

Monterrey
8-9 novembre 2010

CONSTRUIRE UNE UNITÉ DIDACTIQUE DANS UNE PERSPECTIVE ACTIONNELLE

Christian PUREN

Professeur émérite de l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne (France)
Président d'Honneur de l'Association française des Professeurs de Langues Vivantes (APLV)

<http://www.christianpuren.com>

BIBLIOGRAPHIE

<http://www.christianpuren.com> > « Mes travaux : liste et liens »

- [2004b](#). « Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional »
- [2004c](#). « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des "unités didactiques" »
- [2005a](#). « Domaines de la didactique des langues-cultures : entrées libres »
- [2008d](#). « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels »
- [2009b](#). « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ».
- [2010c](#). « La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle »

.../...₂

BIBLIOGRAPHIE

PUREN Christian. 2009. « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. Analyse des mini-projets terminaux des unités didactiques de *Rond-point 1* (Difusión, 2004) », pp. 119-137 *in* : LIONS-OLIVIERI Marie-Laure & LIRIA Philippe (coord.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone : Difusión-Maison des langues, 285 p.

PLAN DE L'ATELIER

- 1. L'évolution historique des « entrées » en didactique des langues-cultures**
- 2. Le nouveau paradigme actionnel**
- 3. Les sept conséquences principales du nouveau paradigme actionnel**
- 4. Comment construire une unité didactique ? : cinq questions actuelles**

1. L'ÉVOLUTION HISTORIQUE DES « ENTRÉES » EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

Des domaines d'enseignement-apprentissage nombreux et hétérogènes... :

GRAMMAIRE

EXPRESSION ORALE

COMPRÉHENSION DE L'ORAL

COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

CULTURE

PHONIE & GRAPHIE

LEXIQUE

EXPRESSION ÉCRITE

MÉTHODES D'APPRENTISSAGE

D'où deux questions fondamentales:

1. Comment faire l'unité de l'unité didactique ? (quel principe de cohérence ?)
2. Comment ordonnancer les différentes unités didactiques ? (quel principe de chaînage entre les différentes unités didactiques ?)

**Méthodologie traditionnelle : « entrée » par la grammaire
(unicité du point de grammaire)**

Leçon 1 : De l'article

Leçon 2 : Du pluriel des substantifs

Leçon 3 : Déclinaison des substantifs

Leçon 4 : Des prépositions

Leçon 5 : Le substantif sans article (partitif)

Leçon 6 : Des finales augmentatives et diminutives

Leçon 7 : Des noms propres

Leçon 8 : Le verbe auxiliaire *haber* (avoir)

MARQUARD SAUER Charles, *Méthode Gaspar-Otto-Sauer.*
Nouvelle grammaire espagnole.
Heidelberg-Paris, Groos Éditeur, 2e éd. 1882.

Méthodologie directe : « entrée » par le lexique (unicité du thème lexical)

- 1e leçon : La salle de classe
- 2e leçon : La cour
- 3e leçon : La maison
- 4e leçon : La place de la ville
- 5e leçon : Le bazar
- 6e leçon : Le parc de la ville
- 7e leçon : Le jardin d'agrément
- 8e leçon : Le jardin potager
- 9e leçon : Le marché
- 10e leçon: Les métiers

Manuel des années 1900

Méthodologie active : « entrée » par la culture (unicité du thème culturel)

1e leçon : Juventud

2e leçon : Las Españas

3e leçon : Encuentros

4e leçon : Temas candentes

5e leçon : Imágenes de España

6e leçon : Países de América

7e leçon : Mundo actual

8e leçon : Fiestas

PUREN Christian, MARTIN-SAUDAX Yannick,
¿Qué pasa? 3^e seconde langue.
Paris : Nathan, 1992.

Mise en œuvre pratique : unicité du document support représentatif en langue-culture (dispositif d'« intégration didactique maximale »



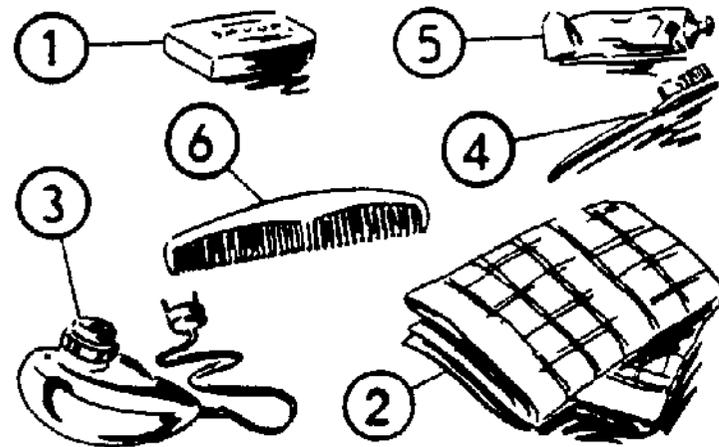
La toilette de M. Vincent

25 juillet. Le grand jour, le jour du départ est arrivé. M. Vincent **se réveille** à 6 heures. Il **se lève*** aussitôt; puis, en pyjama il entre dans la salle de bains.

M. Vincent a pris son bain, hier soir. Aujourd'hui, il fait vite sa toilette. Il prend le **savon** [1] sur le lavabo, il **se savonne**, il **se lave** avec de l'eau froide, il prend une serviette [2] de toilette, il **s'essuie***. Il est

propre. Puis il **se rase** avec son **rasoir électrique** [3]. La brosse à dents [4] et la pâte dentifrice [5] maintenant! Ensuite un coup de peigne [6].

Il revient dans sa chambre. Là, il **se chaussera** et **s'habillera** et, pendant ce temps, Mme Vincent et les enfants feront leur toilette. Mais Mme Vincent va passer une heure dans la salle de bains! Du rouge sur les lèvres... du vernis sur les ongles (m.) et puis un peu de poudre (f.)... « Margaret, demande M. Vincent, avez-vous fini? Le train de New York part à 8 h. 45! Nous allons être en retard! »



MAUGER Gaston, Cours de langue et de civilisation françaises 1er et 2e degrés, Paris, Hachette, 1953 (-1984). Leçon 24, p. 64.

Analyse du document précédent :

- 1. Unicité affichée du thème culturel dans le titre annonçant un récit (= comment les francophones font leur toilette).**
- 2. Maintien des « entrées de service » de la grammaire et du lexique.**
- 3. Apparition d'une partie dialoguée : la méthodologie audiovisuelle va utiliser exclusivement le dialogue (voir cours prototypique *Voix et Images de France* diapo suivante).**

2^e leçon : La maison
4^e leçon : L'appartement
6^e leçon : La famille

Entrées par le
lexique (description)

9^e leçon : À la fenêtre
10^e leçon : **Dans l'ascenseur**
11^e leçon : Dans la rue
20^e leçon : À la poste
25^e leçon : Au café
26^e leçon : À l'hôtel
27^e leçon : Au restaurant

Entrées par la
situation de
communication
(unité de lieu,
d'interlocuteurs, de
temps et de thème
de conversation)

14^e leçon : **En rangeant l'armoire**
21^e leçon : **Mme Thibaut fait ses courses**
22^e leçon : **M. Robin achète son journal**

Entrées par l'action
orientée matériel
didactique (actions
faites par les
personnages du
cours)

Voix et Images de France.
Paris, CRÉDIF-Didier, 1961

Définir les types d'entrées correspondant aux titres suivants d'unité didactique, et les classer par ordre historique d'apparition dans les manuels de langue :

1. « La salle de bains »
2. « Vous allez concevoir la salle de bains de votre future maison »
3. « Dans la salle de bains »
4. « Les verbes réfléchis »
5. « La toilette de Monsieur Vincent »

Réponses :

4. Entrée par la grammaire
1. Entrée par la lexique
5. Entrée par la culture
3. Entrée par la communication
2. Entrée par l'action

Dossier 1 : Qui êtes-vous ?

Dossier 2 : Qui sont-ils ?

Dossier 3 : Où est-ce ?

Dossier 4 : Où vont-ils ?

Dossier 5 : Que voulez-vous ?

Dossier 6 : Qu'est-ce qu'ils font ?

CAPELLE Guy, GIDON Noëlle,
Espaces 1. Paris : Hachette, 1990

Entrée par la grammaire notionnelle-fonctionnelle :
demander + identité; demander + lieu ;...

	PAGES	GRAMMAIRE	VOCABULAIRE	SITUATIONS ORALES	SITUATIONS ÉCRITES	CIVILISATION	PRONONCIATION
Unité 1	Leçon 1	–présent du verbe <i>être</i> et des verbes réguliers en - <i>er</i> –masculin/-féminin –complément déterminatif	–profession –nationalités –date	–salutations – présentations – informations sur l’identité et l’état civil – identification des objets	–remplir une fiche d’inscription	–modes et rites de salutation –personnalités célèbres	–alphabet –sons [i] - [e] - [ε]
Unité 1	Leçon 2	–articles définis et indéfinis –articles contractés avec <i>de</i> –pluriels en - <i>s</i> –interrogation avec <i>est-ce que</i> –négation	–boissons –objets de la classe –quelques adjectifs descriptifs et appréciatifs –l’argent	–expression de la demande –situations propres aux actes d’achat –s’excuser	–rédaction de demandes et de souhaits	–acheter et payer –comportement entre amis (acceptation – refus – partage)	–sons [i] - [y] - [u]
Unité 1	Leçon 3	–présent des verbes <i>aller, venir, faire</i> –interrogation (<i>qui, que, quand, où</i>) –les pronoms toniques (<i>moi, toi, etc.</i>)	–le mouvement (<i>aller – venir</i>) –les activités de loisir –les spectacles	–expression des goûts et des préférences en matière de loisirs	–lire/rédiger une brève lettre d’invitation, d’acceptation, de refus	–comportement dans les situations d’invitation –spectacles de Paris –scènes célèbres du cinéma	–sons [ʔ] - [g] - [z] - [s]

Commentaire diapositive précédente : « entrée » par la grammaire, puisqu'on lit de gauche à droite.

2. LE NOUVEAU PARADIGME DE L'AGIR SOCIAL

Le paradigme de la communication dans l'approche communicative

Il est certain qu'apprendre ou enseigner une langue ne peut se faire que dans un cadre communicatif, dans la mesure où il est forcément question de communiquer en langue étrangère. (pp. 62-63)

Évelyne Bérard, *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris, CLE international, 1991, 128 p.



Conseil de la Coopération culturelle
Comité de l'éducation

Division des langues vivantes
Strasbourg

Cadre européen commun de référence pour les langues

- APPRENDRE
- ENSEIGNER
- ÉVALUER

LE PARADIGME ACTIONNEL DANS LE CECRL

(tous les nouveaux concepts-clés sont définis par rapport à l'agir)

- **compétences** : « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'**agir** » ;
- **contexte** : « 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 » ;
- **texte** : « toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à **activité** langagière au cours de la réalisation d'une **tâche** » ;
- **domaine(s)** : « grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des **acteurs** sociaux » ;
- **stratégie** : « tout agencement organisé, finalisé et réglé d'**opérations** choisies par un individu pour accomplir une **tâche** qu'il se donne ou qui se présente à lui » ;
- **tâche** : « est définie comme tâche 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.
(p. 15 & p. 16, je souligne)

Un cadre de référence doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. 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 donné, à l'intérieur d'un **domaine d'action** particulier. Si les **actes de parole** se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'**actions en contexte social** qui seules leur donnent leur pleine signification.

CECRL, p. 15

→ **Quatre décalages ou ruptures
entre approche communicative et perspective actionnelle :
lesquels ?**

1. L'AC privilégiait les tâches langagières, et parmi les tâches langagières les tâches communicatives (d'où le nom de cette approche).

→ On affirme dans la PA que les tâches ne sont pas seulement langagières.

2. L'agir de référence de l'AC était l'acte de parole, qui est un agir sur l'autre par la langue.

→ On élargit dans la PA l'agir de référence à l'action sociale, qui est un agir avec l'autre (langagièrement ou non).

3. L'exercice de référence de l'approche communicative (AC) était la simulation, où on demandait à l'apprenant de faire comme s'il était un usager, de communiquer en classe comme s'il était en train de communiquer en société.

→ On pose dans la perspective actionnelle (PA) la distinction entre « apprentissage » et « usage » (reprise par « apprenant » vs « usager »).

4. « 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...** »

→ **Les apprenants sont considérés comme des acteurs sociaux dans le temps et l'espace de la classe , et dans leur projet (à dimension collective) d'apprentissage de la langue-culture étrangère.**

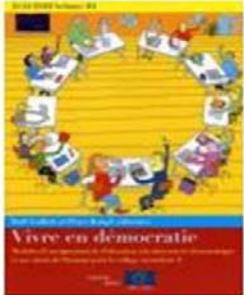
Trois autres citations confirmant cette analyse...

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. (CECRL, p. 15, je souligne)

Est définie comme tâche 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. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de **traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.** (CECRL, p. 16)

Dans le domaine éducationnel, on peut utilement distinguer **les tâches** que l'apprenant est amené à réaliser ou pour lesquelles il est linguistiquement outillé en tant qu'utilisateur de la langue et celles **dans lesquelles il est impliqué comme apprenant parce qu'elles font partie du processus d'apprentissage.** (CECRL, p. 46, je souligne)

Vivre en démocratie (Conseil de l'Europe, 2010)



ECD/EDH Volume III: Vivre en démocratie – Modules d'enseignement de l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme pour le collège (secondaire I) (26/10/2010)

Ce manuel est destiné aux enseignants de l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD) et aux droits de l'homme (EDH), aux éditeurs de manuels scolaires et aux concepteurs de programmes. Il comprend neuf modules d'enseignement de quatre leçons axés sur les concepts clés de l'ECD/EDH. Les plans des leçons donnent progressivement des instructions, comprennent des fiches pour les élèves et des informations générales pour les enseignants. Cet ouvrage convient aux nouveaux enseignants ou enseignants stagiaires ainsi qu'aux enseignants suivant une formation continue dans le domaine de l'ECD/EDH. Il intéresse également les enseignants plus expérimentés par la richesse de ses idées et des matériaux pédagogiques qu'il contient. Tout en fournissant le programme d'une année scolaire aux classes du collège (secondaire I), sa structure permet une grande flexibilité d'utilisation. L'ECD/EDH a pour but de rendre tout citoyen actif, désireux et capable de prendre part à la communauté démocratique en soulignant l'importance de l'apprentissage fondé sur l'action et les tâches. La communauté scolaire est conçue comme une sphère d'expériences authentiques où les jeunes peuvent apprendre comment participer à la prise de décision démocratique et de responsabilités à un âge précoce. L'enseignement des concepts clés de l'ECD/EDH est également dispensé en tant qu'outil d'apprentissage tout au long de la vie.

Ci-dessus, tout dernier texte en ligne du Conseil de l'Europe. Voir l'avant-dernière phrase, qui confirme le projet politique de formation d'un acteur social impliquant de considérer la classe elle-même comme une (micro-)société authentique, et les apprenants en classe comme de véritables acteurs sociaux impliqués dans un projet commun, avec l'enseignant, d'enseignement-apprentissage.

3. LES SEPT CONSÉQUENCES DU NOUVEAU PARADIGME ACTIONNEL

Conséquence 1 : laquelle ?

Rond-Point 1 – Unité 3 – page 1
(voir document suivant)

Réponse : l'unité pédagogique se fait sur l'unicité de l'action :
« Nous allons organiser des vacances en groupe ».

EN ROUTE !

Nous allons organiser des vacances en groupe.

Pour cela nous allons apprendre :

- ♦ à exprimer nos goûts et nos préférences
- ♦ à parler des lieux où nous passons nos vacances

Et nous allons utiliser :

- ♦ les articles indéfinis
- ♦ *il y a et il n'y a pas de*
- ♦ le pronom indéfini *on*
- ♦ le verbe *faire*
- ♦ les articles partitifs *du, de la, de l', des*
- ♦ les moyens de transports
- ♦ *avoir envie de*
- ♦ le verbe *préférer*
- ♦ *(moi) aussi, (moi) non, (moi) non plus*
- ♦ le lexique lié aux loisirs
- ♦ les saisons, les mois

3

PARIS

- ses musées
- sa vie nocturne
- ses boutiques chic



BORDEAUX

- sa gastronomie
- ses vins
- son Grand-Théâtre



POITIERS

- son Futuroscope
- ses édifices romans



AVIGNON

- ses ponts
- son festival de théâtre

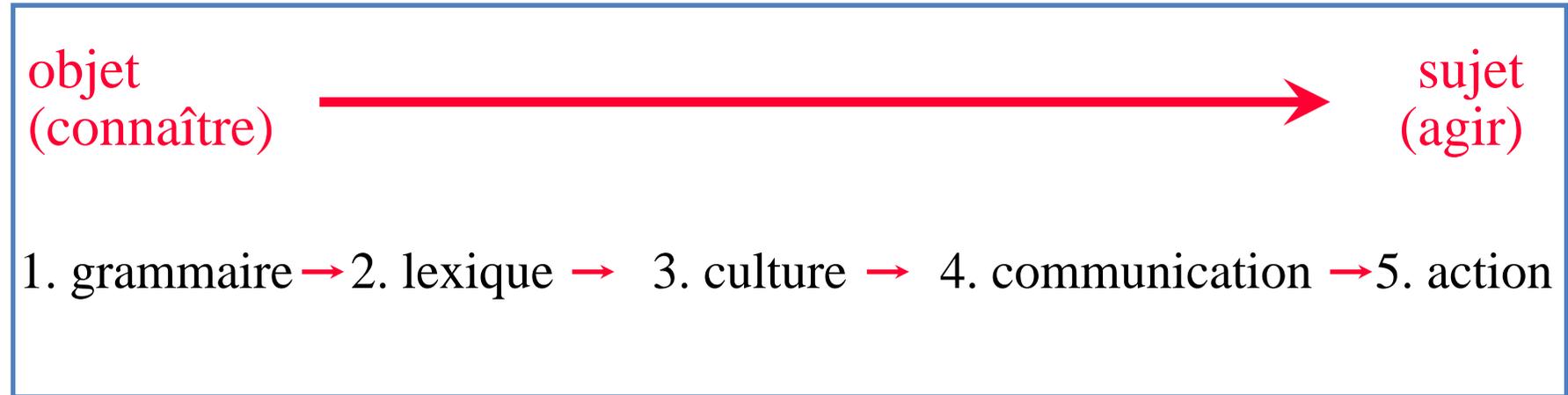


CARCASSONNE

- sa cité médiévale
- le Canal du Midi



MODÈLE D'ÉVOLUTION HISTORIQUE DES « ENTRÉES » EN DIDACTIQUE SCOLAIRE DES LANGUES-CULTURES



Ci-dessus, schéma complétant l'évolution historique des « entrées » en didactique des langues-cultures.

Conséquence 2 : laquelle ?

Voir tableau diapositive suivante.

Commentaire du tableau:

Cadre rouge: on a toujours privilégié en classe l'activité qui ressemblait le plus (loi d'homologie maximale) entre l'activité à laquelle on voulait préparer les élèves en société (l'agir d'usage) et l'activité que l'on privilégiait en classe pour les y préparer (l'agir d'apprentissage). La fonction de la simulation dans l'approche communicative était de rétablir artificiellement l'homologie entre la situation d'usage (communiquer dans la société en langue étrangère avec les étrangers) et la situation d'apprentissage (les élèves étaient en classe, et n'avaient pas devant eux des étrangers).

Réponse à la question concernant la conséquence 2 :

L'action privilégiée désormais en classe est la plus en homologie avec l'action sociale, c'est-à-dire le « projet pédagogique » tel qu'on le conçoit dans la « pédagogie du projet » (cf. Célestin Freinet).

ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES

homologie fin-moyen

« Objectif social de référence »		Agir d'usage de référence	Agir d'apprentissage de référence	Constructions didactiques correspondantes
langagier	culturel			
1. capacité à maintenir le contact avec l'humanisme classique	les valeurs	lire	traduire (= lire: paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2. capacité à découvrir et mobiliser la culture étrangère tout en s'entraînant en langue	les connaissances	lire / parler sur	ensemble de tâches en L2 à partir et à propos d'un document de langue-culture en L2 (paradigme direct. Ex.: l'« explication de textes »	méthodologies directe (1900-1910) et active (1920-1960)
3. capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	les représentations	parler avec / agir sur	Simulations/ actes de parole	méthodologie audiovisuelle (1960-1970) et approche communicative (1980-1990)
4. capacité (pour un Français) à cohabiter avec des étrangers ou des français de cultures différentes, capacité à gérer son propre métissage culturel	les comportements	vivre avec	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences, etc.	- propositions d'une « didactique du plurilinguisme » (1990- ?), - « composante de médiation » dans le <i>CECR</i> de (2000- ?)
5. capacité (pour un Français) à travailler en langue étrangère avec des français, des locuteurs natifs de cette langue étrangère et des allophones	les conceptions	agir avec = action sociale	? projets pédagogiques	ébauche d'une « perspective actionnelle » dans le <i>CECR</i> (2000- ?)

La diapositive suivante présente les différents enjeux pris en compte dans le CECRL, avec la place occupée par la perspective actionnelle.

NOUVELLE SITUATION SOCIALE DE RÉFÉRENCE :

La société multilingue et multiculturelle

le vivre ensemble

Domaine public

le faire ensemble

le faire société ensemble

Domaine public

le travailler ensemble

Domaine professionnel

Domaine éducationnel

« Compétence plurilingue et pluriculturelle »

→ « Compétence de médiation »

« Perspective actionnelle »

/ « Pédagogie du projet »

Conséquence 3 : laquelle ?

Trois exemples de tâches (*Version Originale 3*)
(voir les 3 diapositives suivantes)

Réponse : Dans ces trois tâches, les apprenants agissent en tant que tels dans l'espace de la classe avec les autres apprenants : la classe est un lieu d'action authentique tout autant que la société extérieure (pas besoin de simulation).

9. JE VOUS PRÉSENTE MA VILLE

A. Choisissez une région, une ville ou une façon de passer ses vacances que vous connaissez ou dont il a été question dans cette unité et préparez un diaporama pour la faire connaître à vos camarades et leur donner envie d'y aller ou de passer ainsi leurs vacances.

B. Si besoin, cherchez des informations et des photos sur la ville ou la région. Sélectionnez les informations qui vous semblent pertinentes et adaptées à votre public pour l'informer ou lui donner envie de visiter le lieu choisi ou de faire ce genre de vacances.

C. Structurez ces informations selon des thématiques importantes pour votre public et votre intention (situation, conditions, activités...). Lisez quelques conseils de professionnels pour la mise en forme.

D. Créez votre diaporama (une diapo par thématique retenue) et préparez le commentaire, mais ne l'écrivez pas pour le lire ; ce serait ennuyant.

E. Présentez votre diaporama à vos camarades. Ceux-ci vous diront ensuite si vous avez réussi ou non à les informer et les intéresser. Ils évalueront aussi la qualité du diaporama en fonction des conseils des professionnels.

CONSEILS POUR UN BON DIAPORAMA

Texte : soyez concis !

- Utilisez des titres courts et parlants
- Utilisez peu de texte : 6 lignes par diapositive et 6 à 8 mots par ligne
- Une image en dit parfois plus qu'un long texte

Mise en f

Version originale 3 Unité 2

Nous allons organiser entre nous un échange d'idées sur le thème de la décroissance.

- A.** En petits groupes, expliquez à vos camarades ce que vous faites ou ce que vous ne faites pas pour économiser les ressources et préserver l'environnement. Expliquez vos raisons. Pensez-vous faire partie des décroissants ?

- B.** Tous ensemble, échangez vos idées et vos arguments.

- C.** Chacun explique à la classe les nouvelles idées qu'il a découvertes, s'il a changé d'opinion, et quels comportements personnels il est prêt à modifier.

Version originale 3 Unité 4

ET SI ON REGARDAIT UN FILM ENSEMBLE...

Vous allez présenter des films francophones puis choisir celui que vous regarderez ensemble.

A. Rappelez-vous un film francophone que vous avez aimé ou choisissez un des films évoqués dans l'unité. Demandez à vos camarades qui a aimé ou s'intéresse au film que vous avez retenu de manière à former un groupe pour chaque film.

B. Préparez une affichette ou un diaporama pour présenter le film de votre groupe : pour cela, recherchez des informations sur le réalisateur, les acteurs, la date de sortie, l'histoire. Enfin, dites pourquoi vous avez aimé ce film ou pourquoi il vous intéresse, mais attention : ne révélez pas la fin !

Version originale 3 Unité 8

Conséquence 4 : laquelle ?

Version Originale 3 Unité 4 (voir document suivant)

Réponse : la « culture » qui est traitée là est la « culture d'action » (celle que l'on demande aux apprenants dans les deux tâches de cette unité, et qui impliquent de débattre entre eux en classe).

C'est la raison pour laquelle, dans *Version Originale 3*, la culture est présentée **avant** les tâches, et non après.

10. NON, NON ET NON !

A. Connaissez-vous les règles du débat public en France ? Cochez ce qui vous paraît être une bonne réponse :

- On garde toujours son calme.
- On peut parfois couper la parole à l'autre personne.
- On ne tient pas de propos injurieux.
- On a le droit de crier plus fort que l'autre, s'il se met à crier.
- On critique les idées, pas les personnes.
- On répond point par point aux arguments adverses.
- On recherche toujours un consensus final.

B. Ces règles s'appliquent-elles dans votre culture ?

Faites la liste de ce qui est généralement permis ou interdit lorsque l'on débat publiquement dans votre pays.

- *Chez nous, il ne faut pas que nous nous coupions la parole.*
- *Dans mon pays, il n'est pas admis que l'on tienne des propos racistes.*

C. Par petits groupes, rédigez une liste de conseils pour bien débattre entre vous en classe.

Puis, en classe entière, présentez vos idées aux autres

Enfin, établissez tous ensemble les règles à respecter pour vos futurs débats.

11. DÉBATTRE EN CLASSE ?

A. Prenez connaissance du document suivant sur le débat à l'école. Quels principes vous paraissent les plus importants à appliquer pour que les débats se passent bien en classe ?

DOCUMENT POUR LE PROFESSEUR

Le débat doit-il, peut-il être un moment de régulation de vie de la classe ou un moment d'ouverture sur le monde ?

Les deux, bien sûr ! Le débat ne serait pas « utile » s'il ne répondait pas au premier impératif, et il ne remplirait pas de fonction culturelle (ce qui reste un objectif majeur de l'école) s'il escamotait le second : il faut donc, là aussi, mener de front ces deux objectifs, en fonction des demandes des élèves, d'une part, et en fonction des besoins constatés, d'autre part.

Comment faire pour que chacun écoute l'autre ?

Premier principe : plus on demande aux élèves d'être attentifs longtemps, et plus on prend le risque de les voir se désintéresser du débat.

Deuxième principe : trouver les contraintes, propres à chaque débat, qui vont faire que l'on va avoir à utiliser (en tant qu'élève) ce qui vient d'être dit par l'autre.

Troisième principe : symboliser matériellement la prise de parole.

Quatrième principe : évaluer les débats, selon des critères lisibles, justifiés, et connus de tous.

Cinquième principe : « faire quelque chose » du contenu des débats.

B. Discutons ensemble

- En France, débattre est une seconde nature : les Français aiment débattre de tout et partout, même entre eux et avec leur professeur lorsqu'ils sont en classe !
- Pensez-vous qu'il soit bon de débattre en classe ? Dans votre pays, fait-on beaucoup de débats en classe ? Sur quels sujets ? Y-a-t-il des sujets « tabous » ?

Conséquence 5 : laquelle ?

Voir diapositive suivante

Réponse : on passe de la dimension individuelle (le groupe de référence de l'approche communicative est le groupe minimal pour interagir: le groupe de 2) à la dimension collective. Cf. :

- « par groupes de 5... »
- « Mettez en commun... »
- « Toute la classe décide alors... »

Sac à dos 1 Module 4

M. Butzbach, C. Martin, D. Pastor, I. Saracibar, Sac à dos, Santillana, 2005.

Projet

La mascotte de la classe

On va créer un personnage qui sera la mascotte de votre classe.

- Il ou elle doit avoir :
- comme âge, la somme des âges de tous les élèves de votre classe.
 - comme poids, la somme de tous vos poids.
 - et comme taille, la somme de toutes vos tailles.

Pour lui trouver un prénom, prenez les 5 ou 6 lettres de plus grande fréquence dans vos prénoms.

Pour aller plus vite, comment s'organiser ?

- 1 Par groupes de 5, faites les calculs pertinents pour remplir la fiche suivante.

Âge : _____
Taille : _____
Poids : _____
Prénom : _____

- 2 Mettez en commun les données des différents groupes pour rédiger la fiche de la mascotte de la classe.

Toute la classe décide alors :

- Qu'est-ce qu'il / elle aime, adore et déteste.
- Qu'est-ce qu'il / elle fait ?
- Quelles langues il / elle parle ?
- Où est-ce qu'il / elle habite ?
- D'où est-ce qu'il / elle vient ?
- Est-ce qu'il / elle a un animal de compagnie ?
- Quels sont ses signes particuliers ?

La mascotte de notre classe s'appelle Rodapic.

C'est un monstre vert et gluant qui mesure 31 m et qui pèse 70 kg. Il n'a pas de cheveux, il n'a pas d'oreilles, mais il a trois pieds de 17 mètres. Comme il est très coquet, il se peint les ongles en jaune fluo. Il adore les sports orientaux, les kimonos et il déteste les escargots. C'est un être très intelligent qui parle 13 langues et qui compose de la musique électronique.

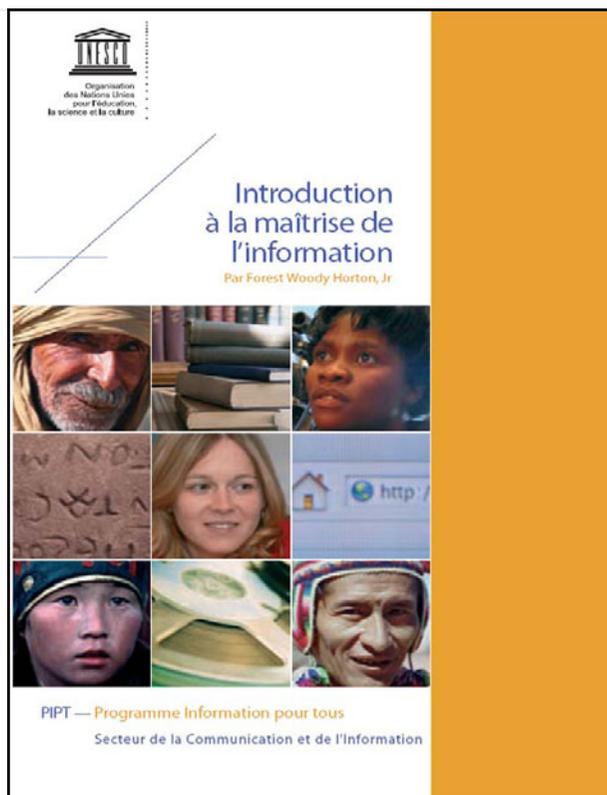
Il vient du futur, d'une planète qui est à 2 000 années-lumière de la Terre. Il habite dans la salle d'informatique du collège. Tous les soirs, il cherche des amis sur Internet. Le lundi, le mardi et le mercredi, Rodapic est un être masculin et il signe ses e-mails Roger. Mais le jeudi, le vendredi et le samedi, Rodapic est un être féminin, alors elle signe ses e-mails Rose. Mais le plus simple c'est d'écrire : rodapic@futur.fr



Activité Internet :

- Tu as un animal de compagnie ? Présente-le à ton / ta correspondant(e).
- Tu peux présenter aussi la mascotte de ta classe.

Conséquence 6 : laquelle ?



HOODY HORTON Forest,
*Introduction à la maîtrise
de l'information*, UNESCO,
2008, 103 p.

Voir diapositive suivante: la communication (activité n° 8) n'est que l'une des 11 activités que doit prendre en compte un acteur social responsable dans sa gestion de l'information.

Les « onze étapes du cycle d'acquisition de la maîtrise de l'information »

1. Prendre conscience de l'existence d'un besoin ou problème dont la solution nécessite de l'information.
2. Savoir identifier et définir avec précision l'information nécessaire pour satisfaire le besoin ou résoudre le problème.
3. Savoir déterminer si l'information nécessaire existe ou non, et, dans la négative, passer à l'étape 5.
4. Savoir trouver l'information nécessaire quand on sait qu'elle existe, puis passer à l'étape 6.
5. Savoir créer, ou faire créer, l'information qui n'est pas disponible (créer de nouvelles connaissances).
6. Savoir bien comprendre l'information trouvée, ou à qui faire appel pour cela, si besoin est.
7. Savoir organiser, analyser, interpréter et évaluer l'information, y compris la fiabilité des sources.
- 8. Savoir communiquer et présenter l'information à autrui sur des formats/ supports appropriés/ utilisables.**
9. Savoir utiliser l'information pour résoudre un problème, prendre une décision, satisfaire un besoin.
10. Savoir préserver, stocker, réutiliser, enregistrer et archiver l'information pour une utilisation future.
11. Savoir se défaire de l'information qui n'est plus nécessaire et préserver celle qui doit être protégée.

1^e diapositive suivante (scénario d'évaluation du DCL) : elle montre les compétences nécessaires dans une compréhension "orientée action": il ne faut surtout pas noter le maximum d'informations (comme c'est le cas dans la compréhension orientée communication).

On trouvera sur le site indiqué 4 dossiers complets de certification, en allemand, anglais, français et italien.

2^e diapositive suivante (*Version Originale 1*, p. 19) : dès la première unité du manuel pour débutants, on leur demande deux activités pré-communicatives (la sélection des « mots importants » pour la classe, et leur hiérarchisation), et une activité post-communicative (le maintien à jour des affiches tout au long de l'année).

On notera aussi, dans cette activité, la prise en compte de la dimension du groupe classe. Le choix collectif des « mots importants » porteurs des valeurs du groupe a pour objectif de créer et maintenir la cohésion du groupe, la solidarité entre ses membres.

3^e diapositive suivante (« Carnet d'adresses », *Rond-Point 1*): page proposée également à la fin de la première unité (UE1) d'un manuel pour débutants.

En 4^e diapositive suivante (UE1, l'UE5 et l'UE6 de *Rond-Point 1*), mes propositions pour le Guide pédagogique de la nouvelle version de ce manuel, destinées à renforcer la dimension collective et durable de l'information recueillie.

LE « SCÉNARIO D'ÉVALUATION DU DIPLÔME DE COMPÉTENCE EN LANGUE (DCL) »

PHASE	DURÉE	COMPOSANTE	ACTIVITÉ
1	1 h 30'	Compréhension écrite	Collecter des informations à partir de documents écrits Sélectionner et analyser des informations (fiches, questionnaires...)
2		Compréhension orale	Collecter des informations à partir de documents sonores et visuels Sélectionner et analyser des informations (fiches, questionnaires)
3	10'	Expression-compréhension orales	Collecter des informations dans un entretien au téléphone
4	20'	Interaction orale	Présenter, argumenter et négocier son projet
5	40'	Production Expression écrite	Rédiger le projet (sous forme de rapport, de lettre...) dans un format donné.

Compétences stratégiques en compréhension « orientée action » :

1. Sélectionner l'information pertinente.
2. Éliminer l'information superflue.
3. Repérer l'information manquante.

<http://www.d-c-l.net>

13. LE MUR DE LA CLASSE

A. Vous allez élaborer trois affiches pour décorer les murs de la classe.

- ▶ la liste des élèves
- ▶ les phrases et les questions utiles en français
- ▶ les mots importants pour notre classe



B. Ces trois affiches peuvent se développer pendant toute l'année : vous les complétez au fur et à mesure.

Suggestions d'activités post-communicatives pour le Guide pédagogique de la nouvelle version de *Rond-Point 1*.

UE1	<p>Les fiches individuelles sont regroupées dans un fichier à la disposition de tous pendant toutes les unités suivantes (ou sur une page Internet avec mot de passe, ou dans un « carnet d'adresses » partagé.</p> <p>Les motivations des différents élèves à l'apprentissage du français, notées au cours de cette UD1 (activité 10, p. 13) sont reprises en fin de cours, pour noter les modifications et les commenter.</p>
UE5	<p>Les fiches élaborées dans l'unité didactique 1 (UD1) sont complétées à l'occasion de cette UD5 avec les données complémentaires recueillies à ce moment là : parcours formatif, expériences professionnelles, souhaits de profession,... (cf. activité 11C, p. 53).</p>
UE6	<p>Après la fin de cette UD, on reprendra le projet de fête d'anniversaire le jour d'un vrai anniversaire d'un élève (on réutilise pour cela les fiches d'identité commencées à l'UD1), ou pour une fête de fin de cours.</p>

PUREN Christian, « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue », pp. 119-137 *in*: LIONS-OLIVIERI Marie-Laure et LIRIA Philippe (coord.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone : (Difusión-FLE / Édition Maison des langues, 2009, 285 p.

Conséquence 7 : laquelle ?

Les apprenants acteurs sociaux responsables de leurs propres documents de travail

De la « logique document » à la « logique documentation »

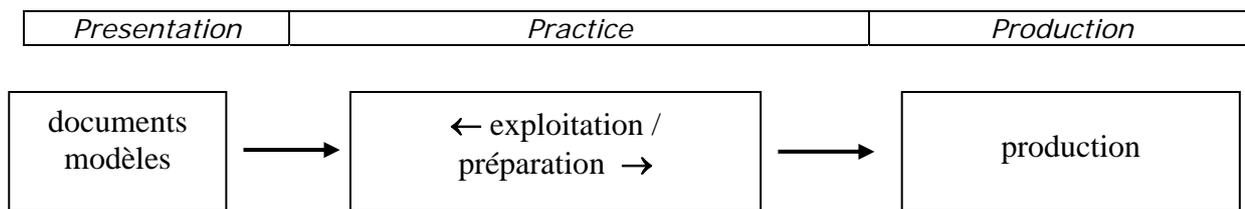
Nouveaux modèles d'unité didactique

(voir document suivant)

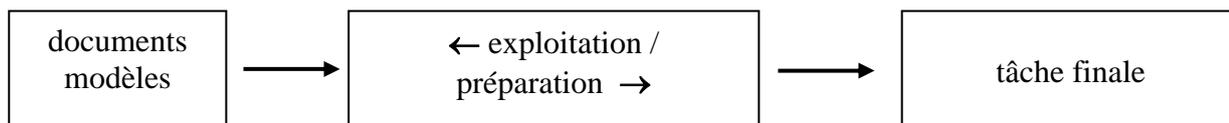
Commentaire : dans une orientation action, au début est définie la tâche, et ce sont les apprenants eux-mêmes qui vont chercher (en particulier sur Internet) les documents nécessaires à leurs tâches, qu'il vont chercher, évaluer, sélectionner, hiérarchiser, manipuler, etc. (On retrouve des activités pré-communicatives de gestion de l'information.)

MODÈLES D'UNITÉ DIDACTIQUE

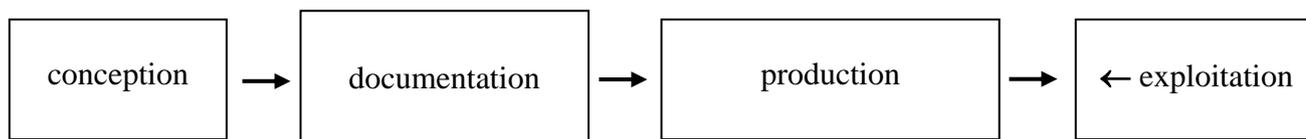
Modèle PPP : *presentation practice production*



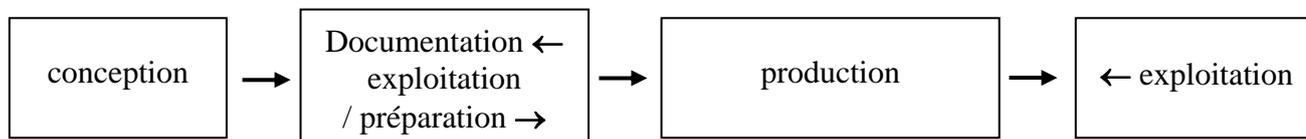
Modèle PPP tâche finale



Modèle pédagogie du projet



Modèle mixte



4. COMMENT CONSTRUIRE UNE UNITÉ DIDACTIQUE ? : CINQ QUESTIONS ACTUELLES

- 1. La question de la nature de l'agir**
- 2. La question de l'unicité (ou pas) de l'action**
- 3. La question de la relation entre activités langagières et action**
- 4. La question du degré de guidage**
- 5. La question de l'ordonnancement des différentes unités**

1. La question de la nature de l'agir

« Tâche », « action »: quelles définitions ?

Un cadre de référence doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. 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 donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les **actes** de parole se réalisent dans des **activités** langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'**actions** en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.

CECRL, p. 15

On note la confusion entre les concepts de « tâche » et d'« action » dans ce passage du CECRL.

1. La question de la nature de l'agir

1.1 Le champ sémantique de l'agir

1.2 Les différents types d'agir

1.3 Les relations tâches-actions

1. La question de la nature de l'agir

1.1. Le champ sémantique de l'agir

Voir document suivant. On trouvera le même document sur mon site personnel à l'adresse :

<http://www.christianpuren.com> > « Bibliothèque de travail » >
Document 013

LE CHAMP SÉMANTIQUE DE L' « AGIR » EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

Acte de parole

Acte que l'on accomplit en disant quelque chose.
Ex. : saluer, remercier, s'excuser, féliciter, promettre,...

Action

Désigne toute unité de sens – et donc de cohérence – au sein d'un agir social, contrairement à la *tâche, qui correspond à l'agir « scolaire » (dans le sens de finalisé par le processus d'apprentissage). Dans la simulation, par exemple, on fait coïncider tâche et action, en demandant à l'apprenant en classe d'agir comme s'il était un acteur social en société.

Activité

Désigne de manière très générale ce que fait l'élève au cours de son apprentissage ; que ce soit à un niveau très abstrait (celui des *opérations cognitives) ou très concret (souligner les mots inconnus dans un texte, apprendre par cœur un poème) ; que ce soit avec un certain objectif (ex. : une activité de remédiation), dans un certain domaine (ex. : une activité de compréhension écrite, de réflexion sur la langue), dans le cadre d'un certain dispositif (ex. : une activité de groupe, une activité guidée, des activités différenciées), etc. ; qu'elles soient « scolaires » (conjuguer oralement un verbe en classe), « simulées » (jouer le rôle d'un touriste qui demande son chemin à l'étranger) ou « authentiques » (rédiger un courrier électronique pour un correspondant étranger). Voir *tâche, *exercice.

Consigne

Énoncé du concepteur de manuel ou de l'enseignant présentant la *tâche à réaliser, en particulier son objectif et le *dispositif.

Dispositif

Ensemble des moyens mis en place pour parvenir à réaliser une ou plusieurs *tâches de manière optimale. Il concerne en particulier le matériel disponible, l'aide fournie ainsi que les modes d'organisation et de gestion de l'espace, du temps et des acteurs :

– *Le *support* : dialogue ou texte de base, image à commenter, ensemble de documents faisant partie d'un dossier de civilisation...

– Le guidage, qui indique la *procédure à suivre pour réaliser la tâche.

– *L'aide*, ou apport extérieur à la *tâche destiné à en faciliter la réalisation.

– *Le matériel* : manuels, cahiers d'exercices, *exercices enregistrés, dictionnaires, encyclopédies, livres de grammaire, magnétophones, ordinateurs, grandes feuilles blanches avec marqueurs...

– *L'espace* : disposition des tables, déplacements des apprenants et de l'enseignant en classe, utilisation d'autres espaces tels que la

bibliothèque de l'établissement, la salle informatique, le domicile de chaque élève pour le travail personnel, etc.

– *Le temps* : durée fixée en classe pour une *tâche, répartition du travail sur plusieurs *séances, délais impartis pour effectuer un travail, activités revenant périodiquement, rythme plus ou moins lent ou plus ou moins soutenu imposé à une activité, planning couvrant des périodes plus ou moins longues, utilisation du temps hors classe, etc.

– *Les acteurs* : constitution des groupes, alternance et articulation entre le travail individuel et le travail en grand groupe, en groupes restreints ou en groupes de deux (« binômes » ou « tandems »).

Exercice

Forme de *tâche particulière, qui présente les caractéristiques suivantes : 1) Elle correspond à une opération unique ou à plusieurs opérations définies préalablement avec précision (en langue, par exemple, transformer ou substituer, ou les deux successivement). 2) Elle porte sur un point unique ou sur plusieurs points définis préalablement avec précision (en langue, par exemple, utiliser la négation, ou exprimer la notion de concession). 3) Elle présente un certain caractère de répétitivité et d'intensité : dans un exercice d'entraînement, par exemple, il s'agit de reproduire la ou les mêmes formes un certain nombre de fois en temps limité.

Opération cognitive

Type d'activité intellectuelle : repérer, identifier, définir, comparer, associer, classer, sélectionner, induire, déduire, appliquer, transposer, ... Les mêmes mots apparaissent souvent dans les *consignes mais pour désigner l'objectif de la tâche.

Procédé

Manière dont on réalise une *tâche partielle unique. Pour solliciter l'autocorrection, par exemple, un enseignant peut reprendre la forme linguistique erronée avec une intonation interrogative, reprendre la phrase en s'arrêtant juste avant l'erreur, faire une grimace, faire un geste codé, etc. Voir *procédure, *processus

Procédure

Ensemble prédéfini, articulé et finalisé de *tâches partielles réalisées à la suite dans un temps court et visant à la réalisation d'une *tâche globale : on parlera ainsi de la « procédure d'autocorrection » d'une production écrite par révisions successives de l'orthographe, de la morphologie, de la syntaxe, du plan, de la présentation matérielle, etc.

Contrairement au *procédé, la procédure est constituée de plusieurs tâches successives parce qu'elles constituent des actions intermédiaires (ex. pour traduire un mot : 1) on décide

d'utiliser un dictionnaire ; 2) on y repère l'entrée par ordre alphabétique ; 3) on recherche la traduction adaptée).

Contrairement au *processus, la procédure se situe au niveau de l'organisation consciente de l'apprentissage. Le *processus de lecture cité dans cette entrée (voir ci-dessous) devient une procédure (d'apprentissage de la lecture) si on fait faire des repérages formels à des élèves sur un texte, puis des hypothèses sur le sens du texte à partir des formes repérées, enfin une lecture de validation/invalidation de ces hypothèses. Synonyme : démarche.

Processus

Série d'opérations cognitives articulées et finalisées : on parlera ainsi du « processus d'apprentissage » ; on dira qu'il y a va-et-vient constant, au cours du « processus de lecture », entre la démarche sémasiologique (on part des formes connues pour découvrir le message) et la démarche onomasiologique (on part de connaissances ou d'hypothèses sur le sens pour les reconnaître ou les valider par l'analyse des formes). Le processus se situe au niveau des mécanismes mentaux, largement inconscients, contrairement à la *procédure.

Projet

Représentation rationnelle d'une série organisée de *tâches partielles en fonction d'un objectif défini : préparer un voyage à l'étranger, une exposition à présenter dans le hall du collège, un journal de classe, un exposé à présenter devant la classe, etc. Contrairement à la *procédure, le projet est relativement long et étalé dans le temps, relève de la *résolution du problème, et – du moins dans le cadre de la dite « pédagogie du projet » – est fortement orientée vers la responsabilisation et l'autonomisation des apprenants.

Remédiation

*Tâche ou ensemble de tâches conçues spécifiquement dans le but d'aider les apprenants à résoudre un problème ou une difficulté ponctuelle ou permanente repérés au cours de leur apprentissage.

Résolution de problème

Type de *tâche complexe, pour laquelle l'élève doit, en tenant compte de son environnement d'enseignement/apprentissage, réfléchir par lui-même aux *dispositifs à mettre en œuvre et au choix des *procédures et des *procédés les plus efficaces.

Exemple 1 : Dans l'unité 4 du manuel de française langue étrangère Grand Large (Hachette-FLE, 1987), les apprenants prennent connaissance de trois invitations écrites reçues par le personnage (compréhension écrite), puis des réponses téléphoniques qu'il fait à chacune (compréhension orale), enfin, en s'appuyant sur la lettre formelle qu'il rédige en outre pour l'invitation officielle, ils rédigent une réponse écrite d'un niveau de langue moins soutenu (expression écrite).

Exemple 2 : Dans le scénario d'évaluation du DCL ("Diplôme de compétence en langue", www.d-l-c.net), les candidats doivent successivement, pour rédiger un rapport, 1) prendre connaissance d'un dossier comportant des documents écrits (compréhension écrite) et oraux (compréhension orale), 2) appeler un informateur au téléphone pour obtenir des données complémentaires (expression orale/compréhension orale), 3) rencontrer le commanditaire du rapport pour lui présenter leurs premières idées (interaction orale), de manière à pouvoir finalement 4) rédiger le rapport final commandé (expression écrite).

Scénario : Ensemble prédéfini d'*actions (en société ou en simulation) ou de tâches (« scénario pédagogique ») articulées dans la même chronologie.

Tâche

Désigne toute unité de sens – et donc de cohérence – au sein de l'agir d'enseignement/-apprentissage. Une tâche est une activité que les apprenants doivent réaliser consciemment au sein d'un *dispositif donné avec une visée qui peut être orientée langue, *processus, *procédure, communication, résultat, produit ou *projet. Ces différentes orientations peuvent être combinées ou articulées. Une tâche complexe peut se composer de plusieurs tâches partielles à réaliser successivement dans un ordre fixe (orientées « procédure », donc). Ainsi, pour résumer un document écrit (tâche en principe orientée produit), les apprenants devront successivement rechercher le sens des mots et expressions inconnus, sélectionner les idées essentielles, les articuler entre elles, rédiger, enfin contrôler la correction linguistique en langue ainsi que l'adéquation des idées par rapport au texte original.

Types de tâche : voir *exercice, *résolution de problème. Manière de réaliser une tâche : voir procédé. Succession de tâches partielles : voir *procédure, *projet.

©hristian Puren 2010

1. La question de la nature de l'agir

1.1 Le champ sémantique de l'agir

1.2 Les différents types d'agir (TP)

Voir document suivant. On trouvera le corrigé de ce TP sur mon site personnel à l'adresse :

<http://www.christianpuren.com> > « Bibliothèque de travail »
> Document 026

TYPOLOGIE DES ORIENTATIONS DE L'AGIR (TP)

ORIENTATION	CRITÈRE D'ÉVALUATION
<ul style="list-style-type: none"> communication • langue • procédure • processus • produit • projet • résultat • 	<ul style="list-style-type: none"> • aboutissement réussi de l'action • gestion de son apprentissage par l'apprenant lui-même • correction de la forme • obtention de l'effet recherché • efficacité dans la transmission de l'information • qualité de la réalisation en termes d'adéquation culturelle du rapport forme/sens • réalisation correcte de chaque tâche partielle permettant d'aboutir mécaniquement au résultat ou au produit final

Exemple : consignes possibles sur une ou des notices de montage d'un appareil proposée(s) en L1 et/ou L2.

DISPOSITIF	CONSIGNE	ORIENTATION DE L'AGIR
1. L'enseignant fournit une notice de montage en L2	Réécrivez cette notice en passant de la 3 ^e personne du singulier (vouvoiement) à la 2 ^e personne du singulier (tutoiement).	
2. L'enseignant fournit une notice en L1 et plusieurs traductions différentes en L2	Choisissez entre ces différentes traductions, et expliquez les raisons de votre choix.	
3. Les élèves ont préparé en deux groupes la compréhension d'une consigne différente. On forme ensuite des binômes avec un élève de chaque groupe.	Un utilisateur ne comprend pas certains points de cette notice rédigée en L2. Discutez avec lui en L2 pour l'aider à résoudre ses problèmes.	
4. Les élèves ont préparé en deux groupes la traduction en L1 d'une consigne différente en L2 (ou l'inverse). On forme ensuite des binômes avec un élève de chaque groupe.	Vous vous proposez de convaincre votre correspondant que votre traduction de la notice est meilleure que celle dont il dispose	
5. On fournit aux élèves une notice en L1 et plusieurs notices authentiques en L2 pour un matériel de même type.	Traduisez en L2 l'ensemble de cette notice rédigée en L1 en tenant compte du style des notices pour des appareils de ce type dans le pays ciblé.	
6. On fournit aux élèves la notice ainsi que le matériel correspondant.	<p>La société productrice de cet appareil vous demande de lui proposer la notice correspondante de montage en L2, qu'elle a prévu d'exporter.</p> <p>[Après discussion collective, les élèves décident : a) de faire une première traduction en L2 à partir de la notice en L1 ; b) de tester leur notice auprès de quelques utilisateurs natifs de L2 ; c) de proposer à leur commanditaire une notice rédigée en L2 avec des variantes argumentées lui permettant de prendre ses propres décisions sur le texte final de la notice en L2.]</p>	
7. On fournit aux élèves, sur une feuille photocopiée : 1) les dessins de l'appareil en cours de montage en désordre, 2) les consignes correspondant à chaque dessin en désordre, dont on a supprimé les connecteurs chronologiques, 3) la liste par ordre alphabétique de ces connecteurs.	a) Mettez les schémas suivants de montage dans leur ordre logique. b) Mettez dans l'ordre correspondant les phrases suivantes de la notice. c) Ajoutez les connecteurs chronologiques adéquats choisis dans la liste ci-dessous.	

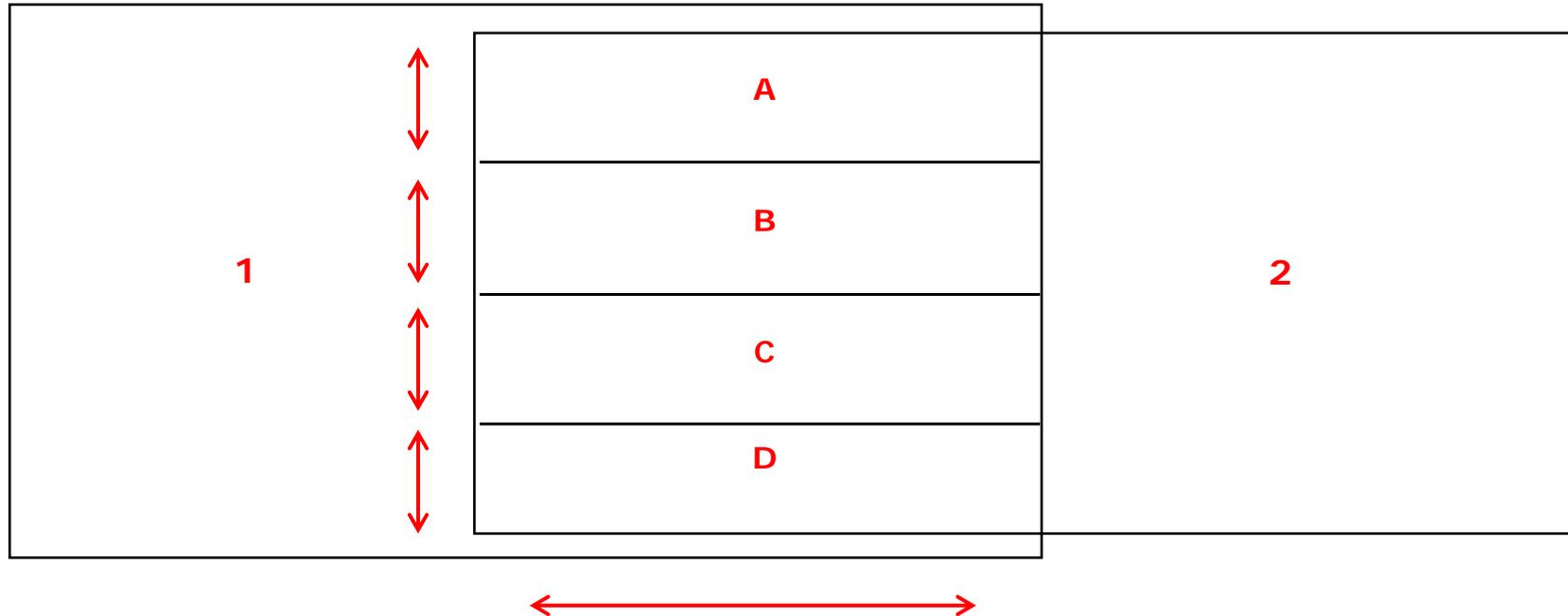
1. La question de la nature de l'agir

1.1 Le champ sémantique de l'agir

1.2 Les différents types d'agir

1.3 Les relations tâches-actions

MODÈLE DES RELATIONS TÂCHES-ACTIONS EN CLASSE DE LANGUE



- 1 La société comme domaine de réalisation des actions (l'usage).
 - 2 La classe comme domaine de réalisation des tâches (l'apprentissage).
-
- A La classe comme lieu de *conception* d'actions
 - B La classe comme lieu d'*action*
 - C La classe comme lieu de *simulation* d'actions
 - D La classe comme lieu de *préparation* aux compétences langagières et culturelles qui devront être mises en œuvre dans les actions sociales ultérieures

Voir même document avec commentaires à l'adresse :

<http://www.christianpuren.com> > Bibliothèque de travail > document 025 56

2. La question de l'unicité (ou pas) de l'action

Diapositive suivante : on voit que chaque unité propose une seule tâche (annoncée dans le sous-titre, qui est le véritable titre actionnel des unités.

Rond-Point 1 (Difusion-EMDL, 2004)

Josiane Labascoule, Philippe Liria, Maria Rita Rodriguez, Corinne Royer. Difusion, 2004.

- Unité 1. Qui sommes-nous?** Nous allons avoir un premier contact avec la langue française et les pays où l'on parle français et nous allons mieux connaître les personnes qui suivent ce cours.
- Unité 2. Elle est très sympa.** Nous allons placer à table des invités à un repas de mariage.
- Unité 3. En route!** Nous allons organiser des vacances en groupe.
- Unité 4. Levez une jambe!** Dans cette unité, nous allons élaborer un guide pour mieux vivre.
- Unité 5. Vous parlez italien?** Nous allons sélectionner des candidats pour quatre emplois.
- Unité 6. Ça coûte combien?** Nous allons organiser une fête d'anniversaire et nous allons chercher des cadeaux pour nos camarades de classe.
- Unité 7. Salé ou sucré?** Nous allons faire un recueil de cuisine avec nos meilleures recettes.
- Unité 8. En train ou en avion?** Dans cette unité, nous allons mettre au point les détails d'un voyage.
- Unité 9. On vit bien ici!** Nous allons discuter des problèmes d'une ville et proposer des solutions en établissant une liste de priorités.

Élodie HEU, Jean-Jacques MABILA. *Édito*. Niveau B2 du *CECR*. Paris : Didier, 2006

« À la fin de chaque unité, une page 'Ateliers' rassemble des tâches-projets à réaliser en groupes, afin que les apprenants puissent réutiliser activement les savoirs acquis tout au long de l'unité, en faisant appel à leur créativité. » (Avant-propos, p. 3)

Voir diapositives suivantes deux exemples de tâches multiples proposées à la fin des unités didactiques de ce manuel.



ATELIERS

1

Journal radio ou télé

Chaque groupe de trois étudiant(e)s choisit la rubrique qu'il va traiter.

Il sélectionne dans la presse trois informations.

Chaque étudiant(e) rédige le texte qu'il va lire.

La séquence est enregistrée ou filmée.

2

Unes

Se procurer des exemplaires de quotidiens ou bien imprimer les unes du jour qui sont accessibles sur le site du Syndicat de la presse quotidienne régionale (SPQR) : <http://unes.spqr.fr> pour les quotidiens régionaux ou sur le site de la Fédération Nationale de la Presse Française (FNPF) : www.portail-presse.com pour les quotidiens nationaux.

Les étudiants (par groupes) analysent une ou plusieurs unes de journaux puis les présentent à la classe en les comparant (traitement de l'information, place de l'image...).

Préparation

Chaque groupe travaille sur les points suivants :

- le nom du journal** : Y a-t-il un lien avec le pays ou la région du journal étudié ? Si non, le nom fait-il référence à l'Histoire, à la notion de temps, d'information ?
- la structure de la une** : Que trouve-t-on ? un éditorial, un billet, un sommaire, un papier d'analyse, de la publicité... ? Combien d'articles sont annoncés ?
- l'information** : Regarder les titres de la une. Font-ils référence à des informations internationales, nationales, régionales, locales ? Classer les informations du plus général au plus local.
- les photos** : Y a-t-il des photos ? Combien ? Quelle est leur taille ? Quels articles sont associés à une photo ? Quelle est la fonction de ces images (informer, inciter à lire, à acheter...) ?

3

Rédaction d'un article

Trois possibilités :

- rédiger un article d'après une dépêche de l'A.F.P. (Agence France-Presse) : se procurer des dépêches sur www.afp.com/francais/
- faire le compte rendu d'un événement dont on a été témoin (match, visite, etc.)
- écrire un article d'après une interview, des statistiques, etc. : se procurer des statistiques sur www.insee.fr

Le titre : court et efficace.

Le chapeau : quelques lignes pour inciter à la lecture du texte et donner l'idée essentielle de l'information.

Le texte : ne pas donner son opinion pour un article informatif !

4

Journal de la classe

Débat en classe sur le nom du journal.

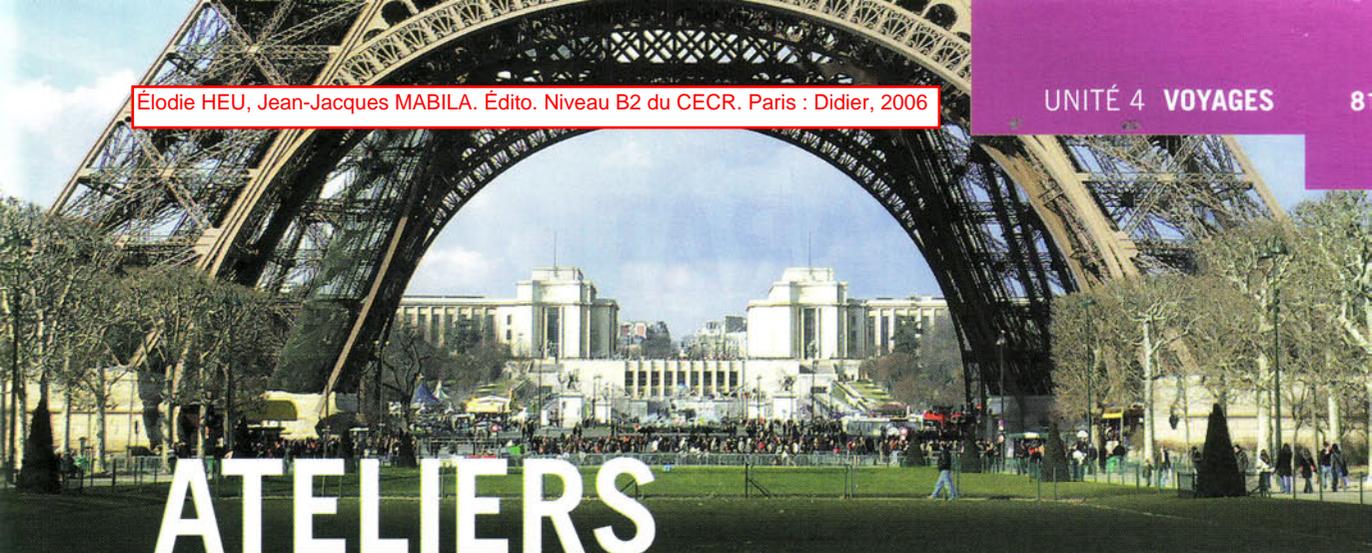
Chaque jour, un(e) étudiant(e) (ou un binôme) rédige un article sur les événements qui se sont déroulés dans la ville, en choisissant une photo.

Le journal est édité à la fin de la quinzaine ou du mois.

5

Revue de presse

Organiser une revue de presse : distribuer des journaux et magazines aux étudiants, qui vont classer les articles par rubriques, sélectionner les nouvelles les plus importantes puis les présenter.



ATELIERS

1

Fiche d'information touristique

Objectif : écrire pour un magazine une fiche qui présente une région touristique de son pays ou de France.

Matériel : guide spécialisé, guide gastronomique, prospectus divers, sites Internet.

Déroulement :

Chaque groupe de trois étudiant(e)s :

- choisit une région,
- dégage les points intéressants de la région,
- rédige une fiche comprenant : une présentation historique, géographique, culturelle et gastronomique attrayante de la région, une proposition d'itinéraire (avec éventuellement une carte), les adresses des offices du tourisme, où manger et dormir.

2

Voyage dans une région française

Objectif : organiser un voyage en groupe dans une région française.

Matériel : guide touristique, guide gastronomique, prospectus divers, horaires de train et d'avion, sites Internet...

Déroulement :

Chaque groupe de trois étudiant(e)s :

- choisit une région,
- décide en commun des sites qu'il va visiter dans la région,
- se partage le travail : programme des visites, type de transport et horaires, lieux d'hébergement et restaurants.

Chaque groupe présente son programme en classe.

3

Carnet de voyages

Objectif : raconter un voyage jour après jour à l'aide de photographies.

Matériel : photographies personnelles ou découpées dans des magazines : photos de paysages, de villes (scènes de rue), de sites touristiques, de musées, de personnes, de restaurants...

Déroulement : à chaque groupe de trois étudiant(e)s est attribué un paquet de photographies.

Le groupe écrit son récit de voyage jour après jour (pour un séjour de quatre jours) en racontant les anecdotes et les incidents survenus et en donnant son appréciation sur : la ou les villes visitées, les sites ou monuments visités, l'hébergement, les restaurants, les événements (film, festival, autre événement culturel), les moyens de transports utilisés, les rencontres.

Une action

- **avantage(s) ?** cohérence plus grande de l'unité
- **inconvenient(s) ?** la tâche peut ne pas convenir aux apprenants ou à certains d'entre eux... ni à l'enseignant

Plusieurs actions

- **avantages ?** possibilité de choisir la tâche la plus adaptée, possibilité de mettre en œuvre la pédagogie différenciée (certains apprenants choisissent une tâche, d'autres une autre tâche)
- **inconvenients ?** moins de cohérence de l'unité didactique

Quels sont les critères possibles de différenciation des tâches/ projets finaux ?

1. La typologie des tâches dans le CECRL

Tâches différenciées selon...

- leurs domaines d'utilisation
- leurs types d'utilisation
- leurs positionnements sur un continuum apprentissage ↔ usage

1. Des tâches différenciées... selon les domaines du *CECRL*

4.1.1 Domaines

[...] En ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage des langues en général, on peut utilement distinguer au moins les domaines suivants:

- le domaine **personnel**, qui est celui de la vie privée du sujet, centrée sur le foyer, la famille et les amis et dans lequel il s'engage également dans des activités proprement individuelles telles que lire pour le plaisir, tenir un journal, pratiquer un passe-temps ou se consacrer à un intérêt particulier, etc.
- le domaine **public**, qui est celui où le sujet est engagé, comme tout citoyen, ou comme membre d'un organisme, dans des transactions diverses pour des buts différents
- le domaine **professionnel** dans lequel le sujet est engagé dans son métier ou sa profession
- le domaine **éducatif** dans lequel le sujet est impliqué dans un système éducatif, notamment (mais pas obligatoirement) dans une institution d'enseignement.

(*CECRL*, p. 41, souligné dans le texte)

2. Des tâches différenciées... selon les « types d'utilisation de la langue »

4.2.4 Utilisation ludique de la langue

« L'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement mais n'appartient pas au seul domaine éducationnel. »

4.2.5 Utilisation esthétique ou poétique de la langue

« L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. »

CECRL, p. 47

3. Des tâches différenciées... sur le continuum apprentissage ↔ usage

Ce continuum est présenté dans le chapitre 7.1 du *CECRL* : voir document suivant.

7.1 DESCRIPTION DE LA TÂCHE

Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier (voir 4.1). La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières ; elles peuvent être créatives (la peinture, l'écriture créative), fondées sur des habiletés (le bricolage), de résolution de problèmes (puzzles, mots croisés), d'échanges courants mais aussi telles que l'interprétation d'un rôle dans une pièce, la participation à une discussion, la présentation d'un exposé, un projet, la lecture d'un message et les réponses à y apporter (courrier électronique par exemple), etc. Une tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe (par exemple l'étude d'un certain nombre de plans et d'instructions pour monter un appareil compliqué et inconnu). Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand et, en conséquence, la définition des limites d'une tâche donnée risque de s'avérer difficile.

La communication fait partie intégrante des tâches dans lesquelles les participants s'engagent en interaction, réception, production, compréhension ou médiation ou une combinaison de deux ou plus de ces activités comme, par exemple, l'interaction avec un service public et la réponse à un formulaire ou la lecture d'un rapport suivie d'une discussion avec des collègues pour parvenir à une décision sur un projet, ou le respect d'un mode d'emploi pour réaliser un assemblage et, dans le cas où il y a un observateur ou un assistant, le commentaire ou la demande d'aide sur la procédure, ou encore la préparation (à l'écrit) d'une conférence et la conférence, ou la traduction officieuse pour un visiteur, etc.

Des types de tâches ou activités similaires constituent l'unité centrale de nombreux programmes, manuels scolaires, expériences d'apprentissage en classe et de tests, encore que leur forme puisse être différente selon qu'il s'agit d'apprendre ou de tester. Ces tâches « cibles » ou de « répétition » ou « proches de la vie réelle » sont choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe, que ce soit dans les domaines personnel ou public ou en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels.

D'autres sortes de tâches ou activités, de nature plus spécifiquement « pédagogique », sont fondées sur la nature sociale et interactive « réelle » et le caractère immédiat de la situation de classe. Les apprenants s'y engagent dans un « faire-semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l'accès au sens, au lieu de la langue maternelle à la fois plus simple et plus naturelle. Ces activités de type pédagogique sont assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants ; elles visent à développer une compétence communicative en se fondant sur ce que l'on sait ou croit savoir de l'apprentissage en général et de celui des langues en particulier. Les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat). Les activités de ce type peuvent avoir pour complément des tâches intermédiaires « méta-communicatives » telles que les échanges autour de la mise en œuvre de la tâche et la langue utilisée pour la mener à bien. Cela suppose que l'apprenant contribue à la sélection, à la gestion et à l'évaluation de l'activité ce qui, dans la situation d'apprentissage d'une langue, peut devenir partie intégrante des activités elles-mêmes.

Les activités de classe, qu'elles se veuillent « authentiques » ou essentiellement « pédagogiques » sont communicatives dans la mesure où elles exigent des apprenants qu'ils en comprennent, négocient et expriment le sens afin d'atteindre un but communicatif. Dans une tâche communicative, l'accent est mis sur le succès de l'exécution de la tâche et, en conséquence, le sens est au centre du processus tandis que les apprenants réalisent leurs intentions communicatives. Cependant, dans le cas des activités conçues en vue de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue, l'intérêt de la performance porte à la fois sur le sens et sur la façon dont le sens est compris, exprimé et négocié. Dans le plan général présidant au choix des activités et à leur organisation, il faut maintenir constamment l'équilibre toujours instable entre forme et fond, aisance et correction de telle sorte que la réalisation de la tâche, mais aussi les opérations d'apprentissage, puissent être facilitées et convenablement identifiées.

Différenciation utilisée dans *Version Originale 3* ? (TP)

Voir 3 diapositives suivantes

Réponse : prise en compte de la différenciation suggérée p. 47 du CECRL (voir document précédent) : la première tâche est réaliste, la seconde imaginative.

.../...

Annonce des deux tâches en première page de l'unité.

**On
n'arrête
pas le
progrès !**

À la fin de cette unité, nous
réaliserons un débat d'idées,
et/ou nous débattons
et nous déciderons de la
seconde vie d'un objet.

.../...

Tâche 1

Nous allons organiser entre nous un échange d'idées sur le thème de la décroissance.

A. En petits groupes, expliquez à vos camarades ce que vous faites ou ce que vous ne faites pas pour économiser les ressources et préserver l'environnement. Expliquez vos raisons. Pensez-vous faire partie des décroissants ?

B. Tous ensemble, échangez vos idées et vos arguments.

C. Chacun explique à la classe les nouvelles idées qu'il a découvertes, s'il a changé d'opinion, et quels comportements personnels il est prêt à modifier.

.../...

Tâche 2

Nous allons organiser une réunion du CORDOFE, « Comité de Recyclage Décroissant pour Objets en Fin d'Existence ».

A. Le CORDOFE a pour mission d'accorder aux objets en fin d'existence la possibilité d'être recyclé de manière à commencer une autre vie à la fois plus intéressante pour eux et plus utile pour l'environnement.

Formez plusieurs petits groupes. Un groupe jouera le rôle du CORDOFE, les autres groupes feront les avocats des objets.

Par petits groupes, choisissez un objet. Déterminez quelle a été l'existence passée de cet objet et comment elle s'est terminée. Préparez entre vous votre proposition, et votre argumentation. Enfin, présentez-les auprès des membres du CORDOFE !

B. Après la présentation de chaque dossier devant le CORDOFE, organisez en classe un vote pour sélectionner l'objet qui aura la chance d'être recyclé avec le label « O.R.D. » (« Objet Recyclé Décroissance » !

Autres critères possibles de différenciation des actions ? (TP)

Réponses possibles :

- **motivations différentes ;**
- **âges différents ;**
- **niveaux différents ;**
- **temps et rythme d'enseignement différents ;**
- **cultures sociales différentes ;**
- **...**

3. La question de la relation entre activités langagières et action

a) Version « faible » : les activités langagières au service de la **préparation** de l'action

Exemple : voir document diapositives suivantes :
Version Originale 1, Unité 3

Analyse : les activités langagières précédant la tâches sont destinées à la préparation langagière (apport de grammaire et de lexique) et culturelle (apport d'informations culturelles) de la tâche, qui a été préconçue par les auteurs du manuel.

Le mot « faible » dans « version faible » n'est pas du tout péjoratif : l'intérêt d'un manuel est justement de proposer une pré-programmation langagière et culturelle de l'ensemble des unités d'un cours, travail qui demande énormément de temps. Cette pré-programmation limite structurellement le niveau d'autonomie des apprenants au niveau de la conception de la tâche / du projet: on ne peut programmer la préparation d'une tâche / d'un projet que dans la mesure où ils sont déjà définis.

3

Mon quartier est un monde

À la fin de cette unité, nous serons capables de décrire notre quartier idéal.

Pour cela, nous allons apprendre à :

- décrire et qualifier une ville ou un quartier
- localiser
- exprimer la quantité

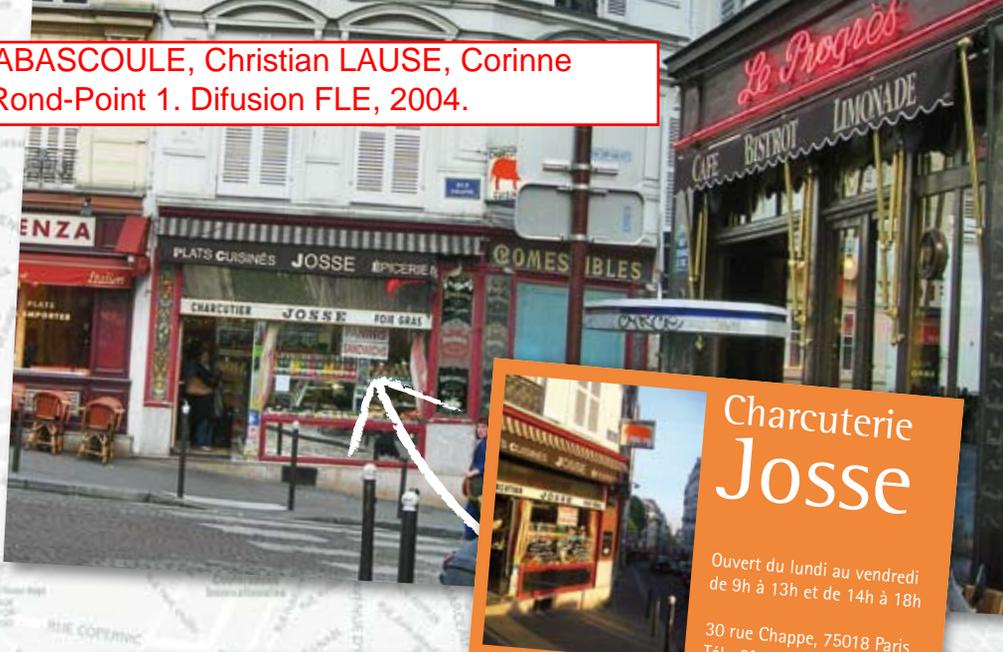
Nous allons utiliser :

- le présent du verbe vivre
- il y a / il n'y a pas
- les articles définis
- les prépositions de lieu
- les adjectifs qualificatifs

Nous allons travailler les points de phonétique suivants :

- l'intonation en français
- l'opposition [e] / [ə] dans le / les

Josiane LABASCOULE, Christian LAUSE, Corinne ROYER, Rond-Point 1. Difusion FLE, 2004.



Librairie des **Abbesses**



Ouverture du lundi au samedi
 Lundi : 14h à 19h
 Mardi à Vendredi : 9h30 à 12h30 / 14h à 19h
 Samedi : 10h à 13h / 14h à 19h



Alimentation générale



1 rue des Fleurs • 75018 Paris • Tél : 01 48 87 87 73



MONCEAU FLEURS

livraison à domicile
 01 42 35 67 49
 1 rue Émile Zola
 75018 Paris



Premier contact

1. RUE DU PARADIS

A. Qu'y-a-t-il dans ce quartier ?

Il y a...	Oui	Non
une pharmacie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
un restaurant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
un parc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
un fleuriste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
des bars.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
des magasins.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. Observez les cartes de visite :
 comment s'écrit l'adresse en français ?

2. OÙ VIT-ON LE MIEUX ?

A. Selon une étude récente, les trois villes de France où on vit le mieux sont Nantes, Toulouse et Lyon. Avec un camarade, pouvez-vous les situer sur la carte ?



• Ça, c'est Lyon, je crois...

B. Que disent les habitants de ces villes ? Lisez leurs avis et en groupe, choisissez trois adjectifs pour décrire chaque ville.

Vivre bien

le magazine du savoir-vivre

Où vit-on le mieux en France ?

Les capitales régionales sont les villes où on vit le mieux en France

- 1 ▶ Nantes
- 2 ▶ Toulouse
- 3 ▶ Lyon



NANTES

Pascale et David, 35 et 38 ans
Nantes, c'est une ville tranquille. Il y a des jardins et des parcs près du fleuve, de petites rues où on se promène à pied ou à vélo et elle est à 40 km de l'océan Atlantique. C'est une ville pour la famille.



Manon, 17 ans C'est une petite ville mais très internationale et, dans le centre, il y a des cafés et des restos où on parle chinois, grec ou turc.



TOULOUSE

Thomas, 18 ans Toulouse est une ville culturelle, très dynamique et il y a de la musique partout : de la musique classique, du jazz, du rock...



Claire, 42 ans Toulouse, c'est une ville très belle, pas très grande mais animée. Il y a des monuments historiques partout, des maisons très belles... Et on a du soleil, beaucoup de soleil !



LYON

Alexandre et Pauline, 28 ans
Lyon est une grande ville. On y trouve tout : des bars, beaucoup de restos, des magasins, des musées, des théâtres. C'est une ville très dynamique.



Léa, 21 ans Lyon, c'est une grande ville, elle est tout près des Alpes et pas très loin de la Méditerranée. C'est une ville très bien située.



a-z

C. Laquelle des trois villes préférez-vous ? Ensemble, établissez le classement de la classe. Aidez-vous du dictionnaire.

- Moi, je préfère Toulouse parce que c'est une ville où il y a de la musique partout...
- Moi, je préfère...

3. LA POINTE ROUGE OU LE VIEUX PORT ?

A. Voici la présentation de trois quartiers de Marseille.
Selon vous, dans quel quartier vit-on le mieux ?

RSS
Q

Les quartiers de Marseille



La Pointe Rouge est un beau quartier du 8^e arrondissement de Marseille, situé au Sud de la ville. Dans ce quartier, il y a un très grand port de plaisance, une belle plage (la plage de la Pointe Rouge), des restaurants, des cafés et des clubs. C'est un quartier très animé, surtout en été. Grâce aux transports publics, le centre-ville de Marseille se trouve à moins de 15 minutes.

Le Vieux Port est le port historique de Marseille. On trouve des restaurants, des bars et des lieux touristiques : le Palais de la Bourse, L'Hôtel de Ville, l'église de Notre-Dame-de-la-Garde, « la maison de Cabre » et la Maison Diamantée (musée du Vieux Marseille). Sur le quai des Belges, on peut prendre le métro à la station Vieux-Port-Hôtel de Ville pour aller dans différents lieux de la ville.

La place Castellane marque le début du sud de Marseille où se trouvent des quartiers plus chics avec leurs grandes allées, leurs belles maisons, leurs bureaux et leurs plages. Autour de la fontaine Cantini, on trouve des restaurants et des cafés. Dans ce quartier, vous pourrez visiter le musée Cantina, la Préfecture, le Palais de Justice, le quartier des Antiquaires, l'église Saint-Nicolas-de-Myre.



Piste 13

B. Jean-Pierre vit à Marseille. Écoutez sa conversation avec une amie. Dans quel quartier habite-t-il ?

C. Réécoutez la conversation de Jean-Pierre.
Que dit-il de son quartier ?

C'est un quartier...	Dans son quartier, il y a...
<input type="checkbox"/> agréable.	<input type="checkbox"/> des bars.
<input type="checkbox"/> tranquille.	<input type="checkbox"/> des restaurants.
<input type="checkbox"/> vivant.	<input type="checkbox"/> un métro.
<input type="checkbox"/> bruyant.	<input type="checkbox"/> un marché.
	<input type="checkbox"/> un cinéma.
	<input type="checkbox"/> une laverie.
	<input type="checkbox"/> une école.



4. WEEK-END À PARIS

A. Une agence de voyages vous propose ces trois formules pour passer un week-end à Paris. Laquelle choisissez-vous ?

Votre meilleur week-end à Paris !



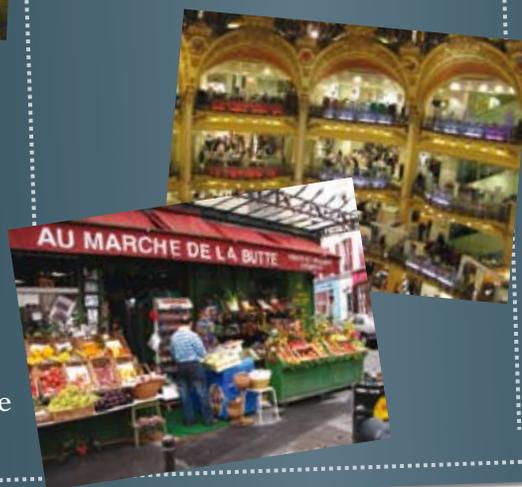
1. Le Paris classique

La tour Eiffel, la place de la Concorde, l'avenue des Champs-Élysées, l'Arc de Triomphe, la cathédrale de Notre-Dame de Paris, le Sacré-Cœur, une ballade sur les quais de Seine, un spectacle au Moulin Rouge.



2. Le Paris shopping

Les galeries Lafayette, les grands boulevards, le marché aux puces de Clignancourt, le boulevard Barbès, la Place Vendôme, Châtelet-les-Halles.



3. Le Paris multiculturel

Le quartier de la Goutte d'or, le quartier chinois, le marché Dejean, le musée du quai Branly, le musée national des Arts Asiatiques, la grande Mosquée de Paris.



B. Maintenant, observez les noms de lieux et complétez le tableau des articles définis.

	MASCULIN	FÉMININ
SINGULIER	<input type="checkbox"/> marché Dejean	<input type="checkbox"/> cathédrale Notre-Dame
	<input type="checkbox"/> Arc de Triomphe	<input type="checkbox"/> place de la Concorde
PLURIEL	<input checked="" type="checkbox"/> Les quais de Seine	<input type="checkbox"/> galeries Lafayette



DES SONS ET DES LETTRES

C. Écoutez maintenant la prononciation des articles définis au masculin. Pouvez-vous différencier le [lə] et les [le] ?

	[lə]	[le]	singulier	pluriel
1	Le boulevard	Les boulevards		X
2	Le marché	Les marchés		
3	Le métro	Les métros		
4	Le quartier	Les quartiers		
5	Le musée	Les musées		

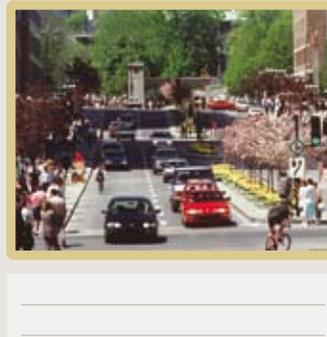
5. L'ALBUM DE GUSTAVE LE NAIN

A. Après un voyage à Montréal, au Québec, Gustave colle ses photos dans un album et écrit des légendes. Pouvez-vous l'aider à terminer son travail en utilisant les légendes ci-dessous ?



À Montréal,
dans le métro.











Devant la basilique Notre-Dame, sur la place d'Armes.

Au bord du fleuve Saint-Laurent, à côté du pont.

Dans la rue Saint-Denis, derrière un arbre.

Sur le boulevard Saint-Laurent, dans le quartier chinois.

Près de l'appareil photo.

Loin de l'appareil photo.



B. Maintenant, essayez d'écrire les lieux qui peuvent suivre les prépositions suivantes.

Sur

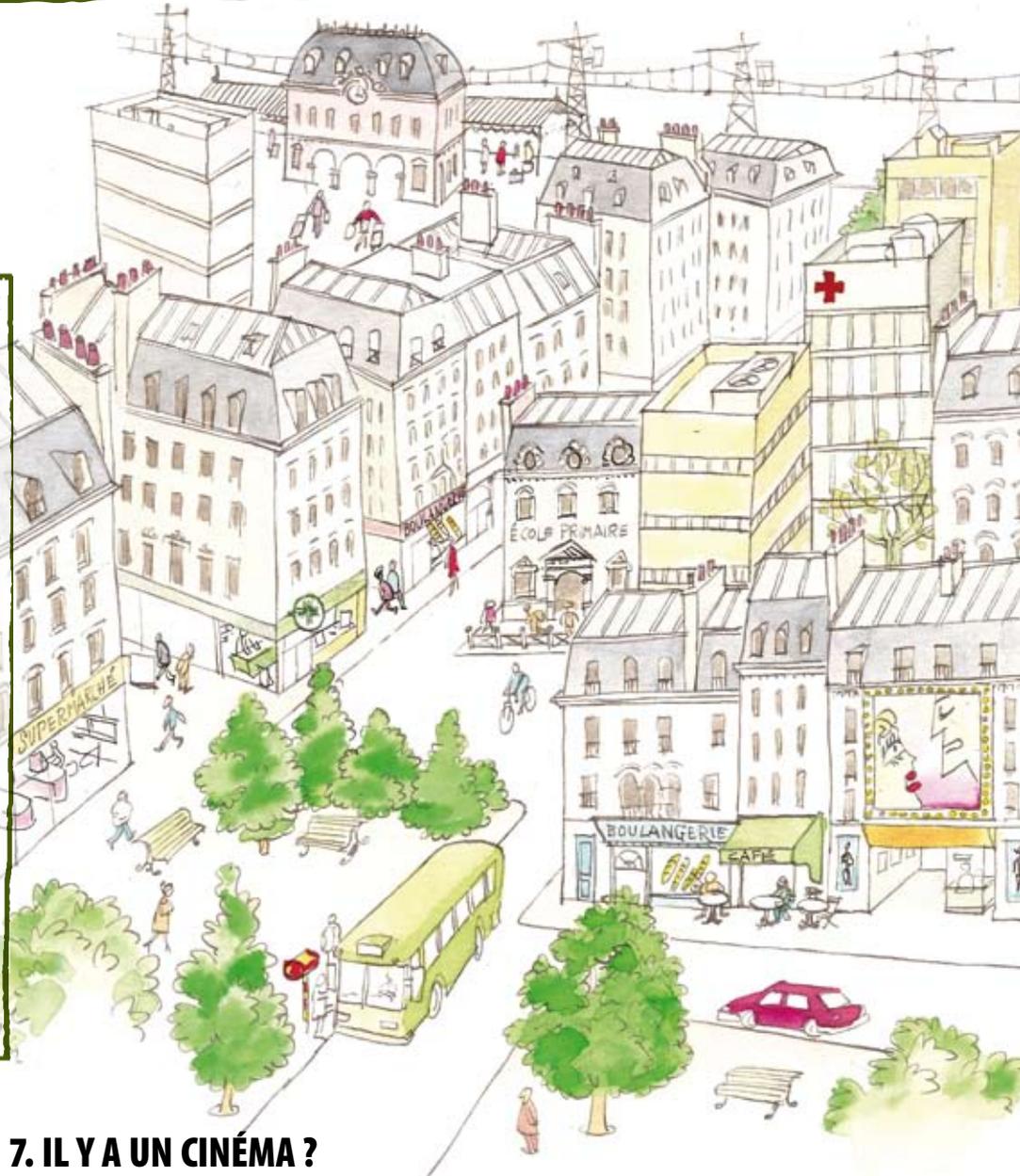
Dans

Au bord de

À

6. LE CENTRE-VILLE

A. Voici le centre d'une ville française typique. Les phrases suivantes sont-elles vraies ?



	Vrai	Faux
Il n'y a pas d'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il y a un hôpital.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il y a une gare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il y a un bureau de tabac.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il y a un parking.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il y a un cinéma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il y a un arrêt de bus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il y a une station de métro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il y a une pharmacie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il y a des boulangeries.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il y a un supermarché.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il y a un restaurant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il n'y a pas de rues piétonnes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il y a des hôtels.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il y a un musée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il n'y a pas d'église.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



B. Observez les constructions avec *il y a*. Avec un camarade, complétez les exemples suivants.

Il y a hôpital.
 gare.
 boulangeries.

Il n'y a pas parking.
 école.

7. IL Y A UN CINÉMA ?

DES SONS ET DES LETTRES



Piste 15

A. Écoutez les phrases suivantes : ce sont des interrogations ou des affirmations ? Mettez la ponctuation nécessaire.

B. Indiquez quelle intonation correspond à chaque phrase.

	interrogation	affirmation	↘	↗
Il y a un arrêt de bus dans la rue				
Sur la place, il y a une fontaine				
Il n'y a pas de parc dans le quartier				
Dans le centre, il n'y a pas de rues piétonnes				
Le quartier est près de la plage				
C'est un quartier tranquille				

L'ARTICLE DÉFINI

	MASCULIN	FÉMININ
SINGULIER	le boulevard l'arbre	la rue l'école
PLURIEL	les boulevards	les rues

 les arbres [leszarbr] les écoles [lezekol]

- La place du 14 juillet se trouve à côté de la rue de la Paix.

L'EXPRESSION DE LA QUANTITÉ

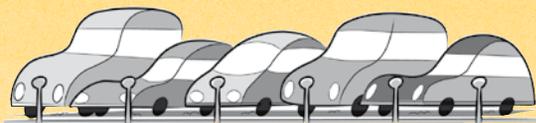
Il n'y a **pas** de voitures.



Il y a **quelques** voitures.



Il y a **beaucoup** de voitures.



IL Y A / IL N'Y A PAS

Pour exprimer la présence d'une personne ou d'un objet, on utilise la forme **il y a**.

Il y a + ARTICLES INDÉFINIS / QUANTITATIFS

- Dans le quartier, **il y a**
 - une école.
 - quelques boulangeries.
 - Émilie.
 - des bars.

Et pour exprimer l'absence d'une personne ou d'un objet, on utilise la forme **il n'y a pas**.

Il n'y a pas + DE / D'

- Dans le quartier, **il n'y a pas**
 - de jardins.
 - d'école.
 - de bruit.
 - de bars.

DÉCRIRE / QUALIFIER

C'est un quartier

C'est une ville

ancien(ne).
moderne.
riche.
multiculturel(le).
élégant(e).
bien desservi(e).
animé(e).

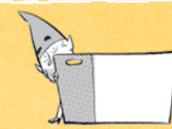
- C'est un quartier **assez** agréable.
- C'est une ville **très** polluée.

 Certains adjectifs se placent devant le nom.

MASCULIN	FÉMININ
C'est un beau quartier.	C'est une belle ville.
C'est un grand quartier.	C'est une grande ville.
C'est un petit quartier.	C'est une petite ville.
C'est un vieux quartier.	C'est une vieille ville.

LES PRÉPOSITIONS DE LOCALISATION

devant le carton



derrière le carton

dans le carton



à côté du carton

sur le carton



loin du carton

près du carton



au bord du lac

VIVRE

VIVRE [vi] / [viv]

je vis
tu vis
il / elle / on vit

nous vivons
vous vivez
ils / elles vivent

 [vi]

8. VOICI NOTRE QUARTIER !

À deux, choisissez un quartier que vous connaissez bien. À l'aide des phrases suivantes, préparez sa description. Le reste de la classe doit deviner quel est ce quartier et peut poser des questions.

Dans notre quartier, il y a...

- une station de métro.
- beaucoup de circulation.
- des bars et des restaurants partout.
- un grand parc.
- des rues commerçantes.
- ...

Dans notre quartier, il n'y a pas...

- de rues piétonnes.
- de cinémas.
- de métro.
- de musées.
- ...

C'est un quartier...

- sympa.
- très joli.
- cher.
- assez tranquille.
- ...

Il est près...

- de la mer.
- du fleuve.
- du centre.
- ...

- Notre quartier, c'est un quartier assez tranquille.
Il est près du fleuve et...
- Il est près du centre ?

9. IL Y A UNE PLAGE À PARIS ?

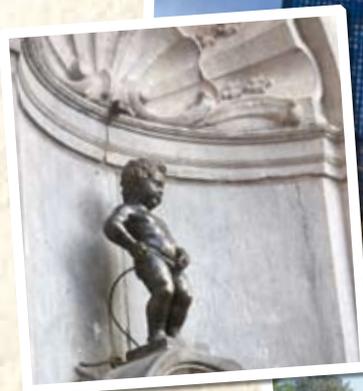
A. Pensez-vous que l'on trouve ces différents éléments à Paris ?

- | | |
|----------------|---------------------|
| ▶ des vignes | ▶ un téléphérique |
| ▶ des plages | ▶ des pistes de ski |
| ▶ une pyramide | ▶ des gratte-ciel |



Piste 16

B. Écoutez Stéphane et Monique qui parlent de Paris et vérifiez avec un camarade si l'on y trouve les éléments de l'activité A. Si c'est le cas, précisez où ils se trouvent.

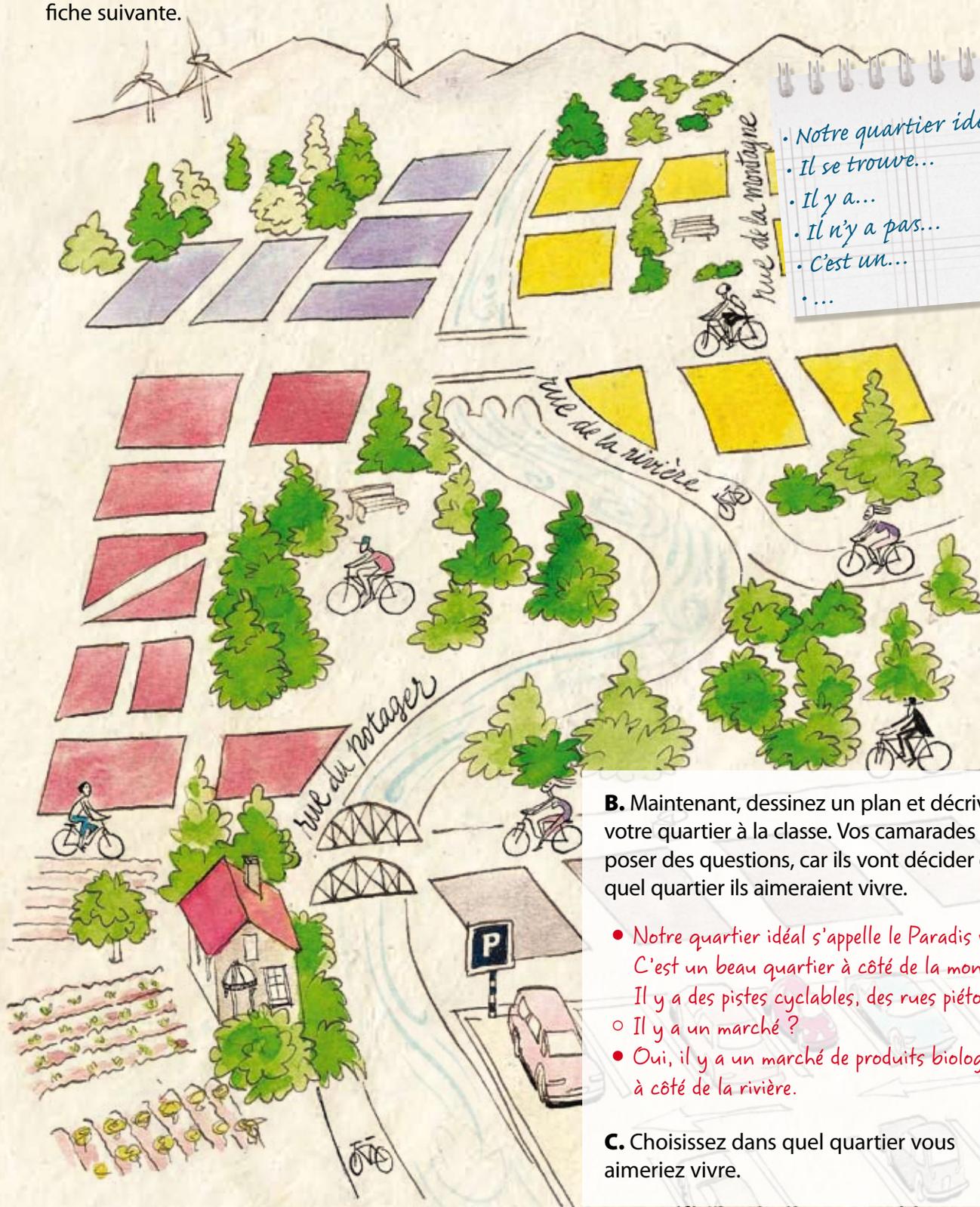


10. NOTRE QUARTIER IDÉAL

A. Par groupe, imaginez un quartier idéal : il peut être réel, imaginaire ou un mélange des deux. Inspirez-vous de la fiche suivante.



Découvrez les activités 2.0 sur versionoriginale.difusion.com



- Notre quartier idéal s'appelle...
- Il se trouve...
 - Il y a...
 - Il n'y a pas...
 - C'est un...
 - ...

B. Maintenant, dessinez un plan et décrivez votre quartier à la classe. Vos camarades peuvent poser des questions, car ils vont décider dans quel quartier ils aimeraient vivre.

- Notre quartier idéal s'appelle le Paradis vert. C'est un beau quartier à côté de la montagne. Il y a des pistes cyclables, des rues piétonnes...
- Il y a un marché ?
- Oui, il y a un marché de produits biologiques à côté de la rivière.

C. Choisissez dans quel quartier vous aimeriez vivre.

VILLE OU VILLAGE ?

Les logements en France peuvent être de différents types. En ville ou à la campagne, l'architecture est variée et s'adapte au style de vie de ses habitants.



« J'habite une maison dans un village du sud de la France. Dans mon village, les rues sont étroites, il y a des géraniums aux fenêtres et on trouve de petits commerces pour aller acheter son pain ou des fruits frais. L'été, les gens s'assoient devant leur porte et commentent leurs journées. Sur la place du village, il y a une église, un café, l'école primaire et le boulodrome où toutes les générations se retrouvent. La vie au village est paisible, tout le monde se connaît, se salue et se parle. »

Michel Lecocq, 56 ans, Le Viala

« J'habite un appartement dans La Cité radieuse à Marseille, construite par Le Corbusier l'inventeur de « l'Unité d'habitation », ou du logement collectif. Ce sont des bâtiments aux formes particulières (zig-zag, gratte-ciel...), avec des façades, des couloirs et des pièces peintes de couleurs différentes. La Cité radieuse est une ville à la verticale sur 18 étages ! L'architecte a même prévu des commerces, un hôtel et, sur le toit, une école maternelle, un gymnase et une piscine ! »

Sophie Richard, 35 ans, Marseille



ON TOURNE !

SUR LES PAS D'ÉMILIE

A. Quand Émilie se promène dans son quartier, on voit :

- un théâtre.
- un cinéma.
- un bar.
- une boucherie.
- une église.
- une pharmacie.
- des fleurs.
- des arbres.
- un bus.
- un métro.
- une boulangerie.
- un restaurant.
- un hôtel.
- une dame à sa fenêtre.

B. À votre avis, le quartier d'Émilie, est...

	Oui / Non	Pourquoi
beau
romantique
bruyant
agréable



« J'habite un appartement dans le quartier moderne d'Antigone à Montpellier. J'ai tout à portée de main : la vie familiale et la vie professionnelle. Antigone a été construit il y a trente ans environ par l'architecte Ricardo Bofill. Dans ce quartier, les références à la Grèce antique sont nombreuses : statues mythologiques, colonnes, fontaines où se baignent dieux et déesses... Mais l'architecte a aussi pensé à construire un centre commercial, une piscine olympique, une bibliothèque, des commerces, des bars, des restaurants et des bureaux. »

Lucie Loit, 31 ans, Montpellier



« J'habite dans un lotissement de la banlieue de Nantes, dans une petite maison entourée de petits jardins. Mon lotissement est assez éloigné du centre-ville, il y a peu de commerce, un petit parc avec des balançoires et un toboggan pour les enfants... Les gens se connaissent bien, s'entraident et les enfants jouent et grandissent ensemble. »

Philippe Gasset, 38 ans, Nantes



11. DIS-MOI OÙ TU HABITES...

Et vous, où habitez-vous ? Et vos amis ?



C. Pouvez-vous répondre ?

► Comment Émilie se présente-t-elle ?

.....
 ► Que boit-elle à la terrasse du café des Dames ?

.....
 ► Que fait-elle à la terrasse du café ?

.....
 ► Qu'achète-t-elle chez le fleuriste ?

D. Et vous...

► Le quartier d'Émilie ressemble-t-il à un quartier que vous connaissez ? Lequel ?

.....
 ► Aimerez-vous habiter dans ce quartier de Paris ?

**a) Version « forte » : les activités langagières
au service de la **conception** de l'action**

<http://www.d-c-l.net>

PHASE	DURÉE	COMPOSANTE	ACTIVITÉ
1	1 h 30'	Compréhension écrite	Collecter des informations à partir de documents écrits Sélectionner et analyser des informations (fiches, questionnaires...)
2		Compréhension orale	Collecter des informations à partir de documents sonores et visuels Sélectionner et analyser des informations (fiches, questionnaires)
3	10'	Expression-compréhension orales	Collecter des informations dans un entretien au téléphone
4	20'	Interaction orale	Présenter, argumenter et négocier son projet
5	40'	Production Expression écrite	Rédiger le projet (sous forme de rapport, de lettre...) dans un format donné.

Les informations recueillies lors des activités 1 à 4 vont avoir des incidences directes sur la conception du projet final.

4. La question du degré de guidage

Deux exemples opposés...

- **Premier exemple (*Tandem*, 1^e diapositive suivante) :**
Le guidage est très étroit : les lieux de la visite et les personnes rencontrées sont indiquées, et même les formes langagières à réutiliser. Nous sommes dans une orientation typiquement communicative : on donne le plus vite possible aux apprenants le matériel et les idées pour interagir langagièrement (cf. la début de la consigne : « À deux »).
La « logique projet » n'est pas du tout respectée : la conception d'une visite organisée pour un correspondant ou pour un nouvel élève ne serait absolument pas identique.
- **Deuxième exemple (*Edito*, 2^e diapositive suivante) :**
L'autonomie laissée aux apprenants est très grande en ce qui concerne la conception du projet choisi.

A votre tour

3 À deux. Vous faites visiter votre collège à un nouvel élève ou à un correspondant. Il vous pose des questions et vous lui présentez les salles, le matériel, etc. en vous aidant des verbes donnés et en utilisant **qui**, **que** et **où** :

Exemple : *Voilà la classe où je travaille.
C'est madame Dunod qui s'occupe de la cantine.*

! Souvenez-vous...

Voilà le collège où je travaille.
Je ne connais pas la fille qui parle
à Guillaume.



C. Bergeron, M. Albero et M. Bidault: *Tandem*, niveau 2,
Didier, 2003, page 23.

4

Journal de la classe

Débat en classe sur le nom du journal.

Chaque jour, un(e) étudiant(e) (ou un binôme) rédige un article sur les événements qui se sont déroulés dans la ville, en choisissant une photo.

Le journal est édité à la fin de la quinzaine ou du mois.

5

Revue de presse

Organiser une revue de presse : distribuer des journaux et magazines aux étudiants, qui vont classer les articles par rubriques, sélectionner les nouvelles les plus importantes puis les présenter.

Élodie HEU, Jean-Jacques MABILA. *Édito*. Niveau B2 du *CECR*. Paris : Didier, 2006 – Unité 3 « Médias », p. 63.

Avantages et inconvénients... (TP)

- **d'un guidage faible ?** : autonomie plus grande des apprenants, qui leur permettra de s'impliquer plus fortement dans leur projet, parce que ce sera vraiment le leur.
- **d'un guidage fort ?** : plus d'occasions et de facilité pour les apprenants, lors de la discussion sur leur projet et sa réalisation, de réutiliser le matériel langagier préalablement introduit et travaillé dans l'unité.

**Une solution de compromis compatible avec
les manuels : ?**

les scénarios de conception de projets

**Voir exemple document suivant
(*Gente 2*, Difusión, 2004)**

8 Más vale prevenir que curar

En pequeños grupos, vamos a diseñar una campaña de prevención de accidentes o de algún problema de salud. Aquí tienes varios temas. ¿Sobre cuál quieres trabajar? Puedes sugerir otros. Después, busca a compañeros que se interesen por el mismo tema para formar un grupo de trabajo con ellos.



el buen uso de los medicamentos
higiene dental
trastornos alimentarios
(obesidad, anorexia...)
accidentes de tráfico
problemas de espalda
el tabaco
otras drogas
vida sedentaria

9 Nuestra campaña

Aquí tenéis un fragmento de un folleto que os puede dar ideas para diseñar vuestra campaña. También podéis inspiraros en los fragmentos de programas de salud emitidos por RADIOGENTE.

OS SERÁ ÚTIL...

Relacionar ideas.

La nicotina tiene efectos muy nocivos, **sin embargo** muchas personas fuman.

A **pesar de que** el tabaco es peligroso, mucha gente no puede dejarlo.

Muchas personas luchan contra el tabaco **ya que** saben que es peligroso.

Adverbios en **-mente**.

Adjetivo femenino + **-mente**
moderadamente
excesivamente
especialmente
frecuentemente
 ...

¿Usted también tiene dolor de espalda?
Cambie su manera de ser y de estar

El dolor de espalda es, en la actualidad, una epidemia mundial. Después del dolor de cabeza, es la molestia física más común y más difícil de tratar. Algunos especialistas afirman que la culpa la tiene el pésimo estilo de vida que llevamos: nos pasamos la mitad del día sentados, llevamos pantalones demasiado ajustados que comprimen nuestra pelvis, nos ponemos tacones altos que curvan hacia adelante nuestra columna, y no cuidamos nuestra postura en el trabajo, donde solemos pasar muchas horas diarias. El sobrepeso y el estrés emocional son también muy nocivos para la columna, ya que muchas personas somatizan las tensiones en la espalda.

10 Diseñamos el folleto



Preparación del material de vuestra campaña.

- Primero, tenéis que hacer una lista con el vocabulario que creéis que vais a necesitar para vuestra campaña (podéis consultar el diccionario y a vuestro profesor).
- También podéis buscar imágenes para vuestro folleto.



Descripción del problema y recomendaciones para combatirlo.

- Debéis escribir una pequeña introducción de la campaña con la descripción del problema, sus causas y sus consecuencias principales.
- Tenéis que recopilar una serie de recomendaciones (qué hay que hacer y qué no se debe hacer) para combatirlo o evitarlo.
- Pensad también en un eslogan para la campaña.



Presentación de la campaña.

- Podéis presentar oralmente vuestro folleto al resto de los compañeros como si se tratara de una campaña radiofónica.
- También podéis exponerlo en forma de póster.
- Por último, entre todos, decidiremos cuál es la campaña más convincente.



5. La question de l'ordonnancement des différentes unités : quel(s) critère(s) ? (TP)

Réponse : Il est difficile d'imaginer des critères objectifs d'ordonnancement des tâches en elles-mêmes, ce qui fournirait pourtant une logique « actionnelle » d'ordonnancement des unités didactiques.

Pour l'instant, si je me réfère à ma seule expérience d'auteur et de coordonnateur pédagogique de manuels de langue, les tâches sont choisies en fonction des thématiques culturelles retenues (en fonction des intérêts supposés des apprenants, mais les contenus culturels ne fournissent pas non plus de critères objectifs d'ordonnancement...), et les unités sont finalement ordonnancées par les auteurs en fonction de la progression grammaticale, une fois définis les contenus langagiers utiles pour la réalisation des différentes tâches.

On peut certes imaginer des critères de progression internes aux tâches, par exemple leur difficulté cognitive et leur difficulté organisationnelle, mais de tels critères ne sont assurément pas simples à mettre en œuvre.