

Agir en français, quelles tâches donner, comment les scénariser et comment les évaluer au niveau A2 ?

Introduction

Le *Cadre européen* existe, nous le savons ; nous connaissons son importance pour faire agir nos apprenants ici et maintenant, dans la classe en français. Mais il ne suffit pas de proposer des activités qui engagent « l'agir » ; il faut encore que celles-ci trouvent leur liant, leur cohésion. Celle-ci aurait-elle maille à partir avec le *storytelling*, si prisé par le monde du marketing et de la politique ?

Nous proposons dans cet article un parcours pédagogique destiné aux élèves de niveau A2 et organisé autour de tâches scénarisées, de manière à insuffler un peu de singularité dans l'application du fameux « *Cadre* ». En effet, la visée utilitaire mise en avant par les auteurs de cet ouvrage occulte largement la dimension ludique, créative, gratuite et imprévisible du langage. Or, les usagers – que l'on veut plurilingues et pluriculturels – ont besoin d'être « touchés » par une langue et d'en sentir le cœur vibrer pour l'utiliser avec confiance.

Avant de présenter ce parcours, revenons brièvement sur les apports du *CECR* et – plus précisément sur la notion de « tâche » – et précisons le concept de *storytelling*.

Le *CECR* : un formidable outil, parfois indigeste

Depuis le début des années 2000, nous, enseignants de FLE, bénéficions d'un outil précieux pour l'élaboration de nos cours : *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*, publié en 2001. Nous avons à notre disposition des outils pour déterminer les niveaux de maîtrise de la langue, des descripteurs pour objectiver nos évaluations et des suggestions d'activités pour une approche actionnelle, c'est-à-dire pour amener immédiatement nos élèves à « agir » en classe et hors de la classe dans la langue-cible. Dans un monde où la mobilité professionnelle est valorisée et encouragée, la démarche adoptée par le Cadre est d'apprendre à agir ensemble pour atteindre un objectif commun. Tous les outils proposés poursuivent avant tout un seul but : comment rendre l'apprenant plus performant dans son usage professionnel de la langue-cible ?

Si ce « grand livre rouge » propose de nombreux repères, il a cependant le défaut de ses qualités : il est très dense et difficile à consulter au quotidien. Son utilisation journalière nécessite une assimilation qui requiert quelques journées (au moins) de lecture et de synthèse. Heureusement, des spécialistes interprètent et synthétisent ces balises. Leurs référentiels¹ nous indiquent les fonctions ou actes de parole à employer, le vocabulaire et les structures grammaticales à utiliser, les compétences langagières à maîtriser, assorties des stratégies d'apprentissage à enseigner.

Mais il ne suffit pas d'avoir ces références réorganisées en fonction d'un niveau, car elles sont encore trop nombreuses : nous avons en effet trop d'aliments dans notre placard pour préparer le repas destiné à nos invités. A nous d'organiser nos provisions pour préparer des menus variés, digestes et adaptés à l'âge et à l'intérêt de notre public ! Nous établissons donc notre menu pour les semaines, voire les mois à venir. C'est ici qu'intervient la notion de « tâche ».

¹ Pour le niveau A2, consulter l'ouvrage de Beacco et alii : Beacco J.-C., Lepage S., Porquier R., Riba P. *Niveau A2 pour le français (utilisateur / apprenant élémentaire) Niveau intermédiaire*. Didier. 2008.

La tâche ou comment donner un rôle actif à l'élève

Grâce au *CECR*, tous les enseignants de langue s'accordent pour dire qu'il faut absolument mettre du sens dans les activités proposées aux élèves. Ceci n'est pas nouveau ! Déjà, au Moyen Age, les compagnons bâtisseurs de cathédrales demandaient à leur apprenti de réaliser un objet ou une production personnelle pour montrer les compétences acquises afin de devenir maître-compagnon. Au début du XX^e siècle, le Français Célestin Freinet invente la pédagogie par le projet qui eu un énorme succès jusqu'à nos jours. Toutes les méthodes dites « actives » s'inspirent du même principe : faire sens.

Le *CECR* précise que les tâches proposées aux apprenants doivent répondre à des besoins réels. Il ne suffit pas de changer de terminologie pour présenter des activités purement scolaires, sans enjeu social réel, comme des tâches. Les apprenants doivent construire un vrai projet ensemble, réaliser une vraie tâche, dont le produit est socialement visible. Au cours de ce processus, la langue est un outil parmi d'autres, une compétence parmi de multiples autres compétences². Ces tâches peuvent consister, par exemple, à préparer un repas sans frontières, à rencontrer un artiste francophone, à réaliser une émission de radio, à construire un blog, à participer à un spectacle, à rédiger des commentaires pour des photos exposées dans une galerie³, ...

Grâce à ce type d'expériences, les élèves perçoivent concrètement l'utilité de la langue qu'ils apprennent, mais sont aussi chaque fois confrontés à une situation nouvelle. Ils apprennent à dépasser leurs inhibitions, à coopérer avec les autres pour réussir, à prendre des risques, à aborder avec confiance la nouveauté. Cette compétence « heuristique », extrêmement précieuse permet à l'apprenant d'« oser la langue »⁴. Au-delà de l'utilité, c'est surtout la créativité qui est sollicitée et le plaisir de la langue qui est ressenti.

L'art de raconter au service de l'apprentissage

Pour parvenir à cet heureux mélange d'utilité et de plaisir, nous devons veiller à bien lier les activités proposées. En effet, on peut avoir un commun dénominateur, avec des thèmes⁵ bien déclinés dans toutes leurs composantes langagières (des thèmes tels que se présenter, faire des achats, se loger, se nourrir, utiliser des services, se déplacer, voyager, etc.), on peut avoir des ingrédients aussi « bios » que des documents authentiques sonores, vidéos ou écrits, mais avoir quand même l'impression que « la mayonnaise pourrait ne pas prendre ». Autrement dit, même si les ingrédients sont bien de saison et les plats du menu équilibrés en fonction du rythme des apprenants, il semble que manque parfois l'élément qui fait du repas un bon repas, dont on se souviendra. La juxtaposition d'exercices qui simulent la pratique réelle du français en classe peut manquer de vie, de peps, de liant, voire de liens entre les différents acteurs de la classe. Pour éviter ce piège, une solution existe : scénariser les activités, les mettre en scène, en d'autres mots, faire du *storytelling*.

² Le *CECR* définit en effet la tâche comme une suite d'actions, dont une partie seulement sont communicationnelles, entreprises par un individu en vue d'atteindre un but (*CECR*, 2001, p. 19).

³ Toutes ces tâches ont été réalisées par les étudiants étrangers de l'Institut des langues vivantes (Université catholique de Louvain, Belgique) dans le cadre des cours de français langue étrangère.

⁴ « Notre définition de la compétence heuristique est à la fois plus large et plus précise que celle présentée dans le document européen. Pour nous, la compétence heuristique consiste à intégrer de nouvelles pratiques, à demander de l'aide, à coopérer pour réussir, à dépasser ses inhibitions, à prendre des risques, à développer de nouvelles compétences, à aborder avec plaisir le changement et la nouveauté et, enfin, à « lâcher prise ». Cette compétence, extrêmement précieuse, permet à l'apprenant d'oser prendre la parole et d'avoir le sentiment de mieux gérer ses interactions en langue étrangère » (Berdal-Masuy, 2006 : 27).

⁵ Dénommés « spécifications générales, cf. chapitre 2 dans Beacco et alii.

Le *storytelling* peut se définir comme l'art de raconter. Si celui-ci a toujours existé, depuis les mythes grecs jusqu'aux contes de nos grands-mères en passant par les paraboles de Jésus, il prend aujourd'hui une place prépondérante dans les médias ainsi que le démontre Christian Salmon, en 2007⁶. Cette technique narrative issue du journalisme a été importée dans les années 1990 dans le domaine de la politique, du marketing et du management⁷. Ce concept est désormais très utilisé dans de nombreux domaines liés à la vie en société, comme en témoigne le développement des « *storytelling* cafés » ou des sites consacrés à cet art de raconter⁸. Mais qu'entend-on exactement par ce terme ?

Selon les auteurs du site *The national Storytelling Network*, « *storytelling* is the interactive art of using words and actions to reveal the elements and images of a story while encouraging the listener's imagination »⁹. Le *storytelling* est donc interactif, il utilise le langage, présente une histoire et sollicite l'imagination des auditeurs qui participent activement à la construction de l'histoire. Cet art de raconter prend de multiples formes selon l'objectif visé, il peut être utilisé pour divertir, pour éduquer, pour soigner, pour vendre, pour gérer une équipe, pour transmettre des connaissances ou un savoir-faire professionnel¹⁰. Pourquoi un tel succès ? Parce qu'il est plus aisé d'adhérer à une émotion qu'à un discours critique. Parce que – beaucoup mieux qu'un discours abstrait – une bonne histoire facilite la construction du sens, la synthèse et la mémorisation de l'information. Et une bonne histoire se construit toujours autour d'un événement imprévu, surprenant pour les auditeurs¹¹.

Au contraire de son usage dans le monde médiatique, le recours au *storytelling* dans le monde pédagogique permet de passer d'une histoire fantôme à la vie réelle¹². Utiliser le *storytelling* dans l'enseignement présente donc de nombreux avantages et permet de sortir du « cadre » tout en le respectant.

⁶ SALMON, Christian. 2007. *Storytelling la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*. Paris : La Découverte.

⁷ Lire à ce propos le dossier consacré à la rhétorique dans la revue *Sciences humaines* de novembre 2009 et, notamment, l'article suivant : WEINBERG Achille. 2009. « Aux sources de l'éloquence » dans *Sciences humaines*. N°209. pp. 31-35.

⁸ Selon Christian Salmon, « le succès du *storytelling* ne se limite pas à la direction d'entreprise et à la mercatique, il s'est imposé en dix ans à toutes les institutions au point d'apparaître comme le paradigme de la révolution culturelle du capitalisme, une nouvelle forme narrative qui intrigue et formate les secteurs d'activités les plus divers ».

Il fait même l'objet de recherches en informatique, dans la création d'environnements virtuels collaboratifs. CHELLALI, Amine. 2006 « Les environnements virtuels collaboratifs pour le storytelling ». Rencontre jeunes chercheurs en interaction homme-machine. Article consulté le 29 octobre 2009 sur le site perso.telecom-paristech.fr/~afihm/rjc06/actes/articles/article19.pdf

⁹ « What is Storytelling ? » dans « *The National Storytelling Network*, page consultée le 26 octobre 2009 sur le site [storynet.org. http://www.storynet.org/resources/knowledgebank/whatisstorytelling.html](http://www.storynet.org/resources/knowledgebank/whatisstorytelling.html)

¹⁰ Pour l'utilisation du *storytelling* dans la gestion des connaissances, lire : FALLERY, Bernard et Carole MARTI. 2007. « Le *storytelling* : un outil de gestion des connaissances », *SIM, Systèmes d'information et management*, CREGOR, Centre de recherches en gestion des organisations. N°4, vol. 11.

Une recherche a également été menée sur l'emploi du *storytelling* en milieu professionnel en France, dans une Chambre Régionale de Métiers et de l'Artisanat. Le travail a consisté à créer un portail interactif regroupant des histoires racontées par des artisans sur leurs usages d'Internet : SOULIER Eddie et Jean CAUSSANEL. 2004. « Apprentissage assisté par Story Telling : une pédagogie de l'erreur », article consulté le 11 octobre 2009 sur le site <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000712/fr/>

¹¹ Soulier (2004) cite Labov (1997) et Bruner (2002) pour affirmer qu'« un récit s'organise autour de l'événement le plus racontable qu'il contient, c'est-à-dire le plus surprenant eu égard à l'expérience du narrateur ou de ses auditeurs ». Selon Bruner, s'il n'y a pas d'événement imprévu, il n'y a pas à proprement parler d'histoire.

Labov W. 1997. « Some Further Steps in Narrative Analysis », Special issue of *The Journal of Narrative and Life History*, Volume 7, Numbers 1-4; Bruner J. 2002. *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.

¹² Nous reprenons en les inversant les propos de Christian Salmon dans *Le Courrier* du 13 septembre 2003 <http://www.lecourrier.ch/index.php?name=NewsPaper&file=article&sid=2682> (consulté le 29/11/2009)

Pour terminer cette brève réflexion sur le *CECR*, la notion de tâche et le *storytelling*, nous pouvons conclure qu'il faut ajouter deux composantes, deux épices à notre menu initial : **l'approche actionnelle**, pour mettre les apprenants en situation de pratiquer le français dans la vie réelle, et **un scénario** présenté sous la forme d'une histoire, qui permet d'organiser les tâches et de lier les activités les unes aux autres. Ces deux composantes peuvent être ajoutées sans recourir à un manuel : en fonction des circonstances d'emploi du français en situation réelle en Bulgarie et des besoins des apprenants, le professeur de français langue étrangère peut imaginer un scénario qui implique plusieurs tâches.

Notre scénario : l'accueil d'une personnalité francophone

Le scénario qui nous semble le plus réaliste, dans le contexte de l'enseignement du FLE en Bulgarie, est celui dans lequel le lycée accueille une personnalité francophone : un auteur francophone, un chanteur, un comédien, un cinéaste, mais aussi – pourquoi pas - un employé français d'une entreprise implantée en Bulgarie. Le festival International de la chanson francophone (*La clé d'or*), un autre évènement culturel organisé par le CCC ou l'Institut français ou par votre établissement ou par vous-même peuvent fournir l'occasion de cette rencontre.

A la une

13 octobre : Lire en fête - rencontre avec l'auteur français Mikaël Ollivier



Mikaël Ollivier, écrivain français, arrive en Bulgarie à l'occasion de Lire en fête. Du 12 au 17 octobre l'auteur va rencontrer des élèves francophones de Sofia, Plovdiv, Pravets et Stara Zagora.

- 13 octobre, 18h
- Institut français
- entrée libre

Renseignements : 93 77 913

Par scénario, il faut entendre ici le plan des différentes tâches, que nous listons sous l'intitulé « missions ». Le but de l'accomplissement de ces missions serait que les élèves donnent la meilleure image d'eux-mêmes, de leur établissement et de leur pays durant l'accueil de la personne qu'ils ont invitée. Ces missions sont diverses, exercent les cinq compétences et reflètent ce qui est attendu dans la maîtrise du niveau A2. Elles peuvent être proposées d'emblée par l'enseignant ou imaginées par les élèves, dans une didactique du projet. Le premier enjeu serait que toutes ces missions se réalisent avec succès, mais on pourrait aussi imaginer une valorisation supplémentaire. Toute la classe serait invitée gracieusement aux concerts, aux représentations, aux spectacles ou aux projections donnés durant l'évènement.

Missions

- S'informer sur la personnalité qui vient en Bulgarie
- Avant la venue de la personnalité, proposer 3 hôtels dans des quartiers différents, de styles différents
- Accueil à l'aéroport : premiers contacts, donner son opinion sur le livre, expliquer l'itinéraire jusqu'à l'hôtel, présenter quelques beaux monuments
- La valise de la personnalité s'est perdue à l'aéroport : il faut l'accompagner dans un magasin de vêtements et de chaussures
- Partage d'un repas dans l'établissement : expliquer les heures des repas, les habitudes de

- présentation des plats, les plats
- Faire visiter l'établissement
- Visite guidée d'un monument ou d'un quartier de la ville
- Présenter la personnalité au début du festival ou de l'évènement
- Faire une petite interview de la personnalité
- Proposer un spectacle ou une activité pour le soir à la personnalité invitée
- Accompagner la personnalité pour l'achat de souvenirs
- La personnalité a un petit malaise : il faut savoir ce qu'elle a, lui donner quelques conseils

Cette scénarisation est intéressante, car elle permet de construire une séquence sans nécessairement recourir à un manuel, mais contient-elle les épices qui lui donneront toute sa saveur ? Chaque mission est établie de façon réaliste. Elle sera donc préparée pour être bien réalisée. Mais, pour être certain que le scénario accroche, il faut le présenter sous la forme d'une histoire, dans laquelle un événement imprévu survient. Cet événement surprenant est imaginé par le professeur et les élèves ensemble, qui construisent un récit de façon collaborative, proche de ce qui pourrait se passer dans la vie réelle puisque, dans la vie, les événements se déroulent rarement comme prévu... Cette construction collaborative du récit permettrait d'intégrer une part d'émotion. En effet, d'une part, cet élément imprévu pourrait donner un « supplément d'âme » à ces activités fonctionnelles, mais d'autre part, il pourrait développer la compétence heuristique des apprenants et les aider à mémoriser les nouvelles compétences langagières, ancrées cette fois dans un événement où l'affectif prend sa part. C'est de cette manière que le professeur peut, dans sa méthodologie, recourir aux techniques du *storytelling*.

Comment passer de la liste des tâches à la mise en histoire de celles-ci ? La première étape consiste à les décrire de façon précise. *Votre invité vient partager un repas avec vous à l'école. Vous devez traduire le menu de la cantine, décrire les ingrédients. Vous expliquez les habitudes liées aux repas : heures, nombre de plats, dessert ou non, formules de souhait liées au repas, cigarettes ou non à table, durée du repas. Vous pouvez aussi lui dire vos goûts alimentaires.* Dans la seconde étape, la compréhension de documents trouvés dans des sites Internet ou dans des manuels permettront l'acquisition du lexique et des structures nécessaires à la communication dans la tâche. Ainsi, pour se familiariser avec la façon d'évoquer les aliments et la préparation d'un plat, il est possible de regarder une vidéo de la collection « Saveurs sans frontières » de TV5MONDE¹³. Les activités de lecture d'informations et d'instructions pourront se faire à l'aide de captures d'écran de pages web, telle que celle consacrée à la salade « chopska »¹⁴ ou aux coutumes observées par un jeune Français ayant séjourné un an en Bulgarie¹⁵. Chaque lecture de texte est précédée du conseil d'une stratégie de lecture globale à mettre en place. Elle est aussi accompagnée de questions fermées : choix multiple, mise en relation, vrai ou faux, texte à trous.

Salade Chopska



Son nom provient de "Chops", le nom donné aux Bulgares qui habitent dans la région de Sofia. Elle comporte aussi les trois couleurs du drapeau bulgare de par sa composition :

Blanc avec le feta,
Vert avec le concombre
Rouge avec les tomates

¹³ http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/dossier-42-A_Chypre.htm (consulté le 12/10/2009)

¹⁴ <http://www.euro-info-tourisme.com/bulgarie/index.recettes.cuisine.bulgare.html> (consulté le 12/10/2009)

¹⁵ <http://pchea.free.fr/index.php/2005/11/02/50-bulgarie-le-bilan> (consulté le 12/10/2009)

- Il y a beaucoup de petits stands ambulants dans Sofia vendant des parts de pizza : c'est très peu cher et pratique [....].
- Au restaurant, lorsqu'il est complet, il arrive que des gens que vous ne connaissez pas se joignent à votre table pour manger.
- Toujours au restaurant, la table n'est pas mise quand vous arrivez mais juste avant que le plat arrive.
- Lorsque vous commandez une entrée, un plat et un dessert au restaurant, il est tout à fait probable que vous ayez le dessert en même temps que le plat, voire même avant l'entrée !!! Il vaut mieux commander au fur et à mesure...
- Dans les restaurants les tranches de pain sont payantes, il faut les payer à l'unité. [....]. L'eau est également payante (on ne sert pas d'eau du robinet).
- Les toilettes sont la plupart du temps payantes dans les restaurants et lieux publics.

Dans un troisième temps, des activités pour structurer le vocabulaire¹⁶ et les nouveaux tours grammaticaux¹⁷ peuvent être proposés. Vient enfin en quatrième temps le moment de l'expression orale, où l'interaction avec l'invité peut être simulée entre élèves, entre l'élève et le professeur, l'élève et un francophone connu des participants. C'est à ce moment que les élèves peuvent imaginer un élément perturbateur qui va dynamiser leur interaction. Cet élément peut varier et donner lieu à plusieurs dialogues différents pour une même situation ou, simplement, entraîner à modifier les mimiques, l'intonation et l'intention avec laquelle le dialogue initial est dit, sans changer un mot de ce dernier. On peut imaginer, par exemple, qu'à l'aéroport, la personne accueillie ne correspond absolument pas à l'image physique qu'on en avait (plus jeune, plus beau ou plus vieux, plus laid), ou bien encore qu'elle est légèrement sourde, ou qu'elle est très distraite, ou bavarde, ou qu'elle a emmené un petit animal de compagnie avec elle La surprise non seulement met du piment à la situation jouée, mais elle est également une source d'activation des connaissances. Les élèves peuvent soit laisser libre cours à leur imaginaire, soit chercher dans leur vécu une situation similaire où les événements ne se sont pas déroulés comme prévu. Le fait de modifier volontairement le cours « normal » des choses donne une dimension tout à fait ludique au dialogue, tout en étant proche de ce qui pourrait arriver dans la réalité.

Ce moment d'interaction orale peut être évalué de façon formative. Les mêmes critères d'évaluation pourront être repris alors si la prestation de l'élève donne lieu à une évaluation certificative. Mais la réussite de la tâche sera mesurée par l'aisance des interlocuteurs avec leur invité et leur facilité de compréhension.

Evaluation

Pour évaluer l'activité proposée, une question doit être posée : la tâche est-elle accomplie, oui ou non ? Pour la mission proposée dans le parcours ci-dessus, la question peut être formulée en ces termes : *L'apprenant est-il capable de faire la conversation à table avec un invité francophone ?*

Pour répondre à cette question, il faut d'abord répondre aux cinq sous-questions suivantes :

1. L'apprenant comprend-il le sens global de la conversation ? (conversation tenue sur des sujets courants)
2. Est-ce qu'il adapte son comportement non verbal à la situation ? (posture, gestes, regard, sourires, occupation de l'espace, contact avec le mobilier,...)
3. Est-ce qu'il adapte sa communication ? (volume, débit, pauses, rythme, intonation – question/affirmation, articulation)
4. Est-ce qu'il donne des informations adaptées à son interlocuteur ? (choix et richesse des informations, cohérence)

¹⁶ http://www.franparler.org/fiches/jeux_vocabulaire.htm#dessinmystere

¹⁷ <http://www.lepointdufle.net/articles.htm>

5. Est-ce qu'il utilise une langue compréhensible ? (vocabulaire adéquat, structures de phrases simples et correctes).

Les deux tableaux suivants reprennent les descripteurs des compétences de parole, d'écoute et d'interaction orale au niveau A2. Pour chacune des missions confiées aux élèves, on sélectionnera les critères les plus appropriés à la bonne réalisation de la tâche. Nous préconisons de choisir cinq descripteurs et d'adopter un positionnement binaire dans le barème accordé à chaque descripteur, de façon à décider si le critère a été oui ou non bien respecté par l'élève.

A2	Alors, votre français ? ¹⁸ Je peux écouter	😊😊 Oui, tout à fait 3	😊 Bien 2	😐 Un peu 1	😞 Non, pas encore 0
Compétences générales	- Je peux faire la différence entre différents types d'oral (publicité, conversation, information radio....) - Je peux comprendre quelqu'un qui parle lentement sur des sujets courants. - Je peux comprendre les expressions et le vocabulaire simples (vie courante).				
Conversations entre natifs	- Je peux reconnaître le sujet d'une conversation (même si on ne s'adresse pas à moi) - Je peux comprendre pour échanger sur des sujets familiers.				

A2	Alors, votre français ? Je peux parler	😊😊 Oui, tout à fait	😊 Bien	😐 Un peu	😞 Non, pas encore
En général	- Je peux attirer l'attention. - Je peux commencer, soutenir et terminer une conversation simple et limitée en tête à tête.				
Discussion informelle entre amis	- Je peux discuter simplement de questions quotidiennes. - Je peux discuter de l'organisation d'une rencontre et de ses préparatifs. - Je peux discuter du programme de la soirée et du weekend. - Je peux faire des suggestions et réagir à des propositions. - Je peux exprimer mon accord et mon désaccord à autrui.				
Coopération à visée fonctionnelle	- Je peux indiquer que je suis ce qui est dit - Je peux communiquer au cours de simples tâches courantes en utilisant des expressions simples pour avoir des objets et en donner. - Je peux discuter de ce qu'on fera ensuite, répondre à des suggestions et en faire, demander des directives et en donner.				
Echange d'informations	- Je peux demander et expliquer le chemin à l'aide d'une carte ou d'un plan. - Je peux demander et fournir des renseignements personnels. - Je peux trouver une information factuelle et la transmettre. - Je peux répondre à des questions et en poser sur les habitudes et les activités journalières. - Je peux répondre à des questions sur les loisirs et les activités passées et en poser.				

D'après Jean-Claude Beacco et alii, 2008.

¹⁸ Titre repris aux grilles d'évaluation du manuel *Alors ? Méthode de français fondée sur l'approche par compétences* de Marcella di Giura et Jean-Claude Beacco, Didier, 2007.

Conclusion

Comment proposer des activités conformes aux exigences du *Cadre*, adaptées au niveau A2 et qui laissent un souvenir durable auprès de nos élèves ? Telle est la question à laquelle nous avons tenté de répondre dans cet article. Les auteurs du *Cadre* préconisent de faire AGIR les apprenants dans la langue-cible en leur proposant des tâches qui sont réelles et qui ont du sens. Cette démarche, si elle n'est pas nouvelle, fait désormais l'unanimité grâce à la diffusion internationale du *Cadre européen commun de référence*, véritable Bible des enseignants. Cependant, le risque court de tout réduire à une dimension utilitaire de la langue ; d'où la nécessité d'insuffler un peu de piment dans un parcours extrêmement balisé. La technique du *storytelling* nous a semblé un outil efficace pour laisser place à l'imaginaire et à l'interactivité des élèves. La recette qui rencontrera le plus de succès consiste donc à faire agir les élèves en leur proposant un scénario réaliste, articulé autour d'une succession de tâches, mais un scénario souple que les élèves contribuent à construire en imaginant des éléments imprévus qui donnent du relief au scénario et le rendent très proche des situations en contexte réel.

Bibliographie

Beacco Jean-Claude, Lepage Sabine, Porquier Rémy, Riba Patrick. 2008. *Niveau A2 pour le français (utilisateur / apprenant élémentaire) Niveau intermédiaire*. Paris : Didier.

BERDAL-MASUY, Françoise. 2006. « Quand le hors cadre s'appuie sur le cadre : une expérience théâtrale en FLE analysée à la lumière du Cadre européen commun de référence », dans M. Bracops e. a. (éd.), *Des arbres et des mots. Hommage à Daniel Blampain*. Bruxelles : Editions du Hazard, p. 15-30.

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. 2001. Paris : Conseil de l'Europe et Les Editions Didier.

CHELLALI, Amine. 2006 « Les environnements virtuels collaboratifs pour le storytelling ». Rencontre jeunes chercheurs en interaction homme-machine.

BEACCO, Jean-Claude et di GIURA, Marcella. 2007. *Alors ? Méthode de français fondée sur l'approche par compétences*. Paris : Didier. 2007.

FALLERY, Bernard et MARTI, Carole. 2007. « Le storytelling : un outil de gestion des connaissances », SIM, Systèmes d'information et management, CREGOR, Centre de recherches en gestion des organisations. N°4, vol. 11.

PITTELOUD, Anne. 2003. Christian Salmon. « La fiction est perçue comme une menace ». *Le Courrier*, Genève : 13 septembre 2003. <http://www.lecourrier.ch/index.php?name=NewsPaper&file=article&sid=2682> (consulté le 29/11/2009)

SALMON, Christian. 2007. *Storytelling la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*. Paris : La Découverte.

SOULIER Eddie et CAUSSANEL, Jean. 2004. « Apprentissage assisté par Story Telling : une pédagogie de l'erreur », article consulté le 11 octobre 2009 sur le site <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000712/fr/>

WEINBERG Achille. 2009. « Aux sources de l'éloquence » dans *Sciences humaines*. N°209. Pp. 31-35.

« What is Storytelling ? » dans « *The National Storytelling Network*, page consultée le 26 octobre 2009 sur le site storynet.org. <http://www.storynet.org/resources/knowledgebank/whatisstorytelling.html>

http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/dossier-42-A_Chypre.htm (consulté le 12/10/2009)

<http://www.euro-info-tourisme.com/bulgarie/index.recettes.cuisine.bulgare.html> (consulté le 12/10/2009)

<http://pcheqa.free.fr/index.php/2005/11/02/50-bulgarie-le-bilan> (consulté le 12/10/2009)