

FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ ALANINDA AKADEMİK TARTIŞMALAR

Editör: Doç.Dr. Zühre YILMAZ GÜNGÖR

yaz
yayınları

Fransız Dili Eğitimi Alanında Akademik Tartışmalar

Editör

Doç.Dr. Zühre YILMAZ GÜNGÖR

yaz
yayınları

2026

Fransız Dili Eğitimi Alanında Akademik Tartışmalar

Editör: Doç.Dr. Zühre YILMAZ GÜNGÖR

© YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

E_ISBN 978-625-8996-43-2

Haziran 2026 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar/AFYONKARAHİSAR

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

İÇİNDEKİLER

Activité D'écriture Dans Le Cadre De L'enseignement Du Vocabulaire En Fle : Une Étude D'analyse Des Erreurs.....	1
<i>Zühre YILMAZ GÜNGÖR</i>	
Comparaison Des Cahiers D'exercices A1.2 Et A2.2: Bien Sûr	17
<i>Gizem KÖŞKER</i>	
Dil Sınıfında Kültürlerarası Yeterliğin İnşası: Kuramsal Bir Çerçeve ve Öğretmen Pratikleri Üzerine Bir Değerlendirme.....	36
<i>Halil ELİBOL</i>	
Enseignement Et Apprentissage Précoces Du Français Comme Langue Étrangère Ou Seconde: Cartographie Bibliométrique D'un Champ De Recherche.....	53
<i>Funda KARA</i>	
Classe Inversée ou Renversée ?	74
<i>Aline SARIYILDIZ</i>	
Notion De Tâche Et Applications En Classe De FLE	93
<i>Aline SARIYILDIZ, Yaprak Türkân YÜCELSİN TAŞ</i>	

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."

ACTIVITÉ D'ÉCRITURE DANS LE CADRE DE L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE EN FLE : UNE ÉTUDE D'ANALYSE DES ERREURS

Zühre YILMAZ GÜNGÖR¹

1. INTRODUCTION

L'écriture constitue l'un des moyens les plus efficaces pour exprimer et transmettre des idées, tant dans la langue maternelle que dans une langue étrangère. Elle représente également l'une des quatre compétences langagières fondamentales que les apprenants doivent acquérir dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, ce qui en fait un domaine auquel il convient d'accorder une attention particulière. Au cours du processus d'apprentissage d'une langue étrangère, les étudiants acquièrent continuellement de nouveaux mots en classe et les mobilisent dans des productions écrites en s'appuyant sur leurs connaissances et compétences linguistiques. Selon Bouchard (1995, cité par Wampah, 2021), la compétence de communication écrite se définit comme « une capacité à produire des discours écrits bien formés, y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées ».

Les activités réalisées dans le cadre des cours d'expression écrite offrent aux apprenants l'occasion de vérifier s'ils ont correctement acquis les structures grammaticales, les expressions idiomatiques et le vocabulaire étudiés (Selvikavak, 2006, cité par Öztürk et Dağıstanlıoğlu, 2017). Selon Rahmatian et Abdoltadjedini (2007), la production écrite est une activité

¹ Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi ABD., ORCID: 0000-0002-1529-8749.

porteuse de sens et orientée vers un objectif, que les apprenants réalisent dans le but de communiquer. Dans le même sens, Kartal et Parlak (2017) définissent la production écrite comme « une activité de construction du sens visant à doter les apprenants de la capacité de produire différents types de textes répondant à divers objectifs de communication ». En réalité, produire un texte écrit dans une langue étrangère en mobilisant les connaissances acquises ne constitue pas une tâche simple pour les apprenants ; il s'agit au contraire d'un processus relativement complexe, notamment dans le contexte scolaire (Wampah, 2021). Murcia et Olshtain (2000, cités par Al-Khasawneh, 2014) soutiennent que la compétence rédactionnelle exige un haut degré de maîtrise linguistique, ainsi que des capacités de résolution de problèmes, de génération d'idées, de planification, de définition d'objectifs, de suivi et d'évaluation de la production.

Au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère, les apprenants progressent également à travers les erreurs qu'ils commettent. Selon Astolfi (1997, cité par Çavdar, 2022), « apprendre, c'est toujours prendre le risque de se tromper ». Dans cette perspective, Bourray (2016) ainsi que Cuq et Gruca (2017) soulignent également que l'erreur constitue une composante indissociable du processus d'enseignement-apprentissage et qu'il est donc naturel qu'elle apparaisse à chaque étape de ce processus. Les erreurs commises par les étudiants pendant les cours de langue étrangère peuvent provenir de l'anxiété, de la durée des cours ainsi que de l'utilisation de matériel pédagogique non actualisé (Köşker, 2023). Quelle que soit la source de l'erreur, du point de vue de l'enseignant, ces erreurs sont précieuses puisqu'elles permettent d'identifier les difficultés rencontrées par les apprenants ainsi que leurs lacunes. Pourquoi les apprenants commettent-ils des erreurs au cours du processus d'acquisition linguistique ? Quelles solutions l'enseignant peut-il mettre en œuvre afin de réduire ces erreurs au minimum ? Afin de répondre

à de telles questions, il est nécessaire de s'intéresser de près aux erreurs des apprenants. L'analyse des erreurs produites dans les activités d'expression écrite revêt ainsi une importance particulière pour la compréhension du processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

L'examen des travaux antérieurs consacrés aux erreurs en apprentissage des langues montre que ce champ d'étude remonte à 1296 avec le manuel de grammaire française de Walter de Bibbesworth. Il s'est ensuite développé avec la première grammaire destinée aux Anglais, rédigée par John Palsgrave en 1532, puis avec les travaux de Claude Mauger aux XVIIe et XVIIIe siècles, qui visaient à comparer les microsystèmes de la langue source et de la langue cible (Demirtaş et Gümüş, 2009).

Cette étude a pour objectif d'examiner les erreurs lexicales et linguistiques apparaissant dans les textes rédigés par des apprenants de français langue étrangère à partir de mots-cibles qui leur ont été fournis. Dans ce cadre, la question de recherche suivante sera abordée :

Quels types d'erreurs apparaissent dans l'utilisation des mots-cibles lors des activités de production écrite ?

2. MÉTHODOLOGIE

2.1. Modèle de Recherche

Cette étude s'inscrit dans une approche qualitative. Les données de recherche sont constituées des textes rédigés librement par les étudiants à partir de certains mots acquis dans le cadre du cours de *Lexicologie et Enseignement du Vocabulaire en Français*. Les données recueillies ont été analysées à l'aide de la méthode d'analyse documentaire. Les erreurs commises par les étudiants dans l'utilisation des mots-cibles ont été classées en thèmes et sous-thèmes, codées puis interprétées. Dans le cadre de

l'analyse des erreurs, celles-ci ont été catégorisées en erreurs lexicales, grammaticales, syntaxiques et orthographiques. En outre, des fréquences ont été calculées afin de mettre en évidence la récurrence des différents types d'erreurs.

2.2. Participants

Les participants à cette recherche sont des étudiants de deuxième année inscrits au programme de formation des enseignants de français dans une université publique. Leur niveau de compétence en français langue étrangère est estimé entre B1 et B2 selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Dans le cadre du cours de *Lexicologie et Enseignement du Vocabulaire en Français*, il leur a été demandé de rédiger une histoire en français en utilisant les mots-cibles qui leur avaient été fournis.

2.3. Instrument de collecte des données

L'instrument de collecte des données est constitué des productions écrites réalisées par les étudiants dans le cadre du cours de *Lexicologie et Enseignement du Vocabulaire en Français*. Au cours du processus de collecte, dix-huit mots-cibles appartenant à différents domaines lexicaux, déjà étudiés en classe, ont été proposés aux étudiants. Ceux-ci devaient ensuite rédiger un récit ou un texte en français en intégrant ces mots. Les textes ainsi produits constituent la principale source de données de cette recherche.

2.4. Analyse des données

Les erreurs relevées dans les textes des étudiants ont été identifiées au moyen de l'analyse documentaire. Des thèmes et sous-thèmes ont ensuite été définis en fonction des catégories d'erreurs afin d'élaborer un système de codage. Les erreurs ont été regroupées en quatre catégories principales : les erreurs lexicales, grammaticales, syntaxiques et orthographiques. Les

résultats obtenus ont été interprétés à partir de leur fréquence d'apparition et présentés sous une forme descriptive.

3. RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

3.1. Erreurs lexicales

L'analyse des textes rédigés par les étudiants montre qu'ils sont globalement capables d'utiliser les mots-cibles qui leur ont été fournis. Toutefois, diverses difficultés apparaissent quant à l'emploi approprié de ces mots en contexte. Les erreurs liées aux collocations et aux associations lexicales sont particulièrement remarquables.

Par exemple, l'utilisation d'expressions telles que « faire une décision » ou « saluer ce problème » laisse penser que les étudiants connaissent le sens des éléments lexicaux concernés, mais qu'ils les emploient principalement dans le but de les intégrer au texte. Il semble ainsi que ces structures n'aient pas encore été pleinement intériorisées. Cette situation entraîne parfois une altération de la cohérence sémantique et de l'unité de sens du texte produit.

Tableau 1. Répartition des sous-thèmes et des codes des erreurs lexicales

Thème	Sous-thème	Code
Erreurs lexicales	Choix lexical inapproprié	LEX-1
	Utilisation incorrecte des collocations	LEX-2
	Utilisation non appropriée au contexte	LEX-3
	Glissement de sens	LEX-4

Ce constat indique que les étudiants ont acquis les connaissances concernées, mais que leur capacité à les réinvestir dans une production écrite demeure limitée.

Tableau 2. Exemples relevés d'erreurs lexicales

Exemple	Forme correcte	Explication
<i>faire une décision</i>	<i>prendre une décision</i>	Collocation incorrecte
<i>saluer ce problème</i>	<i>résoudre ce problème</i>	Choix lexical inapproprié
<i>mettre une chaîne</i>	<i>mettre une chaîne de télévision</i>	Emploi incomplet / inapproprié
<i>communiquer par un ami</i>	<i>communiquer avec un ami</i>	Emploi incorrect
<i>il a téléchargé Youtube</i>	<i>il a regardé Youtube / il a téléchargé une vidéo</i>	Erreur sémantique

Les exemples d'erreurs présentés dans le tableau 2 montrent que les étudiants parviennent à utiliser les mots-cibles dans leurs textes, mais qu'ils rencontrent des difficultés lorsqu'il s'agit de les employer de manière appropriée au contexte. Les erreurs de collocation ainsi que les choix lexicaux inadéquats figurent parmi les erreurs les plus fréquentes. Cette situation indique que les étudiants connaissent le sens fondamental des mots, mais qu'ils ne maîtrisent pas encore pleinement leur emploi en contexte et qu'ils n'ont pas suffisamment intériorisé les tournures idiomatiques et les usages naturels du français. Par ailleurs, on observe que certains emplois résultent d'un transfert direct du turc vers le français, ce qui entraîne des incohérences sémantiques et nuit à la cohérence globale du texte.

Tableau 3. Répartition des fréquences des erreurs lexicales

Type d'erreur	Fréquence
Choix lexical inapproprié	11
Collocation incorrecte	8
Utilisation non appropriée au contexte	7
Total	26

Comme l'indique le tableau ci-dessus, l'erreur lexicale la plus fréquemment observée chez les étudiants concerne le choix lexical inapproprié. Les erreurs liées aux collocations ainsi qu'aux emplois non adaptés au contexte occupent respectivement les deuxième et troisième rangs. Ces résultats montrent que les

étudiants n'ont pas encore suffisamment assimilé les expressions figées et les associations lexicales propres au français. Ils suggèrent également que, malgré une connaissance générale du sens des mots, les apprenants éprouvent des difficultés à les mobiliser de manière appropriée dans des contextes d'usage authentiques.

3.2. Erreurs grammaticales

L'analyse des textes rédigés par les étudiants ayant participé à cette recherche montre que les erreurs grammaticales concernent principalement l'emploi des articles (le, la, les, etc.), le genre des noms (masculin ou féminin), le choix de l'auxiliaire ainsi que la conjugaison verbale. Par exemple, des usages tels que « la problème », « son batterie » ou « il a parti » confirment ce constat et mettent en évidence la complexité du système grammatical français pour les apprenants. Cette situation peut notamment s'expliquer par les différences structurelles entre le turc et le français. En effet, l'absence de genre grammatical dans les noms turcs constitue l'une des principales causes des erreurs liées à l'emploi des articles et à l'attribution du genre en français.

Tableau 4. Répartition des sous-thèmes et des codes des erreurs grammaticales

Thème	Sous-thème	Code
Erreurs grammaticales	Erreur d'article / de genre	GR-1
	Erreur de conjugaison verbale	GR-2
	Erreur dans le choix de l'auxiliaire	GR-3
	Erreur de temps / de mode	GR-4
	Erreur d'accord des pronoms et des déterminants possessifs	GR-5

Par ailleurs, la confusion entre les auxiliaires « être » et « avoir » dans l'emploi du « passé composé » peut être considérée comme une conséquence naturelle du processus de développement de l'interlangue. En effet, au cours de l'acquisition d'une langue étrangère, les apprenants construisent progressivement un système linguistique intermédiaire qui

présente des caractéristiques propres et qui peut donner lieu à ce type d'erreurs transitoires.

Tableau 5. Exemples relevés d'erreurs grammaticales

Exemple	Forme correcte	Explication
<i>la problème</i>	<i>le problème</i>	Erreur d'article / de genre
<i>son batterie</i>	<i>sa batterie</i>	Erreur d'accord du déterminant possessif
<i>la voyage</i>	<i>le voyage</i>	Erreur de genre du nom
<i>il a parti</i>	<i>il est parti</i>	Erreur dans le choix de l'auxiliaire
<i>j'ai commencer</i>	<i>j'ai commencé</i>	Erreur de participe passé
<i>je vais être dans un train</i>	<i>Je serai dans un train</i>	Erreur de temps / de mode

Comme le montre le Tableau 5, le genre grammatical des noms en français ainsi que l'emploi des auxiliaires constituent des sources importantes de difficultés pour les étudiants. Cette situation peut être attribuée à l'absence d'articles et de système de genre grammatical dans la langue turque. Par ailleurs, les erreurs observées dans l'utilisation des temps et des modes verbaux indiquent que les étudiants ne parviennent pas encore à appliquer correctement les structures grammaticales du français dans leurs productions écrites. Ces résultats mettent en évidence les difficultés rencontrées lors du transfert des connaissances grammaticales vers une utilisation effective de la langue en contexte de production écrite.

Tableau 6. Fréquences des erreurs grammaticales

Type d'erreur	Fréquence
Erreurs d'article / de genre	14
Erreurs de conjugaison verbale	17
Erreurs liées à l'emploi de l'auxiliaire	9
Erreurs de temps / de mode	8
Total	48

Le Tableau 6 montre que les étudiants commettent principalement des erreurs liées à l'emploi des articles, au genre des noms (masculin/féminin) ainsi qu'à la conjugaison verbale

lors de la rédaction de leurs textes. Les erreurs relatives à l'utilisation des auxiliaires et aux temps et modes verbaux constituent également une catégorie importante d'erreurs. Ces résultats confirment que les aspects morphosyntaxiques du français représentent une source majeure de difficulté pour les apprenants, notamment en raison des différences structurelles existant entre le français et le turc.

3.3. Erreurs syntaxiques

L'analyse des textes produits par les étudiants révèle que les erreurs syntaxiques concernent principalement l'emploi incorrect des prépositions, l'ordre des mots dans la phrase ainsi que l'utilisation de structures incomplètes. Ces erreurs témoignent des difficultés rencontrées par les apprenants dans l'organisation syntaxique des énoncés et dans la maîtrise des règles de construction propres à la langue française.

Tableau 7. Répartition des sous-thèmes et des codes des erreurs syntaxiques

Thème	Sous-thème	Code
Erreurs syntaxiques	Emploi incorrect des prépositions	SYN-1
	Problème d'ordre des mots	SYN-2
	Utilisation de structures incomplètes	SYN-3
	Transfert de structures du turc	SYN-4

Par exemple, les erreurs relevées dans cette catégorie, telles que « communiquer par Facebook avec son cousin » ou « en faisant le quai », montrent que les étudiants tendent à construire les phrases françaises en s'appuyant largement sur la logique syntaxique du turc. Cette situation peut être attribuée à l'influence du transfert de la langue maternelle. En effet, les apprenants semblent transposer directement certaines structures syntaxiques du turc vers le français, ce qui entraîne des formulations non conformes aux règles de construction de la langue cible.

Tableau 8. Exemples relevés d'erreurs syntaxiques

Exemple	Forme correcte	Explication
<i>il a allé vers le quai</i>	<i>il est allé vers le quai</i>	Structure incorrecte
<i>prendre la bus</i>	<i>prendre le bus</i>	Erreur de structure et d'article
<i>communiquer par Facebook avec son cousin</i>	<i>communiquer avec son cousin sur Facebook</i>	Problème d'ordre des mots
<i>en faisant le quai</i>	<i>en attendant sur le quai</i>	Structure incorrecte
<i>j'ai vu des trains... j'ai vérifié aux heure(s) pointe</i>	<i>aux heures de pointe</i>	Structure incomplète

Les résultats présentés dans le Tableau 7 confirment les observations précédentes. Par ailleurs, le fait que les étudiants cherchent à intégrer de manière contrainte les mots-cibles dans leurs productions, parfois sans tenir suffisamment compte du contexte, entraîne dans certains cas une altération de la fluidité et de la cohérence syntaxiques des phrases. Cette situation montre que les apprenants éprouvent encore des difficultés à mobiliser le vocabulaire acquis de manière naturelle et appropriée dans des contextes de communication authentiques.

Tableau 9. Fréquence des erreurs syntaxiques

Type d'erreur	Fréquence
Problèmes d'ordre des mots	10
Structures incomplètes	9
Emploi incorrect des prépositions	13
Total	32

Comme l'indique le Tableau 9, les étudiants ont commis 10 erreurs liées à l'ordre des mots et 13 erreurs relatives à l'emploi des prépositions. Les structures incomplètes figurent également parmi les erreurs les plus fréquemment observées dans cette catégorie. Ces résultats montrent que les apprenants rencontrent des difficultés dans l'organisation syntaxique des énoncés et dans la maîtrise des relations grammaticales exprimées

par les prépositions en français. Ils suggèrent également que les règles de construction syntaxique de la langue cible ne sont pas encore pleinement intégrées dans les productions écrites des étudiants.

3.4. Erreurs Orthographiques

L'examen des erreurs orthographiques relevées dans les productions écrites des étudiants montre que les problèmes les plus fréquents concernent l'omission des accents du français, les fautes d'orthographe lexicales ainsi que les insuffisances en matière de ponctuation.

Par exemple, des erreurs telles que « **memoire** » au lieu de « **mémoire** », « **problem** » au lieu de « **problème** » ou encore « **telechargement** » au lieu de « **téléchargement** » montrent que le système orthographique du français constitue une difficulté importante pour les apprenants. Ces erreurs révèlent notamment les difficultés rencontrées dans la maîtrise des signes diacritiques et des conventions orthographiques propres à la langue française.

Tableau 10. Répartition des sous-thèmes et des codes des erreurs orthographiques

Thème	Sous-thème	Code
Erreurs orthographiques	Omission des accents	ORT-1
	Fautes d'orthographe	ORT-2
	Omission des signes de ponctuation	ORT-3
	Emploi des majuscules et des minuscules	ORT-4

Étant donné que les accents en français jouent un rôle distinctif tant sur le plan de la prononciation que du sens des mots, ce type d'erreur revêt une importance particulière du point de vue de la compétence communicative. En effet, l'omission ou l'utilisation incorrecte des accents peut non seulement entraîner des difficultés de prononciation, mais également provoquer des ambiguïtés sémantiques susceptibles de nuire à la compréhension

du message. Ces résultats soulignent ainsi l'importance d'une maîtrise adéquate des conventions orthographiques du français dans le développement de la compétence écrite des apprenants.

Tableau 11. Exemples relevés d'erreurs orthographiques

Orthographe erronée	Orthographe correcte
<i>problem</i>	<i>problème</i>
<i>memoire</i>	<i>mémoire</i>
<i>Soudine</i>	<i>Soudain</i>
<i>enthouisme</i>	<i>enthousiaste / enthousiasme</i>
<i>telechargement</i>	<i>téléchargement</i>
<i>parabolique</i> (emploi incomplet selon le contexte)	<i>antenne parabolique</i>

Les erreurs orthographiques présentées dans le Tableau 11 peuvent s'expliquer par le fait que les étudiants se sont davantage concentrés sur l'intégration des mots-cibles dans leurs productions que sur la vérification de leur orthographe. Outre les exemples présentés ci-dessus, plusieurs cas d'omission de lettres ou de substitution de lettres ont également été observés. Ces résultats montrent que les apprenants n'ont pas encore pleinement assimilé la forme orthographique des mots français.

Par ailleurs, comme l'illustre l'exemple de « parabolique », certains étudiants éprouvent des difficultés à employer les mots-cibles de manière appropriée au contexte. Il apparaît ainsi que l'apprentissage d'une langue étrangère ne doit pas se limiter à l'acquisition du sens des mots, mais doit également inclure la maîtrise de leur orthographe correcte ainsi que de leurs conditions d'emploi en contexte.

Tableau 12. Fréquence des erreurs orthographiques

Type d'erreur	Fréquence
Omission des accents	21
Fautes d'orthographe	18
Erreurs liées aux majuscules/minuscules et à la ponctuation	7
Total	46

Comme le montre le Tableau 12, l'erreur orthographique la plus fréquente commise par les étudiants lors de l'activité de production écrite libre concerne l'omission des accents dans les mots. Par ailleurs, il a été observé que les apprenants commettent également de nombreuses fautes dans l'orthographe des mots au cours du processus de rédaction. Des erreurs liées à l'emploi des majuscules et des minuscules ainsi qu'à la ponctuation ont également été relevées. Ces résultats suggèrent que les étudiants accordent davantage d'attention au contenu de leur production et à l'intégration des mots-cibles qu'au respect des normes orthographiques et typographiques du français.

4. CONCLUSION

L'évaluation globale des résultats obtenus à partir des productions écrites des étudiants participant à cette recherche montre que les apprenants inscrits au programme de formation des enseignants de français, qui apprennent le français comme langue étrangère, sont capables d'intégrer les mots-cibles dans leurs textes lors d'activités de rédaction libre. Toutefois, cette utilisation s'accompagne d'un nombre important d'erreurs, notamment sur les plans grammatical et orthographique. Ces résultats mettent en évidence que la connaissance du seul sens des mots ne suffit pas pour une utilisation adéquate en langue étrangère. Il est également nécessaire d'acquérir les caractéristiques contextuelles, grammaticales et syntaxiques associées à ces unités lexicales.

Par ailleurs, les résultats de cette recherche montrent que les activités de production écrite guidée réalisées à partir de mots-cibles constituent un moyen pertinent pour observer les compétences langagières des apprenants en situation de production libre. Dans cette perspective, les recommandations

suivantes sont proposées tant pour l'enseignement du vocabulaire que pour les recherches futures :

- Les activités d'expression écrite devraient occuper une place plus importante dans les cours consacrés à l'enseignement du vocabulaire afin de permettre aux étudiants de réutiliser les mots acquis dans des contextes naturels de communication.
- Dans l'enseignement du vocabulaire en français langue étrangère, l'accent ne devrait pas être mis uniquement sur le sens des mots, mais également sur leurs conditions d'emploi et leurs usages en contexte.
- Des activités d'écriture spécifiques devraient être mises en place afin de renforcer la maîtrise correcte des accents, qui occupent une place importante dans le système orthographique du français.
- Des exercices de rédaction créative devraient être proposés afin de développer les compétences rédactionnelles des apprenants.
- Les recherches futures pourraient comparer les types d'erreurs observés chez des apprenants de différents niveaux de compétence linguistique.
- Dans le cadre des activités d'expression écrite, un retour individualisé devrait être fourni régulièrement aux étudiants, notamment lors de la correction des devoirs ou à l'issue des activités, afin de développer leur prise de conscience des erreurs commises et de favoriser leur progression.

SOURCE

- Al-Khasawneh, F. M. (2014). Error Analysis of Written English Paragraphs by Jordanian Undergraduate Students: A Case Study. *IJELLH- International Journal of English Language, Literature and Humanities*, 2(8), 85-100.
- Bourray, M. (2016). L'erreur dans l'apprentissage de la production écrite en classe du FLE: Repérage, traitement et la remédiation. *Francisola*, 1(2). 163-174. <https://doi.org/10.17509/francisola.v1i2.5554>
- Cuq, J.-P. & Gruca, I., (2017). *Cours de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde (4ème édition)*. Grenoble : PUG Fle.
- Çavdar, E. (2022). Analyse des erreurs dans l'apprentissage de la voix passive chez les étudiants Turcs. *Turkish Studies-Language*, 17(3), 827-843.
- Demirtaş, L., Gümüş, H. (2009). De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. *Synergies Turquie*, (2), 125-138.
- Karakoç Öztürk, B., Dağıstanlıoğlu, B. E. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerdeki yazım sorunları: Bir hata analizi örneği. *Asos Congress Conference Proceedings*. Alanya: Alaeddin Keykubat University.
- Kartal, E., Parlak, E. (2017). Perspectives des apprenants de Français langue étrangère à l'égard de l'expression écrite. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 328-343.
- Köşker, G. (2023). Opinions des futurs enseignants de français langue étrangère sur l'enseignement des langues étrangères en Turquie. *Synergies Turquie*, 16, 49-71.

- Rahmatian, R., Abdoltadjedini, K. (2007). L'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères. *Plume*, 1(2), 105-123.
- Wampah, E. K. (2021). Analyse des erreurs dans la production écrite des étudiants de Fle à l'Université du Ghana. *Akofena*, 7, 35-50.

COMPARAISON DES CAHIERS D'EXERCICES A1.2 ET A2.2 : BIEN SÛR

Gizem KÖŞKER¹

1. INTRODUCTION

Les manuels pédagogiques destinés à l'enseignement des langues étrangères se composent généralement de trois éléments complémentaires : le manuel de l'élève, le cahier d'exercices et le guide de l'enseignant. Le manuel de l'élève sert de point de départ à l'enseignement de la langue. Il contient les unités, les thèmes, les dialogues, les textes de lecture, les explications grammaticales, les exercices de vocabulaire et les activités de communication. Ce manuel est la ressource principale que l'élève utilise en classe.

Le cahier d'exercices est conçu pour permettre à l'élève de consolider les connaissances acquises dans le manuel à travers diverses activités. Il est conçu pour permettre à l'élève de réviser, par le biais d'exercices, les compétences acquises en classe en matière de vocabulaire, de grammaire, de lecture, d'écriture, d'écoute et d'expression orale. Ce manuel se compose généralement d'exercices de remplissage de trous, d'appariement, de construction de phrases, de rédaction de textes courts, d'activités d'écoute et de tests. Il offre à l'élève la possibilité de s'auto-évaluer.

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, ORCID: 0000-0002-0115-9756

Le guide de l'enseignant, quant à lui, est conçu pour guider l'enseignant. Ces guides, qui indiquent comment aborder les leçons, mettre en œuvre les activités, et qui contiennent les corrigés, des explications complémentaires et des suggestions pour la classe, servent de guide dans le déroulement des cours. Ils aident ainsi l'enseignant à utiliser son temps de manière efficace et à mener ses cours de manière plus structurée.

2. CADRE THÉORIQUE

Dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, les manuels scolaires spécialement conçus à cet effet constituent l'un des outils les plus efficaces pour transmettre à la fois les connaissances linguistiques et culturelles d'une langue (Güngör, 2018). Dans cette optique, la présente étude s'est concentrée sur le cahier d'exercices, qui fait partie d'une série de trois manuels et offre à l'élève la possibilité de tester ses acquis par le biais d'un travail individuel. En effet, l'objectif principal du cahier d'exercices est de veiller à ce que l'élève ne se contente pas de retenir ce qu'il a appris uniquement en cours, mais de consolider ses acquis par la répétition. Les informations fournies dans le manuel constituent le plus souvent la première étape de l'apprentissage. Le cahier d'exercices, quant à lui, a pour fonction de mettre ces informations en pratique, de les réviser et de les ancrer durablement. Grâce aux exercices du cahier d'exercices, l'élève a la possibilité d'utiliser de nouveaux mots dans différents contextes, de réviser les structures grammaticales et d'appliquer les règles apprises dans ses propres phrases.

Un autre atout du cahier d'exercices réside dans le fait qu'il favorise l'apprentissage individuel de l'élève. L'autonomie de

l'apprenant et sa capacité à travailler de manière individuelle et autonome occupent une place importante dans l'enseignement des langues. Les cahiers d'exercices utilisés en classe encouragent le travail individuel et autonome autant que les activités destinées à l'apprentissage collaboratif (Güngör, 2011). En utilisant le cahier d'exercices, l'élève peut travailler à son propre rythme, sans la présence d'un enseignant. Il a ainsi la possibilité de repérer ses lacunes et de revenir sur les points qui lui posent des difficultés. À cet égard, le cahier d'exercices n'est pas seulement un cahier de devoirs, mais un outil important qui permet à l'élève de suivre son propre processus d'apprentissage.

C'est pourquoi la contribution du cahier d'exercices à l'élève est considérable. Un cahier d'exercices utilisé régulièrement renforce la confiance en soi de l'élève, renforce sa participation active en classe et empêche l'oubli des connaissances acquises. En outre, tout en développant ses compétences en écriture, il l'aide à se concentrer et lui permet d'utiliser la structure de la langue de manière plus consciente. Dans ce contexte, le cahier d'exercices permet à l'élève d'aller au-delà d'un processus d'apprentissage purement théorique de la langue étrangère, en lui permettant d'utiliser et d'expérimenter par lui-même la langue qu'il apprend.

Le contenu des cahiers d'exercices est élaboré en parallèle du manuel et du guide de l'enseignant, en fonction du niveau linguistique du public cible. À cet égard, l'enseignement des langues étrangères s'appuie aujourd'hui sur les critères du Cadre européen commun de référence pour les langues (2003). Dans le Cadre européen commun de référence pour les langues, les niveaux de langue ne sont pas déterminés uniquement par la question « quelle est l'étendue de ses connaissances linguistiques ? », mais par la mesure dans laquelle la personne est capable d'utiliser la langue dans des situations de communication réelles. Le Cadre européen commun de référence pour les langues classe

les niveaux de langue en six paliers : A1, A2, B1, B2, C1 et C2. Ces niveaux se divisent en trois catégories principales : le niveau A (utilisateur élémentaire), le niveau B (utilisateur autonome) et le niveau C (utilisateur compétent). L'approche fondamentale du Cadre européen commun de référence pour les langues consiste à évaluer non seulement la connaissance des règles grammaticales de l'élève, mais aussi sa capacité à utiliser la langue de manière fonctionnelle dans la vie quotidienne, l'éducation, le travail et les relations sociales. C'est pourquoi les niveaux sont généralement déterminés en fonction de la question « Que peut faire l'apprenant ? ». Le Cadre européen commun de référence sert également de cadre commun pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation. Il convient ici d'évoquer brièvement les niveaux de langue définis.

Niveau A1 : niveau débutant

Le niveau A1 correspond à la première étape de l'apprentissage d'une langue. À ce niveau, l'apprenant est capable de comprendre et d'utiliser des expressions quotidiennes très basiques. Il peut se présenter, indiquer son nom, son âge, sa nationalité, sa profession et le lieu où il vit. Il peut poser des questions simples et donner des réponses courtes à des questions simples qui lui sont posées.

Pour un apprenant de niveau A1, la communication doit généralement être lente, claire et facile. Il peut communiquer si son interlocuteur parle lentement, répète si nécessaire ou utilise des mots simples. Par exemple, il peut passer une commande dans un café, se présenter en classe, utiliser des formules simples pour saluer et prendre congé.

À ce niveau, le vocabulaire est limité. L'apprenant s'intéresse surtout à des sujets concrets tels que la famille, l'école, le pays, le métier, les chiffres, les jours, les heures, la nourriture et les boissons, les couleurs et les objets du quotidien. Les phrases

sont généralement courtes et simples. À ce niveau, il est tout à fait naturel de faire des erreurs. L'essentiel est de pouvoir répondre aux besoins de communication simple.

Niveau A2 : niveau intermédiaire

Le niveau A2 correspond à un stade légèrement plus avancé de l'utilisation de la langue. L'apprenant de ce niveau est capable de comprendre les expressions et les phrases couramment rencontrées dans la vie quotidienne. Il peut communiquer sur des sujets liés aux achats, aux transports, à la famille, à son entourage proche, au travail, à l'école, aux loisirs et aux besoins fondamentaux.

L'apprenant de niveau A2 ne se contente plus de se présenter. Il peut parler de son passé, de ses habitudes quotidiennes, de ce qu'il aime, de ses projets et de ses expériences simples. Il peut par exemple établir des communications de base telles que « Je suis allé au cinéma la semaine dernière », « Je vais rendre visite à ma famille ce week-end » ou « Je souhaite échanger ce produit ».

À ce niveau, l'apprenant peut lire des textes courts, comprendre des annonces simples, rédiger des notes et des messages courts. Il éprouve toutefois des difficultés avec les explications complexes, les longs discours ou les sujets abstraits. Sur le plan grammatical, il commence à utiliser les temps et les structures courantes. En revanche, son expression reste encore limitée et répétitive.

Niveau B1 : Niveau seuil

Le niveau B1 correspond au stade où l'apprenant commence à utiliser la langue de manière plus autonome. Ce niveau est généralement considéré comme le « niveau seuil », car l'apprenant commence à utiliser la langue plus aisément non seulement en classe, mais aussi dans la vie réelle.

Un apprenant de niveau B1 est capable de comprendre les idées principales concernant le travail, les études, les voyages, les loisirs et la vie quotidienne, à condition que le discours soit clair et standard. Il peut faire face à de nombreuses situations qu'il pourrait rencontrer en voyageant dans un pays où l'on parle la langue étrangère. Il peut réserver une chambre d'hôtel, demander son chemin, expliquer un problème ou formuler une plainte simple.

À ce niveau, l'apprenant peut parler de ses expériences, de ses rêves, de ses espoirs, de ses objectifs et de ses projets. Il peut exprimer brièvement ses opinions et en expliquer les raisons de manière simple. Par exemple, il peut donner son avis sur un film, décrire les avantages de vivre dans une ville ou parler de ses projets d'avenir.

En expression écrite, l'apprenant de niveau B1 est capable de rédiger des textes cohérents et compréhensibles sur des sujets familiers. Il peut rédiger un journal intime, un e-mail, une courte dissertation, un récit de voyage ou un texte sur une expérience personnelle. À ce niveau, même si des erreurs persistent, le sens général est le plus souvent compréhensible.

Niveau B2 : Utilisation autonome et efficace

Le niveau B2 correspond à la phase où l'apprenant commence à utiliser la langue de manière plus fluide, souple et efficace. À ce niveau, il est capable de comprendre les idées principales de textes complexes sur des sujets concrets et abstraits. Il peut suivre des discussions techniques dans son domaine de spécialité. Selon le CECR, un locuteur de niveau B2 peut communiquer avec des locuteurs natifs avec une aisance qui ne pose pas de difficulté particulière aux deux interlocuteurs.

L'apprenant de niveau B2 ne se contente plus de répondre à ses besoins quotidiens. Il peut également participer à des discussions, donner son avis, défendre son point de vue, faire des

comparaisons et expliquer les aspects positifs ou négatifs de différentes options. Il peut par exemple exprimer ses opinions sur des sujets tels que les problèmes environnementaux, la technologie, le système éducatif, la vie professionnelle ou les différences interculturelles.

À ce niveau, les compétences en écriture se développent de manière significative. L'apprenant est capable de rédiger des textes clairs, détaillés et structurés. Il peut rédiger un article d'opinion, un rapport, un e-mail officiel ou une dissertation argumentative sur un sujet donné. La langue n'est pas encore tout à fait parfaite. Mais les erreurs de communication n'altèrent généralement pas le sens.

Le niveau B2 constitue un seuil important pour la vie universitaire et professionnelle. De nombreuses universités, programmes d'échange ou offres d'emploi peuvent considérer le niveau B2 comme suffisant. En effet, à ce niveau, l'apprenant n'est plus seulement un apprenant de la langue, mais devient quelqu'un qui utilise la langue pour acquérir des connaissances, débattre et produire.

Niveau C1 : Niveau avancé

Le niveau C1 correspond à une maîtrise avancée et souple de la langue. Les locuteurs de ce niveau sont capables de comprendre des textes longs, complexes et denses. Ils peuvent saisir des sens non explicites, des idées sous-entendues et des nuances stylistiques.

Une personne de niveau C1 peut utiliser la langue de manière efficace à des fins sociales, académiques et professionnelles. Elle communique sans trop d'hésitations, en choisissant les mots appropriés et en exprimant ses idées de manière structurée. Elle est capable d'utiliser un langage formel, semi-formel ou informel en fonction du contexte.

À ce niveau, l'apprenant est capable de présenter des arguments détaillés lors de débats, de répondre à des opinions contraires, d'expliquer des concepts abstraits et d'exposer des sujets complexes de manière structurée. Il peut, par exemple, faire une présentation académique, résumer un long article, donner son avis lors d'une réunion professionnelle ou commenter un texte littéraire.

En expression écrite, l'utilisateur de niveau C1 produit des textes clairs, bien structurés et détaillés. Il utilise efficacement les conjonctions, les expressions de transition et les outils de mise en forme. Son choix de vocabulaire est riche. Les erreurs de grammaire sont rares et ne nuisent généralement pas à la communication.

Niveau C2 : Niveau de maîtrise

Le niveau C2 est le niveau le plus élevé du Cadre européen commun de référence pour les langues. Ce niveau ne signifie pas que la personne utilise la langue de manière totalement irréprochable, comme un locuteur natif. Il témoigne toutefois d'une maîtrise très élevée de la langue. L'utilisateur de niveau C2 comprend sans difficulté pratiquement tout ce qu'il lit ou entend. Il est capable de résumer, de restructurer et de restituer de manière cohérente des informations provenant de différentes sources.

À ce niveau, la personne utilise la langue de manière très fluide, naturelle et nuancée. Elle est capable de saisir dans une large mesure les nuances de sens, l'humour, les sous-entendus et les figures de style, ainsi que les références culturelles et les distinctions stylistiques. Elle peut travailler sans difficulté sur des articles universitaires, des textes littéraires, des discours spécialisés, des débats et des documents complexes.

L'utilisateur de niveau C2 est capable d'exprimer ses idées de manière très précise et efficace. À l'oral comme à l'écrit, il peut affiner le sens, mettre l'accent sur certains points et comparer

habilement différents points de vue. Ce niveau est particulièrement important pour les études universitaires, la traduction, la correspondance professionnelle, la diplomatie, la littérature de haut niveau et les domaines spécialisés.

Logique générale des niveaux

Dans le Cadre européen commun de référence pour les langues, les niveaux progressent du plus simple au plus complexe. Aux niveaux A1 et A2, l'apprenant s'efforce de répondre à ses besoins fondamentaux. Aux niveaux B1 et B2, il utilise la langue de manière plus autonome, exprime son opinion et évolue plus aisément dans des situations de la vie réelle. Aux niveaux C1 et C2, il utilise la langue de manière efficace, flexible et détaillée dans des contextes académiques, professionnels et culturels.

Ces niveaux ne correspondent pas uniquement à des résultats d'examen. Ils sont utilisés pour élaborer des programmes d'enseignement, choisir des manuels scolaires, évaluer les acquis et suivre la progression des apprenants. De plus, les compétences en compréhension orale, en lecture, en expression orale et en expression écrite ne se développent pas nécessairement au même rythme chez chaque apprenant. Un apprenant peut par exemple avoir atteint le niveau B2 en lecture tout en se situant au niveau B1 en expression orale. C'est pourquoi le Cadre européen commun de référence pour les langues ne considère pas la langue comme une simple note. Il évalue l'utilisation de la langue à travers différentes compétences et situations de communication.

En conclusion, le Cadre européen commun de référence pour les langues fournit un critère commun pour l'enseignement des langues étrangères. Il ne se contente pas de déterminer le niveau de l'apprenant, mais indique également les compétences qu'il doit développer pour atteindre le niveau suivant. À cet égard, il constitue une référence fondamentale qui guide à la fois l'apprenant, l'enseignant et les établissements d'enseignement.

3. OBJECTIF

Cette section s'appuie sur les cahiers d'exercices des niveaux A1.2 et A2.2 de la série « Nouveau Bien sûr ! », conçue pour l'enseignement du français langue étrangère. L'objectif de cette étude est d'examiner, à la lumière des critères du Cadre européen commun de référence pour les langues, comment les exercices portant sur les quatre compétences linguistiques fondamentales (lire, écrire, écouter et parler) proposés dans ces deux ressources font passer l'apprenant d'une phase de simple présentation de soi à un niveau d'interaction sociale plus complexe où il est capable de justifier ses opinions. Dans ce cadre, l'objectif est de mettre en évidence, à l'aide d'exemples concrets, comment le développement de la grammaire et du vocabulaire s'articule avec des dimensions interdisciplinaires telles que les sciences et les arts, et comment la transition pédagogique entre les niveaux est assurée, en procédant à une comparaison qualitative des types d'activités.

4. MÉTHODE

Cette étude est une recherche qualitative qui examine de manière comparative les cahiers d'exercices des niveaux A1.2 et A2.2 de la série « Nouveau Bien sûr ! », conçue pour l'enseignement du français langue étrangère. L'étude a recouru à l'analyse documentaire, étayée par une analyse qualitative comparative du contenu. L'analyse documentaire est une méthode appropriée dans les travaux où les données de recherche sont directement issues de supports pédagogiques écrits et visuels. Les manuels, les consignes, les activités dans cette étude constituent des sources de données fixes pouvant être analysées sans intervention du chercheur (Bowen, 2009). La technique de l'analyse de contenu a été utilisée pour analyser les documents en question. L'analyse de contenu permet au chercheur d'examiner

les schémas de sens présents dans ces documents non seulement en termes de fréquences numériques, mais aussi en tenant compte de leurs fonctions pédagogiques et de leur utilisation contextuelle (Mayring, 2014 ; Kuckartz, 2014). Sous cet angle, cette méthode est adaptée pour suivre le développement linguistique, communicatif et cognitif attendu de l'apprenant lors du passage du niveau A1.2 au niveau A2.2.

5. RÉSULTATS

Les ressources sélectionnées pour cette étude sont deux cahiers d'exercices de français de niveau A1.2 et A2.2, élaborés par le ministère de l'Éducation nationale de la République de Turquie. Faisant partie de la série de cours intitulée « Nouveau Bien sûr ! », ce matériel comprend divers exercices et unités conçus dans le but de développer les compétences linguistiques des apprenants. Les cahiers présentent des thèmes de communication fondamentaux, tels que les phrases de présentation, les nationalités, la vie scolaire et les loisirs quotidiens, à travers des activités structurées. De plus, le début du contenu comprend des textes nationaux tels que l'Hymne national et le Discours d'Atatürk à la jeunesse, qui font partie intégrante du programme scolaire turc. Soutenu par des éléments visuels et interactifs, ce support pédagogique vise à consolider l'apprentissage du français tant au niveau de la grammaire que de la pratique.

Les cahiers d'exercices des niveaux A1.2 et A2.2 de la série « Nouveau Bien sûr ! », élaborés par le MEB, soutiennent le développement linguistique des apprenants selon une approche spirale. Vous trouverez ci-dessous l'analyse et la comparaison de ces deux ressources au regard des quatre compétences linguistiques fondamentales (lecture, écriture, écoute, expression orale).

Tableau 1. Bien sûr ! A1.2 Cahier d'exercices

Compétence langagière	Types d'activités
Compréhension écrite	Lire des articles de blog, des cartes d'identité, de courts dialogues, des descriptions de métiers et des bulletins météorologiques.
Production écrite	Compléter des bulles de dialogue, créer une page de blog, rédiger une courte lettre et faire l'analyse de personnages.
Compréhension orale	Remplir des tableaux à l'aide de codes QR (EBA) et cocher la bonne réponse à partir d'enregistrements audio.
Production orale	Dialoguer sur les projets de vacances, jouer les rôles d'agent de voyage et de touriste.

À la lecture du tableau 1, on constate que, lors de la phase d'acquisition des connaissances, l'objectif est de permettre à l'apprenant d'acquérir un vocabulaire fondamental (métiers, pays, fournitures scolaires) et la capacité de comprendre des textes simples. Les exercices utilisés visent principalement à permettre à l'apprenant de s'exprimer de manière simple, en adoptant un discours centré sur « moi », afin qu'il puisse décrire ses goûts personnels, ses préférences et ses routines quotidiennes à l'aide de phrases simples. Les activités sont axées sur l'interaction principale. L'objectif est de développer la capacité à utiliser des formules standard dans des situations de salutation et d'achat/commande simples.

Tableau 2. Bien sûr ! A2.2 Cahier d'exercices

Compétence langagière	Types d'activités
Compréhension écrite	Comprendre des biographies de personnages historiques, des articles à caractère social, les règles de musée et des textes scientifiques.
Production écrite	Répondre à des invitations en les acceptant ou en les refusant, élaborer une annonce portant sur un sujet donné et réaliser une affiche scientifique.
Compréhension orale	Identifier et différencier des dialogues complexes ainsi que divers genres musicaux à l'aide de codes QR et de la plateforme EBA.
Production orale	Défendre ses idées dans une perspective persuasive, établir une comparaison entre le passé et le présent, et mettre en scène un scénario.

À la lecture du tableau 2, on constate que, lors de la phase d'acquisition des connaissances, les dimensions narratives et

temporelles sont désormais présentées à l'apprenant. L'objectif est de lui permettre d'acquérir la capacité de raconter et de décrire des événements passés en utilisant les temps du passé (passé composé et imparfait). Les activités proposées ici intègrent également des exercices visant à développer la pensée critique. De ce point de vue, l'apprenant ne se contente pas de transmettre des informations, mais est capable de présenter ses propres opinions sur des sujets tels que l'environnement, les sciences ou l'art, en les justifiant. Grâce à des activités favorisant également l'interaction sociale, l'apprenant acquiert désormais la capacité de convaincre son interlocuteur et de communiquer en distinguant le langage formel du langage informel.

Tableau 3. Analyse comparative et différences de niveau linguistique

	Niveau A1.2 (débutant)	Niveau A2.2 (intermédiaire)
	Des textes courts, concrets et directement informatifs (exemple : carte d'identité).	Des textes plus longs, comportant des notions abstraites et centrés sur la narration (exemple : biographie).
Production écrite	Il s'agit principalement d'exercices à trous et de la production de phrases très simples.	L'écriture créative, la rédaction d'annonces et la correspondance formelle sont privilégiées.
Compréhension orale	L'accent est mis sur le repérage et l'association de mots-clés.	La compréhension du déroulement du dialogue et la capacité d'en faire des inférences sont attendues.
Production orale	Expression des besoins et questions-réponses simples.	Discussion, persuasion et comparaison (passé vs présent).

Comme le montre le tableau 3, les cahiers d'exercices des niveaux A1.2 et A2.2 contiennent tous deux des activités visant à développer les quatre compétences linguistiques fondamentales (grammaire, vocabulaire et compétences communicatives) ainsi que des activités destinées à favoriser la découverte de la culture d'origine et de la culture cible. Cependant, lors du passage du niveau A1.2 au niveau A2.2, on observe une progression des

activités allant du plus simple au plus complexe. Dans cette phase, c'est l'utilisation de la grammaire qui ressort en premier lieu. Alors qu'au niveau A1.2, on utilise principalement le présent et le futur proche, le niveau A2.2 comporte des récits combinant les temps du passé (passé composé / imparfait). Deuxièmement, des différences sont perceptibles dans le domaine du vocabulaire. Au niveau A1.2, les thèmes concrets tels que l'école, les métiers et les couleurs prédominent. En revanche, au niveau A2.2, on observe une transition vers des thèmes plus abstraits et intellectuels, tels que l'écologie, les sciences et technologies, l'analyse de personnages et les expressions idiomatiques. Du point de vue des compétences communicatives, on observe également des points où la différence de niveau entre les deux cahiers est directement perceptible. Par exemple, alors que l'apprenant de niveau A1.2 se contente généralement de dire « quoi » dans les activités du manuel, l'apprenant de niveau A2.2 explique « pourquoi » et fournit une justification. Du point de vue de la transmission culturelle, bien que les deux manuels comportent des exemples relatifs à la fois à la culture cible et à la culture source, les textes de niveau A2.2 présentent un niveau d'analyse culturelle et de perspective historique plus élevé.

Lorsque l'on examine de manière comparative les cahiers d'exercices A1.2 et A2.2 de la série « Nouveau Bien sûr ! » préparée par le MEB, à la lumière des objectifs du Cadre européen commun de référence pour les langues, on voit clairement comment la compétence linguistique se développe selon une structure spirale. Vous trouverez ci-dessous une analyse comparative des activités portant sur les quatre compétences fondamentales de ces deux ressources, par rapport aux objectifs de niveau du Cadre européen commun de référence.

Tableau 4. Analyse comparative des activités portant sur les quatre compétences linguistiques fondamentales

Compétence langagière	Activité Niveau A1.2	Activité Niveau A2.2	Différence par rapport aux objectifs du Cadre européen commun de référence pour les langues
Compréhension écrite	Des textes comportant des informations concrètes et familières (par exemple : cartes d'identité, courts bulletins météorologiques et emplois du temps scolaires simples).	Des biographies de personnages historiques, des définitions scientifiques et des textes sur la responsabilité sociale (écologie).	Au niveau A1, comprendre les besoins fondamentaux ; au niveau A2, comprendre la trame des événements, le passé et des concepts abstraits.
Production écrite	Des exercices à trous, de courts articles de blog visant la présentation de soi et des cartes postales composées de phrases très simples.	Rédaction de réponses de refus motivé à des invitations, conception d'une affiche scientifique et description d'un objet avec ses caractéristiques techniques.	Au niveau A1, produire des phrases isolées ; au niveau A2, établir un contexte intra-textuel et justifier ses propos.
Compréhension orale	Des activités axées sur le repérage de mots-clés, tels que les chiffres, l'heure et les formules simples de salutation.	Suivre le déroulement d'un débat, distinguer les genres musicaux et comprendre les opinions sur les réseaux sociaux.	Au niveau A1, repérer des informations ; au niveau A2, comprendre l'intention du locuteur et l'idée principale.
Production orale	Jeu de rôle (touriste-agent de voyage), expression de ses préférences simples.	Persuasion, défense d'un point de vue (pour ou contre) et comparaison entre le passé et le présent.	Au niveau A1, interactions simples liées aux achats et à la communication ; au niveau A2, établir des interactions sociales et gérer des conflits d'opinions.

6. CONCLUSION

Les résultats de cette étude, qui a examiné les activités figurant dans les cahiers d'exercices des niveaux A1.2 et A2.2 de la série « Nouveau Bien sûr ! », conçue pour l'enseignement du français langue étrangère, sous l'angle du développement des quatre compétences linguistiques fondamentales, de la grammaire et du vocabulaire selon les critères du Cadre européen commun de référence pour les langues, peuvent être résumés comme suit.

La différence la plus notable entre les activités des niveaux A1.2 et A2.2 concerne les questions de grammaire et de temps. Dans les activités du niveau A1.2, l'emploi des temps se limite principalement au présent et au futur proche. Cela aide l'apprenant à communiquer uniquement sur le « présent » et le « tout à l'heure ». Au niveau A2.2, on constate l'apparition du passé composé / imparfait et du conditionnel. Cela permet à l'apprenant non seulement de donner des informations d'ordre général, mais aussi de parler de ses souvenirs, de décrire ses habitudes passées et de formuler des demandes de manière polie (par exemple : « pourriez-vous m'informer ? »).

Une autre différence notable entre les deux cahiers d'exercices comparés réside dans le passage d'un contenu fait de connaissances isolées à une profondeur contextuelle. Les activités proposées dans le cahier A1.2 s'articulent davantage autour de mots et de formules simples à mémoriser, sous forme d'unités indépendantes les unes des autres (par exemple : les métiers, le matériel scolaire). Dans le cahier A2.2, en revanche, les activités s'inscrivent dans une démarche plus globale. Par exemple, l'apprenant ne se contente pas de découvrir un métier. Il aborde également des aspects tels que les valeurs éthiques de ce métier ou sa place dans le contexte de l'égalité des genres. Ce contexte répond à l'objectif du Cadre européen commun de référence pour

les langues consistant à « utiliser la langue dans un contexte social ».

Une autre différence notable entre les deux cahiers réside dans l'élévation du niveau cognitif. Alors que les activités du cahier A1.2 évaluent principalement des compétences cognitives de bas niveau telles que « associer » (associez) et « compléter une phrase » (complétez), celles du cahier A2.2 orientent l'apprenant vers des compétences de haut niveau telles que « convaincre » (convaincre), de la « justification » (justification) et de la « pensée critique ». Par exemple, en créant un espace de discussion sur l'utilisation des réseaux sociaux, cela permet à l'apprenant d'utiliser la langue comme un outil et d'exprimer sa propre identité.

L'approche culturelle et interdisciplinaire est un autre élément qui différencie les deux cahiers. Les deux mêlent des éléments de la culture d'origine (la Turquie) et de la culture cible (la France) (Atatürk, le musée du Louvre, etc.). Cependant, au niveau A2.2, cette approche passe à un stade plus avancé en établissant des liens directs avec différentes disciplines telles que l'écologie, l'histoire des sciences et le théâtre (comme *Cyrano de Bergerac*). La dimension interdisciplinaire est mise en avant.

En résumé : alors que le cahier d'exercice A1.2 permet à l'apprenant de construire la « structure » de la langue et de développer des compétences de communication à un niveau de survie, le cahier d'exercices A2.2 transforme l'apprenant en « acteur linguistique », lui permettant de trouver des solutions dans des situations sociales complexes et de discuter du passé et de l'avenir. Cette différence qualitative entre les deux ressources apparaît comme un pont efficace entre le profil de « l'utilisateur élémentaire » et celui de « l'utilisateur autonome », tels que définis par le Cadre européen commun de référence pour les langues.

BIBLIOGRAPHIE

- Avrupa Konseyi. (2021). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme: Tamamlayıcı cilt. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- De l'Europe, C. (2003). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Council of Europe.
- Güngör, Z. Y. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı kapsamındaki ortaöğretim kurumlarında kullanılan Fransızca yabancı dil ders kitaplarında kültür aktarımı. *Researcher*, 6(3), 422-450.
- Güngör, Z. Y. (2011). L'utilisation de l'apprentissage coopératif dans la compréhension écrite en FLE. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(25), 254-287.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. Sage.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt.
- Sütel, D., Erbaş, M., & Mülayim, S. (2021). *Nouveau Bien sûr! Manuel de français pour l'enseignement secondaire A1.2: Cahier d'exercices*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Sütel, D., Bayrakçı, G. Z., Erbaş, M., & Mülayim, S. (2021). *Nouveau Bien sûr! Manuel de français pour*

l'enseignement secondaire A2.2: Cahier d'exercices.
Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

DİL SINIFINDA KÜLTÜRLERARASI YETERLİĞİN İNŞASI: KURAMSAL BİR ÇERÇEVE VE ÖĞRETMEN PRATİKLERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Halil ELİBOL¹

1. GİRİŞ

1.1. Dil-Kültür İlişkisinin Tarihsel Arka Planı

Dilin kültürle ilişkisi, yirminci yüzyılın başından bu yana dilbilim, antropoloji ve eğitim araştırmalarının temel tartışma alanlarından biri olmuştur. Sapir ve Whorf'un dilbilimsel görelilik tezi, dilin düşünceyi yalnızca taşıyan tarafsız bir araç olmadığını; bireyin dünyayı algılama biçimini de etkileyen kültürel bir düzenek olduğunu ileri sürmüştür. Bu yaklaşım farklı biçimlerde eleştirilmiş olsa da dilin kültürel bir pratik olduğu fikri kalıcılığını korumuştur. Hymes'in (1972) iletişimsel yeterlik kavramı ise bu tartışmayı yabancı dil eğitimine taşımış; bir dili bilmenin yalnızca dilbilgisi ve sözcük bilgisine değil, o dili belirli toplumsal bağlamlarda uygun biçimde kullanabilmeye bağlı olduğunu göstermiştir.

Yabancı dil öğretiminde kültür uzun süre dile sonradan eklenen bir “beşinci beceri” olarak ele alınmıştır. Bu anlayış kültürü çoğunlukla hedef ülkenin yemekleri, bayramları, tarihî mekânları veya gelenekleriyle sınırlamış; dilin her kullanımında zaten var olan kültürel boyutu geri plana itmiştir. Kramsch'ın (1993) vurguladığı üzere kültür, dil sınıfına sonradan eklenen bir

¹ Öğretim Görevlisi Dr., Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, ORCID: 0000-0002-4227-147X.

içerik değil; öğrenenin kendi kültürü ile hedef dil kültürü arasında anlam müzakere ettiği dinamik bir karşılaşma alanıdır. Bu nedenle çağdaş yabancı dil pedagojisinde temel soru artık kültürün öğretilip öğretilmeyeceği değil, kültürlerarası yeterliğin hangi ilkelerle ve nasıl geliştirileceğidir.

1.2. Küreselleşme, Hareketlilik ve Yeni Bir Yeterlik İhtiyacı

Küreselleşme, göç, dijital iletişim teknolojileri ve uluslararası öğrenci hareketliliği, yabancı dil eğitiminden beklenen çıktıları köklü biçimde değiştirmiştir. Bir dil öğreneni bugün hedef dili yalnızca o dilin ana dili konuşurlarıyla değil, çok farklı dilsel ve kültürel geçmişlere sahip kişilerle iletişim kurmak için kullanmaktadır. Özellikle İngilizce örneğinde olduğu gibi, iletişim çoğu zaman ana dili konuşuru olmayan bireyler arasında gerçekleşmektedir. Bu durum, “ana dili konuşuru”nu tek geçerli model olarak kabul eden geleneksel anlayışın sınırlarını görünür kılmaktadır.

Byram’ın (1997, 2021) kültürlerarası iletişimsel yeterlik modeli bu dönüşümün yabancı dil eğitimindeki en etkili kuramsal karşılıklarından biridir. Byram’a göre dil öğreneni, hedef dili kusurlu biçimde taklit eden bir kişi değil; farklı kültürel dünyalar arasında arabuluculuk yapabilen bir kültürlerarası konuşurdur. Avrupa Konseyi’nin CEFR Tamamlayıcı Cildi de çoğuldilli/çoğulkültürlü yeterlik, arabuluculuk ve çevrim içi etkileşim gibi boyutları öne çıkararak bu yönelimi kurumsal düzeyde güçlendirmiştir (Council of Europe, 2020). Risager’in (2007) “ulusal paradigmadan ulusötesi paradigmaya geçiş” vurgusu ise dillerin tek bir ulusal kültürle sınırlandırılmayacağını göstermektedir.

1.3. Türkiye Yükseköğretiminde Yabancı Dil Eğitiminin Konumu

Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde yabancı dil eğitimi; eğitim fakültelerindeki yabancı dil öğretmenliği programları, yabancı dil yüksekokullarının hazırlık programları, fen-edebiyat fakültelerindeki dil ve edebiyat bölümleri, mesleki amaçlı yabancı dil dersleri ve açık/uzaktan öğretim ortamları üzerinden yürütülmektedir. Erasmus+ hareketliliği, uluslararası öğrenci sayısındaki artış ve üniversitelerin küresel iş birlikleri, kültürlerarası yeterliği yükseköğretim için yalnızca akademik değil, kurumsal bir ihtiyaç hâline getirmiştir.

Buna karşın Türkiye’deki yabancı dil öğretimi uygulamalarında kültürel ve kültürlerarası boyut çoğu zaman sınav odaklı beklentilerin, yoğun müfredatın ve dilbilgisel hedeflerin gölgesinde kalmaktadır. Alanyazındaki çalışmalar özellikle hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıkları, ders kitaplarında kültür temsili ve öğretmen yetiştirme programlarının kültürlerarası yaklaşım açısından incelenmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır (Altan, 2018; Arcagok & Yılmaz, 2020; Aslım Yetiş & Kurt, 2016; Kurt & Aslım Yetiş, 2019). Ancak sınıf içi müdahale araştırmaları ve kuramsal modellerin yerel öğretim pratikleriyle ilişkilendirilmesine yönelik çalışmalar hâlâ sınırlıdır.

1.4. Bölümün Amacı ve Yapısı

Bu bölüm, yabancı dil sınıfında kültürlerarası yeterliğin pedagojik olarak nasıl inşa edilebileceğini tartışmayı amaçlamaktadır. Temel soru şudur: Kültürlerarası yeterlik dil sınıfında nasıl kuramsallaştırılabilir ve hangi pedagojik ilkelerle öğretim sürecine yerleştirilebilir? Bu soruya yanıt ararken Byram, Bennett, Deardorff ve Risager’in modelleri birlikte ele alınmakta; ardından materyal, etkinlik, değerlendirme ve öğretmen rolü boyutları Türkiye yükseköğretimi bağlamında tartışılmaktadır.

2. KAVRAMSAL TEMELLER

2.1. Kültür Kavramının Pedagojik Dönüşümü

2.1.1. “Büyük C / küçük c” Kültür Ayrımı ve Sınırlılıkları

Yabancı dil eğitiminde kültür uzun süre “Büyük C” ve “küçük c” ayrımıyla açıklanmıştır. Büyük C; edebiyat, sanat, tarih ve felsefe gibi yüksek kültürel ürünleri; küçük c ise gündelik yaşam, yemek, selamlaşma, sosyal etiket ve geleneksel pratikleri ifade eder. Bu ayrım, ders kitapları için işlevsel bir düzenleme sunmuş olsa da kültürü çoğu zaman statik, ulusal ve homojen bir yapı olarak göstermiştir. Oysa kültür değişen, müzakere edilen ve içsel çeşitlilik barındıran bir pratiktir. Risager’in (2007) “ulusal paradigma” eleştirisi, dili tek bir ulusla özdeşleştiren bu yaklaşımın kültürlerarası pedagojiyi sınırladığını ortaya koymaktadır.

2.1.2. Kültürü Pratik Olarak Anlamak

Kramsch’in (1993) “üçüncü yer” kavramı, kültürü aktarılabilecek hazır bir bilgi listesi olarak değil, öğrenenin kendi kültürü ile hedef dil kültürü arasında kurduğu ara konum olarak düşünmeyi sağlar. Öğrenen, hedef dili kullanırken yalnızca yeni sözcükler edinmez; farklı nezaket kalıpları, mizah biçimleri, toplumsal roller ve kimlik konumlarıyla karşılaşır. Bu karşılaşma, öğrenenin hem hedef kültürü hem de kendi kültürel varsayımlarını sorgulamasına imkân tanır. Böylece kültür öğretimi, kalıp bilgilerin aktarımından eleştirel yorumlama sürecine dönüşür.

2.1.3. Çoğuldilli ve Çoğulkültürlü Yaklaşımlar

CEFR Tamamlayıcı Cildi, öğreneni tek dilli ana dili konuşuru modeline göre değil, birden çok dilsel ve kültürel kaynağı esnek biçimde kullanabilen bir özne olarak konumlandırmaktadır (Council of Europe, 2020). Çoğuldilli ve

çoğulkültürlü yeterlik, yalnızca birden fazla dil bilmek anlamına gelmez; bu diller ve kültürler arasında geçiş yapabilmeyi, uygun durumlarda arabuluculuk kurabilmeyi ve öğrenenin kendi repertuvarını yeni iletişim durumlarında kullanabilmesini ifade eder. Bu yaklaşım, yabancı dil öğretimini tek bir hedef kültüre uyum süreci olmaktan çıkarır ve öğrenenin bütün kültürel birikimini pedagojik bir kaynak hâline getirir.

2.2. Kültürlerarası Yeterlik Modelleri

2.2.1. Byram'ın Kültürlerarası İletişimsel Yeterlik Modeli

Byram'ın (1997, 2021) modeli, kültürlerarası yeterliği beş bileşen üzerinden açıklar: tutumlar (savoir être), bilgi (savoir), yorumlama ve ilişkilendirme becerisi (savoir comprendre), keşfetme ve etkileşim becerisi (savoir apprendre/faire) ve eleştirel kültürel farkındalık (savoir s'engager). Modelin güçlü yanı, kültürlerarası yeterliği yalnızca uyum ya da hoşgörü düzeyinde değil; eleştirel, etik ve yurttaşlıkla ilişkili bir yeterlik olarak ele almasıdır. Bu nedenle Byram'ın modeli, yabancı dil sınıfında hem hedeflerin belirlenmesi hem de etkinliklerin planlanması için güçlü bir çerçeve sunar.

2.2.2. Bennett'in Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli

Bennett'in (1986, 1993, 2013) DMIS modeli, bireylerin kültürel farklılığı algılama biçimlerini etnomerkezci ve etnogörecelikçi aşamalar arasında gelişimsel bir süreklilik olarak açıklar. İnkâr, savunma ve küçültme etnomerkezci; kabul, uyum ve entegrasyon ise etnogörecelikçi aşamalardır. Model, öğretmene sınıftaki tutumları tanıma ve uygun pedagojik müdahale geliştirme olanağı sağlar. Örneğin “aslında hepimiz aynıyız” söylemi ilk bakışta hoşgörölü görünse de farklılıkların özgül anlamını görmezden geldiği için kültürlerarası duyarlılığın erken bir aşamasına işaret edebilir.

2.2.3. Deardorff'un Piramit ve Süreç Modeli

Deardorff'un (2006, 2009) modeli, kültürlerarası yeterliği yükseköğretimde değerlendirilebilir bir öğrenme çıktısı olarak ele alır. Piramit modelin temelinde saygı, açıklık ve merak gibi tutumlar; üst katmanlarında bilgi, beceri, içsel dönüşüm ve kültürel bağlama uygun dışsal davranış yer alır. Süreç modeli ise bu bileşenlerin doğrusal değil döngüsel biçimde geliştiğini savunur. Bu yönüyle Deardorff'un yaklaşımı, kültürlerarası yeterliğin bir defada kazanılan sabit bir beceri değil, sürekli geri bildirim ve refleksiyonla gelişen bir süreç olduğunu göstermektedir.

2.2.4. Modellerin Birlikte Kullanımı

Bu modeller birbirinin alternatifi değil, farklı pedagojik ihtiyaçlara yanıt veren tamamlayıcı araçlar olarak okunmalıdır. Öğretmen, öğrenen tutumlarını Bennett'in gelişimsel sürekliliğiyle yorumlayabilir; ders hedeflerini Byram'ın beş bileşenine göre yapılandırabilir; öğrenme çıktılarını Deardorff'un süreç modeliyle değerlendirebilir; bütün süreci ise Risager'in ulusötesi paradigmasıyla eleştirel biçimde sorgulayabilir. Böyle bir eklektik yaklaşım, dil sınıfının çok katmanlı doğasına daha uygun bir tasarım esnekliği sağlar.

3. DİL SINIFINDA KÜLTÜRLERARASI YETERLİĞİN BOYUTLARI

3.1. Öğretim Materyalleri ve Ders Kitapları

Ders kitapları kültürün öğrenenle en sık karşılaştığı araçlardır. Ancak birçok ders kitabında kültürel içerik, hedef dilin merkezî kabul edilen ulusal bağlamlarıyla sınırlı kalmakta; dilin farklı coğrafyalardaki kullanımları ve öğrenenin kendi kültürüyle kurulabilecek karşılaştırmalı bağlar yeterince görünür olmamaktadır. İngilizce kitaplarında İngiltere ve Amerika

Birleşik Devletleri; Fransızca kitaplarında ise çoğu zaman Fransa merkezli temsiller öne çıkmaktadır. Aslım Yetiş ve Elibol'un (2014) çalışması, Frankofoniye ilişkin göndermeler bulunsa bile bu içeriklerin kültürlerarası yeterliği sistematik biçimde geliştirmek için çoğu zaman yeterli olmadığını göstermektedir.

Bu sınırlılıkları aşmak için özgün materyaller, edebî metinler, filmler, belgeseller, podcastler, sosyal medya içerikleri ve dijital arşivler kullanılabilir. Ancak özgün materyalin sınıfa getirilmesi tek başına yeterli değildir; materyalin hangi kültürel soruyu açacağı, hangi düzeyde bilişsel çaba gerektireceği ve hangi refleksiyon göreviyle destekleneceği önceden tasarlanmalıdır. Öğretmen bu noktada yalnızca materyal kullanıcısı değil, kültürlerarası hedeflere uygun yerel materyal üreticisi olarak da konumlanmalıdır.

3.2. Sınıf İçi Etkinlikler ve Yöntemler

Kültürlerarası yeterliği geliştirmede karşılaştırmalı etkinlikler, eleştirel olay incelemeleri, etnografik mini-görevler, sanal değişim uygulamaları ve edebî/sinematografik metin okumaları öne çıkar. Karşılaştırmalı etkinlikler öğrenenin kendi kültürel pratiklerini “doğal” olmaktan çıkararak sorgulamasını sağlar; ancak “Türkler böyledir, Fransızlar şöyledir” türü genellemelerden kaçınmak gerekir. Bu nedenle her karşılaştırma kültür içi çeşitliliği ve bireysel farklılığı görünür kılacak biçimde tasarlanmalıdır.

Eleştirel olay incelemeleri, yanlış anlama veya kültürel gerilim içeren kısa durumların farklı bakış açılarından çözümlenmesine dayanır. Bu yöntem Byram'ın yorumlama ve eleştirel farkındalık bileşenlerini doğrudan harekete geçirir. Etnografik mini-görevler ise öğreneni pasif kültür alıcısı olmaktan çıkarıp kendi çevresini ve hedef dil kültürünü araştıran bir özneye dönüştürür. Örneğin selamlaşma biçimlerini gözlemleme, aile içinde “saygı” kavramına ilişkin tanımlar

derleme veya bir film sahnesindeki kültürel varsayımları çözümleme bu tür görevler arasında sayılabilir.

Dijital iletişim teknolojileri, kültürlerarası karşılaşmayı sınıfın fiziksel sınırlarının ötesine taşımaktadır. Telecollaboration, COIL ve eTwinning gibi modeller farklı ülkelerdeki öğrenenleri ortak görevlerde bir araya getirir. Bu modellerin katkısı, kültürlerarası yeterliği konu olarak öğretmekten çok deneyimletmesidir. Bununla birlikte sanal değişimin kalıp yargıları yeniden üretme riski de vardır. Bu nedenle ön hazırlık, süreç içi öğretmen rehberliği ve son refleksiyon aşamaları tasarımın zorunlu parçaları olmalıdır.

3.3. Değerlendirme

Kültürlerarası yeterliği değerlendirmek zordur; çünkü ölçülmek istenen şey yalnızca bilgi veya dilsel performans değil, aynı zamanda tutum, değer, farkındalık ve bağlama uygun davranıştır. Bu nedenle yalnızca standart sınavlara dayalı bir değerlendirme, kültürlerarası gelişimi görünür kılmakta yetersiz kalır. Psikometrik ölçekler genel eğilimleri gösterebilir; ancak portföy, refleksif günlük, açık uçlu görevler, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi öğrenenin süreç içindeki dönüşümünü daha ayrıntılı biçimde izlemeye imkân tanır.

Portföy uygulaması, öğrenenin dönem boyunca ürettiği kültürel analizleri, refleksif notları ve görev çıktılarını bir araya getirerek hem ürün hem süreç bilgisi sağlar. Avrupa Dil Portföyü çizgisindeki “yapabilirim” ifadeleri kültürlerarası hedeflere uyarlanabilir. Böylece değerlendirme, yalnızca not verme aracı olmaktan çıkar; öğrenenin kendi gelişimini izlediği ve kültürel karşılaşmalar üzerine düşündüğü bir pedagojik mekanizmaya dönüşür.

3.4. Öğretmenin Rolü

Kültürlerarası yaklaşımda öğretmen, hedef kültürün tek yönlü aktarıcısı değil; kültürel arabulucu, rehber ve refleksif pratisyendir (Zarate vd., 2004; Bastos, 2015). Bu rol, öğretmenden yalnızca hedef dile hâkimiyet değil, kendi kültürel konumunu sorgulama, hedef dil kültürünün çoğulluğunu görme ve sınıftaki farklı deneyimlere alan açma becerisi gerektirir. Türkiye bağlamındaki çalışmalar, hizmet öncesi öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yurt dışı deneyimi, çokkültürlü ortamlara temas ve sivil toplum geçmişi gibi değişkenlerle farklılaşabildiğini göstermektedir.

Schön'ün (1983, 1987) refleksif pratisyenlik çerçevesi, öğretmenin kültürlerarası rolünü anlamak için verimli bir zemindir. Eylem içinde refleksiyon, sınıfta kalıp yargı içeren bir öğrenci ifadesiyle karşılaşıldığında o anda uygun pedagojik tepki verebilmeyi; eylem üzerine refleksiyon ise dersten sonra bu tepkiyi değerlendirmeyi ifade eder. Bu nedenle kültürlerarası öğretmenlik, tek seferlik bir eğitimle tamamlanmaz; meslek yaşamı boyunca yeniden inşa edilen sürekli bir mesleki tutumdur.

4. TEMEL SINIRLILIKLAR

Kültürlerarası yeterliğin dil sınıfına yerleştirilmesi yalnızca pedagojik bir tercih değil, aynı zamanda kurumsal koşullarla ilişkili bir meseledir. Müfredat yoğunluğu, sınav baskısı, öğretmen yetiştirme programlarındaki sınırlılıklar ve materyal eksikliği bu süreci zorlaştırmaktadır. Dilbilgisi, sözcük öğretimi ve sınav hazırlığı ders süresinin büyük bölümünü doldurduğunda kültürlerarası yeterlik merkezî bir hedef olmaktan çıkıp “zaman kalırsa” ele alınan tamamlayıcı bir konuya dönüşebilmektedir.

Ölçme-değerlendirme sistemi de önemli bir sınırlılık oluşturmaktadır. YDS, YÖKDİL, hazırlık programı kur sınavları, IELTS, TOEFL veya DELF/DALF gibi sınavlar belirli dilsel performans alanlarını ölçmeye yöneliktir. Kültürlerarası yeterlik ise bu sınavlarda kolayca puanlanabilen bir alan değildir. Deardorff'un (2006) modeli, bu yeterliğin tutum, bilgi, beceri ve davranış göstergeleriyle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini vurgular. Bu da yalnızca sınav sorularının değil, program hedeflerinin ve değerlendirme araçlarının yeniden düşünülmesini gerektirir.

Öğretmen yetiştirme programlarında kültürlerarası yeterlik çoğu zaman temel mesleki yeterliklerden biri olarak değil, sınırlı sayıda ders veya konu başlığı içinde ele alınmaktadır. Kurt ve Aslım Yetiş'in (2019) çalışması, kültürlerarasılığın programlar arasında dengeli ve sistematik biçimde yer almadığını göstermektedir. Materyal boyutunda da sorun yalnızca kültürel içeriğin bulunup bulunmaması değildir; asıl mesele, bu içeriklerin öğreneni karşılaştırma yapmaya, farklı bakış açılarını tartışmaya ve kalıp yargıları sorgulamaya ne ölçüde yönlendirdiğidir.

5. TARTIŞMA: TÜRKİYE BAĞLAMINDA YENİDEN DÜŞÜNMEK

5.1. Yabancı Dil Yüksekokullarının Yeniden Yapılanma İhtiyacı

Türkiye'de yabancı dil yüksekokulları uzun süre temel misyonlarını öğrenciyi belirli bir dilsel yeterlik eşiğine ulaştırmak olarak tanımlamıştır. Ancak uluslararasılaşmış akademik ortamda yalnızca dilsel doğruluk yeterli değildir; öğrencinin farklı kültürel arka planlara sahip kişilerle akademik ve sosyal iletişim kurabilmesi gerekir. Bu nedenle yabancı dil yüksekokulları yalnızca “dilsel geçit” değil, kültürlerarası hazırlık alanı olarak yeniden düşünülmelidir. Müfredatta kültürlerarası hedeflerin

dilsel hedeflerle birlikte tanımlanması, değerlendirmede portföy ve refleksif görevlerin kullanılması ve öğretim kadrosunun sürekli mesleki gelişimle desteklenmesi bu dönüşümün temel boyutlarıdır.

5.2. Açık ve Uzaktan Öğrenme Ortamlarında Kültürlerarası Etkileşim

Açık ve uzaktan öğrenme ortamları, kültürlerarası yeterliği geniş öğrenci kitleleriyle buluşturma potansiyeli taşımaktadır. Farklı yaş, meslek, bölge ve kültürel deneyimlere sahip öğrencilerin aynı dijital çatı altında buluşması, doğru tasarlandığında güçlü bir pedagojik kaynağa dönüşebilir. Bu potansiyelin gerçekleşmesi için asenkron içeriklerin yanı sıra kültürlerarası temalı canlı oturumlar, sanal değişim modülleri ve refleksif görev portföyleri kullanılabilir. Böylece kültürlerarası yeterlik yalnızca yüz yüze sınıfların ayrıcalığı olmaktan çıkar ve daha demokratik bir erişim alanına taşınır.

5.3. Yapay Zekâ Çağında Kültürlerarası Yeterlik

Üretken yapay zekâ araçları, yabancı dil öğrenenlerine çeviri, metin üretimi, kültürel açıklama ve sohbet pratiği için yeni olanaklar sunmaktadır. Bununla birlikte büyük dil modelleri, eğitildikleri veri kümelerinin ortalamasını yansıtan bir “kültürel ses” üretir. Bu ses çoğu zaman İngilizce ve Batı merkezli dijital içerik ekosisteminin etkilerini taşır. Bu nedenle yapay zekâ çıktıları kültürel bilgi kaynağı olarak doğrudan kabul edilmemeli; hangi perspektifleri içerdiği, hangilerini dışarıda bıraktığı ve hangi kalıp varsayımları yeniden ürettiği açısından eleştirel biçimde incelenmelidir. Böylece yapay zekâ, pasif tüketilen bir araçtan kültürlerarası refleksiyon nesnesine dönüştürülebilir.

5.4. Çokdilli Sınıf Ortamı

Türkiye içsel olarak çokdilli ve çokkültürlü bir ülkedir; ayrıca son yıllardaki göç hareketleri sınıfların dilsel ve kültürel

çeşitliliğini artırmıştır. Türkçenin Avrupa, Amerika ve Avustralya'daki diaspora topluluklarında miras dili olarak yaşatılması da bu tartışmaya ayrı bir boyut eklemektedir. Bu gerçeklik yabancı dil sınıfı için bir engel değil, kültürlerarası pedagojinin yararlanabileceği bir kaynaktır. Öğrenenlerin kendi dilsel ve kültürel repertuvarlarını sınıfa taşımaları, CEFR Tamamlayıcı Cildi'nin çoğuldilli ve çoğulkültürlü yeterlik anlayışıyla doğrudan örtüşmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Kuramsal Çıkarımlar

Bu bölümde yürütülen tartışma, kültürlerarası yeterliğin yabancı dil öğretimine sonradan eklenen bir içerik değil, dil öğretiminin yapısal bir eksenini olarak anlaşılması gerektiğini göstermektedir. Byram'ın kültürlerarası iletişim yeterlik modeli, Bennett'in gelişimsel duyarlılık çerçevesi, Deardorff'un süreç-piramit modeli ve Risager'in ulusötesi paradigması birlikte ele alındığında öğretmene hedef belirleme, tanı koyma, değerlendirme ve eleştirel yorumlama için güçlü bir kavramsal araç seti sunmaktadır.

6.2. Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Öneriler

Yabancı dil öğretmenliği programlarında kültürlerarası yeterlik tek bir seçmeli dersle sınırlı kalmamalı; dil becerileri, dilbilgisi, edebiyat ve öğretim yöntemleri derslerine bütünleşik biçimde yerleştirilmelidir. Öğretmen adayları değişim programları, sanal değişim projeleri, çokdilli sınıf gözlemleri ve refleksif portföyler aracılığıyla kültürlerarası deneyim içinden geçirilmelidir. Hizmet içi eğitim ise sürekli mesleki gelişimin doğal bir parçası olarak tasarlanmalıdır.

6.3. Materyal ve Müfredat Geliştirmeye Yönelik Öneriler

Yerli yabancı dil materyallerinin kültürlerarası hedefleri sistematik biçimde içerecek şekilde geliştirilmesi gerekmektedir. Müfredat tasarımında her ünite de dilsel hedeflerin yanında kültürlerarası hedefler de açıkça belirtilmeli; değerlendirme standart sınavların yanı sıra portföy, refleksif görev ve performans değerlendirmesiyle desteklenmelidir. Yabancı dil yüksekokulları, eğitim fakülteleri ve açık/uzaktan öğretim birimleri arasında kurulacak iş birlikleri bu alandaki materyal ve uygulama eksikliğini azaltabilir.

6.4. Gelecek Araştırma Gündemi

Gelecek araştırmalar, kültürlerarası yeterliği sınıf içi müdahalelerle geliştiren boylamsal karma yöntemli çalışmalara, açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına yönelik tasarım-tabanlı araştırmalara, yapay zekâ araçlarının kültürlerarası öğrenmeye etkisini eleştirel okuryazarlık perspektifinden inceleyen çalışmalara ve Türkçenin yabancı dil/miras dili olarak öğretiminde kültürlerarası boyutun nasıl kurulduğunu araştıran çalışmalara odaklanabilir. Yirmi birinci yüzyılda yabancı dil eğitiminin temel işlevlerinden biri, öğreneni yalnızca doğru dil kullanmaya değil, çoğul kültürel dünyalarda eleştirel ve duyarlı biçimde hareket etmeye hazırlamaktır.

YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu çalışmanın editöryal düzenleme, kaynakça kontrolü ve dil düzenlemesi aşamalarında ChatGPT ve Claude gibi yapay zekâ destekli araçlardan yararlanılmıştır. Yapay zekâ araçlarıyla yapılan düzenlemelerin ardından metnin son kontrolleri yazar tarafından gerçekleştirilmiş olup çalışmanın akademik içeriği ve nihai sorumluluğu yazara aittir.

KAYNAKÇA

- Altan, M. Z. (2018). Intercultural Sensitivity A Study of Pre - service English Language Teachers. *Journal of Intercultural Communication*, 18(1), 1 - 18. <https://doi.org/10.36923/jicc.v18i1.750>
- Arcagok, S., & Yılmaz, C. (2020). Intercultural sensitivities: A mixed methods study with pre-service EFL teachers in Turkey. *Issues in Educational Research*, 30(1), 1–18.
- Aslım Yetiş, V., & Elibol, H. (2014). L’interculturalité à travers les méthodes de français « Latitudes 1/2 » et « Alter Ego 1/2 ». *Synergies Turquie*, 7, 179–200.
- Aslım Yetiş, V., & Kurt, Ç. (2016). Intercultural sensitivity levels of Turkish pre-service foreign language teachers: Examples from education faculties of two universities in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11(17), 1719–1730. doi:10.5897/ERR2016.2914
- Bastos, M. (2015). *Le professeur interculturel: L’éducation interculturelle des professeurs de langues dans la formation continue*. L’Harmattan.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179–196. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21–71). Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (2013). *Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, and practices* (2nd ed.). Intercultural Press.

- Burwitz-Melzer, E. (2001). Teaching intercultural communicative competence through literature. In M. Byram, A. Nichols, & D. Stevens (Eds.), *Developing intercultural competence in practice* (pp. 29–43). Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2021). Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Cubukcu, F. (2013). Pre-service English teachers' intercultural sensitivity. *Journal of Human Sciences*, 10(1), 832-843.
- Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D. K. (Ed.). (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. SAGE.
- Genç, G. (2018). Are Turkish EFL pre-service teachers ready to manage intercultural challenges? *Intercultural Education*, 29(2), 185–202. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1429790>
- Groux, D. (1996). L'enseignement précoce des langues: Des enjeux à la pratique. *Chronique Sociale*.

- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421–443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Ho, S. T. K. (2009). Addressing culture in EFL classrooms: The challenge of shifting from a traditional to an intercultural stance. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 63–76.
- Huber, J., & Reynolds, C. (Eds.). (2014). *Developing intercultural competence through education* (Pestalozzi series No. 3). Council of Europe Publishing.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Penguin.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kurt, Ç., & Aslım Yetiş, V. (2019). Türkiye’de yabancı dil öğretmenliği lisans programlarının kültürlerarası yaklaşım açısından incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(3), 344–352. <https://doi.org/10.2399/yod.19.006>
- Risager, K. (2006). *Language and culture: Global flows and local complexity*. Multilingual Matters.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599613>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.

Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., & Penz, H. (2004). Cultural mediation in language learning and teaching. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.

ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE PRÉCOCES DU FRANÇAIS COMME LANGUE ÉTRANGÈRE OU SECONDE: CARTOGRAPHIE BIBLIOMÉTRIQUE D'UN CHAMP DE RECHERCHE

Funda KARA¹

1. INTRODUCTION

L'apprentissage précoce des langues, qui occupe une place importante à l'intersection de la linguistique appliquée, de la psychologie de l'éducation et de la didactique des langues, représente aujourd'hui un axe de recherche majeur, marqué par une croissance notable ces dernières années (Lucas, 2021 ; Costa, 2020 ; Mourão, 2018 ; Yilmaz et al., 2019 ; Nikolov & Mihaljević Djigunović, 2006). Ce domaine permet de mieux comprendre les mécanismes qui soutiennent ou limitent les premières acquisitions langagières, en montrant que l'apprentissage d'une langue étrangère ne dépend pas d'un seul facteur, mais d'un ensemble de conditions interdépendantes, telles que les acquis précoces en langue première, l'exposition régulière à la langue cible, ainsi que les facteurs cognitifs, affectifs, sociaux et environnementaux (Larson-Hall, 2008). Les compétences initiales en littératie et en phonologie en L1 peuvent en particulier faciliter le transfert interlinguistique et soutenir le développement ultérieur des compétences en L2 (Sparks et al., 2009). Dans ce contexte, le français occupe une place spécifique. D'une part, il est défini par une organisation rythmique et prosodique

¹ Araş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitim Bölümü, ORCID: 0000-0002-9791-3353.

spécifique, notamment fondée sur la syllabe, qui influe sur la segmentation du langage oral et la reconnaissance des unités lexicales chez les bébés et les jeunes enfants en train d'apprendre à parler (Nazzi et al., 2006 ; Vihman et al., 2004). D'autre part, le français constitue à la fois une importante langue étrangère dans plusieurs contextes éducatifs européens (Lindgren & Muñoz, 2013) et une langue seconde centrale dans des environnements bilingues, notamment au Canada (Paradis & Crago, 2000 ; Thordardottir, 2011). Les études portant sur l'acquisition précoce du français précisent que le développement du lexique et de la syntaxe s'appuie sur des processus progressifs, comme l'apparition des noms avant les verbes chez les jeunes francophones (Bassano, 2000), mais aussi sur la qualité de l'input, les interactions langagières et les pratiques de littératie familiale qui favorisent le vocabulaire, la compréhension et la lecture ultérieure (Sénéchal, 2006). Ces acquis issus des travaux sur l'acquisition du français permettent de mieux comprendre certains enjeux propres à son apprentissage précoce comme langue étrangère ou seconde. Dans ce contexte, Les jeunes apprenants peuvent ainsi rencontrer des difficultés phonologiques, lexicales et morphosyntaxiques spécifiques, notamment concernant le marquage verbal et la période appelée « l'infinitif optionnel » observée chez certains types d'apprenants (Paradis & Crago, 2000 ; Paradis et al., 2003). On observe que, dans les contextes bilingues, la mémoire phonologique, le lexique français, ainsi que les capacités de traitement linguistique (notamment la répétition de pseudo-mots ou l'imitation de phrases) sont étroitement liés à la quantité d'input reçue. (Thordardottir, 2011 ; Thordardottir & Brandeker, 2013). Ces observations mettent en évidence l'importance de mettre en place des approches pédagogiques adaptées aux besoins des jeunes apprenants, intégrant des supports multimodaux, des gestes, des images, des mouvements, ainsi que des pratiques de littératie susceptibles de favoriser la mémorisation, la conscience

morphologique et l'acquisition du vocabulaire (French & O'Brien, 2008 ; Tellier, 2008 ; Slavin & Cheung, 2005 ; Language and Reading Research Consortium, 2015 ; McBride-Chang et al., 2008). Enfin, les facteurs affectifs et motivationnels jouent un rôle central dans le processus : les pratiques d'enseignement bienveillantes, l'utilisation fréquente de la langue cible, les interactions numériques et interculturelles peuvent renforcer la motivation à communiquer et réduire l'anxiété langagière. (Dörnyei & Csizér, 2002 ; Dewaele et al., 2019 ; Lee & Lee, 2019 ; Lee & Lee, 2020).

Cependant, malgré le grand nombre de travaux, la littérature sur l'acquisition précoce du français reste divisée à travers plusieurs sous-domaines : psycholinguistique, acquisition bilingue, phonologie, littératie, motivation, facteurs affectifs, méthodes pédagogiques. Cette dispersion rend nécessaire la mise en œuvre d'une analyse bibliométrique pour mieux comprendre la structuration scientifique, intellectuelle et thématique du domaine. Ainsi, l'étude s'appuie sur les publications indexées dans la base Web of Science Core Collection et porte sur les travaux consacrés à l'enseignement et à l'apprentissage précoce du français langue étrangère ou seconde chez les jeunes apprenants, de l'année 2000 à 2025. Elle a pour but d'identifier les sources et les documents les plus influents et d'analyser les structures intellectuelles et les orientations thématiques du domaine à partir du réseau de cocitation des auteurs référencés, de la cooccurrence des mots-clés des auteurs et de la cartographie thématique. Cette approche permet de construire une cartographie synthétique du domaine, d'identifier ses principaux axes de recherche et de localiser les zones encore peu explorées afin d'orienter les études ultérieures.

Afin d'atteindre ces objectifs, cette étude est guidée par les questions de recherche suivantes :

QR1. Quels sont les sources scientifiques et documents les plus influents dans le champ de l'enseignement et de l'apprentissage précoce du français comme langue étrangère ou seconde, et que révèlent-ils sur les orientations intellectuelles dominantes du domaine ?

QR2. Quelles sont les principales structures intellectuelles et orientations thématiques du champ de l'enseignement et de l'apprentissage précoce du français comme langue étrangère ou seconde, telles qu'elles apparaissent à travers le réseau de cocitation des auteurs cités, la cooccurrence des mots-clés d'auteurs et la carte thématique ?

2. MÉTHODE

2.1. Design de la Recherche

Cette étude s'inscrit dans une démarche bibliométrique visant à analyser, à partir d'un corpus scientifique délimité, la manière dont les recherches sur l'enseignement et l'apprentissage précoce du français comme langue étrangère ou seconde se sont structurées dans la littérature. Ce choix méthodologique est adapté à l'objectif de l'étude, car il permet d'examiner un domaine multidimensionnel à un niveau macroscopique et d'en dégager les principaux pôles scientifiques, intellectuels et thématiques (Donthu et al., 2021 ; Zupic & Čater, 2015).

Le corpus de l'étude a été constitué à partir de Web of Science Core Collection. La recherche documentaire menée le 7 juin 2026 a permis d'identifier 613 publications correspondant aux critères définis, à partir de mots-clés relatifs au français langue cible, aux jeunes apprenants et aux processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi, ce corpus fournit une base pertinente pour analyser les productions scientifiques situées à l'intersection des dimensions linguistiques, pédagogiques,

cognitives, affectives et institutionnelles du domaine. Les analyses bibliométriques concerneront principalement les sources et documents les plus influents, ainsi que les structures intellectuelles et les orientations thématiques du champ. Elles s'appuieront notamment sur l'analyse des revues les plus représentées, des documents les plus cités, du réseau de cocitation des auteurs cités, de la cooccurrence des mots-clés d'auteurs ainsi que sur la carte thématique. Ces analyses permettront d'identifier les principaux espaces de diffusion scientifique, les fondements intellectuels du domaine, les axes thématiques dominants et les zones encore peu explorées dans les recherches consacrées à l'apprentissage précoce du français chez les jeunes apprenants.

2.2. Stratégie de la Recherche

La recherche documentaire a été menée dans Web of Science Core Collection le 7 juin 2026. Cette base a été retenue en raison de sa couverture internationale des revues scientifiques évaluées par les pairs et de son usage fréquent dans les études bibliométriques en sciences de l'éducation, en linguistique appliquée et en didactique des langues. La stratégie de recherche a été structurée autour de trois dimensions principales : le français comme langue cible, les jeunes apprenants et les processus d'enseignement-apprentissage. Le premier bloc regroupait les termes liés au français langue étrangère ou seconde : *French as a foreign language*, *French language learning*, *French language teaching* et *FLE*. Le deuxième bloc visait le public des jeunes apprenants avec les termes *young learner*, *child*, *children*, *early language learning*, *early foreign language learning*, *primary school*, *elementary school*, *jeunes apprenants* et *enfant*. Le troisième bloc concernait l'enseignement et l'apprentissage, avec les termes *teaching*, *learning*, *instruction*, *education*, *classroom*, *pedagogy*, *enseignement* et *apprentissage*. Les termes ont été combinés avec « OR » à l'intérieur de chaque bloc et « AND » entre les blocs.

Une première recherche, restreinte à la période 2000-2025, a permis d'identifier 1 377 documents. Après limitation aux articles de revue, 1 214 documents ont été conservés. En appliquant les catégories « Linguistique » et « Education & Educational Research » de Web of Science, le corpus a été réduit à 685 documents. Enfin, après sélection des articles publiés en anglais, on a obtenu un corpus final de 613 articles, utilisé pour les analyses bibliométriques.

2.3. Traitement et Analyse des Données

Le traitement et l'analyse des données ont été réalisés avec R 4.4.1, à l'aide du package Bibliometrix et de son interface Biblioshiny. Les notices bibliographiques exportées depuis Web of Science Core Collection ont été converties en un tableau de données bibliographiques, puis préparées pour l'analyse. La cohérence du corpus a été contrôlée selon la période de publication, le type de document, les catégories scientifiques et la langue. Après application des étapes de filtrage dans Web of Science Core Collection, le corpus final était composé de 613 articles publiés entre 2000 et 2025. Ce corpus a servi de base à toutes les analyses bibliométriques.

Tout d'abord, les analyses ont porté sur les sources les plus représentées et les documents les plus cités afin de repérer les principaux espaces de diffusion scientifique et les travaux les plus influents dans le champ de l'enseignement et de l'apprentissage précoce du français langue étrangère ou seconde. Des analyses relationnelles ont été ensuite conduites pour examiner la structure intellectuelle et thématique du champ, à partir du réseau de cocitation des auteurs cités, de la cooccurrence des mots-clés d'auteurs et des regroupements thématiques. Les mots-clés des auteurs et les Keywords Plus ont été examinés et harmonisés lorsque nécessaire afin de réduire les variations terminologiques. Les analyses thématiques principales ont

toutefois été fondées sur les mots-clés d'auteurs, car ceux-ci reflètent directement les orientations conceptuelles établies par les publications. Enfin, les critères d'inclusion et d'exclusion appliqués sont présentés dans le Tableau 1.

Tableau 1. Critères d'inclusion et d'exclusion

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
Publications indexées dans Web of Science Core Collection	Publications non indexées dans Web of Science Core Collection
Publications parues entre 2000 et 2025	Publications publiées avant 2000 ou après 2025
Articles de revue scientifique évalués par les pairs	Livres, chapitres, actes de colloque, thèses, rapports, éditoriaux et autres types de documents
Publications rédigées en anglais	Publications rédigées dans des langues autres que l'anglais
Études portant sur l'enseignement ou l'apprentissage précoce du français comme langue étrangère ou seconde chez les jeunes apprenants	Études ne portant pas sur le français comme langue étrangère ou seconde, ou centrées sur des publics adultes ou non concernés par l'apprentissage précoce

3. RESULTATS

QR1. Quels sont les sources scientifiques et documents les plus influents dans le champ de l'enseignement et de l'apprentissage précoce du français comme langue étrangère ou seconde, et que révèlent-ils sur les orientations intellectuelles dominantes du domaine ?

La première question de recherche a porté sur l'identification des sources scientifiques et des documents les plus influents dans le champ de l'enseignement et de l'apprentissage précoce du français comme langue étrangère ou seconde. L'analyse a examiné les sources les plus représentées dans le corpus ainsi que les documents les plus cités globalement,

afin de repérer les principaux espaces de diffusion scientifique et les travaux qui structurent les orientations intellectuelles dominantes du domaine.

Sources les plus représentées

Cette partie présente les sources scientifiques les plus présentes dans le corpus, c'est-à-dire les principales revues dans lesquelles les articles analysés ont été publiés. Cette analyse permet d'identifier les espaces de publication dans lesquels les recherches sur l'enseignement et l'apprentissage précoce du français comme langue étrangère ou seconde sont le plus fréquemment diffusées.

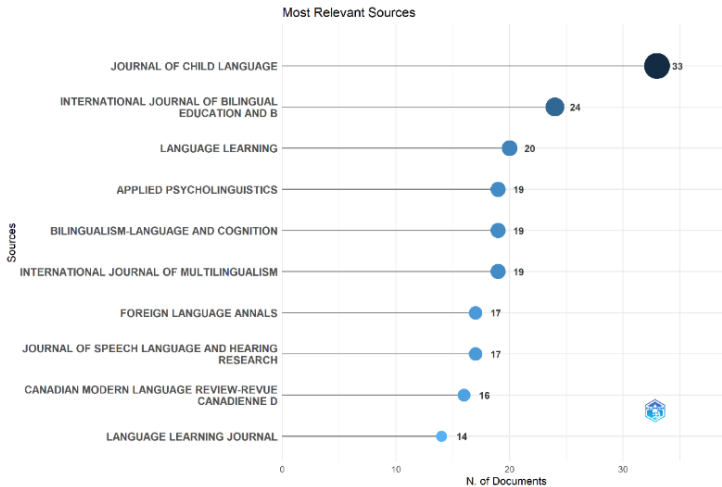


Figure 1. Sources les plus représentées

La Figure 1 présente les sources les plus représentées dans le corpus selon le nombre de documents publiés. Les résultats montrent que *Journal of Child Language* est la source la plus productive, avec 33 documents. Elle est suivie par *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, qui compte 24 documents, puis par *Language Learning*, avec 20 documents. Trois sources apparaissent ensuite avec un nombre de publications très proche : *Applied Psycholinguistics*,

Bilingualism: Language and Cognition et *International Journal of Multilingualism*, avec 19 documents chacune. *Foreign Language Annals* et *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* comptent chacune 17 documents. Enfin, *Canadian Modern Language Review / Revue canadienne des langues vivantes* apparaît avec 16 documents, tandis que *Language Learning Journal* compte 14 documents.

Dans l'ensemble, les résultats montrent que les publications du corpus sont principalement concentrées dans des revues relevant de la linguistique appliquée, de l'acquisition du langage, du bilinguisme, du multilinguisme et de l'enseignement des langues.

Documents les plus cités

Cette partie présente les documents les plus cités du corpus afin d'identifier les travaux qui occupent une place centrale dans la littérature sur l'enseignement et l'apprentissage précoce du français comme langue étrangère ou seconde. Elle permet également de repérer les références ayant contribué à structurer les principales orientations scientifiques du domaine.

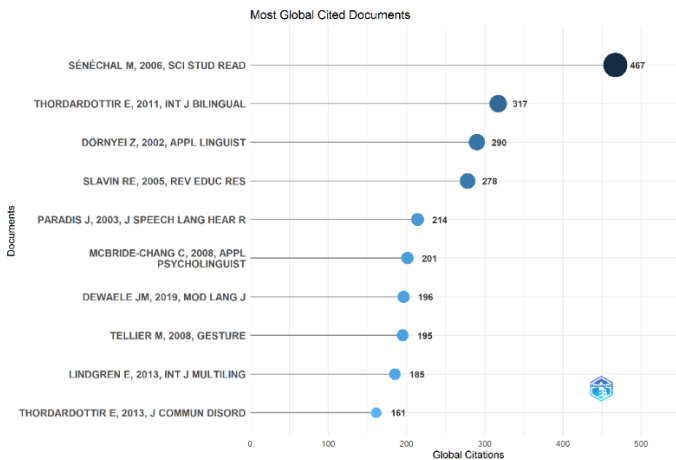


Figure 2. Documents les plus cités

La Figure 2 présente les documents les plus cités globalement dans le corpus analysé. Le document le plus cité est celui de Sénéchal (2006), publié dans *Scientific Studies of Reading*, avec 467 citations globales. Il est suivi par Thordardottir (2011), publié dans *International Journal of Bilingualism*, avec 317 citations, puis par Dörnyei (2002), publié dans *Applied Linguistics*, avec 290 citations. Les documents suivants présentent également un nombre élevé de citations globales : Slavin (2005) dans *Review of Educational Research* avec 278 citations, Paradis (2003) dans *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* avec 214 citations, et McBride-Chang (2008) dans *Applied Psycholinguistics* avec 201 citations.

Parmi les autres documents les plus cités figurent Dewaele (2019) dans *The Modern Language Journal* avec 196 citations, Tellier (2008) dans *Gesture* avec 195 citations, Lindgren (2013) dans *International Journal of Multilingualism* avec 185 citations, ainsi que Thordardottir (2013) dans *Journal of Communication Disorders* avec 161 citations.

Dans l'ensemble, les documents les plus cités globalement couvrent plusieurs dimensions du champ, notamment la littératie, le bilinguisme, la motivation, les approches pédagogiques, le développement langagier et les facteurs affectifs dans l'apprentissage des langues.

QR2. Quelles sont les principales structures intellectuelles et orientations thématiques du champ de l'enseignement et de l'apprentissage précoce du français comme langue étrangère ou seconde, telles qu'elles apparaissent à travers le réseau de cocitation des auteurs cités, la cooccurrence des mots-clés d'auteurs et la carte thématique ?

La deuxième question de recherche a porté sur l'identification des principales structures intellectuelles et

orientations thématiques du champ. Pour y répondre, l'analyse a mobilisé le réseau de cocitation des auteurs cités, les mots-clés d'auteurs les plus fréquents, le réseau de cooccurrence des mots-clés d'auteurs et la carte thématique. Ces analyses permettent d'identifier à la fois les auteurs qui structurent intellectuellement le domaine et les principaux regroupements thématiques qui organisent les recherches sur l'apprentissage précoce du français chez les jeunes apprenants.

Réseau de cocitation des auteurs cités

Cette partie présente le réseau de cocitation des auteurs cités dans le corpus. Cette analyse permet d'identifier les auteurs dont les travaux sont fréquemment mobilisés conjointement et de mettre en évidence les regroupements intellectuels qui structurent le domaine.

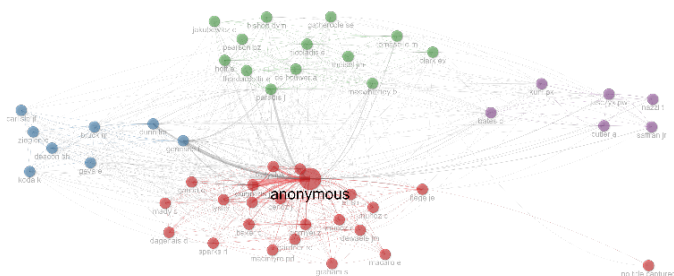


Figure 3. Réseau de cocitation des auteurs cités

La Figure 3 montre que le réseau de cocitation des auteurs cités est organisé en plusieurs groupes distincts. Le premier regroupement comprend notamment Cummins, Bialystok, Swain, Dewaele, Gardner, Cenoz, Dörnyei et MacIntyre. Un autre ensemble est structuré autour d'auteurs tels que Genesee, Dunn, Deacon, Geva, Bruck et Koda. Un troisième groupe rassemble notamment Paradis, Thordardottir, De Houwer, MacWhinney, Tomasello, Hoff et Nicoladis. Enfin, un autre regroupement comprend des auteurs tels que Jusczyk, Nazzi, Cutler, Kuhl et Saffran.

Dans l'ensemble, le réseau montre que la structure intellectuelle du domaine s'organise autour de plusieurs ensembles d'auteurs interconnectés. Certains auteurs, notamment Genesee, Paradis, Cummins et Bialystok, occupent des positions particulièrement visibles dans le réseau, ce qui indique leur rôle central dans les relations de cocitation du corpus.

Mots-clés d'auteurs et réseau de cooccurrence thématique

Cette partie examine les mots-clés d'auteurs les plus fréquents ainsi que leurs relations de cooccurrence dans le corpus. L'objectif est d'identifier les notions les plus représentées dans les publications et de mettre en évidence les regroupements thématiques qui structurent les recherches sur l'apprentissage précoce du français chez les jeunes apprenants.

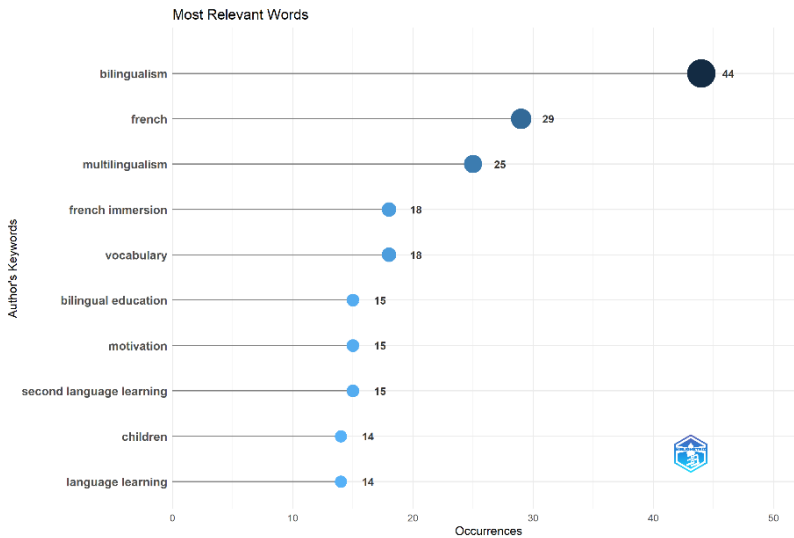


Figure 4. Mots-clés d'auteurs les plus fréquents

La Figure 4 présente les mots-clés d'auteurs les plus fréquents dans le corpus. Le mot-clé le plus représenté est bilingualism, avec 44 occurrences. Il est suivi par french, qui apparaît 29 fois, puis par multilingualism, avec 25 occurrences.

Les mots-clés french immersion et vocabulary comptent chacun 18 occurrences. Trois autres termes apparaissent ensuite avec 15 occurrences chacun : bilingual education, motivation et second language learning. Enfin, children et language learning figurent également parmi les dix mots-clés d’auteurs les plus fréquents, avec 14 occurrences chacun. Ces résultats indiquent que les termes les plus fréquents renvoient principalement au bilinguisme, au multilinguisme, à l’apprentissage du français, à l’immersion, au vocabulaire, à la motivation et aux jeunes apprenants

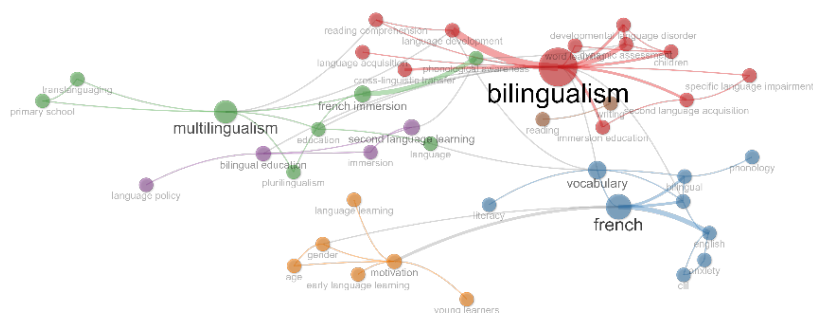


Figure 5. Réseau de cooccurrence des mots-clés d’auteurs

La Figure 5 montre que le réseau de cooccurrence est organisé en plusieurs groupes thématiques. Le premier groupe est organisé autour de termes tels que *bilinguisme*, *enfants*, *acquisition du langage*, *acquisition d'une langue seconde*, *développement du langage*, *compréhension de la lecture* et *transfert translinguistique*. Un deuxième groupe comprend notamment *french*, *vocabulary*, *english*, *input*, *bilingual*, *phonology* et *literacy*. Un troisième groupe réunit des termes comme *multilingualism*, *french immersion*, *phonological awareness*, *education*, *translanguaging*, *primary school* et *plurilingualism*. Dans le réseau, on observe également d'autres regroupements plus restreints. L'un d'eux englobe *l'éducation bilingue*, *l'apprentissage des langues secondes*, *l'immersion* et la

politique linguistique, tandis qu'un autre se concentre sur la *motivation*, le *genre*, *l'âge*, *l'apprentissage des langues*, *l'apprentissage précoce des langues* et *les jeunes apprenants*. Enfin, un petit regroupement joint les mots *lecture* et *écriture*.

Dans l'ensemble, les mots-clés des auteurs et leur réseau de cooccurrences dégagent plusieurs axes thématiques qui renvoient au bilinguisme, au multilinguisme, à l'acquisition du français, à l'immersion, au lexique, au développement linguistique, à la littératie ainsi qu'aux facteurs motivationnels dans les études sur l'apprentissage précoce du français chez les jeunes apprenants.

4. DISCUSSION

La littérature scientifique consacrée à l'apprentissage précoce du français comme langue étrangère ou seconde apparaît riche, mais longtemps fragmentée entre plusieurs sous-domaines, tels que la psycholinguistique, l'acquisition bilingue, la phonologie, la littératie, la motivation, les facteurs affectifs et les pratiques pédagogiques. Cette dispersion rend difficile une vision d'ensemble du domaine et justifie le recours à une analyse bibliométrique. Cette étude, à partir des données extraites de Web of Science Core Collection, permet de cartographier les espaces de diffusion scientifique, les documents influents, les réseaux intellectuels et les orientations thématiques qui structurent ce champ de recherche.

Pour la première question de recherche, les résultats obtenus démontrent le caractère interdisciplinaire du domaine. Les sources les plus représentées, notamment *Journal of Child Language*, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* et *Language Learning*, révèlent que les travaux sur l'enseignement et l'apprentissage précoce du français en tant que langue étrangère ou seconde s'inscrivent à l'intersection de la

linguistique appliquée, du bilinguisme, de l'acquisition du langage et de la didactique des langues. Les documents les plus cités, comme ceux de Sénéchal (2006), Thordardottir (2011) et Dörnyei (2002), montrent que les fondements intellectuels du domaine reposent essentiellement sur la littératie, l'exposition linguistique, la motivation et les conditions d'apprentissage. Ces résultats montrent que l'apprentissage précoce du français ne peut être compris à partir d'une seule perspective, mais nécessite une approche intégrant les dimensions cognitives, pédagogiques, affectives et contextuelles.

La deuxième question de recherche montre des structures intellectuelles organisées autour de réseaux de cocitation liant plusieurs pôles complémentaires. Les travaux de Genesee, Paradis, Cummins et Bialystok ont structuré les recherches sur le bilinguisme et sur l'éducation bilingue, tandis que ceux de Jusczyk et Nazzi ont mis en lumière les problèmes phonologiques soulevés par l'acquisition précoce. D'autres travaux, autour de Dewaele, Dörnyei et MacIntyre, insistent sur l'importance des dimensions affectives et socio-psychologiques. En termes de thèmes, les mots-clés prédominants concernent le bilinguisme, le multilinguisme, l'immersion en français, le vocabulaire, la littératie, la motivation et les jeunes apprenants. Des sujets plus spécifiques tels que la formation des enseignants, l'anxiété langagière, la phonologie et le plaisir d'apprendre, soulignent également une expansion du domaine vers une meilleure compréhension globale de l'enfant apprenant.

Ces contributions ont toutefois certaines limites. L'analyse se fonde uniquement sur la base de données Web of Science Core Collection, ne considère que les articles publiés en anglais et exclut les livres, les chapitres de livres, les actes de colloques et les articles de synthèse. Les recherches futures pourront élargir les bases de données, intégrer davantage de publications francophones, explorer des contextes hors Europe, et

approfondir l'analyse des pratiques pédagogiques, des dimensions affectives et des usages numériques dans l'enseignement précoce du français.

5. CONCLUSION

Cette étude propose une cartographie bibliométrique des travaux réalisés sur l'enseignement et l'apprentissage précoce du français langue étrangère ou seconde à partir de l'analyse de 613 articles publiés entre 2000 et 2025. Elle a permis d'identifier les principaux canaux de diffusion scientifique structurant ce domaine, ainsi que les publications majeures, les réseaux intellectuels et les orientations thématiques. Les résultats montrent que ce domaine, à la croisée de la linguistique appliquée, du bilinguisme, de l'acquisition du langage et de la méthodologie de l'enseignement des langues, est résolument interdisciplinaire. Les revues les plus représentées, les documents les plus cités et les réseaux de citations communs montrent que les recherches les plus influentes concernent les processus cognitifs, le rôle de l'apport, la littératie, la motivation et les facteurs émotionnels. Concernant les thèmes, il convient de distinguer des axes principaux tels que le bilinguisme, l'immersion en français, l'acquisition lexicale et le développement de la littératie, tandis que la formation des enseignants, l'anxiété liée à la langue et le plaisir d'apprendre traduisent une extension progressive des objets d'étude.

En somme, cette analyse bibliométrique montre que ce domaine de recherche est à la fois riche et bien organisé, tout en mettant en évidence la nécessité d'étudier l'enseignement et l'apprentissage du français chez les jeunes élèves dès leur plus jeune âge. Les recherches futures devraient porter davantage sur les méthodes pédagogiques, le développement émotionnel des élèves, les contextes éducatifs peu explorés et les problématiques

interculturelles liées à l'enseignement et à l'apprentissage précoces des langues.

BIBLIOGRAPHE

- Bassano, D. (2000). Early development of nouns and verbs in French: Exploring the interface between lexicon and grammar. *Journal of Child Language*, 27, 521-559.
- Costa, F., & Pladevall-Ballester, E. (2020). Introduction to the Special Issue: Learners' outcomes and effective strategies in early second language learning. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 2010, 1-10. <https://doi.org/10.21283/2376905x.11.202>
- Dewaele, J.-M., Franco Magdalena, A. ve Saito, K. (2019). The effect of perception of teacher characteristics on Spanish EFL learners' anxiety and enjoyment. *The Modern Language Journal*, 0(0), 1-16. <https://doi.org/10.1111/modl.12555>
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Dörnyei, Z. ve Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421-462.
- French, L. M. ve O'Brien, I. (2008). Phonological memory and children's second language grammar learning. *Applied Psycholinguistics*, 29(3), 463-487. <https://doi.org/10.1017/S0142716408080211>
- Language and Reading Research Consortium. (2015). Learning to read: Should we keep things simple? *Reading Research Quarterly*, 50(2), 151-169. <https://doi.org/10.1002/rrq.99>

- Larson-Hall, J. (2008). Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation. *Second Language Research*, 24(1), 35-63.
- Lee, J. S. ve Lee, K. (2019). Affective factors, virtual intercultural experiences, and L2 willingness to communicate in in-class, out-of-class, and digital settings. *Language Teaching Research*, 1-21.
<https://doi.org/10.1177/1362168819831408>
- Lee, J. S. ve Lee, K. (2020). The role of informal digital learning of English and L2 motivational self system in foreign language enjoyment. *British Journal of Educational Technology*, 0(0), 1-16.
<https://doi.org/10.1111/bjet.12955>
- Lindgren, E. ve Muñoz, C. (2013). The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism*, 10(1), 105-129.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2012.679275>
- McBride-Chang, C., Tardif, T., Cho, J.-R., Shu, H., Fletcher, P., Stokes, S. F. ... Leung, K. (2008). What's in a word? Morphological awareness and vocabulary knowledge in three languages. *Applied Psycholinguistics*, 29(3), 437-462. <https://doi.org/10.1017/S014271640808020X>
- Mourão, S. (2018). Research into the teaching of English as a Foreign language in early childhood education and care. *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*.
<https://doi.org/10.4324/9781315623672-27>
- Nazzi, T., Iakimova, G., Bertoncini, J., Frédonie, S. ve Alcantara, C. (2006). Early segmentation of fluent speech by infants acquiring French: Emerging evidence for crosslinguistic

- differences. *Journal of Memory and Language*, 54, 283-299.
- Nikolov, M., & Djigunović, J. M. (2006). Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 234-260. <https://doi.org/10.1017/S0267190506000122>
- Paradis, J. ve Crago, M. (2000). Tense and temporality: A comparison between children learning a second language and children with SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 834-847.
- Paradis, J., Crago, M., Genesee, F. ve Rice, M. (2003). French-English bilingual children with SLI: How do they compare with their monolingual peers? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 113-127. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2003/009\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/009))
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59-87. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4
- Slavin, R. E. ve Cheung, A. (2005). A synthesis of research on language of reading instruction for English language learners. *Review of Educational Research*, 75(2), 247-284. <https://doi.org/10.3102/00346543075002247>
- Sparks, R., Patton, J., Ganschow, L. ve Humbach, N. (2009). Long-term crosslinguistic transfer of skills from L1 to L2. *Language Learning*, 59(1), 203-243.
- Tellier, M. (2008). The effect of gestures on second language memorisation by young children. *Gesture*, 8(2), 219-235.
- Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International*

Journal of Bilingualism, 15(4), 426-445.
<https://doi.org/10.1177/1367006911403202>

- Thordardottir, E. ve Brandeker, M. (2013). The effect of bilingual exposure versus language impairment on nonword repetition and sentence imitation scores. *Journal of Communication Disorders*, 46, 1-16.
- Vihman, M. M., Nakai, S., DePaolis, R. A. ve Hallé, P. (2004). The role of accentual pattern in early lexical representation. *Journal of Memory and Language*, 50, 336-353.
- Yilmaz, R., Topu, F. B., & Tulgar, A. T. (2019). An examination of the studies on foreign language teaching in pre-school education: a bibliometric mapping analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 35, 270 - 293.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1681465>
- Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric Methods in Management and Organization. *Organizational Research Methods*, 18, 429 - 472.
<https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

CLASSE INVERSÉE OU RENVERSÉE ?

Aline SARIYILDIZ¹

1. INTRODUCTION

Les avancées récentes dans le domaine des technologies numériques, notamment l'émergence de l'intelligence artificielle (IA), incitent les enseignants de langues étrangères à repenser les modalités de leurs pratiques pédagogiques. En effet, les pratiques d'enseignement traditionnelles, reposant sur une transmission magistrale des connaissances et sur une participation limitée des apprenants, semblent moins adaptées aux exigences actuelles de l'apprentissage. À cet égard, la perspective actionnelle, ancrée dans le courant socioconstructiviste, privilégie l'engagement actif des apprenants à travers l'interaction, la collaboration et la résolution de problèmes, considérées comme des compétences essentielles à l'apprentissage des langues (Lebrun et Lecoq, 2015).

Dans cette perspective, l'apprentissage se recentre sur l'apprenant et non plus sur l'enseignant détenteur de tous les savoirs. L'apprenant est au centre de son apprentissage Il doit donc être actif et engagé tout en mettant en œuvre différentes compétences qu'elles soient linguistiques ou transversales pour devenir un réel acteur de son apprentissage.

C'est dans ce contexte que la classe inversée et renversée apparaissent comme des pratiques pédagogiques pouvant

¹ Docteure, Chargée de cours, Université Technique de Bursa, Bureau des Relations Internationales, ORCID: 0000-0002-4219-5817.

répondre aux besoins des enseignants dans le but de promouvoir un apprentissage actif et varié en classe de langue étrangère.

2. LA CLASSE INVERSÉE

La classe inversée n'est pas une pratique nouvelle. Dès l'époque de Socrate, célèbre philosophe grec (469-399 av. J.-C.) et la pensée maïeutique socratique, apparaît l'idée qu'il est préférable de faire « accoucher les esprits » plutôt que de leur délivrer directement le savoir. Par ce terme Socrate explique que le questionnement de l'autre entraîne une réflexion menant au savoir (Caccamo, 2022). Il serait donc, selon Socrate, préférable de laisser les apprenants découvrir par eux-mêmes le savoir plutôt que de leur fournir directement.

C'est finalement cette idée très ancienne reprise et adaptée qui est à la base de la classe inversée. Elle est inversée car il y a inversement entre les activités traditionnellement réalisées en classe et celles réalisées en dehors de la classe. La partie théorique du cours ne se fait plus en classe mais en préparation avant le cours alors que les exercices et activités d'applications se font pendant le cours sous la supervision de l'enseignant.

Dès les années 1990, Mazur parle d'apprentissage entre pairs où l'enseignant interroge les apprenants qui doivent réfléchir individuellement pour ensuite se concerter et débattre pour proposer une réponse commune aux questions de l'enseignant. Pour cela, les apprenants sont actifs car ils doivent collaborer et interagir en classe (1997).

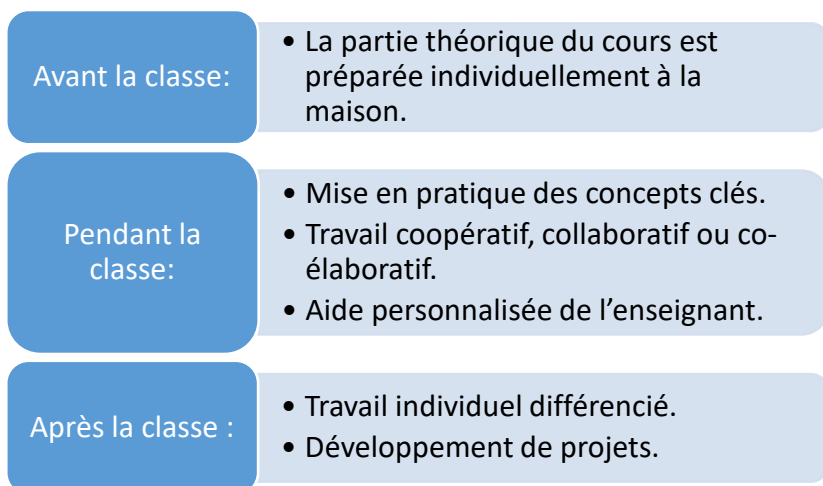
Bergman et Sams (2008) ont apporté un renouveau à la classe inversée en intégrant les nouvelles technologies à cette pratique comme l'utilisation de vidéos, de podcast ou de présentations Powerpoint. Proposer l'utilisation de TICE en combinaison à la classe inversée a effectivement donné à cette

pratique un nouveau souffle entraînant notamment une recrudescence de la motivation des apprenants et une plus grande diversité des activités pouvant être réalisées en dehors de la classe (Eid et al., 2019). Il est important de noter que le travail en dehors de la classe ne se limite pas à du contenu numérique car ce serait une vision réductrice de la classe inversée (Berthiaume et Dumont, 2022).

Pour résumer, cette pratique pédagogique transpose les éléments théoriques du cours en dehors de la classe, a recours à des stratégies d'apprentissage où les apprenants sont actifs et engagés et intègre généralement des TICE (Kardaş et Yeşilyaprak, 2015).

Ainsi, la classe inversée se déroule en trois parties : Préalablement à la classe, pendant la classe et après la classe comme le décrit la figure 1 ci-dessous.

Figure 1. Déroulement d'une séquence de classe inversée



La première phase qui consiste à présenter la partie théorique avant le cours propose souvent de visionner des vidéos, de faire des recherches sur internet ou de lire un chapitre de livre ou un article en lien avec le sujet étudié. Souvent, l'enseignant

propose des exercices à trous ou demande de prendre des notes pour faciliter la compréhension des documents à étudier avant la classe (Dechauville, 2019, 48).

En classe, les apprenants travaillent en groupe de manière active pour réaliser des tâches et activités leur demandant de mettre en œuvre leurs savoirs ainsi que leurs compétences transversales (Soma, 2024). Ils sont encadrés par l'enseignant qui supervise le travail en classe.

Durant cette deuxième phase, 3 types d'apprentissage peuvent être utilisés durant cette première phase : coopératif, collaboratif ou co-élaboratif. L'apprentissage coopératif se caractérise par une organisation du travail fondée sur la répartition des responsabilités entre les apprenants. Chacun contribue individuellement à la réalisation de la tâche ou à la résolution du problème, puis les différentes contributions sont assemblées afin de construire une production finale répondant aux objectifs fixés (Dillenbourg et al., 1996).

L'apprentissage collaboratif se différencie de l'apprentissage coopératif car il requiert des groupes d'au moins 4 personnes. En outre, tous les membres du groupe travaillent ensemble sur une même tâche, sans partage du travail et vers un objectif commun (Sarıyıldız, 2025)

L'apprentissage co-élaboratif quant à lui s'inspire de la Pensée Design (Design Thinking). On parle de co-construction des savoirs car les apprenants utilisent des techniques de réflexion, d'innovation et de créativité ayant pour but commun de résoudre un problème (Sarıyıldız, 2026).

La troisième et dernière phase correspond à la consolidation des apprentissages après la séance de cours. Cette étape vise à renforcer et à pérenniser les acquis en permettant aux apprenants de revoir et d'approfondir les contenus étudiés. Elle prolonge le processus d'apprentissage au-delà du cadre de la

classe, en encourageant les étudiants à poursuivre leur réflexion et leurs activités de manière autonome. Ce travail peut être différencié pour permettre aux apprenants de travailler en fonction de leurs besoins. Les apprenants ont ainsi l'occasion de mettre en pratique les notions abordées pendant le cours dans de nouveaux contextes, ce qui favorise une meilleure appropriation des connaissances. Cette phase contribue également au développement des interactions et de la collaboration entre pairs, les étudiants pouvant échanger, s'entraider et construire collectivement leurs savoirs (Soma, 2024). La classe inversée peut également servir de point de départ pour développer des projets de classe.

La classe inversée offre donc de nombreuses possibilités et apparaît comme un outil polyvalent et adaptable à tout type de publics et de domaines. Kayan et Adıgüzel (2024) expliquent d'ailleurs que les futurs enseignants en Turquie sont enthousiastes à l'idée de pratiquer la classe inversée.

Les intérêts pédagogiques de la classe inversée sont multiples. En effet, un des premiers atouts de la classe inversée est de promouvoir la participation active des apprenants. Ils doivent préparer le cours avant la classe il est attendu qu'ils fassent preuve d'engagement et mettent en œuvre leurs compétences d'interaction et de médiation pendant la classe.

C'est ainsi que les apprenants ont l'opportunité de développer leurs habiletés cognitives d'ordre supérieur telles qu'analyser, évaluer ou synthétiser en classe, en étant encadrés par l'enseignant (Anderson et al., 2001 ; Han, 2022). En effet, les activités d'apprentissage collaboratif proposent aux apprenants de débattre, partager leur point de vue et faire preuve de pensée critique.

De plus, la classe inversée offre la possibilité pour l'enseignant d'adapter les contenus théoriques et les activités en

classe selon le niveau des apprenants. Chaque groupe peut travailler sur des contenus différents si l'enseignant l'estime nécessaire.

La classe inversée permet également d'avoir accès à un plus large éventail de contenus et de savoirs grâce aux TICE et au travail à la maison. Chaque apprenant a plus de temps de réflexion et la possibilité de faire des recherches supplémentaires s'il le désire.

Certes, la classe inversée demande, pour chaque phase, une préparation de matériel pédagogique comme par exemple des vidéos, des cartes mentales, des QCM, des posters, des présentations, etc. Celles-ci peuvent ensuite être réutilisées d'année en année ou légèrement modifiées pour limiter la charge de travail de l'enseignant. (Eid et al., 2019)

Pendant la classe, l'enseignant supervise le travail de groupe, en binôme ou autonome. Cela lui permet de libérer du temps pour vérifier la compréhension en classe et proposer une aide personnalisée aux apprenants.

La classe inversée peut avoir un impact positif sur la réussite scolaire par rapport à la classe traditionnelle. Celle-ci serait due à 3 points : l'exposition initiale au contenu théorique, des activités d'apprentissage actif et centrées sur les apprenants et enfin l'analyse réflexive de l'apprenant sur les contenus maîtrisés et ceux nécessitant un approfondissement. De cette manière, il devient plus aisé de cibler la révision des concepts les plus complexes (Mennella, 2016).

Enfin, la classe inversée exerce généralement une influence favorable sur la motivation des apprenants ainsi que sur leur anxiété langagière. Les activités d'interaction, de collaboration et de médiation qui caractérisent ce dispositif offrent aux apprenants de nombreuses occasions d'échanger avec leurs pairs et avec l'enseignant, de poser des questions, de

solliciter des clarifications et de défendre leurs points de vue. Cette participation active favorise un engagement accru dans les apprentissages, renforce la motivation et contribue à réduire l'anxiété liée à l'utilisation de la langue cible.

Toutefois, la mise en place d'une classe inversée nécessite une réflexion préalable sur plusieurs aspects pouvant engendrer des difficultés tant pour les enseignants que pour les apprenants.

Le premier point est l'importance de la planification et de l'organisation de la séance en classe inversée. Elle nécessite une préparation active et adaptée de l'enseignant. Entre autre, il est important de bien choisir les cours à réaliser en classe inversée pour avoir la possibilité de réutiliser le matériel l'année suivante ou avec d'autres classes.

De plus, mettre en place des activités en classe inversée avec des classes dont le nombre d'apprenants est élevé est risqué. Eid et al. (2019) préconisent de travailler avec des groupes ne dépassant pas les 30.

Un autre frein, est la création de matériel pédagogique numérique pour la phase préliminaire. Utiliser des outils numériques demande des compétences que tous les enseignants n'ont pas forcément. En effet, même si de nombreuses ressources sont accessibles sur internet, il est souvent nécessaire de les adapter à ses apprenants ou de les créer de toute pièce (Devauchelle, 2019).

De plus, l'enseignant doit s'assurer que le niveau d'équipement des apprenants leur permet de participer pleinement à la classe inversée. Si l'enseignant utilise des TICE, les apprenants doivent pouvoir avoir accès au matériel pédagogique. Il est primordial de s'assurer que les apprenants ont accès à un téléphone, un ordinateur, ont une connexion internet, etc. Même si nous assistons à une généralisation de ces équipements dans les foyers, certains élèves peuvent toutefois

avoir des difficultés d'accès. Mais la classe inversée ne se limite pas à l'utilisation des TICE. Le travail préparatoire peut également ne requérir aucun équipement spécifique s'il s'agit de lire un document fournis par l'enseignant ou de faire une recherche à la bibliothèque (locale ou de l'établissement).

Finalement, la possibilité que les apprenants ne fassent pas le travail à la maison n'est pas inexistante. Il apparaît donc essentiel de concevoir avec soin les tâches à effectuer avant la séance afin de susciter l'intérêt des apprenants, de favoriser leur engagement dans le processus d'apprentissage et de stimuler leur curiosité à l'égard des thématiques abordées. Dans cette perspective, les TICE sont particulièrement pertinentes, offrant des ressources et des modalités d'apprentissage susceptibles de renforcer la motivation et l'autonomie des apprenants.

3. LA CLASSE RENVERSÉE

Une autre pratique pédagogique pouvant être mise en œuvre est la classe renversée. Cette pratique pédagogique a été développée par Cailliez (2019), enseignant-chercheur de biologie dans l'enseignement supérieur en France. Comme il l'explique, la classe renversée implique un changement de posture enseignant-apprenant. Il s'inspire de la maxime du célèbre philosophe romain Sénèque : « Les hommes apprennent en enseignant ».

Ainsi Cailliez explique que dans la classe renversée :

l'enseignement magistral y est abandonné au profit d'une méthodologie innovante et collaborative dont le but est de sortir les apprenants d'une certaine passivité et de les mettre en situation active d'apprentissage. Le changement de posture est bilatéral. D'une part, les étudiants passent de l'état de consommateurs à celui de constructeurs du savoir. Ils vont bâtir le cours sans qu'aucun document ne leur soit fourni. D'autre part, l'enseignant passe de la production et de la transmission du cours à l'accompagnement des étudiants dans la construction de ce savoir (Cailliez, 2015).

L'organisation de la classe est donc complètement chamboulée. Les apprenants prennent la place de l'enseignant et préparent le contenu théorique du cours en collaboration. L'enseignant quant à lui devient élève. Il a un rôle de facilitateur durant le cours ainsi qu'un rôle d'élève car il découvre les présentations des apprenants et répond aux interrogations écrites que ces derniers ont préparées sous forme de questionnaires à choix multiples (QCM) par exemple. La classe est « renversée » car les apprenants sont dans une posture de production active et de co-construction alors que l'enseignant se met dans une posture de réception et de facilitation.

En effet, dans un premier temps, les apprenants cherchent l'information, la trient, la référencent, écrivent les chapitres du cours, l'illustrent, trouvent des films, etc. Ensuite, ils préparent les interrogations écrites et les devoirs à la maison, destinés au professeur, qu'ils devront ensuite corriger eux-mêmes. De plus, les apprenants publient le contenu de leurs recherches sur une plate-forme collaborative (type Google drive) et discutent avec l'enseignant de ce qu'ils produisent. Chaque groupe travaillant sur des chapitres différents, la plateforme collaborative permet aux apprenants d'avoir accès à tous les chapitres du cours.

De cette manière, toutes ces activités permettent aux apprenants de co-construire le cours. En effet, ils travaillent en groupe de 5 ou 6 de manière structurée et collaborative. Les chapitres du cours sont entièrement préparés par les apprenants et partagés avec le reste de la classe par le biais de d'une plateforme collaborative, de posters, de puzzles ou de fiches. De même, une présentation des chapitres est faite en classe par chaque groupe ce qui permet à l'enseignant de vérifier les contenus et aux membres des autres groupes de se familiariser avec les contenus préparés par leurs pairs.

De manière à structurer le travail collaboratif et co-élaboratif en classe renversée, il est possible d'utiliser de multiples techniques, souvent issues de la Pensée Design, ou Design Thinking en anglais. Ces techniques inclues notamment la carte mentale, les chapeaux de Bono, les tableaux tournants, le café du savoir, le crazy 8, 180 secondes, le QCM intelligent ou encore le QCM inversé pour n'en citer que quelques-unes (Cailliez, 2019 ; Cailliez et Carissimo-Marquizeau, 2021).

Dans ce chapitre nous souhaitons également essayer de donner un exemple de mise en œuvre d'une classe renversée dans le domaine du FLE. C'est pourquoi nous avons choisi de proposer un exemple d'application pour des apprenants de niveau A2 travaillant sur les habitudes alimentaires et la nourriture en général.

Les objectifs communicatifs du cours sont que les apprenants soient capables de parler de la nourriture et de partager leur culture gastronomique, de comprendre et de rédiger une recette de cuisine et de discuter de la gastronomie de leur pays et de pays francophones (Compétence interculturelle).

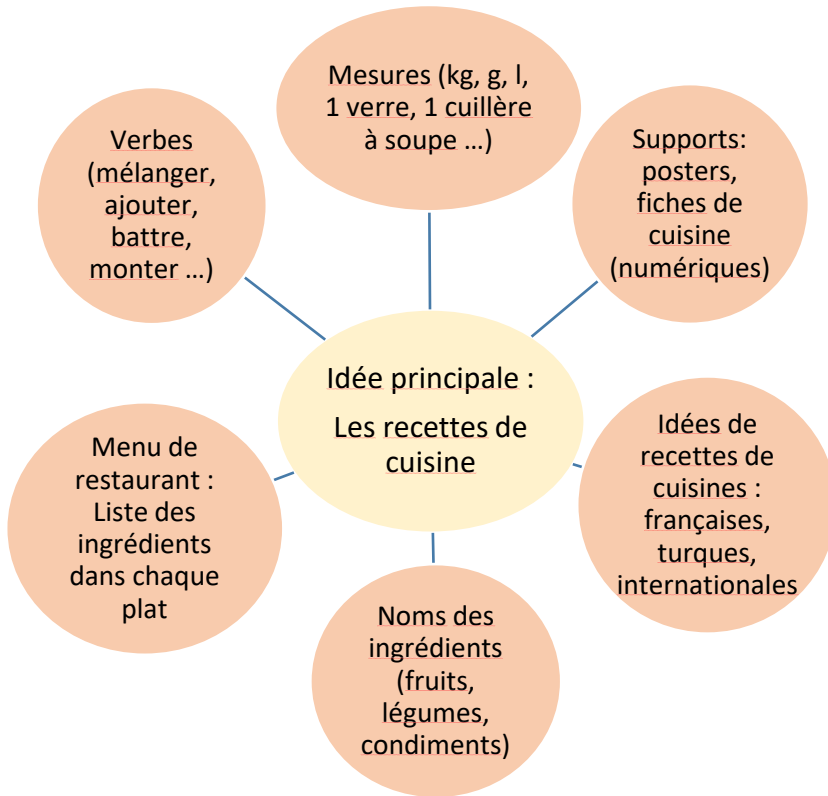
Les objectifs linguistiques de cette classe renversée sont tout d'abord d'acquérir le vocabulaire nécessaire à la rédaction de recettes de cuisine tel que le vocabulaire des fruits et légumes, des mesures, des verbes utilisés en cuisine. Un deuxième objectif linguistique est de s'assurer que les apprenants sont capables de conjuguer les verbes à l'impératif.

La séquence de classe renversée commence par la présentation de recettes de cuisine, de menus de restaurant, de posters de vocabulaire lié à l'alimentation issus notamment de manuels de FLE de niveaux A1/A2.

Après avoir examiné différentes recettes de cuisine, les apprenants réfléchissent aux différents chapitres à préparer pour le cours. Par exemple, la technique de la carte mentale peut être

utilisée pour organiser les idées des apprenants. La figure 2 ci-dessous présente les différents chapitres qui pourraient être étudiés par chaque groupe.

Figure 2. Carte mentale : Les recettes de cuisine



Les apprenants se partagent ensuite le travail en groupe de 5 ou 6. Chaque groupe prépare un chapitre différent. Par exemple le groupe 1 : les fruits, le groupe 2 : les légumes, le groupe 3 : les verbes, le groupe 4 : les mesures et le groupe 5 : une comparaison entre les habitudes culinaires de leur pays avec celles d'un pays francophone.

Grâce au travail en groupe, on peut parler de co-construction des contenus car les apprenants doivent faire des recherches, débattre de leurs idées et décider de ce qui aura sa place ou non dans leur chapitre. Ensuite, chaque groupe présente son chapitre à la classe. Ces présentations peuvent variées du Powerpoint, au poster ou à des exercices de recettes tronquées par exemple.

Suite aux présentations devant la classe, les apprenants peuvent préparer un QCM intelligent par chapitre. C'est-à-dire que chaque groupe prépare un QCM lié à son chapitre. Pour ce faire ils doivent se concerter pour trouver non seulement des questions mais également des bonnes et des mauvaises réponses. Le QCM intelligent apporte une dimension ludique et de compétition entre les groupes. Il est également possible de préparer un QCM inversé, c'est-à-dire qui est préparé par les apprenants et destiné à l'enseignant.

La séquence de classe renversée se termine donc par une activité d'évaluation préparée par les apprenants. Les apprenants sont ainsi actifs et engagés dans leur apprentissage tout au long de la séquence.

Ainsi, les intérêts pédagogiques de la classe renversée sont multiples. La participation active, la médiation et les interactions entre apprenants sont un atout majeur de cette pratique pédagogique. De plus, la classe renversée laisse la possibilité d'adapter les contenus / les présentations en classe selon le niveau des apprenants.

Elle permet également à l'enseignant de vérifier de la compréhension en classe lors des présentations et individuellement lors des interrogations écrites.

Cependant, certaines difficultés sont à envisager avant de se lancer dans cette pratique. En effet, les apprenants ont besoin d'un niveau d'équipement minimum comme un téléphone, un

ordinateur, une connexion internet, etc. ou une préparation de documents comme des livres, des posters, des fiches ou des dictionnaires pour être capables de faire des recherches leur permettant de produire du contenu.

De plus, il est recommandé de former des groupes de niveaux homogènes qui progressent au même rythme. Il est possible que les membres de chaque groupe soient de niveaux différents mais une similitude de niveau entre les groupes est nécessaire.

Enfin, certains apprenants ont des difficultés à s'habituer à ce type d'enseignement, en particulier lors des premières mises en place de ces techniques et pratiques. Comme l'explique Cailliez (2019), il est donc souhaitable de faire classe de façon hybride c'est-à-dire d'osciller entre classe traditionnelle et classe renversée.

4. INVERSER OU RENVERSER : CHOISIR SON MODÈLE

Pour résumé, la classe inversée et la classe renversée sont deux pratiques pédagogiques finalement assez distinctes. Le tableau 1 ci-dessous récapitule les points principaux pour la mise en œuvre de chacune d'entre elles.

Tableau 1. Récapitulatif des points principaux de la classe inversée et renversée

La classe <u>i</u>nversée	La classe <u>r</u>enversée
Préparation par l'enseignant de matériel pédagogique pour chaque phase de la classe inversée (avant, pendant et après).	Préparation par l'enseignant de questions auxquelles les apprenants devront répondre ou de titres de chapitres à construire. Ces questions ou titres sont le point de départ de la réflexion des apprenants sur le sujet à étudier et la construction des chapitres.
Avant le cours :	

Travail individuel de l'apprenant à la maison. Découverte du contenu théorique du cours.	Pas de travail préparatoire à la maison.
Pendant le cours :	
Activités variées de mise en pratique des concepts clés pendant le cours (travail coopératif, collaboratif ou individuel).	Préparation du contenu du cours par les apprenants de manière collaborative et co-élaborative. Présentation du cours par les apprenants. Préparation de matériel d'évaluation (QCM, Interrogations écrites) par les apprenants.
Après le cours :	
Suivi différencié selon les besoins des apprenants.	Travail co-élaboratif si le travail n'est pas terminé en classe. Partage des chapitres sur une plateforme collaborative. Révision des contenus partagés par les différents groupes pour préparer les interrogations écrites.
Les apprenants :	
- travaillent en autonomie avant le cours. - travaillent en situation d'apprentissage coopératif et collaboratif en classe. - sont actifs et acteurs de leur apprentissage.	- co-construisent le contenu théorique du cours. - préparent les instruments d'évaluation. - travaillent en situation d'apprentissage collaboratif et co-élaboratif. - sont actifs et acteurs de leur apprentissage.
L'enseignant :	
- produit le contenu théorique. - supervise les activités et tâches réalisées en classe. - offre une aide personnalisée aux apprenants.	- devient élève et les élèves des enseignants. - endosse un rôle de facilitateur. - offre une aide personnalisée aux apprenants.

La classe inversée et la classe renversée constituent deux approches pédagogiques innovantes qui remettent en question le modèle transmissif traditionnel, mais elles diffèrent sensiblement dans leur conception du rôle de l'enseignant et de celui des apprenants. Si elles partagent une volonté commune de favoriser l'engagement actif des étudiants dans leurs apprentissages, elles

ne reposent pas sur les mêmes principes pédagogiques ni sur le même degré de redistribution des responsabilités.

La classe inversée, consiste à déplacer hors de la classe une partie des activités traditionnellement réalisées en présentiel, en particulier l'exposition aux contenus théoriques. Les apprenants prennent connaissance des notions à travers des ressources mises à leur disposition avant le cours, tandis que le temps de classe est consacré à des activités d'application, de résolution de problèmes, d'interaction ou de collaboration. L'objectif principal de la classe inversée est d'optimiser le temps de présence afin de favoriser un accompagnement plus individualisé et une participation accrue des apprenants. Dans cette perspective, l'enseignant demeure le principal concepteur des contenus et le garant de leur transmission, même si les modalités d'apprentissage sont réorganisées.

La classe renversée va plus loin dans la transformation du rapport au savoir car elle repose sur l'idée que les apprenants deviennent eux-mêmes producteurs des connaissances qu'ils partagent ensuite avec leurs pairs. Contrairement à la classe inversée, où l'enseignant prépare les ressources d'apprentissage, la classe renversée confie aux apprenants la responsabilité de rechercher, sélectionner, organiser et présenter les contenus du cours. L'enseignant agit alors davantage comme un facilitateur, un guide ou un accompagnateur du processus d'apprentissage. Cette approche souligne l'importance de la co-construction des savoirs et de l'apprentissage co-élaboratif.

Ainsi, la différence fondamentale entre ces deux dispositifs réside dans le degré d'autonomie accordé aux apprenants. La classe inversée modifie principalement l'organisation temporelle des apprentissages en laissant toutefois une place importante à l'enseignant qui garde un large contrôle sur les contenus du cours. La classe renversée, quant à elle,

transforme plus profondément les rôles traditionnels en faisant des apprenants les principaux acteurs de la production et de la diffusion des connaissances. Elle représente ainsi une forme plus avancée de pédagogie active, fondée sur la responsabilité, la collaboration et l'intelligence collective.

5. CONCLUSION

En conclusion, la classe inversée et la classe renversée s'inscrivent toutes deux dans une évolution des pratiques pédagogiques visant à placer l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage. Ces deux approches remettent en question le modèle transmissif traditionnel en favorisant l'engagement, l'autonomie et la participation active des apprenants. Elles reposent également sur une redéfinition du rôle de l'enseignant, qui devient davantage un accompagnateur, un facilitateur et un guide de l'apprentissage.

Cependant, malgré ces points communs, les deux dispositifs se distinguent par leur degré de transformation pédagogique. Dans la classe inversée, l'enseignant conserve la responsabilité de la conception et de la transmission des contenus théoriques. Les apprenants découvrent ces contenus en amont du cours, généralement à travers des ressources préparées par l'enseignant, afin de consacrer le temps de classe à des activités d'application, d'entraînement ou de résolution de problèmes. La classe renversée va plus loin dans cette logique en confiant aux apprenants la construction même du savoir. Les contenus du cours sont recherchés, élaborés et présentés par les étudiants, tandis que l'enseignant adopte une posture de facilitateur et d'accompagnateur du processus de co-construction des connaissances.

L'exemple d'application proposé pour un public de FLE de niveau A2 illustre le potentiel de la classe renversée dans

l'enseignement-apprentissage des langues. En participant à la recherche d'informations, à la production de contenus et à leur présentation à leurs pairs, les apprenants mobilisent simultanément des compétences linguistiques, d'interaction, de médiation et transversales. Cette démarche favorise non seulement l'appropriation des savoirs, mais également le développement de l'autonomie, de la pensée critique et de la responsabilité individuelle au sein du groupe.

Ainsi, la classe inversée et la classe renversée constituent deux réponses pertinentes aux enjeux actuels de l'enseignement des langues étrangères. Si la première transforme principalement l'organisation temporelle des apprentissages, la seconde opère une redistribution plus profonde des rôles et des responsabilités, faisant des apprenants de véritables acteurs de la construction des savoirs.

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Rath, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2008). Remixing Chemistry Class. *Learning & Leading with Technology*, 36, 24-27.
- Caccamo, J. (2022). Le « ne plus savoir » et la maïeutique de Socrate. *Cahiers de Gestalt-thérapie*, 47(1), 101-109. <https://doi.org/10.3917/cges.047.0101>.
- Cailliez, J-C., & Carissimo-Marquizeau, D. (2021). *Le cactus à roulettes : comment innover par intelligence co-élaborative ?* Ellipses.
- Cailliez, J-C. (2019). *La classe renversée - L'innovation pédagogique par le changement de posture*. Ellipses. 2^e éd.
- Cailliez, J-C. (2015, juin 21). La classe renversée à l'université,... seulement 10 minutes pour découvrir cette nouvelle pédagogie en DIY !. De la créativité à l'innovation. <https://blog.educpros.fr/jean-charles-cailliez/>
- Devauchelle, B. (2019). *Inverser la classe*. Esf Sciences Humaines.
- Dumont, A., & Berthiaume, D. (2022). La pédagogie des classes inversées : Enseigner autrement dans le supérieur. De Boeck Supérieur. 2^e éd.
- Eid, C., Oddou, M., & Liria, P. (2019). *La classe inversée*. Clé International.
- Han S. (2022). Flipped classroom: Challenges and benefits of using social media in English language teaching and

- learning. *Frontiers in psychology*, 13, 996294.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.996294>
- Kardaş, F., & Yeşilyaprak, B. (2015). A Current Approach To Education: Flipped Learning Model. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 48(2), 103-121.
- Kayan, M. F., & Adıgüzel, A. (2024). Evde Ders Okulda Ödev Modelinin Öğretmen Adaylarının Sınıf İklimi Algılarına Etkisi. *Anadolu Dil Ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 73-86.
<https://izlik.org/JA96EP52FN>
- Lebrun, M., & Lecoq, J. (2015). *Classes inversées : Enseigner et apprendre à l'endroit*. Canopé Éditions.
- Mazur, E. (1997). *Peer Instruction : A User's Manual*. Prentice Hall.
- Mennella, T. A. (2016). Comparing the Efficacy of Flipped vs. Alternative Active Learning in a College Genetics Course. *The American Biology Teacher*, 78(6), 471-479.
<https://doi.org/10.1525/abt.2016.78.6.471>
- Sarıyıldız, A. (2026). Formation à l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif des futurs enseignants de FLE à l'Université de Marmara. [Thèse de doctorat, Université de Marmara]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sarıyıldız, A., & Yücelsin Taş, Y. T. (2025). Analyse du point de vue des enseignants sur l'apprentissage collaboratif en classe de FLE en Turquie. *HAYEF: Journal of Education*, 22, 1-7. <http://dx.doi.org/10.5152/hayef.2025.17>
- Somaa F. (2024). The Flipped Classroom Approach: A Review of Cognitive Styles and Academic Performances. *Cureus*, 16(7), e63729. <https://doi.org/10.7759/cureus.63729>

NOTION DE TÂCHE ET APPLICATIONS EN CLASSE DE FLE¹

Aline SARIYILDIZ²

Yaprak Türkân YÜCELSİN TAŞ³

1. INTRODUCTION

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) publié par le Conseil de l'Europe en 2001 propose une base commune pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. La nécessité pour cette base commune repose sur trois principes fondamentaux. Le premier principe repose sur la sauvegarde de la diversité linguistique et culturelle en Europe. Le deuxième principe exprime la nécessité de faciliter de la communication et les échanges entre les individus. Enfin, le troisième principe espère aboutir à une plus grande concertation dans l'Union Européenne (UE).

La perspective privilégiée par le CECR est la perspective actionnelle. Cette perspective est centrée sur l'apprenant que l'on considère comme un acteur social. La langue devient un moyen d'interaction entre les individus de pays différents permettant une meilleure communication et une plus grande concertation entre

¹ Cet article est issu de la thèse de doctorat intitulée « Formation à l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif des futurs enseignants de FLE à l'Université de Marmara » soutenue par Aline SARIYILDIZ sous la direction de Yaprak Türkân YÜCELSİN TAŞ.

² Docteure chargée de cours, Université Technique de Bursa, Bureau des Relations Internationales, ORCID: 0000-0002-4219-5817.

³ Professeure des universités, Université de Marmara, Faculté de Pédagogie Atatürk, Département de Didactique du FLE, ORCID: 0000-0003-2963-1757.

européens selon les principes mis en avant par le Conseil de l'Europe.

De manière à appliquer les principes de la perspective actionnelle et promouvoir le développement de compétences variées des apprenants pour qu'ils deviennent de réels acteurs sociaux, il est primordial de leur proposer des tâches adaptées et enrichissantes pour leur apprentissage. L'objectif de ce chapitre est de définir la notion de tâche et de voir en quoi elle se différencie des exercices et des activités en classe de langue étrangère. Ensuite, il semble important de proposer des exemples d'applications en classe de cette notion.

2. DÉFINITION

La tâche est une notion clé de la perspective actionnelle et plusieurs définitions de celle-ci sont proposées dans le CECR. Tout d'abord, elle va amener les apprenants à devenir de réels acteurs sociaux.

Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (Conseil de l'Europe, 2001, 15)

Effectivement, lorsqu'il réalise une tâche, l'apprenant doit mettre en œuvre toutes ses connaissances et compétences diverses. De plus, le CECR considère que les tâches ne se limitent pas à des activités langagières mais sont bien plus globales.

Communication et apprentissage passent par la réalisation de tâches qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet. (Conseil de l'Europe, 2001, 19)

Ainsi, on attend de l'apprenant qu'il utilise des compétences au sens beaucoup plus large c'est-à-dire qu'il va utiliser des compétences langagières ainsi que des compétences transversales. L'objectif de la tâche est qu'elle soit la plus proche d'une situation de communication réelle.

Une troisième définition propose plusieurs exemples de tâches pouvant être mises en œuvre en classe de langue étrangère.

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. (Conseil de l'Europe, 2001, 16)

Le CECR reconnaît comme tâche toute activité durant laquelle les apprenants sont actifs, utilisent leurs compétences générales et de communication de façon appropriée en mettant en œuvre des stratégies qui vont leur permettre de réaliser la tâche donnée. Les apprenants travaillent avec un but précis à atteindre.

De plus, « les tâches ne sont ni routinières ni automatisées » (Conseil de l'Europe, 2001, 19). Les apprenants font ainsi face à des situations nouvelles auxquelles ils doivent s'adapter. Pour ce faire, ils doivent avoir recours à leurs compétences générales (savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre), leur compétence à communiquer langagièrement ainsi que des stratégies de production, de réception, d'interaction, de médiation ou non-verbales appropriées et efficaces.

Le volume complémentaire du CECR publié en 2021 ajoute que « permettre aux apprenants d'agir dans des situations de la vie réelle, de s'exprimer et d'accomplir des tâches de nature différente est le message méthodologique que fait passer le CECR

sur l'apprentissage des langues. » (Conseil de l'Europe, 2021, 29). La notion de tâche est donc une notion centrale du CECR et de l'approche actionnelle.

Une autre définition de la tâche, est celle proposée par Puren (2004, 14), qui donne une définition assez abstraite de la tâche qui apparaît comme une « unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage ». Toutes les définitions présentées ci-dessus restent plutôt vagues pour réellement comprendre cette notion.

Puren (2004) et Janowska (2015), expliquent que la perspective actionnelle et le CECR sont issus de la méthodologie anglo-saxonne T.B.L.T (Task-Based Language Teaching) qui a été développée dans les années 1980. Poser un regard sur cette méthodologie semble donc nécessaire pour mieux comprendre la notion de tâche.

Nunan (2004) partage plusieurs points permettant de mieux comprendre ce qu'est une tâche pédagogique. Premièrement, que les apprenants doivent mobiliser leurs compétences linguistiques telles que la compréhension, la production ou l'interaction pour réaliser une tâche. Ensuite, que l'utilisation de la langue cible est primordiale et que faire passer le sens du message est plus important que la forme. Il note également qu'il doit y avoir des interactions entre les apprenants tout comme dans une situation réelle de communication. Enfin, il ajoute que la tâche doit avoir un objectif précis et être cohérente. On comprend ici que la tâche doit refléter une situation de communication réelle. Elle doit également avoir un but précis à atteindre et amener les apprenants à avoir recours à leurs compétences langagières et transversales pour y arriver.

De même, selon Ellis (2003), la tâche demande de la planification et doit avoir pour but d'atteindre un résultat clairement défini. Elle doit également avoir une dimension de

communication, donnant de l'importance au sens véhiculé. De plus, elle doit amener les apprenants à mobiliser leurs compétences linguistiques. Finalement, elle doit permettre aux apprenants de communiquer en langue cible dans un contexte encadré mais proche de la réalité.

Ces deux définitions offrent une explication plus précise de la notion de tâche, en particulier en ce qui concerne la nécessité de se rapprocher le plus possible de situations de la vie réelle et l'importance donnée au sens plutôt qu'à la forme. C'est également ce qu'explique Coste (2009, 18), lorsqu'il mentionne que la tâche doit avoir une signification pour l'apprenant qui doit être « conscient de ce à quoi elle sert, de ce qu'elle est de nature à lui apporter. »

De même, selon Nissen (2011) l'objectif de la tâche doit avoir du sens pour l'apprenant et ne doit pas juste être une situation où « la communication n'a pas toujours un objectif autre que la communication elle-même. »

Un nombre infini de tâches peuvent ainsi être proposées aux apprenants. Comme dans des situations de la vie réelle, elles peuvent être simples ou complexes en fonction de l'objectif à atteindre et du niveau linguistique, de compétences et l'âge des apprenants.

Une tâche consiste généralement en différentes composantes permettant de résoudre un problème et d'atteindre l'objectif fixé. Ainsi, l'exemple d'une armoire à déplacer donné par le CECR peut être analysé comme suit :

Dans un premier temps, l'apprenant doit comprendre ce qu'on lui demande de réaliser. Il met alors en œuvre ses compétences de compréhension orale ou écrite. Ensuite, il doit puiser dans ses compétences langagières pour pouvoir réaliser la tâche. Une autre étape est celle de l'organisation pour trouver le meilleur moyen de réaliser la tâche. Par exemple, l'apprenant doit

décider s'il téléphone ou envoie un message à un ami qui pourrait l'aider à déplacer l'armoire. Puis, arrive l'étape de la réalisation de la tâche comme par exemple imaginer un dialogue entre les différents protagonistes durant le déplacement de l'armoire. Enfin, il ne faut pas oublier de considérer la tâche dans son contexte, et la dimension socio-culturelle. L'apprenant doit utiliser les règles de politesse comme remercier les personnes venues l'aider en leur envoyant un courriel ou un texto, ou en achetant un cadeau.

De manière à réaliser une tâche, les apprenants réalisent différentes activités, exercices, ou bien micro-tâches (Ortiz et Denorme, 2009) ou encore sous-tâches (Mangenot et Penilla, 2009). C'est pourquoi la réalisation d'une tâche demande que les apprenants fassent preuve de réflexion, utilisent leurs compétences langagières, socio-culturelles, pragmatique, de communication et générales, et soient capables de s'organiser pour atteindre l'objectif fixé par l'enseignant.

3. EXERCICE, ACTIVITÉ OU TÂCHE ?

Malgré les diverses définitions de la notion de tâche présentées ci-dessus, il est parfois difficile de décider en tant qu'enseignant si le travail proposé aux apprenants est réellement du ressort de la tâche. Il est donc important également de bien définir ce qui n'est pas une tâche mais tout simplement un exercice ou bien une activité.

3.1. Exercice

Selon Cuq (2003, 94), l'exercice permet de « répondre à une difficulté particulière ». On pensera tout d'abord aux exercices grammaticaux mais également aux exercices de compréhension et de production orale et écrite. Les exercices

peuvent se présenter sous forme de questionnaires, de textes à trous, la reformulation, le repérage dans un texte, etc.

De plus, selon Piotrowski (2010) l'exercice dans l'enseignement des langues vivantes permet « l'appropriation de la L2 en milieu institutionnel ». Il n'est donc pas le reflet de la vie réelle. À ce sujet, Springer (2009) ajoute que l'exercice « est un travail purement scolaire, formel, systématique, répétitif, limité ». L'exercice ne ressemble donc en rien à une tâche qui se veut le plus proche de la vie réelle et non répétitive ou automatique.

Une autre différence est que l'exercice est un support fabriqué alors qu'une activité ou une tâche peuvent être qualifiées d'authentiques. L'exercice va donc se différencier de la notion de tâche car il est scolaire, fabriqué et limité alors que la tâche est proche de la vie réelle, authentique et a des enjeux illimités.

Cependant, certains didacticiens ne font pas la différence entre tâche et exercice. Par exemple, selon Coste (2009, 17), « tout exercice entrant dans une séquence d'enseignement est à considérer comme tâche (dans la mesure où il y a consigne éventuelle, objectif, résultat observable et évaluable ».

Ce point de vue selon lequel l'exercice peut être considéré comme une tâche ne semble cependant pas correspondre aux définitions de la tâche énoncées dans le chapitre précédent. En effet, il semble difficile pour un apprenant, en règle générale, de s'engager personnellement dans la résolution d'exercices. De plus, les exercices sont le plus souvent hors contexte sachant que selon Ellis (2003) la tâche doit être contextualisée et proche de la réalité. Finalement, contrairement à la tâche, les exercices vont généralement donner davantage d'importance à la forme plutôt qu'au sens (Ellis, 2003 ; Nunan, 2004).

3.2. Activité

Selon le CECR, « les activités langagières impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièremment, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche » (Conseil de l'Europe, 2001, 5).

De plus, le CECR fait une différence claire entre tâche et activité :

Dans une tâche communicative, l'accent est mis sur le succès de l'exécution de la tâche et, en conséquence, le sens est au centre du processus tandis que les apprenants réalisent leurs intentions communicatives. Cependant, dans le cas des activités conçues en vue de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue, l'intérêt de la performance porte à la fois sur le sens et sur la façon dont le sens est compris, exprimé et négocié. (Conseil de l'Europe, 2001, 122)

Lors d'activités, le sens reste bien sûr important mais il faut également donner de l'importance à la forme et à la performance linguistique.

Toujours selon le CECR, les activités pédagogiques s'inspirent de la vie réelle mais cette fois transposée dans la situation de classe. Les apprenants s'engagent dans un « faire-semblant accepté volontairement » (Conseil de l'Europe, 2001, 121). Il y a donc simulation de la part des apprenants pour utiliser la langue cible à des fins d'apprentissage et ceci de manière consciente. Ces activités, selon le CECR, ne reflètent pas la vie réelle et ne répondent pas non plus aux besoins des apprenants. Elles servent simplement à développer la compétence communicative des apprenants.

De plus, une activité ne requiert pas nécessairement d'interaction entre les apprenants. En effet, une activité de production écrite peut être réalisée individuellement, sans mobiliser cette compétence.

Le CECR décrit 5 types d'activités de communication langagière : les activités de production (production orale et écrite), les activités de réception (compréhension orale et écrite), les activités d'interaction à l'oral comme à l'écrit, les activités de médiation et enfin les activités de communication non-verbale.

Ces différents types d'activités répertoriés par le CECR peuvent être utilisés individuellement ou de manière complémentaire par les apprenants pour réaliser des tâches plus complexes. Cependant, utilisées seules, ces activités ne peuvent être considérées comme des tâches car elles ne servent pas les mêmes objectifs.

3.3. Tâche

La tâche se différencie donc des exercices et des activités sur plusieurs points. Elle doit être authentique et dans un contexte le plus proche de la réalité. De plus, l'importance est donnée au sens plutôt qu'à la forme. Mais surtout, elle a pour objectif de mettre les apprenants en situation d'interaction et demande un engagement personnel de ces derniers dans leur apprentissage.

Suite aux définitions énoncées ci-dessus, le tableau 1 récapitule les différences principales entre exercice, activité et tâche.

Tableau 1. Différences entre exercice, activité et tâche

Exercice	Activité	Tâche
Fabriqué	Authentique	Authentique
Hors contexte	En contexte, simulation	En contexte, proche de la vie réelle, enjeu réel
Importance de la forme sur le sens	Équilibre entre forme et sens	Importance du sens sur la forme
Objectif langagier	Objectif communicatif	Interactions entre apprenants et engagement personnel de l'apprenant dans l'apprentissage

Il ressort de ce tableau que la tâche doit être authentique, contextualisée et se rapprocher autant que possible de situations

de la vie réelle. De plus, l'accent est mis sur le message à transmettre plutôt que sur sa forme. Enfin, la tâche peut favoriser les interactions entre les apprenants, ce qui est susceptible de renforcer leur engagement dans sa réalisation.

Cependant, Ellis (2003) souligne plusieurs difficultés liées à la mise en œuvre des tâches telles que l'équilibre entre communication et précision linguistique, la complexité de leur conception pédagogique pour qu'elles soient véritablement authentiques et enfin les difficultés rencontrées avec les classes nombreuses ou hétérogènes. De plus, Bérard (2009) souligne que la difficulté et la complexité des tâches proposées aux apprenants dépend des stratégies et compétences que ces derniers doivent activer pour les réaliser.

4. APPLICATIONS EN CLASSE DE FLE

Aujourd'hui, la problématique majeure pour les chercheurs consiste à déterminer de quelle manière ils peuvent accompagner les enseignants dans l'intégration, au sein de leurs pratiques pédagogiques, de tâches en adéquation avec les avancées de la recherche en sciences de l'éducation (Goigoux et al., 2020). De plus, Savlı et Yücelsin (2007) ajoutent que la formation des enseignants de français doit leur permettre de développer des compétences variées pour être dans les meilleures conditions pour répondre aux attentes et aux besoins de leurs apprenants.

C'est pourquoi il semble important de partager plusieurs exemples de tâches pouvant être mises en place en classe de FLE. Ont été retenus quelques exemples proposés par différents didacticiens.

Ortiz et Denorme (2009) proposent de rédiger une lettre de motivation pour accompagner un dossier de candidature

Erasmus. Ils divisent la tâche en micro-tâches qui amènent les apprenants à choisir l'université où candidater, à décider du contenu et de la forme de leur lettre de motivation pour finalement passer à la rédaction de la lettre elle-même. Cette tâche demande que les apprenants fassent preuve de pensée critique, qu'ils débattent et prennent des décisions collectives. Ils utilisent toutes les activités langagières, notamment l'interaction et la médiation.

Toujours dans le cadre du programme d'échanges Erasmus, Reinhardt (2009) propose la rédaction d'un journal d'étonnement pour partager entre étudiants des informations utiles pour ceux qui souhaitent participer à ce programme. Cette tâche demande des apprenants qu'ils pratiquent leur production et compréhension écrites, tout cela avec des enjeux bien réels.

Une autre tâche proposée par Hamez et Lepez (2009) est celle d'un projet de bande dessinée (BD) francophone. Il s'agit ici de découvrir et d'analyser une bande dessinée, pour finalement amener les apprenants à ensuite créer leur propre BD. Pour cela, ils utilisent différentes activités langagières et compétences transversales notamment pour l'écriture du synopsis ainsi que le dessin et la mise en couleurs.

Dervin (2009), quant à lui, propose de préparer un projet interculturel entre des étudiants finlandais et français. Ce projet favorise l'interaction entre les participants de nationalités différentes qui travaillent en groupes sur des sujets variés. Le projet se termine par la présentation du travail de chaque groupe. Les apprenants mobilisent ainsi plusieurs compétences générales et activités langagières pour préparer leur projet.

Une tâche de traduction pédagogique peut également être proposée aux apprenants. Sarıyıldız (2025) présente plusieurs micro-tâches qui préparent les apprenants à la réalisation de la tâche finale qui est la traduction d'un passage littéraire. Ainsi, la complexité des micro-tâches va croissant pour amener les

apprenants à acquérir les stratégies et compétences nécessaires à la traduction demandée.

Le théâtre peut également être une source d'inspiration de tâche à mettre en place en classe. Ainsi, Payet (2010) propose de créer un projet théâtral adapté au niveau linguistique des apprenants allant de 10 à 30 minutes ou plus pour les niveaux plus avancés. Ce type de projet permet notamment aux apprenants d'échanger et de débattre en langue cible, de s'entraider et de découvrir la littérature francophone. C'est une réelle source de motivation pour les apprenants surtout s'ils ont la possibilité de jouer leur pièce de théâtre devant un vrai public. La représentation théâtrale devient l'objectif de cette tâche. Elle demande une organisation de la part de l'enseignant qui doit gérer le choix de la pièce, partager les rôles entre les apprenants, s'assurer d'avoir assez de temps pour les répétitions, gérer le côté technique (son, musique, lumières, décor, costumes) et le côté financier si nécessaire.

L'apprentissage collaboratif et co-élaboratif permet de proposer des tâches variées impliquant que les apprenants mettent en œuvre différentes activités langagières et compétences transversales. Dans ce contexte, Sarıyıldız (2026) a utilisé des techniques co-élaboratives diverses pour réaliser des tâches plus ou moins complexes. Des techniques issues de la Pensée Design (Design Thinking) telles que les six chapeaux de Bono (De Bono, 1985), la persona, les tables ou tableaux tournants, le QCM intelligent (Cailliez et Carissimo-Marquizeau, 2021) ou le questionnement Quintilien amènent les apprenants à développer leurs compétences transversales et leurs compétences linguistiques. Toutes ces techniques sont polyvalentes et peuvent être adaptées à différents types de tâches. Sarıyıldız (2026) propose par exemple d'utiliser la technique de la persona pour la préparation d'un CV, la technique des six chapeaux de Bono pour préparer un entretien d'embauche dans le cadre d'un travail sur le

monde du travail et la recherche d'un emploi. De nombreuses autres techniques tirées de la Pensée Design peuvent être utilisées en classe de langue étrangère (Brunet, 2019 ; Kalfon et al., 2020 ; Brunet, 2021 ; Cailliez et Carissimo-Marquizeau, 2021 ; Debois et al., 2023).

Mettre en place un projet pédagogique de classe à long terme qui inclurait une situation de simulation globale offre une vaste perspective de tâches applicables en classe. Comme l'explique Yaiche (1996), une simulation globale requiert la construction d'un lieu-thème et d'identités fictives. C'est dans ce contexte que l'enseignant peut ensuite proposer différentes tâches dont l'objectif est réel pour la classe. Il est cependant nécessaire que les apprenants se prennent au jeu de la simulation et incarnent réellement leur identité fictive. Ce type de simulation est assez facilement imaginable en classe de langue étrangère pour permettre de travailler notamment la compétence interculturelle.

Les exemples présentés mettent en évidence des tâches caractérisées par des objectifs explicites et ancrées dans des contextes définis. Leur accomplissement requiert la mise en œuvre de compétences multiples et de stratégies linguistiques diversifiées de la part des apprenants. Bien que la priorité soit accordée à la négociation du sens, la dimension formelle de la langue demeure prise en compte. En outre, ces tâches placent les apprenants dans des situations proches de la réalité, propices à l'émergence d'interactions authentiques entre les interlocuteurs.

5. CONCLUSION

La notion de tâche est une notion clé du CECRL qui vise à former des apprenants qui soient des acteurs sociaux et s'appuie sur une approche actionnelle, c'est-à-dire qui va promouvoir « l'agir » utilisant tout au long de l'ouvrage des termes comme : acte, acteur, activité, agir, opération et tâche.

La tâche désigne une activité finalisée et contextualisée au cours de laquelle l'apprenant mobilise des ressources linguistiques, pragmatiques et socioculturelles afin d'accomplir une action signifiante proche des usages sociaux réels de la langue cible.

Il revient donc à l'enseignant de proposer des tâches adaptées aux apprenants. Celles-ci doivent avoir des objectifs bien définis et des enjeux réels, être adaptées aux domaines et situations d'apprentissage ainsi qu'aux apprenants eux-mêmes, permettre une interaction entre les locuteurs, donner de l'importance au sens et amener les apprenants à s'engager personnellement dans la réalisation de la tâche et par là même dans leur apprentissage.

Cependant, il peut s'avérer difficile de faire la distinction entre tâche, exercice et activité. C'est pourquoi il est important de donner aux enseignants des repères et des exemples d'applications en classe de langue étrangère pour qu'ils puissent les reproduire. Les recherches en didactique des langues font état de nombreuses tâches conçues et expérimentées dans des contextes très variés. En effet, la tâche doit être le reflet de la vie réelle des apprenants. L'enseignant doit ainsi choisir les tâches qu'il met en œuvre dans sa classe en fonction de son public. C'est pourquoi nous avons souhaité partager des exemples assez variés de manière à répondre aux besoins multiples des enseignants et apprenants de FLE.

De nombreuses variations telles que la rédaction d'un journal, en passant par un projet interculturel ou théâtral, la traduction pédagogique, l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif ou encore un projet de simulation globale pour la classe sont possibles. Elles permettent de proposer des tâches non répétitives ou automatiques et qui ont du sens pour les apprenants. De cette manière, les enseignants peuvent réellement mettre en

œuvre la perspective actionnelle dans leur classe et amener leurs apprenants à devenir de réels acteurs sociaux.

BIBLIOGRAPHIE

- Bérard, E. (2009). Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique, *Le français dans le monde : Recherches et applications* (45), 36-44.
- Brunet, E. (2021). *La boîte à outils de la facilitation*. Dunod.
- Brunet, E. (2019). *La boîte à outils du Design Thinking*. Dunod.
- Cailliez, J-C., & Carissimo-Marquizeau, D. (2021). *Le cactus à roulettes : comment innover par intelligence co-élaborative ?* Ellipses.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Didier.
- Coste, D. (2009). Tâche, progression et curriculum, *Le français dans le monde : Recherches et applications* (45), 15-24.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*, CLE international.
- Debois, F., Groff, A., & Chenevier, E. (2023). *La boîte à outils de la créativité*. Dunod.
- De Bono, E. (1990). *Six thinking hats*. Penguin.
- Dervin, F. (2009). Apprendre à co-construire par la rencontre : approche actionnelle de l'interculturel à l'université, *Le français dans le monde : Recherches et applications* (45), 111-121.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.

- Goigoux, R., Renaud, J., & Roux-Baron, I. (2020). Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques des professeurs expérimentés ? Dans B. Galand, & M. Janosz (Éd), *Améliorer les pratiques en éducation : Qu'en dit la recherche ?* (67-76). Presses universitaires de Louvain.
- Hamez, M.-P., & Lepez, B. (2009). Travailler en projet avec la bande dessinée dans une approche actionnelle, *Le français dans le monde : Recherches et applications* (45), 54-61.
- Janowska, I. (2015). Tâche – Un concept-clé de la perspective actionnelle, Dans Sowa, M. (Éd) *Enseignement/apprentissage du français face aux défis de demain* (pp 83-94). Werset.
- Kalfon, J., Batton, D., Courcelle Labrousse, S., Hamelin, J., Kruskovic, S., Rimbault, G., & Willis, V. (2020). *Intelligence collective : Agir et innover en équipe*. Dunod.
- Mangenot, F., & Penilla, F. (2009). Internet, tâches et vie réelle, *Le français dans le monde : Recherches et applications* (45), 82-90.
- Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui, *Alsic*, 14. <https://doi.org/10.4000/alsic.2344>
- Nunan, D. (2004). *Task based language teaching*. Cambridge University Press.
- Ortiz, I., & Denorme, M. (2009). L'intégration du CECR dans un dispositif autonomisant : l'exemple de "Un semestre en France", *Le français dans le monde : Recherches et applications* (45), 91-99.
- Payet, A. (2010). *Activités théâtrales en classe de langue. Techniques et pratiques de classe*, Clé International.

- Piotrowski, S. (2010). Les tâches en classe de langue étrangère, *Synergies Pologne*, 7, 107-118.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle, *Les Cahiers de l'APLIUT*, XXIII (1), 10-26.
- Reinhardt, C. (2004). Pour une application des trois compétences du CECR en classe : une synthèse pragmatique des propositions de la pédagogie du projet et de l'enseignement / apprentissage par les tâches, *Le français dans le monde : Recherches et applications* (45), 45-53.
- Sarıyıldız, A. (2026). *Formation à l'apprentissage collaborative et co-élaboratif des futurs enseignants de FLE à l'Université de Marmara*. [Thèse de doctorat, Université de Marmara]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sarıyıldız, A. (2025). La traduction pédagogique en didactique du FLE. *Journal for Foreign Languages*, 179-195. <https://doi.org/10.4312/vestnik.17.179-195>
- Savlı, F., & Yücelin, Y. T. (2007). Quelles compétences faut-il développer chez les futurs professeurs de français ?, *Dilbilim*, XVIII, 13-22.
- Springer, C. (2009). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif, *Le français dans le monde : Recherches et applications* (45), 25-34.

FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ ALANINDA
AKADEMİK TARTIŞMALAR

yaz
yayınları

YAZ Yayınları
M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar / AFYONKARAHİSAR
Tel : (0 531) 880 92 99
yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com