



Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών  
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Διδακτικής της  
Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας

Διπλωματική Εργασία

**«Entre le manuel et les besoins du terrain : une approche actionnelle et différenciée destinée aux apprenants du FLE au collège grec »**

ΕΥΚΡΑΤΙΔΟΥ ΛΙΛΑ

AM 514834

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μενούτη Κανελλίνα

Πάτρα, Ιούνιος 2023

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή/φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



**«Entre le manuel et les besoins du terrain : une approche actionnelle et différenciée destinée aux apprenants du FLE au collège grec »**

ΕΥΚΡΑΤΙΔΟΥ ΛΙΛΑ

AM 514834

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Μενούτη Κανελλίνα

«ΣΕΠ ΕΑΠ»

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Τσακνάκη Ολυμπία

«ΣΕΠ ΕΑΠ»

Πάτρα, Ιούνιος 2023

## Remerciements

Tout d'abord, je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance à Madame Kanellina Menouti, ma tutrice, pour son soutien, son encouragement, sa disponibilité constante et ses précieux conseils tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Je voudrais également remercier Madame Olympia Tsaknaki, membre du jury, pour sa compréhension et pour sa riche contribution à mes études postuniversitaires.

Je tiens aussi à remercier mon mari Panagiotis pour tout ce qu'il fait pour moi.

Enfin, je voudrais remercier ma chère collègue Stella Vergi, toujours prête à m'offrir son aide, mes amis Antigoni, Aria, Lina et Thanos pour leur encouragement, et bien sûr, mes élèves de la classe B1 pour les beaux moments que j'ai passés avec eux.



*«Ευκρατίδου Λίλα», «Entre le manuel et les besoins du terrain : une approche actionnelle et différenciée destinée aux apprenants du FLE au collège grec»*

À Panagiotis,  
à Athina et à Alexandros

## Περίληψη

Στη σημερινή εποχή, η διδασκαλία της γαλλικής ως ξένης γλώσσας στο ελληνικό δημόσιο σχολείο είναι απαξιωμένη και δεν έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα όσον αφορά στην απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων. Ξεκινήσαμε από την υπόθεση ότι το σχολικό βιβλίο, το οποίο εκδόθηκε το 2009, δεν αρκεί για να υποστηρίξει ένα μάθημα που γίνεται σε όλο και πιο ετερογενείς τάξεις. Πραγματοποιήσαμε μία ποιοτική έρευνα σε μία τάξη ενός δημόσιου γυμνασίου της Αθήνας όπου το μάθημα γαλλικών διδάσκεται ως ξένη γλώσσα, για να εξετάσουμε εάν η χρήση του σχολικού βιβλίου στο πλαίσιο μιας εργασίας (projet) σχεδιασμένης βάσει των αρχών της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και των αρχών της προσανατολισμένης προσέγγισης στη δράση θα μπορούσε να συμβάλει στη βελτίωση της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας. Τα αποτελέσματα που συλλέξαμε μέσω συμμετοχικής παρατήρησης και ερωτηματολογίου με ανοιχτές ερωτήσεις το οποίο απευθύνουμε στους μαθητές της τάξης αυτής μας επιβεβαίωσαν ότι αυτή η εργασία (project) μπορεί να οδηγήσει σε θετικά και πολλά υποσχόμενα αποτελέσματα.

**Λέξεις – Κλειδιά :** Γαλλικά ως ξένη γλώσσα, σχολικό εγχειρίδιο, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ετερογένεια, προσέγγιση με προσανατολισμό στη δράση, εργασία (projet), καθήκον, ελληνική δημόσια εκπαίδευση

## Synopsis

De nos jours, l'enseignement du Français Langue Étrangère dans le collège public grec est dévalorisé et n'a pas les résultats souhaités en matière d'acquisition de compétences linguistiques. Nous faisons l'hypothèse que le manuel qui date de 2009 ne suffit pas pour jalonner un cours qui se déroule dans des classes de plus en plus hétérogènes. Nous avons, ainsi, mené une recherche qualitative dans une classe de Français Langue Étrangère d'un collège public situé à Athènes pour examiner si l'utilisation du manuel dans le cadre d'un projet conçu à partir des principes de la pédagogie différenciée et de la perspective actionnelle pourrait contribuer à l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage. Les résultats que nous avons recueillis à l'aide d'une grille d'observation participante et d'un questionnaire à questions ouvertes adressé aux élèves de cette classe nous ont confirmé que ce projet peut mener à des résultats positifs et prometteurs.

**Mots-clés :** FLE, manuel, pédagogie différenciée, hétérogénéité, perspective actionnelle, projet, tâche, enseignement public grec.

## **Abstract**

At present, the teaching of French as a foreign language in Greek public schools is devalued and does not have the desired results in terms of language skills acquisition. We hypothesize that the textbook, which dates from 2009, is not adequate to support a course that takes place in increasingly heterogeneous classes. A qualitative research was carried out in a classroom of a public school in Athens where French is taught as a foreign language. Aim of the present study was to examine whether the use of the textbook in the context of a project designed on the principles of differentiated pedagogy and the principles of oriented approach to action, can contribute to the improvement of the teaching/learning process. Data collected using a participant observation grid and an open-ended questionnaire addressed to the students of this class confirm that this project can lead to positive and promising results.

**Keywords :** French as a foreign language, textbook, differentiated pedagogy, heterogeneity, teaching practices, action-oriented approach, project, task, Greek public education

## ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

CERCL	Cadre européen commun de référence pour les langues
FLE	Français Langue Étrangère
PD	Pédagogie Différenciée
PA	Perspective Actionnelle
ΑΜ	Αριθμός Μητρώου
ΔΕ	Διπλωματική Εργασία
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΕΠΣ-ΞΓ	Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο
ΣΕΠ	Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό
ΣΥΝ	Συντονιστής

## Sommaire

ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES .....	viii
INTRODUCTION.....	3
Problématique .....	5
PARTIE I : ASPECTS THÉORIQUES .....	7
Chapitre 1 : Les manuels scolaires.....	7
1.1. Les fonctions du manuel scolaire .....	7
1.2. Les limites .....	8
1.3. Les apports .....	9
1.4. Les usages faits par les enseignants .....	11
1.5. Le manuel « Action.fr-gr 1 ».....	12
Chapitre 2 : La Pédagogie différenciée .....	16
2.1. Historique et définitions .....	16
2.2. Les facteurs de l'hétérogénéité.....	19
2.3. Les dispositifs de différenciation .....	20
2.3.1. Les contenus .....	21
2.3.2. Les processus .....	21
2.3.3. Les productions .....	21
2.3.4. Les structures et l'environnement d'apprentissage .....	22
Chapitre 3 : La Perspective Actionnelle.....	23
3.1. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.....	23
3.2. La Perspective Actionnelle .....	24
3.3. La tâche .....	25
PARTIE II : LA RECHERCHE SUR LE TERRAIN .....	29
Chapitre 1 : L'enseignement du FLE au collège public grec .....	29
Chapitre 2 : La méthodologie de la recherche.....	30
2.1. L'objectif de la recherche.....	30
2.2. Les questions secondaires de la recherche .....	30
2.3. L'échantillon de la recherche .....	31
2.4. Le déroulement de la recherche .....	32
2.5. Les difficultés et les contraintes de la recherche.....	32
2.6. L'enquête qualitative.....	34
2.6.1. L'étude de cas .....	34
2.6.2. L'observation participante .....	35
2.6.3. Le questionnaire .....	36
2.6.4. L'analyse de contenu.....	37
Chapitre 3 : Notre projet pédagogique .....	37
Chapitre 4 : La parole des apprenants .....	80
PARTIE III: INTERPRÉTATION DES RESULTATS ET CONSTATATIONS .....	87
Chapitre 1 : Interprétation des résultats .....	87
1.1. Les trois éléments constitutifs du projet.....	87
1.1.1. Le manuel.....	87
1.1.2. La Pédagogie différenciée.....	89

1.1.3. La Perspective actionnelle.....	89
1.2. L'interprétation des résultats du terrain .....	90
Chapitre 2 : Constatations .....	93
CONCLUSION .....	94
BIBLIOGRAPHIE .....	97
Bibliographie internationale.....	97
Bibliographie grecque .....	107
Sitographie .....	107
ANNEXES .....	109
1. La grille d'observation .....	109
2. Le questionnaire .....	111
3. Les fiches des élèves .....	117
4. Les affiches des élèves .....	147
5. Le livre électronique .....	149

## INTRODUCTION

Dans le système éducatif grec, le Français Langue Étrangère (dorénavant FLE) constitue une matière optionnelle : les élèves ont la possibilité de choisir aussi l'allemand ou dans très peu d'établissements l'italien ou l'espagnol. Son enseignement s'étale sur 7 ans, de la 5<sup>e</sup> classe du primaire à la 2<sup>e</sup> du lycée et il est dispensé à raison de deux heures hebdomadaires jusqu'à la première année du lycée et d'une heure en deuxième classe. Ainsi, les élèves grecs apprennent cette langue pendant une période qui dépasse la moitié de leur cursus scolaire. On s'attendrait alors qu'ils aient atteint, à la fin de cet apprentissage, au moins le niveau A2 (utilisateur élémentaire — niveau intermédiaire), sinon le niveau B1 (utilisateur indépendant — niveau seuil) selon les niveaux établis par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001 : 25).

Cependant, les résultats des élèves en compétences linguistiques nous démentent. Les études menées sur l'enseignement des langues étrangères viennent confirmer la réalité vécue quotidiennement par les enseignants du FLE du secteur public (Δενδρινού et al., 2013, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017). Selon Δενδρινού et al., la Grèce constitue le seul pays européen dans lequel il y a la conception «j'étudie la langue étrangère à l'école, mais je l'apprends en dehors de l'école» (2013 : 50)<sup>1</sup>. L'enseignement du FLE est perçu tant par les élèves que par leurs parents comme insuffisant et inefficace (ΙΕΠ, 2016 : 5).

Les efforts de l'enseignant grec de l'école publique qui, contrairement à ses collègues européens a nécessairement suivi une formation en didactique et en pédagogie pendant le cursus universitaire (ΙΕΠ, 2017 : 5), de faire progresser tous ses élèves et de susciter leur intérêt pour cette matière s'avèrent infructueux. Il se heurte très souvent, selon notre expérience, à l'indifférence et la négativité des élèves.

Cette constatation nous amène à nous interroger sur les raisons de ce dysfonctionnement, qui est source de dévalorisation du FLE dans l'école publique, et sur la façon d'y remédier. Il s'agit, certainement, d'un problème complexe, relevant de paramètres divers, indépendants et interdépendants, pour lequel nul ne pourrait proposer une solution toute faite, unique.

Nous estimons néanmoins, selon notre expérience de terrain, qu'une des raisons les plus importantes en est la grande hétérogénéité dans les classes, difficilement gérable à cause du manque

---

<sup>1</sup> Traduction faite par nous.

de dispositifs, de formation, de temps, mais à laquelle l'enseignant du FLE doit impérativement faire face. Comme le note Ioannidou-Koustelini, les changements rapides qui s'opèrent dans les sociétés et les systèmes éducatifs avec l'afflux croissant des immigrés dans les écoles, les projets et les actions de lutte contre le décrochage scolaire et l'analphabétisme, la politique d'intégration des élèves handicapés ou souffrant de troubles cognitifs ainsi que le renforcement des élèves doués mettent en évidence l'insuffisance des méthodes d'enseignement traditionnelles et le besoin d'un modèle d'enseignement basé sur la pédagogie différenciée (2020 : 13).

En plus des facteurs d'hétérogénéité existant dans les autres classes, tels que le profil cognitif, la langue maternelle, le milieu socioculturel, la motivation, les intérêts, etc. des apprenants, l'enseignant de la deuxième langue étrangère est aussi confronté aux différents niveaux de compétence linguistique (notons ici que pour l'enseignement de l'anglais il est prévu la répartition des classes par niveaux). Plus précisément, tandis que l'apprentissage de la deuxième langue étrangère commence à la 5<sup>e</sup> classe du primaire, il existe des élèves qui changent de langue avant d'entrer au collège. En outre, quelques élèves suivent des cours en dehors de l'école et ont, par conséquent, un niveau de compétence linguistique supérieur à celui des autres élèves. Ainsi, l'enseignant du FLE en première du collège doit faire face à des niveaux de compétence linguistique variés chez les élèves, à qui il doit enseigner tout en ayant à sa disposition un manuel conçu pour de faux débutants.

Face à toute cette diversité, il est inévitablement amené à se poser les questions suivantes, comme il est signalé par Wanlin, Dessart et Crahay : quels élèves vont « cadence[r] l'instruction, défini[r] la difficulté des activités et la progression d'enseignement ? » (2019 : 2), « Qui favoriser au détriment de qui ? » (2019 : 2). Au lieu de « tenter d'équilibrer les différents pôles en tension » (8), la pédagogie différenciée pourrait lui offrir la solution la plus adéquate, afin que tous ses élèves progressent, que les élèves faibles ne se découragent pas au risque d'abandonner et que ses élèves forts ne perdent pas leur intérêt et leur motivation, que les écarts ne se creusent pas davantage, que le climat qui s'instaure soit agréable et favorable à l'apprentissage.

Le manuel utilisé dans les deux premières classes du secondaire, Action-fr.gr 1, ne semble pas faciliter la tâche de l'enseignant. Il s'agit d'un ouvrage publié en 2009 et dont l'élaboration a commencé presque 5 ans plus tôt. Donc, il est assez éloigné des intérêts et besoins des adolescents d'aujourd'hui et de leur univers numérique. La qualité graphique ne semble pas séduisante, il n'y a ni documents oraux ou audiovisuels qui accompagnent ou complètent les documents écrits ni



conceptualisation grammaticale. En plus, la perspective actionnelle est quasiment absente et les activités proposées n'arrivent pas, le plus souvent, à donner du sens aux apprentissages. Cependant, malgré la liberté accordée aux enseignants de s'éloigner du contenu du manuel pour adapter leur enseignement à leur public, le manuel continue, pour les raisons que nous allons analyser dans la première partie de notre mémoire, à occuper une place centrale dans leur cours.

## **Problématique**

L'enseignant du collège public grec est ainsi appelé à prendre en considération la diversité dans la classe et en même temps les besoins et intérêts des élèves d'aujourd'hui afin de donner du sens à leurs apprentissages, de solliciter leur attention, de les impliquer dans son cours et de les motiver, tout en s'appuyant sur un manuel imposé.

Face à cette constatation nous nous sommes ainsi posé les questions suivantes :

Est-ce que la pédagogie différenciée combinée avec l'approche actionnelle peut fournir une réponse à la discontinuité entre le manuel tel qu'il est conçu et son utilisation opérante sur le terrain ? Si oui, selon quels principes ? Comment pourrait-on profiter d'un support préconstruit et figé en vue de varier son enseignement sans pour autant le supprimer ?

Nous émettons l'hypothèse que l'exploitation des contenus du manuel, enrichis par des ressources proches des intérêts des apprenants et encadrés dans un scénario pédagogique qui s'inscrive dans la perspective actionnelle et repose sur les principes de la pédagogie différenciée, pourrait être une pratique ayant des résultats positifs sur l'efficacité de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte du collège public grec.

Dans la présente recherche, nous avons proposé un tel scénario à des élèves d'une classe de collège afin d'examiner si les objectifs d'une unité didactique du manuel scolaire pourraient être atteints par la majorité des élèves par une approche par des tâches dans le cadre de la pédagogie différenciée. Notre manuel scolaire Action-fr.gr 1 nous a servi de fil conducteur pour la matière à enseigner en fait de notions et d'éléments linguistiques. Nous en avons fait un usage souple, en enrichissant, modifiant, supprimant, adaptant ses contenus à notre contexte ou en ajoutant des ressources conçues par nous.

Dans la première partie de notre mémoire, nous présenterons le cadre théorique de notre recherche et plus précisément celui portant sur les manuels scolaires, la pédagogie différenciée et la

perspective actionnelle. Ensuite, nous esquisserons la toile du fond de l'enseignement du FLE au collège grec, nous présenterons la méthodologie que nous avons adoptée, le type d'enquête que nous avons menée et les outils de recueil de données que nous avons utilisés. Dans cette deuxième partie, nous présenterons également en détail notre proposition d'intervention pédagogique et les résultats de notre recherche. Finalement, nous interpréterons ces résultats sous l'angle de notre partie théorique et nous ferons des constatations concernant l'amélioration de l'enseignement du FLE.

## **PARTIE I : ASPECTS THÉORIQUES**

### **Chapitre 1 : Les manuels scolaires**

#### **1.1. Les fonctions du manuel scolaire**

Le manuel occupe depuis plusieurs siècles une place centrale dans l'enseignement et l'apprentissage. Selon Leroy (2012 : 21), le manuel officiel est né en 1793 et à l'époque de Jules Ferry, il s'est mis au service du projet de l'école républicaine (76).

Cet « outil à multiples facettes » (Lebrun, 2006), « apparemment simple [mais] en réalité difficile à définir » (Gueudet, 2016 : 3) continue à constituer, deux siècles après sa généralisation progressive dans les écoles, l'« objet d'une littérature scientifique abondante » (Priolo et Mounier, 2018 : 80). Choppin, dans son article « L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale » (1980) fait un état des lieux de cette littérature. Il dresse également dans « Le manuel scolaire, une fausse évidence historique » (2008) un inventaire des différentes dénominations de cet objet normatif, avant la généralisation du terme « manuel » qui met en valeur « la forme matérielle [...] d'un ouvrage de petit format que l'on tient à la main ou que l'on a à portée de la main » (2008 : 16). Le nombre des différents termes pour désigner le même objet accuse la « particulière complexité » qu'il revêt, sous sa « trompeuse apparence » (2008 : 9) et leur diversité nous donne des informations précieuses sur sa nature, ses fonctions et ses usages à travers le temps (2008 : 10). Choppin définit le manuel scolaire comme un ouvrage conçu « dans l'intention, plus ou moins explicite ou manifeste [...] de servir de support écrit à l'enseignement d'une discipline au sein d'une institution scolaire » (cité par Gueudet, 2016 : 3) et Cuq, dans le « Dictionnaire de didactique du français », le définit comme « l'ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement [...] » (2003 : 161-162).

Cet objet qui est devenu au fil du temps un objet « planétaire » (Choppin, 2018:18), aujourd'hui encore, après presque deux siècles d'existence officielle, reste « le support à l'apprentissage le plus répandu et sans doute le plus efficace » (Gérard et Roegiers, 2009 : 7), « l'instrument pédagogique par excellence » et fait partie du quotidien des enseignants, des élèves et même des parents, qui, selon des sondages, manifestent un attachement particulier à son principe (Leroy, 2012 : 20). De nombreux chercheurs insistent sur sa fonction d'« interface », de « carrefour » (Lebrun & Niclot, 2009 : 7,9, Le Fustec et Sivan, 2005 : 13) ou d'« intermédiaire » entre les différents pôles du

processus pédagogique, savoirs, institutions, enseignants, apprenants et ils le considèrent comme la « matérialisation des prescriptions institutionnelles » (Bruillard, 2005 : 18), ou comme l'« incarnation privilégiée » des savoirs transposés et adaptés au public scolaire (M. Lebrun, 2007 : 2). Bruillard le compare à un « maillon du processus de transposition didactique » et le situe entre les programmes, les savoirs, les pratiques des enseignants, les enseignants et les élèves (2005 : 9). Reverdy justifie son rôle central dans l'enseignement par « le lien » qu'il fait, « entre le curriculum prescrit et les pratiques des enseignants ; puis entre les enseignants et les élèves » (2014 : 13). Johanne Lebrun et Niclot analysent ses dimensions « curriculaire, pédagogique, didactique et évaluative » et lui attribuent comme fonction principale, la « médiation entre les savoirs, les méthodes et les élèves », puis entre « le savoir savant et le savoir scolaire » (2009 : 9). Ils situent le manuel à la jonction entre le « curriculum formel et [le] curriculum réel » (8) et Bento, de son côté, l'envisage « à l'intersection de la transmission entre enseignant et apprenant » (2014 : 106).

## **1.2. Les limites**

Depuis son existence officielle, le manuel a traversé de nombreuses phases de déclin, a reçu de nombreuses critiques, des contestations, a eu de nombreux détracteurs et continue à constituer un « objet de débats et de conflits » (Charlebois, 2012 : 29). Célestin Freinet le caractérise de « mauvais guide, qui ne nous mène nulle part ou nous conduit dans des impasses » (1964 : 14) et propose de le « supprimer progressivement » (1964 : 16). De son côté, Debyser, en 1973 (1) annonce sa mort et affirme que « si l'on souhaite que l'enseignement des langues survive, en l'an 2000, dans les écoles, il faut se débarrasser des manuels, de tous les manuels, anciens ou modernes qu'ils soient ».

Selon les chercheurs, le manuel cumule des défauts, et est à la source d'une critique « aussi ancienne et répandue que le manuel » (Leroy, 2012 : 14). Leroy l'accuse d'être décontextualisé, visant une classe idéale, avec des groupes d'apprenants homogènes et des enseignants de profil identique. Il l'accuse, également, d'imposer une progression linéaire, rythmée sur une base chronologique, avec un découpage en unités distinctes, sans prendre en considération que « l'apprentissage est un continuum qui procède par allers et retours », qui suit une progression plutôt spiralaire et qui nécessite une diversité d'activités (8). Il note qu'indépendamment de la qualité et de l'évolution du manuel, « un même outil ne peut pas remplir trop de fonctions et viser trop de publics à la fois » (76). On l'a accusé d'être « un produit commercial de qualité souvent médiocre » qui impose « sa loi aux maîtres comme aux élèves » (Crubellier, 1993 : 3). Bruillard affirme en 2005 que le manuel

serait en crise. Plus précisément, il soutient que sa mission est « sans doute impossible » : faire face au renouvellement des conceptions didactiques et pédagogiques et aux exigences d'un public d'apprenants hétérogène appartenant à notre ère numérique, en proposant différents documents et ressources et une diversité d'activités adaptables aux différents profils d'apprenants et en même temps conserver son statut de « livre de référence, exposant les connaissances du programme, irréprochable » (2005 : 2).

La plupart de ces critiques se trouvent regroupées par Vargas (2006), qui analyse longuement les imperfections du manuel, avant d'examiner les possibilités de les dépasser et de conclure à l'irréremédialité de ce « mauvais outil » qui « fait problème » (27, 32). Il répartit les imperfections des manuels en trois catégories : nécessaires, inhérentes et contingentes (14). Les imperfections nécessaires sont liées à la nécessité de l'intervention de l'enseignant sur le terrain pour enrichir et animer le contenu figé du manuel, grâce aux compétences didactico-pédagogiques dont il dispose (20, 31). Celles qu'il nomme « inhérentes », et qui sont celles qui nous intéressent principalement dans le cadre de notre recherche, tiennent à la nature même de cet objet matériel, statique, immuable, difficilement adaptable aux changements dus au temps, à la dynamique de chaque groupe d'apprenants, aux besoins, intérêts, rythmes, capacités de chacun d'eux (23, 25). Les imperfections, enfin, « contingentes », à savoir celles qui « peuvent être attribuées aux éditeurs, aux auteurs, ou à d'autres facteurs encore » (14), pourraient facilement être dépassées, par un contrôle fait en amont par les spécialistes, sur les auteurs et les éditeurs des manuels (31).

Malgré toutes ces critiques et en dépit de la concurrence actuelle de la technologie numérique avec ses énormes potentialités, sa profusion de ressources éducatives, son attractivité et son adéquation avec l'air du temps, « le manuel est toujours présent » (Bruillard, 2005 : 2) et « sans doute a-t-il encore de beaux jours devant lui » (Mahieddine, 2021 : 7).

### **1.3. Les apports**

La liste des avantages du manuel s'allonge à travers les écrits des chercheurs. Tout d'abord, on y trouve les raisons évidentes : rapide à consulter, maniable, confortable (Piccardo et Yaïche, 2005 : 456), facile à utiliser, bon marché (Leroy, 2012 : 10), contenant une « masse de propositions d'activités [...] pour un espace et un coût restreints » (Le Gal, 2010 : 385) et, surtout, précieux, utile, avantageux pour les enseignants dont le travail avec diverses classes de niveaux et de rythmes de progression différents est très exigeant. Le manuel constitue une espèce de « pense bête » qui « allège [le] travail préparatoire » des enseignants (Besse, 2010 : 23), un « prêt à l'emploi »

(Mahieddine, 2021 : 5). Vargas avoue que l'enseignant d'aujourd'hui ne peut pas faire face à toutes ses charges professionnelles et en même temps créer son propre enseignement, rechercher des ressources adaptées, se tenir au courant des évolutions didactiques ; il considère ainsi le manuel, comme une « béquille » pour l'enseignant (2006 : 33). Décidément, comme le disent Métoudi et Duchaufour, le manuel est un « gain de temps » (cité par Vargas, 2006 : 18).

Crubellier (1993 : 20) considère que le manuel scolaire contribue à l'égalité des chances, qu'il offre une continuité à l'enseignement en dehors de la classe et qu'il sécurise les enfants et les parents. Il ajoute qu'il « assure le lien entre l'école et les familles » et que, surtout, « il libère l'enseignant » (204). Selon Monique Lebrun, il constitue pour les enseignants une « valeur sûre autant pour les contenus que pour les suggestions pédagogiques » (2006 : 3) et selon Riquois, il est un support d'apprentissage sécurisant (2010 : 130). Le manuel « expose ou résume les savoirs requis à un niveau d'étude donné, il sert de référence au développement du cours et de garantie que le cours [...] satisfait aux exigences institutionnelles » (Séré et al., 2010 : 69), offrant une progression rassurante pour l'enseignant (Mahieddine, 2021 : 5) et « une aide efficace » (Klett, 2012 : 14). Nous pouvons supposer que le manuel offre évidemment encore plus de sécurité — et parfois aussi le sentiment de déresponsabilisation — aux enseignants débutants ou pas suffisamment formés en didactique. Par ailleurs, il constitue dans certains cas un sinon le seul, outil de leur formation (Bento, 2015 : 1, Vargas, 2006 : 33).

Gérard (2010 : 20-21) prévoit pour le manuel « un bel avenir », malgré les nombreux avantages du numérique dans l'apprentissage, pour des raisons matérielles, économiques et surtout pour des raisons pédagogiques, considérant que le numérique, avec « cet accès direct au savoir » qu'il offre, ne remplacera jamais la relation pédagogique, entre l'enseignant et l'apprenant, et que celle-ci « restera toujours une composante essentielle de l'apprentissage ». Puren (2013 : 33), de son côté, parlant des enseignants du Français Langue Étrangère (désormais FLE) admet que :

Pour des raisons diverses dont celles de temps, de coûts, de niveaux de formation, il est actuellement irréaliste de penser que l'ensemble des enseignants de français dans le monde puisse un jour se mettre à construire en permanence, à jet continu et dans toutes leurs classes en parallèle, leurs propres matériels didactiques, ni même à piocher constamment pour ce faire dans des ensembles existants. Les manuels et autres ensembles didactiques tout faits restent indispensables pour la grande majorité des enseignants.

La question qui se pose alors pour l'enseignant est quel usage faire de ce « curieux objet » (Bruillard, 2005 : 1) au « statut paradoxal » (Priolet et Mounier, 2018), objet « insuffisant » (Besse, 2010),

défectueux mais en même temps nécessaire ? Cette question se trouve au cœur de notre problématique.

#### **1.4. Les usages faits par les enseignants**

Les études faites autour de l'usage que les enseignants font du manuel sont assez restreintes, selon Sylvie Plane (2002 : 1), surtout à cause de la difficulté d'avoir des données précises sur les interventions éducatives effectives des enseignants. Elles révèlent toutefois, la complexité des liens entre les manuels et les pratiques pédagogiques. Nous signalons que le terme « pratiques » est ici, utilisé au sens de l'ensemble d'activités organisé « par des processus [...] globaux, à un moment donné, pour une situation rencontrée dans des contextes institutionnels et sociaux particuliers, et qui s'ajuste éventuellement dans l'interaction avec les apprenants ou d'autres acteurs du système » (Bento, 2015 : 7).

Les usages que les enseignants font du manuel scolaire varient considérablement, allant de la dépendance totale, jusqu'à l'abandon complet de cet outil. Différents paramètres semblent conditionner leurs attitudes envers le manuel scolaire : leurs propres intérêts, leurs représentations et leurs finalités, leur expérience, leur ancienneté et surtout leurs savoirs (Bento, 2015 : 5, 7, 11). Des enquêtes montrent que le degré de dépendance à l'égard du manuel s'élève, à mesure que le niveau d'expertise baisse (Bruillard, 2005 : 10). Riquois explique ce phénomène par le sentiment de l'insécurité que le statut du « créateur » de supports pédagogiques peut susciter chez l'enseignant à cause de la responsabilité qu'il assume et du jugement éventuel des apprenants auquel il s'expose (2010 : 130).

En plus de l'utilisation de façon rigide et linéaire du manuel scolaire, Piccardo et Yaïche distinguent deux autres modèles de relation des enseignants avec les manuels, à condition bien sûr que les institutions accordent la liberté nécessaire : celui du rejet du manuel lui-même et/ou de son approche et celui de l'« appropriation libre et créative du manuel aboutissant à une “co-construction” de l'objet à partir d'une analyse de la valeur et de la limite de ce qui est proposé » (2005 : 452). Nous comprenons ainsi que chacun de ces trois types de relations correspond respectivement à trois statuts différents de l'enseignant selon la catégorisation de Leroyer, à savoir ceux de l'« utilisateur », de l'« adaptateur » ou du « concepteur » (2013 : 157).

Vargas, ayant désapprouvé la dogmatisation de ce « mauvais outil » (2006 : 32), se demande si la meilleure voie serait le perfectionnement de cette « canne » (33), la mise en place de moyens pour mieux s'en servir ou l'affranchissement total de l'enseignant de cet outil pour acquérir



« l'autonomie de sa motricité » (33). Qui plus est, Riquois déconseille l'utilisation rigoureuse du manuel, expliquant qu'elle ne peut assurer que l'application des prescriptions de l'institution, et préconise l'enrichissement du contenu du manuel par des supports complémentaires qui répondent aux besoins des apprenants pour que celui-ci gagne « en efficacité et en adaptabilité » (2010 : 130). De même, Lenoir (2006 : 25) compare le manuel scolaire à un marteau et soutient que c'est « la main qui tient le marteau » qui importe, que c'est l'enseignant qui définit les conditions « dans lesquelles les élèves baigneront » et que même « un manuel de qualité médiocre peut être exploité de manière intelligente, de façon à en tirer tous les bénéfices — limités — possibles ».

L'enseignant soucieux de l'efficacité de son enseignement, souvent contraint par son institution d'avoir un manuel précis et conscient du rôle de celui-ci et du fait que ce n'est pas son contenu qui « fait [...] l'enseignement » (Helaiss, 2018 : 9), se doit de planifier une intervention éducative « compensatoire [...] en tant que médiateur » (9), en tirant profit des avantages de cet outil et en remédiant à ses imperfections, pour que le « texte inerte et opaque [du manuel] s'anime dans [s]es mains » (Klett, 2012 : 15). Ainsi, l'adaptation apparaît comme

un mode de positionnement vis-à-vis de l'autorité, une manière de réagir aux différentes contraintes, une réponse à la prise en compte des besoins. C'est un processus complexe qui s'opère dans une perspective dynamique, celle de la pratique de classe où tous les éléments sont impliqués (Piccardo, & Yaïche, 2005 : 453).

C'est la voie que nous aussi, enseignante du FLE dans le collège public grec, avons choisi d'emprunter et que nous allons proposer dans le présent mémoire, afin de remédier aux imperfections de notre manuel « Action.fr-gr 1 » et, ainsi, au malaise ressenti lors de son utilisation en classe.

### **1.5. Le manuel « Action.fr-gr 1 »**

Notre terrain de recherche se situe au collège public grec et se concentre sur le manuel utilisé dans les deux premières classes, à savoir le manuel intitulé « Action.fr-gr 1 ». La raison pour laquelle nous avons choisi de nous restreindre à ce manuel est que celui de la troisième classe du collège a été publié avec neuf ans d'écart par rapport au manuel des deux autres classes et qu'il ne présente pas les mêmes caractéristiques que celui-ci. Cela nécessiterait alors une recherche beaucoup plus vaste.



Le manuel « Action.fr-gr 1 » est un manuel national, publié en Grèce, rédigé par des auteurs grecs et il s'adresse à un public scolaire de jeunes adolescents grecs. Introduit pour la première fois dans les collèges publics en septembre 2009, ce manuel était initialement destiné aux élèves de la première classe, étant donné qu'au moment de sa conception, le FLE était enseigné dans les collèges grecs à raison de trois heures par semaine. Il est accompagné d'un cahier d'activités, ainsi que d'un guide pédagogique. Actuellement, il est divisé en deux volumes, A et B, destinés aux deux premières classes, avec le cahier d'activités à la fin. Jusqu'à aujourd'hui, aucune réédition n'a eu lieu. Seuls les enregistrements sonores des dialogues déclencheurs et les exercices de correction phonétique ont été mis en ligne. De plus, il a été enrichi par des activités, principalement ludiques, téléchargées sur la plateforme « Photodentro » du Ministère de l'Éducation Nationale.

Le manuel est composé de 6 unités, construites autour d'un document déclencheur, correspondant à 6 thématiques et présentant, toutes, la même structure. Plus précisément, toutes les unités proposent les mêmes rubriques, de longueur, à peu près, égale :

- ☐ « Scène » avec le numéro de l'unité et le titre, qui propose un dialogue initial avec un support visuel
- ☐ « Flash-Back » avec des questions de compréhension ouvertes ou fermées,
- ☐ « Bande-son » avec des exercices de prononciation,
- ☐ « Zoom sur le lexique » qui propose le vocabulaire de l'unité, accompagné d'activités de systématisation lexicale,
- ☐ « Zoom sur la grammaire » avec des contenus grammaticaux et des activités de systématisation grammaticale,
- ☐ « Action » qui propose des actes de parole,
- ☐ « Jeu de rôles » avec des activités d'interaction orale,
- ☐ « C'est moi le scénariste » qui propose une activité de production écrite,
- ☐ « Extras » avec une activité de compréhension écrite à partir d'un document d'intérêt interculturel,
- ☐ « Projet » qui propose un projet individuel ou collaboratif,
- ☐ « Guest-star » avec une bande dessinée comique, suivie de questions de compréhension,
- ☐ « Vers le A1 » qui propose des activités basées sur les structures travaillées au cours de l'unité, selon le format des sujets des épreuves écrites et orales,
- ☐ « Mon portfolio » avec un petit tableau pour l'autoévaluation,

□ « Stratégies d'apprentissages », qui figure toutes les deux unités, censée guider l'élève pour découvrir son style cognitif et son style d'apprentissage.

À la fin des trois unités de chaque volume, les auteurs proposent une annexe avec du matériel supplémentaire pour les élèves faibles ou pour les classes d'élèves forts comme il est précisé dans le guide de l'enseignant (Γιόγια § Παπουτσάκη, 2009:12). Dans le cahier d'activités, il y a des activités supplémentaires qui proposent un travail sur les quatre compétences, production et compréhension orale et écrite, ainsi qu'un dictionnaire personnel avec les mots nouveaux de l'unité et un portfolio pour l'auto-évaluation de l'apprenant.

Le manuel se présente comme un film cinématographique, avec quatre adolescents comme personnages centraux. Vu le volume de ses contenus même pour le programme de trois heures de cours par semaine pour lequel il a été élaboré, les auteurs en recommandent une utilisation sélective selon les besoins et le niveau des apprenants (Γιόγια § Παπουτσάκη, 2009 : 7). Ils précisent (7) que les objectifs ont été conçus selon les « principes du curriculum, du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (niveau A1) », ainsi que selon « les besoins et particularités des élèves grecs de la 1<sup>re</sup> année du collège » (7) qui sont des « faux-débutants », et que ce manuel « se réclame également des principes de la pédagogie différenciée » (7). De plus, il est précisé que l'approche retenue y est « de type communicatif, fonctionnel et actionnel » (Γιόγια § Παπουτσάκη, 2009 : 7, 14).

Ce manuel semble cumuler toutes les imperfections analysées par Vargas que nous avons présentées dans le premier chapitre. Il favorise un enseignement frontal, transmissif, rendant les situations d'apprentissage plutôt passives. Les activités proposées sont cloisonnées, il n'y a pas de mise en relation entre elles, et leur exploitation de façon différenciée ne semble pas prévue. Les contenus sont déconnectés de la réalité et des pistes d'intérêt des adolescents d'aujourd'hui. Nous ne sommes pas à même de porter un jugement de valeur sur sa qualité ni son adéquation avec les prescriptions institutionnelles qui, d'ailleurs, ont changé depuis le temps de sa conception et de sa publication, cela relevant de la compétence des spécialistes chargés de le faire. Dans la présente recherche, nous nous intéresserons aux imperfections que nous jugeons dépassables par une intervention centrée sur les besoins et les intérêts de nos apprenants.

Les imperfections auxquelles nous tenterons de remédier par le biais de notre proposition d'intervention tiennent, principalement, à la nature de cet objet figé, à son ancienneté, à l'impossibilité de suivre les renouvellements didactiques et de s'adapter à son époque. Elles sont

bien sûr également liées à la non pertinence des contenus qui se veulent inspirés des principes de la pédagogie différenciée et de l'approche actionnelle.

## **Chapitre 2 : La Pédagogie différenciée**

### **2.1. Historique et définitions**

Les origines de la pédagogie différenciée se situent, d'après Bruno Robbes (2009 : 2) au début du XXe siècle, avec les tentatives de Célestin Freinet visant à « faire effectuer [l]es apprentissages individuellement, selon des procédures différenciées, adaptées à chaque élève ». Selon cet auteur, c'est dans le contexte social et économique des années 70, avec l'émergence du besoin de hausse de qualification des futurs adultes et dans un souci de démocratisation de l'enseignement, que le besoin de différenciation commence à se faire plus nettement ressentir.

On constate alors un déplacement progressif de la notion d'« égalité » à l'école, qui assure la passation des mêmes épreuves dans les mêmes conditions, vers la notion d'« équité », qui consiste à « ne plus traiter chacun de la même façon, mais en fonction de ses différences » (Robbes, 2009 : 3-5). Parallèlement, les recherches menées par Benjamin Bloom, prouvant « qu'un enseignant peut amener la très grande majorité de ses élèves à réussir s'il ajuste ses formules pédagogiques et l'environnement d'apprentissage de façon à tenir compte de leurs préalables et caractéristiques » ont rompu le lien de causalité, longuement établi, entre les aptitudes et la réussite scolaire (Guay, Legault & Germain, 2006:1). Il est ainsi devenu clair que l'égalité des chances ne suffit pas pour garantir l'accès au savoir pour tous les élèves. Le « mythe identitaire de l'uniformité, faussement démocratique » (Przesmycki, cité dans Feyfant, 2008 : 2) s'ébranle et il y a une prise de conscience que l'échec scolaire ne va pas de pair avec la démocratisation de l'éducation, car les différences apportent des résultats scolaires différents et par là même, des inégalités scolaires qui en fin de compte se transforment en inégalités sociales.

À travers les écrits des chercheurs, on découvre différentes définitions et dénominations de la même notion. De Vecchi note que les différents termes voisins utilisés par les didacticiens et les pédagogues pour désigner la pédagogie différenciée brouillent les contours définitionnels (2010 : 205). Eve Bearne constate qu'en dépit de l'importance particulière accordée à la différenciation dans le domaine de l'enseignement, il n'y a pas de consensus clair sur le sens de ce concept (2006 : 6). Feyfant renchérit, considérant que ce « manque de clarification » et les « représentations floues » seraient responsables du « non-usage de la différenciation » (2016 : 5), une opinion aussi partagée par Prud'homme et al., pour qui « la pluralité des perspectives théoriques sur le concept » peut expliquer la « grande timidité dans sa mise en œuvre » (2005 : 5). Ioannidou Koustelini signale

l'idée fausse concernant la notion de la différenciation dans l'esprit des enseignants : ils prennent souvent le mot « différent » dans son acception ordinaire et proposent par exemple des activités différentes à leurs élèves, ou bien ils l'associent à une différenciation des objectifs (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2020 : 14). On y trouve ainsi certains des écueils à éviter, « reliés à des simplifications abusives, à des catégorisations réductrices et à l'application d'une vision statique du phénomène » (Prud'homme et al., 2005 : 4) pour que la pédagogie différenciée ne dégénère pas en différenciatrice.

Caron observe que cette notion revêt différentes formes dans les écrits des chercheurs. Elle y apparaît comme « philosophie », « attitude », « stratégie d'adaptation du curriculum », « processus de changement de pratique » ou « modèle de pratique enseignante » (2015 : 38). D'après Perrenoud (1992), « la différenciation de l'enseignement doit rester un paradigme général, donc assez abstrait, détaché de telle ou telle modalité de réalisation ». Pour lui, c'est un renoncement à toute une série de représentations et de pratiques établies, telles que « le fatalisme de l'échec », « les routines reposantes », « le pouvoir magistral », etc. (1992), un renoncement à « l'indifférence aux différences » (2005). De même, Feyfant souligne que « c'est une philosophie qui sous-entend l'adoption de certaines valeurs et attitudes », l'échec scolaire constituant principalement « une question d'éthique » (Meirieu, 2008 : 2).

Sylvie Kahn affirme que la notion de la pédagogie différenciée, qui touche un domaine « hautement sensible » ayant trait aux différences des individus, « se situe d'emblée dans une ambiguïté » pour ce qui est de sa finalité : est-ce qu'on veut limiter ou sauvegarder ces différences à travers cette pédagogie (2017 : 7) ? Dans les textes des chercheurs, Meirieu observe un but commun de cette pédagogie, à savoir « introduire des chemins adaptés aux besoins, aux profils, aux types de rapport au savoir, aux motivations des élèves pour que, par des itinéraires différents, tous puissent s'approprier les mêmes savoirs » (1996 : 7). Pourtant, il y remarque deux conceptions différentes concernant la voie pour y parvenir. D'une part, il y a « la gestion technocratique des différences » qui enferme en quelque sorte l'individu dans une catégorie selon ses « aptitudes naturelles ou sociales » (Meirieu, 1996 : 12) à partir des informations que l'on a sur lui et propose des solutions toutes faites, réduisant ainsi l'intervention éducative à une reproduction de ce qui a été découvert et observé. Or, on ne peut pas « dicter l'avenir de l'élève à partir de la considération de son présent » (8). Au contraire, pour que l'élève puisse déployer tout son potentiel, il faut que l'enseignant soit persuadé que tous ses élèves sont capables de réussir (De Vecchi, 2010 : 233). Selon De Vecchi, le « plus important, et probablement le plus difficile pour renverser l'échec scolaire, c'est de

transformer le regard que l'élève en difficulté porte sur lui-même » (111). De plus, cette conception de la différenciation ne prend pas en considération la dynamique de la classe. Comme le note Meirieu, la classe « n'est pas un monde fini, borné par les prévisions et les remédiations », mais « un lieu où chacun s'efforce de tenter de faire ce qu'il ne sait pas encore faire [...] un lieu où l'on peut s'aventurer sur des chemins nouveaux, s'essayer à d'autres rôles, se dégager des images qui lui collent à la peau s'aventurer dans d'autres mondes, en un mot : apprendre » (1996 : 32).

D'autre part, il y a la tension « invention/régulation » selon laquelle l'enseignant se sert des données du terrain pour décider des besoins du moment sans rien présager et fait appel à son « inventivité didactique » pour planifier son cours. Cette tension se focalise sur les conditions qui permettraient à l'apprenant « de se révéler et d'oser sa propre liberté, sa libre différence » et qui rendraient la classe un lieu sécurisant pour lui (Meirieu, 1996 : 9-15).

Sylvain Connac met en garde contre la confusion entre individualisation et personnalisation. En effet, l'auteur explique que l'individualisation, qui se rapproche d'après Robbes de « la gestion technocratique des différences » (2009 : 25) que nous venons d'évoquer, « consisterait à organiser des parcours adaptés au profil de chaque élève », mais au risque de « l'écarter[r] de toute dynamique collective » (2021 : 8-9) voire de l'isoler (Feyfant, 2016 : 22). La personnalisation prend en compte la dimension sociale de l'apprentissage. Le but en est que chaque élève progresse séparément, mais en coopérant au sein d'un groupe pour « accéder aux objectifs communs d'apprentissage » (2021 : 10).

Selon la définition donnée dans le « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* » de Cuq, la différenciation pédagogique renvoie à « une démarche pédagogique qui prend place à l'intérieur de choix méthodologiques plus généraux, et qui permet d'apporter une réponse à l'hétérogénéité des élèves » et elle s'oppose à l'enseignement élitiste (2003 : 190-1). Pour Marie-Hélène Guay, « différencier signifie analyser et ajuster sa pratique de même que l'environnement d'apprentissage de façon à tenir compte des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves au regard d'un objet d'apprentissage particulier » (Guay, Legault, & Germain, 2006 : 1).

D'après De Vecchi, c'est une pédagogie qui

s'adresse à des personnes réunies dans une même structure (classe, groupe...), mais pouvant être différentes de par leur âge, leurs conceptions, leur profil pédagogique, les stratégies qu'elles sont capables de mettre en œuvre... [qui] propose une diversité de situations, de techniques, d'outils... [et qui] permet à chacun d'atteindre les mêmes objectifs (ou un certain nombre d'objectifs communs) (2010 : 205).

Nous ne saurions ici donner toutes les définitions de la pédagogie différenciée à travers les textes des chercheurs. Partant de la « croyance profonde selon laquelle tous les élèves peuvent progresser et réussir » (Prud'homme et al., 2005 : 21) et que « la différenciation est au principe de toute action pédagogique » (Perrenoud, 1997), nous nous concentrerons sur sa nécessité pour avoir une école inclusive dans nos sociétés démocratiques.

## **2.2. Les facteurs de l'hétérogénéité**

Les postulats de Burns apparaissent dans de nombreuses études sur la pédagogie différenciée comme point de départ pour l'examen des différents éléments de l'hétérogénéité dans les classes (Robbes, 2009 : 5-6, Feyfant, 2016 : 5, David et al. 2022 : 19, etc.). Plus précisément, selon Burns :

1. Il n'y a pas deux apprenants qui progressent au même rythme.
2. Il n'y a pas deux apprenants qui réussissent en utilisant les mêmes techniques d'étude.
3. Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent des problèmes exactement de la même manière.
4. Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
5. Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêts.
6. Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre le même niveau.
7. Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.
8. Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
9. Il n'y a pas deux apprenants qui aient exactement la même capacité d'apprendre (Burns, 1971 : 55).

Selon Prud'homme et al., il n'est pas facile d'établir une typologie satisfaisante de la diversité, car « de multiples variables s'entrecroisent, se recouvrent et semblent interdépendantes » (2005 : 4).

D'après Feyfant (2016 :5), l'examen des différences entre les élèves, susceptibles d'influencer leur réussite scolaire, se limite souvent à repérer les différences ayant trait aux « performances ou [l]'efficacité dans les apprentissages ». Toutefois, il faut considérer l'élève en tant qu'individu et ainsi prendre en compte « ses apports culturels, ses représentations, ses modes d'expression, ses problèmes matériels, mais aussi, en termes d'apprentissage, ses besoins, [et] ses modes de compréhension » (2016 : 5). Sylvain Connac donne les caractéristiques qui différencient les élèves entre eux en guise d'exemples, dans une liste non exhaustive : « besoins, intérêts et motivations ; acquis, non acquis et difficultés ; modes d'apprentissage [style, rythme, pouvoir de concentration, engagement...] ; potentialités à exploiter... » (2021 : 2).



David souligne la spécificité des classes de langue étrangère en signalant qu'en plus des différences « en termes de niveaux de progression dans la discipline, de stratégies d'apprentissage, de différences socioculturelles et psychologiques » il est également important de prendre en compte « la langue maternelle des apprenants, de leur culture d'apprentissage, de leur répertoire linguistique et de leur niveau dans la maîtrise de cette nouvelle langue » (2017 : 2). De même, Besse (2010 : 22) souligne que l'hétérogénéité est « sans doute plus prononcée dans les classes de L2 que dans celles d'autres matières scolaires », car l'apprentissage d'une langue étrangère implique « l'histoire et l'identité personnelles de chaque apprenant, ce qui l'a fait différent de ses pairs et des étrangers dont il s'efforce d'apprendre la langue et la culture ».

Quelles que soient les différences, ce qui importe pour un enseignant doit être le souci d'assurer « un avenir meilleur pour ceux qui lui sont confiés » et de « rendre son aventure intelligible bien au-delà du cercle des initiés » (Meirieu, 1996 : 1). L'enjeu n'est pas de dépasser ces différences, mais de les transformer en « des moteurs de l'apprentissage dans un processus de construction de connaissances » (Prud'homme et al., 2005 : 22), car, comme le note De Vecchi, « la pédagogie différenciée tient compte de la diversité des individus et tire sa richesse de cette diversité » (2010 : 210). La question qui se pose alors est de savoir comment cette richesse, « bien difficile à appréhender » peut être mise en valeur (Feyfant, 2008 : 1), et comment ces différences peuvent être prises en charge au sein d'une unité.

### **2.3. Les dispositifs de différenciation**

Dans le cadre de la pédagogie différenciée, l'enseignant devient un « architecte ingénieux et un “chrono-maître” à la fois rigoureux et souple » (David, 2017 : 111). Il est appelé à gérer le temps didactique, les différences des élèves et les objectifs d'apprentissage, en mettant en place des démarches et des approches diverses qui puissent favoriser son enseignement dans un tout cohérent. Tout cela demande d'après Meirieu un travail « méthodique et rigoureux », mais comme toutes les situations sont singulières, « il n'y a pas de recette miracle » (2009 : 16).

Dans les écrits des chercheurs, on observe néanmoins un grand consensus concernant les quatre dispositifs pour la gestion des différences susceptibles d'influencer la réussite des élèves (Tomlinson, 2004 : 71, Descampe, et al., 2014 : 6, Leroux & Malo, 2015 : 6, 19, Feyfant, 2016:10,) à savoir les contenus, les processus, les productions et les structures.



### **2.3.1. Les contenus**

Les contenus, comme le précise Tomlinson (2004 : 71), concernent « ce que les élèves vont apprendre et le matériel qui soutient l'apprentissage visé ». L'intervention pédagogique consiste alors à adapter les contenus d'apprentissage aux différents styles et particularités de chaque élève, tout en visant l'acquisition des mêmes compétences et savoirs disciplinaires. Pour ce faire, Feyfant propose diverses techniques: proposer des textes conformes aux acquis et aux aptitudes des élèves, du matériel différent pour la même tâche ou supplémentaire, tirer profit des potentialités de la technologie numérique et de l'interdisciplinarité pour enseigner certains concepts et notions, introduire dans son enseignement le travail en équipe, etc. (2016 : 10). L'enseignant peut également différencier le vocabulaire en fonction des différents niveaux de compétence ou offrir la possibilité de choisir les travaux et les devoirs (Paré, 2012 : 69).

### **2.3.2. Les processus**

Les processus concernent « les activités qui permettent aux élèves de comprendre des idées-clés en utilisant des habilités essentielles » (Tomlinson, 2004 : 71). Il s'agit des moyens mis en place pour l'appropriation des contenus. Ainsi, l'enseignant peut différencier le niveau de soutien accordé à chaque élève, offert par lui-même ou par un élève plus avancé auquel le professeur confie « le mandat de devenir prof-intérimaire » (Perrenoud, 1997b : 3). Il peut également pour une même activité, ajuster le rythme d'apprentissage en fonction de son public, laisser à l'élève le choix de l'activité selon ses intérêts, organiser des ateliers, mettre en place des activités de remédiation pour les élèves en difficulté ou des activités d'enrichissement pour les plus forts, etc. (Feyfant, 2016 : 12, Paré, 2012 : 69).

### **2.3.3. Les productions**

Les productions se rapportent aux travaux des élèves, c'est « la trace de ce qu'ils ont appris ou compris et un des moyens de montrer la façon dont ils utilisent et représentent l'apprentissage d'un savoir ou savoir-faire » (Feyfant, 2016 : 13). L'enseignant propose ainsi différents supports, contenus ou outils pour la réalisation d'une activité tout en différenciant en même temps le type de travail demandé. Après avoir défini clairement les objectifs, il peut proposer des productions de niveau de complexité différent ou des supports de présentation des productions variés et même un ajustement des délais pour l'accomplissement des travaux, offrant ainsi plusieurs possibilités pour que l'élève montre ses acquis. (Feyfant, 2016 : 13, Paré, 2012 : 69).

#### **2.3.4. Les structures et l'environnement d'apprentissage**

Ce dispositif concerne les « structures organisationnelles » (Caron-Piché, 2018 : 39). Différentes structures peuvent être mises en place pour optimiser l'apprentissage : collaboration entre pairs, travail en équipe au sein de groupes hétérogènes ou homogènes, ateliers, travail en autonomie, etc. La répartition des élèves se fait selon des critères définis et il est conseillé de les varier (Perrenoud, 1997b : 3). L'aménagement de la salle de classe s'adapte aux différentes modalités de travail en classe. Il est important quand même de veiller à ce que cet aménagement ne suscite aucun sentiment de stigmatisation chez l'élève (Feyfant, 2016 : 13-14). Cet axe de différenciation prévoit également la création d'une « atmosphère en fonction des attentes d'apprentissage » (Tomlinson, 2004 : 71) et d'un environnement calme, « sans distraction », qui puisse favoriser l'encadrement du travail personnel par rapport aux besoins de chacun (Paré, 2012 : 69).

Quels que soient les dispositifs adoptés par l'enseignant pour différencier son enseignement, son objectif reste le même, à savoir la centration sur l'apprenant et ses besoins, ce qui constitue en même temps l'un des piliers principaux de la perspective actionnelle (Mavridou, 2015 : 18).

## **Chapitre 3 : La Perspective Actionnelle**

### **3.1. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues**

Tout le long du XXe siècle, l'enseignement/apprentissage des langues a été jalonné de différentes « méthodologies », « méthodes », « approches » ou « pratiques ». Celles-ci se sont succédé, juxtaposées, chevauchées, entrecroisées, combinées au fur et à mesure de l'avancement des études des spécialistes (Boiget, 2016 ; Bourguignon, 2011 ; Germain, 2001). D'après Springer, les trois grandes étapes qui ont marqué cette période sont le français fondamental, le Niveau Seuil et le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CERCL), chacune de ces trois étapes correspondant à une optique différente : on est passé de la focalisation sur les « contenus sélectionnés », à la focalisation sur la définition d'objectifs pédagogiques et enfin sur l'action sociale, ne considérant plus la langue que comme un moyen « pour agir socialement ». On a ainsi pendant chacune de ces périodes un objectif prioritaire différent, ce qui témoigne un passage de « la centration sur la langue et/ou la communication et/ou l'action sociale » (2017 : 3) sans pour autant que le suivant exclue le précédent.

Le CECRL constitue actuellement la référence absolue dans le domaine de la didactique des langues. Publié officiellement en 2001 sous l'égide du Conseil de l'Europe dans le cadre de son projet de l'encouragement du plurilinguisme en Europe (Rosen, 2010 : 6), mais dont l'envergure a vite dépassé les frontières européennes, fruit d'un travail de près de 10 ans, le CERCL a fait entrer l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Europe, dans une nouvelle ère (Beacco, 2015). Cet ouvrage, créé pour répondre au besoin de standardisation et d'harmonisation européenne en matière de l'enseignement des langues tant sur le plan des pays entre eux que sur le plan des langues enseignées (Bourguignon, 2011 : 1) par la mise en place « d'un cadrage didactique commun » (Springer, 2017), tient depuis sa parution une place centrale dans l'enseignement des langues.

Cet ouvrage constitue un « référentiel technique » qui présente les différents paramètres régissant l'enseignement/apprentissage des langues (Beacco, 2015). Selon Daniel Coste qui a fait partie du groupe des co-auteurs du CERCL, celui-ci doit se mettre au service de tous les différents acteurs de l'enseignement/apprentissage des langues ayant à faire des choix et à prendre des décisions concernant les prescriptions institutionnelles, les curricula, la formation, les manuels, l'évaluation, les certifications, l'enseignement, et l'apprentissage (2007 : 2,3).

Cependant, le grand succès de cet ouvrage chez les acteurs de l'enseignement des langues tient à sa fonction de ressource pour l'évaluation à travers les échelles des niveaux de compétence (Coste, 2007 : 3 ; Bourguignon, 2011 : 1 ; Beacco, 2015 : 5), au point de s'imposer essentiellement comme « un instrument pour créer des tests de langue » (Beacco, 2017 : 14). Néanmoins, comme le souligne Bourguignon, le CERCL « c'est aussi et avant tout l'impulsion d'une nouvelle approche didactique » (2011 : 1).

### **3.2. La Perspective Actionnelle**

Le CERCL, étant un document « consensuel et non prescriptif » (Beacco, 2017 : 76), « ouvert, dynamique et non dogmatique », ne préconise aucune « approche particulière de l'enseignement » (Conseil de l'Europe, 2001 : 21) ; il n'a pas « pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière, mais bien de présenter des choix » (110). Il « pointe [toutefois], une perspective dans laquelle inscrire l'approche pédagogique qui sera la plus adaptée aux apprenants » (Durietz & Jérôme, 2009 : 63). En effet, dans la première partie du 2<sup>e</sup> chapitre intitulé « Approche retenue » il est bien précisé par les auteurs que

[l]a perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (Conseil de l'Europe, 2001 : 15).

La référence à cette nouvelle approche reste assez floue dans les analyses des chercheurs, surtout dans les années 2000, étant donné que la notion de « tâche » ne constitue pas une nouveauté. Ainsi, certains y ont vu un prolongement de l'approche communicative (Vandermeulen, 2012 : 18 ; Puren, 2012a : 17 ; 2018 : 8), d'autres, un outil destiné à suppléer aux défaillances de celle-ci (Puren, 2018 : 9), d'autres encore la confondent avec l'approche par les tâches (Beacco, 2019 : 7 ; Puren, 2018 : 9).

Beacco note que cette approche est « le dernier avatar des pédagogies actives [...] du mouvement de l'École moderne [...] et de la Pédagogie Freinet » (2019 : 4). Selon lui, ce qui change avec elle, c'est le statut de l'apprenant qui de « communicateur » (Bento, 2013 : 91), devient un acteur social se servant de la langue pour agir dans son contexte social (2017 : 77).

Pour Puren, le changement se situe au niveau du statut de la communication, ne considérant plus celle-ci que comme un moyen pour réaliser une action, ce qui nous fait passer du « paradigme de la communication au paradigme de l'action » (2012 b). Selon ce même chercheur, l'approche communicative (dorénavant AC) et la perspective actionnelle (désormais PA) sont opposées et complémentaires comme deux pièces de puzzle qui « se complètent et enrichissent ainsi l'ensemble de la composition » (2018 : 14-15).

Coste précise que la notion d'action en contexte social comporte aussi bien l'utilisation d'activités langagières, liées à des actes de langage et de genres que d'autres activités qui ne sont pas langagières (2010 : 1). De même, Ollivier explique que la compétence de communication conserve sa place dans la didactique des langues étant donné que « l'action est largement fondée sur une dimension langagière, donc une compétence de communication » (2019 : 4). Bourguignon utilise le terme d'« approche communic'actionnelle » pour désigner le passage de « ce qui est appris » à son utilisation effective, de la « logique d'apprentissage » à la « logique d'usage » (Bourguignon, 2011 : 3).

Les actes de parole qui sont au cœur de l'AC deviennent des outils dans la PA, l'objectif n'étant plus de parler avec les autres dans le cadre d'interactions, mais d'agir avec les autres dans le cadre de co-actions, selon le terme de Puren (Bento, 2013 : 90 ; Neves, 2014 : 7 ; Rosen, 2009 : 8 ; Vandermeulen, 2012 : 8). Il s'agit d'un changement de « situation de référence », comme le note Puren, l'objectif n'étant plus « la rencontre avec l'autre dans le cadre d'un voyage, en particulier touristique, mais la cohabitation permanente avec d'autres personnes de langue et de culture entièrement ou partiellement différentes dans une société multilingue et multiculturelle » (2018 : 6). La PA se met ainsi au service d'un nouveau projet social, celui de l'intégration européenne (Puren, 2006 : 40).

Dans cette nouvelle conception de la finalité de l'enseignement/apprentissage des langues, la notion d'action acquiert une place prépondérante et s'associe à la notion de tâche. Comme le note d'ailleurs Springer, « La tâche, cela a été dit et redit, est l'élément principal de l'édifice » (2009 : 28).

### **3.3. La tâche**

La définition de la tâche est donnée par les auteurs du CERCL dans le chapitre 6 comme suit :

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 CERCL précise que le degré de complexité d'une tâche varie énormément, allant des tâches tout à fait simples, jusqu'à des tâches extrêmement complexes, nécessitant pour leur réalisation la mise en œuvre d'un plus ou moins grand nombre de tâches intermédiaires (121). Cette distinction se rencontre aussi chez de nombreux didacticiens, les tâches intermédiaires étant souvent appelées « micro-tâches » ou « mini-tâches ». Les tâches de grande complexité, de fin de séquence, « globales » (Coste, 2010 : 4), y sont souvent associées à la réalisation de projets et de scénarios d'apprentissage (Bento, 2020 : 3).

Riquois résume les principes pédagogiques de la PA comme suit :

- Donner du sens à l'apprentissage
- L'apprenant est actif et acteur de son apprentissage
- Les activités sont organisées par un scénario<sup>2</sup>

Puren note que cette approche de l'enseignement qui attribue à l'apprenant le statut de l'acteur social et qui se met en œuvre à travers la réalisation de « véritables actions sociales dans une classe conçue comme une véritable mini-société n'est pas nouvelle en pédagogie générale : elle est à la base de ce que l'on appelle la « pédagogie du projet » » (2009). Celle-ci constitue même la « version la plus forte » de la PA (2028 : 10). Springer préconise l'utilisation de projets et explique de façon détaillée les raisons pour lesquelles ceux-ci peuvent servir les finalités de la PA, tout en admettant que ses propositions ne suivent pas le « texte », mais l'« esprit » du CERCL (2009 : 30)<sup>3</sup>. Bento observe ainsi que la place accordée à la pédagogie du projet dans le CERCL pour la mise en œuvre des tâches est disproportionnée par rapport à celle accordée dans les écrits des didacticiens, chez qui cette notion « recouvre une acception plus large », et attribue ce phénomène à une non-pertinence définitionnelle :

Il s'agit sans doute là d'un problème de définition [...] L'idée de tâche associée à 'un problème à résoudre' apparaît également dans la définition du CECRL mais elle se

---

<sup>2</sup> [https://www.gfen-langues.fr/activites/RDV/approcheactionnelle\\_Riquois.pdf](https://www.gfen-langues.fr/activites/RDV/approcheactionnelle_Riquois.pdf)

<sup>3</sup> Nous notons ici que pour des raisons de longueur de notre mémoire nous nous sommes limitée à l'étude de la version de 2001 du CERCL.

trouve accompagnée ‘d’une obligation à remplir et d’un but qu’on s’est fixé’, ce qui élargit le champ des possibilités (2013 : 94).

La PA « ne propose pas de critères spécifiques pour la progression et la nature exacte des activités » (Beacco, 2019 : 9), toutes les tâches sont recommandées, à condition qu’elles répondent aux besoins de l’apprenant (Conseil de l’Europe, 2001 : 121). Bento (2013 : 89-90) dresse un inventaire des différents critères qui définissent les tâches actionnelles selon les écrits de nombreux didacticiens. Ainsi, pour que la tâche soit actionnelle, elle doit :

- inclure des actions extra-langagières, être contextualisée et avoir un objectif extra-linguistique
- amener à la résolution d’un problème par la mobilisation de savoirs et de savoir-faire à travers une restructuration des acquis des apprenants
- s’intégrer dans « une logique de conceptualisation, de réflexion sur la langue »
- « viser l’authenticité » à travers un but pertinent et clair, « réaliste et faisable », dont l’accomplissement nécessite la mise en place de stratégies et de planifications ainsi que l’exploitation des ressources disponibles

Springer de son côté, pour faire la différence avec la tâche de simulation de l’AC attribuée à la tâche pédagogique communicative les caractéristiques suivantes : Elle

- est orientée vers un but,
- impose stratégie et planification,
- a une pertinence et un sens,
- implique de ce fait l’apprenant,
- offre toute liberté pour la mise en œuvre des ressources disponibles,
- définit clairement un résultat communicatif identifiable,
- est réaliste et faisable (2009 : 30).

Ainsi, les tâches donnent lieu à « un résultat tangible » et l’action des apprenants est motivée « par un objectif communicatif clair » (Rosen 2009 : 8). Coste affirme que les tâches constituent des « unités d’action finalisée passant notamment par des activités langagières » (2010 : 5). Pour la réalisation de celles-ci, il faut qu’il y ait mobilisation et combinaison de différentes activités, langagières ou extra-langagières (4). Les apprenants agissent, les uns avec les autres pour réaliser une tâche finale « mais tout autant lors des exercices collectifs centrés sur l’apprentissage de la langue » (Puren, 2009 b : 9). Ainsi, les micro-tâches s’agencent entre elles dans un ensemble et leur réussite assure leur remobilisation lors de la réalisation de la tâche globale. Chaque étape vers la



réalisation d'un projet constitue « un pas de plus vers le visé » (Bourguignon, 2011 : 6), conférant ainsi à la séquence une cohérence et une progression visible (Coste, 2010 : 4). Selon Rosen, c'est l'articulation de différents types de tâches inscrite dans une continuité et basée sur la notion de la pédagogie du projet qui amène l'apprenant de l'apprentissage individuel à « un apprentissage collectif et solidaire misant sur un agir social et communicationnel » (2009 : 7-8).

D'après Bento, dans la PA, la tâche constitue une action collective et individuelle en même temps et doit viser l'autonomisation de l'élève. L'enseignant y tient un rôle de facilitateur ou de guide et l'étayage entre pairs est privilégié. Pour que l'élève apprenne à agir avec les autres dans un contexte social hors de l'école, il est important de lui proposer des « co-actions » dans le cadre institutionnel, à savoir des « actions communes à finalité collective » (90). L'apprentissage dans la PA apparaît ancré dans un contexte social « de solidarité » et « d'entente » dans lequel « il y a valorisation des autres, respect et intérêt pour les autres », tout comme dans la pédagogie différenciée.

Nous constatons ainsi que les deux notions, à savoir la notion de la PD et celle de la PA se rencontrent sur plusieurs points : climat de solidarité, centration sur les besoins de l'apprenant, importance du travail collaboratif et de la dynamique de la classe. Dans notre recherche, nous profiterons de la place centrale de la tâche dans la PA, pour la mettre au service de la PD tout en prenant appui sur le manuel scolaire qui nous servira de guide pour le déroulement de notre action pédagogique.



## **PARTIE II : LA RECHERCHE SUR LE TERRAIN**

### **Chapitre 1 : L'enseignement du FLE au collège public grec**

Ayant déjà dressé le décor de l'enseignement du FLE aujourd'hui dans les écoles publiques grecques dans l'introduction de notre mémoire, nous allons maintenant aborder quelques aspects qui concernent le FLE dans le collège. Précisons tout d'abord que la planification de l'enseignement du FLE dans tout le secteur public est basée sur les directives officielles du ministère de l'Éducation nationale, formulées dans le Programme d'Études Commun pour les langues étrangères au collège et à l'école primaire (ΙΕΠ, 2016 : 22, désormais ΕΠΣ-ΞΓ), publié dans le Journal Officiel de la République Hellénique (JORH) n° 2871 du 9.9.2016. Le manuel utilisé au collège public est obligatoire, mais les professeurs disposent de la liberté de s'en servir à volonté, à condition que leur enseignement suive les prescriptions de l'ΕΠΣ-ΞΓ. Tous les professeurs du FLE sont censés avoir une bonne connaissance de ce texte et construire leur enseignement à partir de celui-ci.

L'enseignant du FLE dans le secondaire du secteur public est confronté, alors, à un paradoxe : d'une part, il n'a pas la liberté de choisir son manuel, mais d'autre part il est libéré de l'obligation de son utilisation, et même incité à créer son propre matériel pédagogique pour répondre aux besoins de ses apprenants (12). Une étude critique analytique des Programmes analytiques d'études de langues étrangères (14) a d'ailleurs démontré qu'il existe une discontinuité entre ceux-ci et les manuels scolaires, la matière à enseigner et les heures d'enseignement.

D'après ce même texte, jusqu'à sa publication en 2016, pour 75 % des enseignants, c'était le manuel qui dictait la méthodologie et le contenu de leur intervention pédagogique (12). Selon notre expérience sur le terrain, cette pratique n'a pas effectivement changé. En effet, nous considérons que la plupart des professeurs, tout en ayant connaissance des prescriptions de l'ΕΠΣ-ΞΓ, suivent pour leur enseignement le manuel scolaire de façon linéaire en y injectant parfois des ressources supplémentaires.

Les raisons en sont évidemment celles que nous avons présentées dans la première partie de notre mémoire et qui sont valables pour la grande majorité des cas : pratique, gratuit, égalitaire, sécurisant pour tous les acteurs du processus pédagogique et surtout pour les professeurs débutants ou pas suffisamment formés en didactique, assurant la connexion avec les instructions officielles, offrant des parcours tout prêts pour l'articulation et la mise en forme du savoir à enseigner et surtout gain de temps. Une autre raison s'ajoute également dans le cadre de l'enseignement public du FLE en

Grèce, que nous estimons particulièrement importante : l'enseignant du collège public est très souvent appelé à travailler dans plusieurs établissements à la fois, différents d'une année à l'autre, selon sa disponibilité et les besoins de chaque établissement. Cela crée un besoin d'harmonisation en matière des contenus enseignés. L'enseignant du FLE qui entre dans une nouvelle classe s'informe sur les savoirs enseignés de l'année précédente sur la base de la progression effectuée dans le manuel. Ainsi, s'écarter du manuel scolaire devient encore plus difficile pour lui.

## **Chapitre 2 : La méthodologie de la recherche**

### **2.1. L'objectif de la recherche**

Convaincue d'une part de la nécessité du manuel tant pour l'enseignant que pour les élèves et même pour leurs parents, et d'autre part des vertus de la pédagogie différenciée et de l'approche actionnelle pour les raisons que nous avons analysées dans la partie théorique de notre mémoire, nous proposerons à nos élèves un scénario pédagogique basé sur les principes de ces deux approches. Ce scénario combinera les contenus du manuel avec des ressources conçues par nous. Notre proposition ne consiste dès lors pas à mettre à l'écart notre manuel, mais à en tirer profit en le contextualisant, en l'enrichissant et en l'adaptant aux besoins de nos apprenants. Notre but est d'examiner si une telle intervention pédagogique pourrait avoir des résultats positifs en matière de motivation de nos apprenants, d'inclusion et bien sûr d'efficacité de notre enseignement.

### **2.2. Les questions secondaires de la recherche**

Pour pouvoir évaluer les résultats de notre proposition, nous devrions répondre à une série de questions concernant l'inclusion de tous les élèves, leur motivation, leur intérêt au cours, et enfin comprendre si cet apprentissage a eu du sens pour eux :

Est-ce que les tâches qui composent notre scénario ont favorisé l'inclusion scolaire ?

Est-ce que ces tâches ont favorisé la participation active des apprenants ?

Est-ce que ces tâches répondent aux besoins et intérêts des apprenants ?

Est-ce que les objectifs linguistiques ont été atteints ?

Est-ce que ces tâches ont favorisé la cohésion de la classe et instauré un climat propice à l'apprentissage ?

Selon quels principes pourrait-on combiner le manuel avec une approche plus moderne ?

### **2.3. L'échantillon de la recherche**

Notre recherche s'effectue dans un collège grec de la banlieue nord d'Athènes, à Metamorfossi, que nous jugeons, selon notre expérience en tant qu'enseignante de terrain depuis 2009 dans 21 différents établissements scolaires en province et en Attique, comme assez représentatif des collèges publics grecs aujourd'hui. Plus précisément, il s'agit d'un collège de 10 classes, avec un équipement technologique médiocre. Les classes sont composées de 25 adolescents en moyenne, âgés de 12 à 15 ans, généralement issus de milieux socioculturels et socio-économiques qui ne présentent pas de gros écarts. Il n'y a pas beaucoup d'allophones ou d'immigrés et ceux-ci sont le plus souvent de deuxième ou de troisième génération et pour la plupart entièrement intégrés. En ce qui concerne le niveau des compétences en français, celui-ci varie. Rappelons qu'en première année du collège il y a souvent des élèves qui apprennent le français pour la première fois ainsi que d'autres qui suivent des cours de FLE en dehors de l'école.

Nous avons décidé de réaliser cette recherche en deuxième du collège, dans une classe composée de 22 élèves, 13 filles et 9 garçons. Il n'y a qu'une élève de nationalité roumaine, née en Grèce et complètement intégrée. Il n'y a donc pas d'allophones et les élèves proviennent de milieux socio-économiques qui, en général, sont similaires. Le premier facteur d'hétérogénéité des élèves est leur niveau de maîtrise du FLE : trois élèves se préparent pour passer les examens du Delf A2 en mai 2023, deux élèves se préparent pour la passation des examens du diplôme Delf A1 et trois élèves ont commencé l'apprentissage du français à la première classe du collège. Ensuite, il y a de grandes différences concernant leur profil cognitif. Un élève est dispensé de l'enseignement de la deuxième langue étrangère à cause de troubles sérieux d'apprentissage, deux élèves sont dyslexiques et un élève a reçu un diagnostic de trouble déficitaire de l'attention sans hyperactivité. De plus, il y a une jeune fille qui éprouve de très grandes difficultés d'apprentissage dans toutes les disciplines scolaires, mais qui ne sont pas dépistées. La plus grande hétérogénéité de cette classe se situe au niveau des performances scolaires et de motivation. Plus précisément, la moyenne des notes du bulletin scolaire de l'année dernière de ces élèves variait entre 13,7 et 19,9 sur 20.

Les raisons du choix de cette classe ont été multiples. Tout d'abord, nous considérons que le nombre des élèves correspond au nombre moyen d'élèves dans les classes de FLE du collège public. En général, les élèves des collèges sont répartis pour l'enseignement de la deuxième langue étrangère en fonction de leur choix, ce qui donne des classes allant de 12, dans de rares cas, jusqu'à 27 élèves au maximum. Le nombre d'élèves de cette classe nous permettrait, ainsi, de tirer des conclusions

plus fiables concernant la gestion du temps et de la discipline. Ensuite, nous estimons que cette classe est également assez représentative de la moyenne des classes des collèges publics grecs dans les grandes villes, en ce qui concerne les facteurs d'hétérogénéité tels que le profil cognitif des élèves, les différences de niveau de compétences linguistiques en FLE et la motivation intrinsèque. Enfin, un autre critère de choix a été le fait que nous connaissons ces élèves depuis l'année dernière. Ainsi, d'une part, ce public constituait pour nous un défi, car nous avons éprouvé beaucoup de difficultés dans notre enseignement par le passé. D'autre part, nous avons considéré que cette expérience et cette connaissance préalables nous aideraient à mieux appréhender les progrès de ces élèves.

## **2.4. Le déroulement de la recherche**

Notre recherche constitue une étude de cas. Le scénario proposé est composé de 15 séances didactiques et s'est étalé sur 8 semaines, du 20 octobre au 15 décembre 2022. S'agissant d'élèves que nous connaissons déjà assez bien, nous n'avons pas effectué d'évaluation diagnostique comme il est généralement recommandé pour identifier leurs caractéristiques (Burns, 1971 : 55 ; Feyfant, 2008 : 3 ; 2016 : 11, Leroux & Malo, 2015 : 19).

Tout au long du déroulement de cet enseignement, nous complétions en tant observatrice participante, une grille préparée en amont, comportant six items visant à enregistrer les attitudes des élèves au cours des différentes séances. À la dernière séance, un questionnaire contenant quatre questions ouvertes portant sur leurs impressions et opinions a été proposé aux élèves. Les données recueillies à partir de ces deux outils de recherche ont été analysées et synthétisées.

## **2.5. Les difficultés et les contraintes de la recherche**

La principale difficulté que nous avons rencontrée concernait la contrainte temporelle. Nous considérons que les élèves devraient répondre aux questions immédiatement après la réalisation du projet pédagogique, car une interruption de deux semaines en raison des vacances de Noël qui approchaient pourrait influencer la fiabilité de leurs réponses. Ainsi, nous avons jugé impératif de respecter rigoureusement le calendrier prévu.

Néanmoins, en plus des jours fériés que nous avons pris en compte lors de la planification de notre projet, deux événements imprévisibles ont perturbé notre calendrier préétabli : pendant une semaine au mois de novembre, toute activité didactique a été paralysée dans l'établissement à cause d'un événement fâcheux, et vers la fin du projet, au cours de quatre séances consécutives, presque la

moitié des élèves étaient absents, atteints l'un après l'autre, de la grippe. Dans le premier cas, nous avons réussi à compenser les cours perdus grâce au soutien d'une collègue qui nous a accordé ses heures de cours. Dans le cas des absences liées à la grippe, nous avons malheureusement été contrainte de poursuivre notre projet. Nous estimons que cela a causé des difficultés pour certains élèves dans la réalisation de la tâche finale.

De plus, comme nous l'avons déjà mentionné, l'équipement technologique de l'établissement n'est pas suffisant. Étant donné que les images et les photos dans notre projet jouent un rôle très important, tant pour la découverte du nouveau lexique que pour la réalisation de certaines tâches et étant donné que les couleurs devaient souvent être distinctes, chaque fois que nous distribuions une photocopie, nous projetions en même temps la fiche originale sur le tableau interactif. Cependant, la connexion et la déconnexion de l'ordinateur que nous étions obligée d'emporter nous coûtaient malheureusement du temps précieux.

Une autre difficulté que nous avons rencontrée et que nous n'avions pas prévue concerne le choix de la tâche finale, et plus précisément l'application sélectionnée pour sa réalisation. L'application « Storyjumper », malheureusement, ne permet pas la création de pages à partir de tablettes ou de smartphones. Nous avons demandé aux élèves de réaliser leurs pages à partir de leur propre ordinateur, étant donné qu'il n'y a pas de salle informatique accessible aux enseignants autres que les enseignants d'informatique dans notre école.

Cependant, nous avons réalisé que quatre élèves n'avaient pas d'ordinateur chez eux. Ils ont essayé de créer leurs pages à partir de leur tablette ou de leur smartphone, mais n'ont pas pu le faire, ce qui les a découragés. Malgré notre incitation à les réaliser sur notre ordinateur à l'école en notre présence, ils ont finalement abandonné.

Enfin, en ce qui concerne les outils de collecte de données, nous devons avouer que notre première intention a été d'organiser un groupe de discussion. À cet effet, nous avons demandé et obtenu l'autorisation du principal de l'établissement, et nous avons préparé les dispositifs nécessaires, ainsi que le formulaire de consentement parental pour la participation des élèves au groupe de discussion avec enregistrement sonore de l'entretien. Comme nous ne voulions pas que nos élèves se rendent compte que cet enseignement faisait l'objet d'une recherche et qu'ils étaient observés, nous n'avons distribué ce formulaire que 9 jours avant la date prévue. Malheureusement, une semaine après, nous n'avons reçu que 7 fiches signées. Les raisons en sont multiples : à cette période-là, il y avait de nombreux absents à cause de la grippe, quelques élèves l'oubliaient à la maison et certains parents,

comme nous l'avons appris plus tard, étaient très réticents quant à l'enregistrement vocal. Ainsi avons-nous opté pour l'élaboration d'un questionnaire composé de questions ouvertes.

## **2.6. L'enquête qualitative**

La recherche que nous avons réalisée est une recherche qualitative, basée sur une étude de cas. Les raisons pour lesquelles nous avons opté pour ce type de recherche sont nombreuses.

Tout d'abord, comme nous avons déjà mentionné, l'objectif de notre recherche était d'examiner si un projet pédagogique construit à partir des principes de la PD et de la PA et combiné avec le manuel scolaire pourrait améliorer l'efficacité de l'enseignement du FLE. Tant la PD que la PA ne peuvent se déployer que dans la dynamique d'une classe. Étant donné que la recherche qualitative a pour objectif premier « de comprendre les phénomènes sociaux » (N'da, 2015 : 18), elle semble être la plus adéquate pour notre objectif.

Ensuite, les questions secondaires que nous avons abordées portent sur des notions telles que l'inclusion scolaire, la participation active, la cohésion, le climat de classe, etc., qui sont assez complexes pour être évaluées à partir d'éléments chiffrés. La recherche qualitative permet au chercheur d'approfondir et « d'analyser un processus social, voire à en suivre l'évolution » (Livian, 2015 : 38-39), d'observer un phénomène « de près » et d'« en comprendre les ressorts » (40). Le chercheur prend nécessairement en compte le contexte et « cherche à comprendre de l'intérieur le processus, il est en empathie avec le sujet » (39). Cependant, comme le note Vihou, ce type de méthode comporte le risque de générer des données issues d'« une interprétation subjective de la part du chercheur » (36).

### **2.6.1. L'étude de cas**

Livian définit l'étude de cas comme « l'analyse approfondie d'un phénomène complexe, dans un lieu et un espace donnés » (2015 : 45). Il souligne que l'avantage majeur de cette méthode réside dans la quantité et la variété des données que l'on peut en extraire, ainsi que dans la possibilité d'étudier comment un phénomène évolue dans le temps. Pour ce type de recherche, il est nécessaire que « le chercheur puisse pénétrer sur le terrain ou avoir accès à un corpus défini, et ceci de manière détaillée » ((idem). Cependant, il ne faut pas négliger que le terrain de recherche est restreint, par conséquent, les généralisations doivent se faire avec subtilité (idem). Pour la récolte des données que cette étude nous a fournies, nous avons choisi de combiner deux outils : l'observation participante avec forte implication participative (Blanchet & Chardenet, 2015 : 73) et le questionnaire.

### **2.6.2. L'observation participante**

Blanchet et Chardenet définissent ce type d'enquête comme la réalisation d'«observations en participant soi-même aux situations authentiques qui les produisent, en contextes spontanés, hors de toute situation explicite et formelle d'enquête » (2015 : 73). Ainsi, il faut noter que les élèves de notre classe n'étaient en aucun moment conscients du fait qu'ils étaient observés. Nous avons considéré que cet instrument était le plus adéquat pour la collecte de données « habituellement peu perceptibles pour les regards extérieurs » (74) dont nous avons besoin.

Comme le note Bastien (2007 : 128), cette méthode permet de vivre la réalité des sujets observés et de mieux comprendre certains mécanismes difficilement décryptables pour ceux qui restent en situation d'extériorité. En participant au même titre que les acteurs, le chercheur a un accès privilégié à des informations inaccessibles au moyen d'autres méthodes empiriques.

La grille que nous avons établie a été élaborée en se basant sur les questions secondaires de notre recherche. Elle comporte 2 parties, la première concerne les informations sur l'identité du cours et la deuxième tout ce que nous voulions observer pendant le cours.

La première partie contenait les informations nécessaires sur les points suivants : établissement scolaire, enseignant, date de l'observation, heure de l'observation, classe observée, durée du cours, manuel, unité explorée et numéro de la séance. Bien sûr, la plupart de ces éléments ont été les mêmes, du début à la fin de notre observation.

Dans la deuxième partie, nous notions si chacune des affirmations suivantes concernait la totalité, la plupart, la moitié ou peu de ses élèves :

- 1) Les élèves réalisent les exercices/activités proposés
- 2) Les élèves faibles travaillent avec confiance en soi
- 3) Les élèves forts travaillent avec intérêt
- 4) Les élèves restent centrés sur leur tâche
- 5) Les élèves persévèrent dans la réalisation de l'exercice/activité/tâche et demandent de l'aide si besoin est
- 6) Les élèves s'entraident et partagent leurs stratégies

Comme nous le verrons par la suite, cette liste nous a permis de répondre aux questions secondaires de notre recherche.

Cependant, cet outil présente des limites que nous ne pouvons pas ignorer. Tout d'abord, il est difficile d'enregistrer des faits par de « simples notes à la volée » (Blanchet & Chardenet, 2015 : 74). En effet, ceci a constitué pour nous la plus grande difficulté. Dans la grille que nous avons



établie, nous avons prévu une section avec des « remarques » éventuelles. Il nous était cependant impossible, faute de temps, de noter toutes les observations remarquables que nous avons faites pendant le cours. Ce travail se faisait dans un carnet, de façon hâtive pendant la surveillance des élèves dans la cour de récréation, et c'était après la fin des cours que nous remplissions notre grille. Ensuite, le terrain de recherche étant assez restreint, la représentativité des données est inévitablement réduite. Enfin, un autre inconvénient de cet outil réside dans le risque de collecter des données filtrées par la subjectivité de l'observateur en raison de son implication personnelle dans la situation observée (idem). Pour diminuer autant que possible ce risque, nous avons eu recours à un deuxième outil, le questionnaire.

### **2.6.3. Le questionnaire**

Comme nous l'avons mentionné, notre intention lors de la planification de cette recherche était de combiner les données de notre observation avec des données issues d'un groupe de discussion. Cependant, cela n'a pas été possible, et nous avons décidé d'adresser à nos élèves un questionnaire avec des questions ouvertes, élaboré à partir des questions que nous avions préparées pour le groupe de discussion. À travers ces questions ouvertes, nous avons voulu faire émerger la parole subjective des élèves, c'est pourquoi les données que nous en avons recueillies ont été analysées de façon qualitative.

Les questions ouvertes nous permettent d'accéder aux représentations des informateurs, car elles ont l'avantage d'accorder au sujet la possibilité « de s'exprimer en toute liberté et de donner beaucoup d'informations riches et diversifiées » (N'da, 2015 : 141).

Notre questionnaire était bien sûr en grec et se composait de quatre questions :

- 1) Quelles sont tes impressions sur le cours de français lors de l'enseignement de la 1<sup>re</sup> unité (p.26-45) et quelles sont tes impressions sur le cours de français lors de l'enseignement de la 2<sup>e</sup> unité (p.46-61) de notre manuel ?
- 2) Qu'est-ce que tu as le plus aimé et le moins aimé des activités de l'unité 2 ?
- 3) As-tu participé aux activités de la 2<sup>e</sup> unité ? Si oui, pourquoi à ton avis ? Si non, pourquoi ?
- 4) Lors de l'enseignement de quelle unité (1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup>) tu as été le plus aidé(e) pour apprendre ce qu'on t'a enseigné en classe ? Comment ?

Après avoir collecté les données que ces deux outils nous ont offertes, nous avons procédé à leur dépouillement et à leur analyse. On note ici que le jour où les élèves ont répondu au questionnaire, seulement 18 élèves sur 22 étaient présents.



Comme méthode pour l'analyse des données recueillies par ces deux outils nous avons choisie l'analyse de contenu.

#### **2.6.4. L'analyse de contenu**

L'analyse de contenu constitue une des méthodes d'analyse de données qui est recommandée pour les études de cas. En effet, elle offre la possibilité d'« en tirer une description riche et détaillée », car elle permet « de traiter des matériaux riches, des informations et des témoignages profonds et complexes » (N'da, 2015 : 191-192). Pour la production du sens concernant le cas étudié, il faut que les données soient analysées de façon à s'organiser dans des catégories qui constituent de « matrices de signification » qui sont mises en relation par la suite avec leur contexte (idem).

Le processus pour ce type d'analyse comprend trois étapes : on passe de la condensation des données à leur présentation et finalement à la généralisation ou à la vérification des conclusions (idem).

### **Chapitre 3 : Notre projet pédagogique**

Par la suite, nous allons présenter notre projet pédagogique en fournissant une description détaillée des différentes séances. Il est important de noter qu'à la fin de la séance précédente, l'enseignante avait déjà informé les élèves de ce qu'ils allaient aborder à l'unité suivante, ainsi que de la tâche finale : elle leur avait demandé de se projeter dans le futur en ce qui concerne leur situation personnelle, familiale et professionnelle et de proposer une manière de le présenter. Une petite discussion s'est engagée sur l'âge qu'ils voudraient avoir dans cette présentation et puis sur le support à utiliser. Les élèves se sont mis d'accord sur l'âge de 35 ans, « ni trop vieux, ni trop jeune », selon leurs propos, mais pas sur le support, l'idée des affiches ayant été rejetée, par manque d'espace sur les murs de la classe. Ils ont demandé à l'enseignante de leur proposer ultérieurement une application numérique sur laquelle ils pourraient réaliser cette présentation.

Scénario Scène 2 – Action.fr-gr1

**Scène 2 : « Voilà ma famille ! »**

**Vendredi 15 septembre :** Μετά το σχολείο, ο Νίκος πήγε στο σπίτι του Lucas. Εκεί, ο Lucas και η αδερφή του Anna δείχνουν οικογενειακές φωτογραφίες στον Νίκο:

**Voilà nos parents !**

**Vos parents, qu'est-ce qu'ils font ?**

**Notre père est architecte et notre mère est professeur de grec ancien.**

**Lui, c'est notre frère aîné\*. Il s'appelle Jacques.**

**Il est en quelle classe ?**

**Lui, il est au lycée, en seconde.**

**Et là, c'est vos grands-parents ?**

**Oui, notre grand-père s'appelle Philippe. Il est très grand et il a les yeux bleus, comme moi ! Il est gentil et généreux aussi !**

**Et notre grand-mère s'appelle Barbara. Elle est très rigolote. Mamie est notre préférée !**

**Vous avez de la chance\* ! Mes grands-parents habitent en Grèce et ils me manquent\* beaucoup !**

**Comment sont-ils ?**

**Mon papi est grand comme ton grand-père. Il est génial mais, parfois\*, assez sévère ! Ma mamie est petite et mince. Elle est mignonne ! Et en plus, elle cuisine très bien !**

**Dico**

\*aîné(e) = μεγαλύτερος-η (ηλικιακά)

\*avoir de la chance = είμαι τυχερός

\*ils me manquent = μου λείπουν

\*parfois = μερικές φορές

### **1<sup>e</sup> séance (45 minutes)**

Projection du document déclencheur de l'unité 2 du manuel scolaire accompagné du son, mais sans sous-titres (3 minutes).

Avant la projection, l'enseignante présente la situation de communication (5 minutes) en faisant le lien avec le document déclencheur de l'unité 1 en collaboration avec les élèves. Elle rappelle que quatre enfants – deux garçons et deux filles - de 11 ans et de nationalités différentes ont fait connaissance dans le tram le jour de la rentrée et ont découvert qu'ils sont dans le même collège et dans la même classe. On suppose que les quatre enfants sont devenus amis. Maintenant, dans la scène 2, le garçon grec, Nikos, est chez le garçon français, Lucas. Les deux amis regardent des photos de famille (information donnée dans l'introduction du document par les auteurs du manuel). La qualité du son n'étant pas bonne et le niveau linguistique des élèves étant insuffisant, l'enseignante les rassure en les avertissant qu'ils ne vont pas comprendre la plus grande partie des informations et que cela ne doit pas paralyser le visionnage : ils doivent focaliser leur attention sur les images. Après la projection, l'enseignante procède à la compréhension globale du document en demandant aux élèves d'émettre des hypothèses sur le contenu et en leur posant des questions (de quoi parlent les héros, quels sont les personnages des photos, sur quoi portent les informations données par les héros etc.) (5 minutes).

Ensuite, nous passons à la projection du document accompagnée des sous-titres et nous vérifions les hypothèses : Lucas présente tout d'abord ses parents et donne des informations sur leurs métiers, ensuite son frère et finalement ses grands-parents et donne des informations sur leur apparence et leur caractère. Nikos parle de ses grands-parents grecs (5-10 minutes).

Lecture du document par les élèves (15-20 minutes).

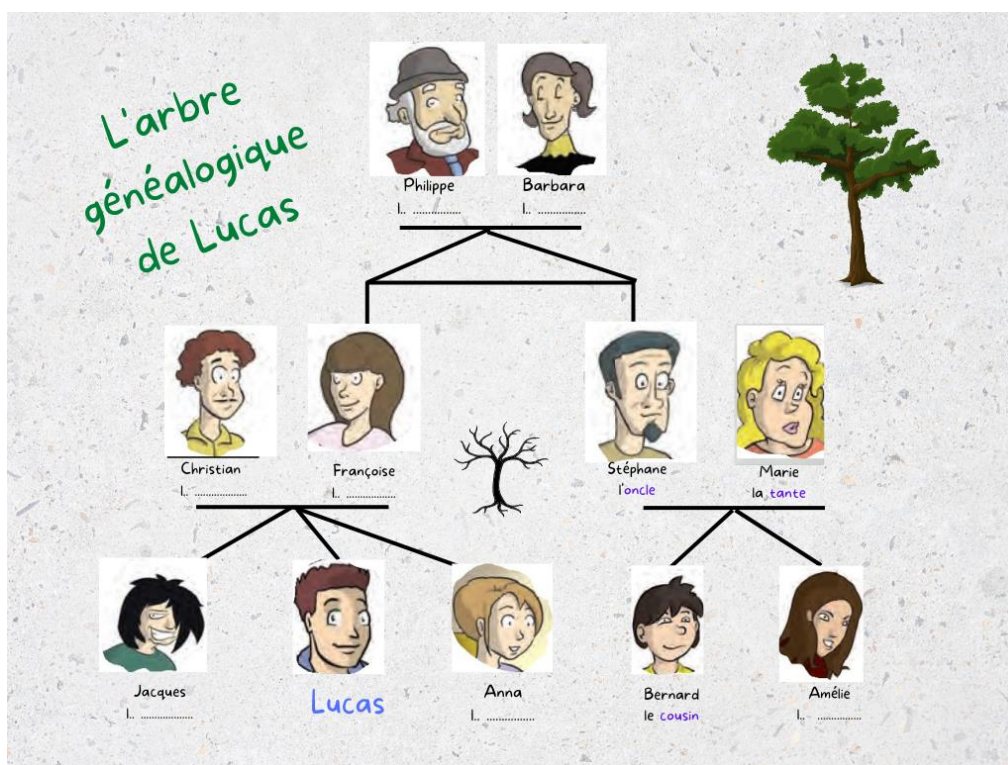
### **2<sup>e</sup> séance (45 minutes)**

Ayant déjà une bonne connaissance du profil de chaque élève, l'enseignante divise les élèves en trois groupes selon leur degré de préparation à l'apprentissage (Ioannidou Koustelini :2020) : dans le premier groupe — désormais G1 — les élèves à motivation scolaire faible ou avec des troubles d'apprentissage graves qui n'ont pas acquis les prérequis, dans le deuxième — désormais G2 — les élèves motivés dont les résultats sont au-dessus de la moyenne et qui sont prêts à apprendre, et dans le troisième — désormais G3 —, les élèves dont le niveau des compétences linguistiques est supérieur à celui du manuel scolaire. L'enseignante fait installer les trois groupes dans les trois rangs des tables de façon homogène (5 minutes).



L'enseignante distribue aux trois groupes une fiche de travail avec l'arbre généalogique de Lucas (F1) et demande aux élèves de le remplir à l'aide du document déclencheur de la scène 2. Les membres de la famille qui n'y sont pas représentés figurent déjà sur la fiche, tandis que les articles sont à remplir, étant donné que certains élèves du G1 ont encore des difficultés à distinguer l'article défini masculin de l'article défini féminin. L'enseignante a inséré les dessins des personnages du document pour faciliter la compréhension (5-10 minutes selon le groupe).

### Fiche 1



En même temps, l'enseignante distribue aux élèves la deuxième fiche de travail de deux pages (F2), avec des questions à choix multiple qui portent sur la compréhension du document déclencheur de l'unité 2 et leur demande de travailler en binômes dans des groupes homogènes pour répondre aux

questions. À travers cette tâche de compréhension sélective du texte et à l'aide de questions très simples et d'images illustrant le sens des mots, les élèves découvrent le lexique qui figure dans le document du manuel. Notre but est d'amener les élèves à accéder au sens de façon active, de substituer la compréhension à la transmission.

## **Fiche 2**

Professeur : Lila Efkratidou

8. Qui est gentil ?



- ☐ La grand-mère de Lucas
- ☐ Le grand-père de Lucas
- ☐ Le grand-père de Nikos

9. Comment s'appelle la grand-mère de Lucas ?



- ☐ Philippe
- ☐ Anna
- ☐ Barbara

10. Qui est rigolo ?



- ☐ La grand-mère de Lucas
- ☐ Le grand-père de Lucas
- ☐ Le grand-père de Nikos

11. Où habitent les grands-parents de Nikos ?

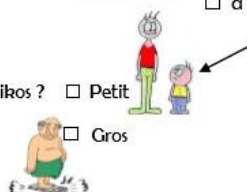


- ☐ à Strasbourg
- ☐ en Grèce
- ☐ à Paris

12. Comment est le grand-père de Nikos ?

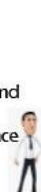
☐ Petit

☐ Gros



☐ Grand

☐ Mince



13. Qui est sévère ?



- ☐ La grand-mère de Lucas
- ☐ Le grand-père de Lucas
- ☐ Le grand-père de Nikos

14. Comment est la grand-mère de Nikos ? ( 2 réponses)

☐ grande

☐ grosse

☐ petite

☐ mince



15. Qui cuisine très bien ?



- ☐ La grand-mère de Nikos
- ☐ Le grand-père de Lucas
- ☐ La grand-mère de Lucas

Bien sûr, la première fiche sera remplie automatiquement et sans besoin de recours au document déclencheur par les élèves du G3, et la deuxième sera répondue en très peu de temps et sans difficulté, mais nous jugeons nécessaire de les distribuer pour qu'ils réactivent le vocabulaire peu fréquent, tel que « l'oncle » ou « la tante », au cas où ils l'auraient oublié.

Pendant que les élèves travaillent sur ces deux fiches, l'enseignante distribue aux G2 et G3 une troisième fiche de compréhension du texte (F3), principalement constituée de questions ouvertes.

### Fiche 3

[Professeur : Lila Efkratidou]

**Questions de compréhension – Scène 2 « Voilà ma famille »**

**Niveau 2**

Lisez le texte et répondez aux questions suivantes :

1. Où sont Lucas et Nikos ? ☐ Au collège  
☐ Chez Lucas  
☐ Chez Nikos

2. Que font-ils ? ☐ Ils regardent des photos de famille de Lucas  
(2 réponses) ☐ Ils regardent des photos de famille de Nikos  
☐ Ils regardent des photos de famille d'Anna

3. Quel est le métier du père de Lucas ? .....

4. Quel est le métier de la mère de Lucas ? .....

5. Qui est Jacques ? .....

6. En quelle classe est Jacques ? .....

7. Comment s'appelle le grand-père de Lucas ? .....

8. Qui a les yeux bleus ? (2 réponses) .....

9. Comment est le grand-père de Lucas ? .....

10. Qui adore sa grand-mère ? (2 réponses) .....

11. Pourquoi Nikos est triste ? 😞 .....

12. Où habitent les grands-parents de Nikos ? .....

13. Qui est grand ? (2 réponses) .....

14. Comment est le grand-père de Nikos ? .....

15. Comment est la grand-mère de Lucas ? .....

16. Qu'est-ce qu'elle fait bien la grand-mère de Nikos ? .....

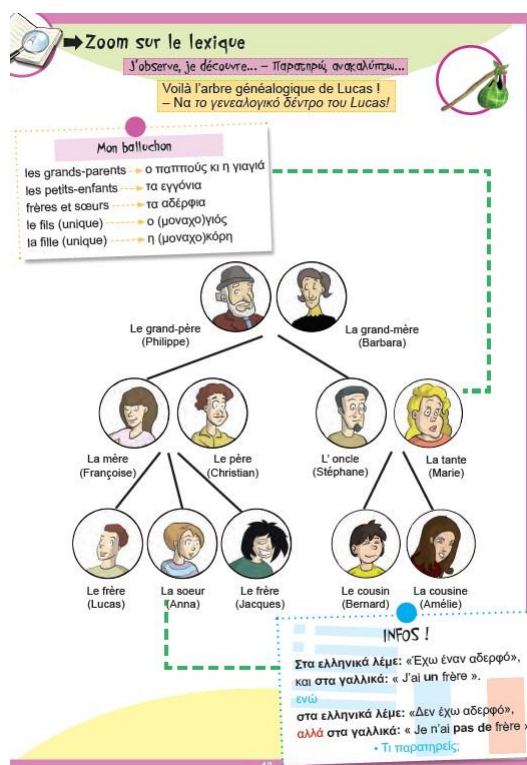
«Ευκρατίδου Λίλα», «Entre le manuel et les besoins du terrain : une approche actionnelle et différenciée destinée aux apprenants du FLE au collège grec»

Les trois groupes d'élèves travaillent à des rythmes différents, et l'enseignante circule dans la salle pour les aider, guider et corriger. Le groupe 3 travaille en autonomie, le groupe 2 en semi-autonomie, et l'enseignante surveille principalement le travail du groupe 1. Chaque binôme qui finit une fiche peut passer à la suivante en attendant l'enseignante. Ceux qui ont besoin de l'aide de l'enseignante lèvent la main pour l'appeler. À la fin de la séance, l'enseignante ramasse les fiches qu'elle n'a pas encore corrigées (notamment celles des G2 et G3).

### 3<sup>e</sup> séance (45 minutes)

Les élèves s'installent de la même façon que lors de la séance précédente.

Elle rend les fiches corrigées (F2 et F3) de la séance précédente aux élèves et leur donne individuellement des indications pour qu'ils corrigent leurs éventuelles erreurs (5-7 minutes). Ensuite, elle demande aux élèves d'aller à la page 48 de leur livre et de lire l'arbre généalogique de Lucas et les nouveaux mots proposés dans « Mon balluchon » que les élèves n'ont pas encore rencontrés (5-7 minutes).





«Ενκρατίδου Λίλα», «Entre le manuel et les besoins du terrain : une approche actionnelle et différenciée destinée aux apprenants du FLE au collège grec»

Par la suite, elle leur demande de remplir les trous de l'exercice 1 de la page suivante et de l'exercice 3 de la page 154 du cahier d'activités et de trouver les mots cachés de l'exercice 4 de la page 155, en collaboration avec leur voisin (35 minutes). L'enseignante demande aux élèves de lever la main s'ils éprouvent des difficultés et ont besoin d'aide ou s'ils maîtrisent déjà ce lexique. Elle forme ainsi quelques groupes hétérogènes de deux à trois élèves avec un « élève tuteur » dans chacun d'eux, prêt à offrir son aide à son/ses camarade(s). Le reste de la classe continue à travailler en binômes homogènes. Tous les trois exercices proposés sont des exercices de systématisation portant sur les membres de la famille - les deux premiers contextualisés et le troisième non contextualisé -, à finalité purement linguistique et visent à la pratique du lexique pour qu'il devienne automatique. L'enseignante circule dans la salle et, si elle a déjà terminé la correction des fiches 2 et 3, surveille le travail des élèves. S'il reste du temps, nous faisons la correction collective des exercices.

UNITÉ 2

...et j'utilise ! - ...και χρησιμοποιώ!

1. Nikos présente à Petros l'arbre généalogique de Lucas. Aide-le. - Ο Νίκος παρουσιάζει στον Πέτρο το γενεαλογικό δέντρο του Lucas. Βοήθησέ τον.

..... est le père de Lucas. La ..... de Lucas s'appelle Françoise. .... est le frère aîné de Lucas. .... est la sœur de Lucas. Philippe est ..... de Lucas. Barbara est ..... de Lucas. La ..... de Lucas s'appelle Marie et son ..... s'appelle Stéphane. .... de Lucas s'appelle Amélie.

J'observe, je découvre... - Παρατηρώ, ανακάλυπτα...

- Les métiers - Τα επαγγέλματα

Un médecin

Un professeur

Un chanteur - Une chanteuse

Un vendeur - une vendeuse

Un coiffeur - Une coiffeuse

INFOS !

Στα ελληνικά λέμε: «Ο/Η γιατρός και ο/η καθηγητής/καθηγήτρια»,  
αλλά  
στα γαλλικά λέμε: « Un médecin/  
une femme médecin et un professeur/  
une femme professeur ».

\* Τι παρατηρείς;

3 Η Julie παρουσιάζει την οικογένειά της. Συμβουλέψου το παρακάτω γενεαλογικό δέντρο και βοήθησέ τη να ολοκληρώσει την παρουσίασή της.

Je m'appelle Julie. Mon père s'appelle ..... et ma mère ..... J'ai un ..... Il s'appelle Nicolas. Mon ..... s'appelle Marc et ma ..... s'appelle Patricia. Ma tante s'appelle ..... Elle n'a pas d'enfants, alors je n'ai pas de .....

4 Εντόπισε κάποια από τα μέλη της οικογένειας στο παρακάτω κρυπτόλεξο (οριζόντια ή κάθετα):

F	G	K	C	O	U	S	I	N	B	F
F	A	G	T	O	K	L	E	M	E	P
I	G	R	A	N	D	-	P	E	R	E
L	C	D	N	C	W	A	M	R	E	R
L	V	V	T	L	H	J	S	E	F	E
E	B	F	E	E	G	S	G	F	N	M
G	H	G	H	F	G	O	N	C	L	E
F	G	D	H	I	F	E	D	G	A	F
A	T	A	Z	S	D	U	K	J	K	L
E	G	E	X	A	X	R	B	B	S	W

#### 4<sup>e</sup> séance (45 minutes)

Les élèves s'installent comme lors de la séance précédente en groupes homogènes de deux élèves et en groupes hétérogènes avec les élèves les plus forts et les plus faibles. L'enseignante distribue aux élèves la quatrième fiche de travail (F4) contenant des exercices de systématisation sur les membres de la famille. Nous notons la présence constante de l'adjectif possessif de la première et de la troisième personne du singulier - déjà présents dans les textes étudiés et les exercices effectués - qui nous serviront à la sensibilisation à cette nouvelle structure grammaticale et à la phase de la conceptualisation grammaticale (30-35 minutes).

L'enseignante circule dans la classe et guide les élèves dans leur travail.

## Fiche 4

**Scène 2 : « Voilà ma famille »**

**Exercices**

1) Complétez les définitions suivantes : (συμπληρώστε τους παρακάτω ορισμούς με τα μέλη της οικογένειας)

La mère de ma mère c'est ma .....

Le frère de ma mère c'est mon .....

La fille de ma tante c'est ma .....

Le fils de mes parents c'est moi ou mon .....


Le père de ma mère c'est mon .....

La sœur de mon père c'est ma .....

Le fils de mon oncle c'est mon .....

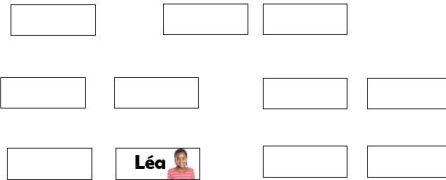
La fille de mes parents c'est moi ou ma .....

2) Lisez les informations suivantes et complétez l'arbre généalogique de Léa avec les prénoms des membres de sa famille : (Διαβάστε το κείμενο και συμπληρώστε το γενεαλογικό δέντρο της Λεά με τα ονόματα των μελών της οικογένειάς της)




Elle s'appelle Léa. Son père s'appelle Noé et sa mère s'appelle Céline. Elle a un petit frère : il s'appelle François. Elle a un oncle – le frère de son père – et une tante : Kalidou et Olivia. Ils ont une fille et un fils. Sa cousine s'appelle Nicole et son cousin s'appelle Philippe. Les parents de son père s'appellent Karim et Rose. Sa mère a seulement un père : Thierry.

**L'arbre généalogique de Léa :**



Ou = ή  
 Seulement = μόνο



À la fin, elle se connecte à « Fotodentro » et propose aux élèves, divisés en G1, 2 et 3 de jouer au jeu du pendu (manuel scolaire p. 48) (10-15 minutes).

S'il y a des fiches que l'enseignante n'a pas eu le temps de corriger, elle les ramasse et s'il y a des élèves qui n'ont pas terminé la F4, ils la complètent chez eux.

## 5e séance (45 minutes)

Les élèves s'installent en groupes homogènes et l'enseignante leur distribue la cinquième fiche (F5). Il s'agit d'un texte avec des photos, dans lequel Giannis Antetokounmpo, un joueur de la NBA, particulièrement populaire en Grèce non seulement pour sa carrière brillante – ce qui pourrait intéresser surtout les garçons – mais aussi et surtout pour son œuvre caritative et parce qu'il constitue un symbole du rêve qui se réalise, donne des informations élémentaires sur lui-même et sa famille.

Fiche 5

Professeur : Lila Efkratidou

Niveau 1

Giannis Antetokounmpo



Salut ! Je m'appelle Giannis Antetokounmpo et je suis grec. Je suis basketteur et je joue pour les «Milwaukee Bucks» de la «NBA».

**Mon** plat préféré est le steak frites.



**Mes** loisirs préférés sont la musique et les voyages.



Voilà **ma** femme, Mariah Riddlesprigger.

Elle est joueuse de volleyball.



**La** nationalité est américaine.



**Ses** yeux sont marron et



**ses** cheveux sont noirs.



**Ses** loisirs préférés sont les voyages.



Avec Mariah, nous avons deux fils. **Nos**

fil(s) s'appellent Liam et Maverick Shai.



**Notre** maison est à



River Hills, à Milwaukee.



Et voilà **mes** parents Charles

et Veronica. **Leur** nationalité

est nigériane.



Voilà **mes** frères Kostas et

Thanassis. Ils sont basketteurs

aussi. **Leurs** équipes sont Chicago

Bulls et Milwaukee Bucks.



Et voilà mon petit chien. Il s'appelle Mila.

Il est super cool !!!!



D'après : <https://fr.howpeopleheal.net/2157-giannis-antetokounmpo-height-age-girlfriend-biography-family-facts>

<https://fr.celeb-true.com/mariah-riddlesprigger-former-american-volleyball-player-girlfriend>



L'enseignante distribue en même temps la fiche 6 aux élèves des G1 et G2, avec une série de questions de compréhension de type vrai-faux, assez facile pour les élèves : ceux-ci reconnaissent, dans leur grande majorité, les verbes « jouer », « s'appeler » et « être » au présent, ils sont déjà sensibilisés à l'adjectif possessif à travers le texte déclencheur de la scène 2 et la fiche 4, ils reconnaissent les adjectifs de nationalité longuement enseignés l'année précédente dans la scène 1 du manuel didactique, il y a des mots transparents facilement identifiables, car déjà connus en grec ou en anglais - « basketteur », « NBA », « préféré », « steak », « volleyball » etc. - et les mots nouveaux sont illustrés par des images qui aident à la compréhension.

## Fiche 6

Vrai ou faux ?		
	V	F
Giannis Antetokounmpo est grec et américain.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Giannis Antetokounmpo est basketteur de la NBA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Σ</b> on plat préféré est le steak avec du riz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Σ</b> es loisirs préférés sont la photo et la musique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Σ</b> a femme joue au volley.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les yeux de <b>Σ</b> a femme sont bleus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les cheveux de <b>Σ</b> a femme sont noirs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Σ</b> a femme est américaine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les loisirs préférés de <b>Σ</b> a femme sont les voyages et la musique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mariah et Giannis ont deux fils.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Leur</b> fils s'appellent Thanassis et Kostas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Leur</b> maison est à Milwaukee.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Le</b> frères de Giannis s'appellent Thanassis et Kostas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les équipes de <b>Σ</b> es frères sont Milwaukee Bucks et Chicago Bulls.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Σ</b> es parents sont Charles et Veronica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Leur</b> nationalité est grecque.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Σ</b> on chien est grand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aux élèves du groupe 3, elle distribue les fiches 7 et 8 : il s'agit d'un tableau grammatical à compléter avec les adjectifs possessifs pour que l'enseignante vérifie qu'ils maîtrisent bien cette structure grammaticale et d'un exercice de réécriture. L'enseignante distribuera cet exercice (F8) aussi aux élèves du G2 : s'ils finissent l'exercice Vrai-Faux et le souhaitent, ils pourront la finir chez eux.

## Fiche 7

Professeur : Lila Efkratidou

Niveau 2

### Les adjectifs possessifs

Observez les mots en caractères gras dans le document ci-dessus,

aidez-vous du document de la page 46 de votre livre

et complétez le tableau :

	<b>le</b> (plat) (chien)	<b>la</b> (femme) (nationalité)	<b>l'</b> (amie) (adresse)	<b>les</b> (loisirs) (parents)
<b>Je</b>			<b>mon</b>	
<b>Tu</b>	<b>ton</b>	<b>ta</b>	<b>ton</b>	<b>tes</b>
<b>Il/Elle</b>			<b>son</b>	
<b>Nous</b>			<b>notre</b>	
<b>Vous</b>	<b>votre</b>	<b>votre</b>	<b>votre</b>	
<b>Ils/Elles</b>			<b>leur</b>	

## Fiche 8

Professeur : Lila Efkratidou

Niveau 2

Présentez Giannis Antetokounmpo et sa la famille dans un paragraphe :

Il s'appelle ..... Il est .....

.....

Sa femme s'appelle .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

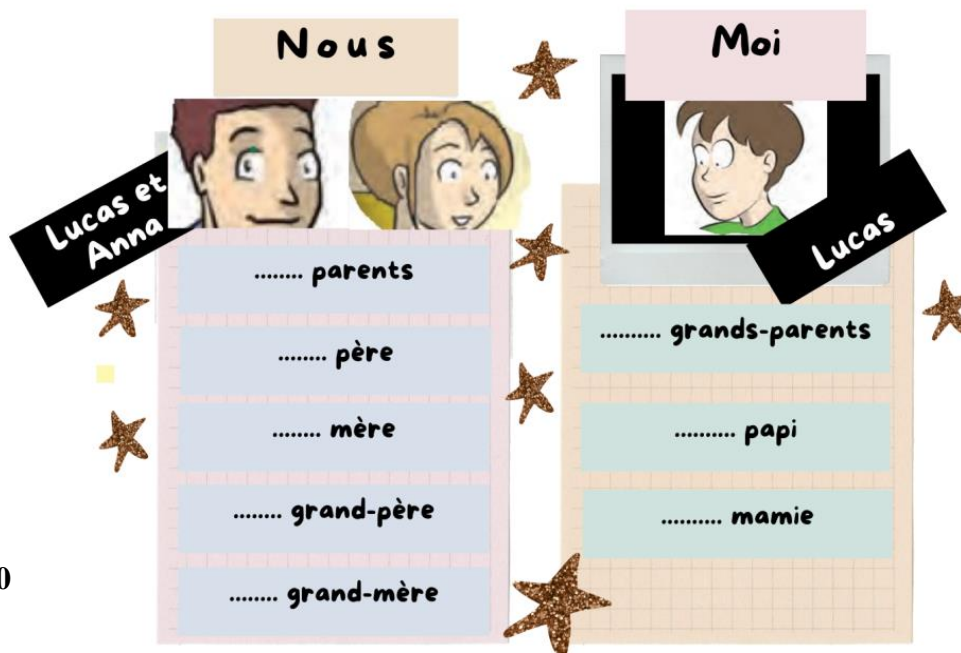
Tous les trois groupes travaillent en binômes homogènes. L'enseignante se déplace dans la salle, surveille le travail des élèves, aide et guide chaque groupe séparément (45 minutes).

### 6e séance (45 minutes)

Les élèves s'installent avec la même constitution de groupes – homogènes et hétérogènes - que lors de la réalisation des exercices du manuel scolaire à la troisième séance. L'enseignante distribue les fiches 9, 10 et 11 à tous les élèves. Il s'agit de trois cartes mentales que les élèves doivent compléter à partir du texte déclencheur du manuel scolaire et du texte proposé à la dernière séance. L'enseignante explique aux élèves qu'ils vont simplement repérer dans les deux textes les mots utilisés et compléter avec les mots qui les précèdent (10 minutes).

Ces trois cartes mentales serviront à la découverte par les élèves de la règle grammaticale dans un processus de conceptualisation qui se fera avec toute la classe.

Fiche 9



Fiche 10



Fiche 11





Après la complétion des cartes mentales, nous passons à la phase de l'observation et nous engageons les élèves dans un processus réflexif : l'enseignante écrit les réponses des élèves au tableau et à partir de ces énoncés tirés des documents traités, invite les élèves des G1 et 2 à réfléchir sur les mots complétés, rencontrés dans tous les documents traités et à formuler des hypothèses sur cette nouvelle structure grammaticale (formes des adjectifs possessifs, place dans la phrase, substitution à l'article, etc.). Elle veille à ce que les élèves, surtout ceux qui éprouvent le plus de difficultés, aient le temps nécessaire pour réfléchir et s'exprimer. Nous avons jugé intéressant pour les élèves du groupe 3 aussi cette activité pour le développement de stratégies d'analyse grammaticale et pour la réflexion sur les structures linguistiques (10-15 minutes).

Par la suite, l'enseignante donne aux élèves des groupes 1 et 2 le tableau avec les adjectifs possessifs (F7) - déjà complété par les élèves du G3 et corrigé par l'enseignante -, et les invite à le compléter à l'aide de leurs « tuteurs » ou de leur voisin dans une démarche inductive qui nous permettrait de passer finalement à la compréhension finalisée linguistique, avec des explications métalinguistiques en langue maternelle (10-15 minutes).

Professeur : Lila Efkratidou

Niveau 2

## Fiche 7

### Les adjectifs possessifs

Observez les mots en caractères gras dans le document ci-dessus,

aidez-vous du document de la page 46 de votre livre

et complétez le tableau :

	<b>le</b> (plat) (chien)	<b>la</b> (femme) (nationalité)	<b>l'</b> (amie) (adresse)	<b>les</b> (loisirs) (parents)
<b>Je</b>			<b>mon</b>	
<b>Tu</b>	<b>ton</b>	<b>ta</b>	<b>ton</b>	<b>tes</b>
<b>Il/Elle</b>			<b>son</b>	
<b>Nous</b>			<b>notre</b>	
<b>Vous</b>	<b>votre</b>	<b>votre</b>	<b>votre</b>	
<b>Ils/Elles</b>			<b>leur</b>	

«Ευκρατίδου Λίλα», «Entre le manuel et les besoins du terrain : une approche actionnelle et différenciée destinée aux apprenants du FLE au collège grec»

Ensuite, l'enseignante demande aux élèves d'ouvrir leur livre à la page 52 et à la page 159, leur explique les consignes de ces deux exercices et leur demande de faire ces deux exercices lacunaires pour la prochaine fois.

**Zoom sur la grammaire**

*J'observe, je découvre... - Παρατηρώ, ανακαλύπτω...*

**Les adjectifs possessifs**

	Un cahier	Une amie	Une cousine	Des parents
<b>Nous</b>	Notre cahier	Notre amie	Notre cousine	Nos parents
<b>Vous</b>	Votre cahier	Votre amie	Votre cousine	Vos parents
<b>Ils/Elles</b>	Leur cahier	Leur amie	Leur cousine	Leurs parents

• Από τι εξαρτάται η επιλογή του σωστού κτητικού επιθέτου;

...et j'utilise! - ...και χρησιμοποιώ!

1. Nikos et son frère nous parlent de leur famille. Aide-les à utiliser l'adjectif possessif qui convient. - Ο Νίκος και ο αδερφός του μας μιλούν για την οικογένειά τους. Βοήθησέ τους να χρησιμοποιήσουν το κατάλληλο κτητικό επίθετο.

Nous adorons ..... parents. .... père s'appelle Yannis et il a 42 ans. .... mère s'appelle Maria et elle a 40 ans. .... grands-parents habitent en Grèce. Ils ont une maison de campagne à Corinthe. .... maison de campagne est près de la mer.

Et vous ?  
Comment s'appellent ..... grands-parents ? Où est ..... maison ?  
Quelles sont ..... qualités ?

52



3 Ένας μαθητής της τρίτης λυκείου, στο πλαίσιο μιας εργασίας, παίρνει συνέντευξη από δύο συμμαθητές του Νίκου, τους αδελφούς Jacques και François. Στο κείμενο της συνέντευξης που ακολουθεί, τοποθετήσε σωστά τα κτητικά επίθετα « notre », « votre », « leur », « nos », « vos », « leurs » :

Elève : - Bonjour ! Je m'appelle Marc Dubois et je veux vous poser quelques questions. Voulez-vous me répondre ?

Jacques : - Bonjour ! Avec plaisir !

François : - Bonjour !

Elève : - Alors, quel est ..... âge ?

Jacques : - Moi, j'ai douze ans.

François : - Et moi, j'ai treize ans.

Elève : - Vous avez d'autres frères et sœurs ?

François : - Oui, nous avons un frère et une sœur.

Elève : - Quels sont ..... prénoms ?

François : ..... frère s'appelle Nicolas et ..... sœur s'appelle Nathalie.

Elève : - Quel est le métier de ..... père et de ..... mère ?

Jacques : ..... mère est professeur de grec ancien et ..... père est professeur de chimie.

Elève : Quel est ..... âge ?

François : ..... parents sont très jeunes !

Elève : Et quel est l'âge de ..... grands-parents ?

Jacques : On ne sait pas mais ils sont vieux !

Elève : Merci beaucoup. Vous êtes gentils !

Jacques : À bientôt !

François : À bientôt !

159

## 7<sup>e</sup> séance (45 minutes)

La séance commence par la correction collective des deux exercices du manuel scolaire, faits à la maison (10-15 minutes).

Ensuite, l'enseignante distribue la fiche 12 aux groupes 1 et 2 et la fiche 13 au groupe 3. Les deux activités proposées dans ces fiches sont des activités de production écrite : on demande aux élèves des G1 et G2 d'écrire trois textes courts en utilisant le texte sur Antetokounmpo (F5) comme modèle, pour se présenter et parler de deux personnes ou animaux importants dans leur vie, et d'illustrer ces présentations avec des petits dessins, et aux élèves du G3 de présenter leur star préférée ou l'une des deux stars, populaires chez les adolescents d'aujourd'hui, proposées dans la fiche qui leur a été distribuée. Les élèves passent ainsi à la phase de recontextualisation de leurs apprentissages. Les élèves qui finissent la F12, peuvent, s'ils le souhaitent, continuer avec la F13 (30 minutes).

## Fiche 12

Professeur : Lila Efleravidou

Niveau 1

A votre tour : **Faites comme Giannis Antetokounmpo : présentez-vous et présentez votre famille, vos amis, vos animaux. Vous pouvez dessiner, coller des photos, faire des collages.**

The template consists of three rows, each with a square box for drawing and a speech bubble for writing. The first row has the drawing box on the left and the speech bubble on the right. The second row has the speech bubble on the left and the drawing box on the right. The third row has the drawing box on the left and the speech bubble on the right. Each speech bubble contains ten horizontal lines for writing.

### Fiche 13

A votre tour : **Présentez votre star préférée, ses amis, sa famille etc. Vous pouvez présenter Taylor Swift, Neymar ou toute autre star que vous préférez !**

Il / Elle s'appelle .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Professeur : Lila Efkratidou

Niveau 2

### Taylor Swift

**Date de naissance :** le 13 décembre 1989

**Métier :** compositrice, chanteuse et actrice américaine

**Ville:** Nashville (Etats-Unis)

**Meilleure amie :** Selena Gomez (chanteuse et actrice américaine)



**Loisirs :** l'équitation, Instagram

**Gâteau préféré :** gâteau au fromage

**Père :** Scott Kingsley Swift

**Mère:** Andrea Finlay

**Frère :** Austin Swift



**Grand-mère :** Marjorie Finlay chanteuse d'opéra

**Mari :** Joe Alwyn (acteur, anglais, couleur des yeux :bleus, cheveux : blonds, loisirs : musique)



**Animaux de compagnie :** 3 chats (Meredith Grey, Benjamin Button et Olivia Benson)



D'après

[https://taylorswift.fandom.com/wiki/Known\\_facts\\_about\\_Taylor\\_Swift#Favorite\\_meal](https://taylorswift.fandom.com/wiki/Known_facts_about_Taylor_Swift#Favorite_meal)



Professeur : Lila Efkratidou

Niveau 2

## Neymar

**Date de naissance** : le 5 février 1992

**Métier** : footballeur international brésilien (équipe : Paris Saint-Germain)

**Ville**: Bougival (Paris)

**Meilleur ami** : Lionel Messi (footballeur argentin, femme : Antonela Rocuzzo, 3 fils : Thiago, Mateo, and Ciro )



**Loisirs** : musique, jeux vidéo

**Plats préférés** : pizza, frites

**Père** : Neymar Santos Sr. ( footballeur)



**Mère**: Nadine da Silva

**Œur** : Rafaella Beckran (mannequin, instagrammeuse, loisirs : sports extrêmes)

**Fils** : David Lucca da Silva



**Animaux de compagnie** : 1 chien (Poker)



D'après « <https://en.wikipedia.org/wiki/Neymar>»

« <https://www.sportskeeda.com/football/neymar-family> »

*«Ευκρατίδου Λίλα», «Entre le manuel et les besoins du terrain : une approche actionnelle et différenciée destinée aux apprenants du FLE au collège grec»*

L'enseignante accompagne chaque groupe séparément, apporte son aide aux groupes qui ont des difficultés et donne des indications pour la correction des fautes s'il y en a. À la fin de la séance, elle ramasse les copies des élèves. Les élèves qui n'ont pas fini ou qui veulent ajouter des photos à leurs productions finissent leur fiche à la maison.


### 8e séance (45 minutes)

L'enseignante rend les fiches de la séance précédente (F12 et 13), donne des indications de correction à chaque élève séparément et ramasse les fiches faites à la maison (5-10 minutes).

Les élèves s'installent en groupes homogènes, selon la répartition déjà établie, et l'enseignante leur distribue la fiche 14. Il s'agit du portrait physique de cinq stars populaires de différents domaines (cinéma, musique, sport), accompagné de questions qui amèneraient les élèves des groupes 1 et 2 à découvrir le lexique autour du portrait physique, et les élèves du groupe 3 à réactiver ce vocabulaire, très probablement déjà appris dans le passé. L'enseignante vérifie que les élèves ont bien compris la consigne : ils devront utiliser les portraits des cinq stars pour répondre à des questions à choix multiple et ainsi découvrir le vocabulaire de la description physique.


### Fiche 14

Portraits




Elle s'appelle Angelina Jolie. Elle est belle ❤️!!!!

Elle est brune. Elle a les yeux bleus et les cheveux longs et raides. Elle est plutôt grande (1,69 m) et mince (54kg).




Il s'appelle Brad Pitt. Il est beau 😍!!!!

Il est brun. Il a les yeux bleus et les cheveux courts et raides. Il est plutôt grand (1,80m) et mince. Il a une moustache.




Elle s'appelle Blake Lively. Elle est belle!!!!

Elle est blonde. Elle a les yeux bleus et les cheveux longs et ondulés. Elle est grande (1,78m) et mince (63kg).



Il s'appelle Konstantinos Argyros.

Il est beau!!!! Il est brun. Il a les yeux marron et les cheveux courts et ondulés. Il est grand (1,90m) et mince. Il a une moustache et une barbe.






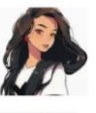


Il s'appelle Stefanos Tsitsipas. Il est beau!!! Il est blond.

Il a les yeux marron et les cheveux longs et frisés. Il est grand (1,93m) et mince. Il a une moustache et une barbe.

**Je découvre le vocabulaire**

**Associez :**

1) Je suis grand Je suis petit	a) 	b) 
2) Je suis grand Je suis grande	a) 	b) 
3) Je suis beau Je suis belle	a) 	b) 
4) Je suis brun Je suis blond	a) 	b) 
5) Je suis brun Je suis brune	a) 	b) 
6) Je suis blond Je suis blonde	a) 	b) 

7) J'ai les yeux bleus J'ai les yeux marron	a) 	b) 	
8) J'ai les cheveux courts J'ai les cheveux longs	a) 	b) 	
9) J'ai les cheveux raides J'ai les cheveux ondulés J'ai les cheveux frisés	a) 	b) 	c) 
10) Je suis mince Je suis gros	a) 	b) 	
11) Je suis mince Je suis grosse	a) 	b) 	
11) J'ai une moustache J'ai une barbe	a) 	b) 	




*«Ευκρατίδου Λίλα», «Entre le manuel et les besoins du terrain : une approche actionnelle et différenciée destinée aux apprenants du FLE au collège grec»*

Pendant que les élèves travaillent en binômes, l’enseignante distribue la fiche 15 aux groupes 1 et 2, et la fiche 16 au groupe 3. Les élèves qui ont terminé la F14, peuvent passer à la fiche suivante. Les activités proposées dans les deux fiches sont des activités de production écrite. Les élèves des groupes 1 et 2 doivent réaliser le portrait physique de deux personnes réelles de l’actualité et d’une héroïne de dessins animés très populaire chez les adolescents, à partir de trois photos. Cet exercice remplace l’exercice 1 des pages 160-161 du manuel scolaire, qui propose aux élèves de présenter trois personnes qui, vu la date de parution du manuel, leur sont presque totalement inconnues. De l’autre côté, les élèves du groupe 3, en tant que réalisateurs d’un court métrage, doivent passer une annonce sur un site de casting pour trouver des acteurs correspondant à la description physique qu’ils vont faire. Pour réaliser cette activité, les élèves se serviront du document de la page 61 de leur manuel scolaire (35-40 minutes).

**Fiche 15**

**A vous !**




Il s'appelle Stan. Il .....

.....

.....

.....

.....




Elle s'appelle Niki Kerameos. Elle .....

.....

.....

.....

.....



Elle s'appelle Miraculous Ladybug. Elle .....


.....

.....

.....


.....

«Ευκρατίδου Λίλα», «Entre le manuel et les besoins du terrain : une approche actionnelle et différenciée destinée aux apprenants du FLE au collège grec»




➔ Action

1 Μελέτησε την παρακάτω περιγραφή και, στη συνέχεια, παρουσίασε με παρόμοιο τρόπο τα τρία πρόσωπα που ακολουθούν:




Nom : *Alexandros Nikolaidis*  
Nationalité : *hellénique (grecque)*  
Date de naissance : *1979*  
Lieu de naissance : *Thessalonique*  
Description physique : *grand, brun, mince, yeux noirs.*

Il s'appelle Alexandros Nikolaidis. Il est grec il a vingt-neuf ans. Il vient de Thessalonique. Il est grand, brun et il a les yeux noirs.




Nom : *Otto Rehagel*  
Nationalité : *allemande*  
Date de naissance : *1938*  
Lieu de naissance : *Essen*  
Description physique : *brun, grand, yeux bleus.*

UNITÉ 2



Nom : *Céline Dion*  
Nationalité : *canadienne*  
Date de naissance : *1968*  
Lieu de naissance : *Québec*  
Description physique : *brune, mince, yeux marron.*



Nom : *Thierry Henry*  
Nationalité : *française*  
Date de naissance : *1977*  
Lieu de naissance : *Les Ulis*  
Description physique : *grand, mince, yeux noirs.*

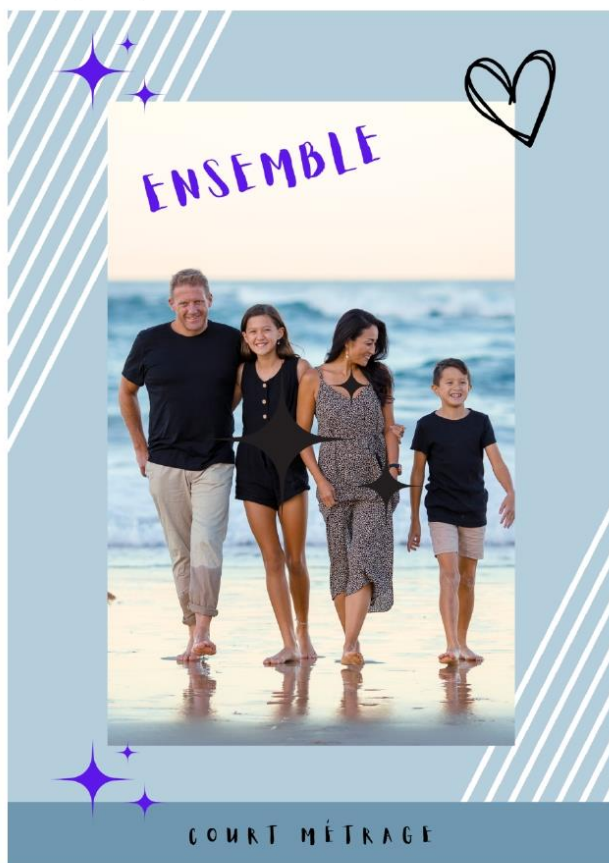
## Fiche 16

**Activité :** Vous voulez réaliser un court métrage intitulé « Ensemble ».

**Vous passez une annonce sur un site de casting pour trouver les acteurs.**

**Vous précisez l'âge et le portrait physique de vos personnages. Pour vous aider, vous pouvez consulter votre livre à la page 61.**

(Θέλετε να δημιουργήσετε μία ταινία μικρού μήκους με τον τίτλο «Μαζί». Βάζετε μια ανακοίνωση σε ένα σάιτ για κάστινγκ για να βρείτε ηθοποιούς. Δευκρινίζετε την ηλικία και τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των ηρώων της ταινίας σας. Μπορείτε να συμβουλευθείτε το σχολικό σας βιβλίο στη σελίδα 61 για να βοηθηθείτε).



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**B. Compréhension écrite.** Lis les textes sur le blog qui suit et entoure la bonne réponse.  
— Διάβασε τα κείμενα που δημοσιεύτηκαν στο blog που ακολουθεί και κύκλωσε τη σωστή απάντηση.

magic84 Un pour tous, tous pour moi ! Posté le 30-12 à 21:10:25

Casting !  
Je cherche des « acteurs » pour une pièce de théâtre,  
« Dom Juan » de Molière pour la fête de fin d'année du collège.  
J'ai donc besoin de\* :

- Un garçon brun, grand et mince (de 11 à 12 ans).  
Rôle : Dom Juan.
- Deux garçons blonds et de taille moyenne (de 13 à 14 ans).  
Rôle : Dom Louis et Dom Carlos.
- Deux filles brunes aux cheveux courts, petites, avec des lunettes (de 11 à 12 ans).  
Rôle : Charlotte et Mathurine.
- Une fille brune aux cheveux longs et frisés (de 11 à 12 ans).  
Rôle : Elvire.
- Un garçon mince (de 16 à 17ans).  
Rôle : le pauvre\*.

Voilà c'est tout 😊!

Répondez, s'il vous plaît, c'est urgent ! 😊  
Magic84

**Disco**  
\*avoir besoin de = χρειάζομαι      \*pauvre = φτωχός-ή

1. Magic84 cherche deux garçons bruns de 11 à 12 ans.	a. vrai	b. faux
2. Il cherche aussi deux filles brunes aux cheveux courts.	a. vrai	b. faux
3. Les personnages de cette pièce de théâtre sont deux.	a. vrai	b. faux
4. Magic84 ne cherche pas de fille blonde.	a. vrai	b. faux

L'enseignante encadre le travail des élèves et à la fin du cours elle ramasse les fiches qu'elle n'a pas corrigées. Les élèves qui n'ont pas fini terminent leur travail à la maison.

### 9e séance (45 minutes)

Les élèves s'installent en groupes homogènes, l'enseignante rend les fiches corrigées en donnant des indications de correction, et ramasse celles qui ont été faites à la maison (5-10 minutes).

Ensuite, elle distribue la fiche 17 aux groupes 1 et 2 et la fiche 18, au groupe 3. Il s'agit de questions de compréhension à choix multiple d'un enregistrement sonore tiré du livre « Vocabulaire Progressif du Français » niveau débutant, de la Maison d'Édition CLE International (Lombardini et al., 2015 :84)<sup>4</sup>. Les trois groupes travailleront à partir du même support audio et c'est la difficulté des exercices qui est différente : sur la F17 les mots enregistrés sont transcrits alors que sur la fiche 18 il n'y a que des supports iconiques. Ainsi, les élèves des G1 et G2 sont guidés dans la compréhension du document dans un processus d'assimilation du lexique, tandis que ceux du G3, ayant déjà assimilé le lexique étudié, passent directement à la compréhension.

Avant l'écoute, l'enseignante explique aux élèves ce qu'ils vont faire et les informe sur le contenu du document : il y aura le portrait physique de trois personnages dont les prénoms sont marqués sur leur fiche. Elle leur accorde un peu de temps pour lire les questions et ensuite elle fait écouter le document sonore plusieurs fois, jusqu'à ce que tous les élèves aient répondu aux questions (10 minutes).

La correction se fait collectivement et l'enseignante invite finalement les élèves à décrire oralement les personnages du deuxième exercice dans un discours continu pour qu'ils justifient leurs réponses, après avoir écrit au tableau les expressions : « Ce n'est pas le premier personnage parce que ... C'est le ... personnage parce que ... ». Les adjectifs numériques ordinaux ont été enseignés l'année dernière dans le manuel scolaire à la page 32 et l'enseignante profite de l'occasion pour réactiver cette connaissance (20 minutes).

---

<sup>4</sup> Transcription : « Julie est brune aux yeux verts. Elle a de grands yeux et de longs cheveux. Stéphane est brun aux yeux noirs. Il a de beaux yeux et les cheveux courts. Keiko a les cheveux noirs et les yeux marron. »









À la fin, l'enseignante informe les élèves sur la tâche finale qu'ils auront à accomplir : ils réaliseront sur l'application StoryJumper un livre numérique. StoryJumper est un outil numérique gratuit et très simple qui permet de créer des livres numériques avec des textes, des images et même des sons — musique ou enregistrement de voix — et qui offre la possibilité de collaboration. Dans le livre numérique que les élèves créeront, chacun d'eux, avec les moyens linguistiques dont il dispose, présentera sur une page individuelle lui-même à l'âge de 35 ans, comme ils avaient décidé avant de commencer le scénario, son conjoint et ses enfants ou ses amis. Sa page doit être illustrée de photos, de collages ou de dessins. Ceux qui le souhaitent peuvent accompagner leur production d'un enregistrement sonore en récitant leur texte, ou de musique. L'enseignante créera un livre numérique et enverra le lien aux élèves pour qu'ils puissent le modifier en y insérant leurs productions. Ils devront d'abord créer un compte dans cette application et elle les rassure en leur distribuant des consignes très détaillées (F19). Les premières pages seront créées par un groupe de volontaires avec l'aide de l'enseignante, un après-midi à l'école, après les cours, à partir de photos de l'école prises par les élèves. L'enseignante explique aux élèves que pour accomplir cette tâche ils devront mettre en œuvre leur créativité, leur imagination, ~~et~~ toutes leurs compétences numériques et artistiques, ainsi que tous les savoirs acquis pendant ces derniers cours.

### Fiche 19

#### StoryJumper

Πώς να 'μπείτε' στην τάξη του ψηφιακού βιβλίου μας

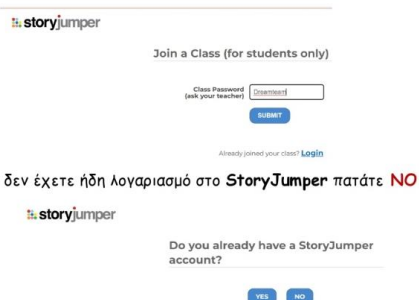
Πατάτε τον ακόλουθο σύνδεσμο:

<https://www.storyjumper.com/joinClass/0442477>

Στη συνέχεια σας ζητάει το password. Πληκτρολογείτε :

**Dreamteam**

Και στη συνέχεια **Submit**



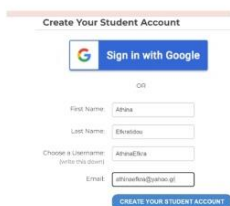
The screenshot shows the StoryJumper website interface. At the top, there is a header with the StoryJumper logo. Below it, there is a section titled 'Join a Class (for students only)'. This section contains a form with a label 'Class Password (ask your teacher)' and a text input field containing 'Dreamteam'. Below the input field is a blue 'Submit' button. To the right of the input field, there is a link that says 'Already joined your class? Login'. Below this section, there is another section with the text 'Εάν δεν έχετε ήδη λογαριασμό στο StoryJumper πατάτε NO'. Below this text is another StoryJumper logo and a form with the question 'Do you already have a StoryJumper account?'. At the bottom of this form are two buttons: 'YES' and 'NO'.

## «Ευκρατίδου Λίλα», «Entre le manuel et les besoins du terrain : une approche actionnelle et différenciée destinée aux apprenants du FLE au collège grec»

Σας ζητάει να δημιουργήσετε τον δικό σας λογαριασμό.  
Επιλέγετε να γράψετε το όνομά σας.

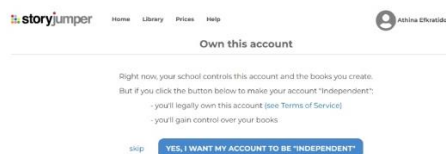


Στην συνέχεια σας ζητάει επίθετο, username και ηλεκτρονική διεύθυνση. Πατάτε : Δημιουργία του λογαριασμού μου.



Εδώ σας εν ημερώνει ότι ο λογαριασμός σας ελέγχεται από τον εκπαιδευτικό σας και σας ρωτάει αν δεν συμφωνείτε και επιθυμείτε να τον κάνετε ανεξάρτητο. Προς το παρόν επειδή θα δουλέψουμε συνεργατικά και θα χρειαστείτε ενδεχομένως την βοήθειά μου σας

συμβουλεύω να τον κρατήσετε έτσι πατώντας skip. Στη συνέχεια μπορείτε να τον αλλάξετε.



Στην συνέχεια σας βάζει στην εικονική τάξη μας και εκεί μπορείτε να δείτε οδηγίες για την δημιουργία του ψηφιακού βιβλίου. Μπορείτε να δημιουργήσετε και κάποιο δικό σας ώστε να πειραματιστείτε με τις δυνατότητες που σας προσφέρει. Δεν ξεχνούμε, όταν θέλουμε να σώσουμε αυτά που έχουμε δημιουργήσει, πατάμε **Save & Exit**.



**Καλές δημιουργίες!!!!!!**

Étant donné que le métier constitue une des caractéristiques principales de l'identité d'une personne, l'enseignante informe les élèves d'une micro-tâche qu'ils auront à accomplir avant la production finale et pour laquelle ils doivent commencer à se préparer. Plus précisément, elle leur explique qu'ils créeront, en collaboration avec leurs camarades, des affiches avec des métiers en français. Les élèves savent déjà que dans leur manuel didactique, il y a à la page 49 une liste de métiers à apprendre, car lors de la 3<sup>e</sup> séance ils ont fait l'exercice en haut de cette page. L'enseignante explique qu'au lieu d'étudier le lexique proposé par les auteurs du manuel, ils choisiront eux-mêmes quels dix métiers ils veulent apprendre en français, selon leurs besoins pour l'accomplissement de la tâche finale ou selon leurs intérêts, leurs projets de voyage ou d'études, etc. Ensuite, ils écriront dans leur cahier ces métiers dans leur langue maternelle, ils chercheront les mots correspondants en français dans un dictionnaire numérique ou imprimé et ils trouveront ou dessineront des images représentatives de ces métiers – uniformes, objets, appareils ou personnes exerçant ce métier - qu'ils découperont et apporteront la prochaine fois au cours.

Enfin, l'enseignante demande aux élèves de créer un groupe sur l'application de messagerie qu'ils utilisent le plus pour qu'elle puisse communiquer avec eux en dehors des cours et leur envoyer les liens nécessaires (10 minutes).

Une fois le groupe formé, elle envoie aux élèves le lien pour le livre numérique qu'elle a créé.

### 10e séance (45 minutes)

«Ευκρατίδου Λίλα», «Entre le manuel et les besoins du terrain : une approche actionnelle et différenciée destinée aux apprenants du FLE au collège grec»

L'enseignante rend les fiches 15 et 16 corrigées et aide les élèves individuellement à corriger leurs éventuelles fautes (5-10 minutes).

Ensuite, elle demande aux élèves d'ouvrir leur livre à la page 51 pour lire l'encadré vert avec le vocabulaire du portrait physique. Dans cet encadré, il y a peu de mots que les élèves rencontrent pour la première fois. Nous expliquons principalement ces mots à l'aide des images.

UNITÉ 2

J'observe, je décris... – Παρατηρώ, αναλύω...

Mon ballonnet

**Le portrait**

**Masculin**

- Il est grand et mince.
- Il est petit et gros.
- Il est brun.
- Il est blond.
- Il est roux.
- Il est vieux.
- Il est beau.
- Il est jeune.
- Il a une moustache.
- Il est chauve.
- Il / Elle porte des lunettes.
- Il / Elle a les cheveux courts et raides/longs et frisés.
- Il / Elle a les yeux verts/bleus/marron.
- Il / Elle est de taille moyenne.

**Féminin**

- Elle est grande et mince.
- Elle est petite et grosse.
- Elle est brune.
- Elle est blonde.
- Attention ! Elle est rousse.
- Attention ! Elle est vieille.
- Attention ! Elle est belle.
- Elle est jeune.

**Qualités – Προτερήματα**

- Elle est sympa.
- Elle est génial(e).
- Elle est gentil(le).
- Elle est chouette.
- Elle est généreux(euse).
- Elle est rigolo(te).

**Défauts – Ελαττώματα**

- Elle est méchant(e).
- Elle est bavard(e).
- Elle est ennuyeux(euse).
- Elle est paresseux(euse).
- Elle est avare.
- Elle est égoïste.

...et s'utilise ! – ...και χρησιμοποιώ!

Décris Angelina Jolie, avant et aujourd'hui.  
– Περιγράψε την Angelina Jolie, παλαιότερα και σήμερα.

a.  b. 

51

L'enseignante par la suite distribue la fiche suivante (F20). Il s'agit d'une carte mentale que les élèves doivent remplir en binômes homogènes, avec le lexique du portrait physique (20 minutes). Les élèves des groupes 1 et 2 écriront les mots rencontrés dans les fiches étudiées et le manuel scolaire, tandis que ceux du groupe 3 pourront enrichir cette carte mentale en y ajoutant de nouvelles bulles ou ramifications avec le vocabulaire dont ils disposent.

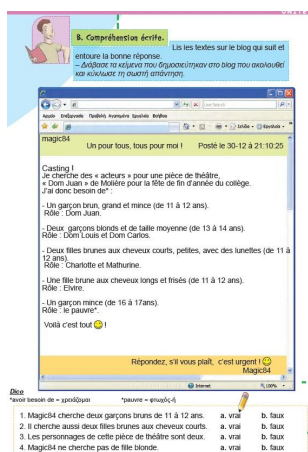
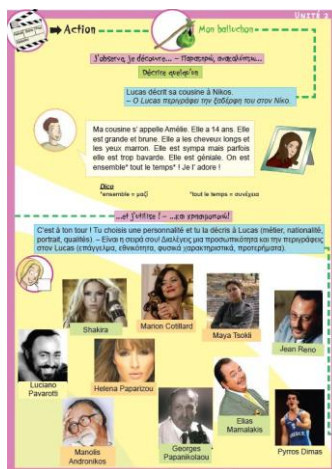
## Fiche 20



Ensuite, l'enseignante demande aux élèves d'aller à la page 55 du livre, de lire le texte proposé et de réaliser l'exercice de production orale en bas de page. Elle s'assure que les élèves des trois groupes prennent la parole (15-20 minutes).

À la fin du cours, elle leur demande de faire l'exercice de compréhension écrite à la page 61 et l'exercice d'appariement à la page 156 à la maison.

«Ενκρατίδου Λίλα», «Entre le manuel et les besoins du terrain : une approche actionnelle et différenciée destinée aux apprenants du FLE au collège grec»



Après le cours, l'enseignante envoie aux élèves des liens pour s'exercer sur le lexique étudié. Ces exercices s'adressent principalement aux élèves qui ne maîtrisent pas encore bien ce lexique, mais peuvent également être faits par tous les élèves qui le souhaitent.

[https://kahoot.it/challenge/0572099?challenge-id=77bb2c79-9fd1-4f16-9ceb-d025da1c1f7b\\_1670089636923](https://kahoot.it/challenge/0572099?challenge-id=77bb2c79-9fd1-4f16-9ceb-d025da1c1f7b_1670089636923)

<https://quizlet.com/706832461/match>

<https://quizlet.com/706832461/test>

Pour les élèves de niveau avancé :

[https://www.flevideo.com/fle\\_video\\_quiz\\_beginning.php?id=8315](https://www.flevideo.com/fle_video_quiz_beginning.php?id=8315)

11e séance (45 minutes)

Le cours commence par la correction collective des exercices faits à la maison (15 minutes).

Ensuite, l'enseignante propose aux élèves de participer à un jeu assez banal, mais très apprécié en général par les élèves : un élève choisit une personne de l'établissement scolaire, qu'il soit professeur ou élève, écrit son nom sur un papier et le donne à l'enseignante. Les autres élèves doivent deviner la personne choisie en posant des questions à l'élève, qui ne peut répondre que par « oui » ou par « non ». L'élève qui trouve la personne choisie prend le relais et choisit à son tour une nouvelle personne. Cette activité d'expression orale stimule les élèves grâce à son caractère ludique (20 minutes).

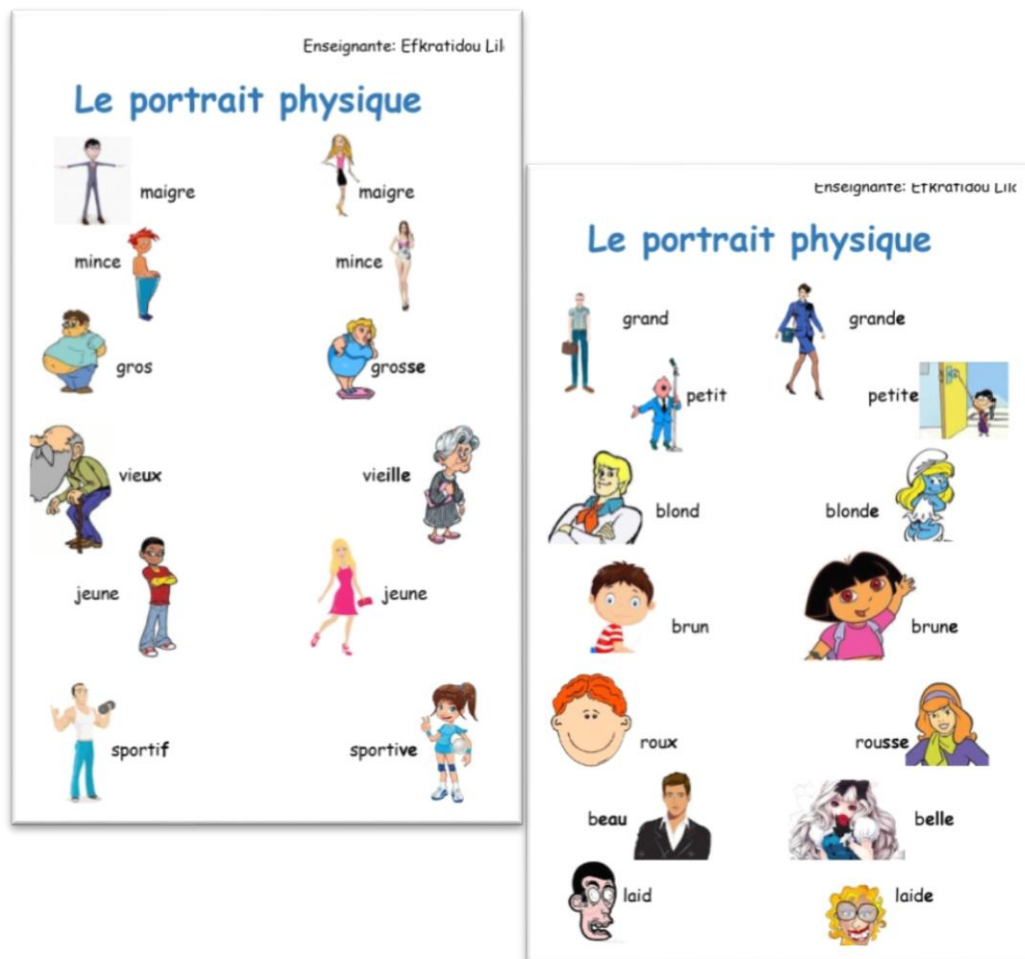
Par la suite, l'enseignante informe les élèves qu'elle les répartira en groupes et leur enverra un lien vers l'application « Mentimeter » via l'application de messagerie choisie. Ils devront suivre ce lien et noter les 10 métiers qu'ils ont choisis. Chaque groupe générera ainsi automatiquement un nuage de mots avec les métiers choisis par chaque élève. Ce nuage leur permettra de découvrir les choix des autres élèves du groupe et de voir quels métiers ont été sélectionnés par plusieurs élèves du même groupe.

L'enseignante s'est assurée que les groupes formés étaient hétérogènes en matière de niveau linguistique, de compétences artistiques et de créativité.

À la fin du cours, elle distribue la fiche 21, qui contient du vocabulaire illustré du portrait physique, pour aider principalement les élèves qui éprouvent encore des difficultés. Elle leur propose de réaliser un exercice qu'elle a créé dans l'application LearningApps, et dont elle enverra le lien via l'application de messagerie choisie.



## Fiche 21



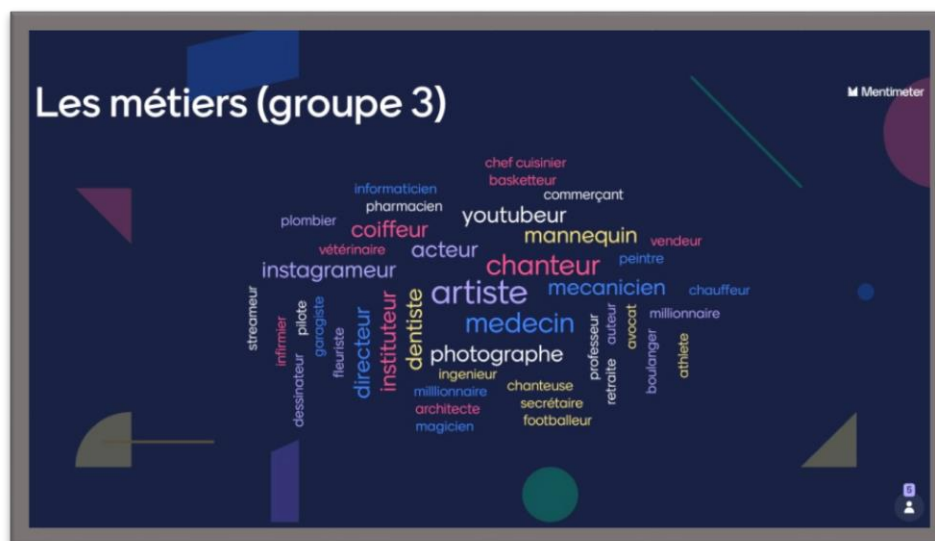
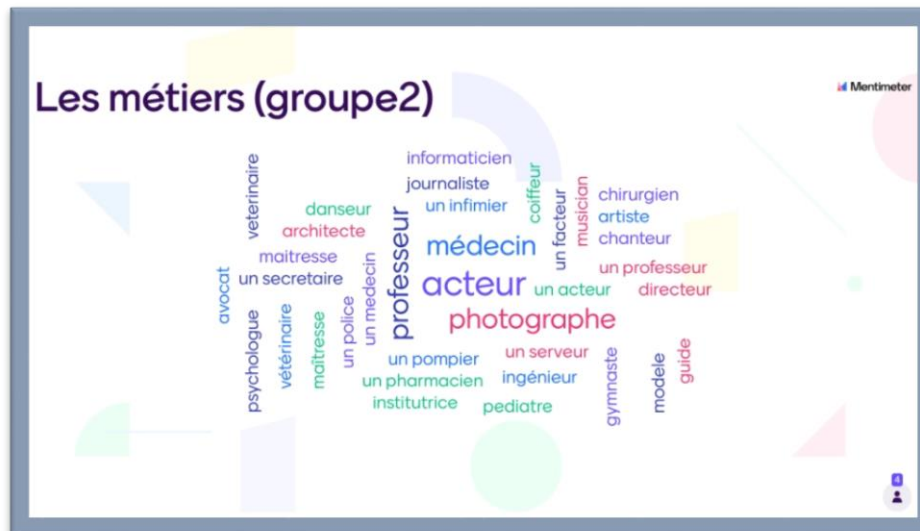
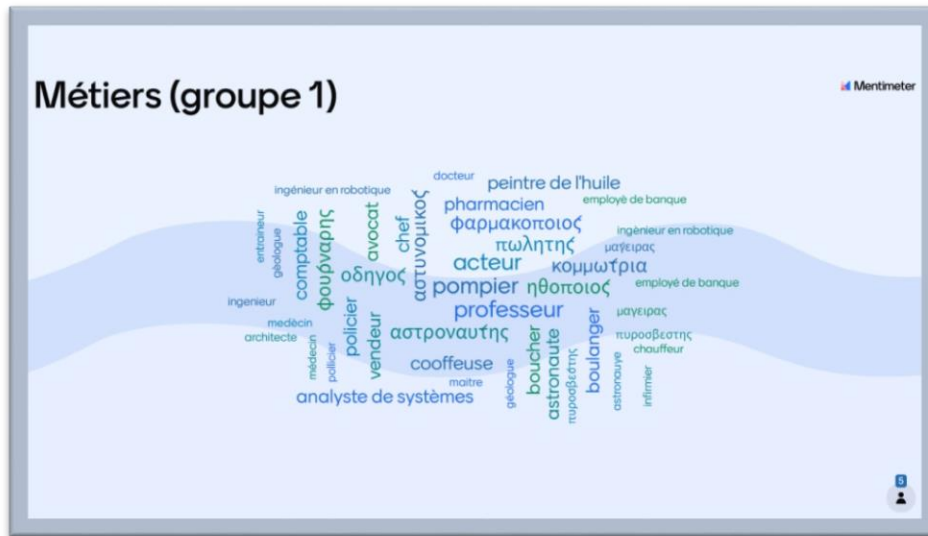
<https://learningapps.org/display?v=p34vi2h0n22>

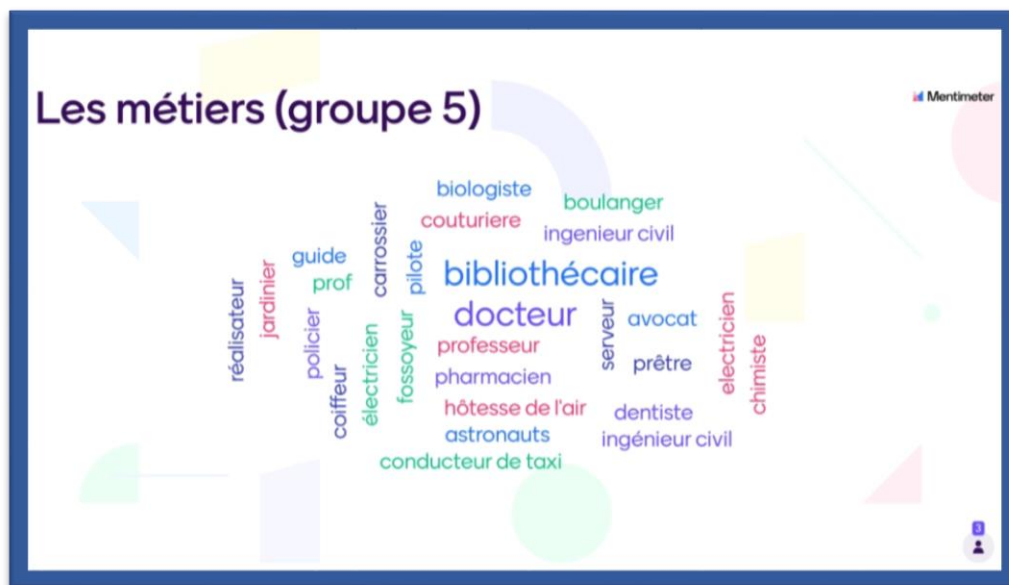
### 12e séance (45 minutes)

L'enseignante divise les élèves en groupes hétérogènes de quatre à cinq personnes, les mêmes groupes que ceux formés lorsqu'elle leur a envoyé le lien de « Mentimeter ». Elle leur distribue des cartons en couleur, des ciseaux, des colles, des feutres et des crayons de couleur et elle leur explique leur tâche : ils devront décider des métiers qu'ils retiendront et créer leur affiche de métiers. C'est à eux de définir les critères de leur choix, tels que les mots choisis par plusieurs membres du groupe, l'originalité, la qualité des dessins et des photos apportés par les élèves, etc.

En même temps, elle projette les nuages de mots créés par chaque groupe. A la fin du cours, l'enseignante ramasse les affiches terminées. Les élèves qui ne les ont pas encore complétées les finissent chez eux.

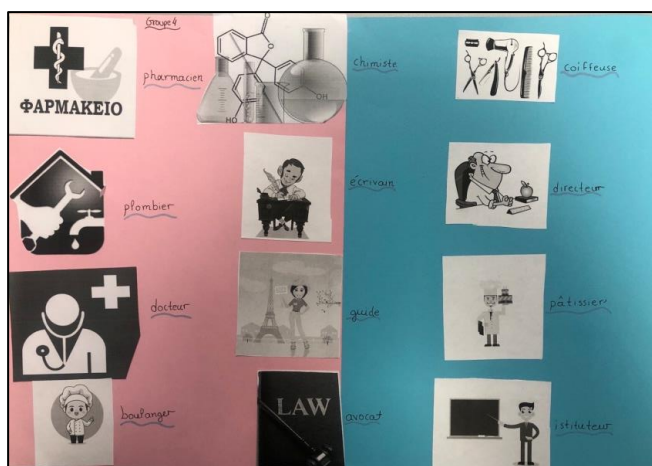
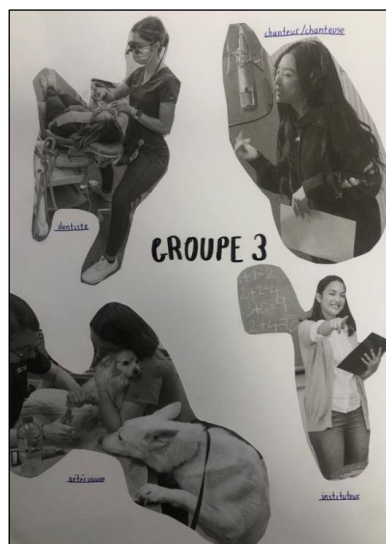
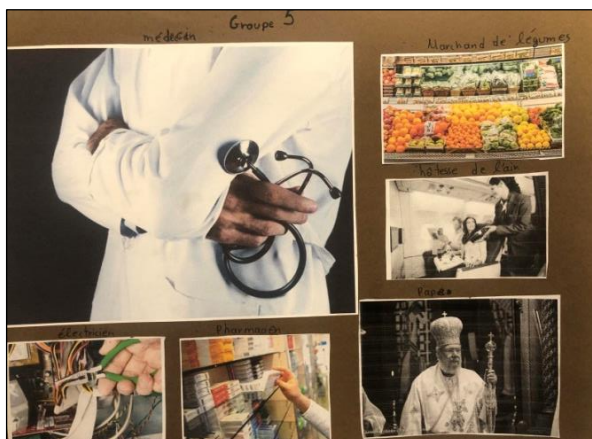
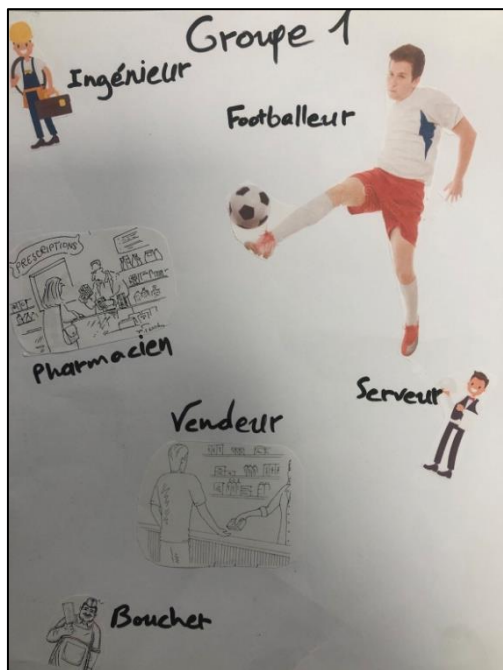
«Ενκρατίδου Λίλα», «Entre le manuel et les besoins du terrain : une approche actionnelle et différenciée destinée aux apprenants du FLE au collège grec»





La séance commence avec la présentation des affiches par chaque groupe et leur fixation sur le tableau blanc de la classe (10 minutes).

«Ενκρατίδου Λίλα», «Entre le manuel et les besoins du terrain : une approche actionnelle et différenciée destinée aux apprenants du FLE au collège grec»







Ensuite, dans le but de travailler la prononciation et d'aider les élèves à assimiler ce nouveau lexique, l'enseignante propose un jeu de mime : un élève se lève et l'enseignante lui indique secrètement un métier. Celui-là mime le métier avec des mouvements et des gestes et les élèves doivent deviner de quel métier il s'agit. Celui qui trouve le premier gagne un point et mime le métier suivant.

À la fin du cours, l'enseignante demande aux élèves de s'inscrire à l'application « StoryJumper » s'ils ne l'ont pas encore fait, et de prendre le temps d'explorer les possibilités de cette application chez eux.

### 14e séance (45 minutes)

L'enseignante projette le livre numérique qu'elle a créé sur l'application « StoryJumper » et explique aux élèves son fonctionnement. Elle répond aux questions des élèves concernant leur tâche ou l'application, puis elle les divise en groupes hétérogènes avec la même constitution que pendant le cours précédent. Chaque élève réfléchit sur le contenu de sa production, et les élèves faibles sont aidés par les élèves forts dans leur groupe. L'enseignante circule et apporte son aide aux élèves dans leur travail.

À la fin de la séance, elle leur demande d'insérer leur production, illustrée par des photos ou des dessins, dans le livre numérique à la maison.

Les élèves qui le souhaitent peuvent également rester après le cours à l'école pour créer avec l'aide de l'enseignante les premières pages du livre.

### **15e séance (45 minutes)**

L'enseignante projette le livre numérique avec les productions des élèves (20 minutes).

Ensuite, elle distribue aux élèves un petit questionnaire avec des questions ouvertes portant sur le scénario pédagogique qui vient d'être terminé (20 minutes).



## Chapitre 4 : La parole des apprenants

Rappelons que l'objectif de cette recherche est d'examiner si les objectifs d'une unité didactique du manuel scolaire pourraient être atteints sans le supprimer, par un scénario pédagogique basé sur les principes de la PD et de la PA et ainsi rendre notre enseignement plus efficace pour la plus grande partie des élèves. Nous avons dressé une série de questions qui, à notre sens, constituent autant de paramètres qui peuvent confirmer que cet objectif a été atteint.

Après le dépouillement des réponses des élèves et des constatations et des remarques de notre grille d'observation, nous sommes en mesure de faire les constats suivants :

### 1) Est-ce que ces tâches ont favorisé l'inclusion scolaire ?

Selon les données recueillies, les tâches proposées ont amené à l'inclusion scolaire.

La centration se fait certainement aux deux pôles extrêmes, à savoir les élèves faibles qui, souvent, lorsque leurs difficultés ne sont pas prises en considération, n'arrivent pas à suivre le rythme du cours et abandonnent, et les élèves forts, qui risquent de perdre leur intérêt et leur motivation.

Pour répondre à cette question, nous avons examiné principalement dans notre grille les trois premiers items. Ainsi, nous avons observé que dans la question concernant la réalisation des exercices/activités proposés par les élèves, nous avons coché pour 7 cours sur 14 observés « la totalité des élèves » et pour 7 cours « la plupart des élèves », ce qui, pour nous, qui travaillons avec ce même groupe depuis plus d'un an, a été interprété comme un fait très encourageant.

Pour l'item suivant qui concerne le travail « avec confiance en soi » des élèves faibles, les résultats étaient plus variés. Lors de 5 cours, nous avons observé que la totalité de ces élèves a travaillé avec confiance en soi ; lors de 5 cours, la plupart des apprenants ont travaillé avec confiance en soi ; lors de 2 cours, c'était la moitié et lors de 2 cours, peu d'élèves se sentaient confiants. Dans la section « remarques » nous avons noté que les élèves travaillaient avec confiance en soi surtout dans les groupes homogènes et encore plus, après avoir reçu un soutien personnalisé sous forme de guidage, mais surtout de l'encouragement et du rassurement de la part du professeur. Le retard de ce soutien, étant donné le nombre des élèves de la classe, avait un impact négatif sur leur travail. Quelques élèves ont semblé apprécier particulièrement l'aide de leur tuteur dans les groupes hétérogènes, et seulement un élève s'est senti mal à l'aise et a préféré rester dans son groupe homogène. Il faut noter ici que voulant éliminer tout risque d'éventuel sentiment de stigmatisation pour les élèves faibles, nous avons été tout au long du déroulement de ce scénario très vigilante, pour pouvoir repérer le moindre indice d'un tel sentiment. C'est pourquoi les élèves faibles ont fait l'objet d'une

attention prioritaire de notre part. Nous avons observé ainsi que les fois où le nombre des élèves qui travaillaient avec confiance en soi baissait, c'était pendant les cours où les tâches se faisaient avec toute la classe ou lorsqu'il s'agissait d'une tâche de production orale.

Quant au troisième item de la grille, concernant le travail des élèves forts, les résultats ont été tout à fait homogènes : lors des 15 cours, nous avons noté que c'était la totalité des élèves qui ont travaillé avec intérêt.

Dans le questionnaire adressé aux élèves, à la troisième question, portant sur leur participation aux activités, 17 sur 18 élèves ont répondu « Oui » (la 18<sup>e</sup> réponse était humoristique). De plus, par l'analyse que nous avons faite des réponses données dans la totalité des questions, nous avons décelé plusieurs indices concernant l'inclusion.

Plus précisément, nous avons répertorié 9 fois l'adjectif ou l'adverbe « facile » — « facilement » concernant l'apprentissage ou la compréhension. Ensuite, nous avons enregistré dans 8 questionnaires le verbe « aider » : les élèves ont affirmé avoir été aidés par ce mode d'enseignement, par ces supports, etc., dans leur compréhension et leur apprentissage. Un élève a affirmé qu'il a préféré l'enseignement de la deuxième unité en donnant la justification : « à la première unité, je crois que la professeure ne me l'expliquait pas bien ». Deux élèves ont écrit qu'ils se souviennent mieux qu'auparavant de ce qu'ils apprennent et que cela les aide beaucoup. Un élève a exprimé son intérêt pour les cours qui se sont déroulés dans le cadre du scénario par opposition à l'enseignement de la première unité, qui était trop répétitif. Cette opinion a également été exprimée par un autre élève de niveau avancé, pour qui le cours était très ennuyeux et fatigant parce que « la professeure voulait aider tous les élèves » et le rythme du cours était trop lent. Ce même élève affirme avoir apprécié le fait que « grâce à ce mode d'enseignement, chacun a pu suivre son propre rythme ».

D'après l'ensemble de ces constats, il apparaît que ce mode d'enseignement favorise l'inclusion scolaire. Les élèves faibles considèrent les tâches et les contenus comme accessibles, et les élèves forts éprouvent le sentiment de ne pas être laissés de côté. Ceux-ci semblent d'ailleurs apprécier le fait d'être pris en considération par l'enseignante, qui leur propose des tâches mieux adaptées à leur niveau et à leur rythme.

## **2) Est-ce que ces tâches ont favorisé la participation active des apprenants ?**

D'après l'analyse des données collectées, la grande majorité des élèves a participé activement aux tâches proposées.

Pour répondre à cette question, nous avons principalement évalué les données recueillies à partir du 4<sup>e</sup> item de notre grille : « Les élèves restent centrés sur leur tâche ». Ainsi, nous avons constaté que lors de 6 cours sur 14, c'était la totalité de la classe qui est restée centrée sur la tâche, pendant 4 cours, c'était la plupart des élèves et pendant 4 cours, c'était la moitié. En général, nous dirions que la participation active de la classe a été très satisfaisante.

La distraction, d'après nos remarques dans la grille, s'est observée surtout pendant l'attente de l'aide que les élèves avaient demandée à l'enseignante. Ainsi, jusqu'à ce que l'enseignante arrive, la plupart des fois, ils suspendaient leur travail en attendant l'assistance de l'enseignante pour avancer. Très souvent, lors de cette attente, ils bavardaient avec leur camarade. Cette distraction a été également observée pendant la seule séance où les élèves ont travaillé en groupes nombreux.

En ce qui concerne les réponses données par nos informateurs, il faut noter qu'aucune question n'aborde explicitement la notion de participation « active », car nous avons estimé que cela pourrait être difficile pour les élèves de faire la différence avec la simple exécution obligatoire des tâches, nécessaire pour le déroulement du cours. Nous avons quand même repéré dans l'ensemble de leurs commentaires des indices nous permettant de répondre à la question. Ainsi, de nombreux élèves ont affirmé qu'ils étaient motivés pour réaliser les tâches. À la troisième question que nous avons déjà présentée, à savoir s'ils ont participé aux activités proposées, nous avons reçu plusieurs réponses confirmant leur désir de s'impliquer dans le cours : « évidemment », « ce serait dommage de ne pas y participer puisque c'était agréable en même temps », « je voulais participer », « je faisais attention et je faisais les exercices », « je voulais accomplir les exercices parce qu'ils n'étaient pas très faciles pour moi et ils étaient à mon niveau ».

Nous arrivons ainsi à la conclusion que grâce à ces tâches la participation des élèves peut devenir plus active et surtout volontaire et intentionnelle. Nous avons également constaté que le soutien et l'encouragement de l'enseignant rassurent les élèves faibles et les motivent davantage. L'adaptation des tâches au niveau de chaque élève semble aussi jouer un rôle important dans leur motivation à participer de façon active au cours.

### **3) Est-ce que ces tâches répondent aux besoins et intérêts des apprenants ?**

Les résultats de notre observation, ainsi que les réponses des élèves nous ont offert une richesse de données qui répondent positivement à cette question.

Cette question correspond principalement au cinquième item de la grille : « Les élèves persévèrent dans la réalisation de l'exercice/activité/tâche et demandent de l'aide si besoin est ». Sur ce point, nous avons dû nous appuyer sur notre expérience préalable avec ce groupe d'élèves, car il a fallu

focaliser sur les élèves qui avaient tendance, par le passé, à abandonner rapidement ou même à ne pas commencer la tâche demandée. À travers l'observation concernant ce point, nous avons pu constater que, pendant la grande majorité des séances, les élèves ont travaillé avec persévérance et n'ont pas abandonné la tâche avant de l'avoir achevée : lors de 8 cours sur 14, c'était tous les élèves qui ont persévéré dans la réalisation de la tâche, lors de 5 cours, la plupart d'eux, et pendant une séance, peu d'élèves. Selon nos remarques, c'était surtout lors des étapes de systématisation que les élèves étaient moins motivés et moins concentrés sur leur tâche.

Les données obtenues par le questionnaire ont confirmé nos observations. À la première question, tous les élèves ont répondu avoir préféré le cours lors de l'enseignement de la deuxième unité. Ils ont majoritairement justifié leur préférence par le fait que les tâches y étaient plus « intéressantes ». En analysant les réponses des élèves, nous avons remarqué la récurrence de plusieurs adjectifs qui reflètent leurs impressions à propos de ce type de tâches : « belles », « jolies », « amusantes », « agréables », « pas ennuyeuses », « différentes », « créatives », « nouvelles », « faciles », « satisfaisantes », etc., ce qui vient corroborer nos observations.

La quasi-totalité des élèves s'est référée aux différents types de collaboration, qui semblent être l'un des aspects qu'ils ont le plus appréciés dans ce projet. Un seul élève a exprimé des réticences concernant les groupes hétérogènes. Il a affirmé qu'appartenant au groupe d'élèves « moyens », il n'a fait partie que de groupes homogènes et qu'il croit que la collaboration entre différents niveaux « n'est pas bonne parce que les forts pourraient faire les exercices des faibles à leur place ». Un autre élève également a mentionné que pour lui, « c'était la même chose » que travailler seul.

Un grand nombre d'élèves ont dit qu'ils avaient aimé la découverte du vocabulaire et du lexique à travers les supports proposés : « le vocabulaire était agréable et amusant », « j'ai aimé le vocabulaire et les exercices », « l'apprentissage du vocabulaire était amusant et satisfaisant parce que l'on comprenait le sens par le contexte sans connaître les mots », « on construisait des règles seuls et c'était plus amusant », « on trouvait les règles seuls et on apprenait mieux », etc.

L'activité qui a été le plus évoquée par les élèves a été l'activité avec les métiers. Ce qui nous a surpris, c'est le fait que les élèves se sont principalement référés à leur possibilité de choisir eux-mêmes les dix métiers à apprendre, plutôt qu'à l'aspect créatif de cette activité, à savoir la fabrication des affiches avec ces métiers : « j'ai aimé apprendre les métiers de mon choix », « mon activité préférée était la possibilité qui nous a été donnée de choisir les métiers qu'on ferait ».

Beaucoup d'élèves ont dit avoir particulièrement aimé les activités avec les célébrités : « j'ai aimé la façon dont se faisait le cours avec les textes avec les personnes célèbres », « on apprenait, non

seulement des choses importantes en français, mais aussi des choses sur les personnes célèbres que nous aimons », « les activités avec les célébrités, c'était mieux pour apprendre la grammaire qu'écrire dans un cahier ».

Ainsi, les données recueillies à partir de ces deux outils nous ont non seulement confirmé que les tâches proposées sont adaptées aux besoins et intérêts des élèves, ce qui a favorisé leur implication dans le processus d'apprentissage, mais elles nous ont également fourni des informations importantes sur ces besoins et intérêts.

Ils s'intéressent, bien sûr, aux célébrités, omniprésentes dans les réseaux sociaux qui font partie intégrante de leur quotidien. Ainsi, proposer des supports autour de cette thématique a rendu le cours agréable et intéressant pour eux. La collaboration dans le processus d'apprentissage semble constituer un besoin pour eux, étant donné qu'elle a été évoquée par la grande majorité des élèves, qui ont affirmé l'avoir appréciée. Nous avons également remarqué que les élèves ont besoin d'adopter une posture réflexive pour mieux comprendre le fonctionnement de la langue et acquérir de nouvelles connaissances. Qui plus est, ils apprécient la possibilité d'avoir un rôle actif dans leur apprentissage.

#### **4) Est-ce que les objectifs linguistiques ont été atteints ?**

Les données que nous avons eues nous ont confirmé que cet enseignement a favorisé l'acquisition de compétences linguistiques.

Dans la section « Remarques » de notre grille, nous avons noté que des élèves qui éprouvaient auparavant de grandes difficultés d'apprentissage ont accompli des progrès remarquables : ils se souviennent des éléments appris et sont, en général, en mesure de les mobiliser pour réaliser des activités simples. Ils ont besoin d'aide, mais ils semblent mieux comprendre le fonctionnement de la langue. La plupart des fois, les remarques concernaient un élève en particulier qui avait attiré notre attention.

D'autre part, dans les réponses des élèves, nous avons constaté qu'eux aussi ont eu le sentiment de réussir dans leur apprentissage. En effet, à la dernière question du questionnaire où nous leur avons demandé à quelle unité ils avaient été le plus aidés pour apprendre et pourquoi, la totalité des élèves a répondu que c'était lors de la deuxième unité : « J'ai appris des choses parce que moi, j'ai un niveau avancé et maintenant j'ai fait quelque chose d'autre », « Les jeux et les activités m'ont beaucoup aidé à apprendre », « J'ai appris mieux parce que l'apprentissage était plus amusant, il y avait plus d'analyse et de la collaboration », « Je me souviens des règles parce que nous avons fait

les règles nous-mêmes », « j'ai appris parce que les photocopies ont aidé les plus faibles », « ce mode d'enseignement m'a beaucoup aidé ».

Les élèves ont également affirmé avoir été aidés dans leur apprentissage dans leurs réponses à la troisième question, concernant leur participation aux activités : « Maintenant, je me souviens de certaines choses », « Je préfère que cela se fasse à tous les cours parce que cela m'aide à me souvenir des choses », « J'ai appris beaucoup de choses parce que je voulais apprendre des choses », « j'ai appris des choses parce que c'était intéressant, cette façon d'apprendre le français ».

Ainsi, les données recueillies confirment que les objectifs linguistiques ont été atteints et nous fournissent également des informations sur les facteurs qui ont favorisé l'apprentissage, selon les élèves. Plus précisément, il est à noter que le mot « intérêt », lié à l'apprentissage apparaît dans la totalité presque de leurs réponses. La récurrence aussi des adjectifs « agréable » et « amusant », associés à la participation et à l'apprentissage, nous informe sur les facteurs qui conditionnent l'acquisition des connaissances. Enfin, la collaboration semble également en être un facteur essentiel.

#### **5) Est-ce que ces tâches ont favorisé la cohésion de la classe et l'instauration d'un climat propice à l'apprentissage ?**

L'analyse des données confirme cette hypothèse.

Dans nos remarques, nous avons noté que tous les élèves forts, sans exception, semblaient vraiment se réjouir de leur rôle de tuteur et l'assumer avec plaisir et responsabilité. Avant la création des groupes hétérogènes, nous leur avons explicitement demandé de ne réaliser en aucun cas la tâche à la place de leurs camarades, et nous avons été très attentive pour que cela n'arrive pas. Nous avons été impressionnée par l'application, la patience et l'intérêt de ces élèves envers leurs camarades et par leur effort de les encourager. Les élèves faibles, de leur côté, se sont montrés beaucoup moins réservés et anxieux et plus détendus que dans les cours collectifs. Ils semblaient prendre plaisir à collaborer avec leur camarade. Nous avons même remarqué qu'une amitié s'est créée entre deux élèves, apparemment très différents l'un de l'autre et qui n'avaient pas de relations proches jusqu'alors. Un seul élève faible a refusé l'accompagnement d'un tuteur et a préféré continuer dans son groupe homogène.

La notion de collaboration apparaît également, comme nous l'avons déjà mentionné, dans la plupart des réponses des élèves, surtout dans leurs réponses aux deux premières questions. Nous constatons qu'elle constitue à leur avis l'élément le plus important qui distingue « ce mode d'enseignement » de celui de l'unité 1 du manuel, et parmi ceux qu'ils ont le plus appréciés. Ils ont même insisté sur



le plaisir de travailler non seulement dans des groupes homogènes, mais aussi dans des groupes hétérogènes.

Ainsi, nous pouvons affirmer que ces tâches favorisent la cohésion de la classe et la création d'un climat propice à l'apprentissage. Les élèves n'ont à aucun moment semblé percevoir leurs différences comme un obstacle, mais plutôt comme un moyen d'enrichissement de leur cours à travers les différents supports, tâches et collaborations.

## **PARTIE III: INTERPRÉTATION DES RESULTATS ET CONSTATATIONS**

### **Chapitre 1 : Interprétation des résultats**

Afin d'interpréter et d'évaluer les résultats de notre recherche, nous devons répondre aux questions initiales que nous nous sommes posées :

Est-ce que la pédagogie différenciée combinée à l'approche actionnelle peut fournir une réponse à la discontinuité entre le manuel tel qu'il est conçu et son utilisation opérante sur le terrain ? Si oui, selon quels principes ? Comment pourrait-on profiter d'un support préconstruit et figé en vue de varier son enseignement sans pour autant le supprimer ?

Tout d'abord, il est essentiel d'examiner si les trois éléments constitutifs de notre projet à savoir les manuels, la PD et la PA ont pu être combinés de manière cohérente dans le cadre d'un projet.

#### **1.1. Les trois éléments constitutifs du projet**

##### **1.1.1. Le manuel**

Tout d'abord, il est important de préciser que notre projet ne couvre pas la totalité de l'unité 2 pour des raisons des contraintes de temps de son déroulement et de la longueur de notre mémoire. Il est donc essentiel de noter que les « Objectifs à atteindre » (Γιόγια § Παπουτσάκη, 2009:12), tels qu'ils sont décrits dans le livre du professeur et qui correspondent à la partie du manuel que nous avons traitée, ont été maintenus dans notre projet :

##### **Objectifs à atteindre**

###### **Lexicaux :**

- les métiers
- les adjectifs qualifiant l'aspect physique [et le caractère]
- les membres de la famille

###### **Grammaticaux :**

- le féminin et le masculin des adjectifs qualificatifs étudiés
- [le singulier et le pluriel des adjectifs qualificatifs étudiés]
- le féminin et le masculin des noms de professions
- les adjectifs possessifs (plusieurs possesseurs - un objet possédé et plusieurs possesseurs - plusieurs objets possédés)

- [le verbe *faire*]

#### **Socioculturels :**

- l'institution de la famille

#### **Communicatifs :**

- décrire quelqu'un physiquement [et moralement]
- présenter sa famille
- comprendre quelqu'un qui donne des informations sur sa famille

#### **Phonétiques :**

- [La différenciation des sons [  $\tilde{\epsilon}$  ] et [  $\epsilon\eta$  ]]

#### **Réemploi :**

- Les adjectifs possessifs (un possesseur - un objet possédé / un possesseur - plusieurs objets possédés)

Les parties entre crochets correspondent aux contenus de l'unité qui ont été enseignés aux élèves après la fin de notre projet. Nous tenons néanmoins à signaler que, bien que le pluriel des adjectifs étudiés n'ait pas fait l'objet d'une systématisation explicite, il a été abordé de manière implicite au cours de notre projet. En fait, la quasi-totalité des élèves a été en mesure de l'utiliser de manière généralement correcte dans les micro-tâches, ainsi que dans la tâche finale.

Notre projet a débuté avec le document déclencheur de notre manuel. Ensuite, nous avons exploité avec nos élèves la plupart des exercices et des activités de réemploi des formes étudiées du manuel, ainsi qu'un certain nombre d'activités proposées sur la plateforme « Photodentro ». Nous n'avons remplacé que les activités que nous avons jugées inadéquates, principalement en raison de l'ancienneté du livre. Par exemple, l'activité portant sur la présentation de quatre personnes célèbres en 2009, qui sont presque totalement inconnues de nos élèves aujourd'hui, à partir d'un corpus d'informations, a été substituée par une autre activité concernant des personnes familières à nos élèves.

Le projet proposé par le manuel à la fin de l'unité (Γιόγια § Παπουτσάκη, 2016: 58) constitue plutôt une micro-tâche : les élèves sont invités à créer leur propre arbre généalogique en utilisant comme modèle celui présenté à la page 48, et à l'enrichir de dessins ou de photos. Ce projet ne requiert ainsi aucune mobilisation des savoirs et savoir-faire acquis par les élèves et ne met pas en place d'agencement des micro-tâches réalisées entre elles pour sa réalisation.

Par la suite, la page consacrée aux adjectifs possessifs, qui d'ailleurs constitue la seule forme grammaticale explicitement abordée dans notre projet, a été utilisée en classe et a également servi

aux élèves comme ressource à consulter en vue de la révision pour le contrôle de fin de quadrimestre. Cependant, au cours du scénario, cette page n'a pas été exploitée en amont, mais en aval de l'enseignement de cette forme grammaticale. Elle a été présentée comme l'aboutissement d'un travail complet basé sur l'observation d'un corpus et la mise en place d'un processus de réflexivité grammaticale, réalisés dans le cadre du projet.

Le seul savoir linguistique que nous n'avons pas gardé de notre manuel concerne la présentation des 10 métiers à apprendre, non que nous ayons jugé le choix des auteurs non pertinent, mais nous avons préféré accorder à nos élèves la possibilité de choisir eux-mêmes les métiers à apprendre en fonction de leurs besoins immédiats ou leurs intérêts.

Ainsi, le manuel nous a servi de fil conducteur pour définir les objectifs à atteindre et les contenus à enseigner, ainsi que de support à proposer à nos élèves lors des révisions. Les ressources du manuel que nous avons exploitées dans notre projet n'ont pas été nombreuses, car nous avons voulu présenter une proposition complète de projet en présentant pour chaque contenu de notre manuel une façon de l'aborder selon les principes de la PD ou de la PA. Cependant, l'accomplissement de tout ce travail par un enseignant pour chaque unité des trois manuels utilisés au collège serait irréaliste. Il est évident que lors d'une planification effective de l'enseignement à partir d'un tel projet en conditions réelles, l'enseignant aura recours à un plus grand nombre de ressources fournies par le manuel.

### **1.1.2. La Pédagogie différenciée**

Dans le cadre de notre projet, nous avons différencié les contenus, les processus, les productions et les structures, et nous avons tenu le rôle de guide et de facilitateur. Nous avons varié les modalités de travail en classe : en individuel, en binômes, en groupes plus nombreux, en groupes homogènes et hétérogènes, en plénière. Ensuite, nous avons essayé de proposer des supports et des tâches qui correspondaient non seulement au niveau des élèves, mais également à leurs centres d'intérêt. Nous avons simplifié le lexique et permis l'accès au sens en utilisant des images, et nous avons impliqué les élèves dans le cours en leur proposant des tâches simples par rapport à leur niveau, les mettant en situation de réussite, ainsi que des tâches plus complexes, représentant un défi, afin de les amener au progrès.

### **1.1.3. La Perspective actionnelle**

Nous avons proposé un projet construit autour de la réalisation d'une tâche ciblée, ancrée dans la vie réelle : la création d'un livre numérique avec des photos de l'école et des élèves et la présentation de chacun d'eux à l'âge de 35 ans. Ce livre serait un souvenir de l'école et du cours de français que

les élèves pourraient lire plus tard dans leur vie pour se rappeler non seulement leurs camarades et leur classe, mais aussi leurs aspirations passées et la façon dont ils imaginaient à l'âge de 13 ans leur vie future.

L'accomplissement de cette tâche a nécessité plusieurs étapes et la mobilisation de compétences linguistiques et extralinguistiques. Cette tâche finale a servi de cadre intégrateur pour les objectifs fonctionnels atteints à travers les micro-tâches réalisées au cours de ce scénario.

Nous sommes passée du statut de l'enseignant qui fait à celui qui fait faire (Laurens, 2013 : 364). Nous avons insisté sur la contextualisation de l'apprentissage, donné la priorité au sens sur la forme et privilégié la méthode inductive, qui engage l'élève dans un travail réflexif. Nous avons essayé de rendre l'élève actif dans le processus didactique également en lui offrant des occasions de choix. Ainsi, nous lui avons proposé des exercices d'entraînement facultatifs en ligne et des tâches plus complexes à réaliser en classe pour le cas où il désirerait aller plus loin. De plus, lors de la réalisation des affiches, il a agi avec les autres membres de son groupe et décidé des métiers à apprendre.

## **1.2. L'interprétation des résultats du terrain**

D'après l'analyse des résultats, ce scénario a réussi à impliquer les élèves dans le processus d'apprentissage. Tout d'abord, il est à noter que la comparaison explicite ou implicite que les élèves ont faite entre le mode d'enseignement des deux premières unités a démontré leur prédilection pour celui de la 2<sup>e</sup> unité. La première a été jugée difficile et le cours indifférent, monotone, ennuyeux et inefficace. Ce décalage a été confirmé par nos remarques, étant donné que c'est nous qui avons enseigné les deux unités.

Pendant le projet, les élèves, dans leur grande majorité, ont participé à la réalisation des tâches qui leur ont été proposées. Les élèves des différents profils ont dit avoir aimé le cours et l'avoir trouvé agréable et ont illustré leurs propos en se référant à différents aspects du projet : modes de travail, collaboration avec leurs camarades, contenu des supports proches de leurs intérêts, adaptation des tâches à leur niveau, travail réflexif pour l'élaboration des règles ou pour l'accès au sens, possibilité de faire des choix concernant les contenus et les tâches.

Les constatations faites au sujet de l'appropriation linguistique ont été très satisfaisantes. L'intégration des nouveaux savoirs dans une progression spiralaire semble avoir conduit à des résultats très positifs en ce qui concerne leur acquisition. Cela a été également favorisé par le fait que les tâches organisées autour d'un projet pédagogique ont donné du sens aux apprentissages des élèves. Dès le début ils étaient conscients de leur nécessité pour la réalisation d'une tâche finale commune (voir 3<sup>e</sup> partie 3.3.).

Nous devons signaler que nous avons réalisé le contrôle obligatoire du quadrimestre après la fin de la totalité de l'unité 2, parce que nous avons préféré que nos élèves participent au cours sans pression évaluative. Ainsi, l'évaluation des acquis des élèves s'est faite sous forme d'évaluation formative, à travers la réalisation des micro-tâches et des activités de systématisation et, surtout, principalement à travers la tâche finale.

En ce qui concerne la tâche finale, nous avons recopié leurs textes publiés dans le livre numérique sur un document Word avec le prénom de chaque élève. Cela nous a permis d'évaluer leurs acquisitions linguistiques d'une part et d'identifier les difficultés spécifiques de chaque élève d'autre part, afin de lui offrir une aide individualisée. Ainsi avons-nous constaté que même les élèves qui, par le passé, n'arrivaient pas à réaliser les activités les plus élémentaires en français ont réussi à réaliser des tâches plus complexes. Nous pourrions alors conclure que chacun des élèves a pu développer son potentiel.

Nous pouvons également affirmer que l'hétérogénéité de la classe a été gérée de façon satisfaisante. Les élèves situés entre les deux pôles forts — faibles ont eu le choix d'aller plus loin en réalisant des tâches plus complexes ou de se limiter à celles de leur niveau. Il est important de noter que d'après nos remarques, ce qui a principalement conditionné leur décision, c'était la disponibilité de l'enseignant pour leur offrir de l'aide, ce qui n'était pas souvent facile à cause du temps limité et du nombre d'élèves élevé. De leur côté, les élèves faibles voulaient réaliser les tâches proposées parce que celles-ci étaient accessibles et plaisantes pour eux, et ils ont été beaucoup aidés par le travail collaboratif. Enfin, les élèves forts ont apprécié le fait d'avoir à accomplir des tâches qui correspondent à leur niveau et le cours ne leur semblait plus ennuyeux (voir 2<sup>e</sup> partie, 2.2.3). De plus, d'après leurs réponses au questionnaire et selon notre observation de classe, ils ont particulièrement aimé leur rôle de tuteur et l'ont rempli volontiers.

Ainsi, le climat instauré dans la classe a été favorable pour l'apprentissage. Les élèves ont aimé travailler dans des groupes homogènes et hétérogènes et ce mode de travail, d'après nos données, a d'ailleurs été un facteur de persévérance pour l'accomplissement des tâches. La gestion de l'hétérogénéité n'a à aucun moment risqué de se transformer en distinction ou stigmatisation pour les élèves faibles. La faisabilité des tâches pour les élèves faibles leur a donné confiance, et le travail collaboratif a contribué à la création d'un climat de solidarité. Ils ont travaillé avec croyance en leurs capacités, tissé des liens avec leurs camarades, et ne se sont jamais sentis mis à l'écart ni enfermés dans leurs différences. Bien au contraire, ces différences sont devenues richesse et moteurs d'apprentissage.



Les élèves ont participé avec plaisir au cours et cette participation volontaire leur a donné la possibilité de progresser. Nous avons proposé différents supports, modes de travail et tâches et nous avons pu dépister ce qui les intéresse et ce qui correspond à leurs besoins. La prise en considération des différences a joué aussi un rôle très important dans la création de ce climat d'entente, car l'enseignant n'a pas favorisé les uns au détriment des autres (voir Introduction).

En ce qui concerne l'exploitation des contenus du manuel, nous avons observé qu'il y avait des élèves qui exprimaient leur mécontentement lorsque nous revenions au livre, tandis que d'autres le faisaient avec plaisir. Cependant, presque tous les élèves ont paru soulagés lors de la préparation du contrôle du quadrimestre après la réalisation du projet, quand nous leur avons indiqué les pages du manuel à étudier. Ils ont même explicitement exprimé leur préférence pour l'utilisation du manuel afin d'étudier les structures, « de peur d'être perdus dans les photocopies » ou d'avoir perdu une photocopie importante pour la révision. Il semble ainsi que cet outil « prêt à l'emploi » (Mahieddine, 2021 : 5), comme nous l'avons mentionné dans la première partie de notre mémoire, constitue un outil sécurisant pour les élèves qui ont besoin d'un support fiable et pratique, facile à utiliser.

Néanmoins, le choix de l'application StoryJumper de notre part du moment où il n'y a pas de salle d'informatique disponible pour le cours de français n'a pas été judicieux. Les élèves qui ont réalisé la tâche ont affirmé qu'elle leur a beaucoup plu et nous avons pu constater leur enthousiasme. Cependant, certains élèves étaient absents lors de l'explication du fonctionnement de l'application, et deux d'entre eux ont rencontré de nombreuses difficultés pour accomplir cette tâche. De plus, quatre élèves ont tenté de la réaliser avec leur smartphone ou leur tablette, ce qui n'était pas possible, se sont découragés et ont finalement abandonné. Malheureusement, cette tâche a coïncidé avec de nombreuses absences dues à la grippe, et c'était juste avant les vacances de Noël. Ainsi, nous n'avons pas pu remédier à la situation.

Une autre remarque que nous avons faite concernait le travail de groupe. Plus précisément, lorsque ce travail était effectué en groupes plus nombreux, il posait des difficultés. Tout d'abord, il y avait une perte de temps considérable pour l'aménagement de la salle, et surtout, il y avait une grande perturbation et distraction dans la classe.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que notre hypothèse initiale, formulée à travers notre problématique, a été confirmée. L'utilisation de notre manuel a pu devenir opérante dans le cadre d'un projet basé sur les principes de la PD et de la PA. Les résultats de cette recherche ont abouti à des conclusions intéressantes concernant ce qui pourrait impliquer nos élèves dans le cours du FLE

et les aider à tirer profit de cet enseignement et nous ont amenée à des constatations sur les principes à prendre en considération pour l'élaboration d'un tel projet.

## **Chapitre 2 : Constatations**

La PD et la PA peuvent faire « bon ménage » (David, 2019 : 2) entre elles et fournir des moyens permettant d'impliquer les élèves du collège public grec dans le processus d'apprentissage et de les aider à tirer profit d'un enseignement dévalorisé. Tout d'abord, le renoncement à l'enseignement frontal et la mise en place d'un enseignement dans lequel l'enseignant tient principalement le rôle de guide et de facilitateur aident les élèves à adopter une posture active en classe, ce qui les motive et les mobilise.

De plus, la collaboration entre les élèves s'est avérée efficace pour leur progression, le dépassement des différences stigmatisantes et l'instauration d'un climat d'aide, d'entraide, de collaboration, de respect et d'équité, éléments précieux pour nos acteurs sociaux. Mais l'enseignant doit être ouvert et prêt à adapter son approche pédagogique à la singularité et la dynamique de sa classe. Dans notre groupe d'élèves, nous avons expérimenté différentes structures de coopération qui, d'après les chercheurs, ont toutes fait leurs preuves. Néanmoins, le travail dans des groupes nombreux, potentiellement avantageux dans un autre contexte, n'a pas eu les résultats souhaités dans le nôtre. L'articulation des micro-tâches entre elles, ayant pour fil conducteur l'accomplissement d'un but commun, donne du sens aux apprentissages des élèves, rend le cours cohérent et engendre des résultats positifs en matière de motivation et de participation. Ces tâches contextualisées, de niveaux de complexité variés, engagent les apprenants, et la mobilisation des savoirs et savoir-faire pour la réalisation de la tâche finale contribue à leur assimilation. Les élèves apprécient la possibilité de choisir le contenu de leur apprentissage, de s'impliquer dans un processus de réflexion et de collaborer à la réalisation collective d'une tâche. En d'autres termes, ils apprécient jouer un rôle actif dans leur apprentissage (voir 1<sup>e</sup> partie 3.3.).

La gestion de l'hétérogénéité peut être favorisée par ce que Meirieu appelle « l'inventivité régulée » ou autrement la tension « invention/régulation » (voir 2<sup>e</sup> partie, 2.1). La diversité ne doit pas être perçue comme un enfermement, ni la classe comme un lieu dans lequel coexistent simplement différents élèves, mais comme un lieu qui par sa dynamique peut devenir vecteur de progression. L'enseignant doit ainsi mettre en œuvre son inventivité didactique afin de trouver chaque fois la meilleure façon de soutenir le développement de tous les élèves de manière optimale.

Le manuel scolaire, en dépit de ses imperfections inhérentes, nécessaires ou contingentes, demeure un outil nécessaire, non seulement pour l'enseignant, mais aussi pour les élèves. Il sert de repère pour les objectifs à atteindre, le progrès accompli, la révision des élèves, les parents désireux d'accompagner l'apprentissage de leur enfant.

L'enseignant doit être à l'écoute du terrain et faire des choix pertinents en fonction de son public, en privilégiant soit le manuel, soit d'autres ressources. Il est nécessaire d'être prêt à gérer les tensions pouvant surgir lors du passage des supports qui correspondent aux intérêts des élèves à des supports qui n'y correspondent pas et à assurer leur interopérabilité et la continuité entre ce qui est imposé et sa liberté de construire lui-même son matériel didactique. Il doit faire appel à toute sa flexibilité et son inventivité dans le maniement de cet objet au « statut paradoxal » (Priolet et Mounier, 2018), qui génère chez les élèves tantôt le désintérêt, voire le mécontentement, tantôt le rassurement, et trouver le juste équilibre.

Enfin, nous considérons que la formation des enseignants est nécessaire pour qu'ils puissent assumer l'insécurité qu'ils pourraient ressentir lorsqu'ils proposent une approche autre que celle proposée par le manuel, afin de répondre aux besoins de leurs élèves. L'Institut de Politique éducative propose déjà différentes formations de plusieurs mois pour les enseignants, et nous croyons que leur généralisation aura bientôt des résultats positifs pour l'amélioration de l'enseignement du FLE dans les écoles publiques.

## CONCLUSION

Dans le présent mémoire, nous sommes partie de la constatation que l'enseignement du FLE est dévalorisé dans l'école publique. Cette dévalorisation pourrait découler de la non-gestion de l'hétérogénéité en classe, combinée avec l'inefficacité de l'enseignement en matière d'acquisition de compétences et d'intérêt de la part des élèves, ainsi qu'au malaise dû à l'utilisation d'un manuel datant de 2009. Nous avons fait l'hypothèse que l'exploitation des contenus du manuel, dans le cadre d'un scénario pédagogique conçu selon les principes de la PD et de la PA pourrait être une pratique avec des résultats positifs sur l'efficacité de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte du collège public grec.

Par la suite, nous avons présenté la place centrale du manuel dans l'enseignement et analysé les raisons qui justifient cette centralité, et les principes de la PD et de la PA dont l'adoption dans l'enseignement du FLE dans le collège public grec pourrait, à notre sens, remédier au dysfonctionnement observé. Nous avons élaboré une proposition d'intervention pédagogique basée

sur ces trois concepts et nous l'avons mise en œuvre dans une classe de FLE composée de 22 élèves. L'observation en classe et la parole de nos apprenants nous ont conduite à des conclusions intéressantes sur la possibilité d'articuler ces trois composantes, à savoir le manuel, la PD et la PA, en vue d'améliorer l'enseignement du FLE dans une classe du collège public.

À travers notre proposition d'intervention pédagogique, nous ne prétendons certainement pas transformer notre manuel scolaire en un manuel de type actionnel, cela serait d'ailleurs utopique. Même si notre formation était suffisante pour entreprendre un tel projet, les conditions de notre enseignement ne nous le permettraient pas : temps limité, nombre d'élèves élevé, impossibilité d'assurer l'autonomie maximale des élèves en raison de la préprogrammation des contenus linguistiques et culturels par le manuel, inexistence des dispositifs nécessaires à la documentation autonome des élèves, etc. (Puren, 2019 : 10).

Ce que nous avons proposé, c'est plutôt le recours à un processus de modélisation qui « sert [...] la capacité de l'enseignant à faire des choix, par exemple, sur les objectifs à travailler, les documents à privilégier, les types d'activités à sélectionner, l'ordre dans lequel les faire faire, les techniques d'animation à utiliser, etc. » (Meirieu, 1987 cité par Laurens, 2012 : 60). Cette modélisation nous permettrait « d'aborder la complexité des faits langagiers d'un côté, celle de [notre] classe de français de l'autre, en réduisant le réel pour mieux y agir » (idem). Nous avons, ainsi, planifié un enseignement selon les critères que nous avons jugés opératoires, en tenant compte des spécificités de notre contexte d'enseignement, à savoir les principes de la PD et de la PA.

Notre proposition ne visait bien sûr pas non plus à remplacer tous les contenus du manuel par des ressources personnelles et à en garder seulement les exercices de systématisation. Le projet que nous avons proposé nécessite trop de temps pour être élaboré par un enseignant qui travaille avec trois, voire quatre manuels différents dans ses classes de collège et de lycée. Ce serait abolir un des grands avantages que le manuel offre à l'enseignant, à savoir celui du gain de temps.

À travers cette proposition, notre objectif était de montrer que les contenus du manuel peuvent être abordés de façon à servir les principes de la PD et de la PA rendant ainsi notre cours de FLE plus efficace. L'enseignant peut créer ses propres ressources pour remplacer les contenus qu'il juge non pertinents pour son public, et exploiter le reste selon les principes de ces deux approches, de façon planifiée ou spontanée, improvisée, intuitive. Il peut décider hic et nunc de la façon dont il va exploiter les ressources proposées par le manuel, selon les besoins de ses élèves ou du moment. Par exemple, dans notre cas, la construction des cartes mentales ou l'activité concernant la présentation de la famille des élèves auraient pu être faites dans les cahiers des élèves et nous aurions pu

demander aux élèves forts de les enrichir par des éléments linguistiques supplémentaires. Les supports du manuel destinés à la compréhension écrite auraient pu être exploités par les élèves faibles et servir de base pour les élèves forts pour la réalisation de productions écrites. La réflexivité grammaticale aurait pu être faite à partir des corpus constitués par les contenus du manuel et les productions des élèves forts. La création des affiches qui a été réalisée en plusieurs étapes – choix des métiers, recherche de mots équivalents en français, recherche de supports iconiques, complétion des nuages des mots, décisions en commun, création des affiches - aurait pu être moins complexe et réalisée en moins d'étapes : sans images imprimées, mais simplement avec des dessins des élèves faits en classe, sans avoir préalablement créé des nuages de mots, etc. De même, les différents modes de collaboration ne demandent pas de travail supplémentaire de la part de l'enseignant, mais seulement la prise en compte des objectifs à atteindre. En ce qui concerne enfin la tâche finale, nous considérons que pour toutes les unités du manuel, l'enseignant peut proposer un produit final qui intègre les micro-tâches effectuées lors de l'enseignement et qui nécessite pour sa réalisation la mobilisation de compétences langagières et de capacités, la combinaison de différentes activités langagières et non langagières. L'essentiel est de trouver des façons de remédier aux imperfections de notre manuel afin de construire un cours efficace, attrayant et inclusif qui pourrait favoriser l'enseignement du FLE.

À l'issue de ce travail, en tant qu'enseignante de FLE au collège public grec, nous ressentons le besoin, d'une part de faire de la PD et de la PA deux espaces ouverts et flexibles pour accueillir l'élément statique qui caractérise le manuel figé et les habitudes scolaires des élèves et, d'autre part, de faire du manuel figé un lieu propice à l'inventivité, au changement et au progrès.

Ce serait avancer dans le paradoxal et tisser des liens entre l'ancien et le nouveau.

## BIBLIOGRAPHIE

### Bibliographie internationale

Bassy, A. M., & Séré, A. (2010). *Le manuel scolaire à l'heure du numérique, une 'nouvelle donne' de la politique des ressources pour l'enseignement*. IGAENRIGEN, Juillet. [https://medias.vie-publique.fr/data\\_storage\\_s3/rapport/pdf/114000048.pdf](https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/114000048.pdf)

Bastien, S. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero27\(1\)/soule.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(1)/soule.pdf)

Beacco, J. C. (2015). Le Cadre européen commun de référence pour les langues: quels effets sur la didactique du français et des langues?. [https://www.academia.edu/36083017/Le\\_Cadre\\_europ%C3%A9n\\_commun\\_de\\_r%C3%A9f%C3%A9rence\\_pour\\_les\\_langues\\_et\\_la\\_didactique\\_des\\_langues](https://www.academia.edu/36083017/Le_Cadre_europ%C3%A9n_commun_de_r%C3%A9f%C3%A9rence_pour_les_langues_et_la_didactique_des_langues)

Beacco, J. C. (2017). Aujourd'hui, le Cadre européen commun de référence pour les langues et sa contribution à l'enseignement des langues. Un manuel (2017). Version française et italienne, Trento: IPRASE 104 p. [https://www.academia.edu/35979837/Les\\_utilisations\\_du\\_CECR\\_Un\\_manuel\\_version\\_fran%C3%A7aise](https://www.academia.edu/35979837/Les_utilisations_du_CECR_Un_manuel_version_fran%C3%A7aise)

Beacco, J. C. (2019). Un «choc en retour» des enseignements en français (EMILE/CLIL) sur les enseignements de français langue étrangère (FLE)?. *Revue TDFLE*, 74(74). [https://doi.org/10.34745/numerev\\_1365](https://doi.org/10.34745/numerev_1365)

Bearne, E. (2006). *Differentiation and diversity in the primary school*. Routledge.

Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation et didactique*, 7(7-1), 87-100. <https://journals.openedition.org/educationdidactique/pdf/1404>

Bento, M. (2015). *Manuels de français langue étrangère et pratiques des enseignants*. Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle, 12(12-2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.739>



- Bento, M. (2020). La notion de tâche dans l'enseignement des langues étrangères en France. <https://hal.science/hal-03168517/document>
- Bento, M., Defays, J. M., & Meunier, D. (2014). *La transposition didactique du FLE et du FLS* (p. 192). [http://fipf.org/sites/fipf.org/files/n55\\_001-192\\_web.pdf](http://fipf.org/sites/fipf.org/files/n55_001-192_web.pdf)
- Besse, H. (2010). *Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant*. Synergies Chine, (5), 15-25. <https://gerflint.fr/Base/Chine5/besse.pdf>
- Besse, H. (2010). *Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant*. Synergies Chine, (5), 15-25. <https://gerflint.fr/Base/Chine5/besse.pdf>
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (Eds.). (2015). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*. Archives contemporaines. <https://hal.science/hal-01436588/document>
- Boiget, N. (2016). L'évolution de la didactique des langues impulsée par le CECRL. *Carnets*. <https://doi.org/10.4000/carnets.1905>
- Bourguignon, C. (2011). L'enseignement des langues et le CECRL: d'une logique de contenu à une logique de projet. *Disponible sur pdf*. <https://www.ac-dijon.fr/media/15665/download>
- Bruillard, É. (2005). *Les manuels scolaires questionnés par la recherche. Manuels scolaires, regards croisés*, 13-36. [https://www.researchgate.net/publication/278735575\\_Manuels\\_scolaires\\_regards\\_croises](https://www.researchgate.net/publication/278735575_Manuels_scolaires_regards_croises)
- Burns, R. (1971). Methods for individualizing instruction. *Educational technology*, 11(6), 55-56. <https://www.jstor.org/stable/44418252>
- Caron-Piché, J. (2015). La différenciation pédagogique: les pratiques d'enseignants en classe spéciale dédiées aux élèves ayant une déficience langagière. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 999(999). <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30643/pdf>
- Charlebois, E. (2012). *Causes de la pérennité du manuel scolaire québécois au secondaire, dans un contexte de mutation des temporalités favorisée par l'essor des technologies de l'information et des communications*. <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/QMUQ/TC-QMUQ-4820.pdf>

Choppin Alain. *L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale*. In: Histoire de l'éducation. n° 9, 1980. pp. 1-25. DOI : <https://doi.org/10.3406/hedu.1980.1017>

Choppin, A. *Le manuel scolaire, une fausse évidence historique*, Histoire de l'éducation [En ligne], 117 | 2008, mis en ligne le 01 janvier 2013, consulté le 11 novembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/565> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.565>

Connac, S. (2021). Pour différencier: individualiser ou personnaliser?. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (59). <https://doi.org/10.4000/edso.13683>

Conseil de l'Europe, (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier.

Coste, D. (2007). Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation. *Le Cadre européen, une référence mondiale*, 19-29.

Coste, D. (2010). Tâche, progression, curriculum. *Canadian modern language review*, 66(4), 499-510. <https://muse.jhu.edu/article/390804/pdf>

Crubellier, M. (1993). *Alain Choppin, Les Manuels scolaires: histoire et actualité*, Paris, Hachette Éducation, 1992, (Pédagogies pour demain. Références). Histoire de l'éducation, 58(1), 203-205. [http://www.persee.fr/doc/hedu\\_0221-6280\\_1993\\_num\\_58\\_1\\_2673](http://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1993_num_58_1_2673)

Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international.

David, C. (2017). Repenser la différenciation pédagogique au sein d'une classe de langue étrangère (FLE) multilingue, multiculturelle et multi-niveaux. *Bulletin VALS-ASLA*, (2), 101-113.

David, C. (2019). Perspective actionnelle et différenciation pédagogique en Français langue étrangère: la réalisation d'un journal en ligne dans une classe de FLE multilingue et multi-niveaux. *Babylonia: revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, 1, 77-82. [https://hal.science/hal-](https://hal.science/hal-02047197/file/Article%20en%20cours%20de%20re%CC%81daction%20Babylonia.pdf)

[02047197/file/Article%20en%20cours%20de%20re%CC%81daction%20Babylonia.pdf](https://hal.science/hal-02047197/file/Article%20en%20cours%20de%20re%CC%81daction%20Babylonia.pdf)

David, C., Gala, N., Leconte, A., & Roubaud, M. N. (2022). Contextualiser pour faciliter l'accès au sens: focus sur l'enseignement du lexique en FLM, FLS et FLE. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, (38). <https://doi.org/10.4000/tipa.5022>

De Vecchi, G. (2010). *Aider les élèves à apprendre*. Hachette éducation.

Debyser, F. (1973). *La mort du manuel et le declin de l'illusion methodologique* (The Death of the Manual and the Decline of Methodological Illusion). *Francais dans le Monde*, 30(100), 63-8. <https://www.france-education-international.fr/sources/memoire-du-belc/la-mort-du-manuel/4/index.html#zoom=z>

Denyer, M. (2006). La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues. *La perspective actionnelle: Tâches et projets*, 9-16. <https://docplayer.fr/15639068-La-perspective-actionnelle-definie-par-le-cecr-et-ses-repercussions-dans-l-enseignement-des-langues.html>

Descampe, S., Robin, F., Tremblay, P., & Rey, B. (2014). Pratiques de pédagogie différenciée à l'école primaire. *Rapport élaboré dans une étude mandatée par Fédération WalloneBruxelles, enseignement et recherche scientifique. Université de Bruxelles, Service des sciences de l'éducation*. [http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/ed\\_prioritaire/wp-content/uploads/2015/03/do\\_id3764.pdf](http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/ed_prioritaire/wp-content/uploads/2015/03/do_id3764.pdf)

Durietz, S., & Jérôme, N. (2009). Perspective actionnelle et approche basée sur scénario.: Un compte rendu d'expérience aux Nations unies. *Français dans le monde. Recherches et applications*, (45), 62-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6915590>

Feyfant, A. (2008). Individualisation et différenciation des apprentissages. *Dossier d'actualité de la VST*, n, 40. [https://www.researchgate.net/publication/268394989\\_Individualisation\\_et\\_differenciation\\_des\\_aprentissages](https://www.researchgate.net/publication/268394989_Individualisation_et_differenciation_des_aprentissages)

Feyfant, A. (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°113, novembre. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=113&lang=fr>

Freinet, C. (1964). *Plus de manuels scolaire! plus de leçons!*. CEL (Impr. CEL). <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/15562>

Gérard, F. M. (2010). Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié. *Éducation & Formation: Manuels scolaires et matériel didactique*, e-292, Janvier 2010, 13-24. [http://www.fmgerard.be/textes/MS\\_efficace.html](http://www.fmgerard.be/textes/MS_efficace.html)

- Gérard, F. M., & Roegiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre: concevoir, évaluer, utiliser*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.gerar.2009.01>
- Germain, C. (2001). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire (Didactique des langues étrangères)*. CLE international.
- Guay, M. H., Legault, G., & Germain, C. (2006). Pour tenir compte de chacun: la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*, 141, 1-4.  
[http://w3.uqo.ca/transition/carte/materiel/vp141\\_DifferenciationPed.pdf](http://w3.uqo.ca/transition/carte/materiel/vp141_DifferenciationPed.pdf)
- Gueudet, G. (2016). Le manuel scolaire: quelles analyses didactiques d'un objet en mutation?. In *Séminaire national de didactique des mathématiques. ARDM*. <https://hal.science/hal-02547318>
- Helaiss, A. (2018). L'enseignant comme médiateur interculturel en classe de français langue étrangère en Arabie Saoudite. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 15(15-2). DOI : 10.4000/rdlc.3013  
<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012f/>  
[https://www.academia.edu/23474828/Lapproche\\_actionnelle\\_dans\\_lenseignement\\_des\\_langues](https://www.academia.edu/23474828/Lapproche_actionnelle_dans_lenseignement_des_langues)
- Kahn, S. (2017). *Pédagogie différenciée: Guide pédagogique*. De Boeck (Pédagogie et Formation).
- Klett, E. (2012). Le manuel pour enseigner une langue étrangère: entre faiblesses et vertus. *Synergies Venezuela*, 7, 7-16. <https://gerflint.fr/Base/venezuela7/klett.pdf>
- Laurens, V. (2013). *Formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE et développement de l'agir enseignant* (Doctoral dissertation, Université Sorbonne Nouvelle–Paris 3). <https://shs.hal.science/tel-01419749>
- Laurens, V. (2012). Modéliser des séquences en FLE et FLM: analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique. *Le français aujourd'hui*, 176(1), 59-75. DOI 10.3917/lfa.176.0059
- Le Fustec, A., & Sivan, P. (2005). Les manuels de français au feu des critiques. E. Bruillard, *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, Scérén–CRDP de Basse-Normandie.  
<http://eda.recherche.parisdescartes.fr/manuels-scolaires-regards-croises/>
- Le Gal, D. (2010). *Contextualisation didactique et usages des manuels: une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Étrangère au Brésil* (Doctoral dissertation,

Université Rennes 2; Université Européenne de Bretagne). <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00576486>

Lebrun, J. & Niclot, D. (2009). Les manuels scolaires : réformes curriculaires, développement professionnel et apprentissages des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 7–14. <https://doi.org/10.7202/038726ar>

Lebrun, M. (2006). *Le manuel scolaire: un outil à multiples facettes* (Vol. 20). PUQ. [https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1446\\_9782760518827.pdf](https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1446_9782760518827.pdf)

Lebrun, M. (2007). *Le manuel scolaire: d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Puq. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18phbps>

Lenoir, Y. (2006). Orientations épistémologiques du nouveau curriculum et contribution des manuels scolaires à leur mise en œuvre. Dans J. Lebrun, J. *Le matériel didactique et pédagogique: soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (pp.13-32). Presses Université Laval. [https://books.google.gr/books?id=k9eNDp10odoC&redir\\_esc=y](https://books.google.gr/books?id=k9eNDp10odoC&redir_esc=y)

Leroux, M. et Malo, A. (2015). Mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique : ressources, défis et dispositifs d'accompagnement. *Formation et profession* 23(3), 1-2. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.383>

Leroy, M. (2012). Les manuels scolaires: situation et perspectives (no 2012-36). *Ministère de l'Éducation Nationale, Jeunesse et Vie associative*. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/07/3/Rapport-IGEN-2012-036-Lesmanuels-scolaires-situation-et-perspectives\\_225073.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/07/3/Rapport-IGEN-2012-036-Lesmanuels-scolaires-situation-et-perspectives_225073.pdf).

Leroyer, L. (2013). Le rapport au support dans le travail de préparation en mathématiques des enseignants du premier degré. *Éducation et didactique*, 7(7-1), 147-164. DOI : 10.4000/educationdidactique.1608

Livian, Y. (2015). Initiation à la méthodologie de recherche en SHS. [https://www.researchgate.net/publication/278829052\\_INITIATION\\_A\\_LA\\_METHODOLOGIE\\_DE\\_RECHERCHE\\_EN\\_SHS](https://www.researchgate.net/publication/278829052_INITIATION_A_LA_METHODOLOGIE_DE_RECHERCHE_EN_SHS)

Mahieddine, A. (2021). Introduction: Le manuel de langue étrangère, d'hier à aujourd'hui. *Revue Plurilingue : Études Des Langues, Littératures Et Cultures*, 5(1), 5–12. <https://doi.org/10.46325/ellic.v5i1.56>

Mavridou, L. M. (2015). *Le scénario pédagogique en classe de FLE intégré dans les curricula du collège public: une source de motivation pour l'acquisition d'une certification A1 et A2 du KPG/DELF* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Τομέας Γλωσσολογίας και Διδακτικής των Γλωσσών).

<http://hdl.handle.net/10442/hedi/36868>

Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée: enfermement ou ouverture ? *A. Bentolila, L'école: Diversité et Cohérences*, 109-149. <http://meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf>

Meirieu, P. (2008). Lutter contre «l'échec scolaire»: Pourquoi? Comment?. *Le café pédagogique*, Paris. <https://www.cafepedagogique.net/2008/09/15/philippe-meirieu-lutter-contre-l-echec-scolaire-pourquoi-comment/>

Meirieu, P. (2009). A quoi sert la pédagogie. [https://www.meirieu.com/ARTICLES/ISP\\_COLLOQUE\\_PH\\_MEIRIEU.pdf](https://www.meirieu.com/ARTICLES/ISP_COLLOQUE_PH_MEIRIEU.pdf)

Moldoveanu, M., Grenier, N., & Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique: représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill journal of Education*, 51(2), 745-769. DOI : <https://doi.org/10.7202/1038601ar>

N'da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines: réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. Editions L'Harmattan. [https://www.academia.edu/41333862/Recherche\\_et\\_m%C3%A9thodologie\\_en\\_sciences\\_sociales\\_et\\_humaines](https://www.academia.edu/41333862/Recherche_et_m%C3%A9thodologie_en_sciences_sociales_et_humaines)

Neves, L. (2014). Le rôle du manuel de FLE dans une approche (pluri) actionnelle. *Non Plus*, (5), 37-49. <https://www.revistas.usp.br/nonplus/article/download/79978/102901/183156>

Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui. *Alsic. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 14. <https://doi.org/10.4000/alsic.2344>

Ollivier, C. (2019). *Enseigner pour aider à apprendre les langues. Approches et concepts en didactique des langues, théories et mises en œuvre* (Doctoral dissertation, CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire). [https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=notice\\_display&id=44260](https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=notice_display&id=44260)



Paré, M. (2012). Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale.

<https://doi.org/10.1866/6293>

Perrenoud, P. (1992). Différenciation de l'enseignement: résistances, deuils et paradoxes. *Cahiers pédagogiques*, 306, 49-55.

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1992/1992\\_08.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_08.html)

Perrenoud, P. (1997a). La différenciation des actions thérapeutiques est-elle encore d'actualité en médecine? [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1997/1997\\_08.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_08.html)

Perrenoud, P. (1997b). La pédagogie différenciée. *Paris: ESF*, 53-71.  
[http://www.courssegondval.com/uploads/5/1/6/1/51618097/differenciation\\_fiche\\_cours\\_quinet\\_1.pdf](http://www.courssegondval.com/uploads/5/1/6/1/51618097/differenciation_fiche_cours_quinet_1.pdf)

Perrenoud, P. (2005). L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence. *L'école face à la diversité des cultures: La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*.  
[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2005/2005\\_16.rtf](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_16.rtf)

Piccardo, E., & Yaïche, F. (2005). Le manuel est mort, vive le manuel!»: plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage. *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, (4), 443-458. DOI 10.3917/ela.140.0443

Plane, S. (2002). Recensions. *Revue suisse des sciences de l'éducation* (3)  
<https://sjer.ch/article/download/5384/9616/23726>

Priolet, M., & Mounier, É. (2018). Le manuel scolaire: une ressource au «statut paradoxal» Rapport de l'enseignant au manuel scolaire de mathématiques à l'école élémentaire. *Éducation et didactique*, [En ligne], 12-1 | 2018, mis en ligne le 28 août 2020, consulté le 01 décembre 2022. DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3041>

Prud'homme, L., Folbec, A., Brodeur, M., Presseau, A., & Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the canadian association for curriculum studies*.  
<https://jcacs.journals.yorku.ca/index.php/jcacs/article/view/16953>

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, 347, 37-40.

[https://sandrinemeldener.files.wordpress.com/2014/03/puren\\_2006g\\_configurations\\_didactiques\\_revueflm\\_n347-3.pdf](https://sandrinemeldener.files.wordpress.com/2014/03/puren_2006g_configurations_didactiques_revueflm_n347-3.pdf)

Puren, C. (2009a). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. Analyse des mini-projets terminaux des unités didactiques de Rond-point 1 (Difusión, 2004). Dans Lions-Olivieri, M., & Liria, P. (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues: Zehr Fachartikel zum aufgabenorientierten Unterricht*. Editions Maison des langues. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009g/>

PUREN, C. (2009b). Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. [https://www.researchgate.net/publication/284651267\\_Variations\\_sur\\_la\\_perspective\\_de\\_l'agir\\_social\\_en\\_didactique\\_des\\_langues-cultures\\_etrangeres](https://www.researchgate.net/publication/284651267_Variations_sur_la_perspective_de_l'agir_social_en_didactique_des_langues-cultures_etrangeres)

Puren, C. (2012a). Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures: perspective historique et situation actuelle. <https://www.christianpuren.com/2012/11/12/publication-d-un-nouvel-article-configurations-didactiques-et-constructions-m%C3%A9thodologiques-en-didactique-des-langues-cultures-perspective-historique-et-situation-actuelle/>

Puren, C. (2012b). Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle. In *Conference a l'Universite Regionale de Formation-Ete*. [https://s9577412bcd03c8a2.jimcontent.com/download/version/1621672547/module/5694275151/name/PUREN\\_2013e\\_Paradigmes\\_action\\_communication.pdf](https://s9577412bcd03c8a2.jimcontent.com/download/version/1621672547/module/5694275151/name/PUREN_2013e_Paradigmes_action_communication.pdf)

Puren, C. (2018). L'élaboration de la perspective actionnelle et la situation méthodologique résultante en didactique des langues-cultures. In *Paru dans les Actes du 2e Colloque international Methodal" Méthodologie de l'apprentissage des langues. Vers l'excellence pédagogique, didactique et linguistique", Thessalonique (Grèce)* (pp. 3-4). <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2019g/>

Puren, C., & Ecole normale supérieure (Saint-Cloud). Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes: essai*

sur l'éclectisme. 3ème édition www.christianpuren.com, octobre 2013, 138 p.  
<http://www.researchgate.net/publication/350620466>

Reverdy, C. (2014). Du programme vers la classe: des ressources pour enseigner. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (96), <http://www.ife.fr>.  
[https://www.researchgate.net/publication/279446077\\_Du\\_programme\\_vers\\_la\\_classe\\_des\\_ressources\\_pour\\_enseigner](https://www.researchgate.net/publication/279446077_Du_programme_vers_la_classe_des_ressources_pour_enseigner)

Riquois, E. (2010). Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *Education & Formation*, (e-292), 129-142.  
<https://www.researchgate.net/deref/https%3A%2F%2Fhalshs.archives-ouvertes.fr%2Fhalshs-01066557>

Robbes, B. (2009). La pédagogie différenciée: historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre. *Repéré à*  
[https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno\\_robbes\\_pedagogie\\_differenciee.pdf](https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf)

Rosen, É. (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches. *Français dans le monde. Recherches et applications*, (45), 6-14. <https://muse.jhu.edu/article/390805/pdf>

Séré, A., Bassy, A. M., Becchetti-Bizot, C., Bonhoure, G., Cristofari, Y., Durpaire, J., ... & Bresson, P. (2010). Le manuel scolaire à l'heure du numérique. *Une «nouvelle donne» de la politique des ressources pour l'enseignement*, (2010-087). <https://www.education.gouv.fr/le-manuel-scolaire-l-heure-du-numerique-1310>

Springer, C. (2009). La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Le français dans le monde*, 45, 25-34. <https://hal.science/hal-01301628>

Springer, C. (2017). Comprendre les évolutions en didactique des langues: Quelle nouvelle didactique pour communiquer dans un monde interconnecté?. <https://hal.science/hal-01540738v1/file/CapVertSpringer2017HAL.pdf>

Tomlinson, C. A. (2004). *La Classe différenciée*. Chenelière éducation.

Vandermeulen, K. (2012). Approche actionnelle et formation linguistique en contexte migratoire. *Les migrants face aux langues des pays d'accueil: acquisition en milieu naturel et formation*, 237-276. <https://books.openedition.org/septentrion/14082>

Vargas, C. (2006). Les manuels scolaires: imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes. Dans Lebrun, *Le manuel scolaire: un outil à multiples facettes* (Vol. 20) (13-35) PUQ. [https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1446\\_9782760518827.pdf](https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1446_9782760518827.pdf)

Vihou, M. (2015). *Le memoire-recherche en didactique des langues-cultures : Petit manuel pratique*. Publications Saita. [https://issuu.com/saita.publications/docs/le\\_m\\_moire-recherche\\_en\\_didactique](https://issuu.com/saita.publications/docs/le_m_moire-recherche_en_didactique)

Wanlin, P., Dessart, P., & Crahay, M. (2019). Hétérogénéité des niveaux et rythmes des élèves: dilemmes d'enseignants du primaire en formation et titulaires dans deux contextes. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (54).

<https://doi.org/10.4000/edso.7518>

## Bibliographie grecque

Γιόγια, Ε. και Παπουτσάκη, Ε. (2016). *Action.fr-gr I Τεύχος Α*. Αθήνα : Διόφαντος

Γιόγια, Ε. και Παπουτσάκη, Ε. (2016). *Action.fr-gr I Τεύχος Β*. Αθήνα : Διόφαντος

Γιόγια, Ε. και Παπουτσάκη, Ε. (2009). *Action.fr-gr I* . Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα : Διόφαντος

Δενδρινού, Β., Ζουγανέλη, Α., & Καραβά, Ε. (2013). Η εκμάθηση ξένων γλωσσών στο σχολείο στην Ελλάδα. Ευρωπαϊκή έρευνα γλωσσικών ικανοτήτων.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017), *Έκθεση για την ξενόγλωσση εκπαίδευση στο δημόσιο σχολείο*. [https://rcel2.enl.uoa.gr/files/xenesglossesedu/ekthesi\\_ekpaideysi\\_2017.pdf](https://rcel2.enl.uoa.gr/files/xenesglossesedu/ekthesi_ekpaideysi_2017.pdf)

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2016). Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο (ΕΠΣ-ΞΓ).

<http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%9E%CE%AD%CE%BD%CE%B5%CF%82%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B5%CF%82/%CE%A0%CE%A3%20%CE%9E%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD%20%CE%93%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CF%8E%CE%BD.pdf>

Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2020). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης: Δυσκολίες και παρανοήσεις. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 12-29. <https://doi.org/10.12681/dial.25544>

## Sitographie

<https://en.wikipedia.org/wiki/Neymar>

<https://fr.celeb-true.com/mariah-riddlesprigger-former-american-volleyball-player-girlfriend>

<https://fr.howpeopleheal.net/2157-giannis-antetokounmpo-height-age-girlfriend-biography-family-facts>

<https://photodentro.edu.gr/aggregator/>

[https://taylorswift.fandom.com/wiki/Known\\_facts\\_about\\_Taylor\\_Swift#Favorite\\_meal](https://taylorswift.fandom.com/wiki/Known_facts_about_Taylor_Swift#Favorite_meal)

[https://www.gfen-langues.fr/activites/RDV/approcheactionnelle\\_Riquois.pdf](https://www.gfen-langues.fr/activites/RDV/approcheactionnelle_Riquois.pdf)

[https://www.google.com/search?q=antetokounmpo&&tbm=isch&ved=2ahUKEwi-yqTD7vT\\_AhUN66QKHU8xBeoQ2-](https://www.google.com/search?q=antetokounmpo&&tbm=isch&ved=2ahUKEwi-yqTD7vT_AhUN66QKHU8xBeoQ2-cCegQIABAA&oq=Anteton&gs_lcp=CgNpbWcQARgCMg)

[cCegQIABAA&oq=Anteton&gs\\_lcp=CgNpbWcQARgCMg](https://www.google.com/search?q=antetokounmpo&&tbm=isch&ved=2ahUKEwi-yqTD7vT_AhUN66QKHU8xBeoQ2-cCegQIABAA&oq=Anteton&gs_lcp=CgNpbWcQARgCMg)

[https://www.google.com/search?q=taylor+swift&tbm=isch&ved=2ahUKEwjrg7Hf7vT\\_AhWBjqQKHSVhBMUQ2-](https://www.google.com/search?q=taylor+swift&tbm=isch&ved=2ahUKEwjrg7Hf7vT_AhWBjqQKHSVhBMUQ2-cCegQIABAA&oq=taylor+&gs_lcp=CgNpbWcQARgAMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQ)

[cCegQIABAA&oq=taylor+&gs\\_lcp=CgNpbWcQARgAMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQ](https://www.google.com/search?q=taylor+swift&tbm=isch&ved=2ahUKEwjrg7Hf7vT_AhWBjqQKHSVhBMUQ2-cCegQIABAA&oq=taylor+&gs_lcp=CgNpbWcQARgAMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQ)

<https://www.istockphoto.com/>

<https://www.mentimeter.com/>

<https://www.sportskeeda.com/football/neymar-family>

<https://www.storyjumper.com/>

<https://www.storyjumper.com/book/search>

## ANNEXES

### 1. La grille d'observation

Grille d'observation				
A. Identité du cours observé				
Établissement scolaire :				
Enseignant :				
Date de l'observation :				
Heure de l'observation :				
Classe observée :				
Durée du cours :				
Manuel :				
Unité explorée :				
Séance n°:				
B. Elèves				
	La totalité des élèves	La plupart des élèves	La moitié des élèves	Peu d' élèves
1) Les élèves réalisent les exercices / activités proposés				
2) Les élèves faibles travaillent avec confiance en soi				
3) Les élèves forts travaillent avec motivation				



4) Les élèves restent centrés sur leur tâche				
5) Les élèves persévèrent dans la réalisation de l'exercice/activité/tâche et demandent de l'aide si besoin est				
6) Les élèves s'entraident et partagent leurs stratégies				

### Remarques :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## 2. Le questionnaire

Αγαπητά παιδιά,

Την ενότητα 2 του σχολικού μας βιβλίου την προσεγγίσαμε λίγο διαφορετικά σε σχέση με την ενότητα 1. Έχοντας σχεδόν ολοκληρώσει και το ψηφιακό μας βιβλίο, θα ήθελα να μάθω την γνώμη σας για το τελευταίο αυτό διάστημα των μαθημάτων μας. Σας παρακαλώ λοιπόν να απαντήσετε στις λίγες ερωτήσεις που ακολουθούν και που ετοίμασα για τον σκοπό αυτό. Οι απαντήσεις σας είναι ανώνυμες.

1) Ποιες είναι οι εντυπώσεις σου από το μάθημα των γαλλικών κατά την διδασκαλία της 1<sup>ης</sup> ενότητας (σελ 26-45) και ποιες είναι οι εντυπώσεις σου από το μάθημα των γαλλικών κατά την διδασκαλία της 2<sup>ης</sup> ενότητας (σελ 46-61) του βιβλίου μας;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2) Τι σου άρεσε περισσότερο και τι δεν σου άρεσε στις δραστηριότητες της 2<sup>ης</sup> ενότητας;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3) Συμμετείχες στις δραστηριότητες της 2ης ενότητας; Αν ναι, γιατί, κατά τη γνώμη σου; Αν όχι, γιατί;

Σε ευχαριστώ πολύ !!!!!!!!!

«Ευκρατίδου Λίλα», «Entre le manuel et les besoins du terrain : une approche actionnelle et différenciée destinée aux apprenants du FLE au collège grec»

Αγαπητά παιδιά,

Την ενότητα 2 του σχολικού μας βιβλίου την προσεγγίσαμε λίγο διαφορετικά σε σχέση με την ενότητα 1. Έχοντας σχεδόν ολοκληρώσει και το ψηφιακό μας βιβλίο, θα ήθελα να μάθω την γνώμη σας για το τελευταίο αυτό διάστημα των μαθημάτων μας. Σας παρακαλώ λοιπόν να απαντήσετε στις λίγες ερωτήσεις που ακολουθούν και που ετοίμασα για τον σκοπό αυτό. Οι απαντήσεις σας είναι ανώνυμες.

1) Ποιες είναι οι εντυπώσεις σου από το μάθημα των γαλλικών κατά την διδασκαλία της 1<sup>ης</sup> ενότητας (σελ 26-45) και ποιες είναι οι εντυπώσεις σου από το μάθημα των γαλλικών κατά την διδασκαλία της 2<sup>ης</sup> ενότητας (σελ 46-61) του βιβλίου μας;

Οι εντυπώσεις μου από το μάθημα των γαλλικών κατά την διδασκαλία της 1<sup>ης</sup> ενότητας ήταν καλές γιατί δούλεψα κανονικά πράγματα. Ενώ στην δεύτερη ενότητα ήταν ωφέλιμη γιατί δοκίμασα πράγματα που δεν είχα δοκιμάσει π.χ. το reading που κάναμε.

2) Τι σου άρεσε περισσότερο και τι δεν σου άρεσε στις δραστηριότητες της 2<sup>ης</sup> ενότητας;

Έστην 2<sup>η</sup> ενότητα μου άρεσε πιο πολύ που έμαθα διέκρινε επαγγελματά της επαγγέλματός μου.

3) Συμμετείχες στις δραστηριότητες της 2ης ενότητας; Αν ναι, γιατί, κατά τη γνώμη σου; Αν όχι, γιατί;

Ναι συμμετείχα στις δραστηριότητες της 2<sup>ης</sup> ενότητας και μου άρεσε πιο πολύ η εφημερίδα που έκανα μαζί με τους συμμαθητές μου.

4. Στα μαθήματα ποιας από τις δύο ενότητες (1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup>) βοηθήθηκες περισσότερο στο να μάθεις ό,τι διδάχθηκες στην τάξη; Πώς;

Και από τα δύο διδάχτηκα αλλά πιο πολύ διδάχτηκα από την δεύτερη ενότητα γιατί δοκίμασα κάτι διαφορετικό.

Σε ευχαριστώ πολύ !!!!!!!

«Ευκρατίδου Λίλα», «Entre le manuel et les besoins du terrain : une approche actionnelle et différenciée destinée aux apprenants du FLE au collège grec»

Αγαπητά παιδιά,

Την ενότητα 2 του σχολικού μας βιβλίου την προσεγγίσαμε λίγο διαφορετικά σε σχέση με την ενότητα 1. Έχοντας σχεδόν ολοκληρώσει και το ψηφιακό μας βιβλίο, θα ήθελα να μάθω την γνώμη σας για το τελευταίο αυτό διάστημα των μαθημάτων μας. Σας παρακαλώ λοιπόν να απαντήσετε στις λίγες ερωτήσεις που ακολουθούν και που ετοίμασα για τον σκοπό αυτό. Οι απαντήσεις σας είναι ανώνυμες.

1) Ποιες είναι οι εντυπώσεις σου από το μάθημά των γαλλικών κατά την διδασκαλία της 1<sup>ης</sup> ενότητας (σελ 26-45) και ποιες είναι οι εντυπώσεις σου από το μάθημα των γαλλικών κατά την διδασκαλία της 2<sup>ης</sup> ενότητας (σελ 46-61) του βιβλίου μας;

Οι εντυπώσεις μου στο μάθημα των γαλλικών κατά την πρώτη ενότητα δεν ήταν καλές το ενδιαφέρον για εμένα καθώς και με κάθισε αρκετά. Πιστεύω ότι ήταν ένα κανονικό μάθημα στο οποίο η καθηγήτρια για να βοηθήσει όλους τους μαθητές καθιστήσαμε σε καλές αλληλεπιδράσεις δεύτερη ενότητα ευτυχεστέρα και μου άρεσε πολύ περισσότερο αυτός τρόπος διδασκαλίας. Ήταν καλές διαφορετικές και πιστεύω ότι βοήθησε καλύτερα όλους τους μαθητές τημητά ή υψηλού ενδιαφέροντος.

2) Τι σου άρεσε περισσότερο και τι δεν σου άρεσε στις δραστηριότητες της 2<sup>ης</sup> ενότητας;

Στην δεύτερη ενότητα η αλληλεπιδράση είναι ότι μου άρεσαν όλα. Δεν έχω καλές φωνητικές με εγχείρηση την ηλεκτρονική ερχασία όπου με διακρίθηκε αρκετά και θα προτιμούσα να χινόταν χροιά. Δυσκολεύαμε αρκετά παιδιά και δεν είχε αποτέλεσμα.

3) Συμμετείχες στις δραστηριότητες της 2ης ενότητας; Αν ναι, γιατί, κατά τη γνώμη σου;

Αν όχι, γιατί;

Στις δραστηριότητες της 2ης ενότητας συμμετείχα περισσότερο επειδή ήταν καλές ενδιαφέρουσες και ήθελα να συμμετέχω σε αυτά. Έμαθα περισσότερα πράγματα και με πήρε ευχάριστο τρόπο.

4. Στα μαθήματα ποιες από τις δύο ενότητες (1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup>) βοηθήθηκε περισσότερο στο να μάθεις ό,τι διδάχθηκες στην τάξη; Πώς;

Στα μαθήματα της δεύτερης ενότητας βοηθήθηκα περισσότερο καθώς και οι προτεινόμενες επεξεργασίες είναι καλές. Είχαμε χωριστεί σε επιπέδα και έχουμε καλύτερο τρόπο έτσι ώστε να μπορεί ο καθένας να ακολουθεί τον ρυθμό του. Είναι καλός και ο προτεινόμενος μορφότυπος να έχει καλές για το δικό του επίπεδο. Είχαμε ερχασίες με τους διαστάσεις μου άρεσαν πολύ και ήταν ένας καλύτερος τρόπος για να μάθουμε την γραμματική οπότε να γράφουμε στο τετράδιο. Σε ευχαριστώ πολύ!!!!!!

Έχω πολύ καλές εντυπώσεις επίσης από την συνεργασία με τα άλλα παιδιά. Κατά που μπορούσα να κάνω στην προηγούμενη ενότητα. Τέλος όταν βοηθούσα άλλα παιδιά ήταν καλές που μου άρεσε.



«Ευκρατίδου Λίλα», «Entre le manuel et les besoins du terrain : une approche actionnelle et différenciée destinée aux apprenants du FLE au collège grec»

Αγαπητά παιδιά,

Την ενότητα 2 του σχολικού μας βιβλίου την προσεγγίσαμε λίγο διαφορετικά σε σχέση με την ενότητα 1. Έχοντας σχεδόν ολοκληρώσει και το ψηφιακό μας βιβλίο, θα ήθελα να μάθω την γνώμη σας για το τελευταίο αυτό διάστημα των μαθημάτων μας. Σας παρακαλώ λοιπόν να απαντήσετε στις λίγες ερωτήσεις που ακολουθούν και που ετοίμασα για τον σκοπό αυτό. Οι απαντήσεις σας είναι ανώνυμες.

1) Ποιες είναι οι εντυπώσεις σου από το μάθημα των γαλλικών κατά την διδασκαλία της 1<sup>ης</sup> ενότητας (σελ 26-45) και ποιες είναι οι εντυπώσεις σου από το μάθημα των γαλλικών κατά την διδασκαλία της 2<sup>ης</sup> ενότητας (σελ 46-61) του βιβλίου μας;

Οι εντυπώσεις μου από το μάθημα των γαλλικών κατά την διδασκαλία της 1<sup>ης</sup> ενότητας δεν ήταν πολύ ωραία διότι δεν προκοπήσαμε παρά πολύ και έχω που έχω πια προαρισμένο επίπεδο στα γαλλικά ήταν λίγο βαρετό. Ένω οι εντυπώσεις μου από το μάθημα των γαλλικών και 2<sup>η</sup> ενότητα μου άρεσε παρα πολύ διότι συνεργαστικά με τους συμμαθητές και εμάθα και αρκετά πράγματα.

2) Τι σου άρεσε περισσότερο και τι δεν σου άρεσε στις δραστηριότητες της 2<sup>ης</sup> ενότητας;

Μου άρεσε οι δραστηριότητες της 2<sup>ης</sup> ενότητας διότι συνεργαστικά με τα παιδιά του ίδιου επιπέδου αλλά και που μου άρεσε που συνεργαστικά με τα παιδιά διαφορετικού επιπέδου δεν μου άρεσε κάτι.

3) Συμμετείχες στις δραστηριότητες της 2ης ενότητας; Αν ναι, γιατί, κατά τη γνώμη σου;

Αν όχι, γιατί;

Ναι συμμετείχα στις δραστηριότητες 2<sup>η</sup> ενότητα για τους λόγους που ανέφερα παραπάνω.

4. Στα μαθήματα ποιας από τις δύο ενότητες (1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup>) βοηθήθηκε περισσότερο στο να μάθεις ό,τι διδάχθηκε στην τάξη; Πώς;

Βοηθήκα περισσότερο στη 2<sup>η</sup> ενότητα διότι εμάθα περισσότερα πράγματα.

Σε ευχαριστώ πολύ !!!!!!!



«Ευκρατίδου Λίλα», «Entre le manuel et les besoins du terrain : une approche actionnelle et différenciée destinée aux apprenants du FLE au collège grec»

Αγαπητά παιδιά,

Την ενότητα 2 του σχολικού μας βιβλίου την προσεγγίσαμε λίγο διαφορετικά σε σχέση με την ενότητα 1. Έχοντας σχεδόν ολοκληρώσει και το ψηφιακό μας βιβλίο, θα ήθελα να μάθω την γνώμη σας για το τελευταίο αυτό διάστημα των μαθημάτων μας. Σας παρακαλώ λοιπόν να απαντήσετε στις λίγες ερωτήσεις που ακολουθούν και που ετοίμασα για τον σκοπό αυτό. Οι απαντήσεις σας είναι ανώνυμες.

1) Ποιες είναι οι εντυπώσεις σου από το μάθημα των γαλλικών κατά την διδασκαλία της 1<sup>ης</sup> ενότητας (σελ 26-45) και ποιες είναι οι εντυπώσεις σου από το μάθημα των γαλλικών κατά την διδασκαλία της 2<sup>ης</sup> ενότητας (σελ 46-61) του βιβλίου μας;

Στη 1<sup>η</sup> ενότητα πιστεύω πως δεν συνετέλεσα όσο έπρεπε καθώς είχα λίγα και κακά. Όταν δεν τα θυμίζω και νιώθω πως ανήλωσα το κέρι. Θα ήθελα να έλεγα τα κείμενα με δυσκολία λίγο καλώς και είχαν καλώς που δεν ήξερα.

2) Τι σου άρεσε περισσότερο και τι δεν σου άρεσε στις δραστηριότητες της 2<sup>ης</sup> ενότητας;

Η 2<sup>η</sup> ενότητα μου άρεσε διότι χωριστά μας σε ομάδες. Η κάθε ομάδα πήγαινε ανάλογα νέες γνώσεις και τα κείμενα που γράφονταν. Ποιο κείμενο καλώς και είχαν καλή ανάλυση. Το βιβλίο που γράφονταν είναι καλό καινούριο για εμένα αλλά μου άρεσε και πιστεύω πως είναι καλή ιδέα.

3) Συμμετείχες στις δραστηριότητες της 2ης ενότητας; Αν ναι, γιατί, κατά τη γνώμη σου; Αν όχι, γιατί;

Πιστεύω πως συνετέλεσα περισσότερο καλώς το μάθημα και άρεσε και διασκεδάω και πολύ. Η συνεργασία με τους συμμαθητές μου.

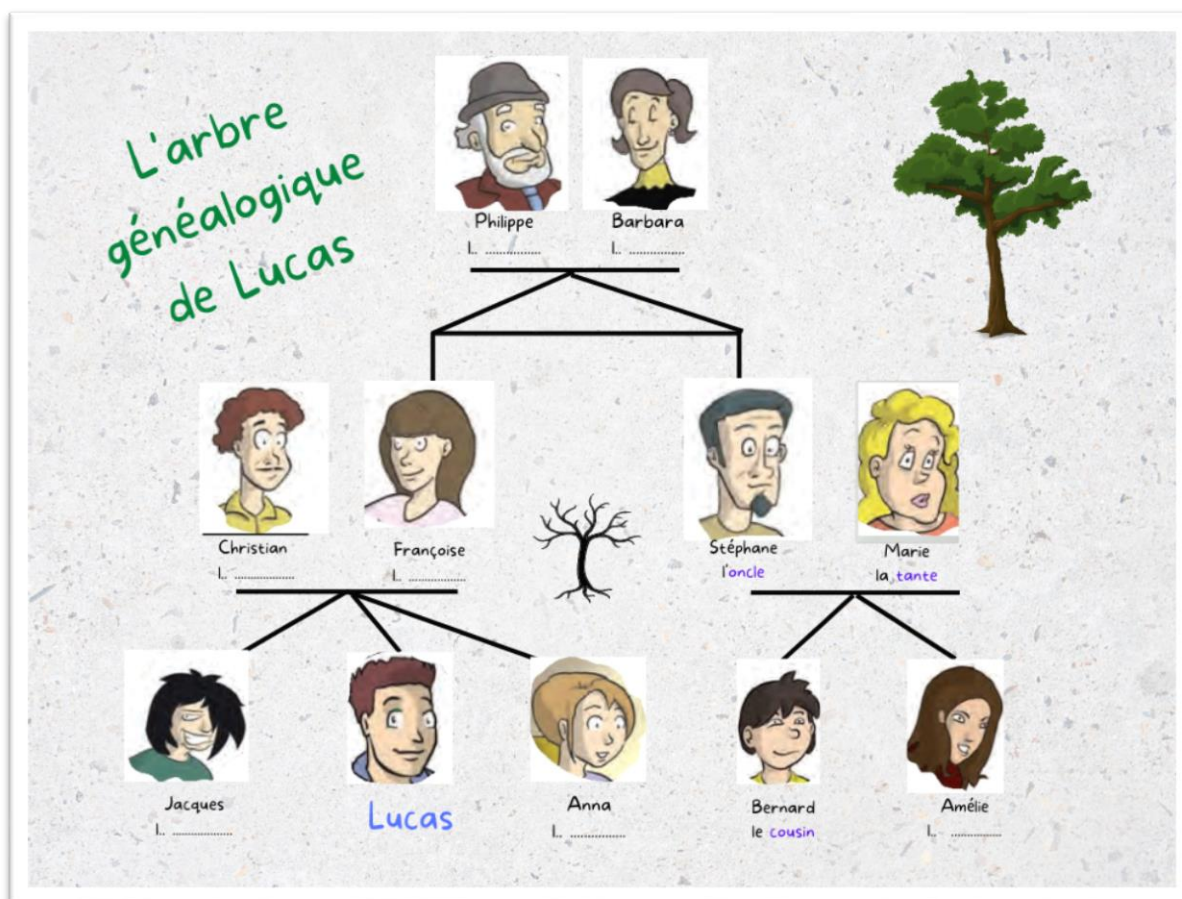
4. Στα μαθήματα ποιας από τις δύο ενότητες (1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup>) βοηθήθηκες περισσότερο στο να μάθεις ό,τι διδάχθηκες στην τάξη; Πώς;

Στη 2<sup>η</sup> ενότητα βοηθήθηκα περισσότερο λόγω του ότι το μάθημα ήταν πιο διασκεδαστικό με περισσότερο ανάλυση και συνεργασία.

Σε ευχαριστώ πολύ !!!!!!!

### 3. Les fiches des élèves

Fiche 1








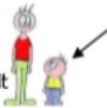




## Fiche 2

Professeur : Lila Efkratidou

### Questions de compréhension – Scène 2 « Voilà ma famille »

#### Niveau 1

Lisez le texte et répondez aux questions suivantes :

1. Nikos et Lucas regardent 
  - ☐ Anna
  - ☐ des photos de famille
  - ☐ les parents de Lucas
2. Qui est architecte ? 
  - ☐ Lucas
  - ☐ La mère de Lucas
  - ☐ Le père de Lucas
  - ☐ Nikos
3. Qui est professeur de grec ancien ? 
  - ☐ La mère de Niko
  - ☐ Le père de Nikos
  - ☐ Le père de Lucas
  - ☐ La mère de Lucas
4. Qui est Jacques ? 
  - ☐ La mère de Lucas
  - ☐ Le père de Lucas
  - ☐ Le frère de Lucas
5. Comment s'appelle le grand-père de Lucas ? 
  - ☐ Jacques
  - ☐ Philippe
  - ☐ Barbara
6. Comment est le grand-père de Lucas ?  
  - ☐ Petit
  - ☐ Grand
  - ☐ Blond
  - ☐ Brun
7. Qui a les yeux bleus ?   
  - ☐ La grand-mère de Lucas
  - ☐ Le grand-père de Lucas
  - ☐ Le grand-père de Nikos
  - ☐ La grand-mère de Nikos

Professeur : Lila Efkratidou

8. Qui est gentil ?



- ☐ La grand-mère de Lucas
- ☐ Le grand-père de Lucas
- ☐ Le grand-père de Nikos

9. Comment s'appelle la grand-mère de Lucas ?



- ☐ Philippe
- ☐ Anna
- ☐ Barbara

10. Qui est rigolo ?



- ☐ La grand-mère de Lucas
- ☐ Le grand-père de Lucas
- ☐ Le grand-père de Nikos

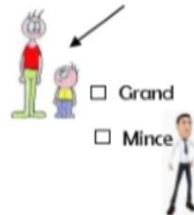
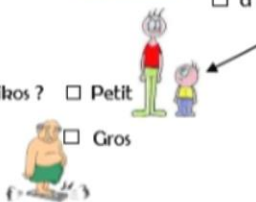
11. Où habitent les grands-parents de Nikos ?



- ☐ à Strasbourg
- ☐ en Grèce
- ☐ à Paris

12. Comment est le grand-père de Nikos ?

- ☐ Petit
- ☐ Gros



- ☐ Grand
- ☐ Mince

13. Qui est sévère ?



- ☐ La grand-mère de Lucas
- ☐ Le grand-père de Lucas
- ☐ Le grand-père de Nikos

14. Comment est la grand-mère de Nikos ? ( 2 réponses)

- ☐ grande
- ☐ grosse



- ☐ petite
- ☐ mince

15. Qui cuisine très bien ?



- ☐ La grand-mère de Nikos
- ☐ Le grand-père de Lucas
- ☐ La grand-mère de Lucas

Fiche 3

[Professeur : Lila Efkratidou]

**Questions de compréhension – Scène 2 « Voilà ma famille »**

**Niveau 2**

Lisez le texte et répondez aux questions suivantes :

1. Où sont Lucas et Nikos ? ☐ Au collège  
☐ Chez Lucas  
☐ Chez Nikos
2. Que font-ils ? ☐ Ils regardent des photos de famille de Lucas  
(2 réponses) ☐ Ils regardent des photos de famille de Nikos  
☐ Ils regardent des photos de famille d'Anna
3. Quel est le métier du père de Lucas ? .....
4. Quel est le métier de la mère de Lucas ? .....
5. Qui est Jacques? .....
6. En quelle classe est Jacques ? .....
7. Comment s'appelle le grand-père de Lucas ? .....
8. Qui a les yeux bleus ? (2 réponses) .....
9. Comment est le grand-père de Lucas ? .....
10. Qui adore sa grand-mère ? (2 réponses) .....
11. Pourquoi Nikos est triste ?  .....
12. Où habitent les grands-parents de Nikos ? .....
13. Qui est grand ? (2 réponses) .....
14. Comment est le grand-père de Nikos ? .....
15. Comment est la grand-mère de Lucas ? .....
16. Qu'est-ce qu'elle fait bien la grand-mère de Nikos ? .....





Fiche 4

## Scène 2 : « Voilà ma famille »

### Exercices

**1) Complétez les définitions suivantes :** (συμπληρώστε τους παρακάτω ορισμούς με τα μέλη της οικογένειας)

La mère de ma mère c'est ma .....

Le frère de ma mère c'est mon .....

La fille de ma tante c'est ma .....

Le fils de mes parents c'est moi ou mon .....

Le père de ma mère c'est mon .....

La sœur de mon père c'est ma .....

Le fils de mon oncle c'est mon .....

La fille de mes parents c'est moi ou<sup>1</sup> ma.....



**2) Lisez les informations suivantes et complétez l'arbre généalogique de Léa avec les prénoms des membres de sa famille :** (Διαβάστε το κείμενο και συμπληρώστε το γενεαλογικό δέντρο της Λεά με τα ονόματα των μελών της οικογένειάς της)



*Elle s'appelle Léa. Son père s'appelle Noé et sa mère s'appelle Céline. Elle a un petit frère : il s'appelle François. Elle a un oncle – le frère de son père – et une tante : Kalidou et Olivia . Ils ont une fille et un fils. Sa cousine s'appelle Nicole et son cousin s'appelle Philippe. Les parents de son père s'appellent Karim et Rose. Sa mère a seulement un père : Thierry.*



### L'arbre généalogique de Léa :

	<b>Léa</b> 		


\_\_\_\_\_

<sup>1</sup> Ou = ή






Fiche 5


**Giannis Antetokounmpo**





Salut ! Je m'appelle Giannis Antetokounmpo et je suis grec. Je suis basketteur et je joue pour les «Milwaukee Bucks» de la «NBA».


**Mon** plat préféré est le steak frites. 


**Mes** loisirs préférés sont la musique  et les voyages. 








Voilà **ma** femme, Mariah Riddlesprigger. Elle est joueuse de volleyball. 


**La** nationalité est américaine. 

**Ses** yeux  sont marron et


**ses** cheveux  sont noirs. 


**Ses** loisirs préférés sont les voyages.








Avec Mariah, nous avons deux fils. **Nos** fils s'appellent Liam et Maverick Shai.





**Notre** maison  est à River Hills, à Milwaukee.






Et voilà **mes** parents Charles et Veronica. **Leur** nationalité est nigériane. 






Voilà **mes** frères Kostas et Thanassis. Ils sont basketteurs aussi. **Leurs** équipes sont Chicago Bulls et Milwaukee Bucks.




## Fiche 6

Professeur : Lila Efkratidou Niveau 1



Et voilà mon petit chien. Il s'appelle Mila.  
Il est super cool !!!! ❤️



D'après : <https://fr.howpeopleheal.net/2157-giannis-antetokounmpo-height-age-girlfriend-biography-family-facts>  
<https://fr.celeb-true.com/mariah-riddlesprigger-former-american-volleyball-player-girlfriend>

Vrai ou faux ?		
	V	F
Giannis Antetokounmpo est grec et américain.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Giannis Antetokounmpo est basketteur de la NBA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>son</b> plat préféré est le steak avec du riz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>ses</b> loisirs préférés sont la photo et la musique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>sa</b> femme joue au volley.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les yeux de <b>sa</b> femme sont bleus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les cheveux de <b>sa</b> femme sont noirs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>sa</b> femme est américaine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les loisirs préférés de <b>sa</b> femme sont les voyages et la musique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mariah et Giannis ont deux fils.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Leurs</b> fils s'appellent Thanassis et Kostas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Leur</b> maison est à Milwaukee.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Les</b> frères de Giannis s'appellent Thanassis et Kostas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les équipes de <b>ses</b> frères sont Milwaukee Bucks et Chicago Bulls.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Ses</b> parents sont Charles et Veronica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Leur</b> nationalité est grecque.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Fiche 7

Professeur : Lila Efkratidou



Et voilà **mon** petit chien. Il s'appelle Mila.  
Il est super cool !!!! ♥

Niveau 2



D'après : <https://fr.howpeopleheal.net/2157-giannis-antetokounmpo-height-age-girlfriend-biography-family-facts>

<https://fr.celeb-true.com/mariah-riddlesprigger-former-american-volleyball-player-girlfriend>

### Les adjectifs possessifs

Observez les mots en caractères gras dans le document ci-dessus,

aidez-vous du document de la page 46 de votre livre

et complétez le tableau :

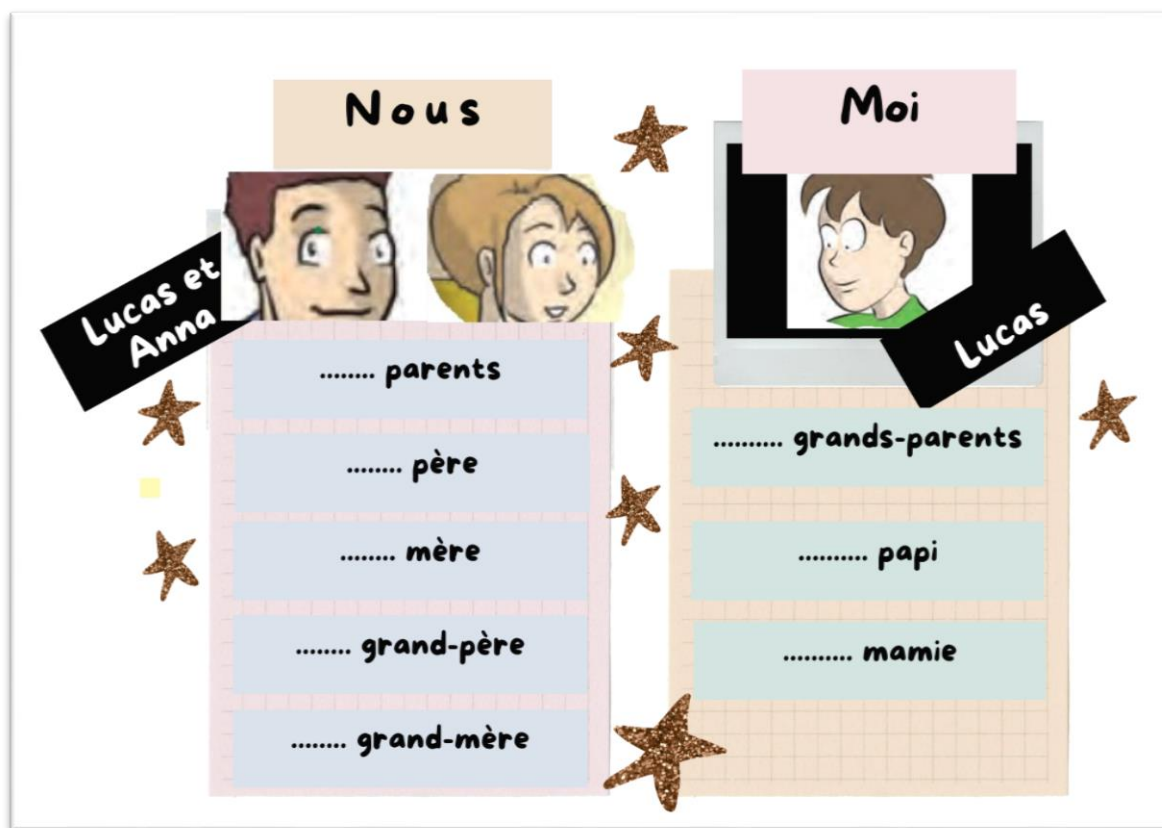
<b>Je</b>	<b>tu</b>	<b>il</b>	<b>elle</b>
(plat)	(femme)	(amie)	(loisirs)
(chien)	(nationalité)	(adresse)	(parents)

<b>Je</b>			<b>mon</b>	
<b>Tu</b>	<b>ton</b>	<b>ta</b>	<b>ton</b>	<b>tes</b>
<b>Il/Elle</b>			<b>son</b>	
<b>Nous</b>			<b>notre</b>	
<b>Vous</b>	<b>votre</b>	<b>votre</b>	<b>votre</b>	
<b>Ils/Elles</b>			<b>leur</b>	

Fiche 8

Professeur : Lila Efkratidou	Niveau 2
<b>Présentez Giannis Antetokounmpo et sa la famille dans un paragraphe :</b>	
Il s'appelle ..... Il est .....	
.....	
.....	
Sa femme s'appelle .....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

Fiche 9





Fiche 10



Fiche 11



Fiche 12

Professeur : Lila Efkratidou Niveau 1

A votre tour : **Faites comme Gianni Antetokounmpo : présentez-vous et présentez votre famille, vos amis, vos animaux. Vous pouvez dessiner, coller des photos, faire des collages.**

Fiche 13

A votre tour : **Présentez votre star préférée, ses amis, sa famille etc. Vous pouvez présenter Taylor Swift, Neymar ou toute autre star que vous préférez !**

Il / Elle s'appelle .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Professeur : Lila Efkratidou

Niveau 2

### Taylor Swift

**Date de naissance** : le 13 décembre 1989

**Métier** : compositrice, chanteuse et actrice américaine

**Ville**: Nashville (Etats-Unis)

**Meilleure amie** : Selena Gomez (chanteuse et actrice américaine)



**Loisirs** : l'équitation, Instagram

**Gâteau préféré** : gâteau au fromage

**Père** : Scott Kingsley Swift

**Mère**: Andrea Finlay

**Frère** : Austin Swift

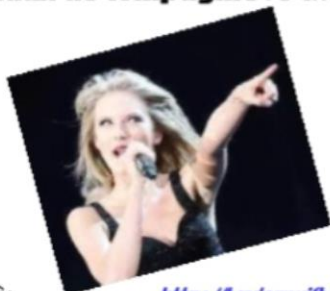


**Grand-mère** : Marjorie Finlay chanteuse d'opéra

**Mari** : Joe Alwyn (acteur, anglais, couleur des yeux :bleus, cheveux : blonds, loisirs : musique)



**Animaux de compagnie** : 3 chats (Meredith Grey, Benjamin Button et Olivia Benson)



D'après

[https://taylorswift.fandom.com/wiki/Known\\_facts\\_about\\_Taylor\\_Swift#Favorite\\_meal](https://taylorswift.fandom.com/wiki/Known_facts_about_Taylor_Swift#Favorite_meal)

Professeur : Lila Efkratidou

Niveau 2

## Neymar

**Date de naissance** : le 5 février 1992

**Métier** : footballeur international brésilien (équipe : Paris Saint-Germain)

**Ville**: Bougival (Paris)

**Meilleur ami** : Lionel Messi (footballeur argentin, femme : Antonela Rocuzzo, 3 fils : Thiago, Mateo, and Ciro )



**Loisirs** : musique, jeux vidéo

**Plats préférés** : pizza, frites

**Père** : Neymar Santos Sr. ( footballeur)



**Mère**: Nadine da Silva

**Sœur** : Rafaella Beckran (mannequin, instagrammeuse, loisirs : sports extrêmes)

**Fils** : David Lucca da Silva



**Animaux de compagnie** : 1 chien (Poker)



D'après « <https://en.wikipedia.org/wiki/Neymar> »

« <https://www.sportskeeda.com/football/neymar-family> »



## Fiche 14

### Portraits

Elle s'appelle Angelina Jolie. Elle est **belle** ❤️ !!!!!

Elle est **brune**. Elle a les **yeux bleus** et les **cheveux longs** et **raides**. Elle est plutôt **grande** (1,69 m) et **mince** (54kg).



Il s'appelle Brad Pitt. Il est **beau** 😍 !!!!!

Il est **brun**. Il a les **yeux bleus** et les **cheveux courts** et **raides**. Il est plutôt **grand** (1,80m) et **mince**. Il a une **moustache**.

Elle s'appelle Blake Lively. Elle est **belle**!!!!

Elle est **blonde**. Elle a les **yeux bleus** et les **cheveux longs** et **ondulés**. Elle est **grande** (1,78m) et **mince** (63kg).



Il s'appelle Konstantinos Argyros.

Il est **beau** !!!! Il est **brun**. Il a les **yeux marron** et les **cheveux courts** et **ondulés**. Il est **grand** (1,90m) et **mince**. Il a une **moustache** et une **barbe**.

Il s'appelle Stefanos Tsitsipas. Il est **beau** !!! Il est **blond**. Il a les **yeux marron** et les **cheveux longs** et **frisés**. Il est **grand** (1,93m) et **mince**. Il a une **moustache** et une **barbe**.





### Je découvre le vocabulaire

Associez :

1) Je suis grand

Je suis petit

a)



b)



2) Je suis grand

Je suis grande

a)



b)



3) Je suis beau

Je suis belle

a)



b)



4) Je suis brun

Je suis blond

a)



b)



5) Je suis brun

Je suis brune

a)



b)



6) Je suis blond

Je suis blonde

a)



b)



7) J'ai les yeux bleus

J'ai les yeux marron

a)



b)



8) J'ai les cheveux courts

J'ai les cheveux longs

a)



b)



9) J'ai les cheveux raides

J'ai les cheveux ondulés

J'ai les cheveux frisés

a)



c)



b)



10) Je suis mince

Je suis gros

a)



b)



11) Je suis mince

Je suis grosse

a)



b)



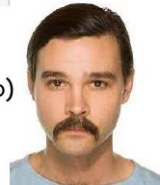
11) J'ai une moustache

J'ai une barbe

a)



b)



## Fiche 15

A vous !



Il s'appelle Stan. Il .....

.....

.....

.....

.....

.....

Elle s'appelle Niki Kerameos. Elle .....

.....

.....

.....

.....

.....



Elle s'appelle Miraculous Ladybug. Elle .....

.....

.....

.....

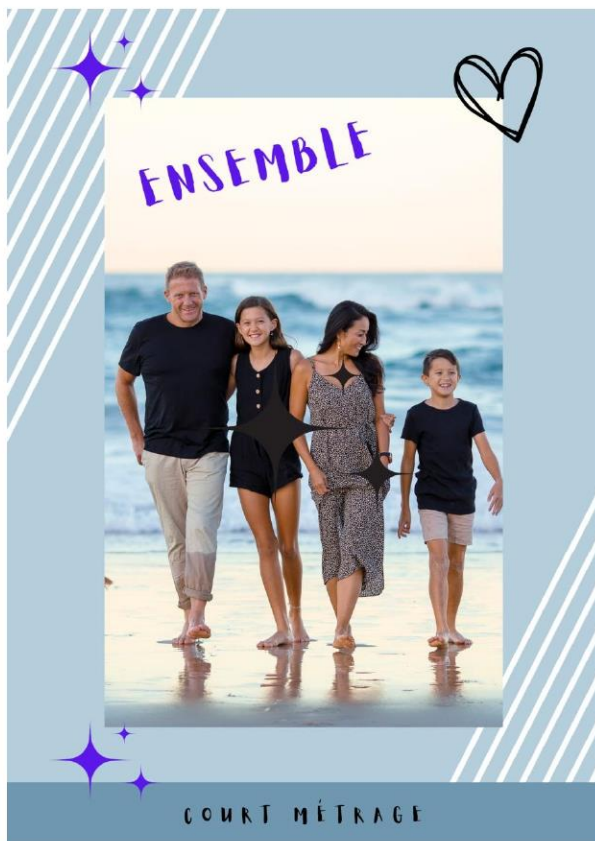
.....



Fiche 16

**Activité :** Vous voulez réaliser un court métrage intitulé « Ensemble ».  
Vous passez une annonce sur un site de casting pour trouver les acteurs.  
Vous précisez l'âge et le portrait physique de vos personnages. Vous pouvez consulter votre livre à la page 61 pour vous aider.

(Θέλετε να δημιουργήσετε μία ταινία μικρού μήκους με τον τίτλο «Μαζί». Βάζετε μια ανακοίνωση σε ένα σάιτ για κάστινγκ για να βρείτε ηθοποιούς. Δευκρινίζετε την ηλικία και τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των ηρώων της ταινίας σας. Μπορείτε να συμβουλευθείτε το σχολικό σας βιβλίο στη σελίδα 61 για να βοηθηθείτε).



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Fiche 17

Fiche de travail

Vocabulaire progressif du Français (p. 84)  
Clé International

Écoutez l'enregistrement sonore et répondez aux questions :

1) 1) **Julie** est : ☐ brune



☐ blonde



☐ rousse



2) Julie a les yeux : ☐ bleus



☐ noirs



☐ verts



3) Elle a de : ☐ grands yeux



☐ petits yeux



4) Elle a les cheveux : ☐ longs



☐ courts



5) **Stéphane** est : ☐ brun



☐ blond



6) Stéphane a des beaux yeux : ☐ bleus





☐ noirs 

☐ verts 


7) Stéphane a les cheveux : ☐ courts 

☐ longs 

8) Keïko a les cheveux : ☐ noirs 

☐ blonds 

☐ roux 

9) Elle a les yeux : ☐ verts 

☐ marron 

☐ bleus 

II) Parmi les personnages suivants qui est Julie ? Stéphane ? Keïko ?





Fiche 18

Fiche de travail

2

Vocabulaire progressif du Français (p. 84)  
Clé International

Ecoutez l'enregistrement sonore et répondez aux questions :

1) 1) **Julie** est : ☐



☐



☐



2) Julie a les yeux : ☐



☐



☐



3) Elle a de : ☐



☐



4) Elle a les cheveux : ☐



☐



5) **Stéphane** est : ☐

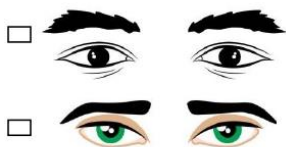


☐



6) Stéphane a des beaux yeux : ☐





7) Stéphane a les cheveux : ☐



☐



8) Keïko a les cheveux : ☐



☐



☐



9) Elle a les yeux : ☐



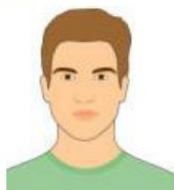
☐



☐



II) Parmi les personnages suivants qui est Julie ? Stéphane ? Keïko ?



Sitographie :

<https://www.istockphoto.com/>

[https://www.istockphoto.com/search/search-by-asset?affiliatedirect=true&assetid=537498095&assettype=image&cid=IS&clickid=3kdWWf3vLxγNWIOw9zTSHTpyUkAxRογ%KznbUww&irgwc=1&ipid=246695&utm\\_campaign=erp\\_freeclipartillustrations\\_bottom-thumbs&utm\\_content=270498&utm\\_medium=affiliate\\_SP&utm\\_source=freeImages&utm\\_term=blond+woman](https://www.istockphoto.com/search/search-by-asset?affiliatedirect=true&assetid=537498095&assettype=image&cid=IS&clickid=3kdWWf3vLxγNWIOw9zTSHTpyUkAxRογ%KznbUww&irgwc=1&ipid=246695&utm_campaign=erp_freeclipartillustrations_bottom-thumbs&utm_content=270498&utm_medium=affiliate_SP&utm_source=freeImages&utm_term=blond+woman)

[https://www.istockphoto.com/search/search-by-asset?affiliatedirect=true&assetid=66148144&assettype=image&cid=IS&clickid=3kdWWf3vLxγNWIOw9zTSHTpyUkAxRj0SnbUww&irgwc=1&ipid=246695&utm\\_campaign=padp\\_freevector\\_sidebar-thumbs&utm\\_content=270498&utm\\_medium=affiliate\\_SP&utm\\_source=freeImages&utm\\_term=](https://www.istockphoto.com/search/search-by-asset?affiliatedirect=true&assetid=66148144&assettype=image&cid=IS&clickid=3kdWWf3vLxγNWIOw9zTSHTpyUkAxRj0SnbUww&irgwc=1&ipid=246695&utm_campaign=padp_freevector_sidebar-thumbs&utm_content=270498&utm_medium=affiliate_SP&utm_source=freeImages&utm_term=)

<https://www.istockphoto.com/search/2/image?page=3&phrase=eyes%20vector>

## Fiche 19

**StoryJumper**

Πώς να 'μπείτε' στην τάξη του ψηφιακού βιβλίου μας

Πατάτε τον ακόλουθο σύνδεσμο:

<https://www.storyjumper.com/joinClass/0442477>

Στη συνέχεια σας ζητάει το password. Πληκτρολογείτε :

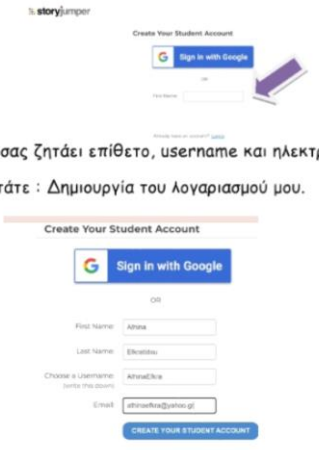
**Dreamteam**

Και στη συνέχεια **Submit**



Σας ζητάει να δημιουργήσετε τον δικό σας λογαριασμό.

Επιλέγετε να γράψετε το όνομά σας.



Στην συνέχεια σας ζητάει επίθετο, username και ηλεκτρονική διεύθυνση. Πατάτε : **Δημιουργία του λογαριασμού μου.**


Εδώ σας ενημερώνει ότι ο λογαριασμός σας ελέγχεται από τον εκπαιδευτικό σας και σας ρωτάει αν δεν συμφωνείτε και επιθυμείτε να τον κάνετε ανεξάρτητο. Προς το παρόν επειδή θα δουλέψουμε συνεργατικά και θα χρειαστείτε ενδεχομένως την βοήθειά μου

Right now, your school controls this account and the books you create.  
But if you click the button below to make your account "Independent":

- you'll legally own this account (see Terms of Service)
- you'll gain control over your books

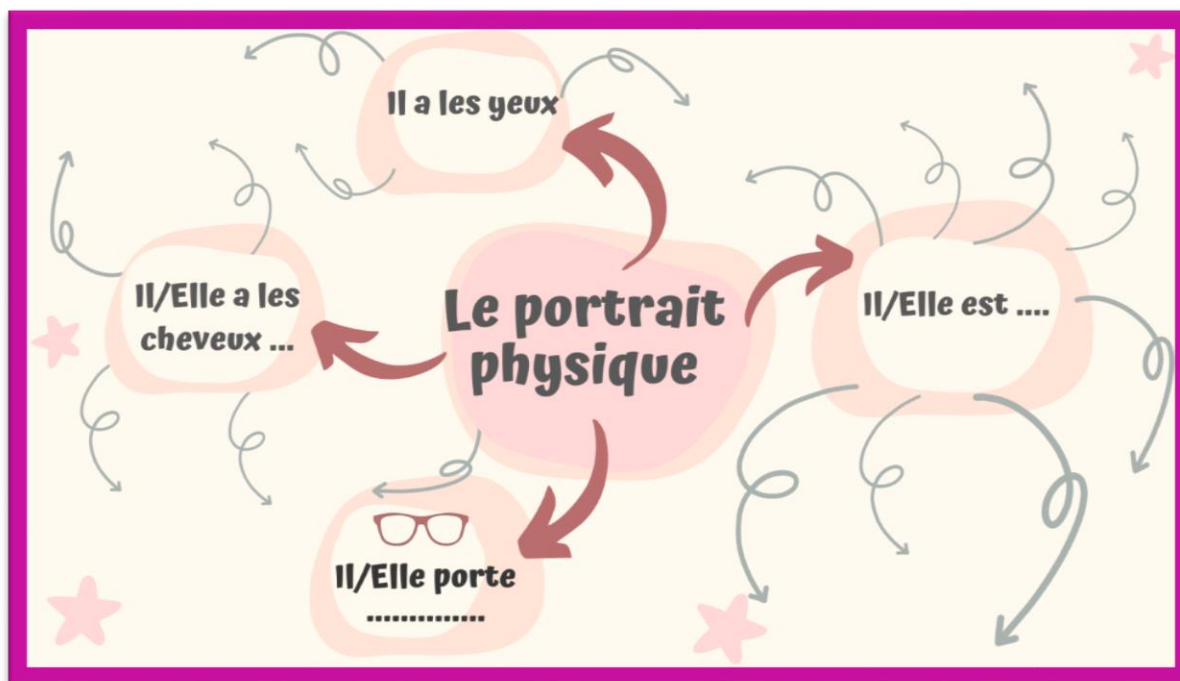
skip **YES, I WANT MY ACCOUNT TO BE "INDEPENDENT"**

Στην συνέχεια σας βάζει στην εικονική τάξη μας και εκεί μπορείτε να δείτε οδηγίες για την δημιουργία του ψηφιακού βιβλίου. Μπορείτε να δημιουργήσετε και κάποιο δικό σας ώστε να πειραματιστείτε με τις δυνατότητες που σας προσφέρει. Δεν ξεχνούμε, όταν θέλουμε να σώσουμε αυτά που έχουμε δημιουργήσει, πατάμε **Save & Exit**.

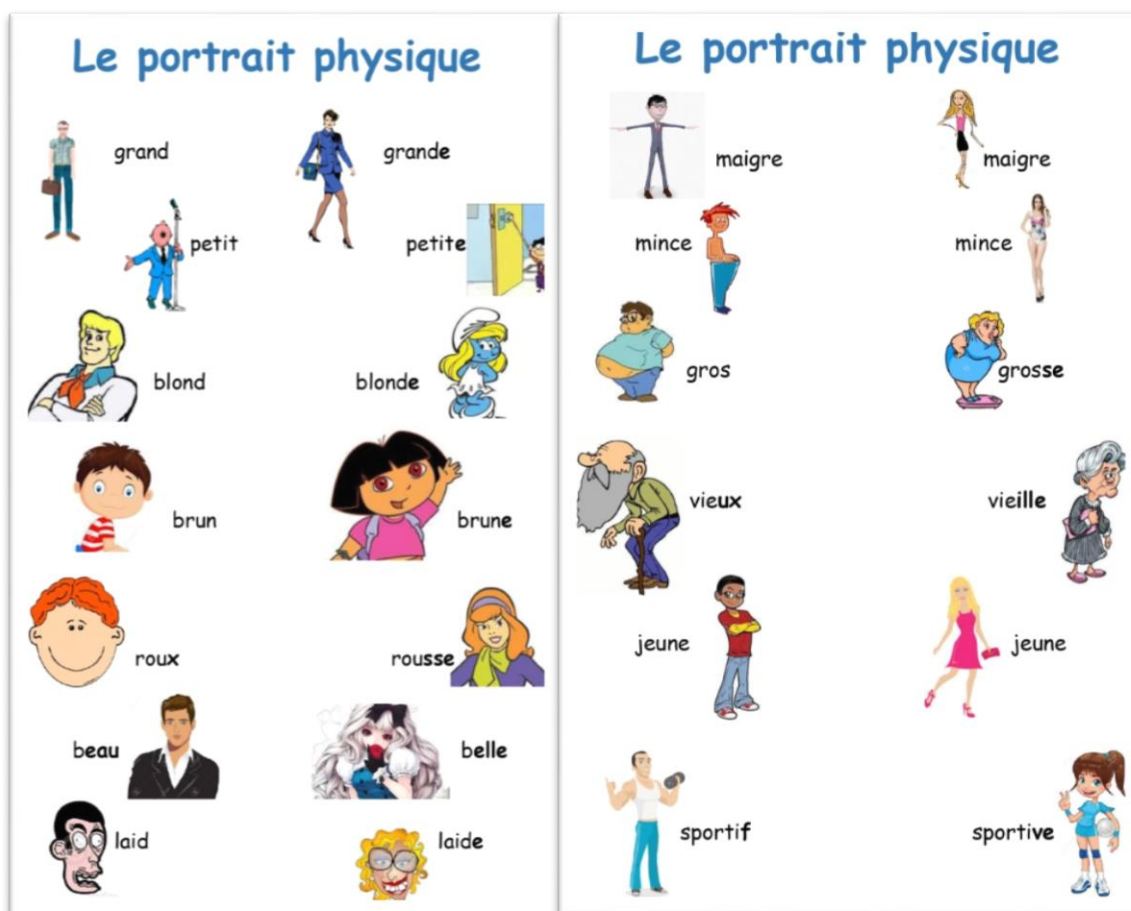


**Καλές δημιουργίες!!!!!!**

**Fiche 20**



Fiche 21





«Ενκρατίδου Λίλα», «Entre le manuel et les besoins du terrain : une approche actionnelle et différenciée destinée aux apprenants du FLE au collège grec»

Les cartes mentales

Métiers (groupe 1)



Les métiers (groupe2)



Les métiers (groupe 3)



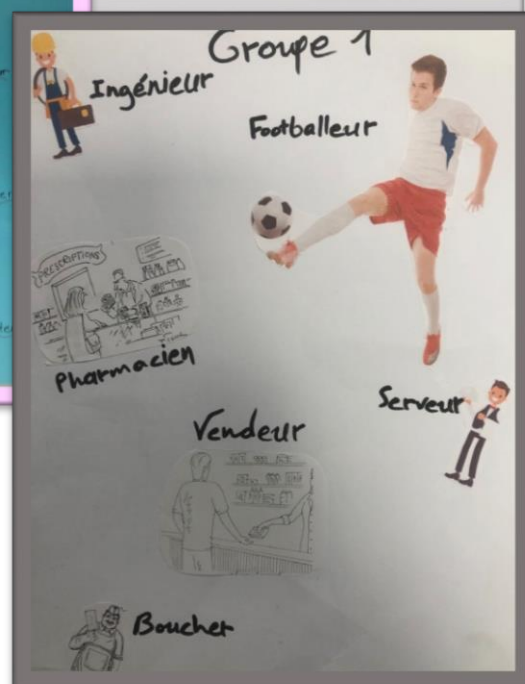
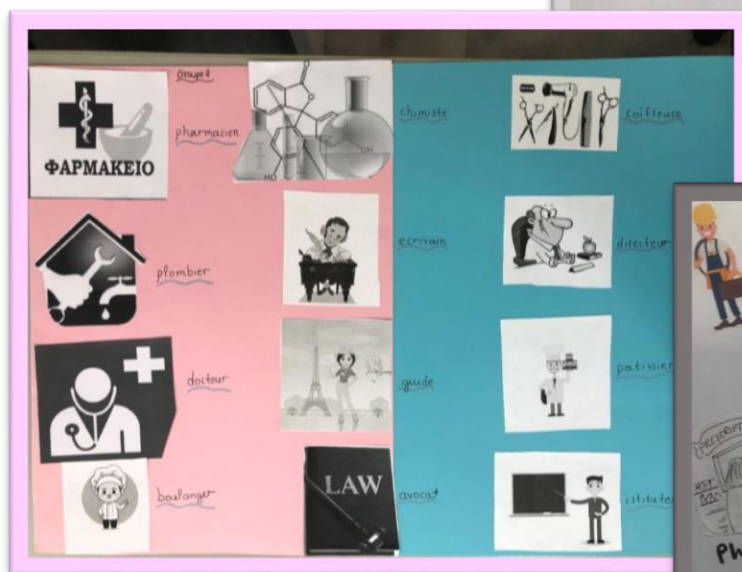
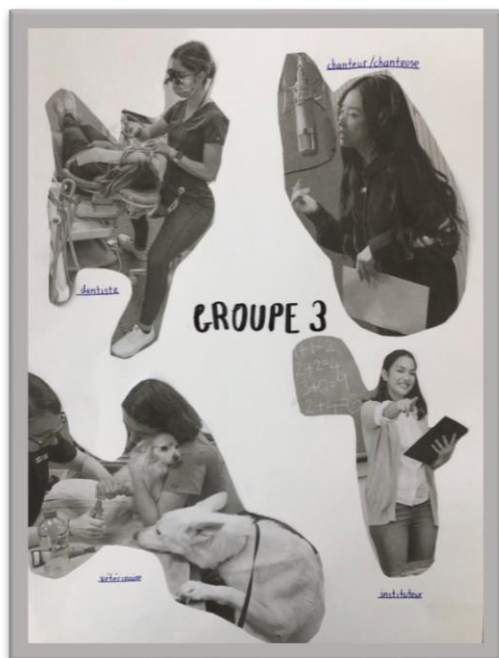
Les métiers (groupe 4)



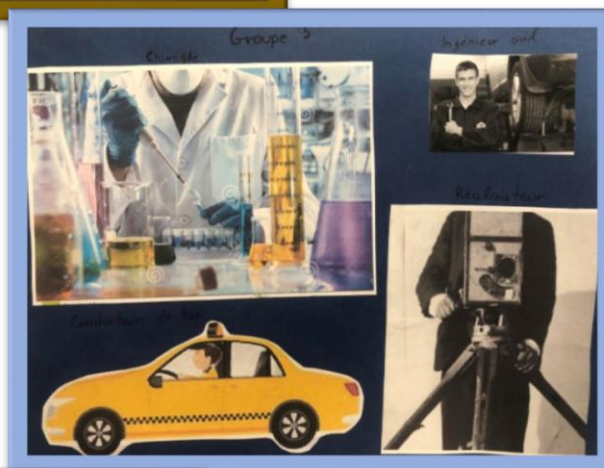
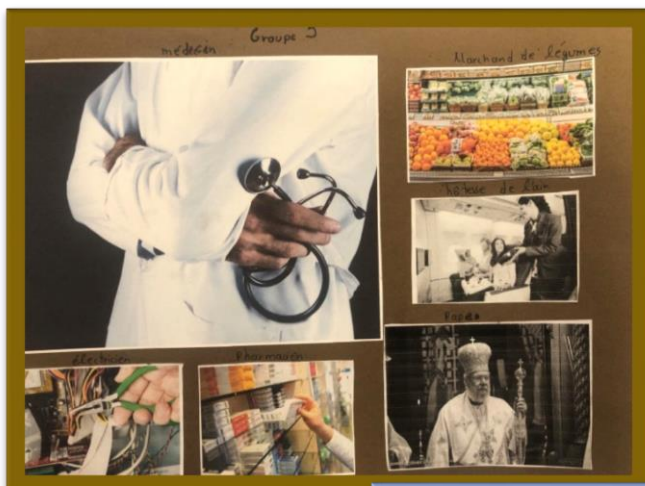
Les métiers (groupe 5)



#### 4. Les affiches des élèves



«Ενκρατίδου Λίλα», «Entre le manuel et les besoins du terrain : une approche actionnelle et différenciée destinée aux apprenants du FLE au collège grec»





## 5. Le livre électronique



«Ενκρατίδου Λίλα», «Entre le manuel et les besoins du terrain : une approche actionnelle et différenciée destinée aux apprenants du FLE au collège grec»

J'habite à Munich en, Allemagne

Bonjour, je m'appelle Spyros et je suis grec, j'ai 35 ans et je travaille comme mécanicien automobile chez Mercedes, je suis beau, grand, mince et mes cheveux de sont noirs

J'ai avoir une **BMW**

Nous avons deux garçons jumeaux et une fille. Ils s'appellent Chris, Stefan et Michelle

Chris et Stefan ont 4 ans, ils ont les yeux bleus et les cheveux bruns, ils sont minces et grands

Ils aiment tous les deux le foot

Philipos

Salut! Je m'appelle Sotia Bashkova. J'ai 35 ans. Je suis grecque et je suis auteur. Je suis brune. Mes yeux sont marron et mes cheveux sont longs et frisés. Je suis mince et petite. Mon plat préféré est la moussaka.

J'habite à New York

Voilà mon mari. Il s'appelle Carter West. Sa nationalité est américaine. Il est beau. Il est brun. Ses yeux sont verts et ses cheveux sont courts et marron. Il est plutôt grand et mince. En plus il est négociant.

Il a une Lamborghini

Nous avons un fils et une fille. Ils s'appellent Alexandros et Riana. Notre fils a seize ans et notre fille a douze ans.

Riana est brune. Elle a les yeux bleus et les cheveux longs et raides. Elle est petite et mince. Elle est danseuse.

Notre fille s'appelle Aiki. Elle a 5 ans. Elle est plutôt grande, mince et très très belle. Elle a les cheveux marron et les yeux marron. Elle a les cheveux longs et ondulés.

Ses loisirs préférés sont le ballet et la natation.

Salut! Je m'appelle Riana Giannakaki. J'ai 35 ans. Je suis grecque. J'ai les yeux marron et je suis brune. Je suis dentiste.

Mon mari s'appelle Finn Worhard. Il a les yeux verts et les cheveux blonds. Il a 34 ans et il est ingénieur.



«Ενκρατίδου Λίλα», «Entre le manuel et les besoins du terrain : une approche actionnelle et différenciée destinée aux apprenants du FLE au collège grec»

12. Afroditi  
13. Jean  
14. Filippas  
15. Nicole  
16. Christos  
17. Leda  
18. Sofia  
19. Mariiita  
20. Emmanouella  
21. Konstantina  
22. Vaggelis

Salut! Je m'appelle Arist J'ai 35 ans et je suis le directeur général d'Apple. Je suis beau, grand, mince et brun. J'ai les yeux bleus et les cheveux courts et raides. Je suis riche.

J'habite à New York.

J'aime les voyages et les voitures. J'ai une Ferrari!!!

Ma femme est pilote. Elle s'appelle Natassa et elle a 35 ans. Elle est très belle. Elle est grande, mince et blonde. Elle a les yeux bleus.

Avec Natassa, nous avons deux enfants: un fils et une fille.

Notre maison est super!!! Voilà notre piscine.

Notre fils s'appelle Iraklis. Il a 10 ans. Il est très beau, grand, mince et blond. Il a les yeux bleus et les cheveux plutôt longs et raides.

Ses loisirs préférés sont les jeux vidéo et le basket.

Salut! Je m'appelle Natalia. J'ai 35 ans et je suis grecque. Je suis brune, mes yeux sont marron et mes cheveux sont courts et raides. Je suis mince et petite. Je suis médecin et mes loisirs préférés sont la danse, le tennis et les voyages. Mon plat préféré est la carbonara.

Nous habitons à New York. Voilà notre maison!

Le nom de mon mari est Louis Partridge. Il a 41 ans et sa nationalité est anglaise. Il est beau. Il est brun et ses yeux sont marron. Il est grand et mince. Il est acteur et ses loisirs préférés sont la gymnastique et les voyages. Il adore les animaux et faire des vidéos.

Voilà nos voitures!

Nous avons un fils et une fille. Ils s'appellent Giannhs et Stergia.

Giannhs a seize ans, il est brun et ses yeux sont marron. Il est grand et mince.

Ses loisirs préférés sont le football et la guitare.

Stergia a douze ans. Elle est brune, ses cheveux sont courts et ondulés et ses yeux sont marron. Elle est mince et petite.

Ses loisirs préférés sont le piano et la danse.



Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.