PROJECT MUSE®

Tâche, progression, curriculum

Daniel Coste

The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes, Volume 66, Number 4, June / juin 2010, pp. 499-510 (Article)

Published by University of Toronto Press

➔ For additional information about this article

<https://muse.jhu.edu/article/390804>

Tâche, progression, curriculum

Daniel Coste

Résumé : Le Cadre européen commun de référence (CECR) propose un modèle d'ensemble où le rapport entre « stratégie », « texte » et « tâche » occupe une position centrale et en quelque sorte motrice. C'est dans cette perspective, dite « actionnelle » que la notion de tâche trouve à s'inscrire, ni comme seulement « communicationnelle » ni comme d'abord scolaire. La question posée est celle des rapports entre tâches, progressions et curriculums.

Mots clés : tâche, progression, curriculum, CECR

Abstract: The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) provides a general model that focuses on and is somewhat driven by the relationship between 'strategy,' 'text,' and 'task.' In this 'action-based' perspective, the 'task' is not just communicative, nor is it primarily academic. The question asked concerns the relationships between tasks, progression, and curricula.

Keywords: task, progression, curriculum, CEFR

Mon propos portera ici sur deux dimensions d'un instrument qui est l'objet de multiples mentions dans le présent recueil, à savoir le CECR. Ces deux dimensions touchent, d'une part, la notion de tâche et, d'autre part, les développements relatifs au curriculum. Et il convient de les articuler entre elles, dans la mesure où, comme le souligne Jean-Louis Chiss (Chiss, 2005), cette mise en relation n'est pas suffisamment explicite dans les courants qui se recommandent d'une « approche actionnelle ».

Action et tâche

L'usage qui est fait de la notion d'action dans le CECR est très directement lié à une double option :

- poser l'apprenant aussi bien que l'utilisateur de langues comme un acteur social œuvrant dans différents domaines ;
- considérer l'apprentissage et la communication comme des actions de cet acteur social.

D'où la mise en relation possible de différents termes et notions : l'action en contexte social peut comporter la mise en œuvre d'activités langagières (réception, production, interaction, médiation) qui elles-mêmes sont analysables en termes de réalisation / compréhension d'actes de langage (remercier, demander une information, protester, etc.) et de genres (conférence, éditorial, débat, etc.). Mais l'action comporte le plus souvent aussi des activités autres que langagières : se déplacer, manipuler des outils, etc.

La notion de tâche renvoie à une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables (réparer une machine, remplir un formulaire, acheter un billet de train sur Internet, jouer au loto). Les tâches peuvent mobiliser et combiner divers ordres d'activités, langagières et non langagières. Les tâches ne sont pas toutes « communicationnelles » et celles qui sont communicationnelles ne sont rarement que cela. Les dimensions communicationnelles d'une tâche peuvent être multimodales (par exemple, la réception d'un exposé oral accompagné de projection de diapositives PowerPoint), combiner des activités langagières (l'enseignant de mathématiques écrivant au tableau une démonstration en poursuivant son cours à l'oral).

D'une manière générale, la didactique des langues, tout comme l'analyse linguistique, n'a que relativement peu pris en compte l'action dans sa complexité et en particulier le fait que les activités langagières, lorsqu'elles accompagnent, commentent ou dépendent d'autres activités intervenant dans l'action, se trouvent *de facto* structurées par celles-ci plus que par une forme de cohérence (progression thématique, organisation discursive ou conversationnelle) « interne ». Que l'on songe, entre autres, au commentaire journalistique d'un match de rugby à la télévision (cf. Porel & Royer, 2007) ou aux échanges verbaux dans une salle d'opération lors d'une intervention chirurgicale (cf. Mondada, 2001). Tout s'est longtemps passé, pour l'enseignement comme pour la description linguistique, comme si la communication langagière se résumait à la seule interaction verbale ou à la continuité d'un texte écrit « autosuffisant ». Le cadre actionnel et le recours à la notion de tâche, pour autant qu'on ne réduise pas celle-ci à des composantes langagières, viennent quelque peu modifier cet état de fait.

Pour autant, il ne s'agit pas de faire de « l'approche actionnelle » et d'une « centration sur la tâche » (comme naguère « sur l'apprenant ») les piliers d'une méthodologie prétendument nouvelle. D'autres contributions au présent recueil indiquent les rapports entre action et tâche d'un côté et, de l'autre, des courants comme ceux de la pédagogie par objectifs, de la pédagogie du projet, sans oublier le rappel des méthodes actives ou la mention du FOS (français sur objectifs spécifiques), voire le recours aux simulations globales. Même si la notion de tâche n'est ni centrale ni toujours thématisée dans ces courants méthodologiques ou démarches pédagogiques, on perçoit bien des proximités, des continuités, y compris avec telle ou telle variante des approches communicatives : conception de l'apprentissage reposant sur l'activité de l'apprenant ; souci de motiver ce dernier en l'impliquant dans des pratiques qui aient un sens et qui importent à ses yeux. À quoi on ajoutera le choix fréquent de se référer à des modèles d'apprentissage où la dimension collective et l'inscription sociale, voire la co-construction aient toute leur place, où les acquis et l'expérience antérieure des apprenants ne soient pas obliérés, mais où intervienne aussi souvent la médiation d'un autre acteur social (enseignant, adulte, parent, expert, natif, etc.)

Évoquer le rôle de médiateur ou l'existence de tâches comme « passage obligé » pour le développement de capacités visées, c'est, d'une certaine manière, recouper la distinction souvent faite dans la littérature didactique entre « tâches communicationnelles » et « tâches d'apprentissage » (distinction qui n'est pas sans rappeler celle, à la fois utile et discutée, entre stratégies de communication et stratégies d'apprentissage) de même que celle entre « tâche » et « sous-tâche » (ou « tâches intermédiaires ») ou entre tâche et décomposition d'une tâche en opérations / actes plus élémentaires.

Dans la perspective actionnelle, ces différentes distinctions sont subsumées sous la notion même d'action. Mais, du point de vue didactique, sans sortir de cette perspective, quelques remarques complémentaires peuvent être formulées. C'est ce qu'il convient de noter brièvement.

Motivation et tâche

De façon moins provocatrice qu'il ne semble y paraître, on dira que tout « exercice » entrant dans une séquence d'enseignement est à considérer comme une tâche (dans la mesure où il y a consigne éventuelle, objectif, résultat observable et évaluable). Ainsi considérées, une

dictée, une interrogation à choix multiples, une lecture avec trous à remplir sont tout autant des tâches qu'une simulation globale ou la préparation d'une exposition (affiches, panneaux, envoi des invitations, couverture photographique ou vidéo, etc.) ou un journal de la classe. Façon de marquer que toute tâche n'est pas seulement ni nécessairement « communicationnelle ».

Tout en qualifiant précisément l'exercice, Besse et Porquier le rangent bien dans la catégorie des tâches, le considérant comme « une tâche langagière ponctuelle à caractères répétitif, contraint et métalinguistique marqués, tâche demandée par le professeur aux étudiants et évaluée par lui » (Besse & Porquier, 1991 : 121). « Faire » un exercice relève bien de l'action, mais les activités (langagières et autres) qui s'y trouvent sollicitées sont clairement moins diversifiées que celles requises pour des tâches plus complexes.

Reste que, dans l'enseignement des langues et quelle que soit donc leur diversité, les tâches sont censées contribuer principalement (mais non exclusivement) au développement d'une capacité à communiquer (y compris pour les méthodologies dites grammaire-traduction : la lecture de textes classiques latins ou grecs est une forme de communication, les exercices de thème/version servent aussi les progrès dans la langue de scolarisation).

Tout se passe comme si la question se posait avant tout en termes de signification de la tâche pour l'apprenant et d'adhésion motivée à l'exécution de cette tâche. Il y a signification si l'apprenant est conscient de ce à quoi elle sert, de ce qu'elle est de nature à lui apporter : soit parce qu'elle comporte des enjeux réels, soit parce que son utilité propédeutique pour des usages futurs est patente, soit parce qu'elle est perçue comme constituant un passage obligé en vue de la construction d'autres capacités. Il y a adhésion motivée si la tâche présente un intérêt intrinsèque pour l'apprenant, s'il se sent à même de la réaliser et s'il considère qu'elle lui permet de progresser (Goullier, 2005 ; Rosen, 2006).

On est alors loin d'une conception du travail comme se ramenant à des tâches atomisées, répétitives, quasiment automatisées, où les exécutants, même s'ils savent quelle place ils occupent dans la chaîne et quel sera le produit achevé, sont privés d'initiative et de responsabilité et n'apprennent plus rien des tâches qu'ils ont à accomplir, dès l'instant où ils en ont intégré et maîtrisé le processus attendu de réalisation.

Mais on notera aussi, à l'inverse, que bien des tâches complexes, « communicationnelles » et « réalistes » (projets, simulations, scénarios de résolution de problèmes, jeux à enjeux) ne répondent pas toujours

aux conditions de pertinence pour l'apprentissage mentionnées ci-dessus. Même pris au jeu, l'apprenant peut fort bien ne pas concevoir la signification de la tâche finalisée qui lui est proposée et / ou estimer qu'elle ne lui apporte rien de neuf ou de plus dans son parcours et son progrès.

Autrement dit, et pour reprendre une distinction dont on connaît les limites, toute tâche communicationnelle doit être pensée, analysée et proposée ou choisie quant à son apport comme tâche d'apprentissage. Toute « micro-tâche » doit être mise en relation avec l'ensemble ou les ensembles dans lesquels son exécution réussie trouvera à s'insérer et pourra être remobilisée.

Sans vouloir donner à cette approche une dimension méthodologique modélisante, il est permis de mentionner ici des démarches telles celles que retiennent les « séquences didactiques », proposées en Suisse romande, en particulier pour le développement des capacités d'expression écrite en langue de scolarisation au premier niveau de l'enseignement secondaire (Schneuwly & Dolz, 1998; De Pietro, 2002). La séquence propose une tâche initiale (par exemple, rédiger une pétition contre les devoirs faits à la maison, tâche qu'on peut dire en la circonstance communicationnelle), comporte une analyse collective des difficultés, des blocages rencontrés dans le processus et des inadéquations du résultat. S'en dégagent un certain nombre de remédiations utiles et de (sous)tâches d'apprentissage finalisées, qui peuvent aussi bien être de nature linguistiquement formelle que de type plus cognitif, réflexif, documentaire, etc. La séquence se conclut par une nouvelle tâche « communicationnelle » de production de texte relevant d'un genre particulier et inscrit dans un contexte et une situation de communication donnés.

On pourrait évidemment mentionner d'autres cas (et le présent recueil n'en manque pas) et il ne s'agit pas là de pointer une originalité particulière de ce type de séquence, mais bien de constater la mise en œuvre d'une relation didactiquement pensée et pédagogiquement intelligible entre tâches « globales » et tâches intermédiaires, les apprenants prenant en principe eux-mêmes conscience (avec la médiation de l'enseignant) de la signification et du pourquoi de l'agencement de ces diverses tâches les unes par rapport aux autres et se trouvant du coup plus susceptibles d'y adhérer et d'entretenir leur motivation à apprendre. Il existe une progression « visible » à l'intérieur d'une séquence cohérente, et, par ailleurs, le choix de la tâche première pour une séquence donnée répond lui-même à une progression qui doit assurer tout à la fois que les apprenants disposent de moyens pour s'engager dans la tâche initiale et la mener plus ou moins à un

terme, mais qu'il leur manque aussi des outils, connaissances, savoir-faire pour la réaliser adéquatement – manques que l'action même va mettre en évidence.

Tâche et progression

Pour une approche faisant la part belle à des tâches de type communicationnel, la question de la progression de l'enseignement et de l'appui au progrès des apprenants est régulièrement soulevée, et à juste titre (comme, déjà cité, Chiss, 2005). Ainsi, on ne manquera pas de relever que, dans leur insertion institutionnelle, les projets (pédagogie du projet), les simulations (globales ou moins globales), les échanges scolaires et autres ensembles d'activités constituant une sorte de macro- ou supra-tâche gardent souvent un caractère paradoxalement marginal et ne s'inscrivent pas pleinement dans le cursus « ordinaire »¹. Du fait souvent de leur complexité – dont l'intérêt est clair –, elles sont multidimensionnelles et ne se laissent pas ordonner selon la relative linéarité de tâches plus élémentaires ou plus mono-objet – dont les limitations sont par ailleurs patentées.

Le chapitre 7 du CECR, consacré explicitement à la notion de tâche et aux caractéristiques et usages des tâches (« Les tâches et leur rôle dans l'enseignement des langues »), n'aborde pas de front la question d'une progression. Il y est distingué entre tâches « authentiques » et tâches « pédagogiques » et une sorte d'équivalence est établie entre « tâche » et « activité », notions plus distinctes dans d'autres sections de l'ouvrage (rappelons que, pour nous ici, l'exécution d'une tâche mobilise, comporte et combine la mise en œuvre de différentes activités, langagières et / ou autres que langagières).

Mais les caractéristiques attribuées aux tâches sous le point 7.3 (p. 123-127), relatif à « la difficulté de la tâche », peuvent aisément devenir des critères permettant d'établir une gradation sur une échelle facilité / difficulté et donc de retenir et combiner des axes selon lesquels construire des progressions. Il en va ainsi par exemple de la relative familiarité / nouveauté de la tâche pour les apprenants, cette plus ou moins grande familiarisation pouvant porter sur le thème de la tâche, le ou les genres textuels et les schémas interactionnels mobilisés pour la réalisation de la tâche, les savoirs et savoir-faire présumés, etc. Mais le degré de difficulté peut aussi toucher aux conditions d'effectuation de la tâche : variation dans les contraintes de temps, accès plus ou moins facilité à des ressources (documentation, etc.). Il résultera souvent du poids éventuel de normes linguistiques

(sociolinguistiques ou autres) exigées par la tâche. Ainsi, dans l'exemple imaginé plus haut d'une « séquence didactique » portant sur une pétition contre les devoirs à la maison, un certain nombre de connaissances relatives au genre « pétition » sont nécessaires, des arguments doivent être imaginés (tenant compte peut-être du caractère factice ou humoristique de ce genre de tâche), la qualité de la langue et celle de la présentation du document importent (sauf à faire le choix d'une parodie). Il est clair que des tâches telles qu'une pétition (même genre) contre la vivisection animale (autre objet), ou encore la préparation, le déroulement et le compte rendu dans le journal de l'école d'une enquête (autre genre) autour des devoirs à la maison (même thème) seraient généralement perçues comme plus exigeantes et plus complexes que la première formulée.

Mais, pour le choix des paramètres d'une progression et d'une mise en ordre des tâches, tout dépend en fait du type d'objectif(s) visé(s) dans telle ou telle phase du cursus : objectifs de formulation linguistique (maniement d'outils d'argumentation, enrichissement et affinement du vocabulaire) ? de prise de conscience et de meilleure gestion d'un genre textuel particulier ? de fonctionnement coopératif d'un groupe de travail ? d'articulation entre apprentissage linguistique et construction de connaissances disciplinaires autres ?

Par exemple, poser des contraintes temporelles fortes pour la réalisation d'une tâche collective peut fort bien aboutir à des productions textuelles de moindre qualité que si elles avaient été réalisées plus à loisir, mais (si l'on met à part ce qui pourrait tenir au respect du cadre horaire institutionnel) l'objectif de cette tâche « précipitée » peut être de servir de référence ensuite à une tâche méta-communicationnelle et méta-interactionnelle où le groupe est invité à s'interroger sur sa propre gestion, ses fonctionnements, sa répartition des rôles, ses modalités de décision sous la pression temporelle...

En d'autres termes aussi, la question que soulève une approche centrée sur des tâches « complexes » est celle de l'économie d'ensemble du programme. Au double sens du terme « économie » : organisation et agencement, mais aussi rapport coût / efficacité. Dans des travaux récents, Gajo et ses collègues (Gajo, 2008) font appel à la notion de « saturation » (pour des tâches ou activités verbales dans un cadre d'enseignement bilingue où l'interrogation porte sur le profit cognitif et le profit langagier de telle ou telle séquence observée) et la déclinent aussi en « sous-saturation » (quand, sous un aspect et/ou l'autre, l'activité est interrompue sans que le profit qu'on pouvait en attendre soit pleinement tiré) et « sur-saturation » (lorsque, à l'inverse, la tâche est prolongée ou reprise alors que tout le profit possible en a déjà été

dégagé). Ce type d'appréciation n'est sans doute pas toujours aisé à porter, mais il n'est pas excessif d'estimer qu'un cursus reposant sur des tâches « communicationnelles » et « authentiques » présente quelque risque de sous-saturation pour certains des éléments importants pour l'apprentissage et, dans la durée, de sur-saturation pour d'autres. Ce qui conduit aussi à revenir sur un questionnement évoqué au début de cette contribution : l'articulation ou l'absence d'articulation entre tâche et curriculum.

Curriculum et tâche

Dans la perspective de l'enseignement/apprentissage des langues, le succès d'une approche mettant l'accent sur les tâches, comme unités d'action finalisée passant notamment par des activités langagières, tient en partie à ce qu'elle présente l'avantage de définir des entités autonomes de travail, des blocs concrets à objectif en principe clair pour les acteurs qui y sont engagés, apprenants et enseignants. Mais on vient de voir que les questions touchant à l'établissement de progressions restaient, non pas entières, mais traitées seulement de manière indirecte et demandant quelque réélaboration quand la focalisation se fait sur les tâches, dans des instruments de référence tels que le CECR.

Sauf bien entendu à considérer que les descripteurs des échelles de niveau (de A1 à C2) suggèrent des gradations de tâches articulées à des situations de communication prototypiques. Cette dernière lecture est plus que possible. Elle n'a pas manqué d'être faite. Mais le risque est peut-être alors d'inscrire l'apprentissage dans une linéarité (ou au mieux une « spirnalité » ascendante) de tâches communicationnelles et d'objectifs eux-mêmes (uniquement) communicationnels, dont la complexité et l'exigence vont croissant du point de vue linguistique. Ce qui peut induire des modalités pédagogiques essentiellement analogues aux modalités d'évaluation et entraîner certains effets de sur-saturation. Et ce qui peut aussi conduire à ce que la conception des curriculums se cale sur (et soit régulée par) le seul étagement des échelles de niveau.

De fait toutefois, pour ce qui est des activités pédagogiques et de leur diversification possible, le CECR ne manque pas de suggestions et de pistes (en particulier dans son chapitre 6, et notamment dans la section 6.4). Elles se distinguent souvent nettement de ce qu'impliquent les descripteurs. Rappelons simplement ici, dans le

prolongement de commentaires formulés plus haut, ce bref passage à propos des tâches :

Jusqu'où peut-on attendre ou exiger des apprenants qu'ils apprennent par des tâches et des activités ? et par

- a. la simple participation à des activités spontanées ?
- b. la simple participation à des activités planifiées en termes de type d'activités, de buts, de supports, de produits, de rôles et d'activité des participants, etc. ?
- c. par la participation non seulement à la tâche mais à sa préparation, à son analyse et à son évaluation ?
- d. comme c. mais accompagné d'une prise de conscience explicite sur les objectifs, la nature et la structure des tâches, des attentes quant au rôle des participants, etc. ?

Et notons que ce même chapitre 6, dans la section 6.1, reprend les composantes du modèle général pour, dans une perspective de type modulaire, poser que les objectifs d'apprentissage peuvent se décliner selon des accents différents :

- en termes de développement des compétences générales des apprenants (savoirs, savoir-faire, dispositions et attitudes ou savoir apprendre) ;
- en termes d'extension et de diversification de la compétence à communiquer langagièrement (composante socio-linguistique, composante linguistique, composante pragmatique) ;
- en termes de meilleure réalisation de telle ou telle activité langagière (réception, production, interaction, médiation) ;
- en termes d'insertion fonctionnelle optimale dans un domaine particulier (public ou personnel, professionnel ou éducationnel) ;
- en termes d'enrichissement des stratégies ou d'accomplissement de tâches.

Il s'agit là d'une sorte d'éclatement analytique des éléments qui composent le modèle intégratif de l'action (qu'elle soit d'apprentissage, de communication ou autre) que propose le CECR. Mais c'est aussi souligner que des séquences ou modules d'enseignement / apprentissage des langues peuvent viser, certes la maîtrise de tâches communicationnelles, mais aussi la construction de savoirs (par exemple d'ordre culturel ou social) ou des apports de connaissances (méta)linguistiques, ou même une prise de conscience de stratégies utiles.

Encore une fois, cette diversification des démarches pédagogiques, éventuellement articulée à une modulation, voire à une modularisation des objectifs, ne remet pas en cause la notion de tâche et une certaine centration sur les tâches, pour autant qu'on retienne la définition large ici adoptée de la notion de tâche.

Quant à la conception des curriculums, et cela au titre d'abord des contextes scolaires, le chapitre 8 du CECR en esquisse un cadrage compatible avec des finalités générales par ailleurs énoncées, telles que :

- doter les apprenants d'un premier portefeuille plurilingue ;
- les préparer à faire usage de ressources pour l'apprentissage autres aussi que celles offertes par l'école (médias, environnement, contact avec des natifs, etc.);
- contribuer à ce qu'ils acquièrent une culture diversifiée d'apprentissage les rendant plus autonomes ;
- inscrire enfin le développement des capacités langagières à l'intérieur d'un projet éducatif plus global, répondant à un ensemble de valeurs.

C'est ainsi que, dans une certaine vision du curriculum de langues, tournée vers une éducation plurilingue, des scénarios curriculaires finalisés et contextualisés peuvent être imaginés, selon des principes d'économie tels que la diversité, la différenciation, la complémentarité des expériences et des parcours d'apprentissage proposés. Les questions de progression et d'une certaine gradation des tâches, elles-mêmes posées comme complémentaires dans leur différenciation, sont dès lors à envisager à l'intérieur des options curriculaires retenues (Coste, 2006).

Sans conclure

Une approche de type actionnel et l'importance qui s'y trouve donnée à la notion de tâche ne prennent plein sens que si elles débordent (tout en les incluant) une lecture fonctionnelle de la communication langagière et une conception de l'apprentissage comme simulation propédeutique à des usages « authentiques ». Le CECR, y compris dans ce qu'il comporte d'hétérogène et de non vraiment intégré, est à penser et à utiliser comme permettant plusieurs modes de mise en œuvre ou à contribution. La question majeure de l'articulation entre tâches et curriculum peut y être abordée et traitée de diverses manières, dont aucune ne s'y trouve pleinement explicitée. Affaire de contextualisation autant que de standardisation ? Sans doute, mais pour autant

que les choix éducatifs soient eux explicités et qu'on en tire les implications. C'est à cette ... tâche qu'il convient en premier lieu de s'atteler. Ce n'est pas la plus aisée.

La correspondance devrait être adressée à **Daniel Coste**, ENS de Lyon (ICAR) et Université Paris 3 (Diltec), 17, rue Plumet, 75015 France. Courriel : dlcoste2@wanadoo.fr.

Note

- 1 Voir C. Reinhardt, « Pour une application des trois compétences du CECR en classe : une synthèse pragmatique des propositions de la pédagogie du projet et de l'enseignement / apprentissage par les tâches », *Le Français dans le monde / Recherches et applications*, n° 45 (2009), p. 47.

Références bibliographiques

- Besse, H. et Porquier, R. (1991), *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Didier, collection LAL.
- Chiss, J.-L. (2005), « Réflexions à partir de la notion de tâche : langage, action et didactique des langues », in *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*, textes réunis M.-A. par Mochet et al., Lyon, École normale supérieure Lettres et Sciences humaines.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier et <http://www.coe.int/lang/fr>
- Coste, D. (2006), « Scénarios pour les langues dans l'école valdôtaine », in D. Coste, A. Sobrero, M. Cavalli et I. Bosonin, *Multilinguisme, plurilinguisme, éducation. Les politiques linguistiques éducatives*, Aoste, IRRE.
- De Pietro, J.-F. (2002), « Et si à l'école on apprenait aussi ? », in *AILE*, n° 16, 47–72, Saint-Denis, Université Paris VIII.
- Gajo, L. et al. (2008), Rapport final, sur projet « Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire », multigraphié.
- Goullier, F. (2005), *Les Outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios*, Paris, Didier.
- Mondada, L. (2001), « Intervenir à distance dans une opération chirurgicale : l'organisation interactive d'espaces de participation », in *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, n° 74, 33–56.

- Porel, M. et Royer, R. (2007), « Les discours du sport » et « Temps du rugby », in *Le français dans le monde*, n° 353 (sept.-oct. 2007).
- Rosen, É. (2006), *Le Point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, CLE international.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (1998), *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.