



Article Info/Makale Bilgisi

✓Received/Geliş:28.11.2019 ✓Accepted/Kabul:16.06.2020

DOI: 10.30794/pausbed.652221

Araştırma Makalesi/ Research Article

Aydoğu, C. ve O. İ. Dündar, (2020). "L'utilisation Des Smartphones Dans Une Classe De Français Langue Etrangere: Un Exemple D'exploitation" *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, sayı 41, Denizli, s. 75-82.

L'UTILISATION DES SMARTPHONES DANS UNE CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE: UN EXEMPLE D'EXPLOITATION

Cihan AYDOĞU*, Oğuz İbrahim DÜNDAR**

Résumé

La perspective actionnelle se concentre sur la notion « action » qui marque sa différence principale par rapport à l'approche communicative. Mais, le fait que les apprenants de langue apprennent la langue non dans le pays où la langue cible se parle ou qu'ils n'ont pas toujours l'occasion d'y aller ne rend pas toujours possible la création d'une vraie situation d'action. A ce point la technologie pourrait venir en aide pour transférer l'apprentissage en dehors de la classe et pour créer de vraies situations de communication où l'apprenant sera un acteur social interagissant avec l'Autre. La recherche essaie de trouver une réponse à la question : « les nouvelles technologies peuvent-elles venir en aide aux enseignants pour souligner davantage l'aspect « action » de la perspective actionnelle ? » Elle vise à généraliser l'utilisation des smartphones dans les classes de langue dans le cadre de la perspective actionnelle. Partant de cet objectif, d'abord une recherche théorique sur les principes fondamentaux de la perspective en question a été effectuée et par suite un exemple d'exploitation dans une classe de français langue étrangère a été présenté sous une forme de fiche pédagogique. On pense que l'exemple présenté guidera les enseignants sur la manière d'exploitation de l'action avec les nouvelles technologies dans le cadre de la perspective actionnelle et qu'il provoquera l'apparition de divers points de vues.

Mots Clés : *Perspective actionnelle, Acteur social, Français langue étrangère, Technologie, Action, Exemple d'exploitation.*

AKILLI TELEFONLARIN YABANCI DİL FRANSIZCA SINIFLARINDA KULLANIMI : BİR UYGULAMA ÖRNEĞİ

Özet

Eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel yaklaşım ile farkını ortaya koyan temel kavram olan eylem kavramına odaklanmaktadır. Ancak, dil öğrencilerinin genellikle hedef dilin konuşulduğu ülkede olmamaları veya orada bulunma imkânlarının olmaması, gerçek bir eylem durumunun yaratılmasını her zaman mümkün kılmamaktadır. Bu noktada teknoloji, öğrenmeyi sınıfın dışına taşımaya ve öğrencinin diğer bireylerle etkileşime giren sosyal bir aktör olacağı etkili iletişim durumları yaratmaya yardımcı olabilir. Araştırmada "Yeni teknolojiler eylem-odaklı yaklaşımın eylemsel yönünün vurgulanmasında öğretmenlere yardımcı olabilir mi?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu çalışma, eylem-odaklı yaklaşım çerçevesinde, akıllı telefonların dil sınıflarında kullanımını yaygınlaştırmayı amaçlayan bir çalışmadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada, öncelikle, eylem-odaklı yaklaşımın temel ilkelerini belirlemek üzere alanyazın taranmış ve ardından Yabancı Dil olarak Fransızca sınıflarında akıllı telefon uygulamalarının sınıf içi kullanımına yönelik bir uygulama örneği sunulmuştur. Sunulan örnek çalışmanın eylem-odaklı yaklaşımın eylemsel boyutunun yeni teknolojilerle nasıl çalıştırılabileceği konusunda eğitimcilere yol gösterici olacağı ve farklı bakış açılarının ortaya çıkmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Eylem odaklı yaklaşım, Sosyal aktör, Yabancı dil olarak Fransızca, Teknoloji, Eylem, Uygulama örneği.*

*Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ESKİŞEHİR.
e-posta : caydogdu@anadolu.edu.tr (orcid.org/ 0000-0002-1065-8581)

** Öğr. Gör., Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, ESKİŞEHİR
e-posta : oidundar@anadolu.edu.tr (orcid.org/0000-0002-9574-6125)

1. INTRODUCTION

La perspective actionnelle, prônée dans la didactique des langues-cultures, prend la place première dans l'apprentissage des langues étrangères depuis la publication du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) pour les Langues en 2001. De nos jours, il est bien remarquable que les maisons d'édition se déclarent de plus en plus être adaptées à cette approche « encore plus ciblé sur les actions que l'apprenant peut faire avec la langue cible » (Tagliante, 2009 :64) en effectuant certains changements dans les livres de méthode ; du moins pour le domaine du Français Langue Etrangère (FLE) qui est d'ailleurs le domaine d'études de cette recherche. Cette approche qui peut être considérée comme une extension nécessaire à l'approche communicative « ne récuse nullement les apports de l'approche communicative, par les tâches et par les compétences. Elle les développe, les précise, face aux nouveaux enjeux linguistiques apparus avec la construction de l'Europe... » (Robert, Rosen, & Reinhardt, 2011 : 94). Ainsi, la PA a intégré, a développé, a retenu dans l'apprentissage des langues étrangères certains concepts comme l'interculturalité, la notion de tâche, la pédagogie centrée sur le groupe, l'autonomie de l'apprenant et la motivation.

Déjà, l'évolution historique des configurations didactiques, résumée par Puren (2006: 39), démontre clairement le changement de l'objectif social de référence langagier à travers le temps et la technologie. La « capacité à découvrir et mobiliser à distance la culture étrangère tout en s'entraînant en langue » présente dans la méthodologie directe évolua en « capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers » avec la méthode audiovisuelle, les approches communicative et interculturelle. Elle se transformera finalement en « capacité à travailler en langue étrangère avec des français, des francophones et des allophones » avec l'ébauche d'une perspective actionnelle dans le CECR. « Le lire / parler », l'agir d'usage de référence dans la méthode directe laissa sa place au « parler/vivre ensemble » de la méthode audiovisuelle et de l'approche communicative qui laissa sa place à la notion « agir avec » dans la perspective actionnelle.

La langue à présent n'est plus considérée comme un simple instrument de communication mais plutôt comme un agir individuel nécessitant une transformation des formes d'apprentissages ; « la perspective actionnelle c'est inscrire l'acte de parole dans le cadre d'actions à travers l'accomplissement de tâches qui ne sont pas seulement langagières » (Bourguignon, 2010 : 16). La notion clé, comme nous pouvons le voir, dans cette perspective est sûrement la notion de « tâche » puisque l'action sociale prend forme à travers les tâches sociales.

La grande différence de la perspective actionnelle, qui met l'écart entre ses antécédents, est la prise en compte du milieu social négligé jusqu'alors. L'approche communicative dans laquelle « l'objet langue est toujours une réalité extérieure au sujet, une réalité préconstruite, des énoncés stéréotypés liés à des situations de communication répertoriées. » (Puren, 2002, p.13) n'a pu intégrer ce dernier, ne serait-ce qu'en se limitant à une simulation du milieu social, sans s'aider de l'action, ou ne s'en aidant que de façon très limitée.

Dans la pratique, le changement majeur joue sur l'identité de l'apprenant dans la classe. Il ne se trouve plus à présent dans une simulation, il est un acteur social dont l'authenticité de l'action sera marquée par son aspect imprévisible, avec un avancement aléatoire aboutissant à une finalisation qui assurera l'apprentissage visé. « La perspective actionnelle redonne de plein droit à l'enseignement/apprentissage scolaire une authenticité que l'approche communicative lui a déniée pendant trois décennies » (Puren, 2006: 40). Une authenticité qui découle de l'action, de l'échange avec l'Autre .

Jouez la scène.

En petits groupes,
imaginez trois situations
différentes : quand ? type
de relation ? saluer ou
prendre congé ? Jouez les
scènes devant la classe.

Alter Ego+1 (2012) p.27 activité 7

Certes, « le manuel scolaire va rester un outil indispensable, quel que soit son support et quelles que soient ses adaptations futures. » (Ministère de l'éducation nationale, 2012, pp.5-6), ; le débat ne se portent

aucunement sur cela et il est évident que les livres de méthode qui prétendent avoir adopté la perspective actionnelle dans leurs préfaces, largement utilisés dans l'apprentissage du FLE, ont adapté leurs tâches dans leurs livres de méthode ou leurs supports pédagogiques aux principes de la perspective. Cependant, nous pouvons aussi remarquer le fait que plus de parties pourraient éventuellement être révisées de façon à être d'avantages alignées à ces principes en question. Ainsi l'exemple : le livre *Alter Ego+*, (p. 27 activité.7) demande une simulation de différentes situations dans lesquelles l'apprenant devra imaginer le type de relation, la forme de salutation (formelle ou informelle), s'il doit saluer ou prendre congé etc. et cela dans le contexte de la classe. La mise en pratique des différentes réactions apprises juste avant la partie aide-mémoire et les réactions que peuvent donner les apprenants s'effectuent dans le cadre d'une rencontre avec les personnes présentes qui viennent d'apprendre via des activités de compréhension orale ou/et de compréhension écrite. Le tout pour créer une simulation qu'on peut considérer prévisible : sans authenticité, sans aspect social, avec très peu d'aléas. Pourtant « il incombe au didacticien de réfléchir aux situations d'apprentissage qui peuvent émerger, intentionnellement ou non, d'un dispositif en ligne et aux cadres communicatifs et interactionnels qu'il propose, formels ou informels » (Grassin, 2013 : 68). D'ailleurs, il est possible d'avoir plus de chance pour réaliser « l'action » supposant l'Autre avec l'usage des nouvelles technologies dans la classe puisque l'évolution de la technologie et la mondialisation a en quelque sorte anéanti les limites géographiques de la communication interculturelle ; limites plus ou moins présente jusqu'aux années 2000.

« L'une des exigences de base de l'école du futur est de préparer les élèves au travail en réseau et de les interagir à la société de l'information dans laquelle la connaissance constitue la ressource fondamentale pour le développement économique et social. L'institution scolaire est contrainte d'adapter sa pédagogie et son enseignement. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication peuvent contribuer à transformer l'apprentissage et l'enseignement et à rendre le système capable d'évoluer et répondre aux défis. » (Lehtinen et al.1988: n.p. cité par Legros et al., 2002: 2).

Dans cette recherche, l'objectif est de présenter une fiche pédagogique pour donner une idée d'exploitation adaptée aux nouvelles technologies, qui exemplifierait une tâche de la perspective actionnelle supposant l'Autre et dont l'application devrait aboutir à une tâche « interactionnellement justifiée dans la communauté où elle se déroule » (Louveau et al., 2006: 38)

La recherche est délimitée aux salutations et prises de congé du niveau A1 qui est un sujet commun dans tout apprentissage de langue étrangère. Le choix s'explique par le fait que le sujet est assez facilement adaptable à un apprentissage disposant de la technologie, les smartphones dans le cas présent, qui ne se limiterait pas au contexte de la classe.

Avant de passer à la présentation de la fiche pédagogique il serait plus convenable de se pencher sur le cadre théorique de l'approche actionnelle et d'en dégager les grands principes.

2. L'APPROCHE ACTIONNELLE

Afin de ne pas se perdre dans un rappel détaillé de l'approche actionnelle, rester sur les lignes de l'objectif principal de la recherche et pour contribuer à l'application de cette perspective via une fiche pédagogique, les bases importantes de la perspective en question sont présentées sous une forme de rappel. Comme il a été déjà mentionné, la perspective actionnelle met l'accent sur la centration sur le groupe et le considère comme un acteur social. L'expression "action" constitue la notion clé autour de laquelle s'articulent les objectifs et les contenus d'apprentissage, ce qui nécessite par excellence, une action, réalisée avec l'Autre et qui fera appeler dans sa totalité à une compétence interculturelle ; « la PA requiert que l'apprenant de langue s'entende, coopère avec tous les individus parlant la langue cible et ceci en tenant compte des différences culturelles, en acceptant la culture de l'Autre sans mettre à l'écart sa propre culture » (Rosen et Reinhardt, 2007, s. 32-33). Le terme de perspective mérite d'être discuté dans un cadre théorique très large mais la finalité de cette recherche étant la présentation d'une application conçue dans cette perspective, il est plus préférable de rappeler certaines caractéristiques importantes nécessaires pour mieux concrétiser les étapes de l'exemple d'exploitation.

2.1. L'Interculturalité

La définition du terme varie selon plusieurs aspects. L'explication suivante inclue la définition générale de l'interculturalité, en partant de son emploi :

« L'emploi du mot 'interculturel' implique nécessairement, si on attribue au préfixe 'inter' sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si, au terme 'culture' on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde. » (Conseil de l'Europe, 1986 cité par Boubakour, 2010: 23)

À la suite de cette définition générale, il paraît nécessaire de se pencher davantage sur l'inclusion de l'interculturalité en classe de langue. Dans l'acquisition de la compétence interculturelle, certaines aptitudes et compétences sont indispensables : « le respect ; la conscience de soi / l'identité ; l'aptitude à regarder les choses sous un angle/ point de vue ; l'écoute ; l'adaptation ; l'aptitude à établir des relations ; l'humilité culturelle » (Deardorff, 2011 : n.p., cité par UNESCO, 2013: 25). Cette acquisition d'aptitudes et de compétences est plus probable lors d'une réelle interaction que dans une préparation de l'apprenant à une situation de communication restreint dans le contexte de la classe.

2.2. La Notion de « Tâche »

La notion de tâche acquiert une définition distincte dans la perspective actionnelle. Elle ne s'inscrit plus dans une logique de simulation comme elle l'était dans l'approche communicative. On ne se limite pas non plus à un exercice simple constitué dans le but d'évaluer les connaissances acquises par l'apprenant comme il en était le cas dans les méthode/méthodologie précédentes. L'apprenant est considéré en tant qu'usager de la langue, c'est un apprenant-usager qui devrait mener la réalisation de sa propre action. « La tâche se définit par son but, par le résultat tangible auquel elle doit aboutir et s'inscrit plus globalement dans un projet. Elle a une relation avec des activités réelles et nécessite donc l'implication de l'apprenant, usager de la langue, acteur social. » (Morel, 2012: 143). L'apprenant n'est plus limité à une simple répétition ou n'est pas non plus encadré par une simulation ayant des phases, passages fixes prédéfinis ; il se trouve dans un contexte social qui « renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication » (Conseil de l'Europe, 2001: 15). La tâche dans la perspective actionnelle inclut tout naturellement l'accomplissement d'une tâche langagière mais à la différence elle inclut tout autant les actions non-verbales avec l'Autre.

« Avec la PA (...) il ne s'agit plus seulement de communiquer ponctuellement avec des étrangers pour s'informer et informer (objectif social langagier de l'AC), mais de travailler en continu avec d'autres (de même langue maternelle ou d'autres langues maternelles) en langue étrangère. » (Puren, 2006: 40)

A partir de tout ce qui est noté jusqu'ici, il faudrait préciser que la tâche contextualisée est réalisée par les choix de l'apprenant, usager de la langue cible, avec tous les aléas possibles dans le but de réaliser une communication verbale et non-verbale pour donner un résultat dans le cadre de la finalisation de l'action.

Ainsi l'exemple d'exploitation se portera plutôt sur l'usage actif des smartphones en classe de FLE. Malgré l'avancement incroyable de la technologie qui relie facilement toutes les nations, et bien sûr les pays francophones et non-francophones pour le cas présent, cet outil n'a pas eu le mérite attendu dans l'enseignement des langues. Ce qui était impensable peut-être pour les années 2000 est possible, voir incontournable dans les années dans lesquelles nous sommes, avec des apprenants scolaires nés juste avant ou par suite du millénaire. L'intention ne devrait peut-être plus se porter sur la présentation d'une situation susceptible de se réaliser, mais de faire entrer l'apprenant dans la situation, non pas par le biais d'un autre apprenant de son niveau qui ne sait pas plus que lui pour les résultats de ses actes dans la situation mais avec un francophone, susceptible de mieux réagir

pour créer une situation authentique et imprévisible car « on n'apprend pas pour apprendre, mais pour exprimer et dire quelque chose et les propositions méthodologiques doivent donc s'efforcer d'initier et de motiver une communication réelle en langue étrangère ». (Cuq & Gruca, 2005 : 190).

3. EXEMPLE D'EXPLOITATION

Nous avons choisi de présenter notre exemple d'exploitation sous forme de fiche pédagogique, non pas pour aspirer à une substitution aux livres de méthodes, mais pour combler les lacunes dont nous considérons affaiblir l'efficacité de la perspective actionnelle. Notre choix de fiche pédagogique s'explique par son efficacité qui « permet à celui qui l'établit de réfléchir en amont à la stratégie d'enseignement-apprentissage qu'il souhaite mettre en œuvre » (Duplessis, 2016).

Notre exemple d'exploitation se base sur la communication directe via une application smartphone entre les apprenants de langue turc francophones et les apprenants de FLE en Turquie. Les professeurs peuvent, dans cet objectif, prendre contact avec les établissements franciliens dispensant l'enseignement turc ; tel l'université de Strasbourg, l'université Grenoble Alpes, l'INALCO, le lycée Racine, le lycée Louis Vincent, le lycée A. Maurois etc. Précisons que la liste n'est aucunement exhaustive.

Le document est préparé en trois étapes ; pré-activité, activité et post-activité. Dans l'étape de pré-activité, il s'agit plutôt de faire faire un remue-méninge. L'objectif est d'activer les connaissances antérieures ou extralinguistiques des apprenants. Il faut voir cette étape comme une étape de préparation à la tâche à accomplir.

L'étape d'activité contient la réalisation de la tâche. Cette production peut être libre, semi-libre ou dirigée et orale ou écrite. Bien sûr le meilleur est de laisser libre les apprenants pour qu'ils puissent s'exprimer personnellement et pour ne pas nuire à leur créativité. Tout dépend des objectifs visés et du niveau des apprenants. L'étape de post-activité se base sur la prise de conscience des contraintes de la tâche. Cette étape peut être vue aussi comme une étape d'auto-évaluation. C'est l'étape qui permettra à l'apprenant de remarquer la fonction des formes linguistiques utilisées pendant la tâche dans une situation de communication réelle.

Thème :	Faire la connaissance d'un étranger
Niveau :	A1
Durée :	45 minutes
Objectifs :	L'apprenant sera capable de : Comprendre de courtes conversations dans lesquelles des personnes se saluent ou prennent congé : Saluer et prendre congé Se présenter : dire son nom, son prénom, son âge
Prérequis :	Formules de salutations et prise de congé formelles et informelles Les verbes s'appeler, être, avoir
Matériels nécessaires :	Smartphone, l'application Face Time (téléchargeable gratuitement)
Disposition de la classe :	Emplacement assez éloigné pour assurer une communication compréhensible entre les pairs

	La Tâche
Contexte :	Les premiers contacts avec un francophone étranger
Problème :	Comment et avec quelles salutations commencer et continuer une conversation
Finalisation :	L'apprenant sera amené à faire la connaissance d'un francophone en prenant en considération les réponses, les réactions de l'apprenant.
Complexité :	Seul ses savoirs langagiers ne seront pas en causes, mais aussi ses savoir-extra-langagiers. Il fera des choix et accomplira la tâche avec les aléas de la discussion
Résultat :	L'apprenant aura fait la connaissance d'un étranger en utilisant la langue cible

Pré-Activité

Déroulement de la séance /séquence :			
Gestion du temps	Activités du professeur	Activités des élèves	Supports
15 minutes	<p>1- Le professeur donne aux élèves un tableau où ils peuvent retrouver les formules de salutations et de prise de congé formelles et informelles dont ils devront exploiter.</p> <p>2- Le professeur demande aux élèves de télécharger sur leurs smartphones l'application face time (téléchargeable gratuitement)</p>		

Activité

Déroulement de la séance /séquence :			
Gestion du temps	Activités du professeur	Activités des élèves	Supports
30 minutes	<p>1- Le professeur assure la connexion des apprenants avec le groupe pré arrangé pour débiter la tâche.</p> <p>2- Le professeur demande aux apprenants de faire connaissance avec les apprenants francophones.</p>	<p>1- Les apprenants commencent à faire connaissances avec les apprenants francophones.</p> <p>2- Chaque groupe ou apprenant devra faire connaissance avec chaque apprenant ou groupe d'apprenants francophones.</p>	Smartphone et connexion Internet

Post-Activité

Déroulement de la séance /séquence :			
Gestion du temps	Activités du professeur	Activités des élèves	Supports
Devoir	Le professeur demande aux apprenants d'ajouter ou d'entourer les formes et utilisations qu'ils ont entendues pendant les conversations qu'ils ont réalisées au tableau donné dans la partie pré-activité par le professeur (salutations formelles informelles)	L'apprenant devra identifier, se rappeler des formes de salutation formelles et informelles qu'il a entendues, utilisées pendant l'accomplissement de la tâche	Ms Word, ordinateur

Exemple de tableau de formes de salutations et de prise de congé formelles et informelles à exploiter dans la partie pré-activité :

Salutations et prise de congé formelles	Salutations et prise de congé informelles
Bonjour	Salut
Bonjour monsieur	Ça va ?
Bonjour madame	Comment ça va ?
Bonjour mademoiselle	Comment vas-tu ?
Comment allez-vous ?	Comment t'appelles-tu ?
Comment vous appelez-vous ?	Je m'appelle...
Je m'appelle ...	Et toi ?
Et vous ?	A plus tard !
Au revoir	A bientôt !
Bonne journée	Ciao !
...	...

CONCLUSION

En guise de conclusion il faut noter que même si la préparation à l'action de l'apprenant, héritée de l'approche communicative, tient sa place dans la perspective actionnelle sans pour autant prendre la place première ; l'enjeu se trouve encore dans l'action. La perspective en question demandant l'action par son appellation même, se heurte généralement aux limites géographiques et technologiques dans la pratique, alors que ces limites ne sont qu'artificielles. En effet, dans chaque domaine en dehors de l'éducation, l'inclusion de la technologie est largement observable alors qu'il n'est pas possible de parler d'une efficacité proportionnelle aux progrès technologiques pour l'éducation. L'utilisation de cette fiche pédagogique, susceptible d'être utile à combler ce manque, dans le cadre de complément au cours, nécessite une organisation rigoureuse entre deux ou plusieurs enseignants avec une motivation intrinsèque des apprenants qui se mobilisera sûrement due à la situation de communication créée. Avec l'exemple de cette fiche pédagogique les apprenants se trouveront dans une situation créative, sujet de l'action dans sa relation avec l'Autre ; qui sera dans ce cas un autre étudiant, le natif. Dans un monde où les distances se minimalisent avec les applications de smartphone (qui prennent d'ailleurs progressivement la place du « clic sur la souris »), il est fort probable de trouver des apprenants de langue turque qui voudraient venir en aide à ceux de FLE dans l'apprentissage de la langue française et ceux de langue française qui voudraient venir en aide aux apprenants de la langue turque ; ce qui constituera une situation « win-win » pour les deux groupes d'apprenants. Le problème se pose alors sur la question de trouver un temps libre pour les deux classes, problème qui peut être considéré sans importance réelle dans les limites de l'Europe avec des emplois du temps scolaire et des fuseaux horaires proches.

Finalement, cet exemple d'exploitation, expliqué et analysé jusqu'alors, est susceptible de trouver sa place dans l'objectif d'inclure le plus possible l'action dans la classe de langue via les smartphones tout en se basant sur les lignes fondatrices de la perspective actionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Boubakour, S. (2010). L'enseignement des langues-cultures: dimensions et perspectives. *Synergies Algérie*, (9), 13-26.
- Bourguignon, C. (2010). *Pour Enseigner Les Langues Avec Le CECRL: Clés et Conseils*. Delagrave, Paris.
- Conseil de l'Europe (1986). L'Interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie, Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération Culturelle.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Duplessis, P. (2016). La fiche pédagogique en information-documentation : Modèle à l'usage des professeurs documentalistes préparant une séance d'enseignement-apprentissage seuls ou en interdisciplinarité, disponible le 20.08.2018 sur <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/la-fiche-pedagogique-en-information-documentation>
- Grassin, J.F. (2013). « Un réseau social pour le FLE. Quelles perceptions », *Apprendre les langues autrement*, 10 (2): 61-90.
- Kizirian V., Daill E., Berthet A., Hugot C., Waendendries M. (2012) *Alter Ego+1*. Hachette, Paris.
- Legros, D., Maître de Pembroke, E., & Talbi, A. (2002). *Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias, Psychologie des apprentissages et multimédia*, A. Colin, 23-39, Paris.
- Louveau, É., Mangenot, F., & Abry, D. (2006). *Internet et la classe de langues*, CLE International, Paris.
- Ministère de l'éducation nationale. (2012). Les manuels scolaires : situation et perspectives. Rapport n° 2012-036. Disponible le 2 Janvier 2019 depuis: http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/07/3/Rapport-IGEN-2012-036-Les-manuels-scolaires-situation-et-perspectives_225073.pdf
- Morel, A. S. (2012). Littérature et FLE: état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives, *Synergies monde*, (9), 141-148.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Langues modernes*, 96, (3), 55-72.
- _____ (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle, *Le Français dans le monde*, (347), 37-40.
- Robert, J.P., Rosen, É. et Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE: une approche actionnelle et pragmatique*. Hachette, Paris.
- Rosen. E. et Reinhardt, C. (2007). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Clé International, Paris.
- Tagliante, Christine (2009), *La classe de langue*, CLE International, Paris
- Unesco (2013). Compétences interculturelles : cadre conceptuel et opérationnel, *l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture*, Paris.

Beyan ve Açıklamalar (Disclosure Statements)

1. Bu çalışmanın yazarları, araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyduklarını kabul etmektedirler (The authors of this article confirm that their work complies with the principles of research and publication ethics).
2. Yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması beyan edilmemiştir (No potential conflict of interest was reported by the authors).
3. Bu çalışma, intihal tarama programı kullanılarak intihal taramasından geçirilmiştir (This article was screened for potential plagiarism using a plagiarism screening program).