressé ».

4. Bilan et améliorations.

Dans l'ensemble le projet a été très positif, les trois objectifs ayant été atteints :

Objectif 1 : proposition d'un nouveau manuel « Tip Top » préconisée par le CECRL.

Les jeunes apprenants vont évoluer avec une nouvelle méthode d'apprentissage du français dès la rentrée scolaire 2016-2017. La méthode est dynamique et adaptée à leur jeune âge. La progression est douce et liée au nombre d'heures proposées dans l'établissement.

Objectif 2 : changement d'emploi du temps pour augmenter le temps d'exposition de langues.

Le temps accordé à l'apprentissage des langues est redéfini. Il est effectif dès la rentrée scolaire 2016-2017. Pour les classes de CM1, il reste insuffisant mais est mieux réparti sur la semaine. Pour les classes de CM2, le nouvel emploi du temps augmente l'exposition du temps de langue de 45 minutes par semaine, tout en proposant une meilleure répartition sur la semaine. C'est très satisfaisant.

Objectif 3 : conception de six tâches actionnelles.

Nous avons élaboré des activités afin de développer certaines compétences de productions orales pour les jeunes apprenants. Toutes les tâches sociales, qui répondaient aux critères de l'approche actionnelle, ciblaient quelques aspects de la compétence de production orale. De plus, ces tâches étaient extrêmement variées. Les apprenants ont travaillé un projet différent pour chaque tâche finale, créant un enregistrement audio (voire vidéo) sur un support numérique et technologique diversifié. En effet, l'utilisation des TICE était au centre de chaque unité didactique. Notre recherche a montré que les apprenants, quelque soit leur milieu social, sont plutôt à l'aise avec les TICE et les considèrent comme des outils.

Une amélioration pourrait cependant être apportée. Passer plus de temps sur les groupes de discussion au moment du partage des tâches finales. En effet, les discussions apportent un retour critique, informatif et immédiat sur les travaux didactiques proposés. Ces groupes de discussion nous ont permis de nous attarder sur le qualitatif (moins de concept et de lexique à étudier) pour se focaliser sur les compétences de productions orales. Nous pensons y consacrer désormais plus de temps non seulement pour les CM1 et CM2, mais aussi pour les apprenants de collège.

Conclusion

Au niveau professionnel, j'ai partagé mes recherches notamment l'utilisation des outils TICE avec mes collègues de langues et j'ai pris confiance dans la façon d'aborder l'enseignement/apprentissage du FLE pour les jeunes apprenants.

J'ai eu l'opportunité d'approfondir l'enseignement/apprentissage du FLE pour les apprenants de CM1 et CM2 au niveau de la production orale. Les six séquences didactiques actionnelles et les tâches finales conçues étaient orientées sur la capacité à communiquer, le rythme, l'intonation et la prononciation. Je regrette un manque de temps au moment du partage des tâches mais aussi de l'absence de réponse des lycéens débutants à qui la carte postale sonore était adressée. Ce manque d'interaction est regrettable mais n'a pas diminué la motivation des jeunes apprenants.

J'ai énormément appris lors des groupes de discussion, notamment grâce à leur enthousiasme quant à l'utilisation des TICE, qui apparaît explicitement comme un outil et non une distraction. Les nouveautés les aident à s'engager sur de nouveaux projets, et la difficulté réside sur l'incessante créativité que les enseignants doivent apporter.

Au niveau personnel, j'ai beaucoup apprécié le fait de choisir un nouvel outil de travail, concevoir des tâches actionnelles variées en utilisant les TICE. Je pense que certains apprenants ont réellement progressé tout au long de ces activités et j'observe en classe une participation active parce qu'ils ont pris confiance en eux. Par la suite, il faudra approfondir les aspects de la compétence orale afin de leur donner les outils pour progresser encore plus dans leur capacité à communiquer en français. Enfin, je pense qu'il faudra sensibiliser les autres enseignants de langues sur les possibilités qu'offrent les TICE dans les activités de production orale afin de faciliter l'enseignement/apprentissage de l'oral pour les jeunes apprenants débutants.

Bibliographie.

ADAM, Catherine, GONZALEZ, Sonia (2013), *Tip Top 1*, Méthode de français basée sur l'approche actionnelle, Paris, Didier.

AGUERRE, Sandrine (2010). *De la tâche comme point focal d'un dispositif de formation hybride à la tâche comme point focal de l'apprentissage*. In A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (dir). *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2ème colloque international Tidilem (TICE et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.

ALBARADI, Elie, (2011). *Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ?*, disponible en ligne, vérifié le 17 février 2016 : <chrome-extension://kijnclckkljgkjkephofiphecsmokenanp/http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/36308/35153>.

ASSUDE, T., BESSIÈRES, D., COMBROUZE, D.&LOIZY C. (2010). *Conditions des genèses d'usage des technologies numériques dans l'éducation*, Revue STICEF, Volume 17, ISSN: 1764-7223.

BALANSKAT, A., BLAMIRE, R., & KEFALA, S. (2006). A review of studies of ICT impact on schools in Europe: European Schoolnet.

BEGUELIN, J-M (2000), *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles, De Boeck Duculot.

BIEMAR, Sandrine, *Un schéma descripteur des images identitaires de la relation pédagogique construit par analyse inductive des données brutes*. disponible en ligne, vérifié le 31 mars 2016 : [chrome-extension://kijnclckkljgkjkephofiphecsmokenanp/http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28\(1\)/numero_complet_28\(1\).pdf](chrome-extension://kijnclckkljgkjkephofiphecsmokenanp/http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(1)/numero_complet_28(1).pdf)

BOYER, Henri, BUTZBACH-RIVERA, Michèle, PENDANX, Michèle (1990) *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE International.

CONSEIL DE L'EUROPE (2003), *Cadre européen de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier. consulté en février 2016.

- COURTILLON, Janine (2003) *Élaborer un cours de FLE*. Paris, Hachette.
- CUQ, Jean-Pierre (2003), *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Paris, CLE International.
- DELATTRE, P. (1966). *Les dix intonations de base du français*. The French review.
- DENISOT, Hugues, MACQUART-MARTIN, Catherine (2013) *Super Max 1*, méthode de français basée une approche actionnelle, Paris, Hachette.
- DESMONS, Fabienne et al. (2005). *Enseigner le FLE. Pratiques de classe*. Paris, Belin.
- DUCHESNE, Magalie. *Apports et limites d'un dispositif hybride dans l'apprentissage du FLE en contexte universitaire français*. Linguistics. 2014.<dumas-01017926>
- DUPLEIX, Dorothée, TAGLIANTE, Catherine (2013), *Réussir le DELF Prim A1.1*, Paris, Didier.
- FRAUENFELDER, U., PORQUIER, R. 1980. *Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant*. Langages 57. 51-71.
- GERMAIN, Claude (2001) *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- GERMAIN, C., NETTEN, J. & MOVASSAT P. (2004). *L'évaluation de la production orale en français intensif : critères et résultats*. Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern language Review, vol. 60, 3. pp. 309-332.
- LAURET, Bertrand, (2007), *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Hachette FLE/Vanves.
- LEBRE-PEYTARD, Monique (1990), *Situations d'oral*. CLE international.
- LE CUNFF, Catherine (1998), INRP *L'oral pour apprendre : questions pour d'autres recherches*. Consulté en Avril 2016 : chrome-extension://kijnclckkljgkjkephofiphecmokenanp/http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS017_15.pdf
- MARCHAL Anita (2010), *Portfolios européens des langues: Primaire*, Paris, Didier.
- NIETO, Patrick,(2011), *Un logiciel au service de l'expression orale*. Consulté en mars 2016 : <http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/temoignages/un-logiciel-au-service-de-l-expression-orale-1189.htm>

NUNAN, David (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, 1989, 224p.

ORVOEN, Cindy (2012), *Proposition de séquences didactiques actionnelles : comment articuler l'étude formelle de la langue étrangère et son usage en interaction écrite et orale ?* Linguistique. 2012. <dumas-00751891>.

PÉREZ, Michel, IGEN. *Les usages du numérique dans l'enseignement des langues vivantes*. Audition à l'Assemblée nationale le 16 novembre 2009.

POYET, Françoise (2009), *Impact des TIC dans l'enseignement : une alternative pour l'individualisation ?*, Consulté en mai 2016 dans dossier d'actualité n 41-janvier 2009 : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/ListeDossiers.php?/41_janvier2009.htm.

ROGUE, Evelyne (2009), *Les TICE au service du développement de l'autonomie de l'élève ?*, consulté en mai 2016 dans l'agence de presse pédagogique : <http://educinfos.solidairesdumonde.org/archive/2009/01/29/evelyne-rogue-les-tice-au-service-du-developpement-de-l-auto.html>.

SAVOIR-Zajc, Loraine (2009), *Recherches qualitatives*, volume 28. Consulté en mai 2016 : [chrome-extension://kjinclckkljgkjkephofiphecmmokenanp/http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28\(1\)/numero_complet_28\(1\).pdf](chrome-extension://kjinclckkljgkjkephofiphecmmokenanp/http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(1)/numero_complet_28(1).pdf)

SOREZ, Hélène (2003), *Prendre la parole expression écrite et orale*, éditions Poche, Paris.

SOUBRIÉ, Thierry (2008), *La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master*. Consulté en mars 2016. Alsic. Vol 11, n2. <http://alsic.revues.org/385>.

SOUBRIÉ, Thierry (2008), *Un nouveau cadre pour la conception d'activités TICE : la perspective actionnaire du CECR*. Consulté en février 2016 : <chrome-extension://kjinclckkljgkjkephofiphecmmokenanp/http://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01162278/document>.

SPRINGER, C. (2009). *La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif*. In Rosen, E., *La perspective actionnelle et*

l'approche par les tâches en classe de langue, *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n°45, p. 25-34.

SWENDER, E., DUNCAN, G. (1998). *ACTFL performance guidelines for K-12 learners. "Foreign Language Annals*, 31, 479-491. ACTFL, inc.

TAGLIANTE, C. (2005:50). *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, Clé International.

TOLAS, Jacqueline (2005). *Le Français Sur Objectifs Spécifiques Et La Classe de Langue. (Techniques Et Pratiques de Classe)*. CLE international.

VAN DER MAREN, Jean-Marie (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles, De Boeck.

WILLIS, D. et J. (2009). *L'approche actionnelle en pratique : la tâche d'abord, la grammaire ensuite!* in *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone. Diffusion sm.

Table des annexes.

Annexe 1. Tâche 1.	101
Fiche enseignant séance 1.	103
Fiche enseignant séance 2.	109
Fiche apprenant séance 1.	114
Fiche apprenant séance 2.	118
Annexe 2. Tâche 2.	122
Fiche enseignant séance 1.	124
Fiche enseignant séance 2.	130
Fiche apprenant séance 1.	135
Fiche apprenant séance 2.	141
Annexe 3. Tâche 3.	145
Fiche enseignant séance 1.	147
Fiche enseignant séance 2.	153
Fiche apprenant séance 1.	158
Fiche apprenant séance 2.	163
Annexe 4. Tâche 4.	167
Fiche enseignant séance 1.	169
Fiche enseignant séance 2.	174
Fiche apprenant séance 1.	177
Fiche apprenant séance 2.	180
Annexe 5. Tâche 5.	182
Fiche enseignant séance 1.	184

Fiche enseignant séance 2.	189
Fiche apprenant séance 1.	191
Fiche apprenant séance 2.	195
Annexe 6. Tâche 6.	196
Fiche enseignant séance 1.	198
Fiche enseignant séance 2.	203
Fiche apprenant séance 1.	205
Fiche apprenant séance 2.	209
Annexe 7. Transcriptions.	210
1. Transcriptions des productions orales des apprenants :	210
La carte postale sonore - Tâche 1.	210
Parler de sa chanson - Tâche 2.	210
Laisser un message sur le répondeur - Tâche 3.	211
Quiz Audio pour les 6ème - Tâche 4.	211
La minute de français - Tâche 5.	211
Conte-moi une histoire - Tâche 6.	212
2. Transcriptions des groupes de discussions :	212
Carte postale audio avec les CM1 : retours des élèves.	212
Carte postale audio avec les CM2 : observations des élèves.	213
Parler de sa chanson avec les CM1 : retours des élèves.	213
Parler de sa chanson avec les CM2 : retours des apprenants.	213
Le répondeur avec les CM1 et CM2 : retours des apprenants.	214
Le quiz audio avec les CM1 et CM2 : observations.	214

La minute de français avec les CM1 : retours des apprenants.	214
La minute de français avec les CM2 : retours des apprenants.	215
Conte-moi une histoire : retours des apprenants.	216
3. Liens vers les productions originales des apprenants.	216
Lien vers “la carte postale sonore”. Tâche 1.	216
Lien vers “Parler de sa chanson”. Tâche 2. Classe de CM1.	216
Lien vers “Parler de sa chanson”. Tâche 2. Classe de CM2.	216
Lien vers “Laisser un message sur un répondeur”. Tâche 3.	217
Lien vers le “Quiz audio pour les 6ème”. Tâche 4.	217
Lien vers “La minute de français”. Tâche 5.	217
Lien vers “Conte-moi une histoire”. Tâche 6.	218
4. Le matériel invoqué des apprenants.	219
Le matériel recueilli pour “la carte postale sonore”. Tâche 1.	219
Le matériel recueilli pour “Parler de sa chanson”. Tâche 2.	220
Le matériel recueilli pour “Le répondeur”. Tâche 3.	222
Le matériel recueilli pour “Le Quiz Audio”. Tâche 4.	223
Le matériel recueilli pour “La minute de français”. Tâche 5.	225
Le matériel recueilli pour “Conte-moi une histoire”. Tâche 6	226

Annexe 1. Tâche 1.

TRAME DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE La Carte Postale Sonore.	
Contexte général	
Niveau	Débutant
Nombre d'apprenants	13 jeunes enfants âgés de 10 à 11 ans.
Langue cible	Français
Matériel nécessaire	Un tableau, un ordinateur ou une tablette équipée d'un micro, un vidéo projecteur, un casque.
Durée	1 heure 20 minutes réparties en 2 séances de 40 minutes chacune.
Forme de travail	Présentiel
Contexte scolaire	Ecole primaire américaine Sacred Heart Schools, en Californie, aux Etats-Unis.
Thème	La carte postale sonore
Tâche visée	Créer une carte postale sonore et l'envoyer à des lycéens débutants en français.
Objectifs praxéologiques/ sociaux	Se présenter avec des phrases simples, exprimer son choix du lieu, élargir son vocabulaire avec des expressions exprimant la justification, travailler sur la prononciation et la production en contexte (in situ).
Pré-requis	Aucun
Activité préparatoire à la séance	Aucune

TRAME DE LA SÉANCE 1 ET SÉANCE 2		
	Trame de la séance 1	Trame de la séance 2
Objectifs de la séance	Découvrir la carte postale sonore.	Créer une carte postale sonore à l'école et l'envoyer à un étudiant débutant au lycée.
Durée de la séance	40 minutes	40 minutes
Etape par rapport à la tâche	Première des deux parties de l'unité, séance de sensibilisation et de préparation linguistique.	Seconde et dernière partie, préparation à la réalisation de la production de la tâche finale.
Objectifs langagiers		
Linguistiques	<p>- Grammatical : les expressions exprimant la justification : parce que.</p> <p>- Lexical : les verbes aimer, détester.</p> <p>- Phonétique : les sons [ʒ] et [ɛ].</p> <p>- CO : écoute des cartes postales sonores.</p> <p>- PO : discussions sur les cartes postales sonores entendues.</p>	<p>- Grammatical : utilisation des expressions de justification comme "parce que".</p> <p>- Lexical : utilisation des verbes aimer, détester, du vocabulaire de l'école (lieux, activités).</p> <p>- PE : écriture du texte de description de la carte sonore.</p> <p>- PO : enregistrement des productions sur site.</p>
Socio-linguistiques	Se présenter, s'adresser à un autre camarade de classe. Parler distinctement.	Se présenter, s'adresser à un autre étudiant. Parler distinctement.
Pragmatiques	Savoir faire des phrases simples pour se présenter. Savoir donner une justification pour le choix du lieu en utilisant parce que.	Aider son camarade dans l'enregistrement du document descriptif audio.
Technologiques	Utiliser un Ipad et un casque audio. Savoir enregistrer un document audio. Savoir prendre une photo.	Savoir s'enregistrer en parlant, savoir poster la photo et le document photo sur la plateforme.

Pré-requis	Savoir se présenter : dire bonjour, son nom, son âge, sa classe et la date, savoir dire au revoir.	Savoir utiliser l'application Photo ou Garage Band. Savoir écrire un email en français et attacher une pièce jointe.
Activités préparatoires à la séance	aucune	aucune
Compétences visées	Pouvoir construire des phrases en se présentant simplement, en utilisant les verbes aimer/détester, en justifiant le choix du lieu.	Réaliser une carte postale sonore en français, la poster sur la plateforme et l'envoyer par email avec une photo.

Fiche enseignant séance 1.

Titre de la fiche: La carte postale sonore.

Tâche visée par l'unité didactique : Créer et envoyer une carte postale sonore.

Tâche visée par la séance : découvrir la carte postale sonore.

Titre de la séance : séance 1.

Objectifs langagiers

Linguistiques :

-Grammatical : les expressions exprimant la justification : parce que.

-Lexical : les verbes aimer, détester.

-CO : écoute des cartes postales sonores.

-PO : discussions sur les cartes postales sonores entendues.

-Phonétique : les sons [ʒ] et [ɛ].

Socio-linguistiques : se présenter, s'adresser à un autre étudiant. Parler distinctement.

Pragmatiques : savoir faire des phrases simples pour se présenter. Savoir donner une justification pour le choix du lieu en utilisant parce que.

Technologiques : utiliser un Ipad et un casque audio. Savoir enregistrer un document audio. Savoir prendre une photo.

Activité préparatoire : aucune.

Compétences visées : pouvoir construire des phrases en se présentant simplement, en utilisant les verbes aimer/détester, en justifiant le choix du lieu.

1. Mise en route. 15 minutes.

Activité 1. En classe entière. 5 minutes. Remue-méninges sur les cartes postales que l'on écoute au début de la séance.

L'enseignant projette deux exemples de cartes postales sonores sans dire ce que c'est.

Tout d'abord, l'enseignant projette le document authentique dont le lien est disponible sur la plateforme Schoology dans la partie "matériel" de la classe des apprenants :

<http://www.institutfrancais.es/madrid/recursos-para-alumno/cartes-postales-et-photographies-sonores>.

L'enseignant pose des questions générales aux apprenants. L'écoute du document authentique suscite des interactions entre les apprenants.

Qu'est-ce que vous entendez ? Qu'est-ce que vous voyez ? Est-ce un document vidéo ? Comment s'appelle ce genre de document, selon vous ? Est-ce que vous connaissez ?

Corrigé : on entend une personne parler, on entend un bruit. On voit une photo. non, ce n'est pas une vidéo. C'est un document audio. C'est une carte sonore, une photographie sonore, une carte postale sonore.

Activité 2. En classe entière. 5 minutes.

L'enseignant joue une deuxième fois la même carte postale :

<http://www.institutfrancais.es/madrid/recursos-para-alumno/cartes-postales-et-photographies-sonores>.

L'enseignant entre maintenant dans la compréhension détaillée du document en orientant ses questions.

Quel est le bruit que vous entendez ? Que raconte la personne ? Que représente l'image par rapport à la personne qui parle et au bruit de fond ? Est-ce que ce bruit évoque un sentiment positif ? Est-ce qu'elle raconte un événement heureux ?

Corrigé : j'entends un bruit de musique. C'est une guitare. Elle raconte un souvenir. Elle raconte ses vacances. L'image représente le bruit et le souvenir de ses vacances. Le bruit évoque un sentiment positif. Elle raconte un évènement heureux.

Activité 3. En classe entière. 5 minutes.

Maintenant que les apprenants ont une petite idée de ce qu'est une carte postale sonore, projette un deuxième exemple qui montre un travail d'apprenants pour décrire leur classe de français. L'enseignant projette le second document authentique intitulé "à l'écoute de notre lycée" dont le lien est disponible sur la plateforme Schoology dans la partie "matériel" de la classe des apprenants :

http://podcastfrancaisfacile.com/podcast/2006/12/dans_mon_quarti.html.

L'enseignant pose les questions après la première écoute, mais rejoue l'enregistrement pour que les apprenants aient le temps de comprendre de retenir plus d'informations.

De quoi s'agit-il dans cette carte postale sonore ? Où est-elle enregistrée ? Que représente la photo ? Qui parle ? Que disent-ils ? Qu'entend-on dans le bruit de fond ?

Corrigé : Il s'agit d'une carte postale d'une école. Elle est enregistrée dans une classe de français. Les apprenants sont espagnols, ils apprennent le français. La photo représente une salle de classe. Les élèves parlent en français. Ils décrivent leur classe. Ils décrivent un évènement avec leur prof de français. On entend les bruits des autres élèves dans la classe. On entend la prof de français parler. On entend la sonnerie de l'école.

2. Conceptualisation. 20 minutes.

Activité 4. Travail individuel et en classe entière. 5 minutes. Présentation de la tâche et réflexion.

Les apprenants voulant faire cette expérience, l'enseignant leur propose de réfléchir à un lieu sur le campus de l'école qu'ils aiment bien pour diverses raisons.

Nous allons faire une carte postale sonore de Sacré Coeur que l'on appellera "La carte postale sonore de SHS". Réfléchissez à un lieu que vous aimez particulièrement à l'école car il évoque pour vous des souvenirs, des moments joyeux. Partagez avec la classe.

Ensuite, lorsque les apprenants ont proposé leur lieu aux autres apprenants, un apprenant pose une question pour savoir pourquoi il a choisi ce lieu.

Je choisis le jardin. Pourquoi tu choisis le jardin ? Parce que j'aime la nature. J'aime les fleurs.

Activité 5. Travail individuel. 5 minutes. Travail d'écriture.

Après ces interactions et justifications orales, les apprenants commencent leur travail d'écriture sur le document intitulé "La structure de la carte postale sonore".

L'enseignant leur propose l'exercice suivant :

Remplissez le tableau

La structure de la carte postale sonore.	
1. Présentation	Dire bonjour, Dire son nom, Dire son âge et sa classe.
2. Donner le nom du lieu choisi	Je choisis ...
3. Justification du lieu choisi	
justification 1 :	parce que ...
justification 2 :	J'aime ...
4. Salutations :	Dire au revoir

Corrigé:

Bonjour. Je m'appelle Véronique. J'ai 10 ans. Je suis en CMI.

Je choisis le jardin.

Je choisis le jardin parce que c'est la nature.

J'aime les fleurs roses.

Au revoir.

Activité 6. En classe entière. 10 minutes. Travail de prononciation.

a) Prononciation du son [ʒ].

Document support :

http://www.clicmaclasse.fr/activites/sons/j/son_j_ex01.html.

L'enseignant projette l'exercice. Il explique la consigne et fait écouter une première fois tous les mots contenant ou pas le son [ʒ]. Lors de la seconde écoute, les apprenants participent ensemble à la résolution de l'exercice.

Ecoutez le son [ʒ]. Répétez.

Nous allons faire une exercice sur la reconnaissance du son [ʒ]. Ecoutez le son de chaque mot et dites s'il contient le son [ʒ] ou s'il ne contient pas le son [ʒ].

Corrigé :



b) Prononciation du son [ɛ].

Document support :

http://www.clicmaclasse.fr/activites/sons/ee2/son_ee2_ex04.html

L'enseignant projette l'exercice. Il explique la consigne et fait écouter une première fois tous les mots contenant ou pas le son [ɛ]. Lors de la seconde écoute, les apprenants participent ensemble à la résolution de l'exercice.

Ecoutez le son [ɛ]. Répétez.

Nous allons faire une exercice sur la reconnaissance du son [ɛ]. Ecoutez le son de chaque mot et dites s'il contient le son [ɛ] ou s'il ne contient pas le son [ɛ].

Corrigé :

Les sons [e] et [ɛ] (e, er, et, ez, ai, ei) - exercice 4

*1) Place les mots dans la bonne zone.

[e]	[ɛ]
 une reine	 un peintre
 une poubelle	 des cailloux
 un verre	 une cerise
 un sifflet	 un poulain
 une fraise	 une main
 une fourchette	 une ceinture

3. Finalisation. 5 minutes.

Activité 7 en binôme : 5 minutes. Correction puis mise en commun.

Les apprenants partagent leur travail d'écriture avec leur binôme. D'abord à l'oral puis à l'écrit.

Le binôme écoute puis lit le texte de son camarade et propose une correction. L'enseignant navigue à travers les binômes et aide dans le travail de correction.

Finalement, chaque apprenant lit à voix haute leur texte et répond à une question d'un camarade.

Maintenant, par groupe de deux, chacun à votre tour lisez votre travail en articulant bien les mots et les sons. Ensuite, chacun à votre tour corrigez le texte de votre camarade. Montrez-moi ensuite votre travail.

L'enseignant ramasse le travail pour corriger les écritures.

Fiche enseignant séance 2.

Titre de la fiche: La carte postale sonore.

Tâche visée par l'unité didactique : Créer et envoyer une carte postale sonore.

Tâche visée par la séance : créer une carte postale sonore à l'école et l'envoyer à un étudiant débutant au lycée.

Titre de la séance : séance 2.

Objectifs langagiers

Linguistiques :

- Grammatical : utilisation des expressions de justification comme "parce que".
- Lexical : utilisation des verbes aimer, détester, du vocabulaire de l'école (lieux, activités).
- PE : écriture du texte de description de la carte sonore.
- PO : enregistrement des productions sur site.

Socio-linguistiques : se présenter, s'adresser à un autre étudiant. Parler distinctement.

Pragmatiques : aider son camarade dans l'enregistrement du document descriptif audio.

Technologiques : savoir s'enregistrer en parlant, savoir poster la photo et le document photo sur la plateforme. Savoir manipuler Photo.

Activité préparatoire : aucune.

Pré-requis : Savoir utiliser Photo. Savoir écrire un email en français et attacher une pièce jointe.

Compétences visées : savoir réaliser une carte postale sonore en français, la poster sur la plateforme et l'envoyer par email avec une photo.

1. Mise en route. 5 minutes.

Activité 1. En classe entière. Distribution des corrections.

L'enseignant distribue les textes aux apprenants et demande aux apprenants de prendre connaissance des corrections de leur production.

2. Finalisation de l'enregistrement. 25 minutes.

Activité 2. Travail individuel puis en classe entière. Travail de la prononciation. 5 minutes.

Document support :

<http://www.acapela-group.com/>.

Les apprenants se connectent à l'aide de leur tablette sur le site Acapela et tapent leur texte corrigé. Ils écoutent avec leur casque la prononciation de leur texte en français. Il répètent cette opération plusieurs fois. Enfin, les apprenants lisent leur texte à voix haute à la classe. L'enseignant écoute la production orale des apprenants et corrige la prononciation si nécessaire.

Activité 3. En groupe, sur site. Enregistrement de la bande son sur site. 5 minutes.

Les apprenants, en groupe de deux ou trois, prennent leur ipad et se rendent sur le lieu de l'école qu'ils ont choisi comme la piscine, la gym, le terrain de sport, le jardin. Ils enregistrent à l'aide de l'application Garage Band le son d'arrière plan qui correspond au recto de la carte postale sonore.

Prenez votre ipad, et par groupe de deux ou trois, rendez vous sur le lieu que vous avez choisi. Enregistrez le bruit du lieu, sans faire de bruit, pendant une minute 30 secondes. N'oubliez pas de prendre une photo de l'endroit où vous êtes.

Activité 4. En binôme puis en classe. Enregistrement de la production orale. 10 minutes.

De retour en classe, les apprenants travaillent en binôme à l'enregistrement de leur production orale. Le binôme et l'enseignant s'assurent que l'apprenant qui enregistre son texte soit bien positionné. Le binôme aide celui qui enregistre à tenir le papier, appuyer sur "démarrer" et "finir" l'enregistrement sur l'application Garage Band.

Maintenant vous allez travailler en binôme. Sur le même fichier de Garage Band, mettez votre casque et enregistrez votre texte sur une deuxième bande son que vous venez d'enregistrer. Pour cela, un de vous aide à tenir le texte, clique sur "démarrer" et "finir" l'enregistrement. Ecoutez votre enregistrement seul. Recommencez cette étape d'enregistrement de votre production si vous n'êtes pas satisfait. Faites écouter votre production à votre binôme puis à l'enseignant.

L'enseignant vérifie que la production orale de l'apprenant est audible, s'assure que l'apprenant se tient droit et parle distinctement.

Activité 5. Travail individuel. Enregistrement de la tâche finale. 5 minutes.

C'est l'activité d'écoute de la superposition des deux bandes sons. Les apprenants sont familiers avec l'utilisation de l'application de Garage Band car ils l'utilisent en classe de musique.

Mettez votre casque et écoutez votre projet des deux bandes sons en même temps. Faites coïncider la bande d'arrière son avec la durée de votre enregistrement. Une fois cette étape accomplie, faites écouter à la classe entière. Finalement, enregistrer votre projet sur le "bureau" de votre ipad. Nommer votre projet "La carte postale sonore de SHS_prénom". Choisissez de sauvegarder en format "MP3 encoder" avec une haute qualité "High Quality". Enfin, cliquez sur "Exportez".

L'enseignant guide les apprenants en projetant sur la tableau blanc les étapes de l'enregistrement de la carte postale sonore.

Corrigé :

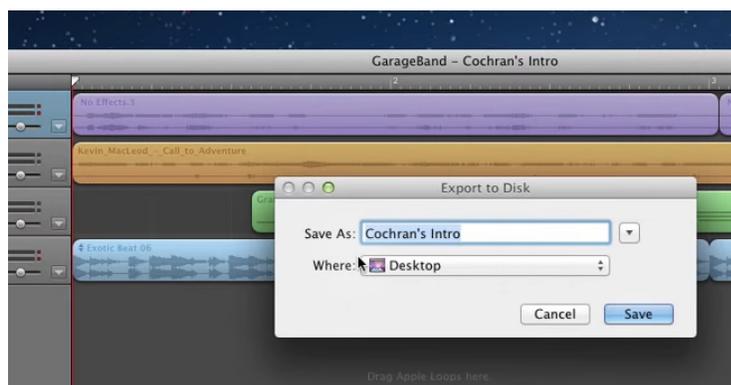
Étape 1 : cliquez sur le bouton "partage" pour convertir votre projet en MP3.



Étape 2 : convertir le projet en MP3, avec un son haute qualité.



Étape 3 : enregistrer votre projet et nommez-le “La carte postale sonore_prenom”.



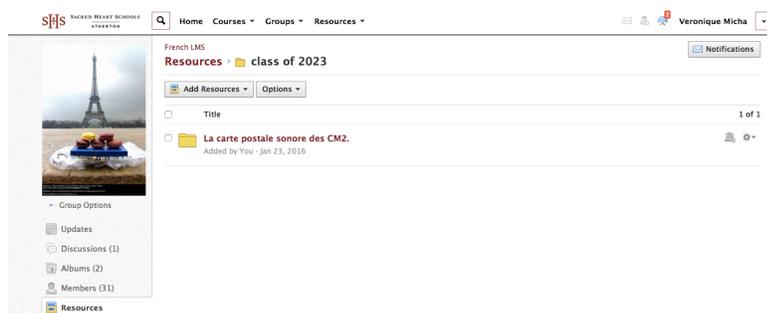
3. Partage de la tâche finale. 10 minutes.

L’enseignant accompagne les apprenants dans ces deux dernières activités de partage du projet.

La première activité permet d’envoyer la carte postale sonore et la photo sur la plateforme Schoology puis de mettre à jour leur portfolio. La deuxième activité permet d’envoyer un email avec en pièce attachée la carte postale sonore et la photo. Ces deux activités ne peuvent pas être faites à distance car les élèves n’apportent pas l’ipad chez eux.

Activité 6. Travail individuel. Envoi de la tâche finale sur la plateforme et actualisation du portfolio. 5 minutes.

L’enseignant guide les apprenants en projetant sur la tableau blanc les étapes pour poster la carte postale sonore sur la plateforme Schoology, dans la partie groupe intitulée “French LMS”. Ensuite, l’enseignant demande aux apprenants de mettre à jour leur portfolio en créant un nouveau dossier qu’ils nomment “La carte postale sonore de SHS” et en incluant en couverture la photo prise pour le projet.



Activité 7. Travail individuel puis en classe entière. Envoi de la tâche finale par email et discussion du projet. 5 minutes.

L'enseignant donne à chaque apprenant un contact email de la classe de langue du lycée de Sacred Heart Prep du niveau French 1. Les apprenants envoient leur carte postale sonore et la photo du lieu à l'élève attribué et rédige un petit mot à l'attention du destinataire.

Entrez dans votre messagerie et écrivez l'adresse email de l'apprenant destinataire du message. Mettez comme titre dans l'email le même titre que votre projet. Ecrivez les salutations d'usage et attachez la pièce jointe intitulée "La carte postale sonore_ prénom" ainsi que la photo du lieu. Envoyez votre carte postale sonore.

Corrigé :

Bonjour, j'espère que tu vas bien. Voici la carte postale sonore. Au revoir. Prénom.

Discussion autour des cartes postales sonores.

Qu'est-ce que vous avez aimé dans ce projet ? Comment faire une bonne carte postale sonore ? Est-ce que le choix du lieu est important ? Souhaitez-vous obtenir une réponse de votre message ? Qu'est-ce que vous avez appris ? Souhaitez-vous faire une autre carte postale sonore sur un autre thème ? Un sport, un lieu public ?

C'est nouveau. C'est intéressant d'aller enregistrer un son. J'ai aimé dire pourquoi j'ai choisi le lieu de mon école. Une bonne carte postale a un bon lieu, un son où il y a du bruit. J'ai appris à justifier, à dire parce que, à prononcer les sons [ʒ] et [ɛ]. J'ai parlé de ce que j'aime dans mon école. Oui, j'aime les cartes postales sonores sur le sport, la maison.

Fiche apprenant séance 1.

La carte postale sonore séance 1.

Objectif.

Découvrir la carte postale sonore.

Déroulement.

Mise en route - 15 minutes.

Activité 1. Remue-méninges.

Durée : 5 minutes.

Matériel : aucun.

Références des documents de travail : le document authentique dont le lien est disponible sur la plateforme Schoology dans la partie “matériel” de la classe des apprenants est ci-dessous :

<http://www.institutfrancais.es/madrid/recursos-para-alumno/cartes-postales-et-photographies-sonores>.

Modalité : classe entière.

Consignes : écoutez le document authentique que l’enseignant projette et répondez aux questions :

Qu’est-ce que vous entendez ? Qu’est-ce que vous voyez ? Est-ce un document vidéo ? Comment s’appelle ce genre de document, selon vous ? Est-ce que vous connaissez ?

Activité 2. Compréhension détaillée.

Durée : 5 minutes.

Matériel : aucun.

Références des documents de travail : le document authentique dont le lien est disponible sur la plateforme Schoology dans la partie “matériel” de la classe des apprenants est ci-dessous :

<http://www.institutfrancais.es/madrid/recursos-para-alumno/cartes-postales-et-photographies-sonores>.

Modalité : classe entière.

Consignes : écoutez une deuxième fois le document authentique et répondez aux questions sur la compréhension détaillée.

Quel est le bruit que vous entendez ? Que raconte la personne ? Que représente l'image par rapport à la personne qui parle et au bruit de fond ? Est-ce que ce bruit évoque un sentiment positif ? Est-ce qu'elle raconte un événement heureux ?

Activité 3. Compréhension détaillée.

Durée : 5 minutes.

Matériel : aucun.

Références des documents de travail : le document authentique dont le lien est disponible sur la plateforme Schoology dans la partie “matériel” de la classe des apprenants est ci-dessous :

http://podcastfrancaisfacile.com/podcast/2006/12/dans_mon_quarti.html.

Modalité : classe entière.

Consignes : écoutez un deuxième exemple de document authentique intitulé “à l'écoute de notre lycée” et répondez aux questions.

De quoi s'agit-il dans cette carte postale sonore ? Où est-elle enregistrée ? Que représente la photo ? Qui parle ? Que disent-ils ? Qu'entend-on dans le bruit de fond ?

Conceptualisation - 10 minutes.

Activité 4. Présentation de la tâche et réflexion.

Durée : 5 minutes.

Matériel : aucun.

Références des documents de travail : aucun.

Modalité : individuelle.

Consignes : vous souhaitez faire ce projet. Pour cela nous allons réfléchir à un lieu sur le campus de l'école que vous aimez particulièrement.

Nous allons faire une carte postale sonore de Sacré Coeur que l'on appellera “La carte postale sonore de SHS”. Réfléchissez à un lieu que vous aimez à l'école. Qu'évoque-t-il ?comme

souvenirs, comme moments joyeux. Partagez avec la classe. Par exemple, je choisis le jardin. Pourquoi tu choisis le jardin ? Parce que j'aime la nature. J'aime les fleurs. etc...

Activité 5. Travail d'écriture.

Durée : 5 minutes.

Matériel : le cahier de français de l'apprenant, le dictionnaire et le document intitulé "Structure de la carte postale sonore".

Références des documents de travail : le document intitulé "Structure de la carte postale sonore" disponible sur la plateforme et ci-dessous :

Remplissez le tableau ci-dessous :

La structure de la carte postale sonore.	
1. Présentation	Dire bonjour, Dire son nom, Dire son âge et sa classe.
2. Donner le nom du lieu choisi	Je choisis ...
3. Justification du lieu choisi	
justification 1 :	parce que ...
justification 2 :	J'aime ...
4. Salutations :	Dire au revoir

Modalité : individuelle et en classe entière.

Consignes : commencez votre travail d'écriture.

Remplissez le tableau en vous aidant du vocabulaire étudié dans votre cahier de français ou du dictionnaire de français disponible en classe.

Travail sur la langue - 10 minutes.

Activité 6. Travail phonétique. Prononciation du son [ʒ] et du son [ɛ].

Durée : 10 minutes.

Matériel : ipad ou tablette.

Références des documents de travail : a) le document intitulé “Le son [ʒ]” est disponible sur la plateforme et en lien ci-dessous :

http://www.clicmaclasse.fr/activites/sons/j/son_j_ex01.html.

b) le document intitulé “Le son [ɛ]” est disponible sur la plateforme et en lien ci-dessous :

http://www.clicmaclasse.fr/activites/sons/j/son_j_ex01.html.

Modalité : en classe entière.

Consignes :

a) Prononciation du son [ʒ]: vous aller écouter deux fois tous les mots proposés. Lors de la deuxième écoute, répondez aux questions :

Ecoutez le son [ʒ]. Répétez tous les mots lorsqu'ils sont prononcés. Ensuite, écoutez le son de chaque mot et dites s'il contient le son [ʒ] ou s'il ne contient pas le son [ʒ].

b) Prononciation du son [ɛ] : vous aller écouter deux fois tous les mots proposés. Lors de la deuxième écoute, répondez aux questions :

Ecoutez le son [ɛ]. Répétez. tous les mots lorsqu'ils sont prononcés. Ensuite, écoutez le son de chaque mot et dites s'il contient le son [ɛ] ou s'il ne contient pas le son [ɛ].

Finalisation - 5 minutes.

Activité 7. Correction puis mise en commun.

Durée : 5 minutes.

Matériel : le tableau complété lors de l'activité 5.

Références des documents de travail : le tableau intitulé “La structure de la carte postale sonore” complété en activité 5.

Modalité : en binôme puis en classe entière.

Consignes : partagez votre travail d'écriture avec votre binôme une première fois à l'oral puis une deuxième fois à l'écrit.

Maintenant, par groupe de deux, chacun à votre tour lisez votre travail en articulant bien les mots et les sons. Ensuite, chacun à votre tour corrigez le texte de votre camarade. Donnez votre travail d'écriture à votre enseignant pour correction.

Fiche apprenant séance 2.

La carte postale sonore séance 2.

Objectif.

Créer une carte postale sonore à l'école et l'envoyer à un étudiant débutant au lycée.

Déroulement

Mise en route - 5 minutes.

Activité 1. Remue-méninges.

Durée : 5 minutes.

Matériel : le tableau intitulé "La structure de la carte postale sonore de la séance 1, corrigé par l'enseignant.

Références des documents de travail : le document intitulé "La structure de la carte postale sonore" corrigé par l'enseignant.

Modalité : classe entière.

Consignes : Vous recevez votre texte corrigé.

Prenez quelques minutes pour lire les corrections et posez des questions si besoin.

Finalisation - 25 minutes.

Activité 2. Travail de la prononciation.

Durée : 5 minutes.

Matériel : ipad.

Références des documents de travail : le site internet intitulé “Acapela” disponible sur la plateforme et en lien ci-dessous :

<http://www.acapela-group.com/>.

Modalité : individuelle puis en classe entière.

Consignes : prenez votre ipad, un casque et connectez vous sur le site Acapela que vous connaissez.

Tapez votre texte et écoutez la prononciation de votre texte en français. Répétez cette écoute plusieurs fois. Enfin, lisez votre texte à voix haute à la classe.

Activité 3. Enregistrement de la bande son.

Durée : 5 minutes.

Matériel : ipad, application GarageBand.

Références des documents de travail : aucun.

Modalité : individuelle et en petit groupe à l’extérieur de la classe.

Consignes : prenez votre ipad, et par groupe de deux ou trois, rendez vous sur le lieu que vous avez sélectionné sur le campus de l’école. (la piscine, la gym, la cour de récré,etc..). Utilisez GarageBand.

Enregistrez le bruit du lieu, sans faire de bruit, pendant une minute 30 secondes. N’oubliez pas de prendre une photo de l’endroit où vous êtes.

Activité 4. Enregistrement de la production orale.

Durée : 10 minutes.

Matériel : ipad, application GarageBand.

Références des documents de travail : le document intitulé “La structure de la carte postale sonore” corrigé par l’enseignant.

Modalité : binôme, de retour en classe.

Consignes : en binôme, vous allez maintenant enregistrer votre texte avec votre ipad et votre texte. Sur le même fichier de Garage Band, mettez votre casque et enregistrez votre texte sur une deuxième bande son que vous venez d’enregistrer.

Lorsque vous enregistrez votre voix, tenez-vous droit et parlez distinctement. Aidez-vous à tenir le papier, et à appuyer sur “démarrer” et “finir” l’enregistrement sur l’application Garage Band. Écoutez votre enregistrement seul. Recommencez cette étape d’enregistrement si vous n’êtes pas satisfait. Faites écouter votre production à votre binôme puis à l’enseignant.

Activité 5. Enregistrement de la tâche finale.

Durée : 5 minutes.

Matériel : ipad, application GarageBand.

Références des documents de travail : aucun.

Modalité : individuelle.

Consignes : écoutez la superposition des deux bandes sons et suivez les instructions projetées au tableau pour sauvegarder votre tâche finale.

Mettez votre casque et écoutez votre projet des deux bandes sons en même temps. Faites coïncider la bande d’arrière son avec la durée de votre enregistrement. Une fois cette étape accomplie, faites écouter à la classe entière. Finalement, enregistrez votre projet sur le “bureau” de votre ipad. Nommez votre projet “La carte postale sonore de SHS_prénom”. Choisissez de sauvegarder en format “MP3 encoder” avec une haute qualité “High Quality”. Enfin, cliquez sur “Exportez”.

Partage de la tâche finale - 10 minutes.

Activité 6. Envoi de la tâche finale sur la plateforme et actualisation du portfolio.

Durée : 5 minutes.

Matériel : ipad, plateforme Schoology.

Références des documents de travail : le document MP3 intitulé “La carte postale sonore de SHS_prénom” et la photo.

Modalité : individuelle.

Consignes : prenez votre ipad et soumettez votre projet intitulé “La carte postale sonore de SHS_prénom” dans la partie groupe intitulée “French LMS”. Ensuite, mettez à jour votre

portfolio en créant un nouveau dossier. Nommez-le “La carte postale sonore de SHS”. Mettez la photo que vous avez prise en couverture de votre dossier.

Activité 7. Envoi de la tâche finale par email et prolongement.

Durée : 5 minutes.

Matériel : ipad.

Références des documents de travail : le document MP3 intitulé “La carte postale sonore de SHS_prénom” et la photo.

Modalité : individuelle puis en classe entière.

Consignes : vous recevez un contact d’un apprenant du lycée SHP en classe de français niveau French 1. Vous allez envoyer un email à cet apprenant en lui adressant votre carte postale sonore et la photo représentant le lieu choisi, ainsi qu’un bref message.

Entrez dans votre messagerie et écrivez l’adresse email de l’apprenant destinataire du message. Mettez comme titre dans l’email le même titre que votre projet. Ecrivez les salutations d’usage et attachez la pièce jointe intitulée “La carte postale sonore_prénom” ainsi que la photo du lieu. Envoyez votre carte postale sonore.

Discussion autour des cartes postales sonores.

Qu’est-ce que vous avez aimé dans ce projet ? Comment faire une bonne carte postale sonore ? Est-ce que le choix du lieu est important ? Souhaitez-vous obtenir une réponse de votre message ? Qu’est-ce que vous avez appris ? Souhaitez-vous faire une autre carte postale sonore sur un autre thème ? Un sport, un lieu public ?

Annexe 2. Tâche 2.

TRAME DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE Parler de sa chanson.	
Contexte général	
Niveau	Débutant
Nombre d'apprenants	13 jeunes enfants âgés de 10 à 11 ans.
Langue cible	Français
Matériel nécessaire	Un tableau, un ordinateur ou une tablette équipée d'un micro, un vidéo projecteur, un casque.
Durée	1 heure 20 minutes réparties en 2 séances de 40 minutes chacune.
Forme de travail	Présentiel
Contexte scolaire	Ecole primaire américaine Sacred Heart Schools, en Californie, aux Etats-Unis.
Thème	La musique. Les émotions.
Tâche visée	Partager les souvenirs qu'évoquent une chanson.
Objectifs praxéologiques/ sociaux	Exprimer le choix de sa chanson, évoquer des souvenirs, élargir son vocabulaire avec des expressions exprimant la justification, travailler sur l'intonation pour exprimer des émotions.
Pré-requis	Aucun.
Activité préparatoire à la séance	Aucune.

TRAME DE LA SÉANCE 1 ET SÉANCE 2		
	Trame de la séance 1	Trame de la séance 2
Objectifs de la séance	Écoute de plusieurs chansons et évocation du contexte, des souvenirs. Parler des émotions.	Écriture et partage des souvenirs liés à la chanson choisie.
Durée de la séance	40 minutes	40 minutes
Etape par rapport à la tâche	Première des deux parties de l'unité, séance de sensibilisation et de préparation linguistique.	Seconde et dernière partie, préparation à la réalisation de la production de la tâche finale.
Objectifs langagiers		
Linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> -Grammatical : le verbe être + adjectif, et l'expression "je me sens". -Lexical : les noms, verbes et adjectifs sur les émotions. -Prosodie : l'intonation pour parler des émotions. -CO : écoute de chansons. -PO : parler de ce que l'on ressent. 	<ul style="list-style-type: none"> -Grammatical : le verbe être + adjectif et expression "Je me sens". -Lexical : les noms, verbes et adjectifs sur les émotions. -PE/CE : écriture et lecture du texte pour exprimer ses sentiments. -PO : lecture et enregistrement de son texte sur les sentiments.
Socio-linguistiques	Évoquer des émotions et les partager, s'adresser à un autre camarade de classe avec la bonne intonation sur l'émotion. Ecouter une chanson.	Partager ses souvenirs, s'adresser à un autre étudiant. Parler distinctement. Lier le geste à la parole. Présenter sa chanson.
Pragmatiques	Savoir faire des phrases simples pour présenter sa chanson. Savoir justifier son choix en utilisant parce que. Savoir décrire l'histoire de la chanson et le contexte dans laquelle elle a été écoutée.	Partager ses souvenirs, savoir les décrire. Savoir identifier les émotions de base. Savoir verbaliser les émotions. Savoir verbaliser le ressenti physiologique.

Technologiques	Utiliser un Ipad et un casque. Savoir écouter une chanson. Savoir rechercher des informations sur la chanson.	Utiliser un ipad et l'application Voice Memo pour s'enregistrer.
Pré-requis	Aucun	Aucun
Activités préparatoires à la séance	Aucune	Aucune.
Compétences visées	Parler de ses émotions en les référant à une chanson, en évoquant des souvenirs.	Savoir parler d'une chanson qui évoque des souvenirs et savoirs répondre à des questions. Savoir poser des questions.

Fiche enseignant séance 1.

Titre de la fiche: La chanson.

Tâche visée par l'unité didactique : parler d'une chanson qui évoque un souvenir.

Tâche visée par la séance : écoute de plusieurs chansons et évocation du contexte, des souvenirs. Parler des émotions.

Titre de la séance : séance 1.

Objectifs langagiers

Linguistiques :

-Grammatical : le verbe être + adjectif, et l'expression "je me sens".

-Lexical : les noms, verbes et adjectifs sur les émotions.

-Prosodie : l'intonation pour parler des émotions.

-CO : écoute de chanson.

-PO : parler de ce que l'on ressent.

Socio-linguistiques :

Évoquer des émotions et les partager, s'adresser à un autre camarade de classe avec la bonne intonation sur l'émotion. Ecouter une chanson.

Pragmatiques :

Savoir faire des phrases simples pour présenter sa chanson. Savoir justifier son choix en utilisant parce que. Savoir décrire l'histoire de la chanson et le contexte dans laquelle elle a été écoutée.

Technologiques :

Utiliser un Ipad et un casque. Savoir écouter une chanson. Savoir rechercher des informations sur la chanson.

Pré-requis : aucun.

Activité préparatoire à la séance : aucune.

Compétences visées : parler de ses émotions en les référant à une chanson, en évoquant des souvenirs.

1. Mise en route. En classe entière. 10 minutes.

Activité 1. 5 minutes. En classe entière. Remue méninge.

L'enseignant fait écouter 2 morceaux de musique à la classe.

a) Le premier morceau est joué en partie, du début à 1:15.

“Tout le bonheur du monde” de Sinsemilia : https://www.youtube.com/watch?v=Z1H_UxE60xE

b) Le deuxième morceau est joué aussi en partie, du début à 1:05.

“Y'a de la joie” de Trenet : <https://www.youtube.com/watch?v=PUDtHEUtjCM>

L'enseignant pose alors les questions à la classe entière.

Qu'évoquent ces chansons ? Evoquent-elle un sentiment de bonheur, de joie ou de tristesse ?

Qu'est-ce qui vous permet de le dire ? Que donne le clip-vidéo comme indication ?

Corrigé : ces chansons sont différentes. Deux chansons font penser au bonheur, à la joie. Deux chansons font penser à la tristesse. Il y a la musique, la voix du chanteur qui est différente, le rythme aussi. Le clip vidéo est plein de couleur ou gris et noir. Les couleurs sont associées aux émotions.

Activité 2. 5 minutes. En classe entière. Remue méninge.

L'enseignant fait écouter 2 morceaux de musique à la classe.

a) Le premier morceau est joué en partie, du début à 1:15.

“Je suis malade” Serge Lama : <https://www.youtube.com/watch?v=isCJAxWtreY>

b) Le deuxième morceau est joué en partie, du début à 1:41.

“En attendant la fin” M Pokora <https://www.youtube.com/watch?v=M2gmOcYaOwA>

L’enseignant pose alors les mêmes questions à la classe entière.

Qu’évoquent ces chansons ? Evoquent-elle un sentiment de bonheur, de joie ou de tristesse ?

Qu’est-ce qui vous permet de le dire ? Que donne le clip-vidéo comme indication ?

Corrigé : ces chansons sont différentes. Deux chansons font penser au bonheur, à la joie. Deux chansons font penser à la tristesse. Il y a la musique, la voix du chanteur qui est différente, le rythme aussi. Le clip vidéo est plein de couleur ou gris et noir. Les couleurs sont associées aux émotions.

2. Conceptualisation. Travail individuel puis en classe entière. 15 minutes.

Activité 3. 5 minutes. Individuel puis en classe entière. Présentation de la tâche et réflexion.

L’enseignant amène les apprenants à vouloir parler de leur propre expérience avec une chanson. Il leur propose de réfléchir à une chanson qu’ils aiment beaucoup ou qu’ils détestent pour diverses raisons.

L’apprenant recherche dans ses souvenirs une chanson qu’il aimerait faire découvrir à ses camarades et qui évoque un sentiment positif ou négatif.

Vous allez partager vos émotions à travers des chansons qui vous tiennent à cœur, qui vous rappelle quelques souvenirs. Réfléchissez à une chanson que vous aimez particulièrement, qui vous a ému en musique : quand vous écoutez la musique ou la chanson cela évoque des souvenirs, des moments joyeux ou tristes. Partagez avec la classe vos idées.

L’apprenant propose des titres de chansons, l’écoute et commence à réfléchir aux émotions qui l’envahissent.

Activité 4. 5 minutes. En classe entière. Présentation des émotions.

L’enseignant propose l’écoute d’un document audiovisuel qui décrit l’émotion de la petite souris. Il demande aux apprenants de répéter en mettant le “ton”. Les intonations sont associées aux images.

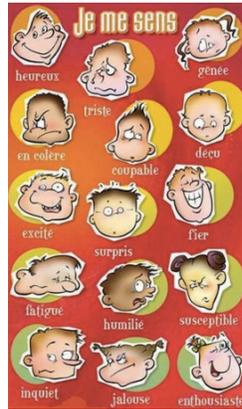
Document-support : le document est disponible sur la plateforme de la classe et en lien ci-dessous :

<http://www.jeannedelalune.co.uk/Mimi-Souris-emotions.html>.

Activité 5. 5 minutes. individuel puis en classe entière. Expression des émotions.

L'enseignant propose aux apprenants de lire individuellement le document intitulé "Je me sens".

Document-support : a) le document intitulé "Je me sens " est disponible sur la plateforme et également ci-dessous :



b) le tableau intitulé "émotion positive, émotion négative", est disponible sur la plateforme et également ci-dessous :

	Emotion positive	émotion négative
Je me sens...	intonation montante	intonation descendante
heureux		
triste		
gêné		
en colère		
coupable		
déçu		
excité		
surpris		
fier		
fatigué		
humilié		

	Emotion positive	émotion négative
susceptible		
inquiet		
jalouse		
enthousiate		

L'enseignant distribue le document sur les émotions intitulé "Je me sens" et le tableau à remplir intitulé "émotion positive, émotion négative".

Consignes : pour chaque adjectif, remplissez le tableau dans la colonne "émotion positive" ou "émotion négative", puis lisez à voix haute avec "une intonation montante" ou une "intonation descendante".

Le document est d'abord lu individuellement, les élèves remplissent le tableau. Puis, en classe entière, lecture à voix haute par les apprenants pour une correction collective du tableau.

Enfin il demande aux apprenants de se situer par rapport à la chanson et aux émotions.

3. Travail sur la langue. 15 minutes.

Activité 6. Travail individuel puis en classe entière. 5 minutes. Travail sur la prosodie.

Document-support : le document est disponible sur la plateforme et également en lien ci-dessous :

<http://www.estudiodefances.com/exercices/intonation.html>.

Corrigé :

	A : 	B : 	C : 
1.	Tu as l'air tendue.		
2.		Ça ne va pas ?	
3.	Si, mais j'ai le trac.		
4.		C'est pour quoi ?	
5.			Décontracte -toi !
6.			Ça tombe bien !
7.			C'est l'essentiel !
8.	Bien sûr.		
9.		Tu t'habilles comment ?	
10.			Il est trop sobre !
11.			Ça irait très bien !

Extrait du site compagnon "Métro Saint-Michel". CLE International
Site réalisé par Marc Oddou

Dans cette activité, l'enseignant demande aux apprenants de travailler l'intonation associée aux expressions. Les apprenants écoutent les expressions proposées en classe entière, et les apprenants classent les expressions suivant les intonations montantes, ou les intonations descendantes.

Activité 7. 5 minutes. En classe entière. Exprimer ses sentiments. Travail sur les noms, les verbes liés aux sentiments.

Document-support : a) le document intitulé “Exprimer ses sentiments” est disponible sur la plateforme et également ci-dessous :



L'enseignant projette le document intitulé “Exprimer ses sentiments” et demande aux apprenants de lire les émotions/sentiments qui sont maintenant introduits par des noms. Il demande d'associer la prononciation des noms avec le pouce en l'air pour exprimer une émotion positive et le pouce en bas pour exprimer une émotion négative.

L'enseignant demande maintenant aux apprenants comment ils expriment les sentiments, les émotions.

Quels sont les verbes utilisés pour exprimer les sentiments ? Faites une phrase en parlant de vous, puis une phrase en parlant de votre camarade. Comment peut-on également exprimer ces sentiments ? Connaissez-vous d'autres verbes ?

Corrigé : C'est le verbe être. Je suis joyeux. Il est joyeux. Je suis peureux Il est peureux. Pour exprimer joie, on peut dire je suis heureux, je suis content, je suis ravi.

Activité 8. 5 minutes. Travail individuel. Exprimer ses sentiments. Travail sur les noms, les verbes liés aux sentiments.

L'enseignant propose maintenant de travailler sur des différentes manières d'exprimer les sentiments.

Document-support : le document intitulé "Exprimer les sentiments-relier les noms aux expressions" est disponible sur la plateforme et en lien ci-dessous :

<https://quizlet.com/114787502/scatter>.

Consignes : *reliez les expressions qui expriment un sentiment avec le nom qui correspond.*

Corrigé :

La joie	je suis joyeux , je suis ravi, je suis heureux.
La peur	je suis peureux, ça me fait peur, j'ai peur.
La colère	Je suis coléreux, je suis en colère, je suis énervé.
La surprise	Je suis surpris, je suis étonné, je n'en reviens pas.
L'amour	Je suis amoureux, j'aime, j'adore.
Le dégoût	Je déteste, j'ai horreur, je n'aime pas.

Titre de la fiche: La chanson.

Tâche visée par l'unité didactique : parler d'une chanson qui évoque un souvenir.

Tâche visée par la séance : écriture et partage des souvenirs liés à la chanson choisie.

Titre de la séance : séance 2.

Objectifs langagiers

Linguistiques :

-Grammatical :le verbe être + adjectif et expression "Je me sens".

-Lexical :Les noms, verbes et adjectifs sur les émotions.

-PE :écriture du texte pour exprimer ses sentiments.

-PO : lecture et enregistrement de son texte sur les sentiments.

Socio-linguistiques : partager ses souvenirs, s'adresser à un autre étudiant. Parler distinctement.

Lier le geste à la parole. Présenter sa chanson.

Pragmatiques : partager ses souvenirs, savoir les décrire. Savoir identifier les émotions de base. Savoir verbaliser les émotions. Savoir verbaliser le ressenti physiologique.

Technologiques : utiliser un ipad et une application pour s'enregistrer.

Pré-requis : aucun.

Activité préparatoire à la séance : aucune.

Compétences visées : savoir parler d'une chanson qui évoque des souvenirs et savoirs répondre à des questions. Savoir poser des questions.

1. Mise en route : 5 minutes. En classe entière.

Activité 1. Travail sur la gestuelle.

Document-support : a) le document intitulé "Emotion - Expressions du visage" est disponible sur la plateforme et ci-dessous :

b) les phrases et expressions contenues dans le document intitulé

"Exprimer les sentiments" est disponible sur la plateforme et ci-dessous.

L'enseignant mime les expressions du visage lorsque les émotions sont exprimées. L'enseignant demande aux apprenants de l'imiter.

Pour exprimer la colère, regardez-moi et imitez-moi. Lisons également les phrases et expressions qui ont été travaillées hier.

Le document intitulé "Emotion-Expressions du visage".

Émotion	Expressions du visage
Colère	▪ regard fixe ▪ renfrognement du visage ▪ serrement des sourcils et de la mâchoire
Mépris	▪ unique expression asymétrique: ▪ contraction d'une extrémité des lèvres
Dégoût	▪ rétrécissement des yeux ▪ grimace de la bouche ▪ plissage du nez
Surprise	▪ écarquillement des yeux ▪ ouverture de la bouche ▪ relèvement des sourcils
Tristesse	▪ abaissement des coins de la bouche ▪ regard tourné vers le bas ▪ affaissement général des traits
Joie	▪ plissement des yeux ▪ ouverture de la bouche ▪ rehaussement des joues
Peur	▪ écarquillement des yeux ▪ ouverture de la bouche ▪ tremblement du visage ▪ relèvement de la partie intérieure et abaissement de la partie extérieure des sourcils ▪ pâleur ▪ transpiration

Le document intitulé “Exprimer les sentiments”.

La joie	je suis joyeux , je suis ravi, je suis heureux.
La peur	je suis peureux, ça me fait peur, j'ai peur.
La colère	Je suis coléreux, je suis en colère, je suis énervé.
La surprise	Je suis surpris, je suis étonné, je n'en reviens pas.
L'amour	Je suis amoureux, j'aime, j'adore.
Le dégoût	Je déteste, j'ai horreur, je n'aime pas.

Corrigé :

*Les expressions qui expriment la **colère** sont exprimées avec un visage sévère, renforcement des sourcils, lèvres serrées : je suis coléreux, je suis en colère, je suis énervé*

*Les expressions qui expriment la **peur** sont exprimées avec des yeux écarquillés, une bouche ouverte, un tremblement des mains, voire du corps pour exagérer : je suis peureux, ça me fait peur, j'ai peur.*

*Les expressions qui expriment la **joie, l'amour** sont exprimées avec un large sourire, un rehaussement des joues et un ouverture de la bouche : je suis heureux, je suis joyeux, je suis ravi, je suis amoureux, j'aime, j'adore.*

2. Finalisation : 25 minutes

Activité 2. Travail individuel. Écriture de la tâche. 10 minutes.

Après cette activité de mise en route, l'enseignant demande aux apprenants d'écouter le début de leur chanson pendant environ une minute et de remplir le document intitulé “Parler de ses émotions”.

Remplissez le tableau.

Parler de ses émotions.

1. Présentation

Dire bonjour,

Dire son nom,

Dire son âge et sa classe.

Corrigé : Bonjour. Je m'appelle Véronique. J'ai dix ans. Je suis en CM1. Je choisis la chanson "Que je t'aime". Je me sens joyeuse. je suis heureuse quand j'écoute la chanson. ça me rappelle le mariage de mon oncle. Au revoir.

Activité 3. En binôme. Correction de l'écriture de la tâche. 5 minutes

L'enseignant demande aux apprenants de travailler en binôme et de lire et corriger le texte de présentation de la tâche de son binôme. L'enseignant aide au travail de correction.

Activité 4. En binôme. Travail sur la prononciation et les expressions du visage. 5 minutes.

L'enseignant demande aux apprenants de travailler en binôme sur la prononciation du texte en même temps que sur les expressions du visage. Un apprenant lit à voix haute et s'applique et même exagère dans les expressions du visage, en s'aidant du tableau, pendant que son camarade vérifie la cohérence entre l'émotion exprimée et les traits du visage et la tonalité (montante et descendante). L'enseignant rappelle le document-support utile pour la prononciation : <http://www.acapela-group.com/>

Activité 5. Travail individuel. Enregistrement. 5 minutes.

L'enseignant demande aux apprenants de prendre leur ipads et un casque. D'abord ils vont écouter leur chanson, puis ils vont enregistrer leur voix en lisant le document préparé et corrigé dans l'activité 2 et 3.

Enregistrez votre document et nommez-le "Parlez de ma chanson".

Optionnel : pour les apprenants qui sont à l'aise devant une caméra, ils peuvent choisir de faire une vidéo lors de leur enregistrement.

3. Partage de la tâche. En classe entière. 10 minutes

Chaque apprenant partage son enregistrement en le projetant sur l'écran de la classe avec leur ipad avec Air-play.

Puis, l'enseignant guide les apprenants en projetant sur le tableau blanc les étapes pour poster "Parler de ma chanson" sur la plateforme Schoology, dans la partie du groupe intitulée "French LMS".

Ensuite, l'enseignant demande à chaque apprenant de mettre à jour son portfolio sur Schoology, en créant un nouveau dossier qu'ils nomment "Parler de ma chanson". Ajoutez une photo en couverture du fichier illustrant votre émotion. Choisissez une photo/ image parmi les documents distribués et disponibles sur la plateforme.

Discussion autour du projet :

Qu'est-ce que vous avez aimé dans ce projet ? Qu'avez-vous appris au sujet des émotions ? Est-ce que les expressions du visage sont importantes quand on exprime des sentiments ? Est-ce que c'est facile d'exprimer ses émotions en français ? Est-ce que c'est différent d'exprimer ses émotions en français ? Souhaitez-vous faire une autre tâche sur une chanson opposée ? sur un film que vous avez aimé ?

S'exprimer, parler de ses sentiments. J'ai appris à froncer des sourcils, à faire des expressions avec mon visage. oui, elles sont très importantes. non ce n'est pas facile, c'est différent. Oui, sur un film comique ou policier.

Fiche apprenant séance 1.

Parler de ma chanson. Séance 1.

Objectifs.

- Ecoute de plusieurs chansons et évocation du contexte, des souvenirs.
- Parler des émotions.

Déroulement

Mise en route - 10 minutes.

Activité 1. Remue-méninges.

Durée : 5 minutes.

Matériel : aucun.

Références des documents de travail : les deux documents authentiques dont les liens sont disponibles sur la plateforme Schoology dans la partie “matériel” de la classe des apprenants, sont ci-dessous :

a) Le premier morceau est joué en partie, du début à 1:15.

“Tout le bonheur du monde” de Sinsemilia : https://www.youtube.com/watch?v=Z1H_UxE60xE

b) Le deuxième morceau est joué aussi en partie, du début à 1:05.

“Y’a de la joie” de Trenet : <https://www.youtube.com/watch?v=PUDtHEUtiCM>

Modalité : classe entière.

Consignes : écoutez les deux documents authentiques que l’enseignant projette et répondez aux questions :

Qu’évoquent ces chansons ? Evoquent-elle un sentiment de bonheur, de joie ou de tristesse ?

Qu’est-ce qui vous permet de le dire ? Que donne le clip-vidéo comme indication ?

Activité 2. Remue-méninges.

Durée : 5 minutes.

Matériel : aucun.

Références des documents de travail : les deux documents authentiques dont les liens sont disponibles sur la plateforme Schoology dans la partie “matériel” de la classe des apprenants, sont ci-dessous :

a) Le premier morceau est joué en partie, du début à 1:15.

“Je suis malade” Serge Lama : <https://www.youtube.com/watch?v=isCJAxWtreY>

b) Le deuxième morceau est joué en partie, du début à 1:41.

“En attendant la fin” M Pokora <https://www.youtube.com/watch?v=M2gmOcYaOwA>

Modalité : classe entière.

Consignes : écoutez les deux documents authentiques que l’enseignant projette et répondez aux questions :

Qu’évoquent ces chansons ? Evoquent-elle un sentiment de bonheur, de joie ou de tristesse ?

Qu’est-ce qui vous permet de le dire ? Que donne le clip-vidéo comme indication ?

Conceptualisation - 15 minutes.

Activité 3. Présentation de la tâche et réflexion.

Durée : 5 minutes.

Matériel : aucun.

Références des documents de travail : aucun.

Modalité : travail individuel puis en classe entière.

Consignes : vous allez réfléchir à des chansons qui vous ont ému.

Vous allez partager vos émotions à travers des chansons qui vous tiennent à cœur, qui vous rappelle quelques souvenirs. Réfléchissez à une chanson que vous aimez particulièrement, qui vous a ému en musique : quand vous écoutez la musique ou la chanson cela évoque des souvenirs, des moments joyeux ou tristes. Partagez avec la classe vos idées.

Activité 4. Présentation des émotions.

Durée : 5 minutes.

Matériel : aucun.

Références des documents de travail : le document est disponible sur la plateforme de la classe et en lien ci-dessous :

<http://www.jeannedelalune.co.uk/Mimi-Souris-emotions.html>.

Modalité : en classe entière.

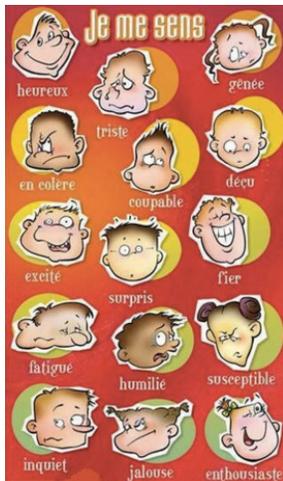
Consignes : vous allez écouter un document audiovisuel qui décrit l'émotion de la petite souris.
Répéter en mettant le "ton". Les intonations sont associées aux images.

Activité 5. Présentation des émotions.

Durée : 5 minutes.

Matériel : aucun.

Références des documents de travail : a) le document papier intitulé "Je me sens" est distribué aux apprenants et il est disponible sur la plateforme de la classe et photo ci-dessous :



b) le tableau intitulé "émotion positive, émotion négative" est disponible sur la plateforme et aussi ci-dessous :

	Emotion positive	émotion négative
Je me sens...	intonation montante	intonation descendante
heureux		
triste		
gêné		
en colère		
coupable		

	Emotion positive	émotion négative
déçu		
excité		
surpris		
fier		
fatigué		
humilié		
suceptible		
inquiet		
jalouse		
enthousiate		

Modalité : travail individuel puis en classe entière.

Consignes : vous prenez connaissance du document intitulé “je me sens” d’abord individuellement. Ensuite, vous allez lire à voix haute le document “je me sens”.

Pour chaque adjectif, remplissez le tableau dans la colonne “émotion positive” ou “émotion négative”, puis lisez à voix haute avec “une intonation montante” ou une “intonation descendante”.

Puis, en classe entière, une correction collective est effectuée avec une lecture à voix montante ou descendante.

Maintenant, vous pouvez vous situer par rapport à la chanson et aux émotions.

Travail sur la langue - 15 minutes.

Activité 6. Travail sur la prosodie.

Durée : 5 minutes.

Matériel : ipad ou tablette.

Références des documents de travail : le document intitulé “Intonations” est disponible sur la plateforme et également en lien ci-dessous :

<http://www.estudiodefrances.com/exercices/intonation.html>.

Modalité : travail individuel puis en classe entière.

Consignes : vous prenez votre ipad ou tablette et vous vous connectez sur le lien disponible sur la plateforme intitulé “Intonations”. Vous allez travailler l’intonation associée aux expressions qui expriment un sentiment.

Ecoutez les expressions proposées et classez ces expressions suivant deux catégories: expressions montantes ou expressions descendantes en écoutant attentivement les documents audio.

Activité 7. Exprimer ses sentiments. Travail sur les noms, les verbes liés aux sentiments.

Durée : 5 minutes.

Matériel : aucun.

Références des documents de travail : le document intitulé “Exprimer ses sentiments” est disponible sur la plateforme et également en photo ci-dessous :



Modalité : en classe entière.

Consignes : vous allez lire les émotions/sentiments qui sont maintenant introduits par des noms. Associez la prononciation des noms avec le pouce en l’air pour exprimer une émotion positive et le pouce en bas pour exprimer une émotion négative.

Quels sont les verbes utilisés pour exprimer les sentiments ? Faites une phrase en parlant de vous, puis une phrase en parlant de votre camarade. Comment peut-on également exprimer ces sentiments ? Connaissez-vous d'autres verbes ?

Activité 8. Exprimer ses sentiments. Travail sur les noms, les verbes liés aux sentiments.

Durée : 5 minutes.

Matériel : ipad ou tablette.

Références des documents de travail : le document intitulé “Exprimer les sentiments- relier les noms aux expressions” est disponible sur la plateforme et en lien ci-dessous :

<https://quizlet.com/114787502/scatter>.

Modalité : travail individuel.

Consignes : *reliez les expressions qui expriment un sentiment avec le nom qui correspond.*

Fiche apprenant séance 2.

Parler de ma chanson. Séance 2.

Objectif.

Ecriture et partage des souvenirs liés à la chanson choisie.

Déroulement

Mise en route - 5 minutes.

Activité 1. Travail sur la gestuelle.

Durée : 5 minutes.

Matériel : aucun.

Références des documents de travail :

a) le document intitulé “Emotion - Expressions du visage” est disponible sur la plateforme et ci-dessous :

b) les phrases et expressions contenues dans le document intitulé “Exprimer les sentiments” est disponible sur la plateforme et ci-dessous.

L’enseignant mime les expressions du visage lorsque les émotions sont exprimées. L’enseignant demande aux apprenants de l’imiter.

Modalité : en classe entière.

Consignes : *pour exprimer la colère, regardez-moi et imitez-moi. Lisons également les phrases et expressions des deux documents ci-dessous, qui ont été travaillées hier.*

Le document intitulé “Emotion-Expressions du visage”.

La joie	je suis joyeux , je suis ravi, je suis heureux.
La peur	je suis peureux, ça me fait peur, j'ai peur.
La colère	Je suis coléreux, je suis en colère, je suis énervé.
La surprise	Je suis surpris, je suis étonné, je n'en reviens pas.
L'amour	Je suis amoureux, j'aime, j'adore.
Le dégoût	Je déteste, j'ai horreur, je n'aime pas.

Le document intitulé “Exprimer les sentiments”.

Émotion	Expressions du visage
Colère	▪ regard fixe ▪ renfrognement du visage ▪ serrement des sourcils et de la mâchoire
Mépris	▪ unique expression asymétrique: ▪ contraction d'une extrémité des lèvres
Dégoût	▪ rétrécissement des yeux ▪ grimace de la bouche ▪ plissage du nez
Surprise	▪ écarquillement des yeux ▪ ouverture de la bouche ▪ relèvement des sourcils
Tristesse	▪ abaissement des coins de la bouche ▪ regard tourné vers le bas ▪ affaissement général des traits
Joie	▪ plissement des yeux ▪ ouverture de la bouche ▪ rehaussement des joues
Peur	▪ écarquillement des yeux ▪ ouverture de la bouche ▪ tremblement du visage ▪ relèvement de la partie intérieure et abaissement de la partie extérieure des sourcils ▪ pâleur ▪ transpiration

Finalisation- 25 minutes.

Activité 2. Écriture de la tâche.

Durée : 10 minutes.

Matériel : documents fournis dans l'activité 1.

Références des documents de travail : le tableau intitulé “Parler de ses émotions”.

Modalité : individuel.

Consignes : *écoutez de nouveau votre chanson pendant une minute et remplissez le tableau “Parler de ses émotions”.*

Parler de ses émotions.

1. Présentation

Dire bonjour,

Dire son nom,

Dire son âge et sa classe.

2. Donner le titre de la chanson choisie

Je choisis ...

Parler de ses émotions.

3. Parler des émotions liées à la chanson	Je me sens ...
Exprimer les sentiment	Je suis ...
Evoquer un souvenir	ça me rappelle ...
4. Salutations :	Dire au revoir

Activité 3. Correction de l'écriture de la tâche.

Durée : 5 minutes.

Matériel : tableau de l'activité 2 intitulé "Parler de ses émotions".

Références des documents de travail : aucune.

Modalité : en binôme.

Consignes : *en binôme, lisez et corriger le texte de présentation de votre camarade. Montrez votre travail à l'enseignant pour correction.*

Activité 4. Travail sur la prononciation et les expressions du visage.

Durée : 5 minutes.

Matériel : texte de présentation corrigé par l'enseignant.

Références des documents de travail : le site internet Acapela est disponible sur la plateforme et en lien ci-dessous :

<http://www.acapela-group.com/>.

Modalité : en binôme.

Consignes : *en binôme, entraînez-vous sur la prononciation de votre texte de présentation et aussi sur les expressions de votre visage. Lisez à voix haute et exagérez les traits de votre visage pendant que votre camarade vous observe et écoute votre tonalité (montante ou descendante). Vous pouvez vous aider du site Acapela pour la prononciation.*

Activité 5. Enregistrement.

Durée : 5 minutes.

Matériel : ipad ou tablette, casque.

Références des documents de travail : aucune.

Modalité : individuel.

Consignes : *prenez votre ipad et votre casque. Écoutez votre chanson et laissez vous aller dans les émotions. Enregistrez votre voix en lisant votre texte. Enregistrez votre document et nommez-le "Parlez de ma chanson".*

Optionnel : *si vous êtes à l'aise devant la caméra, choisissez de faire une vidéo lors de votre enregistrement.*

Partage de la tâche- 10 minutes.

Activité 6. Partage et discussion

Durée : 10 minutes.

Matériel : ipad.

Références des documents de travail : aucune.

Modalité : en classe entière.

Consignes : *partagez maintenant votre enregistrement avec toute la classe en projetant votre document audio ou vidéo avec Air-play. Ensuite, faites écouter le début de votre chanson (une minute).*

Puis, postez votre tâche intitulée "Parler de ma chanson" sur la plateforme Schoology, dans la partie du groupe intitulée "French LMS".

Enfin, mettez à jour votre portfolio sur Schoology en créant un nouveau dossier que vous nommerez "parler de ma chanson". Ajoutez une photo en couverture du fichier illustrant votre émotion. Choisissez une photo/ image parmi les documents distribués et disponibles sur la plateforme.

Discussion autour du projet :

Qu'est-ce que vous avez aimé dans ce projet ? Qu'avez-vous appris au sujet des émotions ? Est-ce que les expressions du visage sont importantes quand on exprime des sentiments ? Est-ce que c'est facile d'exprimer ses émotions en français ? Est-ce que c'est différent ?

Annexe 3. Tâche 3.

TRAME DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE Le répondeur - Organiser la semaine du goût.	
Contexte général	
Niveau	Débutant
Nombre d'apprenants	13 jeunes enfants âgés de 10 à 11 ans.
Langue cible	Français.
Matériel nécessaire	Un tableau, un ordinateur ou une tablette équipée d'un micro, un vidéo projecteur, un casque, un téléphone.
Durée	1 heure 20 minutes réparties en 2 séances de 40 minutes chacune.
Forme de travail	Présentiel.
Contexte scolaire	Ecole primaire américaine Sacred Heart Schools, en Californie, aux Etats-Unis.
Thème	Le répondeur - Organiser la semaine du goût.
Tâche visée	Laisser un message d'une minute environ pour mentionner ce que l'on apporte ou les changements de dernières minutes sur une activité de dégustation.
Objectifs praxéologiques/ sociaux	Se présenter, donner des informations à propos d'un événement en cours, annuler ou dire que l'on apporte quelque chose.
Pré-requis	Connaître les lettres de l'alphabet et les nombres jusqu'à dix.
Activité préparatoire à la séance	Aucune

TRAME DE LA SÉANCE 1 ET SÉANCE 2		
	Trame de la séance 1	Trame de la séance 2
Objectifs de la séance	Découvrir le genre du message sur répondeur.	Créer un message audio sur un répondeur.
Durée de la séance	40 minutes	40 minutes
Etape par rapport à la tâche	Première des deux parties de l'unité, séance de sensibilisation et de préparation linguistique.	Seconde et dernière partie, préparation à la réalisation de la production de la tâche finale.
Objectifs langagiers		
Linguistiques	<p>-Grammatical : je peux, je ne peux pas + verbe à l'infinitif.</p> <p>-Lexical : les chiffres, les numéros de téléphone, les verbes d'actions comme venir, apporter. Le vocabulaire relatif à l'activité de dégustation.</p> <p>-Phonétique : phonèmes [u] [y], prononciation des lettres de l'alphabet.</p> <p>-CO : écoute des messages téléphoniques.</p> <p>-PO : partage en classe entière des premières impressions sur les messages téléphoniques</p>	<p>-Grammatical : je peux, je ne peux pas + verbe à l'infinitif.</p> <p>-Lexical : les chiffres, les numéros de téléphone, les verbes d'actions comme venir, apporter. Le vocabulaire relatif à l'activité de dégustation.</p> <p>-PE : écriture du texte de description du message répondeur.</p> <p>-PO : enregistrement du message audio et discussions sur les messages de la classe.</p>
Socio-linguistiques	Savoir reconnaître un ton formel et informel. Le tutoiement et le vouvoiement.	Savoir utiliser le ton informel dans le message.
Pragmatiques	Savoir se présenter. Savoir épeler son prénom.	Utiliser l'expression je peux / je ne peux pas.
Technologiques	Utiliser un Chromebook ou un Ipad et un casque audio. Savoir enregistrer un document audio.	Savoir enregistrer un message téléphonique avec un téléphone ou avec l'application "messages".

Pré-requis	Savoir dire bonjour, son nom, son âge, sa classe, savoir dire au revoir. Connaître l'alphabet, son numéro de téléphone. Connaître du vocabulaire sur la nourriture.	Savoir utiliser Acapela pour écouter la prononciation de son message sur le répondeur.
Activités préparatoires à la séance	aucune	aucune
Compétences visées	Savoir reconnaître un message téléphonique formel ou informel, savoir épeler son prénom puis donner son numéro de téléphone.	Savoir utiliser l'expression je peux/ je ne peux pas. Savoir réaliser un message sur un répondeur en français.

Fiche enseignant séance 1.

Titre de la fiche: Le message sur répondeur.

Tâche visée par l'unité didactique : Créer et envoyer un message sur un répondeur.

Tâche visée par la séance : découvrir le message téléphonique.

Titre de la séance : séance 1.

Objectifs langagiers

Linguistiques :

-Grammatical : expressions je peux, je ne peux pas + verbe à l'infinif.

-Lexical : les chiffres, les numéros de téléphone, les verbes d'actions comme venir, apporter. Le vocabulaire relatif à l'activité de dégustation.

-Phonétique : les phonèmes [u] [y], prononciation des lettres de l'alphabet.

-CO : écoute de plusieurs messages téléphoniques.

-PO : partage en classe entière des premières impressions sur les messages téléphoniques.

Socio-linguistiques : savoir reconnaître un ton formel et informel. Le tutoiement et le vouvoiement.

Pragmatiques : savoir se présenter. Savoir épeler son prénom.

Technologiques : savoir se présenter : dire bonjour, son nom, son âge, sa classe, savoir dire au revoir. Savoir épeler le prénom. Savoir reconnaître un numéro de téléphone.

Activité préparatoire : aucune.

Pré-requis : savoir dire bonjour, son nom, son âge, sa classe, savoir dire au revoir. Connaître l'alphabet, son numéro de téléphone. Connaître du vocabulaire sur la nourriture.

Compétences visées : savoir reconnaître un message téléphonique formel ou informel, savoir épeler son prénom et donner son numéro de téléphone.

1. Mise en route. 10 minutes.

Activité 1. En classe entière. 5 minutes. Remue-méninges sur les messages téléphoniques.

L'enseignant projette deux exemples de messages sur des répondeurs téléphoniques sans dire ce que c'est.

Tout d'abord, l'enseignant projette le document authentique dont le lien est disponible sur la plateforme Schoology et ci-contre : <http://lexiquefle.free.fr/telephone.swf>.

L'enseignant pose des questions générales aux apprenants. L'écoute du document authentique suscite des interactions entre les apprenants.

Qu'est-ce que vous entendez ? Qu'est-ce que vous voyez ? Est-ce un document vidéo ? Comment s'appelle ce genre de document, selon vous ? Est-ce que vous connaissez ?

Corrigé : on entend une personne parler, elle parle au téléphone, elle laisse un message. On entend un "bip" lorsque le message est terminé. C'est un document audio. C'est un message sur un répondeur.

Activité 2. En classe entière. 5 minutes. Remue-méninges sur les messages téléphoniques.

L'enseignant projette deux exemples de messages sur des répondeurs téléphoniques.

Il projette le document authentique dont le lien est disponible sur la plateforme Schoology et ci-après :

<http://lexiquefle.free.fr/telephone.swf>.

L'enseignant pose maintenant des questions un peu plus détaillées sur les deux messages.

L'écoute du premier message suscite des interactions entre les apprenants. L'enseignant guide l'écoute par des questions :

Est-ce que le message est formel ou informel ? Entendez-vous “tu” ou “vous” ? De quoi s’agit-il ? Comment termine-t-elle son message ? Qu’est-ce que ça veut dire ?

Corrigé : Le message est informel. Elle emploie tu lorsqu’elle parle à Tom. Elle veut annuler le match de tennis. Elle termine par “à plus”. Cela signifie à plus tard.

L’écoute du deuxième message suscite des interactions entre les apprenants. L’enseignant guide l’écoute par des questions :

Est-ce que le message est formel ou informel ? Est-ce que vous entendes “tu” ou “vous” ? De quoi s’agit-il ? Quel est son nom ? Que fait-il ?

Corrigé : Le message est formel. Il emploie vous. Il dit que la réunion a changé. Il s’appelle Monsieur Pique. Il épèle son nom.

2. Conceptualisation. 25 minutes.

Activité 3. Travail individuel et en classe entière. 5 minutes. Présentation de la tâche et réflexion.

L’enseignant amène les apprenants à vouloir parler de leur propre expérience de laisser un message sur un répondeur. Ensuite, il leur propose de réfléchir à un message qu’ils pourraient laisser sur le répondeur de la classe au sujet de l’activité de dégustation qui va avoir lieu pendant la semaine du goût. Il s’agit d’apporter un élément de notre culture à partager en classe entière.

Vous allez participer à la dégustation de plats typiques de votre culture. Réfléchissez à un message téléphonique que vous pouvez laisser à la classe pour dire ce qu’il faut apporter selon vous pour que l’activité de dégustation soit un succès et ajouter ce que vous pouvez vous-même apporter ou pas.

Corrigé : Je peux apporter des fruits, des crêpes. Je ne peux pas apporter du Nutella, de la limonade.

Activité 4. Travail en binôme et en classe entière. 5 minutes. Travail sur la compréhension orale/prononciation. Épeler des lettres.

L'enseignant demande aux apprenants de s'entraîner en binôme à l'écoute des lettres de l'alphabet avec l'exercice de "présentation". Pour cela, l'enseignant demande aux apprenants de se connecter avec leur ipad ou Chromebook sur <http://phonetique.free.fr/alpha.htm>.

Puis, les apprenants continuent la progression en faisant l'exercice intitulé "repérage 1" puis l'exercice intitulé "production 1".

Ensuite, l'enseignant projette les exercices pour qu'ils soient refait en classe entière.

Activité 5. Travail en binôme. 5 minutes. Travail sur la production orale. Épeler son nom.

L'enseignant demande aux apprenants de s'entraîner en binôme à l'écoute des lettres de l'alphabet avec l'exercice intitulé "la présentation des voyelles". Pour cela, l'enseignant demande aux apprenants de se connecter avec leur ipad ou Chromebook sur le lien suivant :

<http://phonetique.free.fr/indexphonvoy.htm>.

Maintenant, les apprenants vont se présenter rapidement (ils disent comment ils s'appellent à leur binôme) puis épèlent leur prénom à voix haute, chacun à leur tour. L'enseignant et les apprenants corrigent la prononciation.

Activité 6. Travail en binôme et en classe entière. 5 minutes. Travail sur la compréhension orale. Les phonèmes.

L'enseignant distribue le document intitulé "Phonétique". Le document est également disponible sur la plateforme ou en lien ci-dessous :

<chrome-extension://kijnclckkljgkjkephofiphecmokenanp/http://phonetique.free.fr/api.pdf>.

L'enseignant demande aux apprenants de se connecter avec leur ipad ou Chromebook.

<http://phonetique.free.fr/indexphonvoy.htm>

En binôme : les apprenants travaillent les phonèmes [y] [u]. Pour cela, le binôme fera les exercices intitulés "Exercices de discrimination" puis terminera par le jeu intitulé "la secrétaire".

L'enseignant corrige en classe entière.

Activité 7. Travail individuel. 5 minutes. Travail d'écriture. Partie 1.

Après ces interactions orales, les apprenants commencent leur travail d'écriture sur le document intitulé "La structure du message sur un répondeur".

L'enseignant leur propose de remplir le tableau suivant :

Remplissez le tableau la partie 1. Présentation et la partie 2. Objet du message.

La structure du message sur un répondeur.	
Partie 1.	Dire bonjour,
1. Présentation	Dire son nom, Epeler son nom, Dire sa ville.
2. Objet du message	Je t'appelle pour
Partie 2.	Je peux / je ne peux pas...
Précisions sur l'objet du message	
3. Laisser ses coordonnées	Tu peux m'appeler au
4. Salutations :	Dire au revoir

Corrigé :

Bonjour. Je m'appelle Véronique. V-E-R-O-N-I-Q-U-E. J'ai 10 ans. Je suis à Atherton.

Je t'appelle pour la semaine du goût. Je peux apporter du chocolat. Je peux apporter du jus. Je ne peux pas apporter des éclairs.

Tu peux m'appeler au 6-5-0-3-3-2-4-5-4

Au revoir.

3. Finalisation. 5 minutes.

Activité 8. En binôme. 5 minutes. Correction de la partie 1 puis mise en commun.

Les apprenants partagent la partie 1 de leur travail d'écriture avec leur binôme d'abord à l'oral puis à l'écrit.

Le binôme écoute puis lit le texte de son camarade et propose une correction. L'enseignant navigue à travers les binômes et aide dans le travail de correction.

Finalement, chaque apprenant lit la première partie du message à voix haute.

Maintenant, en binôme, lisez votre message en articulant bien les mots et les sons. Ensuite, chacun à votre tour corrigez le texte de votre camarade. Montrez ensuite votre travail pour correction.

L'enseignant ramasse le travail pour corriger la partie 1 du travail d'écriture.

Fiche enseignant séance 2.

Titre de la fiche: le message sur répondeur.

Tâche visée par l'unité didactique : créer et laisser un message sur un répondeur.

Tâche visée par la séance : créer un message et le laisser sur le répondeur.

Titre de la séance : séance 2.

Objectifs langagiers

Linguistiques :

-Grammatical : je peux, je ne peux pas + verbe à l'infinitif.

-Lexical : les chiffres, les numéros de téléphone, les verbes d'actions comme venir, apporter. Le vocabulaire relatif à l'activité de dégustation.

-PE : écriture du texte de description du message répondeur.

-PO : enregistrement du message audio et discussions sur les messages de la classe.

Socio-linguistiques : savoir utiliser le ton informel dans le message.

Pragmatiques : utiliser l'expression je peux / je ne peux pas.

Technologiques : savoir enregistrer un message téléphonique avec un téléphone ou avec l'application "messages".

Activité préparatoire : aucune.

Pré-requis : savoir utiliser Acapela pour écouter la prononciation de son message-répondeur.

Compétences visées : savoir utiliser l'expression je peux / je ne peux pas. Savoir réaliser un message sur un répondeur en français.

1. Mise en route. 5 minutes.

Activité 1. Travail individuel. Distribution des corrections de la partie 1 du travail d'écriture et poursuite de l'écriture du message.

L'enseignant distribue les messages aux apprenants et demande aux apprenants de prendre connaissance des corrections de la partie 1 de leur travail de production. L'enseignant dit aux apprenants qu'ils vont poursuivre leur travail d'écriture mais d'abord il propose une petite révision sur les expressions avec "je peux".

2. Conceptualisation. 10 minutes.

Activité 2. En binôme et en classe entière. 5 minutes. Travail sur l'expression "je peux".

L'enseignant rappelle que les apprenants sont déjà familiers avec l'expression qu'ils utilisent en classe de français, qui est également sur le poster "Est-ce que je peux..." . L'enseignant distribue le document intitulé "Rappel de cours sur je peux" et demande aux apprenants de réagir en classe entière sur le poster et le document distribué.

Quand utilise-t-on "Est-ce que je peux ..." ? Comment dit-on lorsque l'on est capable de faire quelque chose ?

Corrigé : On utilise est-ce que je peux pour demander la permission d'aller aux toilettes, de faire quelque chose. On dit aussi "Je peux" pour dire qu'on est capable de faire quelque chose.

Ensuite, en binôme, faites l'exercice en ligne intitulé "Je peux / je ne peux pas + infinitif".

Prenez les ipad ou Chromebook et entrez le lien ci-contre : <http://LearningApps.org/2079076>.

Consignes : *pour faire les crêpes de la chandeleur, dis ce que tu peux apporter, ce que tu ne peux pas acheter.*

Corrigé :

Je peux / je ne peux pas + infinitif 2016-02-15

Je peux	Je ne peux pas
aller faire les courses	apporter des carottes
apporter de la farine	acheter de la moutarde
acheter 3 oeufs	aller faire du ski

Activité 3. Travail individuel. 5 minutes. Travail d'écriture partie 2.

Les apprenants poursuivent leur travail d'écriture sur la partie 2 du document intitulé "La structure du message sur un répondeur".

Remplissez le tableau la partie 2. Précisions sur l'objet du message. 3. Laisser ses coordonnées. 4. Salutations.

La structure du message sur un répondeur.	
Partie 1.	Dire bonjour,
1. Présentation	Dire son nom, Epeler son nom, Dire sa ville.
2. Objet du message	Je t'appelle pour
Partie 2.	Je peux
Précisions sur l'objet du message	Je ne peux pas
3. Laisser ses coordonnées	Tu peux m'appeler au
4. Salutations :	Dire au revoir

Corrigé :

Bonjour. Je m'appelle Véronique. V-E-R-O-N-I-Q-U-E. J'ai 10 ans. Je suis à Atherton.

Je t'appelle pour la semaine du goût. Je peux apporter du chocolat. Je peux apporter du jus. Je ne peux pas apporter des éclairs.

Tu peux m'appeler au 6-5-0-3-3-2-4-5-4

Au revoir.

3. Finalisation de l'enregistrement. 15 minutes.

Activité 4. En binôme et en classe entière. 5 minutes. Correction puis mise en commun.

Les apprenants partagent la partie 2 de leur travail d'écriture avec leur binôme. D'abord à l'oral puis à l'écrit. Le binôme écoute puis lit le texte de son camarade et propose une correction. L'enseignant navigue à travers les binômes et aide dans le travail de correction.

Finalement, chaque apprenant lit la première partie du message à voix haute. L'enseignant corrige les écritures.

Maintenant, par groupe de deux, chacun à votre tour lisez votre message en articulant bien les mots et les sons. Ensuite, chacun à votre tour corrigez le texte de votre camarade. Montrez ensuite votre travail pour une correction finale.

Activité 5. Travail individuel puis en classe entière. Travail sur la prononciation. 5 minutes.

Document support :

<http://www.acapela-group.com/>.

Les apprenants se connectent à l'aide de leur tablette sur le site Acapela et tapent leur message corrigé. Ils écoutent avec leur casque la prononciation de leur texte en français. Il répètent cette opération plusieurs fois. Enfin, les apprenants lisent leur texte à voix haute à la classe. L'enseignant écoute la production orale des apprenants et corrige la prononciation si nécessaire.

Activité 6. Travail individuel. Enregistrement du message sur le répondeur. 5 minutes.

Optionnel : les apprenants prennent leur téléphone pour enregistrer le message sur répondeur.

Les apprenants enregistrent leur message téléphonique avec leur ipad grâce à l'application intitulée "messages" en utilisant l'icône "micro". L'enseignant écrit le contact téléphonique sur le tableau. Les apprenants s'enregistrent chacun à leur tour.

3. Partage de la tâche finale et discussion. 5 minutes.

Activité 7. Travail en classe entière. Écoute des messages et discussion. 5 minutes.

Écoute de tous les messages en classe entière. L'enseignant fait écouter les messages un première fois puis lors du deuxième passage, s'arrête sur quelques messages afin de faire réagir les apprenants sur le contenu.

Qui parle ? Quel est son numéro de téléphone ? Qu'est-ce que la personne peut apporter à la dégustation ? Y a-t-il un message qui dit que la personne ne peut pas apporter quelque chose ?

Quoi ?

Discussion autour du répondeur. L'enseignant forme des groupes de discussion ou en classe entière afin d'approfondir sur la tâche qui vient d'être accomplie.

Qu'est-ce que vous avez aimé dans ce projet ? Comment faire un bon message ? Lorsque vous laissez votre numéro de téléphone, souhaitez-vous obtenir une réponse de votre message ?

Qu'est-ce que vous avez appris ? Souhaitez-vous faire une autre activité qui utilise le répondeur ? sur un autre thème ?

C'est différent. C'est intéressant d'aller enregistrer un message et de s'écouter en classe. J'ai aimé épeler mon nom et dire mon téléphone. Aussi les activités de prononciations étaient sympa..

Je sais prononcer les sons [y] et [u]. Oui, on peut faire un message pour l'organisation de la fête de fin d'année.

Optionnel : prolongement. répondre au message.

L'enseignant peut proposer aux apprenants de répondre à un message de leur choix.

Fiche apprenant séance 1.

Le message sur répondeur séance 1.

Objectif.

Découvrir le message sur un répondeur.

Déroulement.

Mise en route - 15 minutes.

Activité 1. Remue-méninges.

Durée : 5 minutes.

Matériel : aucun.

Références des documents de travail : le document authentique dont le lien est disponible sur la plateforme Schoology dans la partie “matériel” de la classe des apprenants est ci-dessous :

<http://lexiquefle.free.fr/telephone.swf>.

Modalité : classe entière.

Consignes : écoute le document authentique que l’enseignant projette et réponds aux questions :
Qu’est-ce que tu entends ? Qu’est-ce que tu vois ? Est-ce un document vidéo ? Comment s’appelle ce genre de document, selon toi ? Est-ce que tu connais ?

Activité 2. Compréhension détaillée.

Durée : 5 minutes.

Matériel : aucun.

Références des documents de travail : le document authentique dont le lien est disponible sur la plateforme Schoology dans la partie “matériel” de la classe des apprenants est également ci-dessous :

<http://lexiquefle.free.fr/telephone.swf>.

Modalité : classe entière.

Consignes : écoute une deuxième fois le document authentique et réponds aux questions.

Quel est le bruit que tu entends ? Que raconte la personne ? Que représente l'image par rapport à la personne qui parle et au bruit de fond ? Est-ce que ce bruit évoque un sentiment positif ? Est-ce qu'elle raconte un événement heureux ?

Conceptualisation - 25 minutes.

Activité 3. Présentation de la tâche et réflexion.

Durée : 5 minutes.

Matériel : aucun.

Références des documents de travail : aucun.

Modalité : travail individuel puis en classe entière.

Consignes : parle de ta propre expérience avec les messages sur un répondeur. Tu vas réfléchir à un message que tu peux laisser sur le répondeur de la classe au sujet de l'activité de dégustation qui va avoir lieu pendant la semaine du goût. Il s'agit d'apporter un élément de ta culture à partager en classe entière.

Pour la dégustation de plats typiques de ta culture, réfléchis à un message téléphonique que tu vas laisser à la classe pour dire ce que tu peux apporter, pour que l'activité de dégustation soit un succès et précise ce que tu ne peux pas apporter ou acheter.

Activité 4. Travail sur la compréhension orale/prononciation. Épeler des lettres.

Durée : 5 minutes.

Matériel : ipad ou Chromebook, casque.

Références des documents de travail : le document dont le lien est disponible sur la plateforme Schoology est également ci-dessous :

<http://phonetique.free.fr/alpha.htm>.

Modalité : travail en binôme puis en classe entière.

Consignes : *en binôme*, entraînez-vous à l'écoute des lettres de l'alphabet avec l'exercice de "présentation" en vous connectant sur le lien : <http://phonetique.free.fr/alpha.htm>.

Continuez votre progression en faisant l'exercice intitulé "repérage 1" puis l'exercice intitulé "production 1".

En classe entière, l'enseignant va projeter ces exercices et vous allez les refaire ensemble.

Activité 5. Travail sur la production orale. Épeler son nom.

Durée : 5 minutes.

Matériel : ipad ou Chromebook, casque.

Références des documents de travail : le document dont le lien est disponible sur la plateforme Schoology est également ci-dessous :

<http://phonetique.free.fr/indexphonvoy.htm>.

Modalité : travail en binôme.

Consignes : *en binôme, entraînez-vous à l'écoute des lettres de l'alphabet avec l'exercice intitulé "la présentation des voyelles" en vous connectant sur le lien : <http://phonetique.free.fr/indexphonvoy.htm>.*

Présente-toi rapidement (dites comment tu t'appelle à ton camarade), puis épèle ton prénom à voix haute. Corrige la prononciation de ton camarade.

Activité 6. Travail sur la compréhension orale. Les phonèmes.

Durée : 5 minutes.

Matériel : ipad ou Chromebook, casque.

Références des documents de travail : a) le document intitulé "Phonétique" est également disponible sur la plateforme ou en lien ci-dessous :

<chrome-extension://kijnclckkljgkjkephofiphecsmokenanp/http://phonetique.free.fr/api.pdf> .

b) le document dont le lien est disponible sur la plateforme Schoology est également ci-dessous :

<http://phonetique.free.fr/indexphonvoy.htm>

Modalité : travail en binôme puis en classe entière.

Consignes : *à l'aide du document intitulé "Phonétique", tu vas faire un exercice disponible en te connectant sur le lien : <http://phonetique.free.fr/indexphonvoy.htm>.*

En binôme, travaillez les phonèmes [y] [u]. Pour cela, faites les exercices intitulés “exercices de discrimination” puis terminez par le jeu intitulé “la secrétaire”.

En classe entière, vous allez faire la correction des exercices de discrimination.

Activité 7. Travail d’écriture. Partie 1.

Durée : 5 minutes.

Matériel : aucun.

Références des documents de travail : tableau sur la structure d’un message sur répondeur intitulé “La structure du message sur un répondeur”.

Modalité : travail individuel.

Consignes : remplissez le tableau la partie 1. Présentation et la partie 2. Objet du message.

La structure d’un message sur un répondeur.	
Partie 1.	Dire bonjour :
1. Présentation	Dire son nom :
	Epeler son nom :
	Dire sa ville :
2. Objet du message	Je t’appelle pour
Partie 2.	Je peux / je ne peux pas
Précisions sur l’objet du message	
3. Laisser ses coordonnées	Tu peux m’appeler au
4. Salutations :	Dire au revoir

Finalisation - 5 minutes.

Activité 8. Correction de la partie 1 puis mise en commun.

Durée : 5 minutes.

Matériel : aucun.

Références des documents de travail : le tableau intitulé “La structure du message sur un répondeur” complété en activité 7.

Modalité : en binôme.

Consignes : *en binôme, partage ton travail d'écriture de la partie 1 une première fois à l'oral puis une deuxième fois à l'écrit. Corrige le texte de ton camarade. Donne ton travail d'écriture à ton enseignant pour correction.*

Fiche apprenant séance 2.

Le message sur répondeur séance 2.

Objectif.

Créer un message et le laisser sur le répondeur.

Déroulement.

Mise en route - 5 minutes.

Activité 1. Distribution des corrections de la partie 1.

Durée : 5 minutes.

Matériel : aucun.

Références des documents de travail : le document intitulé “La structure du message sur un répondeur” corrigé par l’enseignant.

Modalité : travail individuel.

Consignes : *prends quelques minutes pour lire les corrections de la partie 1 du message et pose des questions si besoin.*

Avant de poursuivre dans le travail d’écriture de la partie 2, on va faire une petite révision sur les expressions avec “je peux”.

Conceptualisation - 10 minutes.

Activité 2. Travail sur l’expression “je peux”.

Durée : 5 minutes.

Matériel : aucun.

Références des documents de travail : a) le document intitulé “Rappel de cours sur Je peux” disponible en annexe.

b) l’exercice en ligne intitulé “je peux / je ne peux pas +infinif” disponible sur la plateforme Schoology et en lien ci-dessous :

<http://LearningApps.org/2079076>.

Modalité : en classe entière puis en binôme.

Consignes : *en classe entière, regardez le poster de la classe intitulé “Est-ce que je peux...”, et le document distribué intitulé “Rappel de cours sur Je peux”.*

Quand utilise-t-on “Est-ce que je peux...” ? Comment dit-on lorsque l’on est capable de faire quelque chose ?

En binôme, pour faire les crêpes de la chandeleur, dis ce que tu peux apporter, ce que tu ne peux pas acheter.

Activité 3. Travail d’écriture partie 2.

Durée : 5 minutes.

Matériel : aucun.

Références des documents de travail : le document intitulé “La structure du message sur un répondeur”.

Modalité : travail individuel.

Consignes : *Poursuis ton travail d’écriture sur la partie 2 du document intitulé “La structure du message sur un répondeur”.*

Remplis le tableau la partie 2. Précisions sur l’objet du message. 3. Laisser ses coordonnées. 4. Salutations.

	La structure d’un message sur un répondeur.
Partie 2.	Je peux
Précisions sur l’objet du message	Je ne peux pas.....
3. Laisser ses coordonnées	Tu peux m’appeler au
4. Salutations	Dire au revoir :

Finalisation de l’enregistrement - 15 minutes.

Activité 4. Correction de la partie 2 puis mise en commun.

Durée : 5 minutes.

Matériel : aucun.

Références des documents de travail : le document intitulé “Structure du message sur un répondeur”.

Modalité : en binôme puis en classe entière.

Consignes : *en binôme, partage ton travail d’écriture sur la partie 2 d’abord à l’oral puis à l’écrit. Propose une correction à ton camarade, si besoin. Montre à l’enseignant pour une correction finale.*

Activité 5. Travail sur la prononciation.

Durée : 5 minutes.

Matériel : ipad ou Chromebook, casque.

Références des documents de travail : le site internet intitulé “Acapela” disponible en lien ci-dessous :

<http://www.acapela-group/>.

Modalité : travail individuel puis en classe entière.

Consignes : prenez votre ipad, un casque et connectez vous sur le site Acapela que vous connaissez.

Individuellement, tape ton texte corrigé et écoute la prononciation de ton texte en français. Répète cette écoute plusieurs fois.

En classe entière, lis ton texte à voix haute. Lorsque tu écoutes un camarade, corrige la prononciation si nécessaire.

Activité 6. Enregistrement du message sur le répondeur.

Durée : 5 minutes.

Matériel : ipad, téléphone*.

***Optionnel :** les apprenants prennent leur téléphone et composent le numéro du téléphone de la classe.

Références des documents de travail : le tableau intitulé “La structure du message sur un répondeur”.

Modalité : travail individuel.

Consignes : *prends ton ipad (ou ton téléphone), et ouvre l'application nommée "messages". Appuie sur l'icône "micro" puis enregistre ton message en choisissant le contact affiché au tableau.*

Partage de la tâche finale et discussion - 5 minutes.

Activité 7. Écoute des messages et discussion.

Durée : 5 minutes.

Matériel : aucun.

Références des documents de travail : aucun

Modalité : en classe entière.

Consignes :

Écoute de tous les messages en classe entière. *Qui parle ? Quel est son numéro de téléphone ? Qu'est-ce que la personne peut apporter à la dégustation ? Y a-t-il un message qui dit que la personne ne peut pas apporter quelque chose ? Quoi ?*

Discussion autour du répondeur. *Qu'est-ce que vous avez aimé dans ce projet ? Comment faire un bon message ? Lorsque vous laissez votre numéro de téléphone, souhaitez-vous obtenir une réponse de votre message ? Qu'est-ce que vous avez appris ? Souhaitez-vous faire une autre activité qui utilise le répondeur ? sur un autre thème ?*

Optionnel : **prolongement. répondre au message.**

Annexe 4. Tâche 4.

TRAME DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE Faire un Quiz pour les 6ème.	
Contexte général	
Niveau	Débutant
Nombre d'apprenants	13 jeunes enfants âgés de 10 à 11 ans.
Langue cible	Français.
Matériel nécessaire	Un tableau, un ordinateur ou une tablette équipée d'un micro, un vidéo projecteur, un casque, un téléphone.
Durée	1 heure 20 minutes réparties en 2 séances de 40 minutes chacune.
Forme de travail	Présentiel.
Contexte scolaire	Ecole primaire américaine Sacred Heart Schools, en Californie, aux Etats-Unis.
Thème	Construire un Quiz audio.
Tâche visée	Proposer un Quiz à des élèves de français de 6ème.
Objectifs praxéologiques/ sociaux	Formuler des questions simples, bien articuler, monter l'intonation en fin de phrases, mieux connaître les élèves. Utiliser des mots interrogatifs, employer deux registres de langues.
Pré-requis	Aucun
Activité préparatoire à la séance	Aucune

TRAME DE LA SÉANCE 1 ET SÉANCE 2		
	Trame de la séance 1	Trame de la séance 2
Objectifs de la séance	Se familiariser avec le Quiz Audio.	Créer un quiz avec un document audio et une image.
Durée de la séance	40 minutes	40 minutes
Etape par rapport à la tâche	Première des deux parties de l'unité, séance de sensibilisation et de préparation linguistique.	Seconde et dernière partie, préparation à la réalisation de la production de la tâche finale.
Objectifs langagiers		
Linguistiques	-Grammatical : les mots interrogatifs. -Phonétique : intonation pour formuler des questions. -CO : écoute de deux quiz audio. -PO : discussions sur les critères d'un bon quiz audio.	-Grammatical : les mots interrogatifs. -Phonétique : les sons [e], [ɛ] et [ə]. -PE : écriture du texte. -PO : enregistrement des productions et discussion de la tâche.
Socio-linguistiques	Utiliser deux registres de langues.	Utiliser deux registres de langues.
Pragmatiques	Savoir demander des informations personnelles. Aborder les consignes pour poser une question sur un quizz.	Savoir demander des informations personnelles. Aborder les consignes pour poser une question sur un quizz.
Technologiques	Créer un quiz avec un document audio et une image.	Créer un quiz avec un document audio et une image.
Pré-requis	aucun	aucun
Activités préparatoires à la séance	aucune	aucune
Compétences visées	Savoir poser des questions dans deux registres de langue.	Savoir poser des questions dans deux registres de langue.

Fiche enseignant séance 1.

Titre de la fiche : découvrir le quiz audio.

Tâche visée par l'unité didactique : créer et envoyer un quiz audio.

Tâche visée par la séance : découvrir le quiz audio.

Titre de la séance : séance 1.

Objectifs langagiers

Linguistiques :

- Grammatical : les mots interrogatifs.
- Phonétique : intonation pour formuler des questions.
- CO : écoute de deux quiz audio.
- PO : discussions sur les critères d'un bon quiz audio.

Socio-linguistiques : utiliser deux registres de langues.

Pragmatiques : savoir demander des informations personnelles. Aborder les consignes pour poser une question sur un quizz.

Technologiques : utiliser un Ipad et un casque audio. Savoir enregistrer une question audio. ou vidéo. Savoir ajouter une photo si besoin.

Activité préparatoire : aucune.

Compétences visées : savoir poser des questions dans deux registres de langue.

1. Mise en route. 10 minutes.

Activité 1. En classe entière. Écoute d'un quiz sur Schoology. 5 minutes.

L'enseignant propose une première fois de projeter sur le tableau le Quiz audio et vidéo sans répondre aux questions. Lors de la deuxième projection, l'enseignant et les apprenants essayent de répondre aux questions.

Regardez une première fois le Quiz audio-vidéo. Que propose-t-il ?

Essayons maintenant de répondre aux questions ? Quelle est la consigne ? Comment répond-on aux questions ? En écrivant ? En s'enregistrant ?

Corrigé : le quiz propose des questions orales ? Les questions ne sont pas écrites. Il y a des photos et un texte. Les questions portent sur les photos et le texte.

La consigne est de lire le document ou de regarder la photo et de répondre à l'oral : il faut enregistrer la réponse en laissant un commentaire audio ou vidéo. La consigne est écrite et elle est rappelée dans le commentaire vidéo.

Activité 2. En classe entière. Discussion et annonce de la tâche. 5 minutes.

L'enseignant demande aux élèves ce qu'ils pensent de ce genre de Quiz afin de les amener à proposer d'en créer un.

Enfin, l'enseignant annonce la tâche finale : *nous allons créer un quiz pour la classe 6ème. Pensez aux questions que vous voulez poser, à celles que vous connaissez déjà. En binôme, vous allez créer deux questions, vous allez rechercher une photo qui illustre la question, et vous allez travailler sur la prononciation et l'intonation. Ensuite vous enregistrerez chacun une question sur Schoology, pour le Quiz sur "mieux se connaître" des 6ème.*

2. Compréhension. 10 minutes.

Activité 3. En binôme. Discussion comment faire un bon quiz. 5 minutes.

L'enseignant propose aux binômes de comparer deux évaluations pour les faire réfléchir sur les éléments qui constituent un bon quiz.

Comparer un bon quiz et un mauvais quiz : qu'est-ce qui différencie un bon quiz d'un mauvais quiz ? Quels sont les éléments qui constituent un bon quiz audio ?

Les consignes, la notation, la durée, la faisabilité, une image qui illustre la question facilite la compréhension, une bonne articulation, une bonne prononciation.

<http://learningapps.org/display?v=py0er5qyc16> : c'est un mauvais quiz car il n'y a pas de consigne.

<http://learningapps.org/create?new=100#preview> : c'est un bon quiz car il contient une consigne, une indication pour aider dans la réponse, une durée et le nombre de point.

Activité 4. En binôme. Construction des critères d'un bon quiz audio. 5 minutes.

L'enseignant propose aux apprenants de travailler en binôme afin de remplir le tableau intitulé "Les critères d'un bon quiz audio". Ce tableau servira de check-list lorsque l'apprenant construira son quiz.

Critères		
La consigne est simple.		
La consigne demande de faire une chose		
Le temps est indiqué.		
La note est indiquée.		
La question est faisable.		
J'utilise une image.		
J'articule bien ma question.		
Je prononce bien les mots de la question.		

3. Travail sur la langue. 10 minutes.

Activité 5. En binôme et en classe entière. Les mots interrogatifs, l'intonation. 5 minutes.

L'enseignant distribue ou projette le poster sur les mots interrogatifs et demande aux élèves de prendre également leur livret de Questions/Réponses. (Ce livret est utilisé en début de séance par les élèves pour commencer la classe en posant des questions aux autres élèves. Aussi, il est complété régulièrement en fonction des nouveaux éléments appris en classe, qui constitue une question exploitable par les apprenants).

Les mots interrogatifs

Comment?	Comment ça va? Ça va bien.
Qui?	Qui est ton professeur? Mon professeur est M. LeBrun.
Quand?	Quand pars- tu pour l'école? Je pars à 8h30.
Où?	Où est-ce que tu habites? J'habite à London.
Pourquoi?	Pourquoi mange-t-il une pomme? Parce qu'il a faim.
Quel(s) Quelle(s)?	Quel sport préfère-t-elle? Elle préfère le basketball.
Que?	Qu' est-ce que vous portez? Nous portons des jeans.
Combien?	Combien de soeurs avez-vous? J'ai deux soeurs.

Les Questions

1. **L'intonation:** Lise parle au téléphone?
2. **Est-ce que:** Est-ce que Lise parle au téléphone?

L'enseignant demande aux apprenants de travailler en binôme de cliquer sur le premier lien qui permet d'introduire les mots interrogatifs, l'intonation.

<http://www.estudiodefrances.com/peli/interrogationparcialeecoute.swf>

L'enseignant corrige en classe entière.

Activité 6. En binôme et en classe entière. Les mots interrogatifs, les deux registres de langues. 5 minutes.

L'enseignant reprend les deux expressions sur le document intitulé "Les mots interrogatifs" qui représente les deux registres de langue :

Lise parle au téléphone : registre familier.

Est-ce que Lise parle au téléphone ? registre courant.

L'enseignant peut parler d'un troisième registre (Lise, parle-t-elle au téléphone ?) mais il précise qu'il sera enseigner plus tard au collège.

L'enseignant demande aux apprenants de faire les exercices en binôme, puis il propose une correction en classe entière.

<http://www.estudiodefrances.com/peli/questions.htm>

http://www.french.hku.hk/starters/structures/01_questionnement.htm

L'enseignant précise aux apprenants qu'ils ont le choix du registre de langue lorsqu'ils construisent leurs questions.

4. Finalisation. 10 minutes.

Activité 7. En binôme. Construction du quiz audio. 10 minutes.

Documents-suppports : le cahier et le livret des questions/réponses construit au fur et à mesure de l'année.

Outils : Chromebook pour la recherche de photo illustrant la question, si nécessaire.

L'enseignant demande à chaque binôme de réfléchir à deux questions pour mieux connaître les élèves de 6ème qu'ils vont rencontrer l'an prochain. Les questions devront être soumises à l'enseignant afin de ne pas avoir deux fois la même.

Les questions peuvent être enrichies d'une photo, d'une image qui illustre la question. Les élèves doivent aussi écrire la consigne et les critères des deux questions.

L'enseignant guide les groupes dans la formulation des questions.

Fiche enseignant séance 2.

Titre de la fiche : enregistrer le quiz audio pour les élèves de 6ème en français.

Tâche visée par l'unité didactique : créer et envoyer un quiz audio.

Tâche visée par la séance : enregistrer le quiz audio.

Titre de la séance : séance 2.

Objectifs langagiers

Linguistiques :

-Grammatical : les mots interrogatifs.

-Phonétique : les sons [e], [ɛ] et [ə].

-PE : écriture du texte.

-PO : enregistrement des productions et discussion de la tâche.

Socio-linguistiques : utiliser deux registres de langues.

Pragmatiques : savoir demander des informations personnelles. Aborder les consignes pour poser une question sur un quizz.

Technologiques : utiliser un Ipad et un casque audio. Savoir enregistrer une question audio. ou vidéo. Savoir ajouter une photo si besoin.

Activité préparatoire : aucune.

Compétences visées : savoir poser des questions dans deux registres de langue.

1. Mise en route. 5 minutes.

Activité 1. En binôme puis en classe entière. Faire le point sur le quiz. 5 minutes.

L'enseignant demande aux apprenants de faire le point avec leur binôme sur les questions qui ont déjà été travaillées lors de la séance précédente et de les partager avec la classe entière.

L'enseignant leur demande de faire attention à l'intonation.

2. Conceptualisation. 10 minutes.

Activité 2. Individuel puis en classe entière. Phonétique. Les sons [e], [ɛ] et [ə]. 10 minutes.

L'enseignant demande aux apprenants de prendre un Chromebook et un casque et d'écouter les deux vidéos sur la prononciation des sons [e], [ɛ] et [ə].

<http://parlons-francais.tv5monde.com/webdocumentaires-pour-apprendre-le-francais/Memos/Phonetique/p-119-lg0-Les-sons-e-et-.htm>.

Ensuite, les apprenants font l'activité intitulée : "exercice de discrimination 1".

<http://phonetique.free.fr/indexphonvoy.htm>

3. Finalisation. 20 minutes.

Activité 3. En binôme. Finir les questions pour le quiz et les critères relatifs aux questions. 5 minutes.

L'enseignant demande à chaque binôme de poursuivre la réflexion sur deux questions qui permettront de mieux connaître les élèves de 6ème qu'ils vont rencontrer l'an prochain.

L'enseignant vérifie que les questions soient différentes d'un binôme à l'autre.

L'enseignant demande aux apprenants de se corriger avant de soumettre leurs deux questions à l'enseignant.

Aussi, les apprenants remplissent le tableau intitulé "Les critères d'un bon quiz" comme une check-list et notent également les informations qui apparaîtront sur la question au moment de l'enregistrement.

Corrigé : Qu'est-ce que tu fais comme sport après l'école ?

Consigne : écoute et réponds à la question.

Durée : 30 secondes

Nombre de points : 2

Activité 4. Individuel. Rechercher les images pour illustrer les questions du quiz. 5 minutes.

Dès que les questions sont validées et corrigées par l'enseignant, chaque apprenant choisit une question et effectue une recherche sur internet sur un mot clé de la question. L'enseignant rappelle à l'apprenant qu'il doit choisir une image libre de droit. L'apprenant envoie par email à l'enseignant, l'image choisie.

Activité 5. Individuel puis en binôme. S’entraîner à poser les questions à l’oral. 5 minutes.

L’apprenant utilise le site Acapela pour s’entraîner à prononcer sa question.

<http://www.acapela-group.com/>

L’apprenant s’entraîne plusieurs fois à lire sa question puis lit sa question à voix haute à son partenaire et vérifie que son travail réponde bien aux critères de la check-list.

Critères		
La consigne est simple.		
La consigne demande de faire une chose		
Le temps est indiqué.		
La note est indiquée.		
La question est faisable.		
J’utilise une image.		
J’articule bien ma question.		
Je prononce bien les mots de la question.		

Activité 6. Individuel. Construire sa question sur le quiz sur Schoology. 5 minutes.

Cette activité est faite sur l’ordinateur de l’enseignant, sur le compte Schoology de l’enseignant.

Chaque apprenant, chacun à son tour, enregistre sa question en choisissant la fonction video ou audio. Puis il ajoute sa consigne, son image et les critères correspondant à sa question.

4. Partage de la tâche finale et discussion. 5 minutes.

L’enseignant projette le quiz à la classe entière afin de voir le résultat de la tâche finale. Il les fait réagir sur l’expérience, sur les critères, sur ce qu’ils ont appris.

Fiche apprenant séance 1.

Découvrir le quiz audio.

1. Mise en route. 10 minutes.

Activité 1. En classe entière. Écoute d'un quiz sur Schoology. 5 minutes.

Regardez une première fois le Quiz audio-vidéo. Que propose-t-il ?

Essayons maintenant de répondre aux questions ? Quelle est la consigne ? comment répond-on aux questions ? En écrivant ? En s'enregistrant ?

Activité 2. En classe entière. Discussion et annonce de la tâche. 5 minutes.

Nous allons créer un quiz pour la classe 6ème. Pensez aux questions que vous voulez poser, à celles que vous connaissez déjà. En binôme, vous allez créer deux questions, vous allez rechercher une photo qui illustre la question, et vous allez travailler sur la prononciation et l'intonation. Ensuite vous enregistrerez chacun une question sur Schoology, pour le Quiz sur "mieux se connaître" des 6èmes.

2. Conceptualisation. 10 minutes.

Activité 3. En binôme. Discussion comment faire un bon quiz. 5 minutes.

Écoutez les deux quiz audio/vidéo et comparez-les. Qu'est-ce qui différencie un bon quiz d'un mauvais quiz ? Quels sont les éléments qui constituent un bon quiz audio ?

<http://learningapps.org/display?v=py0er5qyc16>

<http://learningapps.org/create?new=100#preview>

Activité 4. En binôme. Construction des critères d'un bon quiz audio. 5 minutes.

Vous allez remplir le tableau intitulé "les critères d'un bon quiz audio". Ce tableau vous servira de check-list lorsque vous construisez votre quiz.

Critères		
La consigne est simple.		
La consigne demande de faire une chose		
Le temps est indiqué.		
La note est indiquée.		
La question est faisable.		
J'utilise une image.		
J'articule bien ma question.		
Je prononce bien les mots de la question.		

3. Travail sur la langue. 10 minutes.

Activité 5. En binôme et en classe entière. Les mots interrogatifs, l'intonation. 5 minutes.

Prenez votre livret de Questions/Réponses et lisez le document ci-dessous intitulé : “Les mots interrogatifs”.

Les mots interrogatifs

Comment?	Comment ça va? Ça va bien.
Qui?	Qui est ton professeur? Mon professeur est M. LeBrun.
Quand?	Quand pars- tu pour l'école? Je pars à 8h30.
Où?	Où est-ce que tu habites? J'habite à London.
Pourquoi?	Pourquoi mange-t-il une pomme? Parce qu'il a faim.
Quel(s) Quelle(s)?	Quel sport préfère-t-elle? Elle préfère le basketball.
Que?	Qu' est-ce que vous portez? Nous portons des jeans.
Combien?	Combien de soeurs avez-vous? J'ai deux soeurs.

Les Questions

1. L'intonation: Lise parle au téléphone?
2. Est-ce que: Est-ce que Lise parle au téléphone?

3. Finalisation. 10 minutes.

Cliquez sur le lien afin de travailler l'intonation des questions.

<http://www.estudiodefances.com/peli/interrogationparcialeecoute.swf>.

Activité 6. En binôme et en classe entière. Les mots interrogatifs, les deux registres de langues. 5 minutes.

Reprenez le document ci-dessus intitulé "Les mots interrogatifs". Il représente les deux registres de langue :

Lise parle au téléphone : registre familier.

Est-ce que Lise parle au téléphone ? registre courant.

Faites en binôme les exercices suivant :

<http://www.estudiodefances.com/peli/questions.htm>

http://www.french.hku.hk/starters/structures/01_questionnement.htm

4. Finalisation. 10 minutes.

Activité 7. En binôme. Construction du quiz audio. 10 minutes.

Documents-supports : le cahier et le livret des questions/réponses.

Outils : chromebook.

Réfléchissez en binôme à deux questions afin de mieux connaître les élèves de 6ème que vous allez rencontrer l'an prochain.

Fiche apprenant séance 2.

Enregistrer le quiz audio pour les élèves de 6ème en français.

1. Mise en route. 5 minutes.

Activité 1. En binôme puis en classe entière. Faire le point sur le quiz. 5 minutes.

Faites le point avec votre binôme sur les questions déjà été travaillées lors de la séance précédente. Partagez-les avec la classe entière.

2. Conceptualisation. 10 minutes.

Activité 2. Individuel puis en classe entière. Phonétique. Les sons [e], [ɛ] et [ə]. 10 minutes.

Prenez votre chromebook et un casque afin d'écouter les deux vidéos sur la prononciation des sons [e], [ɛ] et [ə].

<http://parlons-francais.tv5monde.com/webdocumentaires-pour-apprendre-le-francais/Memos/Phonetique/p-119-1g0-Les-sons-e-et-.htm>.

Faites l'activité intitulée : "exercice de discrimination 1" en cliquant sur le lien ci-dessous :

<http://phonetique.free.fr/indexphonvoy.htm>

3. Finalisation. 20 minutes.

Activité 3. En binôme. Finir les questions pour le quiz et les critères relatifs aux questions. 5 minutes.

Continuez votre travail de réflexion sur les deux questions qui permettront de mieux connaître vos futurs camarades de 6ème.

Corrigez-vous avec votre binôme puis montrez votre travail à votre enseignant.

Ensuite, remplissez le tableau intitulé "Les critères d'un bon quiz" qui est une check-list. Notez également les informations importantes qui apparaîtront sur la question au moment de l'enregistrement.

Activité 4. Individuel. Rechercher les images pour illustrer les questions du quiz. 5 minutes.

Choisissez une question parmi les deux que vous avez faites avec votre binôme.

Effectuez une recherche sur internet sur un mot clé de la question. Rappel: l' image est libre de droit. Envoyez votre image à l'enseignant.

Activité 5. Individuel puis en binôme. S'entraîner à poser les questions à l'oral. 5 minutes.

Utilisez le site acapela pour vous entraîner à la prononciation de votre question.

<http://www.acapela-group.com/>

Entraînez-vous plusieurs fois puis lisez votre question à voix haute à son partenaire et vérifiez que votre travail réponde bien aux critères de la check-list.

Critères		
La consigne est simple.		
La consigne demande de faire une chose		
Le temps est indiqué.		
La note est indiquée.		
La question est faisable.		
J'utilise une image.		
J'articule bien ma question.		
Je prononce bien les mots de la question.		

Activité 6. Individuel. Construire sa question sur le quiz sur Schoology. 5 minutes.

Cette activité est faite sur l'ordinateur de l'enseignant, sur le compte Schoology de l'enseignant.

Chacun à votre tour, enregistrez votre question en choisissant la fonction video ou audio.

Ajoutez votre consigne, votre image et les critères correspondant à votre question.

4. Partage de la tâche finale et discussion. 5 minutes.

On fait le quiz en classe entière. Quelles sont vos réactions ? Parlez de votre expérience.

Annexe 5. Tâche 5.

TRAME DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE Expression orale libre	
Contexte général	
Niveau	Débutant
Nombre d'apprenants	13 jeunes enfants âgés de 10 à 11 ans.
Langue cible	Français.
Matériel nécessaire	Un tableau, un ordinateur ou une tablette équipée d'un micro, un vidéo projecteur, un casque.
Durée	1 heure 20 minutes réparties en 2 séances de 40 minutes chacune.
Forme de travail	Présentiel.
Contexte scolaire	École primaire américaine Sacred Heart Schools, en Californie, aux États-Unis.
Thème	La minute de français.
Tâche visée	S'exprimer seul pendant une minute sur un sujet guidé.
Objectifs praxéologiques/ sociaux	S'exprimer sur les sujets de son choix. Exprimer son opinion, essayer de convaincre.
Pré-requis	Aucun
Activité préparatoire à la séance	Aucune

TRAME DE LA SÉANCE 1 ET SÉANCE 2		
	Trame de la séance 1	Trame de la séance 2
Objectifs de la séance	Se familiariser avec une minute de français.	Parler pendant une minute tout seul.
Durée de la séance	40 minutes	40 minutes
Etape par rapport à la tâche	Première des deux parties de l'unité, séance de sensibilisation et de préparation linguistique.	Seconde et dernière partie, préparation à la réalisation de la production de la tâche finale.
Objectifs langagiers		
Linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> - Grammatical : les expressions avec devoir, vouloir et pouvoir. - Lexical : la nourriture, les menus de cantine. - CO : écoute d'un exemple de projet sur Voice Thread. - PO : discussions sur la tâche finale attendue. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grammatical : les expressions avec devoir, vouloir et pouvoir. - Phonétique : l'intonation. - PE : écriture du texte. - PO : enregistrement de la minute de français et discussion de la tâche.
Socio-linguistiques	Proposer ses idées, établir un menu équilibré, décrire son choix de menu.	Proposer ses idées, établir un menu équilibré, décrire son choix de menu.
Pragmatiques	Savoir proposer un choix, savoir dire ce que l'on veut, ce que l'on peut et ce que l'on doit faire.	Savoir proposer un choix, savoir dire ce que l'on veut, ce que l'on peut et ce que l'on doit faire.
Technologiques	Utiliser le Chromebook pour faire une activité avec Learning Apps.	Utiliser VoiceThread pour s'enregistrer et y joindre la photo de son menu.
Pré-requis	Connaître du vocabulaire sur la nourriture.	Savoir se présenter.
Activités préparatoires à la séance	aucune	aucune

Compétences visées	Discuter des choix de nourriture.	Utiliser les expressions je dois, je peux, je veux.
---------------------------	-----------------------------------	---

Fiche enseignant séance 1.

Titre de la fiche : La minute de français.

Tâche visée par l'unité didactique : créer la minute de français.

Tâche visée par la séance : découvrir un projet avec Voice Thread.

Titre de la séance : séance 1.

Objectifs langagiers

Linguistiques :

-Grammatical : les expressions avec devoir, vouloir et pouvoir.

-Lexical : la nourriture, les menus de cantine.

-CO : écoute d'un projet sur Voice Thread.

-PO : discussions sur la tâche finale attendue.

Socio-linguistiques : proposer ses idées, établir un menu équilibré, décrire son choix de menu.

Pragmatiques : savoir proposer un choix, savoir dire ce que l'on veut, ce que l'on peut et ce que l'on doit faire.

Technologiques : utiliser un Chromebook et un casque audio. Savoir utiliser Voice Thread.

Activité préparatoire : aucune.

Compétences visées : utiliser les expressions "je veux", "je dois", "je peux".

1. Mise en route. 10 minutes.

Activité 1. En classe entière. Écoute d'un projet sur Voice Thread et remue-méninges. 5 minutes.

L'enseignant propose une première fois de projeter sur le tableau un projet sur la lettre au père Noël sur le site Voice Thread : <https://voicethread.com/#thread/5256165/26925123>

Lors de la deuxième écoute, l'enseignant et les apprenants essayent de répondre aux questions.

Que propose ce projet ?

Quelle voyez-vous? Que choisit-il de faire pendant une minute ?

Corrigé : ce projet montre les productions orales des apprenants d'une classe de FLE sur le thème de la lettre au Père Noël. Il offre la possibilité aux auditeurs de s'exprimer pendant une durée d'environ minute sur un sujet guidé. L'expression est libre. L'auditeur est seul et dit ce qu'il veut pour Noël.

Activité 2. En classe entière. Discussion et annonce de la tâche. 5 minutes.

L'enseignant demande aux élèves ce qu'ils pensent de ce genre d'outil afin de les amener à proposer de créer un projet guidé sur l'unité en cours évoquée avec Tip Top : "Pendant la semaine".

2. Compréhension. 10 minutes.

Activité 3. En binôme puis en classe entière. 5 minutes.

L'enseignant projette un menu scolaire dans une école française de Nantes.

<http://www.nantes.fr/menu-cantine?date=21%2f03%2f2016#meal>.

L'enseignant distribue aussi une version papier afin que les apprenants puissent prendre des notes.

Compréhension globale : l'enseignant pose des questions d'ordre général. Quel est ce document ? De quoi s'agit-il ? Pour qui s'adresse-t-il ?

Compréhension détaillée : l'enseignant demande aux apprenants, en binôme, de lire plus en détail un exemple du menu du lundi. En classe entière, l'enseignant demande aux apprenants de partager leurs réponses et de comparer avec un menu de leur cantine : les apprenants décrivent ce qu'ils ont mangé aujourd'hui.

Activité 4. En binôme puis en classe entière. 5 minutes.

L'enseignant projette un menu scolaire dans une école française de Poitiers.

chrome-extension://kijnclckkljgkjkephofiphecmmokenanp/https://www.poitiers.fr/f26726_Voir_les_menus_du_mois_de_mars_2016.pdf

L'enseignant distribue aussi une version papier afin que les apprenants puissent prendre des notes. L'enseignant propose un autre exemple de menu donné dans une école élémentaire à Poitiers.

Compréhension globale : l'enseignant pose des questions d'ordre général. Quel est ce document ? De quoi s'agit-il ? Pour qui s'adresse-t-il ? Les apprenants sont maintenant familiers avec les menus des écoles françaises.

Compréhension détaillée : l'enseignant demande aux apprenants, en binôme, de lire plus en détail un exemple du menu d'un jour précis. En classe entière, l'enseignant demande aux apprenants de partager leurs réponses et de comparer de nouveau avec ce qu'ils ont mangé aujourd'hui. Aussi, l'enseignant demande aux apprenants de trouver le squelette d'un menu (entrée, viande-poisson avec des légumes, fromage et dessert).

3. Travail sur la langue. 10 minutes.

Activité 5. En binôme puis en classe entière. Vocabulaire de la nourriture. 5 minutes.

L'enseignant utilise le menu distribué pour l'activité précédente pour travailler sur le vocabulaire de la nourriture.

Tout d'abord, les apprenants travaillent en binôme pour identifier quelle nourriture les enfants français mangent en entrée. Les apprenants font la liste des quelques possibilités. Ensuite, les apprenants discutent des différentes possibilités pour accompagner le plat principale. Enfin, ils font de même pour le fromage et le dessert.

Chaque étape est partagée en classe entière. L'enseignant demande aux apprenants de comparer avec la nourriture qui est généralement proposée au menu de leur cantine. L'enseignant précise que la boisson offerte à l'école en France est de l'eau du robinet et qu'il y a une ou deux tranches de baguettes qui accompagnent le repas. L'enseignant gère les tours de parole car ces descriptions de menus et ces comparaisons vont générer beaucoup de commentaires. L'enseignant notera au tableau ce qui ressort de la discussion.

Activité 6. En binôme puis en classe entière. Vouloir, pouvoir et devoir. 5 minutes.

L'enseignant utilise le menu distribué pour l'activité précédente pour travailler sur les verbes vouloir, devoir et pouvoir. Maintenant que les enfants ont été exposé à la culture française, ils vont apprendre à formuler leur souhait (je veux), à dire ce qui serait possible de changer (je peux, on peut), et peut être se rendre compte de ce qui est important de souligner dans leur minute de parole (je dois, on doit).

L'enseignant utilise le poster disponible en classe sur les trois verbes vouloir, pouvoir, devoir.

devoir pouvoir vouloir + l'infinitif		
devoir	je dois	nous devons
	tu dois	vous devez
	il / elle / on doit	ils / elles doivent
	je dois finir	
pouvoir	je peux	nous pouvons
	tu peux	vous pouvez
	il / elle / on peut	ils / elles peuvent
	elle peut nager	
vouloir	je veux	nous voulons
	tu veux	vous voulez
	il / elle / on veut	ils / elles veulent
	ils veulent parler	

L'enseignant demande aux apprenants de faire l'activité sur learning-apps sur le vocabulaire de la nourriture et les expressions je dois, je veux, je peux.

<http://learningapps.org/display?v=pg23hu0za16>.

4. Conceptualisation. 10 minutes.

Activité 6. Individuel puis en binôme. Travail sur un menu. 5 minutes.

L'enseignant demande aux apprenants d'exprimer leur créativité en travaillant sur un menu vierge pour la journée de la francophonie, le mardi 22 mars 2016.

Le menu doit être équilibré et doit comporter une entrée, un plat principal accompagné d'un légume, un fromage et un dessert.

L'enseignant demande aux apprenants, de façon individuelle, d'utiliser le tableau intitulé "mon choix de menu pour la journée de la francophonie".

Détail du menu	mardi 22 mars
entrée	
Plat principal	
Légume	
Fromage	
Dessert	
Boisson	
Autre...	

Ensuite, l'enseignant demande aux apprenants de présenter son menu à son binôme. Les apprenants échangent leurs idées, leurs avis. L'enseignant ramasse les menus et les corrige pour la séance suivante.

Fiche enseignant séance 2.

Titre de la fiche : la minute de français.

Tâche visée par l'unité didactique : utiliser Voice Thread.

Tâche visée par la séance : Enregistrer la minute de français avec Voicethread.

Titre de la séance : séance 2.

Objectifs langagiers

Linguistiques :

-Grammatical : les expressions avec devoir, vouloir et pouvoir.

-Lexical : la nourriture, les menus de cantine.

-Phonétique : l'intonation.

-CO : écoute d'un projet sur Voice Thread.

-PO : discussions sur la tâche finale attendue.

Socio-linguistiques : à changer cela :utiliser deux registres de langues.

Pragmatiques : savoir proposer un choix.

Technologiques : utiliser un Chromebook et un casque audio. Savoir utiliser Voice Thread.

Activité préparatoire : aucune.

Compétences visées : utiliser les expressions "je veux", "je dois", "je peux".

1. Mise en route. Évaluation formative. 10 minutes.

L'enseignant donne un retour sur la correction du menu donné en fin de séance 1. Il propose une correction individuelle mais aussi, rédige une correction générale. Il note au tableau des erreurs récurrentes.

L'enseignant distribue les menus corrigés et laisse le temps aux apprenants de les parcourir. Il répond éventuellement aux questions.

2. Conceptualisation. Travail sur le discours. 10 minutes.

Activité 1. Utilisation des expressions "je dois, je veux, je peux". 5 minutes.

L'enseignant demande aux apprenants de travailler sur la trame de leur discours.

Se présenter : dire son prénom, sa classe et son âge.

Annoncer le sujet de ce que l'on veut parler pendant une minute.

Activité 2. Prononciation. En binôme puis individuel. 5 minutes.

L'enseignant demande aux apprenants de s'entraîner avec la prononciation de leur discours. Tout d'abord, les apprenants lisent à leur binôme ce qu'ils vont dire. Les apprenants effectuent une écoute mutuelle et se corrigent sur le contenu et sur la présentation.

Ensuite chacun s'entraîne au niveau de la prononciation sur le site Acapela.

<http://www.acapela-group.com>

3. Finalisation. 10 minutes.

Activité 3. Enregistrement. Individuel. 10 minutes.

Les apprenants prennent leur Chromebooks et un casque. Ils ouvrent l'application Voice Thread. Ils s'enregistrent en lisant leur production orale. Ensuite, ils s'écoutent. S'il sont satisfaits, ils font écouter leur production orale à leur binôme. Enfin, si le binôme valide l'enregistrement, l'enseignant l'écoute à son tour.

4. Partage de la tâche finale et discussion. 10 minutes.

L'enseignant projette et joue les productions orales de chaque apprenant. Les apprenants interviennent en posant des questions à leur camarade, en analysant la prononciation, le contenu des productions orales. Enfin, l'enseignant forme des groupes de discussion, afin d'obtenir des critiques, des suggestions d'améliorations.

Fiche apprenant séance 1.

Découvrir la minute de français.

1. **Mise en route.** 10 minutes.

Activité 1. En classe entière. Écoute d'un projet sur Voice Thread et remue-méninges. 5 minutes.

L'enseignant propose une première fois de projeter sur le tableau un projet sur la lettre au père Noël sur le site Voice Thread : <https://voicethread.com/#thread/5256165/26925123>

Lors de la deuxième écoute, l'enseignant et les apprenants essaient de répondre aux questions.

Que propose ce projet ?

Quelle voyez-vous ? Que choisit-il de faire pendant une minute ?

Activité 2. En classe entière. Discussion et annonce de la tâche. 5 minutes.

2. **Compréhension.** 10 minutes.

Activité 3. En binôme puis en classe entière. 5 minutes.

a) Cliquez sur le lien pour accéder au menu de la cantine de Nantes :

<http://www.nantes.fr/menu-cantine?date=21%2f03%2f2016#meal>.

b) Répondez aux questions :

Quel est ce document ?

De quoi s'agit-il ?

Comparez avec le menu que vous avez mangé aujourd'hui à la cantine :

Activité 4. En binôme puis en classe entière. 5 minutes.

a) Cliquez sur le lien pour accéder au menu de la cantine de Poitiers :

chrome-extension://kijnclckkljgkjkephofiphecsmokenanp/https://www.poitiers.fr/f26726_Voir_les_menus_du_mois_de_mars_2016.pdf

b) Répondez aux questions :

Quel est ce document ? Pour qui s'adresse-t-il ?

Donnez la composition d'un menu dans une cantine française :

3. Travail sur la langue. 10 minutes.

Activité 5. En binôme puis en classe entière. Vocabulaire de la nourriture. 5 minutes.

- a) En binôme regardez les menus et identifiez la nourriture que les enfants français mangent en entrée. Faites une liste des entrées que vous trouvez dans les menus des cantines françaises.

- b) Idem pour le plat principal. Faites une liste de plat principal et de légumes que vous trouvez dans les menus des cantines françaises.

- c) Pour le fromage et le dessert. Faites une liste de fromage et de dessert que vous trouvez dans les menus des cantines françaises.

Activité 6. En binôme puis en classe entière. Vouloir, pouvoir et devoir. 5 minutes.

Poster de la classe sur devoir, vouloir et pouvoir.

devoir pouvoir vouloir + l'infinitif		
devoir	je dois tu dois il / elle / on doit	nous devons vous devez ils / elles doivent
	je dois finir	
pouvoir	je peux tu peux il / elle / on peut	nous pouvons vous pouvez ils / elles peuvent
	elle peut nager	
vouloir	je veux tu veux il / elle / on veut	nous voulons vous voulez ils / elles veulent
	ils veulent parler	

a) Faites l'activité sur learning-apps sur le vocabulaire de la nourriture et les expressions je dois, je veux, je peux. Cliquez sur le lien : <http://learningapps.org/display?v=pg23hu0za16>.

4. Conceptualisation. 10 minutes.

Activité 6. Individuel puis en binôme. Travail sur un menu. 5 minutes.

a) Exprimez votre créativité en travaillant sur un menu du tableau ci-dessous pour la journée de la francophonie, le mardi 22 mars 2016.

Le menu doit être équilibré et doit comporter une entrée, un plat principal accompagné d'un légume, un fromage et un dessert.

Le tableau intitulé "mon choix de menu pour la journée de la francophonie".

Détail du menu	mardi 22 mars
entrée	
Plat principal	
Légume	
Fromage	
Dessert	
Boisson	
Autre...	

b) Présentez votre menu à votre binôme. Échangez vos idées, vos avis.

Fiche apprenant séance 2.

Enregistrer la minute de français.

1. **Mise en route.** Évaluation formative. 10 minutes.

a) Vous récupérez votre menu corrigé. Lisez-la correction.

2. **Conceptualisation.** Travail sur le discours. 10 minutes.

Activité 1. Utilisation des expressions “je dois, je veux, je peux”. 5 minutes.

L’enseignant demande aux apprenants de travailler sur la trame de leur discours.

Se présenter : dire son prénom, sa classe et son âge :

Annoncer le sujet de ce que l’on veut parler pendant une minute. Lisez votre menu et utilisez

Je veux ...

Je peux ...

Je dois ...

Activité 2. Prononciation. En binôme puis individuel. 5 minutes.

a) Entraînez-vous sur la prononciation de votre discours avec votre binôme.

b) Entraînez-vous sur la prononciation sur la prononciation de votre discours avec le site Acapela. Cliquez ici <http://www.acapela-group.com>.

3. **Finalisation.** 10 minutes.

Activité 3. Enregistrement. Individuel. 10 minutes.

a) Prenez votre Chromebook et un casque. Ouvrez l’application Voice Thread. Enregistrez votre production orale.

b) Écoutez votre production. Faites la écouter à votre binôme. Puis à l’enseignant.

4. **Partage de la tâche finale et discussion.** 10 minutes.

Annexe 6. Tâche 6.

TRAME DE L'UNITÉ DIDACTIQUE Conte-moi une histoire	
Contexte général	
Niveau	Débutant
Nombre d'apprenants	13 jeunes enfants âgés de 10 à 11 ans.
Langue cible	Français.
Matériel nécessaire	Un tableau, un ordinateur ou une tablette équipée d'un micro, un vidéo projecteur, un casque.
Durée	1 heure 20 minutes réparties en 2 séances de 40 minutes chacune.
Forme de travail	Présentiel.
Contexte scolaire	Ecole primaire américaine Sacred Heart Schools, en Californie, aux Etats-Unis.
Thème	Le conte, le récit
Tâche visée	Raconter une histoire, un conte connu.
Objectifs praxéologiques/ sociaux	Écouter un conte et en raconter un qu'ils connaissent déjà.
Pré-requis	Aucun
Activité préparatoire à la séance	Aucune

TRAME DE LA SÉANCE 1 ET SÉANCE 2		
	Trame de la séance 1	Trame de la séance 2
Objectifs de la séance	Se familiariser avec le conte.	Raconter un conte déjà connu.
Durée de la séance	40 minutes	40 minutes
Etape par rapport à la tâche	Première des deux parties de l'unité, séance de sensibilisation et de préparation linguistique.	Seconde et dernière partie, préparation à la réalisation de la production de la tâche finale.
Objectifs langagiers		
Linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> - Grammatical : les expressions il était un fois. -Lexical : les personnages, les mots de liaisons pour rythmer un récit : un jour, tout à coup, mais, enfin. -CO : écoute d'un conte. -PO : discussions sur la tâche finale attendue. -PE : écriture de la trame du conte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grammatical : les expressions il était une fois. -PE : écriture de la trame du conte. -PO : enregistrement du conte et discussion de la tâche.
Socio-linguistiques	Comprendre l'intonation du récit, le rythme et les pauses.	Conter une histoire en articulant, en mettant l'intonation, le rythme.
Pragmatiques	Écouter activement une histoire.	Raconter un conte connu en captivant l'attention.
Technologiques	Utiliser le Chromebook pour faire une activité avec Learning Apps.	Utiliser VoiceThread ou Bookcreator pour enregistrer le conte.
Pré-requis	Connaître des contes dans la langue maternelle.	
Activités préparatoires à la séance	aucune	aucune

Compétences visées	Écouter un conte différent, d'une autre culture.	Partager un conte de sa culture en français en utilisant les expressions caractéristiques du conte et le rythme dans l'expression orale.
---------------------------	--	--

Fiche enseignant séance 1.

Titre de la fiche : Le conte en français. .

Tâche visée par l'unité didactique : raconter un conte déjà connu.

Tâche visée par la séance : se familiariser avec le conte.

Titre de la séance : séance 1.

1. Mise en route. 10 minutes.

Activité 1. En classe entière. Écoute d'un conte sur Conte-moi.net et remue-méninges. 5 minutes.

L'enseignant propose une première fois de projeter sur le tableau un conte sur l'histoire des sept corbeaux : <http://www.conte-moi.net/contes/sept-corbeaux>.

Lors de la deuxième écoute, l'enseignant et les apprenants essayent de répondre aux questions.

Qu'est-ce que c'est ?

Quel est ce récit ? Est-ce que vous en connaissez d'autres ? Est-ce que vous aimez ? Pourquoi ?

Corrigé : C'est une histoire racontée aux petits enfants. C'est un conte.

Activité 2. En classe entière. Discussion et annonce de la tâche. 5 minutes.

L'enseignant demande aux élèves ce qu'ils pensent de ces histoires pour qu'ils suggèrent d'en raconter une. L'enseignant annonce la tâche : vous allez raconter et dessiner un conte que vous connaissez déjà. Ce conte sera lu aux petits enfants de maternelle. Vous utiliserez Book Creator avec l'application Voice Memo pour dessiner les personnages. Quels sont les contes que vous

connaissez ? Quels sont ceux que vous avez envie de raconter ? Pourquoi ? Qu'est-ce qu'ils vous rappellent ?

2. Compréhension. 10 minutes.

Activité 3. En binôme puis en classe entière. 5 minutes.

L'enseignant propose d'abord un travail sur le découpage de l'histoire du conte. Quels sont les personnages du conte des sept corbeaux.

Compréhension globale : qui est qui ? Écoute le conte et relie chaque image au mot qui correspond.

Le père		
Les frères		
Les corbeaux		
La fille		

La mère		
L'étoile		

Activité 4. En binôme puis en classe entière. 5 minutes.

Compréhension détaillée : écoute le conte et entoure si les phrases sont vraies ou fausses.

Les réponses sont notées en gras.

1. Il y a 4 frères et 1 soeur.	Vrai	Faux
2. Les garçons vont chercher de l'eau magique pour protéger leur soeur.	Vrai	Faux
3. Le flacon est cassé.	Vrai	Faux
4. La mère est en colère	Vrai	Faux
5. La fille perd la clé.	Vrai	Faux
6. La fille retrouve ses frères.	Vrai	Faux
7. Tout est bien qui finit bien.	Vrai	Faux

L'enseignant propose la correction en classe entière et vérifie ainsi la bonne compréhension de l'histoire.

3. Travail sur la langue. 10 minutes.

Activité 5. En binôme puis en classe entière. Les 5 éléments du conte. 10 minutes.

L'enseignant demande aux apprenants de faire l'activité sur learning-apps sur le vocabulaire du récit. Afin de s'approprier les expressions, mots de liaisons et l'ordre des événements dans un

récit, un conte, l'enseignant demande aux apprenants de faire l'exercice en ligne sur "les 7 corbeaux".

<http://LearningApps.org/display?v=pgb8p9jk316>.

En classe entière : identifiez les expressions utiles qui reviennent dans un conte. L'enseignant fait la liste au tableau des expressions utiles lors de l'écriture d'un conte.

Corrigé : Il était un fois + description du personnage et de ce qu'il veut. Un jour , tout à coup, soudain+ identification du problème. Alors, donc + résolution du problème par le personnage. Finalement, enfin, conclusion heureuse de l'histoire.

Bilan : les 5 éléments du récit :

- Le personnage principal : qui ?
- Qu'est-ce qu'il veut ? Quoi ?
- Mais, quel est le problème ? Quel obstacle ?
- Donc, le personnage essaie de résoudre le problème : Quelle solution ?
- Enfin, la résolution du récit : Quelle fin heureuse ?

4. Conceptualisation. 10 minutes.

Activité 6. Individuel puis en binôme. Travail sur la trame du récit . 10 minutes.

L'enseignant demande aux apprenants d'exprimer leur créativité en travaillant sur la création de leur récit à partir d'un conte qu'il connait déjà. Les apprenants vont répondre aux 5 questions précédemment identifiées. Ils partagent avec leur binôme. Pour cela, ils peuvent remplir le tableau suivant :

Les apprenants échangent leurs idées, leurs avis. L'enseignant ramasse les productions et les corrige pour la séance suivante.

QUI ? Le personnage principal	
-------------------------------	--

QUOI ? Qu'est-ce qu'il veut ?	
MAIS. Quel est le problème ?	
DONC. Le personnage résout le problème.	
ENFIN. La résolution heureuse du conte.	

Fiche enseignant séance 2.

Titre de la fiche : Le conte en français. .

Tâche visée par l'unité didactique : raconter un conte déjà connu.

Tâche visée par la séance : enregistrer son conte.

Titre de la séance : séance 2.

1. Mise en route. Évaluation formative. 10 minutes.

L'enseignant donne un retour sur la correction de la trame du récit donnée en fin de séance 1. Il propose une correction individuelle mais aussi, rédige une correction générale. Il note au tableau des erreurs récurrentes et rappelle si besoin les expressions de la trame du conte.

L'enseignant distribue la trame du conte corrigée et laisse le temps aux apprenants de la parcourir. Il répond éventuellement aux questions.

2. Conceptualisation. Travail sur le discours. 10 minutes.

Activité 1. Débit et silences dans la lecture du conte. En classe entière puis en binôme. 5 minutes.

L'enseignant lit à voix haute le récit d'un apprenant en insistant sur l'intonation, le débit (la vitesse de lecture) et le silence (la pause dans le récit, pour donner de l'importance à l'action).

Ensuite, l'enseignant demande aux apprenants de reprendre leur conte et de le lire à leur camarade en insistant sur le rythme et les pauses.

Activité 2. Prononciation. En binôme puis individuel. 5 minutes.

L'enseignant demande aux apprenants de s'entraîner avec la prononciation de leur conte. Tout d'abord, les apprenants lisent à leur binôme ce qu'ils vont dire. Les apprenants effectuent une écoute mutuelle et se corrige sur le contenu et sur la présentation.

Ensuite chacun s'entraîne au niveau de la prononciation sur le site Acapela.

<http://www.acapela-group.com>.

3. Finalisation. 10 minutes.

Activité 3. Enregistrement. Individuel. 10 minutes.

Les apprenants prennent leur Chromebooks et un casque. Ils ouvrent l'application Voice Memo. Ils s'enregistrent en lisant leur production orale. Ensuite, ils s'écoutent. S'il sont satisfaits, ils font écouter leur production orale à leur binôme. Enfin, si le binôme valide l'enregistrement, l'enseignant l'écoute à son tour.

4. Partage de la tâche finale et discussion. 10 minutes.

L'enseignant projette et joue les production orale de chaque apprenant. Les apprenants interviennent en posant des questions à leur camarade, en analysant la prononciation, le rythme, les pauses dans le récit du conte. Enfin, l'enseignant forme des groupes de discussion, afin d'obtenir des critiques, des suggestions d'améliorations.

Fiche apprenant séance 1.

Découvrir le conte français.

1. Mise en route. 10 minutes.

Activité 1. En classe entière. Écoute d'un conte sur Conte-moi.net et remue-méninges. 5 minutes.

Vous allez écouter un document intitulé les sept corbeaux : <http://www.conte-moi.net/contes/sept-corbeaux>.

Qu'est-ce que c'est ?

Quel est ce récit ? Est-ce que vous en connaissez d'autres ? Est-ce que vous aimez ? Pourquoi ?

Activité 2. En classe entière. Discussion et annonce de la tâche. 5 minutes.

Quels sont les contes que vous connaissez ?

Quels sont ceux que vous avez envie de raconter ?

Pourquoi ?

Qu'est-ce qu'ils vous rappellent ?

2. Compréhension. 10 minutes.

Activité 3. En binôme puis en classe entière. 5 minutes.

Compréhension globale : qui est qui ? Écoute le conte et relie chaque image au mot qui correspond.

Le père		
Les frères		
Les corbeaux		
La fille		
La mère		
L'étoile		

Activité 4. En binôme puis en classe entière. 5 minutes.

Compréhension détaillée : écoute le conte et entoure si les phrases sont vraies ou fausses.

1. Il y a 4 frères et 1 soeur.	Vrai	Faux
2. Les garçons vont chercher de l'eau magique pour protéger leur soeur.	Vrai	Faux
3. Le flacon est cassé.	Vrai	Faux
4. La mère est en colère	Vrai	Faux
5. La fille perd la clé.	Vrai	Faux
6. La fille retrouve ses frères.	Vrai	Faux
7. Tout est bien qui finit bien.	Vrai	Faux

3. Travail sur la langue. 10 minutes.

Activité 5. En binôme puis en classe entière. Les 5 éléments du conte. 10 minutes.

Faites l'exercice en ligne sur "les 7 corbeaux".

<http://LearningApps.org/display?v=pgb8p9jk316>.

Bilan : Notez ici les informations du tableau comportant les 5 éléments du récit :

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

4. Conceptualisation. 10 minutes.

Activité 6. Individuel puis en binôme. Travail sur la trame du récit. 5 minutes.

- a) Exprimez votre créativité en travaillant votre récit à partir du conte déjà connu. Répondez aux 5 questions du tableau.
- b) Partagez avec votre binôme votre réflexion.

QUI ? Le personnage principal	
QUOI ? Qu'est-ce qu'il veut ?	
MAIS. Quel est le problème ?	
DONC. Le personnage résout le problème.	
ENFIN. La résolution heureuse du conte.	

Fiche apprenant séance 2.

Enregistrer le conte

1. Mise en route. Évaluation formative. 10 minutes.

Vous récupérez votre conte corrigé. Lisez attentivement la correction individuelle et la correction notée au tableau.

2. Conceptualisation. Travail sur le discours. 10 minutes.

Activité 1. Débit et silences dans la lecture du conte. En classe entière puis en binôme. 5 minutes.

- a) Écoutez la lecture du conte à voix haute par l'enseignant. Remarquez l'intonation, le débit (la vitesse de lecture) et le silence (la pause dans le récit, pour donner de l'importance à l'action).
- b) Ensuite, reprenez votre conte et lisez-le à votre camarade en insistant sur le rythme et les pauses.

Activité 2. Prononciation. En binôme puis individuel. 5 minutes.

- a) Entraînez-vous sur la prononciation de votre conte avec votre binôme.
- b) Entraînez-vous sur la prononciation sur la prononciation de votre conte avec le site Acapela. Cliquez ici <http://www.acapela-group.com>.

3. Finalisation. 10 minutes.

Activité 3. Enregistrement. Individuel. 10 minutes.

- a) Prenez votre Chromebook et un casque. Ouvrez Voice Memo. Enregistrez votre conte.
- b) Écoutez votre production. Faites la écouter à votre binôme. Puis à l'enseignant.

4. Partage de la tâche finale et discussion. 10 minutes.

Qu'en pensez-vous ? Notez au dos vos commentaires.

Annexe 7. Transcriptions.

1. Transcriptions des productions orales des apprenants :

La carte postale sonore - Tâche 1.

SW bonjour/ je m`pelle/ sophie\ j'ai dix ans\ je vais/ bien aujourd'hui\
je: chOI:sis\ la piscine\ : je chOIsis\ la piscine parce qu\ j aime joua
dans sla piscine\ j AIme/: le bleu\ j aime/ nagè\ dans s la piscine\
au revoir//

DC bonjour/ je m'appelle/ diego\ aujourd'hui c'est mercredi\ je suis en
c-m-2\ je suis/ un américain\ je choisis/ la gym/ parce que\ j'AIme: le
sport\ j'AIme: le basket ball\
EN ok\ super\
EB bonjour/: je m'ppelle/ ellie\ : je suis en\ : c-m-2\ aujourd'hui/ c'est
lundi\ : je suis americain\ et ou: canédien\ je soisis/ °la ferme° parce
que\ moi: j`dore: les: animaux\ aussi: moi: j'aime (inaud) merci\
SW ((musique et chanson)) bonjour/ je me`pelle/: sophie\ ,((fond de
musique)) j'ai DIX ans\ jè su en c-m-1\ : jè chOIsi\ i know places
parce qu\ je me sens excite\ je sus:: choisi: aussi/: :comme x rappelle
\ : des bons\ :X avec mes: coupines\ au revoir/ >
DC bonjour\ : je me`pelle/ diego\ j'ai ONze ans\ je suis en c-m-2\ je
choisis\ : we own it par xx\ : je me sens: joyeux\ je suis excité\ : et
heureux\
EB bonjour\ <((bruit de feuille de papier)) je m'appelle/ ellie XXX\ : j'ai
> ONze/ ans\ : je choisis lights\ parce que/ je me sens: con:ten:te: moi:
je me souviens: de mon enfance\ : je suis con:tente\ X j'écoute: la
chanson\ merci\
Page 210

Laisser un message sur le répondeur - Tâche 3.

- SW bonjour/je m'appelle/sophie\s-o-p-h-i-e\ : je habite\ euh woodside hills\ je t`pelle/ pour: xxx je peux apporter dix CUP/cakes\ : je ne peux: pas apporter dix bonbons\ appelle moi au neuf neuf neuf: un trois :un trois: zéro zéro zéro: au revoir/
- DC bonjour/je m`pelle diego\d-i-e-g-o\ je habite à santa clara\ : je appelle pour la fête\ : je peux apporter\ :des fruits\ : je ne peux pas: apporter:: des carottes\ : tu peux m'appelle à\ : euh: au: zéro: six: un: deux: trois: quatre:: sept:: huit: un: neuf:\ au revoir/
- EB bonjour/ je m'appelle/ ellie\ : e-l-l-i-e: je habite: à atherton\ :je appelle pour °la fête °: je peux\ apporter\ des nounours\ :je ne peux pas: apporter\ : xxx: tu peux m'appeler\ au xx zéro: six: neuf: quatre::: deux: deux: zéro: huit huit: à:: au:: au voir:

Quiz Audio pour les 6ème - Tâche 4.

- SW tu as des frères OU des soeurs /
- DC est-ce que tu aimes/: le chat /
- EB qu'est-ce que tu aimes faire/: le week-end /

La minute de français - Tâche 5.

- SW BON/jour\ je m'appelle/sophie\ : j'ai dix ans\ : je suis en c-m-1\ je veux /un menu français\ on dou avoir le tempe: de manger\ : le repas\ on dou avoir plus de temps\ je veux/un menu complite\ on pEUt/ avoir du pAIIn sur la table\ en entrée\ : une sOUpe à la tomate\ en plAte\ : des spaghettis bolonaises\ en légume\ : des carottes\ en fromage\ : un yOgourt\ en déserte\ une orange\ en boisson\ : de l'eau\ en entrée\ la baguette\
- DC bon/jour/ je m'appelle diego\ je suis en c-m-2\ : j'ai onze ans\ :je veux un menu français\ on peut: prendre: le temps de manger\ :on doit avoir de la bagueTte à table\ on doit avoir un éclAIr au CHOcolat\ je dois x parce que c'est délicieux\ :: entrée/:soupe de coquilla\ :plat principa/: jambon blanc\ :légumÉ/:riz\ :fromAge/chèvre mi XX\ : desseERT/:éclAIr au chOcolat\ : boisson/ de l'eau\ : autre\ : la baguette\

EB bon/jour\ je m'appelle ellie xxx\ je suis en c-m-2\j'ai ONze ans\
 <((rire d'un élève))>je veux un menu français\on peut prendre le temps
 de manger\on doit avoir: du veau <((cris d'un élève)) x > câpres\ parce
 que c'est délicieuse\:: entrée\ soupe des pâtes\ plat principal\ du
 veau aux câpres\<<((un autre élève commence son enregistrement)) légumes
 \ des aspergues\fromage\fromage des bleus\dessert\ : gâteau aux mûres
 \bois: boisson\de l': de l'eau\xx\baguette\:: merci\
 EN °excellent°>

Conte-moi une histoire - Tâche 6.

SW la belle/au bois/ dormant\ : il était/une fois\ :une baby princesse/
 était NÉ\ au royaume\ : il y avait/ une grande/ fête\ :la: méchante
 rene\ : a :jet`un sort\ à la princesse\ : elle va se: couper: le:
 doigt à siz ans\ :la prin/cesse\ va vivre loin`ses parents\ mais
 elle se coupe/: le DOIGT\ à ses siz ans: et °s'endort°: un PRIN/ce
 arrive\ : il TUE/ la méchante reine\ il embrasse la princesse\ : elle
 se °veille°: Ils se marient/: tout est bien/ qui finit bien\

DC il était une fois/ jacques/ vivait/ dans une pauvre/ ville\ il échange
 une vache\ contre un HARicot magique\ :il vEUt/ être riche\ : il plante
 le HARicot magique\ :le GÉANT/ veut TUEr/ JACques\ : mAIIs/ Jacques TUE/
 le géant\ : Jacques n'est plus\ : : pauvre\ :parce qu'il\ : a oeufs\ : du
 géant\ :il donne des oeufs en or\ : tout est bien\ qui finit bien\

EB blanche/neIge\<<((bruit de feuille de papier))>il étaAIIt une fois\
 blanche neige:était:dans: la forêt\ : :elle x une maison\ : : elle veut
 entrer dans une maison\ : : la reine/ donne une pomme rOUge/ à blanche
 neige\ elle mange la pomme\ empoisonnée\ s'endort\ : les SEPT/ nains
 \l'aident\mais:blanche neige\dort toujours\ : le prince l'embra\ et
 blanche neige\ se reveillé\ : : ils se marient/ tout est bien/ qui finit
 bien\

2. Transcriptions des groupes de discussions :

Carte postale audio avec les CM1 : retours des élèves.

SW j ai aimé parce que les couleurs de la piscine sont bleues c'est beau

je n ai pas aimé parce que il n y avait pas de bruit dans le fond
(éclaboussures)

IM j ai aimé parce que c'était drôle une drôle expérience
je n ai pas aimé car il a fallu parler fort presque crié. Le bruit de
fond était trop fort

JH je n ai pas aimé parce que je ne sais pas les mots
j ai aimé entendre le son des poules
en général c'était une bonne expérience

SW [j aurais préféré] avoir un son bruyant Le son de Jacqueline était
moyen c'était la bonne

IM [j'aurais préféré] un peu moins de son

Carte postale audio avec les CM2 : observations des élèves.

J'ai observé une classe motivée, enthousiaste. Les apprenants m'ont reporté qu'ils avaient aimé s'enregistrer avec l'ipad. EB a adoré se promener dans le campus et aller à la ferme pour enregistrer sa carte postale sonore. DC a choisi la gym parce qu'il joue au basketball. Tous les apprenants ont trouvé utile le site Acapela-group.

Parler de sa chanson avec les CM1 : retours des élèves.

Les discussions étaient en anglais afin de recueillir plus de commentaires et d'interactions

SW j ai aimé parce que j'ai appris des mots nouveaux. Je peux exprimer mes
sentiments. C'est difficile mais j'aime bien écrire le texte dans
acapela pour m'entraîner.

IM j'aime bien la musique mais c'est difficile de dire ce qu'on ressent.
Je suis d'accord avec SW, j'aime bien acapela. ça m'aide pour prononcer
correctement les mots nouveaux.

Parler de sa chanson avec les CM2 : retours des apprenants.

EB j'ai bien aimé choisir la chanson que j'aime maintenant. Comme je
l'aime vraiment, j'aime bien en parler. je suis contente quand je
l'écoute. J'aime pas entendre ma voix quand je prononce les nouveaux

mots. C'est mauvais. C'était difficile. on n'a pas eu assez de temps pour pratiquer avec acapela. C'est fun, c'est facile.

DC moi, je connaissais le mot heureux et joyeux. On l'avait appris l'an dernier. C'était fun mais on n'a pas eu assez de temps.

Le répondeur avec les CM1 et CM2 : retours des apprenants.

J'ai vraiment beaucoup aimé. C'était amusant, le fait d'enregistrer et de parler au téléphone en français... J'ai aimé vous appeler.

Ca sonne différent quand on s'entend. J'ai bien aimé m'écouter sur le répondeur.

La première fois, ça ne ressemble pas à notre voix.

Les activités m'ont aidée dans la prononciation maintenant je peux dire tout l'alphabet. J'ai compris comment utiliser "je peux" et "je ne peux pas".

Le quiz audio avec les CM1 et CM2 : observations.

Les élèves ont bien aimé utiliser Schoology pour enregistrer leur voix et se voir dans la caméra de l'ordinateur.

Travailler debout les a aidés à mieux respirer. Se voir dans la caméra de l'ordinateur les a aidés à mieux articuler.

J'ai observé des élèves reprendre plusieurs fois leur enregistrement parce qu'ils enregistraient chacun à leur tour et jouaient la question à toute la classe. Ils ont obtenu un retour immédiat de leur camarade et voulaient "bien faire" pour des apprenants plus âgés et ayant une année d'expérience en français.

La minute de français avec les CM1 : retours des apprenants.

IM j'ai appris comment écrire en français. On a fait des activités sympa. j'ai amélioré ma prononciation. Je sens que j'ai amélioré ma prononciation en utilisant acapela.

- SW JH ne s'est pas arrêtée et même si elle a fait une erreur elle a continué. J'aime faire les activités sur l'ordinateur. Je pense qu'on devrait travailler un peu plus sur les mots. Je ne sais pas vraiment ce qu'ils veulent dire. Acapela nous a tous aidé.
- JH J'ai aimé cette activité parce que nous avons utilisé l'ordinateur et j'ai appris comment prononcer beaucoup de nouveaux mots. J'ai l'impression d'avoir progressé en utilisant acapela.

La minute de français avec les CM2 : retours des apprenants.

- DL je pense que c'était amusant et utile. J'ai appris comment expliquer les menus des français et comment prononcer la nourriture. J'ai pris du plaisir à faire ces activités. Je pense que c'était une des plus sympa que nous avons fait en français. Ma partie préférée était quand on a enregistré nos menus. merci.
- SM je pense que c'était amusant et utile. J'ai appris les différents noms de la nourriture française. ça m'a aidé à prononcer les mots et m'a enseigné sur quoi travaillé.
- xx C'était vraiment amusant et quand on l'a partagé, ça a montré comment j'ai prononcé quand j'ai parlé français. Je pense que j'ai vraiment progressé parce que j'ai appris à prononcer plusieurs mots beaucoup mieux. Je pense aussi que cette application (Acapela) est génial pour d'autres langues.
- PG J ai aimé quand on a choisi la nourriture (pour faire le menu). C'était vraiment difficile pour moi de prononcer donc je pense que je devrais utiliser quelque chose qui aide à prononcer les mots. J'ai vraiment aimé Voicethread parce que on ajoute une bande son sur une image. Ca m'aide à écouter ma voix et je pense que je parle mieux français maintenant.
- DA C'était vraiment amusant et je pense que ça m'a aidé à améliorer mon français. Cela m'a aidé à être plus confiante parce que tout le monde a pu m'entendre quand j'ai expliqué mon menu et cela m'a aussi aidé à corriger mes erreurs quand je les ai entendues. Ainsi, j'ai pu corriger mes erreurs.

KS J'ai amélioré ma prononciation et c'était un exercice très utile. J'ai gagné en confiance dans la prononciation des mots dont je n'étais pas sûre.

Conte-moi une histoire : retours des apprenants.

Nous avons demandé aux apprenants de réfléchir sur leur dernière expérience et d'exprimer s'ils ont le sentiment d'avoir progressé en production orale.

SW j'ai pensé que c'était amusant de faire le livre. Je n'ai pas vraiment aimé faire le quiz audio. Le reste était vraiment sympa. J'ai appris un petit peu mais je n'ai pas tout compris. Je pense que je sais monter l'intonation de ma voix quand il y a une partie excitante à dire.

DC j'ai aimé faire le dernier travail et c'est ma tâche préférée. J'ai appris comment dire beaucoup de mots comme "il était une fois" et "fin heureuse". Je pense que j'ai beaucoup progressé.

3. Liens vers les productions originales des apprenants.

Lien vers "la carte postale sonore". Tâche 1.

Les productions originales des apprenants sont disponibles sur youtube en cliquant sur le lien ci-dessous :

<https://www.youtube.com/playlist?list=PL74M-TpXBneUpY6BsHr-pRmO6soVhcWPs>

Lien vers "Parler de sa chanson". Tâche 2. Classe de CM1.

Les productions originales des apprenants de CM1 sont disponibles sur youtube en cliquant sur le lien ci-dessous :

https://www.youtube.com/playlist?list=PL74M-TpXBneWcscx0Gc721kj9_RSsJYrU

Lien vers "Parler de sa chanson". Tâche 2. Classe de CM2.

Les productions originales des apprenants de CM2 sont disponibles sur soundcloud en cliquant sur le lien ci-dessous :

<https://soundcloud.com/veronique-micha/sets/parler-de-sa-chanson>

Lien vers “Laisser un message sur un répondeur”. Tâche 3.

Les productions originales des apprenants sont disponibles sur soundcloud en cliquant sur le lien ci-dessous :

<https://soundcloud.com/veronique-micha/sets/le-r-pondeur-de-mme-micha>

Lien vers le “Quiz audio pour les 6ème”. Tâche 4.

Les productions originales des apprenants sont disponibles sur soundcloud en cliquant sur le lien ci-dessous :

<https://soundcloud.com/veronique-micha/sets/t-che-4-quiz-audio-pour-les-6>

Lien vers “La minute de français”. Tâche 5.

Les productions originales des apprenants créées à l’aide de voicethread sont disponibles en cliquant sur le lien ci-dessous :

EB : <https://voicethread.com/myvoice/#thread/7750852>

DC : <https://voicethread.com/myvoice/#thread/7750786/42146481/43130426>

DL : <https://voicethread.com/myvoice/#thread/7750781/42146392/43130676>

DG : <https://voicethread.com/myvoice/#thread/7750783/42146427/43130633>

KS : <https://voicethread.com/#thread/7750881/42147218>

SM : <https://voicethread.com/myvoice/#thread/7750773>

DA : <https://voicethread.com/myvoice/#thread/7750823>

PeneG : <https://voicethread.com/myvoice/#thread/7750841/42146892/43130770>

SW : <https://voicethread.com/myvoice/#thread/7750973/42147783/43131388>

JH : <https://voicethread.com/#thread/7750981/42147814/43131469>

IM : <https://voicethread.com/#thread/7751034/42148129/43131727>

LJ : <https://voicethread.com/#thread/7750819/42146766/43188203>

Lien vers “Conte-moi une histoire”. Tâche 6.

Les productions originales des apprenants de CM1 et deux apprenants de CM2 sont conçues avec Bookcreator. Elles sont disponibles sur youtube en cliquant sur le lien ci-dessous :

<https://www.youtube.com/playlist?list=PL74M-TpXBneW288Ceq965u68hpKq9nyeQ>

Les productions originales de certains apprenants de CM2 sont conçues avec Voicethread. Elles sont disponibles en cliquant sur les liens ci-dessous :

DC : <https://voicethread.com/#thread/7804636/42569948/43492878>

DL : <https://voicethread.com/#thread/7814870/42652715/43558724>

KS : <https://voicethread.com/#thread/7819084/42690222/43590055>

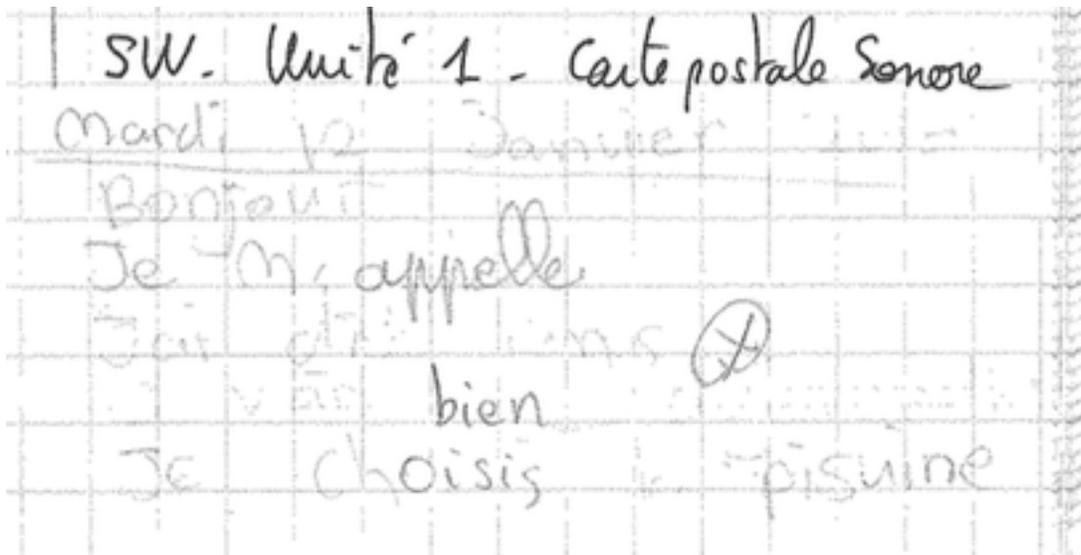
DA : <https://voicethread.com/#thread/7814833/42652466/43558328>

Pene G : <https://voicethread.com/#thread/7804647/42570063/43557636>

P G : <https://voicethread.com/#thread/7814868/42652630/43558541>

4. Le matériel invoqué des apprenants.

Le matériel recueilli pour “la carte postale sonore”. Tâche 1.



Bonjour je m'appelle Diego. Aujourd'hui c'est mercredi, je suis en CM2. Je suis un Américain je choisis la gym parce que j'aime le sport. J'aime le basket ball

1. Bonjour, J'appelle... Ellie
2. Je suis en CM2 = Fifth Grade
3. Aujourd'hui, c'est lundi
4. Je suis américain & canadien
5. Je choisis la Fem
6. parce que moi j'adore les animaux.
7. Aussi, moi j'aime et dehors & nature.

E.B. Unité 4
la carte postale sonore

SW - Unité 2

Parler de sa
chanson

Parler de sa chanson
Exprimer ses sentiments

emotions

Je suis malade

⊖

Je suis content

⊕

Je suis triste

⊖

Je suis exalté

⊕

Bonjour Je m'appelle Sophie

J'ai dix ans - je suis en CM1

Je choisis 'I know places'
parce que je me sens
heureux.

Je suis triste aussi
ça me rappelle des
bons souvenirs avec mes
copines. Au revoir

Le matériel recueilli pour "Le répondeur". Tâche 3.

D. Unité 3
 le répondeur
 Lundi 29
 Bonjour le message sur le répondeur
 Qui est-ce? Sarah
 à qui Sarah téléphone? Sarah téléphone
 à ton
 Tu l'as
 est-ce que tu vas
 Voulez-vous
 est-ce que vous allez
 Bonjour je m'appelle Diego D.I.E.G.O.
 Mercredi 2 mars
 Bonjour je m'appelle Diego D.I.E.G.O.
 J'habite à Santa Clara

Bonjour je m'appelle Diego D.I.E.G.O.
 J'habite à Santa Clara
 J'appelle pour la fête
 je peux apporter des frites, je ne peux pas apporter
 des carottes. Tu veux m'appeler au 06 12 34
 78 9. Au revoir.

SW. Unité 3 le répondeur.
 Bonjour Je m'appelle
 Sophie S.O.P.H.I.E. J'habite
 à Woodside Hills. Je t'appelle
 pour la fête. Je peux
 apporter des cupcakes. Je
 ne peux pas apporter des
 bonbons. Appelle moi au
 888-13-13-000 Au revoir!

EB
Unité 4

Le Quiz Audio

Quatre critères

Les critères d'un bon quiz

- consignes simples = simple instruction
- la consigne demande de faire une chose
- la réponse = true
- la note = affiché or points et question
- la question est faisable = doable
- inclure une image

SW. Unité 4. Quiz audio

Quiz Audio

Critères d'un bon quiz

* la consigne est simple

* la consigne demande de faire une chose

* la réponse = true

* la note = affiché

* la question est faisable

* inclure une image

* Je prononce bien

Le matériel recueilli pour "La minute de français". Tâche 5.

2. Conceptualisation. Travail sur le discours. 10 minutes.

Activité 1. Utilisation des expressions "je dois, je veux, je peux". 5 minutes.

L'enseignant demande aux apprenants de travailler sur la trame de leur discours.

Se présenter : dire son prénom, sa classe et son âge : Bonjour, je m'appelle
Diego je suis en CM2 j'ai onze ans

Annoncer le sujet de ce que l'on veut parler pendant une minute. Lisez votre menu et utilisez

Je veux ... un menu français. On peut prendre le
temps de manger.

Je peux ... On doit avoir de la baguette à table.
On doit avoir un éclair ou du chocolat

Je dois ... parce que c'est délicieux

EB. Unité 5
la minute de
français

Le menu = [Food courses of day]

En France, les enfants mangent à la
cantine
"cafeteria" - Ils mangent - une entrée = une salade

- une viande = meat
- des légumes - vegetables
- du fromage
- un dessert

Sur la table, ils ont de la baguette
"unlimited bread at the table"

Ils boivent de l'eau
"they drink water"

2. Conceptualisation. Travail sur le discours. 10 minutes.

Activité 1. Utilisation des expressions "je dois, je veux, je peux". 5 minutes.

L'enseignant demande aux apprenants de travailler sur la trame de leur discours.

Se présenter : dire son prénom, sa classe et son âge :

Bonjour je m'appelle _____ je suis en CM2. j'ai 8 ans.

Annoncer le sujet de ce que l'on veut parler pendant une minute. Lisez votre menu et utilisez

Je veux ... un menu français

Je peux ... on peut prendre le temps de manger

Je dois ... on doit avoir (what I really want) délicieux

du veau aux carottes

2. Conceptualisation. Travail sur le discours. 10 minutes.

Activité 1. Utilisation des expressions "je dois, je veux, je peux". 5 minutes.

L'enseignant demande aux apprenants de travailler sur la trame de leur discours.

Se présenter : dire son prénom, sa classe et son âge :

Bonjour je m'appelle Sophie j'ai 8 ans.

Annoncer le sujet de ce que l'on veut parler pendant une minute. Lisez votre menu et utilisez

Je veux ... un menu français

Je peux ... on doit avoir le temps de manger

Je dois ... on doit avoir du veau aux carottes

Je dois ... Je veux un menu complet

Le matériel recueilli pour "Conte-moi une histoire". Tâche 6

<p>QUI ? Le personnage principal who</p>	<p>il était une fois Blanche Neige, etoit dans la forêt. Elle a trouvé une maison.</p>
<p>QUOI ? Qu'est-ce qu'il veut ? what</p>	<p>Elle veut entrer dans la maison</p>
<p>MAIS. Quel est le problème ? But</p>	<p>La reine donne une pomme rouge à Blanche Neige. Elle mange la pomme empoisonnée et s'endort</p>
<p>DONC. Le personnage résout le problème. Then</p>	<p>Les sept nains l'aide mais Blanche Neige dort toujours. Le prince l'embrasse et Blanche Neige se réveille</p>
<p>ENFIN. La résolution heureuse du conte. Finally</p>	<p>Ils se marient, tout est bien qui finit bien.</p>

DC

Jacques et le haricot magique
Unité didactique 6 Le conte en français

QUI ? Le personnage principal	Il était une fois, Jacques vivait dans une pauvre ville
QUOI ? Qu'est-ce qu'il veut ?	Il a échangé une vache contre un haricot magique. Il veut être riche. Il plant le haricot magique
MAIS. Quel est le problème ?	Le géant veut tuer Jacques
DONC. Le personnage résout le problème.	mais Jacques tue le géant
ENFIN. La résolution heureuse du conte.	Jacques n'est plus pauvre parce qu'il a l'or du géant. Ils ont des oeufs d'or. Ils se marient. Tout est bien qui finit bien

QUI ? Le personnage principal	Il était une fois, un bébé princesse était né au royaume. Il y avait une grande fête
QUOI ? Qu'est-ce qu'il veut ?	la méchante reine a jeté un sort à la princesse, elle va se couper le doigt à 16 ans seize
MAIS. Quel est le problème ?	la princesse va vivre loin de ses parents. Mais elle se coupe le doigt à 16 ans et s'en va
DONC. Le personnage résout le problème.	Un prince arrive, il tue la méchante reine, il embrasse la princesse. Elle se réveille
ENFIN. La résolution heureuse du conte.	Ils se marient. Tout est bien qui finit bien.