



HUMAN RIGHTS,
DEMOCRACY
AND THE RULE OF LAW

DROITS DE L'HOMME,
DÉMOCRATIE
ET ÉTAT DE DROIT

COUNCIL OF EUROPE

CONSEIL DE L'EUROPE

PUTTING THE
ACTION-ORIENTED
APPROACH INTO PRACTICE

METTRE EN PRATIQUE
LA PERSPECTIVE
ACTIONNELLE

Evelyne Berard
Danielle Hunter
Rosanna Margonis-Pasinetti

Aujourd'hui on
utilisera cette
version

Pour la version [bilingue \(English et français\)](#), please click ici

We will use this
version today

NB - Le
commentaire
sera en
anglais et
français

Pour la [version française](#) de cette
présentation, veuillez cliquer ici

Note - The
commentary
will be in
English and
French

For the [English only](#) version of this
presentation, please click here



Evelyne Bérard
FRANCE

Membre du groupe d'experts CECR du
Conseil de l'Europe

Expert France Education International

Université de France-Compté (CLA
Besançon)



Danielle Hunter
CANADA

Membre du groupe d'experts CECR du
Conseil de l'Europe

Doctorante, Langues et Littéracies

20 ans d'enseignement du FLS (Élémentaire
et secondaire)



Rosanna Margonis-Passinetti
SWITZERLAND

Membre du groupe d'experts CECR du
Conseil de l'Europe

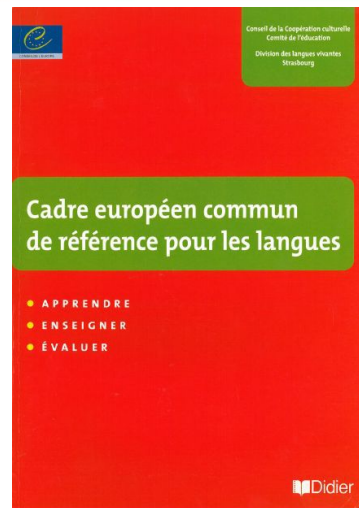
Professeur, FEP Vaud (Suisse)

Objectifs: Travailler ensemble pour créer, établir et réfléchir sur un scénario actionnel

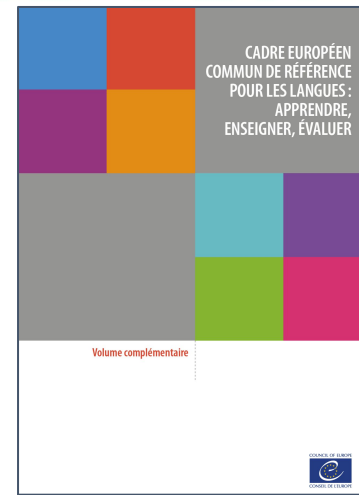
Dates des rencontres: 7 Avril et 10 Mai 2023

SURVOL DE L'ATELIER

- Aperçu de quelques concepts clés du CECR
- Approche orientée vers l'action
- Acteur social
- Schéma descriptif du CECR
- Tâches
- Plurilinguisme et pluriculturalisme
- Discussion de groupe sur les concepts clés
- Planification d'un scénario orienté vers l'action
- Tâches et tâches intermédiaires
- Outils utiles
- Groupes de travail
- Conclusion



2001



2020

« [Le CECR Volume complémentaire] marque une étape cruciale dans l'engagement du Conseil de l'Europe en faveur de l'éducation aux langues, qui vise à protéger **la diversité linguistique et culturelle**, à promouvoir **l'éducation plurilingue et interculturelle**, à renforcer le droit à une **éducation de qualité pour tous** et à améliorer le **dialogue interculturel, l'inclusion sociale** et la **démocratie**.

(Conseil de l'Europe, 2023)

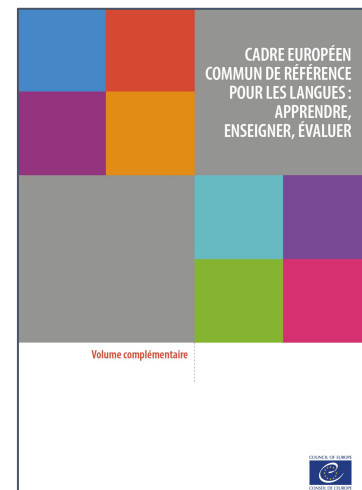
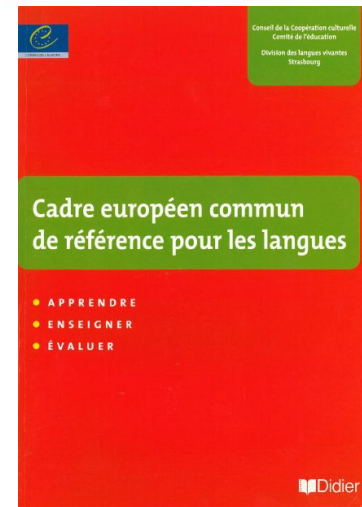
Le CECR 2001 introduit l'approche actionnelle

- descripteurs "Je peux"
- tâches collaboratives
- focus sur l'interaction et l'agir social

Dans les 20 dernières années : expérimentation ascendante par les praticiens

Le CECR 2020 (Volume complémentaire)

- présente l'approche actionnelle explicitement
- affine et élargit la vision de l'approche actionnelle



« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, **de type actionnel** en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des **acteurs sociaux** ayant à **accomplir des tâches** (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. »

Usager/Apprenant comme **acteur social** implique :

- Favoriser **l'agir social** dans un context social spécifique, qui impose des conditions et des contraintes
- Les impliquer dans le processus d'apprentissage
- Reconnaître la nature sociale de l'apprentissage
- Faire un usage extensif de la langue cible dans la classe
- Reconnaître l'interaction de la **dimension individuelle et de la dimension sociale** dans le processus d'apprentissage
- Encourager les apprenants à mobiliser **toutes leurs ressources (cognitives, affectives, linguistiques, et culturelles)**
- Les encourager à voir des similitudes et régularités dans les langues et les cultures plutôt que de ne voir que les différences
- Favoriser le développement des stratégies par des **cycles itératifs** afin de **planifier, produire** des résultats, et de **gérer** leurs actions

Surtout :

- **Utiliser à bon escient des tâches collaboratives** dont l'objectif principal n'est pas la langue
- **Utiliser des descripteurs** pour aider à concevoir des tâches, observer les apprenants et/ou évaluer l'usage de la langue

« Être un acteur social, c'est faire intentionnellement que les choses arrivent par sa propre action ».

(Notre traduction)

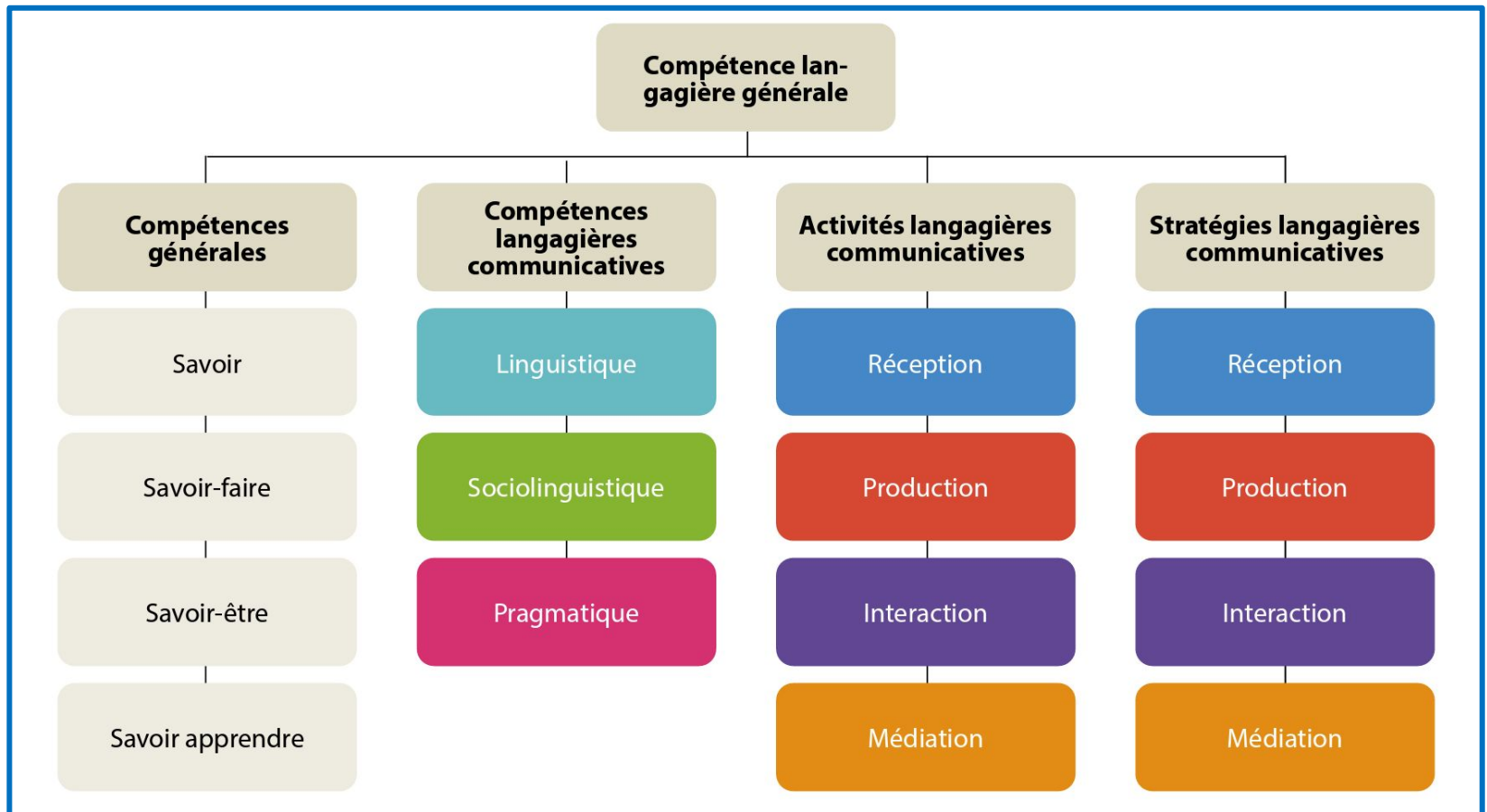
Bandura, 2001, p.2

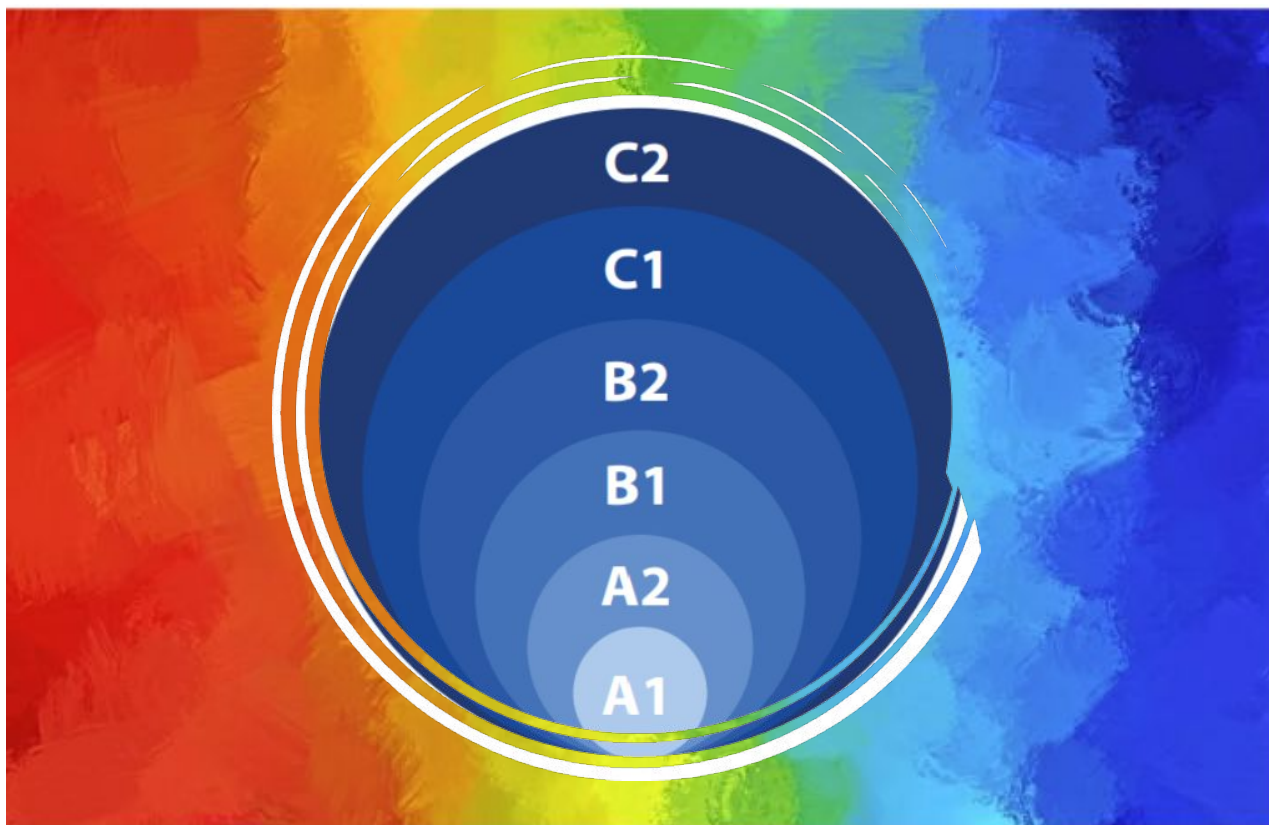
Dans l'approche actionnelle, les apprenants sont vus comme des *acteurs sociaux* qui:

- (co)-construisent du sens
- dans des tâches de la vie réelle
- en faisant appel à une série de compétences générales et communicatives
- tout en se livrant à des activités de communication
- et en utilisant des stratégies de communication

En effectuant des tâches dans lesquelles ils peuvent agir dans la langue, les apprenants développent davantage de compétences et de stratégies

Le schéma descriptif du CECR





Descripteurs

Fonction principale: aider à aligner curriculum, enseignement et évaluation

- Décrivent ce que les individus peuvent faire dans le monde réel (orientation à l'action)
- Soutiennent la planification (ex. analyse des besoins, planification à rebours (rétro-planning)
 - *Qu'est-ce que tu veux que les apprenants fassent dans la langue?*
- Servent d'outil de référence
- Servent d'illustration - sont ouverts et adaptables
- Inspirent les enseignants dans la création de tâches (en combinant des descripteurs)
- Apportent de la transparence "panneaux d'affichage"
- Renseignent l'évaluation (qui n'est pas le but principal)

Peut comprendre les points principaux d'un court article relatant un événement prévisible (par ex. la remise des Oscars), à condition qu'il soit rédigé dans un langage simple.
(Lire comme activité de loisir, A2)

Peut utiliser des techniques simples pour lancer, poursuivre et clore une brève conversation.
(Prise de parole, A2+)

Tâches orientées vers l'action

- L'apprentissage vise à permettre aux apprenants d'agir dans des situations réelles et authentiques
- L'apprentissage se produit en contexte, dans le but de développer et d'activer les stratégies et les compétences nécessaires pour accomplir la tâche
- La « salle de classe » devient la porte d'entrée pour fonctionner efficacement dans le monde extérieur dans la langue cible
- Les tâches orientent l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation
- **IMPORTANT : l'objectif principal de la tâche n'est pas la langue**

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, **de type actionnel** en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des **acteurs sociaux** ayant à **accomplir des tâches** (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Conseil de l'Europe, 2001, p. 9

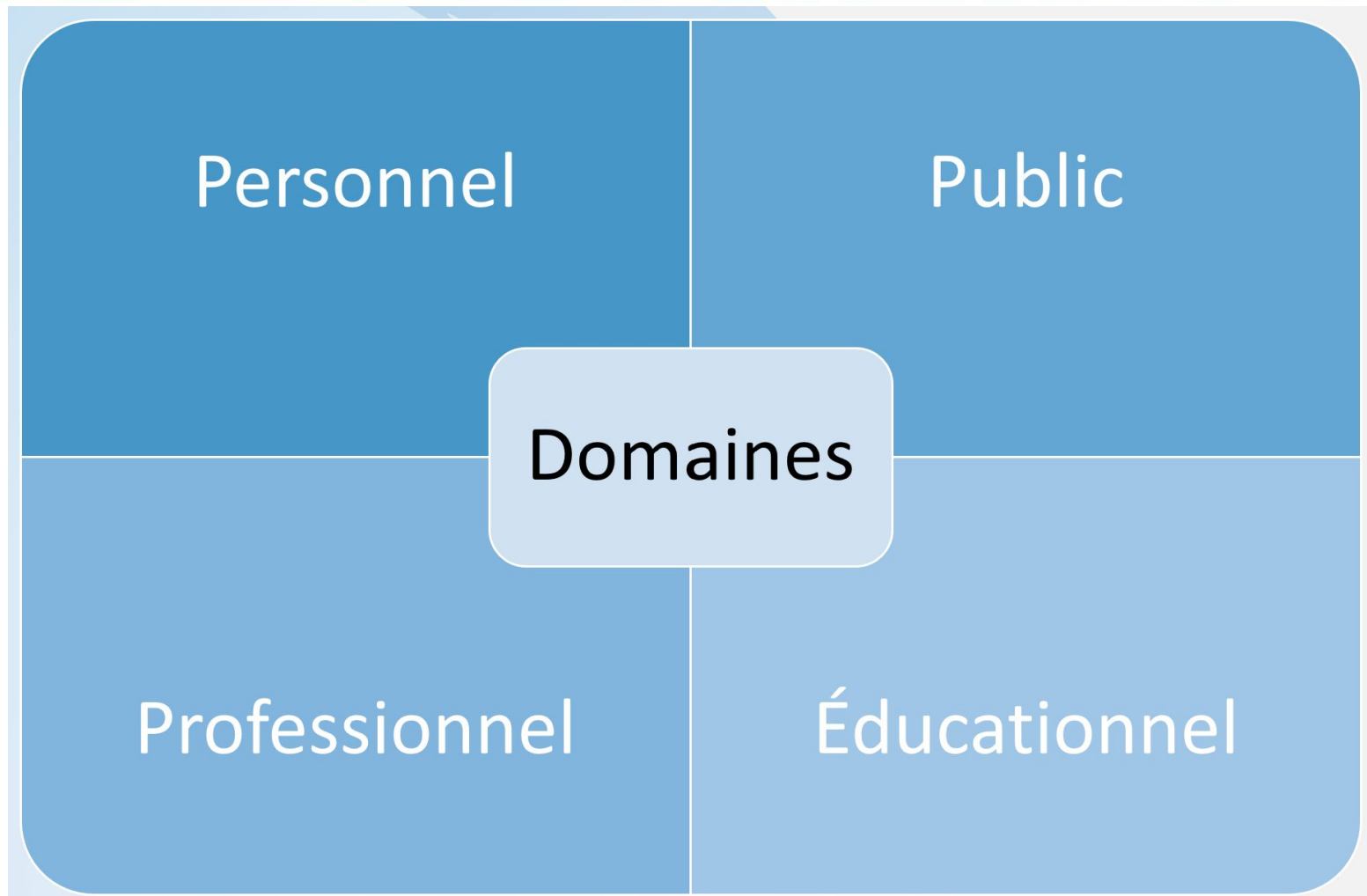
Les tâches actionnelles

Checklist

Éléments clés :

- ✓ Les apprenants sont des 'acteurs sociaux' qui doivent agir dans des contextes authentiques
- ✓ L'action a un but précis et correspond à une situation réelle de la vie
- ✓ L'objectif de la tâche est clairement communiqué, afin de permettre à l'apprenant d'obtenir un résultat tangible
- ✓ L'apprentissage s'appuie sur des expériences et traite des documents authentiques
- ✓ Chaque tâche contient des conditions et des contraintes qui permettent de développer une pensée créative et critique
- ✓ Les apprenants travaillent de façon collaborative, aidant l'avancement des autres (dimension individuelle ↔ sociale)
- ✓ L'apprenant tire de ses propres expériences et s'inspire de toutes nouvelles compétences acquises
- ✓ Les apprenants font des choix et doivent penser et agir de façon stratégique

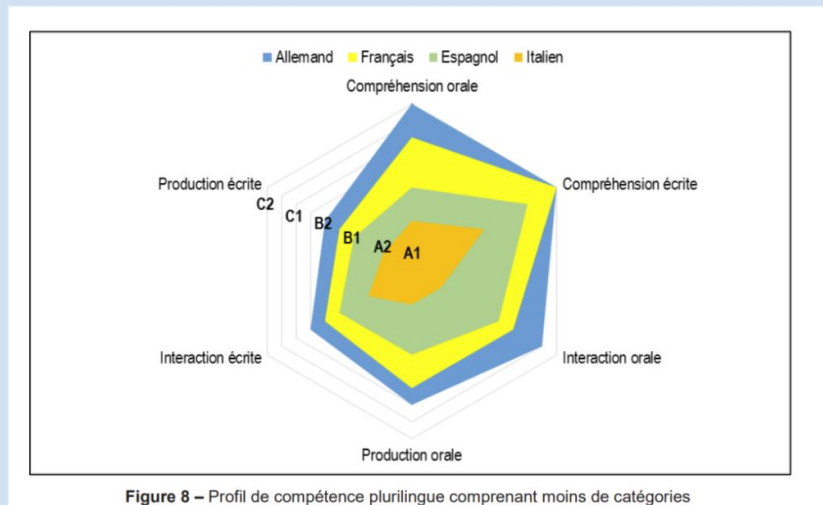
Modifié de: [Hunter, D.](#), Cousineau, D., Collins, G. and Hook, G. (2019). [Action-oriented Approach Handbook](#). Ottawa: Canadian Association of Second Language Teachers.



Plurilinguisme et pluriculturalisme

Plurilinguisme :
le **répertoire**
linguistique
dynamique et
évolutif d'un
apprenant/
utilisateur (CEFRVC,
2020: 30)

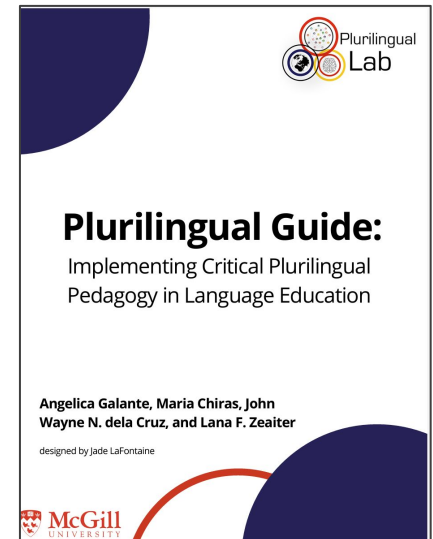
La **compétence plurilingue** est définie comme la capacité à mobiliser le **répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles** pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire. (Beacco et al, 2016 p.20)



(CECRVC, 2018, Figure 8, p.39)

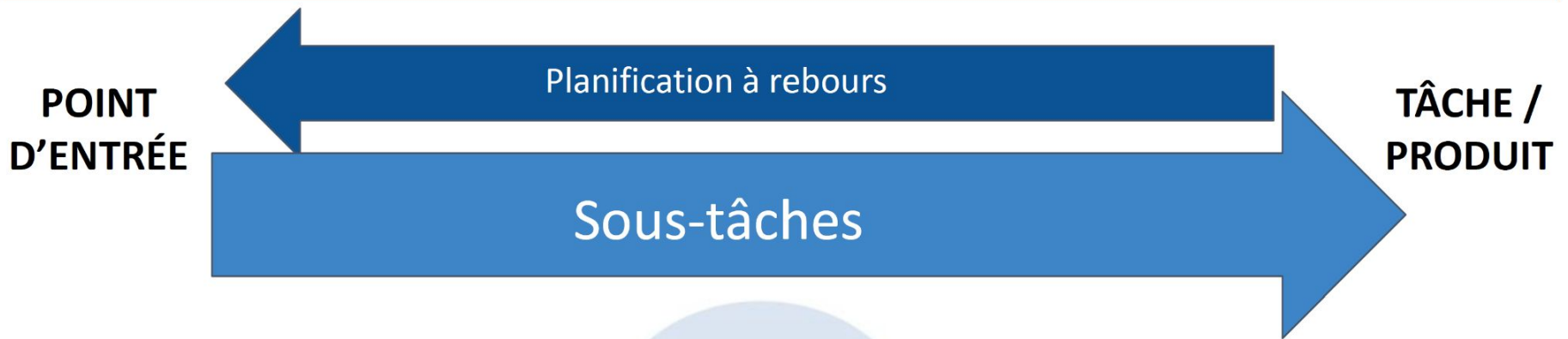
5 Stratégies pédagogiques pour une éducation plurilingue

1. Comparaisons interlinguistiques
2. Comparaisons interculturelles
3. Translangage
4. Traduction pour la médiation
5. Plurilittératies (prise de notes, utilisation de différents types de ressources et de matériaux)

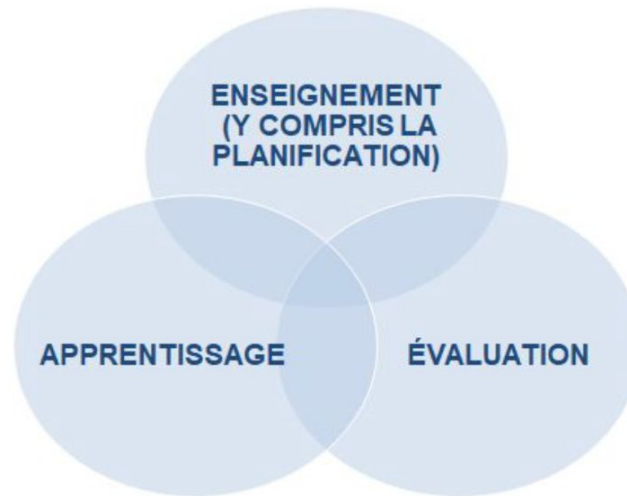




Développer un parcours actionnel



Feedback
Feedforward
(Piccardo & North, 2019)



Transparence
Métacognition
Étayage
Transfert progressif de
responsabilité
Autonomie

DISCUSSION

Salle 1	en français		Room 6	in English
Salle 2	en français		Room 7	in English
Salle 3	en français		Room 8	in English
Salle 4	en français		Room 9	in English
Salle 5	en français		Room 10	in English

D'UNE PART :

Apprendre sur la langue (p. ex. la grammaire)

La langue comme un code

Les 4 activités langagières
(Parler, écouter, lire, écrire)

Linéaire

Prescrit

Fixé

Enseignant qui dirige

Entrée / Sortie

Sujet de l'école

Locuteur natif



VERS :

Vivre la langue (application dans la vie réelle)

La langue comme action/collaboration

Modes de communication intégrés
(réception, production, **interaction**, **médiation**)

Non-linéaire

Flexible

Dynamique (change selon les moments)

Centré sur l'apprenant

Co-construction du sens (via la médiation)

Trajectoire de vie

Locuteur expérimenté

Créer une tâche orientée vers l'action



"Les pratiques inspirées de la perspective actionnelle sont influencées par les facteurs liés au contexte."

Notre traduction
(Piccardo & North, 2019: 6)

Idées de scénarios

Thèmes	Scénarios
Apprentissage intégré	<ul style="list-style-type: none"> Examiner un site historique local sur un site web de voyages.
Leadership	<ul style="list-style-type: none"> Organiser une campagne de financement pour soutenir un organisme de bienfaisance local.
Gérance de l'environnement	<ul style="list-style-type: none"> Mettre en place un programme de compostage.
Arts	<ul style="list-style-type: none"> Planifier la tenue d'un récital de musique dans une résidence pour personnes âgées.
Relations saines	<ul style="list-style-type: none"> Organiser un événement social à l'heure du dîner.
Santé physique	<ul style="list-style-type: none"> Concevoir un plan de mise en forme personnalisé. Planifier une visite au marché fermier local.
Santé mentale	<ul style="list-style-type: none"> Planifier un salon du bien-être. Discuter avec votre médecin du soutien en santé mentale offert dans la collectivité.
Équité, diversité et inclusion	<ul style="list-style-type: none"> Inviter un(e) gardien(ne) du savoir d'une communauté des Premières Nations à faire une présentation. S'assurer du respect des lois sur l'accessibilité dans la collectivité.
Collectivités en sécurité	<ul style="list-style-type: none"> Obtenir de l'aide d'urgence après un accident. Proposer l'installation de ralentisseurs pour apaiser la circulation devant une garderie locale.
Littératie financière	<ul style="list-style-type: none"> Créer un budget mensuel à partir d'un revenu fixe.
Littératie mathématique	<ul style="list-style-type: none"> Commander un revêtement de plancher et du papier peint pour une chambre à redécorer.
Technologie	<ul style="list-style-type: none"> Convaincre un membre de la famille d'acheter le tout nouveau téléphone intelligent.
Divertissement	<ul style="list-style-type: none"> Rédiger une critique de film en ligne.
Vie sociale	<ul style="list-style-type: none"> Organiser une sortie en soirée pour des amis en visite de l'extérieur.
Éducation et planification vie-travail	<ul style="list-style-type: none"> Discuter de votre plan d'éducation avec un conseiller. Participer à un entretien d'embauche.
Milieu de travail	<ul style="list-style-type: none"> Concevoir un tableau d'affichage et une formation en santé et sécurité au travail.

Hunter, D., Cousineau, D., Collins, G. and Hook, G. (2019). *Action-oriented Approach Handbook*. Ottawa: Canadian Association of Second Language Teachers.

Exemples de tâches

A1

Proposer un héros local

A2

Proposer un nom pour une nouvelle école

B1

Proposer un changement de nom pour une école

B2

Proposer un changement de nom pour une rue

Hunter, D., Cousineau, D., Collins, G. and Hook, G. (2019). *Action-oriented Approach Handbook*. Ottawa: Canadian Association of Second Language Teachers.

Exemple : Proposer un changement de nom pour une école, B1

Hunter, D., Cousineau, D., Collins, G. and Hook, G. (2019). *Action-oriented Approach Handbook*. Ottawa: Canadian Association of Second Language Teachers.

Depuis des décennies, l'école du quartier est source de fierté et occupe une place centrale dans la vie de la collectivité. Des générations entières se sont succédé dans cet immeuble historique, érigé en 1867 et nommé en l'honneur d'un homme politique de la région. Depuis quelque temps, la pertinence des interventions de ce personnage est remise en question : il aurait tenu des propos discriminatoires et eu des comportements inappropriés. Des pressions sont exercées en vue de changer le nom de l'école. Vous aurez bientôt l'occasion d'exprimer votre position lors d'une réunion du conseil scolaire. Vous ne disposerez que de huit minutes pour exposer vos arguments à l'aide d'un diaporama. Les représentants du conseil scolaire vous poseront des questions.

Pour préparer votre exposé :

- Voyez si d'autres collectivités ont vécu une situation semblable.
- Familiarisez-vous avec le protocole en vigueur dans les réunions du conseil scolaire.
- Discutez avec d'autres membres de la collectivité pour connaître leurs points de vue.
- Exprimez votre position lors d'une réunion à l'école en vue de convaincre des gens (p. ex., réunion du conseil étudiant ou du conseil d'établissement).

Pendant la réunion :

- Présentez vos arguments de manière à convaincre les représentants du conseil scolaire. N'oubliez pas qu'il s'agit d'une réunion officielle.
- Répondez aux questions.

B1
 Proposer un
 changement de
 nom pour
 une école

Sous-tâches		
Description des sous-tâches nécessaires à l'acquisition des compétences indiquées :	Activités langagières utilisées :	Compétences ciblées :
<p>Sir John A. Macdonald : discussion en classe Après avoir visionné le reportage vidéo intitulé <i>Should Schools Bearing Sir John A. Macdonald's Name Be Changed?</i>¹⁰⁹, les élèves discutent de la controverse entourant les écoles qui portent ce nom.</p>	Réception Interaction	Linguistique Pragmatique
<p>Tout le monde en parle : Cercle Intérieur/extérieur (annexe 11) Les apprenants interagissent les uns avec les autres en discutant du nom de l'école, dans un contexte social.</p>	Interaction Médiation	Sociolinguistique Linguistique
<p>Politiques et règles de procédure d'un conseil scolaire (annexe 5) Les apprenants consultent la politique et la procédure de changement de nom du conseil scolaire pour mieux comprendre le processus et étayer leurs arguments.</p>	Réception	Pragmatique
<p>Points de vue : Conversations de café (annexe 6) Les apprenants interagissent les uns avec les autres afin d'entendre les points de vue des diverses parties prenantes sur le nom de l'école.</p>	Interaction	Pragmatique
<p>Développement de mes arguments Les apprenants recueillent de l'information et étayent leurs arguments en vue de l'exécution de la tâche finale.</p>	Réception Production	Linguistique Pragmatique
<p>Comment demander à prendre la parole dans une réunion du conseil scolaire Les apprenants se familiarisent avec la procédure à suivre pour prendre la parole dans une réunion du conseil scolaire et soumettre une demande.</p>	Réception Production	Linguistique Sociolinguistique
<p>Déroulement d'une réunion du conseil scolaire Les apprenants observent une réunion d'un conseil de scolaire en y assistant ou en visionnant une vidéo.</p>	Réception	Pragmatique Sociolinguistique
<p>Création d'un diaporama Les apprenants acquièrent les compétences nécessaires à la création d'un diaporama convaincant.</p>	Réception Production	Pragmatique
<p>Préparation de mon exposé Les apprenants préparent leur exposé en vue de l'exécution de la tâche finale.</p>	Production	Linguistique Sociolinguistique Pragmatique
<p>Obtention d'appuis au sein du conseil scolaire Les apprenants livrent leur exposé devant les représentants du conseil scolaire en vue d'obtenir un appui local.</p>	Production Médiation Interaction	Linguistique Sociolinguistique Pragmatique

Hunter, D., Cousineau, D., Collins, G. and Hook, G. (2019). *Action-oriented Approach Handbook*. Ottawa: Canadian Association of Second Language Teachers.



Votre collaboration

EXEMPLE DE MODÈLE DE SCÉNARIO

SCÉNARIO :	DOMAINES :	NIVEAU DU CECR :
DESCRIPTEURS (ACTIVITÉS – LE QUOI): <i>Production, Réception, Interaction, Médiation</i>	DESCRIPTEURS (COMPÉTENCES – LE COMMENT): <i>Linguistique, Socio-linguistique, Pragmatique</i>	
DESCRIPTEURS (PLURILINGUE ET PLURICULTUREL) :		
TÂCHE :		
LIEN AVEC LE CURRICULUM UTILISÉ DANS VOTRE INSTITUTION (SI POSSIBLE) :		

Remarque : Les compétences générales (c'est-à-dire les connaissances déclaratives, les aptitudes et savoir-faire, la compétence existentielle et la capacité d'apprendre) sont toujours combinées avec les compétences langagières (c'est-à-dire linguistiques, socio-linguistiques et pragmatiques) pour accomplir une tâche. Bien qu'il n'y ait pas d'échelles descriptives pour les compétences générales, elles constituent une composante importante de la maîtrise de la langue.

TÂCHES INTERMÉDIAIRES :		
DESCRIPTION DES TÂCHES INTERMÉDIAIRES <i>Les tâches intermédiaires construisent les compétences pour réaliser la tâche</i>	ACTIVITÉS LANGAGIÈRES: <i>Production Réception Interaction Médiation</i>	COMPÉTENCES LANGAGIÈRES: <i>Linguistique Socio-linguistique Pragmatique</i>

ÉVALUATION		
AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE	DE L'APPRENTISSAGE	EN TANT QU'APPRENTISSAGE

Étapes recommandées pour votre collaboration :

- Présentation
 - Nom, pays, votre rôle dans l'éducation, ce que vous enseignez, des idées de tâche qui vous intéressent (si vous le savez déjà)
- Déterminez comment vous aimeriez travailler ensemble pour créer des scénarios
 - Par exemple : Restez en groupe (restez dans la salle de sous-commission principale), subdivisez-vous en petits groupes (quittez la salle de sous-commission principale et [utilisez une salle de travail supplémentaire - réclamez une salle sur Padlet](#))
- Déterminez une direction pour votre tâche en considérant :
 - les descripteurs du CECR
 - Vos propres facteurs contextuels (par exemple, le programme scolaire, l'accès à la technologie)
- Sélectionnez les descripteurs
- Créez la tâche
 - Consultez la checklist
 - Soyez créatif ! Composez la tâche comme si elle se produisait vraiment !
 - **PARTAGEZ VOTRE TÂCHE [ON THIS PADLET](#) (ÊTRE PRÊT À PARLER DE VOTRE TÂCHE)**
- Créez des sous-tâches
 - Déterminez ce que l'apprenant doit faire pour terminer la tâche
- Réfléchissez aux éventuelles évaluations
- Si nécessaire, prévoyez de vous connecter avec votre groupe après la réunion
- **POUR LA PROCHAINE RÉUNION : SOYEZ PRÊT À RÉFLÉCHIR À LA MISE EN OEUVRE DU SCÉNARIO**



Code QR
Réclamez
une salle sur
Padlet



Code QR
Partagez la
tâche sur
Padlet

Liens utiles - Descripteurs du CECR recherchable



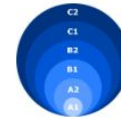
Vous êtes ici : Démocratie et dignité humaine > Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) > Le cadre > Les niveaux du CECR

Les niveaux du CECR

Certains instruments réalisés au sein du Conseil de l'Europe ont joué un rôle décisif dans les enseignements des langues dites « étrangères », dans la mesure où ils ont contribué à introduire des innovations méthodologiques pour la conception des programmes d'enseignement, notamment le développement d'une approche communicative.

Ils ont ainsi défini, par une identification des besoins langagiers, les savoirs et les savoir-faire nécessaires pour parvenir à ce « seuil » de communication.

Le CECR définit les compétences en langues en six niveaux, de A1 à C2, qui peuvent être regroupés en trois niveaux généraux (utilisateur élémentaire, utilisateur indépendant et utilisateur expérimenté) ou subdivisés selon les besoins du contexte local. Ils sont définis à l'aide de descripteurs « je peux faire ». Ces niveaux ne sont pas apparus soudain en 2001 mais sont le résultat d'une maturation sur une longue période, comme décrit ci-dessous.



Le CECR : une évolution notable

La première spécification de ce « niveau seuil » a été élaborée pour l'anglais (*Threshold Level*, 1975), suivie de peu par celle pour le français (*Un Niveau Seuil*, 1976). Ces deux instruments ont servi de modèle aux instruments de référence du même type élaborés ultérieurement pour d'autres langues, mais ils ont été adaptés pour chacune en fonction de leurs caractéristiques propres.

Pour répondre aux exigences de l'enseignement et des certifications, le concept de niveau a été enrichi et a conduit à la spécification d'objectifs d'apprentissage de niveaux inférieurs et supérieurs au « seuil ». À la lumière des développements en la matière, en particulier en relation avec la réalisation du CECR, d'autres niveaux ont été élaborés pour plusieurs langues. Ces descriptions de niveaux de compétence étagés sont l'une des origines de l'échelle à 6 niveaux du CECR.

Lancé en 2001, le CECR a marqué une évolution notable en ce qu'il peut être adapté et utilisé pour de multiples contextes et appliqué à toutes les langues.

Le CECR s'est ainsi fondé sur les acquis et a développé une description de la maîtrise d'une langue par types de compétences et sous-compétences et par descripteurs pour chaque compétence ou sous-compétences. Ces descripteurs sont décrits hors de toute référence à une langue donnée, ce qui assure leur pertinence. Ils spécifient une maîtrise progressive de chaque compétence, qui est repérée sur une échelle à 6 niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

Pour des professionnels comme les auteurs de manuels ou les enseignants, les spécifications du CECR ont pu paraître trop larges, notamment en ce qu'elles ne portent pas sur des langues individuelles. C'est la raison pour laquelle et afin de répondre à de tels besoins qu'ont été entreprises des **descriptions de niveaux de référence (DNR)** pour les langues nationales et régionales qui fournissent des spécifications de contenus détaillées du CECR.

CECR : trois tableaux introduisant les Niveaux communs de référence



RACCOURCIS

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)

Salle de presse

Le cadre

Les concepts clés

Les descripteurs

Idées de mise en œuvre

Apprendre, Enseigner, Évaluer

Finalités du CECR

Ressources

events

Le CECR en ligne :

[CECR - Volume complémentaire \(2020\)](#)

[Descripteurs du CECR \(Recherchable\)](#)

<https://www.coe.int/fr/web/common-europe-an-framework-reference-languages/home>

Liens utiles - Descripteurs du CECR recherchable



No	Structure du schéma descriptif du CECR (mis à jour)	Mode de communication	Activité, stratégie ou compétence	Échelle	Niveau	Descripteur
12	Activités langagières communicatives	Réception	Compréhension orale	Compréhension générale de l'oral	A1	Peut comprendre une intervention si elle est lente, soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.
13	Activités langagières communicatives	Réception	Compréhension orale	Compréhension générale de l'oral	A1	Peut reconnaître une information concrète à propos d'un sujet familier et quotidien, à condition que le débit soit lent et que l'information soit claire.
29	Activités langagières communicatives	Réception	Compréhension orale	Comprendre une conversation entre tierces personnes	A1	Peut comprendre quelques expressions lorsque les gens discutent de la famille, de l'école, des loisirs ou de l'environnement, s'ils s'expriment lentement et clairement.
30	Activités langagières communicatives	Réception	Compréhension orale	Comprendre une conversation entre tierces personnes	A1	Peut comprendre des mots, des signes et des phrases courtes dans une conversation simple (par ex. entre un client et un vendeur dans une boutique), à condition que les gens communiquent entre eux très lentement et très clairement.
49	Activités langagières communicatives	Réception	Compréhension orale	Comprendre en tant qu'auditeur	A1	Peut comprendre les grandes lignes d'une information très simple, donnée dans une situation prévisible, comme par ex. celle d'un guide touristique, à condition qu'elle soit exprimée très lentement et très clairement et qu'il y ait de temps à autre de longues pauses.
64	Activités langagières communicatives	Réception	Compréhension orale	Comprendre des annonces et des instructions orales	A1	Peut comprendre des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives courtes et simples.
65	Activités langagières communicatives	Réception	Compréhension orale	Comprendre des annonces et des instructions orales	A1	Peut comprendre quelqu'un qui lui dit lentement et clairement où se trouve un objet, à condition que cet objet se trouve dans l'environnement immédiat.
66	Activités langagières communicatives	Réception	Compréhension orale	Comprendre des annonces et des instructions orales	A1	Dans une annonce par haut-parleur, par ex. dans une gare ou dans une boutique, peut comprendre des chiffres, des prix et des horaires s'ils sont prononcés lentement et clairement.
80	Activités langagières communicatives	Réception	Compréhension orale	Comprendre des médias audio ou signés et des enregistrements	A1	Peut repérer de l'information concrète (par ex. sur des lieux et des horaires) dans de courts enregistrements sur des sujets quotidiens et familiers, à condition que le débit soit lent et la langue claire.
95	Activités langagières communicatives	Réception	Compréhension audiovisuelle	Comprendre des émissions de télévision, des films et des vidéos	A1	Peut reconnaître des mots ou des signes et des expressions familiers et identifier les sujets dans les gros titres et les résumés des nouvelles ainsi que la plupart des produits dans les publicités, en utilisant les informations visuelles et ses connaissances générales.

Liens utiles - Exemples de tâches

LINCDIRE (Anglais):

<https://lite.lincdireproject.org/all-scenarios-2/>

FIDE (Français, Italien, Allemand):

<https://fide-info.ch/fr/ressources-didactiques/scenarios>

Les fiches des webinaires CECR du Conseil de l'Europe :

- Developing an Action-oriented Pathway in the Classroom (Anglais): [LIEN](#)
- Le volume complémentaire du CECR : qu'a-t-il de nouveau pour l'enseignement des langues ? (Français) [LIEN](#)

Choix des salles de groupe

SVP choisissez votre groupe (salle principale) en fonction de la langue que vous préférez et du niveau auquel vous enseignez

	SALLES PRINCIPALES (Commencez ici)		SALLES SUPPLÉMENTAIRES (Si nécessaire)
Salle 1	Français / A1 et A2	Salle 11	Réservez l'espace sur Padlet
Salle 2	Français / B1 et B2	Salle 12	Réservez l'espace sur Padlet
Salle 3	Français / C1 et C2	Salle 13	Réservez l'espace sur Padlet
Salle 4	Français / Décideurs	Salle 14	Réservez l'espace sur Padlet
Salle 5	Français / Formateurs de professeurs	Salle 15	Réservez l'espace sur Padlet
Salle 6	Anglais / A1 et A2	Salle 16	Réservez l'espace sur Padlet
Salle 7	Anglais / B1 et B2	Salle 17	Réservez l'espace sur Padlet
Salle 8	Anglais / C1 et C2	Salle 18	Réservez l'espace sur Padlet
Salle 9	Anglais / Décideurs	Salle 19	Réservez l'espace sur Padlet
Salle 10	Anglais / Formateurs de professeurs	Salle 20	Réservez l'espace sur Padlet



Code QR
 Réclamez une
 salle
 supplémentaire

Le partage de nos tâches (Padlet)

[Lien vers le PADLET](#)





Merci !