AUTOUR DES TÂCHES D'APPRENTISSAGE

CHRISTOF CHESINI, PETER KLEE

Aujourd'hui, l'enseignement des langues étrangères privilégie l'approche actionnelle et les moyens d'enseignement proposent des tâches stimulantes. Toutefois, afin de contrer la tendance des élèves à accomplir leurs tâches de manière répétitive, les enseignants doivent affronter le défi quotidien de les inciter à agir avec la langue pour apprendre de façon plus efficace. Ce chapitre montre comment aménager des tâches de manière à favoriser les activités langagières des élèves et indique des outils qui peuvent être utilisés à cet effet.

Sommaire

1 *Yesterday and today* – Les inventions au fil du temps: développer des compétences communicatives
2 Travail interdisciplinaire: créer un journal télévisé
3 Autoportrait – le feed-back par les pairs dans l'enseignement des langues étrangères
4 Utilisation des supports langagiers: le vol du drone
Ce qu'en dit la recherche
Ressources et liens utiles (sous http://langues.educa.ch/fr/bonnes-pratiques)

En ligne: http://langues.educa.ch/fr/bonnes-pratiques sous http://langues.educa.ch

© 2017, Secrétariat général de la CDIP

Impressum

Bonnes pratiques dans l'enseignement des langues
Exemples pour l'enseignement des langues nationales et de l'anglais à l'école obligatoire

Les points de vue et conclusions exprimés dans cette publication ont été formulés par des experts et ne doivent pas être considérés comme une prise de position des organes de la CDIP.

Editeur:
Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP)

Auteures et auteurs:
Karine Lichtenauer (coord.) | Dominique Chételat (coord.) | Claudine Brohy | Christof Chesini | Mirjam Egli Cuenat | Brigitte Gerber | Daniela Kappler | Peter Klee | Laura Loder-Büchel | Michael Wirrer

Pilotage et expertise:
Marie-Nicole Bossart | Wilfrid Kuster | Christine Le Pape Racine | Giuseppe Manno | Sylvia Nadig

Validation régionale:
Béatrice Brauchli | Mirjam Egli Cuenat | Brigitte Jörimann Vancheri

Accompagnement pour l'élaboration et la réalisation du projet:
- Groupe de coordination Enseignement des langues (COL)
- Groupe de travail Langues étrangères de la Chambre des HEP de swissuniversities (GTLE)

© 2017, Secrétariat général CDIP

AUTOUR DES TÂCHES D'APPRENTISSAGE

1 YESTERDAY AND TODAY – LES INVENTIONS AU FIL DU TEMPS: DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES COMMUNICATIVES

Degré	**Cycle 1**				**Cycle 2**				**Cycle 3**		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Langue(s)	anglais, transposable à d'autres langues										
Auteurs	Christof Chesini et Peter Klee										

Un thème – quatre compétences
L'exemple suivant montre une manière d'exercer les compétences communicatives – écouter, lire, parler et écrire – dans le cadre d'une approche actionnelle; il montre en outre qu'avec un support adapté, des activités orales d'un niveau de difficulté élevé peuvent être réalisées.

L'enseignant du degré primaire relate son expérience: «Les élèves ont de la peine à croire qu'au début, les téléphones portables étaient aussi gros qu'une valise ou qu'il fallait acheter des disques en vinyle ou des cassettes pour écouter de la musique. Ayant constaté cela, j'ai eu l'idée, après avoir achevé une série de leçons sur le thème *Yesterday and today* (hier et aujourd'hui), de répondre de manière plus approfondie aux besoins des élèves.

Susciter l'intérêt et activer les tournures de phrase connues
«Je commence cette séquence en montrant à mes élèves un robot construit par mes propres enfants à l'aide de leurs jeux de construction et je leur pose quelques questions: *What is this? What do you like about it? What do you think it can do? What do you need to make this robot? (*Qu'est-ce que c'est? Qu'est-ce qui vous plaît dans ce robot? Peut-il faire tout ce qu'on veut? De quoi avez-vous besoin pour fabriquer un tel robot?).
Etant donné que les réponses que j'attends requièrent un niveau linguistique au-dessus de celui de mes élèves, je propose, tant pour cette première leçon que pour les suivantes, des supports que j'inscris au tableau noir et que je complète au fur et à mesure des besoins. Je trouve important que mes élèves arrivent à parler pendant les cours. Pour se lancer, ils ont besoin de vocabulaire concret, d'aides adaptées ad hoc pour formuler des phrases et de «bribes de phrases» qu'ils peuvent utiliser simplement et directement lorsqu'ils répondent à une question. L'annexe 1 montre un exemple d'organisation du tableau noir.

© 2017, Secrétariat général de la CDIP

Grâce à la question «*If you had such a robot what would you use it for?»* (Si possédiez un robot, qu'en feriez-vous?), les élèves sont incités à se montrer créatifs dans leurs réponses. Ils travaillent en duo, écrivent leurs idées sur des petits papiers adhésifs et notent tout de suite un verbe utile. Ce travail préparatoire me facilite l'exploitation des réponses données dans la classe.»

Apprendre à faire des recherches et préparer des informations pour des tiers
«Pour remonter dans le temps avec mes élèves en partant de la technologie actuelle, j'utilise mon propre portable. Nous commençons par *today* et décrivons ensemble l'apparence et les fonctions du portable. Pour évoquer *yesterday*, nous essayons de retrouver les différentes étapes de l'évolution technologique en remontant le temps et en les plaçant selon les repères *100 years ago* et *1000 years ago*. Un exemple de la manière de procéder se trouve sur la fiche de travail *Inventions* (annexe 2) qui n'est distribuée qu'après la discussion en classe.

Partant de l'exemple du téléphone portable, cette fiche de travail offre aux élèves des structures langagières sur trois niveaux de difficulté et les prépare à la tâche à accomplir, c'est-à-dire faire des recherches sur l'histoire d'inventions qu'ils considèrent comme importantes et les présenter à la classe. Selon leurs résultats et leurs compétences, les élèves se voient assigner un nombre plus ou moins grand de recherches à faire.»

Des livres utiles à leur tâche peuvent être mis à la disposition des élèves. Par exemple, pour l'enseignement du français, ils apprécient les albums de bande dessinée *Les Chronokids – Les grandes inventions de l'histoire* de Zep, Stan et Vince (éd. Glenat). Une recherche sur internet conduit également à de bons résultats. Les mots-clés suivants sont utiles:
«History of inventions for kids», «History of inventions for children», «Famous inventors» pour l'enseignement de l'anglais; «inventeurs célèbres pour enfants», «histoire des inventions pour enfants» pour l'enseignement du français; «wichtige Erfindungen für Kinder», «wichtige Erfinder für Kinder» pour l'enseignement de l'allemand.
Ces mots-clés peuvent également être utiles aux enseignants qui recherchent des dessins animés ou des ouvrages et des textes adaptés.

Présentation sous forme de dialogue devant la classe ou en petits groupes
«Lors de la présentation, les élèves de chaque groupe posent des questions. A cet effet, ils reçoivent à nouveau un support langagier sur trois niveaux de difficulté sous la forme d'un schéma de questions et de réponses (annexe 3): au niveau 1, dans l'ordre et aux niveaux 2 et 3, dans le désordre. Au niveau 3, selon les cas, il est possible de ne pas proposer de réponses du tout. Les élèves posant les questions prennent des notes sous forme de mots-clés durant la présentation. Il existe ici aussi la possibilité d'aider les élèves en leur mettant à disposition une check-list comportant trois réponses à choix pour chaque point.»

Après une préparation approfondie, les élèves sont capables de poser leurs questions ou d'y répondre sans se référer à leur fiche de travail. Durant la phase de préparation, il est efficace d'utiliser de petites cartes sur lesquelles figurent, sur une face, les questions et, sur l'autre, les réponses. Ces cartes servent à répéter les dialogues en petits groupes ou en duo.

Une tâche créative pour conclure le thème *Yesterday and today*
«Selon le temps à disposition, je conclus le thème *Yesterday and today* par une tâche créative. Les élèves dessinent une invention de leur cru qui leur faciliterait la vie à l'école, par exemple une calculatrice de poche qui se commande avec la voix. A l'aide du vocabulaire et des structures qu'ils viennent d'apprendre, ils écrivent un bref texte décrivant cette invention. Les textes et les dessins sont ensuite affichés séparément ce qui donne lieu à un jeu final stimulant consistant à les rapparier. Les élèves peuvent de plus dresser un hit-parade des cinq meilleures inventions.»

Editeur: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)
© 2017, Secrétariat général de la CDIP, impressum

Dans les plans d'études et les moyens d'enseignement
Les tâches de rédaction décrites sont en très grande partie compatibles avec les plans d'études (LP21, PER). Les élèves utilisent pour ces tâches l'ensemble des compétences communicatives: écouter, lire, parler et écrire. Ils recherchent des informations sur des thèmes connus, rédigent un texte avec des mots simples et posent des questions simples et y répondent.
Les activités présentées sont créées à partir d'un moyen d'enseignement, mais, selon l'intérêt des élèves, elles peuvent aussi être réalisées à part en les adaptant leur niveau. On peut par exemple tout à fait utiliser le présent au lieu du passé.

Il est également important d'encourager les enseignants à laisser de côté le moyen d'enseignement durant quelques leçons et à essayer quelque chose de nouveau. Les élèves réagiront avec enthousiasme à ce changement.

Références bibliographiques
Pour faciliter la lecture, seuls sont référencés pour les moyens d'enseignement le titre de la collection, la langue cible [D pour l'allemand, E pour l'anglais, F pour le français et I pour l'italien] ainsi que l'éditeur.
Tous les liens ont été vérifiés le 27.9.2017.

CIIP / Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010 – 2016). *Plan d'études romand*. Neuchâtel: CIIP. https://www.plandetudes.ch

D-EDK / Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2010 – 2014). *Lehrplan 21.* Luzern: D-EDK. https://www.lehrplan.ch

Repubblica e Cantone Ticino (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Bellinzona: Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola. http://www.pianodistudio.ch

Young World [E]. Baar: Klett und Balmer Verlag.

Zep, Stan & Vince. (2008-). *Les Chronokids – Les grandes inventions de l'histoire*. [série de bandes dessinées]. Paris: Glénat.

Annexes

Annexe 1: «Soutien langagier, phase d'introduction»
Annexe 2: «Inventions»
Annexe 3: «Description»

Online: http://langues.educa.ch/fr/bonnes-pratiques sous http://langues.educa.ch

Editeur: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)
© 2017, Secrétariat général de la CDIP, impressum

Christof Chesini, Peter Klee

Appendice 1 / Annexe 1 / Anhang 1:
Scaffolding, fase introduttiva
Soutien langagier, phase d'introduction
Sprachsupport Einstiegsphase

What do you think it can do?

It	can	walk. talk. help. sing. ...

What do you need to make this/a robot?

To make this/a robot you need ...

- ... construction blocs.
- ... batteries.
- ... a clever person.
- ...

If you had such a robot what would you use it for?

I would use it to …

- ... clean my room.
- ... do my homework.
- ... talk.
- ...

Per usufruire del sostegno: si veda esempio 4, punto chiave «Scaffolding»
Pour l'utilisation des fiches de soutien, voir l'exemple 4 axé sur le «Scaffolding».
Zum Einsatz der Hilfsstellung: siehe Beispiel 4, Schwerpunkt «Scaffolding».

Das Material ist auf http://sprachen.educa.ch/de/gute-praxis veröffentlicht (Gute Praxis im Sprachenunterricht, EDK, 2017).

Christof Chesini, Peter Klee

Appendice 2 / Annexe 2 / Anhang 2: «Inventions»

Level 1

Invention	1000 years ago	100 years ago	Today
Smartphone	People **gave** smoke signals to communicate.	Mr Bell invented the telephone. Only rich people had one at home.	1. **You can use it to** talk to and write to people, to listen to music and to download information. 2. **It can** be black, white or another colour. **People used** telephones **before this invention.**

Level 2

Invention	1000 years ago	100 years ago	Today
Smartphone	People **gave** smoke signals in order to communicate.	The telephone **was** invented by Mr Bell. Only rich people had one installed at their homes.	1. **You can use it to** talk to and write to people, to listen to music and to download information. 2. **It can** be black, white or another colour. 3. **It was invented** around 2003. People used telephones before this invention.

Level 3

Invention	1000 years ago	100 years ago	Today
Smartphone	People **gave** smoke signals in order to communicate.	The telephone **was** invented by Mr Bell. Only rich people had one installed at their homes.	1. **You can use it to** talk to and to write to people, to listen to music and to download information. 2. **It can** be black, white or another colour. 3. It was invented in the beginning of the 21st century. 4. People used telephones before that invention. The sim card, the microphone and the loudspeaker **make it function.**

Per usufruire del sostegno: si veda esempio 4, punto chiave «Scaffolding»
Pour l'utilisation des fiches de soutien, voir l'exemple 4 axé sur le «Scaffolding».
Zum Einsatz der Hilfsstellung: siehe Beispiel 4, Schwerpunkt «Scaffolding».

Das Material ist auf http://sprachen.educa.ch/de/gute-praxis veröffentlicht (Gute Praxis im Sprachenunterricht, EDK, 2017).

Christof Chesini, Peter Klee

Appendice 3 / Annexe 3 / Anhang 3: «Description»

Level	Questions	Answers
1	1. What's the invention? 2. What's the name of the invention? 3. Who invented it? 4. What can you do with this invention? 5. What colour does it normally have? 6. Do you have a/an … at home?	1. This is a ... 2. It is called a … 3. … invented ... 4. You can (verbs) ... 5. It is normally (colour) ... 6. We have got /don't have a/an … at home.
2	1. What's the invention? 2. What's the name of the invention? 3. Who invented it? 4. When was it invented? 5. What can you do with this invention? 6. What colour does it normally have? 7. Do you have a/an … at home?	• It was invented in … • This is a ... • You can (verbs) ... • It is called a … • … invented ... • We have got /don't have a/an … at home. • It is normally (colour) ...
3	1. What's the invention? 2. What's the name of the invention? 3. Who invented it? 4. When was it invented? 5. What can you do with this invention? 6. What colour does it normally have? 7. What are parts of this invention? 8. Do you have a/an … at home?	• It is normally (colour) ... • It is called a … • … invented ... • The … and the … are parts of the … • It was invented in … • We have got /don't have a/an … at home. • This is a ... • You can (verbs) ...

Per usufruire del sostegno: si veda esempio 4, punto chiave «Scaffolding»
Pour l'utilisation des fiches de soutien, voir l'exemple 4 axé sur le «Scaffolding».
Zum Einsatz der Hilfsstellung: siehe Beispiel 4, Schwerpunkt «Scaffolding».

Ulteriore possibile utilizzo:

Il docente predispone un breve testo con le frasi riportate nella seconda colonna («Risposte»), descrivendo in questo modo un'invenzione (ad es. il treno, la penna a sfera o la fotografia). Basandosi su questo testo gli alunni rispondono per iscritto alle domande della prima colonna. Infine evidenziano le espressioni utili a descrivere l'invenzione da loro scelta. Elaborano così autonomamente il loro sostegno linguistico.

Verificare anche all'interno del testo come potersi esercitare con queste frasi in modo da rendere superfluo il sostegno.

Autres possibilités d'utilisation:

L'enseignant rédige un texte court avec les éléments de la 2e colonne («réponses») et décrit ainsi une invention (par ex. l'invention du train, du stylo-bille ou de la photographie).
A l'aide de ce texte, les élèves répondent par écrit aux questions de la première colonne. Ensuite, ils marquent eux-mêmes les éléments qui leur sont utiles pour la description de l'invention qu'ils ont choisie. Ils élaborent ainsi leur propre support langagier.

Voir aussi dans le texte comment ces expressions peuvent être exercées de manière à ce que les élèves puissent se passer du support.

Weiterer möglicher Einsatz:

Die Lehrperson erstellt einen kurzen Text mit den Bausteinen der 2. Spalte („Antworten") und beschreibt so eine Erfindung (z. B. des Zuges, des Kugelschreibers oder der Photographie). Anhand dieses Textes beantworten die Schülerinnen und Schüler die Fragen der ersten Spalte schriftlich. Im Anschluss markieren sie selbst die „Bausteine", die für die Beschreibung der von ihnen gewählten Erfindung nützlich sind. So erarbeiten sie ihren eigenen Sprachsupport.

Siehe auch im Text, wie diese Wendungen eingeübt werden können, damit sich schliesslich der Support erübrigt.

2 TRAVAIL INTERDISCIPLINAIRE: CRÉER UN JOURNAL TÉLÉVISÉ

Degré	**Cycle 1**				**Cycle 2**				**Cycle 3**		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Langue(s)	français, transposable à d'autres langues										
Auteurs	Christof Chesini et Peter Klee										

«Il n'est pas toujours facile d'inciter les élèves à regarder de temps en temps une émission de télévision en français ou en anglais bien que nous considérions qu'il est indispensable de le faire pour apprendre une langue. Comme, dans notre école, le thème des médias est traité dans d'autres disciplines, j'ai décidé de demander à mes élèves de créer leur propre journal télévisé durant le cours de français.»

Cette activité représente un défi tant pour les enseignants que pour les élèves, car elle demande l'activation de connaissances interlinguistiques (voir le chapitre «Ponts entre les langues») et interdisciplinaires. En effet, elle a produit des liens avec la langue de scolarisation ainsi qu'avec les disciplines MINT et suscité une réflexion interdisciplinaire. L'intégration de plusieurs disciplines ne facilite pas les tâches d'apprentissage, mais elle transforme celles-ci en un défi passionnant. La description ci-dessous montre comment les événements actuels ont été utilisés pour enseigner une langue étrangère de manière motivante et comment les élèves ont acquis des stratégies importantes.

Réflexion sur les médias
Au début, les élèves font l'inventaire de tous les genres d'émissions télévisées qu'ils connaissent au moyen d'une carte heuristique (mind map) et les classent par catégories: journaux télévisés, documentaires, téléfilms et séries télévisées, débats télévisés, émissions de téléréalité, etc. L'objectif est de se rendre compte de la grande diversité des émissions de télévision. Ensuite, les émissions sont classées dans les catégories «divertissement» et «information», classement qui n'est pas toujours évident. On peut aisément poursuivre le débat sur le résultat de cette première réflexion au sein du module «média et informatique» (voir Lehrplan 21) et/ou de la discipline langue de scolarisation. Par la suite, l'accent est mis sur les émissions d'information.

© 2017, Secrétariat général de la CDIP

«Avec mes élèves, nous avons tout d'abord examiné un bulletin d'information à la loupe. Il n'est pas facile de comprendre une émission d'information dans une autre langue. Selon le niveau de la classe, il est préférable de se contenter d'une partie de l'émission. Les journaux télévisés de RTS/SRF/RSI sur internet sont structurés par thèmes ce qui permet de choisir diverses informations accessibles.

Dans un premier temps, les différents thèmes abordés – le plus souvent délimités par l'apparition du présentateur ou de la présentatrice – sont notés sur le tableau sous forme de mots-clés. Pour ce faire, j'arrête l'émission et les élèves proposent un titre adapté. Le résultat donne lieu à des discussions en classe: comment l'émission est-elle construite, que met-on au début? qu'est-ce qui vient ensuite? quelles sont les séquences les plus dramatiques? pourquoi? Lors de cet exercice, les élèves s'approprient de nouveaux mots qui leur seront utiles pour créer leur propre journal télévisé ainsi que pour le travail dans d'autres disciplines: *le studio, le journal télévisé, l'événement, l'actualité (internationale, nationale, politique, culturelle, sportive), le/la journaliste, le/la reporter, l'envoyé(e) spécial(e),* etc. Afficher préalablement la structure de l'émission au tableau noir facilite cette étape (annexe 1).

Des groupes sont ensuite formés et se voient attribuer un thème d'actualité; la seconde étape consiste à répondre, l'aide d'une grille, au plus grand nombre de questions possible : qui? quoi? quand? où? comment? pourquoi? (annexe 2). Les élèves apprennent ainsi les éléments les plus importants d'une information. Le son et l'image sont ici aussi importants que le texte. Le groupe mène alors un débat sur les informations qui doivent figurer sous le titre inscrit au tableau noir. Pour faciliter la discussion dans la langue cible, des expressions utiles sont proposées aux élèves: *Je pense que ..., à mon avis, il faut ..., etc.* De plus, d'autres aides doivent être mises à leur disposition, par ex. des dictionnaires. En vue de la prochaine leçon, les élèves ont, comme devoir, de regarder à la maison un journal télévisé dans la langue cible.

De la compréhension à la présentation orale
La tâche assignée aux élèves consiste à créer, à trois, un journal télévisé présenté en direct, comportant au minimum trois thèmes et durant environ cinq minutes. L'un des thèmes doit être traité sous forme d'interview en studio ou en direct. Chaque semaine, une équipe différente présente son journal. Afin d'encourager la classe, nous concevons un journal ensemble à partir de celui que les élèves ont regardé à la maison et nous discutons des thèmes que nous pourrions retenir pour notre émission. Les thèmes sont répartis entre les groupes. Chacun d'entre eux tient une «conférence de rédaction» durant laquelle il approfondit son thème dans la langue cible, se répartit les tâches et dresse la liste du matériel nécessaire. En vue de l'émission en direct, il est recommandé de répéter brièvement la forme et les pronoms interrogatifs. Ensuite, les élèves consacrent le temps à disposition jusqu'à la prochaine leçon à la préparation de leur présentation.»

Enfin, la création proprement dite du journal télévisé en direct a lieu à la maison. Le but n'est pas d'imiter une émission de télévision. Les jeunes ont d'autres intérêts et ils doivent être suffisamment libres dans le choix des thèmes de leur émission : nouvelles nationales et internationales, sport, bref bulletin météo ainsi que nouvelles de la région, du village, de la ville, du quartier ainsi que de l'école ou de la classe, etc.

Les questions de base du journalisme (qui? quoi? etc.) figurant sur le guide (annexe 1) aident les élèves à créer les informations sur le plan du contenu, de la langue et de la structure. Lors de la présentation, les élèves ne doivent pas lire un texte, mais sont autorisés à consulter des notes. La grille des questions peut également être utilisée (annexe 2). Il est important que les élèves puissent s'exprimer avec spontanéité dans un cadre scolaire protégé et soient autorisés à faire des erreurs.

Editeur: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)
© 2017, Secrétariat général de la CDIP, impressum

Après chaque journal télévisé, la classe donne un feed-back constructif dans la langue cible. Une liste d'expressions est mise à leur disposition: *le téléjournal est bien structuré. Il faut parler plus fort,* etc. Cette aide (annexe 3) peut être traduite dans d'autres langues et utilisée dans les cours correspondants indépendamment du thème traité.

Dans les plans d'études et les moyens d'enseignement
La présentation d'un journal est très largement compatible avec les plans d'études cadres (LP21, PER). En relevant ce défi, les élèves utilisent des stratégies de compréhension orale; ils s'expriment avec des mots simples sur des thèmes de tous les jours et présentent un bref exposé préparé. Ils utilisent à cet effet des outils créatifs esthétiques et ludiques. Ils soignent en outre leur prononciation et apprennent graduellement à se servir de stratégies communicatives pour la production orale de manière autonome.

De plus, cette activité d'apprentissage aborde l'éducation aux médias et l'utilisation des médias (voir Lehrplan 21, module média et informatique). Les élèves réfléchissent aux médias et débattent de l'utilisation qu'ils en font quotidiennement. Dans l'éducation aux médias, à côté de l'acquisition de connaissances, les aspects pédagogiques jouent un rôle important. La créativité ainsi que la capacité de perception et d'expression sont encouragées.

Les nouveaux moyens d'enseignement préconisent l'utilisation de la langue cible dans toutes les situations d'apprentissage, y compris lorsque les élèves travaillent en groupe ou donnent un feed-back. C'est également le cas dans la tâche d'apprentissage présentée. Des expressions utiles se trouvent par ex. dans le moyen d'enseignement du français *dis donc!* (ouvrage de référence *dis voir!)* et dans les moyens d'enseignement de l'anglais *Explorers (Resource Book)* et *Voices (Language Guide).*

Au niveau de l'établissement
L'activité d'apprentissage peut être proposée dans toutes les langues, soit seule, soit en lien avec un thème correspondant en éducation aux médias. Si les journaux télévisés sont enregistrés, ils seront intégrés au porte-folio et pourront être envoyés à une classe partenaire.

La réalisation de cette activité peut intervenir durant les cours ordinaires ou dans le cadre d'une semaine spéciale durant laquelle le thème des médias est traité de manière interdisciplinaire. Dans le cas d'une activité interdisciplinaire, convenir des responsabilités de chacun des intervenants est la clé du succès.

Editeur: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)
© 2017, Secrétariat général de la CDIP, impressum

Références bibliographiques

Pour faciliter la lecture, seuls sont référencés pour les moyens d'enseignement le titre de la collection, la langue cible [D pour l'allemand, E pour l'anglais, F pour le français et I pour l'italien] ainsi que l'éditeur.
Tous les liens ont été vérifiés le 27.9.2017.

CIIP / Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010 – 2016). *Plan d'études romand*. Neuchâtel: CIIP. https://www.plandetudes.ch

D-EDK / Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2010 – 2014). *Lehrplan 21*. Luzern: D-EDK. https://www.lehrplan.ch

dis donc! [F]. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

dis voir! [F]. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Explorers [E]. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Explorers: *Resource Book* [E]. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Repubblica e Cantone Ticino (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Bellinzona: Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola. http://www.pianodistudio.ch

Voices [E]. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Voices: Language guide [E]. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Annexes

Annexe 1: «Guide – Mise en pratique pour une conférence de rédaction»
Annexe 2: «Structure d'une nouvelle»
Annexe 3: «Exprimer son opinion»

Online: http://langues.educa.ch/fr/bonnes-pratiques sous http://langues.educa.ch

Editeur: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)
© 2017, Secrétariat général de la CDIP, impressum

Christof Chesini, Peter Klee

Appendice 1 / Annexe 1 / Anhang 1: «Guide – Mise en pratique pour une conférence de redaction»

N°	thème / esquisse d'idées / Pourquoi le thème est-il important?
Forme de la présentation	☐ la présentatrice / le présentateur lit toute la nouvelle ☐ la présentatrice / le présentateur lit une partie de la nouvelle ☐ des images / des photos / … ☐ une interview dans le studio ☐ une interview hors studio (= Aussenschaltung) ☐ _____ ☐ _____
Durée	max. _____secondes
Responsabilité	_____ _____
Matériel	☐ un tableau / une grille ☐ une photo ☐ un tableau noir ☐ une présentation assistée par ordinateur ☐ _____ ☐ _____

Per usufruire del sostegno: si veda esempio 4, punto chiave «Scaffolding»
Pour l'utilisation des fiches de soutien, voir l'exemple 4 axé sur le «Scaffolding».
Zum Einsatz der Hilfsstellung: siehe Beispiel 4, Schwerpunkt «Scaffolding».

Christof Chesini, Peter Klee

Appendice 2 / Annexe 2 / Anhang 2: «Structure d'une nouvelle»

Wer? - Qui? *Über welche Personen wird gesprochen und welche Beziehung haben sie zum Geschehen?*	**Was? - Quoi ?** *Schilderung des Geschehens und Herausstellen des eigentlich «Besonderen» und «Neuen».*
Wann? - Quand? *Die Zeitangabe erzeugt eine Anteilnahme des Zuschauers am Geschehen. Je aktueller eine Meldung, desto grösser die vermutete Teilhabe und das Interesse des Zuschauers.*	**Wo? - Où?** *Der Ort des Geschehens kann eine Nähe oder Distanz zum Zuschauer erzeugen. Je näher der Ort, desto höher ist unter Umständen die Anteilnahme des Zuschauers.*
Wie? - Comment? *Hier wird der Ablauf des Geschehenen beleuchtet. Dies erzeugt bei den Zuschauern Verständnis und Nachvollziehbarkeit.*	**Warum? - Pourquoi?** *Nicht immer lassen sich genügend Informationen für die Beantwortung dieser Frage sammeln. Den Zuschauern dient sie jedoch als Interpretationshilfe. Oftmals kommen hier Experteninterviews zum Einsatz.*

Per usufruire del sostegno: si veda esempio 4, punto chiave «Scaffolding»
Pour l'utilisation des fiches de soutien, voir l'exemple 4 axé sur le «Scaffolding».
Zum Einsatz der Hilfsstellung: siehe Beispiel 4, Schwerpunkt «Scaffolding».

Das Material ist auf http://sprachen.educa.ch/de/gute-praxis veröffentlicht (Gute Praxis im Sprachenunterricht, EDK, 2017).

Christof Chesini, Peter Klee

Appendice 3 / Annexe 3 / Anhang 3: «Exprimer son opinion»

Donner son avis, exprimer son accord ou son désaccord

Donner son avis	Exprimer son accord	Exprimer son désaccord
Je pense qu'il faut ... A mon avis, nous pouvons ... Je trouve qu'on doit	Je suis d'accord avec toi. Tu as raison. C'est une bonne idée. ...	Je ne suis pas d'accord. Non, à mon avis il faut ... J'ai une autre idée: ... ...

Donner un feedback

Ce qu'on peut dire		Expressions faciles	Expressions plus difficiles
... si c'est une bonne présentation:	**+**	Bravo. C'est intéressant / formidable / super. J'ai tout compris. Vous ne lisez pas le texte. ...	Vous donnez de bonnes informations. La présentation est bien structurée. Vous avez une bonne prononciation. Vous parlez couramment. ...
... conseils pour améliorer:	**-**	Il y a des mots difficiles. Vous parlez trop vite. Vous lisez le texte. Vous êtes nerveux. ...	C'est difficile à comprendre. Il faut parler plus fort. Vous ne parlez pas librement. Je n'ai pas vu le fil rouge. ...

Per usufruire del sostegno: si veda esempio 4, punto chiave «Scaffolding»
Pour l'utilisation des fiches de soutien, voir l'exemple 4 axé sur le «Scaffolding».
Zum Einsatz der Hilfsstellung: siehe Beispiel 4, Schwerpunkt «Scaffolding».

Das Material ist auf http://sprachen.educa.ch/de/gute-praxis veröffentlicht (Gute Praxis im Sprachenunterricht, EDK, 2017).

3 AUTOPORTRAIT – LE FEED-BACK PAR LES PAIRS DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Degré	**Cycle 1**				**Cycle 2**				**Cycle 3**		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Langue(s)	français et allemand, transposable à d'autres langues										
Auteurs	Christof Chesini et Peter Klee										

L'autoportrait se prête bien à l'enseignement d'une langue étrangère et peut constituer le prélude à un projet d'échange à long terme (voir chapitre «Echanges et mobilité»), être rédigé dans le cadre d'un échange de lettres ou faire simplement partie des activités réalisées en classe.

Depuis plusieurs années, le cycle d'orientation de Colombier (NE) mène un projet d'échange avec l'établissement du secondaire I de Speicher (AR). Il est important que le démarrage du projet soit motivant et donc préparé avec soin. Avant la première rencontre, les élèves se présentent mutuellement par écrit d'une manière originale. Le contenu et la forme de la présentation doivent permettre un premier contact entre les élèves partenaires de l'échange.

La description de l'activité menée par un enseignant de Colombier montre clairement comment cette activité de production écrite met en œuvre les actes de parole et comment les élèves se soutiennent mutuellement par leur feed-back.

Processus de rédaction: les étapes qui mènent au succès
«Avant de commencer le travail de rédaction proprement dit, je fais remplir à mes élèves une fiche signalétique (annexe 1), j'expose les trois phases du processus de rédaction et j'indique les stratégies importantes à utiliser avant, pendant et après la rédaction. Enfin, j'aborde les aspects importants d'une lettre personnelle comme l'intention, la structure et la présentation du texte. Ces thèmes sont traités dans les moyens d'enseignement et les élèves les ont déjà abordés dans le cadre de la langue de scolarisation ou d'une autre langue étrangère. Pourtant, ils acquièrent une tout autre importance lorsqu'il s'agit d'écrire aux correspondants de l'école partenaire.»

© 2017, Secrétariat général de la CDIP

«En remplissant la fiche signalétique, les élèves notent des mots-clés correspondant à ce qui leur semble important: les frères et sœurs, les choses qu'ils aiment ou n'aiment pas, leurs hobbys, etc. Cette activité leur permet d'approfondir et de nuancer leur vocabulaire: *j'ai un faible pour…, je n'aime pas quand…* Dans le domaine des hobbys, il faut se demander pourquoi une activité est plaisante: *je suis fan de foot parce que…* La classe partenaire recevra également un selfie des élèves accompagnant leur présentation. Selon le niveau de la classe, une brève description de soi-même complète la liste de mots-clés qui ne comprendront que des traits de caractère positifs ou neutres: *je suis plutôt gai / je ne parle pas beaucoup*. Il ne s'agit pas de faire étalage de ses faiblesses.»

«Si les élèves ont des questions lors de la rédaction, je suis bien entendu à leur disposition. Comme les textes ne sont pas corrigés par moi, il est indispensable que chacun fasse relire son texte par un camarade (peer feedback) comme mes élèves le pratiquent dans d'autres disciplines: le texte est d'abord révisé sur le plan du contenu puis sur celui de la forme.»

Grâce au feed-back par les pairs, les élèves s'adaptent au destinataire du portrait
Pour le feed-back par les pairs, les démarches suivantes se sont révélées efficaces:

1. Les élèves travaillent par deux et se présentent mutuellement leurs textes: le premier lit à haute voix, le second écoute et lit en même temps. Celui qui écoute réagit spontanément à ce qui lui a plu dans le texte et donne son avis sur ce qui devrait particulièrement intéresser le destinataire. Il vérifie ensuite si le texte contient toutes les informations importantes à l'aide de la fiche de travail «évaluation par les pairs» (annexe 2).
2. Les pairs se lisent mutuellement leur texte et se donnent un feed-back: qu'est-ce qui n'est pas encore clair ? Où serait-il utile de donner des explications supplémentaires? Ils mettent un point d'interrogation en marge des passages peu compréhensibles et font au minimum deux propositions de compléments à apporter à certains passages. Ils notent leurs propositions sur des petits papiers adhésifs qu'ils placent à l'endroit concerné.
3. Les élèves discutent des propositions et révisent le texte sur la base des suggestions reçues.
4. Après la révision du contenu, les élèves recherchent les fautes d'orthographe et de grammaire. Le niveau de connaissance des élèves est déterminant à ce stade.

Le contenu et la forme
«L'originalité de l'"emballage" ou de la forme est aussi importante que le contenu aux yeux de mes élèves. Je leur montre donc des exemples des années précédentes (voir annexe 3) et leur pose des questions-clés afin de leur fournir quelques repères. Le domaine des hobbys est généralement une bonne source d'inspiration.»

Les lettres de Colombier sont lues avec grand intérêt par les élèves de Speicher (AG), ce que montre le rapport de leur enseignant:
«Le premier contact avec la classe partenaire est toujours une grande surprise. Les élèves de Colombier se présentent en allemand, mais pas dans une lettre sagement rédigée puis corrigée par l'enseignant, mais dans un style plein d'imagination et de créativité auquel nous ne nous attendions vraiment pas: la passionnée de hip-hop se présente sur la couverture du CD de son groupe préféré, le fan de Xamax a construit un terrain de football dans une boîte à chaussure, etc.
(Trait d'union, 49/2008).»

Dans les plans d'études et les moyens d'enseignement
Le travail de rédaction est très largement compatible avec les plans (Lehrplan 21, Plan d'études romand, Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese). Les élèves s'expriment avec des mots simples au sujet d'eux-mêmes ou de personnes connues en utilisant des phrases simples. Ils mettent en œuvre des stratégies pour produire un texte qui sera compris par son destinataire. Avec des moyens de présentation simples, ils obtiennent un effet esthétique. Au moyen d'éléments culturels, ils entrent en contact avec des jeunes de leur âge et font leur connaissance.

Editeur: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)
© 2017, Secrétariat général de la CDIP, impressum

Il est également possible de proposer ce travail de rédaction à des élèves du primaire. Selon les connaissances des élèves, ils auront besoin de davantage d'aide et utiliseront des expressions plus simples.

Le feed-back par les pairs recouvre une compréhension générale des processus d'enseignement et d'apprentissage et permet de faire le lien entre les compétences concernant une discipline et les compétences interdisciplinaires: les élèves sont des acteurs à prendre au sérieux. Ils ne disposent certes pas de l'expertise de leur enseignante ou enseignant, mais sont encouragés à faire confiance à leurs capacités et à faire part de leurs réflexions et de leurs idées en classe.

Pour créer des critères d'un bon feed-back par les pairs avec toute la classe: voir l'exemple 1 «Créer une grille d'évaluation avec votre classe» dans le chapitre «Pratiques d'évaluation».

Au niveau de l'établissement
Dans l'idéal, l'autoportrait est rédigé en vue d'un échange de classe, afin de prendre contact avec la classe partenaire (voir : exemples de bonnes pratiques dans «Echange et mobilité»). Si l'exercice de l'autoportrait donne lieu à un échange de lettres ou de courriels avec une classe de la région de la langue cible, les élèves en tirent également des bénéfices. Cela leur permet d'utiliser la langue dans des situations authentiques et d'expérimenter directement l'utilité de la langue étrangère en cours d'apprentissage.

Mais, cet exercice garde tout son sens en dehors d'une activité d'échange: par exemple, lorsque la rentrée se fait dans une classe recomposée, il peut favoriser l'entente mutuelle; les portraits peuvent être utilisés dans un journal de classe ou exposés lors d'une soirée des parents. S'ils sont présentés dans le cadre d'une exposition au sein de l'école, les élèves des autres classes ont la possibilité de faire des commentaires positifs et le feed-back par les pairs est étendu à toute l'école.

Références bibliographiques
Pour faciliter la lecture, seuls sont référencés pour les moyens d'enseignement le titre de la collection, la langue cible [D pour l'allemand, E pour l'anglais, F pour le français et I pour l'italien] ainsi que l'éditeur.
Tous les liens ont été vérifiés le 27.9.2017.

Assbeck, J. (2007). *Correct me if I'm wrong*. Peer-Correction: Texte von Mitschülern korrigieren. In *Der Fremdsprachliche Unterricht – Englisch* no 88. Seelze: Friedrich Verlag.

Beurteilung auf der Sekundarstufe 1. Passepartout Fremdsprachen an der Volkschulen. Dossier Beurteilung. [Website]. http://www.passepartout-sprachen.ch/services/dossiers/beurteilung

CIIP / Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010 – 2016). *Plan d'études romand*. Neuchâtel: CIIP. https://www.plandetudes.ch

D-EDK / Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2010 – 2014). *Lehrplan 21.* Luzern: D-EDK. https://www.lehrplan.ch

dis donc! [F]. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Editeur: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)
© 2017, Secrétariat général de la CDIP, impressum

Dix, P. (2011). *Konstruktives Feedback im Klassenzimmer. Richtiger Umgang mit gegenseitigen Bewertungen – Möglichkeiten und Chancen von Beurteilungen – Fallstudien und Praxisbeispiele.* Hallbergmoos: Aulis.

geni@l [D]. Stuttgart: Klett Sprachen.

Keller, S. (2013). *Kompetenzorientierter Englischunterricht.* Berlin: Cornelson Schulverlage.

Keller, S., Westfall-Greiter, T. (2014). *Wirksames Feedback für wirksamen Unterricht*. In *Der Fremdsprachliche Unterricht – Englisch* no 130. Seelze: Friedrich Verlag.

Klee, P., Pantillon, D. (2008). *Idées pour la mise en œuvre d'objectifs interculturels*. In *Le Trait d'union* no 49. Solothurn: ch.Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit.

Mille feuilles [F]. Bern: Schulverlag plus.

New World [E]. Baar: Klett und Balmer Verlag.

Repubblica e Cantone Ticino (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Bellinzona: Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola. http://www.pianodistudio.ch

Wiggins, G. (2012). *Seven Keys to Effective Feedback.* In *Educational Leadership* no 70 (1), 10-16.

Wilkening, M. (2013). *Selbst- und Partnerevaluation unter Schülern. Lernwege individualisieren – Kompetenzen steigern.* Weinheim: Beltz.

Annexes

Annexe 1: «Selbstporträt»
Annexe 2: «Partnerevaluation – Sich gegenseitig vorstellen»
Annexe 3: «Exemples de présentations originales»

Online: http://langues.educa.ch/fr/bonnes-pratiques sous http://langues.educa.ch

Editeur: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)
© 2017, Secrétariat général de la CDIP, impressum

Christof Chesini, Peter Klee

Appendice 1 / Annexe 1 / Anhang 1: «Selbstporträt»

Wer bin ich?

Name, Vorname und Geburtsdatum

Ich heisse ...
Ich wurde am ... in ... geboren.
Ich wohne in ...
Ich habe zwei Brüder und eine Schwester: ...

Mein Kurzporträt

Ich bin	gross, klein, kräftig, schlank, sportlich, elegant
Meine Haare sind	schwarz, hellbraun, blond, rotbraun lang, kurz, lockig, gekraust
Meine Augen sind	blau, hellblau, grün, blaugrün, braun,

Meine Charaktereigenschaften

Ich bin	fröhlich freundlich schüchtern schweigsam	diskret verlässlich hilfsbereit kameradschaftlich	sentimental ausgeglichen abenteuerlustig unternehmungslustig

Meine Vorlieben

Hobby		Schule	
Mein Lieblingshobby ist Reiten, Ich bin ein Fussballfan, Ich bin leidenschaftlicher Sammler, Schach finde ich toll, Ich spiele sehr gerne Klavier, Ich spiele gerne Handball, Am Samstag gehe ich in die Pfadi, Ich bastle nicht so gerne, Boxen gefällt mir gar nicht,	weil...	Mein Lieblingsfach ist Turnen, Naturkunde finde ich super, Ich habe sehr gerne Deutsch, Ich ziehe Englisch vor, Ich gehe gerne in die Mathematik, Zeichnen und Musik gefallen mir, Weniger gefällt mir Französisch, Geometrie habe ich weniger gerne, Die Geografie gefällt mir nicht,	weil...

Questa scheda serve innanzitutto al docente per la preparazione della sua lezione. Se gli alunni ricevono la scheda com'è presentata qui, si corre il rischio che ne copino solo alcune espressioni. Questo favorirebbe poco l'apprendimento.
Per usufruire del sostegno: si veda esempio 4, punto chiave «Scaffolding».

Cette fiche de soutien sert en premier lieu à l'enseignante ou l'enseignant pour préparer sa leçon. Si la fiche est remise aux élèves dans la forme présentée ici, il est probable que des élèves se limitent à copier des expressions. Cette forme de travail soutient peu l'apprentissage.
Pour l'utilisation des fiches de soutien, voir l'exemple 4 axé sur le «Scaffolding».

Dieses Hilfsblatt dient in erster Linie der Lehrperson für die Vorbereitung ihrer Lektion. Wenn das Hilfsblatt den Lernenden in der aktuellen Form eingereicht wird, besteht die Gefahr, dass sie lediglich Teile davon kopieren. Dies würde das Lernen wenig fördern.
Zum Einsatz des Blattes mit den Lernenden siehe Beispiel 4, Schwerpunkt «Scaffolding».

Per usufruire del sostegno: si veda esempio 4, punto chiave «Scaffolding»
Pour l'utilisation des fiches de soutien, voir l'exemple 4 axé sur le «Scaffolding».
Zum Einsatz der Hilfsstellung: siehe Beispiel 4, Schwerpunkt «Scaffolding».

Christof Chesini, Peter Klee

Appendice 2 / Annexe 2 / Anhang 2: «Partnerevaluation – Sich gegenseitig vorstellen»

Rückmeldung von: _____ **für:** _____

Fremdeinschätzung, *nach dem Hören*	Wow	Ok	nicht gut	**Notizen**
Der Inhalt deines Textes entspricht dem Auftrag und enthält folgende Informationen: ☐ Name und Vorname ☐ Geburtsdatum ☐ Wohnort ☐ Familie (Eltern, Geschwister, Haustiere, ...) ☐ Aussehen ☐ Charaktereigenschaften ☐ Hobby ☐ Schule				
Dein Text enthält interessante Informationen zu deiner Person.				
Dein Text ist verständlich.				
Dein Text ist abwechslungsreich – ich habe dir gerne zugehört.				

Fremdeinschätzung, *nach dem Lesen*	Wow	Ok	nicht gut	**Notizen**
Dein Text enthält vermeidbare Fehler.				
Du wagst, eigene Formulierungen zu verwenden.				

Fremdeinschätzung, *originelle Verpackung*	Wow	Ok	nicht gut	**Notizen**
Deine «Verpackung» ist originell und kreativ.				
Die Verbindung zwischen deiner Person und der «Verpackung» ist ersichtlich.				

Das Material ist auf http://sprachen.educa.ch/de/gute-praxis veröffentlicht (Gute Praxis im Sprachenunterricht, EDK, 2017).

Attorno ai compiti comunicativi, esempio 3
Autour des tâches d'apprentissage, exemple 3
Lernaufgaben gestalten, Beispiel 3

Christof Chesini, Peter Klee

Appendice 3 / Annexe 3 / Anhang 3:
Esempi di presentazioni originali
Exemples de présentations originales
Beispiele einer originellen Verpackung

4 UTILISATION DES SUPPORTS LANGAGIERS: LE VOL DU DRONE

Degré	**Cycle 1**				**Cycle 2**				**Cycle 3**		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Langue(s)	français, adaptable à d'autres langues										
Auteurs	Christof Chesini et Peter Klee										

Tâche: Présenter son appartement ou sa maison du point de vue d'un drone
L'exemple présenté ici montre comment, dans un enseignement orienté vers l'action, des tâches communicatives peuvent être maîtrisées grâce à un étayage langagier approprié. L'étayage langagier consiste à soutenir le processus d'apprentissage des élèves en mettant progressivement à leur disposition des guides, des amorces de réflexion et d'autres documents d'aide de manière à ce qu'ils puissent accomplir une tâche de manière autonome.

L'enseignant du degré secondaire I nous raconte: «Un jour que je cherchais un logement de vacances sur internet, j'ai été étonné de constater que les agences ne se contentaient pas de photos des appartements à louer, mais qu'on trouvait aussi des vidéos filmées à l'aide de drones. La qualité de ces vidéos et l'impression d'être réellement sur place qui en résulte m'ont donné l'idée d'une tâche d'apprentissage: faire décrire leur logement à mes élèves comme s'ils le voyaient de la perspective d'un drone.»

Déroulement de la tâche
1. Pour démarrer
Pour démarrer l'activité, les élèves ont regardé des vidéos des présentations d'agences immobilières, ce qui leur a permis de se représenter le produit final de la tâche d'apprentissage. Ces présentations ne comportent généralement pas de commentaire ce qui permet de les utiliser plus tard pour exercer les prépositions et le vocabulaire (voir point 6). Pour les trouver sur internet, on peut utiliser les mots-clés suivants: «Architekturvideo Immobilien», «Rundgang Besichtigung Wohnung», «visite architecture», «visite virtuelle, appartements meublés».

2. Apprendre et utiliser le vocabulaire utile
Les élèves apprennent et utilisent le vocabulaire correspondant aux diverses pièces d'un appartement ou d'une maison ainsi qu'aux meubles qu'elles contiennent.

© 2017, Secrétariat général de la CDIP

Par exemple, en travail par deux, ils nomment les pièces de leur logement et les meubles de leur chambre ou de la pièce qu'ils préfèrent puis se posent mutuellement des questions. Les moyens d'enseignement actuels se prêtent bien à ces exercices. Voir l'exemple 1 «Yesterday and today – les inventions au fil du temps: développer des compétences communicatives» pour l'élaboration autonome d'une liste de questions.

3. Créer ses propres supports
Ensuite, les élèves dessinent un plan de leur appartement ou de leur maison et y inscrivent le nom des différentes pièces. Ce plan sera utilisé lors de la présentation ou comme document de travail pour la classe (voir point 9).

4. Décrire
Lors de l'étape suivante, les élèves élaborent un plan de vol pour le drone sur la base du plan de leur logement. Ils y dessinent l'itinéraire du drone en se limitant, selon leur niveau, à trois, quatre ou cinq pièces qui seront montrées à la classe (voir point 9). Par groupes de deux, ils décrivent chacun l'itinéraire choisi. Pour ce faire, ils doivent disposer d'un étayage langagier comprenant une liste des verbes de mouvement et des expressions indiquant la direction: *je vole tout droit, je tourne à gauche, je passe par la porte, j'arrive dans la cuisine.* En annexe figurent des expressions réparties en deux groupes: «Je dis où je vais» et «Je dis où je suis».
Voir aussi l'exemple 2 «Travail interdisciplinaire: créer un journal télévisé» pour l'utilisation d'un document facilitant le feed-back entre élèves.

5. S'entraîner à présenter en jouant
C'est ce qu'il permet de voir qui rend le vol d'un drone intéressant. Les élèves dessinent les meubles sur leur plan puis s'exercent à l'usage des prépositions spatiales en décrivant brièvement l'agencement d'une pièce de leur choix, les meubles qu'elle contient et leur emplacement, comme s'ils voulaient trouver un locataire pour cette pièce. La classe est divisée en deux: ceux qui présentent une pièce et ceux qui écoutent. Chaque élève du premier groupe présente sa pièce successivement à tous les élèves de l'autre groupe selon la méthode du carrousel ou du speed dating. La présentation dure deux minutes après lesquelles retentit un gong qui signale aux élèves du groupe qui écoute d'aller s'asseoir en face du présentateur suivant et ainsi de suite. Après environ cinq tours, les élèves ayant écouté les présentations décident quelle chambre ils loueraient sur la base de la description donnée. Ce jeu incite les élèves à préparer une présentation attrayante et précise.

6. Consolider les tournures de phrases utiles
Pour finaliser leur préparation, les élèves regardent à nouveau une présentation tirée d'un site d'agence immobilière. Lors du premier visionnement, les élèves suivent le vol du drone et énumèrent spontanément tout ce qu'ils voient grâce à l'œil de la caméra.
Ils visionnent une seconde fois le vol du drone en tentant de décrire ses mouvements comme s'ils le dirigeaient. En fonction du niveau de la classe, on peut recourir à un autre étayage langagier (voir annexe) afin de maîtriser la description du vol à travers les pièces meublées: *je passe par-dessus l'armoire, je vole sous la table de la cuisine, etc.*

7. Préparer le produit final
Les élèves disposent maintenant du vocabulaire et du plan leur permettant de présenter oralement le parcours du drone. En annexe, un répertoire d'expressions utiles (vol du drone) est proposé aux enseignants; il peut être étoffé ou réduit en fonction du niveau de la classe. Au cas où il est remis aux élèves, il est conseillé de récapituler les activités effectuées en surlignant en plusieurs couleurs les pièces et les meubles ainsi que les indications de lieu et les verbes de mouvement. De cette manière, les élèves répètent encore une fois à fond les expressions proposées avant de se mettre à décrire le vol du drone et l'ameublement des pièces de manière autonome.

Editeur: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)
© 2017, Secrétariat général de la CDIP, impressum

8. Créer son pense-bête
En vue de la présentation, les élèves notent quelques mots-clés sur des fiches et préparent ainsi leur propre aide-mémoire. Un rappel des trois catégories du document d'aide peut les aider dans cette tâche: «Je dis où je vais» – «Je dis où je suis» – «Je dis ce que je vois».

9. Feedback par les pairs pour le produit final
Plusieurs types de présentations sont possibles en fonction du profil de la classe: dans une classe avec des connaissances de base, l'élève qui fait la présentation peut montrer son plan où sont représentés les meubles et tracer du vol du drone avec une baguette. A la fin de celle-ci, la classe essaie de se souvenir de l'itinéraire. Dans une classe plus avancée, l'élève chargé de faire la présentation montre son plan, avec ou sans meubles, et les autres élèves doivent dessiner l'itinéraire et éventuellement les meubles, ce qui implique une écoute active. Selon la taille de la classe, les présentations peuvent avoir lieu au sein de groupes. L'exemple 3 «Autoportrait – le feed-back par les pairs dans l'enseignement des langues étrangères» montre comment un document de travail pour une évaluation par les pairs peut appuyer le processus d'apprentissage (exemple 3, annexe 2).

Dans son commentaire, l'enseignant explique comment on peut rendre la présentation encore plus vivante: «Afin que "le vol du drone" constitue un temps fort de mon enseignement, j'explique aux élèves qu'en jouant sur l'intonation et des effets oratoires, ils peuvent mettre en scène une course contre la montre ou une course poursuite plutôt que de simplement passer d'un endroit à l'autre. Les élèves ont ainsi la possibilité de donner une touche personnelle à leur présentation.»

Si l'enseignant le juge opportun et si les distances le permettent, on peut envisager d'aller visiter les maisons et appartements décrits. Mais si les présentations n'ont lieu «que» dans la classe, les élèves en tireront tout autant bénéfice, car la description de leurs logements correspond à une situation authentique.

Dans la perspective d'une activité d'échange, les présentations peuvent être filmées et mises à disposition de la classe partenaire. Cette tâche d'apprentissage stimulante peut également trouver place dans un portfolio sous une forme appropriée.

Annexe

«Utilisation de soutien langagier: le vol du drone»

Online: http://langues.educa.ch/fr/bonnes-pratiques sous http://langues.educa.ch

Editeur: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)
© 2017, Secrétariat général de la CDIP, impressum

Christof Chesini, Peter Klee

Appendice / Annexe / Anhang: «Utilisation de soutien langagier: le vol du drone»

Je dis où je vais...			
Je tourne ... Je vais ...	à gauche	Je vais tout droit	à droite
Je vole ... Je passe ...	au premier étage, au deuxième étage, à la cave, au grenier, dans la chambre à coucher, à la cuisine, sur le balcon entre l'étagère et l'armoire par-dessus l'armoire, sous la table, par la porte		
Je longe ...	le mur	Je traverse ...	la salle à manger
Je descends ...	à la cave, dans le jardin	Je monte ...	les escaliers
J'arrive ...	au premier étage, au salon	Je tourne ...	autour de la table

Je dis où je suis...	
Je suis ... Je me trouve ... Je m'arrête ...	à droite de la porte, à gauche du bureau devant la fenêtre, derrière l'armoire au-dessus du lit, sous la table, sur le bureau au milieu du tapis, face à la porte

Je dis ce que je vois...		
Au premier étage, ... Dans notre salon, ... A droite de la porte, ... Sur le bureau, ... Au-dessus du lit, ...	il y a je vois vous voyez	deux chambres et une salle de bain un canapé, une étagère, une télévision mon lit, le bureau de mon père une lampe, des livres, un ordinateur un tableau, un poster de mon groupe préféré

Questa scheda serve innanzitutto al docente per preparare la lezione.
Cette fiche est avant tout destinée aux enseignants pour la préparation de leurs leçons.
Dieses Hilfsblatt dient in erster Linie der Lehrperson für Vorbereitung ihrer Lektion.

AUTOUR DES TÂCHES D'APPRENTISSAGE

CE QU'EN DIT LA RECHERCHE

CHRISTOF CHESINI, PETER KLEE

Approche actionnelle

L'approche actionnelle est à la base des enseignements actuels des langues. Elle va au-delà de l'approche communicative dont l'objectif est de préparer les élèves à des situations de communication réelles auxquelles ils seront confrontés un jour ou l'autre. Le but de l'approche actionnelle est de rendre possible l'apprentissage de la langue par la réalisation de tâches d'apprentissage dans l'ici et maintenant, c'est-à-dire dans le contexte scolaire. La tâche est un élément central du *Cadre européen commun de référence pour les langues (*CECR): [E]st définie comme tâche (de communication) 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.» (CECR, chap. 2, p. 16)

Tâches d'apprentissage

Dans l'approche actionnelle, les tâches constituent le moteur de l'apprentissage; présentes dans les nouveaux moyens d'enseignement sous forme de dispositifs d'apprentissage avec des degrés de difficulté variés, elles constituent la pierre angulaire des différents contextes d'apprentissage.

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

L'approche actionnelle donne aux jeunes l'occasion d'acquérir les compétences fondamentales d'une discipline «à travers les défis qui leur sont lancés» (Klieme, 2007, 80ss). Reusser (2008, 2014) défend une «culture de la tâche qui stimule les processus cognitifs» et au sein de laquelle les tâches à accomplir éveillent la curiosité, suscitent l'envie de résoudre des problèmes, permettent aux élèves d'être actifs dans leur apprentissage et leur offrent un espace pour participer à l'aménagement et au choix des contenus et des parcours d'apprentissage; les tâches doivent en outre être accessibles de plusieurs manières et pouvoir être résolues à divers niveaux.
Les tâches d'apprentissage et les activités connexes se reflètent dans les objectifs d'apprentissage que les élèves atteignent en accomplissant lesdites tâches. Pour ce faire, ils utilisent leurs compétences spécifiques à la discipline et leurs compétences interdisciplinaires et ne se limitent pas à des *savoirs* isolés (par ex. linguistiques), mais recourent aussi à leur *savoir-faire* (par ex. communiquer d'une manière adaptée à la situation), à leur *savoir-être* (par ex. ouverture aux différentes langues et cultures) et au *savoir-apprendre* (par ex. stratégies de compréhension de texte)

© 2017, Secrétariat général de la CDIP

(Candelier et al., 2007). Pour accomplir une tâche, les compétences opérationnelles comptent autant que la maîtrise des aspects formels de la langue (compétences partielles portant sur les moyens langagiers).
Pour l'enseignante ou l'enseignant, le défi consiste à «relier les composantes structurelles de la langue avec les aspects opérationnels de manière à ce que les élèves puissent réaliser des progrès dans chacune de ces dimensions.» (Hutterli et al., 2008, p. 81).

Motivation
Le produit ou *outcome* a une influence considérable sur les processus d'apprentissage et sur la motivation des élèves. Pour apprendre, il faut avoir la conviction d'être capable de réaliser et de réussir quelque chose par ses propres forces. Si les jeunes sont convaincus de posséder la capacité de maîtriser les tâches qui leur sont données, ils seront capables de faire face avec une attitude positive à des défis complexes et difficiles, de mettre en œuvre davantage de ressources et de faire preuve de plus de persévérance en cas de difficulté (Keller, 2013, p. 11). A la différence des situations classiques d'exercices et de tests, les phases d'enseignement basées sur l'approche actionnelle ont un effet motivant sur les élèves, car elles mettent davantage l'accent sur le résultat des efforts de communication que sur le respect des règles formelles (Nunan, 1989). L'objectif est donc de créer des contextes d'apprentissage motivants en proposant des tâches adaptées au niveau de connaissances des élèves de manière que *tous* les élèves puissent mettre à l'épreuve leurs capacités et leurs compétences (Hutterli et al., 2008, p. 81).

Exemples pratiques
Les exemples pratiques de ce chapitre tentent de répondre aux exigences d'une «culture de la tâche activant les processus cognitifs» (Reusser, 2008) et, sur le plan didactique, ils mettent l'accent sur une approche actionnelle de l'enseignement des langues étrangères: par ex. l'intégration des différentes compétences linguistiques, l'interdisciplinarité, le feed-back par les pairs, la différenciation et l'étayage langagier (scaffolding).

1 *Yesterday and today* – Les inventions au fil du temps: développer des compétences communicatives
Dans l'approche actionnelle, les tâches d'apprentissage doivent mener à la résolution d'un problème, représenter un défi sur le plan cognitif, relier différents domaines de compétence et mobiliser des ressources variées (savoir, compétences, stratégies). L'exemple «Yesterday and today» met l'accent sur l'intégration de différentes compétences. Les élèves doivent faire appel tant à leurs capacités réceptives qu'à leurs capacités productives (à l'oral et à l'écrit) et, en fonction des connaissances acquises précédemment par chacun, ils s'acquittent de leur tâche de manière autonome par des chemins divers.

2 Travail interdisciplinaire: créer un journal télévisé
Une tâche d'apprentissage doit être proche de la réalité, avoir du sens et correspondre aux intérêts des élèves. L'exemple «créer un journal télévisé» remplit très largement ces critères. Cette activité fait en outre le lien entre la langue étrangère, la langue de scolarisation et les disciplines MITIC, elle suscite une réflexion interdisciplinaire et incite les élèves à utiliser, voire développer, des stratégies interdisciplinaires ainsi que des capacités cognitives et d'interaction sociale.

3 Autoportrait – le feed-back par les pairs dans l'enseignement des langues étrangères
Dans l'activité de l'autoportrait, le feed-back par les pairs durant le processus de rédaction mène à une compréhension globale des processus d'enseignement et d'apprentissage. Cette activité fait le lien entre les compétences propres à une discipline et les compétences interdisciplinaires et les élèves deviennent des acteurs à prendre au sérieux. Etant donné le niveau de connaissances des élèves, une attention plus grande est portée au contenu (*focus on meaning*) de l'autoportrait plutôt qu'à sa forme (*focus on form*).

Editeur: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)
© 2017, Secrétariat général de la CDIP, impressum

4 Utilisation des supports langagiers: le vol du drone

Les tâches d'apprentissage sont orientées sur des produits créés individuellement ou en groupe et peuvent être de nature linguistique ou non. Pour les mener à bien, les élèves ont besoin d'un soutien qui tienne compte de leurs connaissances préalables ainsi que de leurs capacités et compétences. L'exemple «le point de vue d'un drone» montre comment un étayage langagier (scaffolding) peut être utilisé (mise à disposition d'exercices structurels, de vocabulaire, de méthodes et de stratégies).

Ces exemples de bonnes pratiques ont pour but de susciter chez les enseignants l'envie de réaliser leurs propres idées parallèlement à l'usage des moyens d'enseignement ou de modifier des séquences didactiques qui n'exigent pas une approche actionnelle.

Online: http://langues.educa.ch/fr/bonnes-pratiques sous http://langues.educa.ch

Editeur: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)
© 2017, Secrétariat général de la CDIP, impressum

Toutes les références

Tous les liens ont été vérifiés le 27.9.2017.

Ressources et liens utiles

Beurteilung auf der Sekundarstufe 1. Passepartout Fremdsprachen an der Volkschulen. Dossier Beurteilung. [Website]. http://www.passepartout-sprachen.ch/services/dossiers/beurteilung

Cadre commun de référence pour les langues (CECR). Conseil de l'Europe. (2001). [page web]. (F, E).
http://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages
F: https://rm.coe.int/1680459f98 ou https://rm.coe.int/1680459f98
E: https://rm.coe.int/1680459f97
D (Übersetzung): http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm

CARAP / FREPA / REPA. Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe = European Center for Modern Languages of the Council of Europe. [website]. (F, E, D, I).
CARAP: Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. http://carap.ecml.at
FREPA: Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures. http://carap.ecml.at
REPA: Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. http://carap.ecml.at
Il CARAP e gli approcci plurali in Italia. http://carap.ecml.at/CARAPinItaly

Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) → Cadre commun de référence pour les langues (CECR)

Gemeinsame Referenzrahmen für Sprachen (GER) → Cadre commun de référence pour les langues (CECR)

geni@l. Deutsch als Fremdsprache. Selbstbeurteilungsblätter auf Deutsch und Französisch. [Website]. http://www.fralleng.ch/genialA1/a1-einheit2

Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER) → Cadre commun de référence pour les langues (CECR)

Références bibliographiques

Assbeck, J. (2007). *Correct me if I'm wrong*. Peer-Correction: Texte von Mitschülern korrigieren. In *Der Fremdsprachliche Unterricht – Englisch* no 88. Seelze: Friedrich Verlag.

Dix, P. (2011). *Konstruktives Feedback im Klassenzimmer. Richtiger Umgang mit gegenseitigen Bewertungen – Möglichkeiten und Chancen von Beurteilungen – Fallstudien und Praxisbeispiele.* Hallbergmoos: Aulis.

Klee, P., Pantillon, D. (2008). *Idées pour la mise en œuvre d'objectifs interculturels*. In *Le Trait d'union* no 49. Solothurn: ch.Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit.

Keller, S., Westfall-Greiter, T. (2014). *Wirksames Feedback für wirksamen Unterricht*. In *Der Fremdsprachliche Unterricht – Englisch* no 130. Seelze: Friedrich Verlag.

Editeur: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)
© 2017, Secrétariat général de la CDIP, impressum

Keller, S. (2013). *Kompetenzorientierter Unterricht.* Berlin: Cornelsen Schulverlage.

Wiggins, G. (2012). *Seven Keys to Effective Feedback.* In *Educational Leadership* no 70 (1), 10-16.

Wilkening, M. (2013). *Selbst- und Partnerevaluation unter Schülern. Lernwege individualisieren – Kompetenzen steigern.* Weinheim: Beltz.

Bach, G., Timm, J.-P. (Hrsg.). (2013). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen: A. Francke.

Bender, U., Krüger, M. & Keller, S. (2016). *Fächervernetzende Lernaufgaben in Englisch und Hauswirtschaft. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. In Keller S. und C. (Hrsg.). *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde.* Münster & New York: Waxmann, 245-259.

Candelier [et al.]. (2007). *A travers les langues et les cultures: Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP)*. Graz: CELV.

Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Dolz, J., Schneuwly, B., Thévenaz, T., & Wirthner, M. (2002*). Les Tâches et leurs entours en classe de Français*. Conférence introductive du colloque. In Dolz, J., Schneuwly, B., Thévenaz, T. & Wirthner, M. *Les Tâches et leurs entours en classe de Français. Actes du 8e colloque international de la DFLM* (p. 1-15).

Hallet, W., Krämer, U. (Hrsg). (2012). *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht – Grundlagen und Unterrichtsbeispiele.* Friedrich Verlag. Seelze.

Hutterli, S. [et al.]. (2008). *Do you parlez andere lingue?* Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Hutterli, S. (Hrsg.) [et al.]. (2012). *Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz: aktueller Stand, Entwicklungen, Ausblick*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). https://edudoc.ch/record/106282
*Coordination de l'enseignement des langues en Suisse: état des lieux, développements, perspectives***.** Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). https://edudoc.ch/record/106281
Coordination of language teaching in Switzerland: current status, developments, future prospects. Bern**:** Swiss Conference of cantonal Ministers of Education (EDK). https://edudoc.ch/record/106283

Keller, S. (Hrsg.). (2014). *Peer Feedback*. In *Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch* 7 (Sonderheft). Seelze: Friedrich Verlag.

Keller, S. (2013). *Kompetenzorientierter Englischunterricht.* Berlin: Cornelson Schulverlage.

Keller, S., Reintjes, C. (Hrsg.). (2016). *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde.* Münster, New York: Waxmann.

Editeur: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)
© 2017, Secrétariat général de la CDIP, impressum

Klieme, E. (2007). *Bildungsstandards, Leistungsmessung und Unterrichtsqualität*. In Peter Labudde (Hrsg). *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator*?. Bern*:* hep Verlag, 75-86.

Kraus, A., Nieweler, A. (2011). *La tâche: von der Übung zur Aufgabe. Kompetenzentwicklung und Aufgabenorientierung*. In *Der fremdsprachliche Unterricht – Französisch* Nr. 112, 2-8.

Müller-Hartmann, A., Schocker M. [et al.]. (2006). *Task-based language learning*. In *Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch* no 84. Seelze: Friedrich Verlag.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: University Press.

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching and Learning. A Comprehensively Revised Edition of Designing Tasks for the Communicative Language Classroom*. Cambridge: Cambridge: University Press.

Puren, C. (2006). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*. In *Le Francais dans le monde* no 347, 37-40.

Puren, C. (2010). *La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue*. In *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point.* Coordonné par Marie-Laure Lions-Olivieri et Philippe Liria. Paris: éditions Maison des langues.

Reusser, K. (2008). *Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik*. In: Meyer, M., Prenzel, M. & Hellenkamps, S. (Hrsg.) *Perspektiven der Didaktik*. Wiesbaden: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9, (S. 219-237).

Reusser, K. (2015). *Aufgaben – Träger von Lerngelegenheiten und Lernprozessen im kompetenzorientierten Unterricht*. In *Seminar* Nr 4, 77-101.

Staufer-Zahner, K., Thonhauser I. (ed.). (2010). *Handlungs- und aufgabenorientierte Ansätze in der Praxis* = L'approche actionnelle dans la pratique = L'approccio basato sui compiti nella pratica = L'access basà sin ils pensums en la pratica. In *Babylonia* no 3. http://babylonia.ch/fr/archives/2010/numero-3-10

Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: University Press.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow, Essex: Pearson Longman (coll. Longman Handbooks for Language Teachers).

Zep, Stan & Vince. (2008-). *Les Chronokids – Les grandes inventions de l'histoire*. [série de bandes dessinées]. Paris: Glénat.

Plans d'études

CIIP / Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010 – 2016). *Plan d'études romand*. Neuchâtel: CIIP. https://www.plandetudes.ch

Editeur: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)
© 2017, Secrétariat général de la CDIP, impressum

D-EDK / Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2010 – 2014). *Lehrplan 21.* Luzern: D-EDK. https://www.lehrplan.ch

Repubblica e Cantone Ticino (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Bellinzona: Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola. http://www.pianodistudio.ch

Moyens d'enseignement

Pour faciliter la lecture, seuls sont référencés pour les moyens d'enseignement le titre de la collection, la langue cible [D pour l'allemand, E pour l'anglais, F pour le français et I pour l'italien] ainsi que l'éditeur.

dis donc! [F]. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

dis voir! [F]. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Explorers [E]. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Explorers: *Resource Book* [E]. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

geni@l [D]. Stuttgart: Klett Sprachen.

Mille feuilles [F]. Bern: Schulverlag plus.

New World [E]. Baar: Klett und Balmer Verlag.

Voices [E]. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Voices: Language guide [E]. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Online: http://langues.educa.ch/fr/bonnes-pratiques sous http://langues.educa.ch

Editeur: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)
© 2017, Secrétariat général de la CDIP, impressum