

Christian PUREN

<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011d/>

Mars 2011

MISE EN ŒUVRE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE :
ANALYSE COMPARATIVE DE LA « TÂCHE FINALE » DANS DEUX MANUELS DE FLE,
LATITUDES 2 (2009) & VERSION ORIGINALE 1 (2009)

Avant-propos

Cet article constitue le corrigé de la Tâche 6 du [Dossier n° 5](#) du cours en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », dossier consacré en partie à l'élément « pratiques » du champ (de la perspective) didactique, et à ce titre à l'analyse des manuels. La consigne en était la suivante :

Comparez la conception des « tâches finales » par rapport à l'approche communicative et à la nouvelle perspective actionnelle dans les deux exemples suivants, que vous trouverez reproduits en Bibliothèque de travail, [Document n° 037](#), Annexe 5 :

b) tâche finale p. 37, unité 3, « J'adore ! », manuel *Latitudes 1* (Didier, 2008) ;

c) tâche finale p. 47 « Notre quartier idéal », unité 3, « Mon quartier est un monde », manuel *Version Originale 1* (Difusión-Éditions Maison des Langues, 2009).

L'annexe reproduit également pour chaque unité les deux premières pages (pp. 30-31 pour *Latitudes 1* et pp. 38-39 pour *Version Originale 1*), qui peuvent aider à cette analyse comparative.

Vous imaginerez ensuite pour chacune de ces tâches des modifications qui amèneraient ces tâches à être plus en conformité avec une véritable pédagogie du projet. Vous pourrez aller jusqu'à proposer des tâches différentes.

Une fois le corrigé rédigé, j'ai pensé qu'en raison aussi bien de sa taille que de son intérêt en dehors du Dossier n° 5, il était intéressant d'en faire un article indépendant publié dans « Mes travaux : liste et liens ». Il porte en effet, concernant deux manuels de 2009, sur la même question (la conception de la « tâche » ou « projet » final de l'unité didactique), qu'un autre article publié aussi sur ce site, qui concernait des manuels de 2003, 2006 et 2007, à savoir respectivement *Taxi 1* (Hachette), *Édito 1* (Didier) et *Sac à dos 1* (Difusión). Il s'agit de l'article suivant : [2008d](#). « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels ». Il est donc intéressant *a priori* de lire ces deux articles ensemble, la problématique en étant commune.

Par rapport à la tâche demandée dans le Dossier n° 5, j'ai rajouté dans le présent corrigé l'analyse des pages cultures, qui dans chacun de ces manuels suivent la page de la tâche finale (cf. point 10).

Pour que le présent article soit auto-suffisant, j'y ai joint l'annexe (la reproduction des pages des manuels), à laquelle j'ai donc ajouté les pages cultures qui terminent les unités. Pour plus de clarté, je présente l'analyse comparative sur deux colonnes avec, simplement listés, les différents points abordés successivement pour chacun des deux manuels.

Sigles utilisés

AC : approche communicative

CECRL : *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001)

PA : perspective actionnelle

Latitudes 2, p. 37 « Tâche finale. Rencontres » (voir Annexe)	Version originale 1, p. 47 « Tâches. 10. Notre quartier idéal » (voir Annexe)
<p>1. Le titre de l'Unité (« J'adore ») renvoie à l'entrée par la communication¹, puisqu'il est notionnel-fonctionnel (informer de ses goûts). Ce type de titre est caractéristique de l'approche communicative (désormais « AC »).</p> <p>Sur le concept d'« entrée », ou principe d'unité de l'unité didactique, cf. 2005a. « Domaines de la didactique des langues-cultures : entrées libres ».</p>	<p>Le titre de l'Unité (« Mon quartier est un monde » est emprunté à un type d'entrée pré-communicatif (entrée par la culture, en l'occurrence une thématique culturelle, le « quartier »). Mais le vrai titre est en fait le sous-titre (« À la fin de cette unité, nous serons capables de décrire notre quartier idéal »), qui correspond à une entrée par l'action, caractéristique de la perspective actionnelle (désormais « PA »).</p> <p>La formulation choisie pour annoncer l'objectif (« nous serons capables de... ») correspond à une approche par les compétences caractéristique de l'orientation du <i>Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)</i></p>
<p>2. La tâche finale est ponctuelle et définie en termes de la grammaire de référence de l'AC, notionnelle-fonctionnelle : il s'agit de « se présenter » (acte de parole), ce qui va obliger à exprimer (acte de parole) son identité, sa profession, son lieu d'habitation, son âge, ses goûts (notions).</p>	<p>La tâche finale n'est pas seulement de type communication langagière (on demande en effet de dessiner un plan), et elle est plus complexe : elle consiste en plusieurs activités successives (imaginer, dessiner + décrire, choisir) : c'est un (mini) « scénario actionnel », caractéristique de la mise en œuvre de la PA.</p>
<p>3. Il resterait à voir quels sont les critères d'évaluation et d'auto-évaluation des tâches finales dans le <i>Guide pédagogique</i> de chacun de ces deux manuels. Dans l'AC, on se limite à la réussite de la communication (en l'occurrence, les fiches seraient correctement et exhaustivement remplies par les apprenants, en ce qui concerne <i>Latitudes 2</i>), alors que dans <i>Version originale 1</i> il y aurait une orientation résultat (fidélité et qualité des plans des quartiers) et réussite de l'action (degré de satisfaction individuelle quant au choix du quartier choisi collectivement, par ex.).</p> <p>Sur ces différentes « orientations » constituant autant de critères d'évaluation des tâches, cf. document 026, « Différentes orientations possibles de l'agir en didactique des langues-cultures ».</p>	
<p>4. Le dispositif est lui aussi caractéristique de l'AC : c'est le groupe de deux.</p>	<p>Les activités se font par groupe de plus de deux (on peut du moins le supposer, « groupe de deux » étant toujours précisé quand c'est le cas). Il y a ensuite présentation à l'ensemble de la classe (activité en grand groupe), et enfin décision collective. Ce dispositif correspond à la PA, caractérisée par une approche plus collective des activités de classe (l'apprenant est considéré comme un acteur social dans une classe considérée d'abord dans sa dimension collective). Nous avons un exemple intéressant de bonne articulation entre l'AC et la PA : la communication à l'ensemble du groupe (AC) est au service de la bonne décision collective (PA).</p>

¹ Sur la présentation de l'évolution historique des « entrées » en didactique des langues-cultures, voir en Bibliothèque de travail le [document 040](#).
<http://www.christianpuren.com>

	La dernière activité (« C. Choisissez dans quel quartier vous aimeriez vivre ») est ambiguë, mais étant donné les activités proposées antérieurement, elle est sans doute prévue pour être individuelle, et en production écrite, chaque apprenant justifiant son choix individuel. Il faudrait sur ce point consulter le <i>Guide pédagogique</i> .
5. Il s'agit uniquement d'échanger des informations, et l'activité s'interrompt dès que l'efficacité communicative est constatée (dès que les fiches sont remplies). On ne se demande pas ce que l'on pourrait faire collectivement (les activités sont individuelles) de toutes ces fiches par la suite (pas de traitement de l'information en dehors de la seule communication) : c'est là une caractéristique de l'AC.	Il y a un traitement de l'information pré-communicatif (sélection des caractéristiques idéales du quartier dans l'activité A) et post-communicatif (décision collective puis individuelle concernant le quartier où on aimerait vivre), ce qui correspond à la PA.
6. Dans les deux manuels il s'agit d'une « tâche finale » : on est sur un modèle de type PPP (<i>presentation - practice - production</i>), dans lequel la fonction de la tâche finale est de proposer aux apprenants une activité de réemploi plus ou moins libre et personnelle des contenus langagiers présentés et travaillés préalablement au cours de l'Unité didactique. Ce modèle est repris de l'AC, la « tâche finale » venant remplacer la situation de réemploi simulée à la fin de l'unité didactique des manuels communicativistes.	
7. La présentation des formes linguistiques de l'unité est réalisée au moyen d'un document initial modèle qui est un dialogue fabriqué. Ce document est un modèle de langue (le dialogue contient un grand nombre de réalisations des actes de parole et notions qui seront travaillés dans l'unité et réemployés dans la tâche finale). La situation de réemploi (soirée de rencontres rapides) est identique à la situation initiale de présentation des formes linguistiques (le dialogue de la page 30), ce qui renvoie aussi à l'AC.	Pas de document initial modèle, mais des modèles de production proposés sur la page même de la tâche finale sous forme d'amorces de phrases (« Notre quartier idéal s'appelle... / Il se trouve... / Il y a...) ou de phrases complètes (« Il y a un marché ? Oui, il y a un marché de produits biologiques à côté de la rivière »).
8. L'influence de la simulation de l'AC (qui privilégie la société aux dépens de la classe comme lieu d'usage) est particulièrement notable ici : les auteurs du manuel proposent aux apprenants de faire comme s'ils étaient dans un café en train de participer à une soirée de « rencontres rapides », alors que ces apprenants, parce qu'eux aussi ont besoin de se connaître pour leurs activités communes, pourraient tout aussi bien réaliser réellement une telle activité de « rencontres rapides » entre eux dans l'espace de la classe (ou entre classes différentes dans le même établissement, éventuellement). Toutes les « fiches »	La consigne est la suivante : « Par groupe, imaginez un quartier idéal : il peut être réel, imaginaire ou un mélange des deux. » Le début de la consigne des auteurs de ce manuel est de type AC (simulation), alors même qu'ils conçoivent que le quartier puisse être... réel, auquel cas il ne s'agirait pas de l'imaginer, mais de le décrire !... Il faudra sans doute dans les manuels qui se réclament de la PA et qui maintiennent malgré tout (et on peut comprendre les auteurs) des activités de simulation, poser une différence qui n'a pas été clairement établies jusqu'à présent en Didactique des langues-cultures entre les concepts de « réel » et « réaliste ».

<p>rédigées à cette occasion pourraient être traitées et exploitées collectivement par la suite.</p>	<p>Dans le PA, un projet peut-être « en simulation », mais il faut qu'il ait un « degré de réalisme » suffisant pour que une fois la fiction du projet acceptée, les activités qui vont s'y intégrer ne soient plus simulées dans le sens où ce seront des activités réellement nécessaires à la réalisation du projet. C'est la différence essentielle entre des activités dans le cadre d'un projet simulé, et des simulations communicativistes, lesquelles sont ponctuelles, isolées et « gratuites » dans le sens où elle ne sont pas rendues nécessaires par une action globale dans le cadre de laquelle elles viendraient s'inscrire. Prenons l'exemple de ce qui passe dans un simulateur de vol: les décisions et actions réalisées par l'apprenti pilote y sont de véritables décisions et actions professionnelles, elles n'y sont pas « simulées » : c'est le cadre global dans lequel elles sont prises et réalisées qui est simulé. C'est bien précisément parce qu'elles y sont professionnelles qu'elles y sont considérées comme... professionnalisantes.</p>
--	--

9. Les tâches finales sont entièrement préconçues par les auteurs du manuel. Il ne s'agit donc pas de véritables « projets », lesquels impliquent par définition une certaine marge d'autonomie des apprenants au niveau de la conception même de la tâche. Cette préconception s'explique dans les deux manuels par la volonté (par ailleurs compréhensible) de guider étroitement les apprenants dans le réemploi des formes linguistiques préalablement présentées et travaillées dans l'Unité.

- Sur la différence entre conception et préparation, cf. [document 025](#) « Intersections entre agir d'apprentissage ("tâches") et agir d'usage ("actions") », commentaire 1 p. 2.
- Sur la conception du « projet » dans le CECRL, où il reste un prétexte à situation de communication au même titre que les simulations et jeux de rôles, cf. mon article [2009b](#). « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », chap. 10 : « Agir ensemble pour des projets communs : de l'interaction à la co-action ».

10. Dans les deux manuels, les pages consacrées spécifiquement à la culture (voir Annexe *Latitudes 2* pp. 38-39 et *Version Originale 1* pp. 48-49) apparaissent après la « tâche finale », et leur thématique n'est pas en relation directe avec cette tâche.

On peut en tirer deux conclusions

- 1) La « culture sociale » (celle des pays étrangers de langue française) n'est pas véritablement intégrée à l'unité didactique, qui reste essentiellement consacrée à la didactique de la langue (c'est une caractéristique de l'AC, où la culture n'est intégrée en fait que de manière très limitée, dans la seule mesure de son inscription dans le langage. On en reste d'ailleurs dans le CECRL à une « compétence sociolinguistique » qui est même en retrait par rapport à la dite « composante socioculturelle » que les méthodologues communicativistes considéraient comme composante à part entière de la compétence de communication.
- 2) Il n'y pas de prise en compte de la composante « co-culturelle » de la compétence culturelle, composante spécifique de la PA (il s'agit de la culture d'action commune dans le cadre de l'apprentissage collectif en classe).

Dans les deux manuels, l'approche de la culture dans ces pages finales en reste à la composante « métaculturelle » de la culture-cible (on ne compare que des connaissances), et elle n'intègre même pas la version scolaire de l'approche interculturelle (où l'on cherche à faire évoluer les représentations des apprenants au contact de documents reflétant les réalités culturelles). Il s'agit encore moins, comme le voudrait l'approche interculturelle « standard », de faire prendre conscience aux apprenants de leurs représentations, et de comparer leurs différentes représentations, dans le but de leur faire prendre de la distance vis-à-vis de leur propre référentiel culturel :

Christian PUREN : « Mise en œuvre de la perspective actionnelle : analyse comparative de la "tâche finale" dans deux manuels de FLE »

– Dans *Latitudes 2*, la consigne de l'activité 31 (p. 39) est de ce point de vue caractéristique : « Et vous ? Comparez ces graphiques [nombre de divorces, nombre de naissances] avec la situation dans votre pays. Quelle est la situation du mariage, du divorce et des naissances ? Qu'en pensez-vous ? ». On demande leur opinion personnelle aux apprenants parce que c'est une occasion de communication, mais on ne leur demande pas de s'interroger sur leur *conception* (ou sur la conception dominante dans leur pays) du mariage par rapport à d'autres formes de vie en commun.

– Dans *Version originale 1*, après différents documents de présentation d'habitat par leur habitant (« J'habite... »), la consigne de l'activité proposée (« 11. Dis-moi où tu habites... », p. 49) est la suivante : « Et vous, où habitez-vous ? Et vos amis ? ». On en reste là aussi à une activité de communication d'informations, qu'elles soient générales ou personnelles. On pourra comparer le traitement de la problématique de l'habitat proposé ici avec celui que proposent sur le même thème de l'habitat Albane Cain, Claudine Briane *et al.* (dans *Culture, civilisation. Propositions pour un enseignement en classe d'anglais*. Collège, Paris, Ophrys-INRP, 1996, 104 p.), où il s'agit de faire s'interroger les apprenants, en les confrontant à une variété de documents authentiques spécialement choisis *ad hoc*, sur le bien-fondé de leurs représentations préalables concernant l'habitat du pays étranger.

– Sur les différentes composantes de la compétence culturelle (en particulier les composantes métaculturelle, interculturelle et co-culturelle citées ici, cf. [document 020](#) « Les composantes de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures » et [document 021](#) « Problématiques culturelles pré-actionnelle et actionnelle en didactique des langues-cultures ».

– Pour un exemple de manuel intégrant la culture avant la tâche finale en tant que « culture d'action », cf. [document 031](#) « Version Originale 3 - Avant-propos », Point 5, « De l'interculturel au co-culturel », et, dans le commentaire joint, le point b).

Dans les deux manuels analysés ici apparaît en toute dernière page de l'Unité didactique le même type de consigne pour ce qui constitue de ce fait la vraie « tâche finale » de l'Unité (*Latitudes 2* p. 39, *Version originale 1* activité 11, et « On tourne ! », activité D, p. 49), à savoir « Et vous ? ». On termine donc l'unité sur une dimension individuelle caractéristique de l'AC, alors que dans une véritable logique de projet (celle qui vise la formation d'un acteur social), la toute dernière activité de l'Unité didactique devrait logiquement être collective.

2. Modifications possibles pour amener les tâches proposées dans ces manuels à être plus en conformité avec une véritable pédagogie du projet

11. Une véritable pédagogie du projet implique tout particulièrement :

- que les apprenants aient un certain degré d'autonomie dans le choix et la conception du projet, parce qu'ils ne s'y investiront que dans la mesure où ce sera le leur ;
- que l'on privilégie les projets réels que les apprenants pourront réaliser en tant que tels dans l'espace même de la classe, et/ou dans leur société ;
- que l'action ne soit pas seulement prétexte à une communication qui serait à la fois le moyen et l'objectif : la communication devient au moins en partie un moyen au service de l'action ;
- que l'on passe
 - d'une *logique de document* : le document modèle initial exploité dans la suite de l'unité didactique pour préparer la production par les apprenants de leur propre document, où ils pourront réutiliser ce modèle pour leur expression plus ou moins personnelle : on part d'un dialogue fabriqué et on demande à la fin aux apprenants de rédiger leurs propres dialogues, par ex. ;
 - à une *logique de documentation* : ce sont les apprenants eux-mêmes qui vont rechercher, sélectionner et découper/réécrire/recomposer les documents trouvés sur Internet ou proposés dans le dossier qui leur a été préparé) pour leur propre production. Cette logique de documentation va impliquer un traitement de l'information bien plus large

que la seule communication, incluant éventuellement des activités relevant de la compétence de médiation (cf. CECRL).

Et que l'on passe par conséquent d'une centration sur la seule activité de communication à la prise en compte de toutes les activités pré- et post-communicatives du traitement de l'information ;

Sur la question du traitement de l'information plus complexe dans la perspective actionnelle, cf. [2009c](#). « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle ».

– que la problématique culturelle ne concerne pas seulement les cultures sociales (celles de la langue étudiée et des apprenants), mais aussi la culture d'enseignement et les différentes cultures d'apprentissage en contact, ainsi que la culture commune d'enseignement-apprentissage (la « co-culture ») à adopter conjointement entre apprenants et enseignant, ce qui implique de mettre en place des activités « métacognitives » (réflexion sur les activités en cours).

12. Projet réel : il serait possible de demander aux apprenants :

– de concevoir puis de mettre en œuvre en classe différentes manières de faire connaissance très rapidement ;

– de concevoir différentes utilisations collectives possibles en classe (constitution d'un fichier collectif, rédaction d'un document de présentation collective de la classe avec statistiques, etc.), y compris tout au long de l'année, des différentes fiches rédigées à l'occasion de cette activité. Cela supposerait dans un premier temps la rédaction, pour chaque apprenant, d'une fiche « classe » élaborée en confrontant toutes les fiches rédigées sur lui par les autres apprenants de la classe.

Projet réel : Les apprenants choisiraient un des quartiers réels décrits, ou le quartier où se situe leur école de langue/établissement scolaire, pour écrire une lettre au Maire de la commune lui faisant part de leurs remarques et suggestions pour une amélioration de la vie des habitants. Dans un environnement exogène (le français appris à l'étranger), cette lettre serait d'abord rédigée en français (parce que c'est la langue de travail en classe) avant d'être traduite (activité de médiation) dans la langue du pays.

Projet simulé : création d'un club de rencontre pour apprenants de langue dans le même établissement ou la même ville : statuts, activités proposées, rédaction d'un formulaire standard de présentation, etc.

Variante du projet simulé, de type « simulation globale » : les apprenants prennent chacun une identité fictive dans un club de rencontre qu'ils ont eux-mêmes défini, avec pour chacun d'eux une histoire personnelle antérieure, et des expériences variées de rencontre, de manière à faire « vivre » ce club.

Projet simulé : Vous faites partie d'une équipe travaillant dans un Cabinet d'architecte. Une surface importante vient de se libérer près du centre-ville sur le lieu d'une ancienne friche industrielle. Vous discutez entre vous et rédigez collectivement le projet d'aménagement que vous allez présenter aux autorités municipales.

On peut imaginer un concours (entre groupes d'apprenants) sur ce projet, avec délibération et vote final de l'ensemble de la classe constitué pour l'occasion en Conseil municipal.

Là aussi, le projet peut être conçu sur un mode de simulation ponctuel, ou, si le niveau des apprenants le permet, sur un mode plus « global ». Dans ce dernier cas, on imaginerait par exemple un forum sur Internet où les apprenants, jouant alors le rôle d'habitants, réagiraient au projet décidé par la municipalité.

(On voit que les différents projets proposés ici, pour les deux manuels, ont des degrés divers de « réalisme » : il n'y a aucune raison, dans la perspective actionnelle, de se limiter à des projets réels ni même à des projets réalistes. Il n'y s'agit seulement de penser d'abord à ces types de projet. S'ils ne sont pas possibles dans l'environnement de la classe, on passe à des projets plus « fictifs » : ludiques, créatifs, imaginatifs, voire loufoques... Rien n'empêche non plus (c'est ce qui est mis en œuvre dans *Version Originale 3*) de proposer aux apprenants plusieurs projets de types différents.

Christian PUREN : « Mise en œuvre de la perspective actionnelle : analyse comparative de la "tâche finale" dans deux manuels de FLE »

<p><i>Traitement de l'information</i> : Recherchez sur Internet des sites de clubs de rencontre rapide, et comparez leur présentation avec celle que vous avez-vous-mêmes rédigée (cf. ci-dessus « projet simulé »).</p>	<p><i>Traitement de l'information</i> : Le dessin du quartier idéal est affiché en permanence sur un mur de la classe ; on y rajoute au fur et à mesure, tout au long du cours, le vocabulaire supplémentaire concernant la ville (au besoin en décidant, à un certain moment, de refaire le dessin). Ce dessin pourrait être réalisé en collaboration avec le professeur d'Arts plastiques [Idée suggérée par une collègue estonienne], pour une représentation en 3D sur support informatique.</p>
<p><i>Activités interculturelles</i> (dans le cas d'apprenants de cultures différentes) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi en organise-t-on en France, à votre avis ? Qu'en pensez-vous ? Est-ce que l'on organise aussi dans votre pays des clubs de rencontres rapides ? Si oui ou si non, pourquoi ? - Quelles informations donne-t-on, et quelles informations ne donne-t-on pas de soi dans votre pays à des gens que l'on rencontre pour la première fois par exemple dans un club de rencontres rapides, ou dans une soirée chez des amis communs ? 	<p><i>Activité interculturelle</i> : Comparez les critères différents de qualité de vie apparus lors du travail de groupe (activité 10 A. : « Par groupe, imaginez un quartier idéal »), ou lors du travail sur projet, en explicitant les valeurs qui les sous-tendent.</p>
<p><i>Activité métacognitive</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi les auteurs du manuel ont-ils proposé une telle activité ? Pensez-vous important ou peu important de bien se connaître au début d'un cours de langue ? 	
	<p><i>Activité de médiation</i> : Un premier groupe rédigerait le texte explicatif correspondant au dessin qu'il aurait réalisé d'un quartier idéal. Un second groupe rédigerait, en se basant uniquement sur le dessin du premier groupe, un autre texte de ce type, et on comparerait ensuite les deux textes [idée d'activité suggérée par une collègue estonienne].</p>

13. Contrairement à ce qui se passe dans l'Unité didactique de l'AC, où l'exploitation se fait à partir du ou des documents-modèles proposés initialement par l'enseignant ou les concepteurs du matériel didactique, et où la préparation se fait elle aussi en fonction de la production pré-programmée, l'exploitation va pouvoir se faire dans la PA d'abord à partir des documents sélectionnés par les apprenants puis des documents qu'ils auront eux-mêmes produits, et, entre les deux, la préparation va pouvoir se faire en fonction des documents qu'ils auront eux-mêmes décidé de produire en fonction de leur projet.

Un type de document produit par les apprenants est particulièrement représentatif de la perspective actionnelle, et ce sont les documents intermédiaires et provisoires (rédigés en cours d'action et pour la réalisation de cette action) tels que prises de notes, agendas de travail et autres plans détaillés. Ce type de document n'est envisagé dans aucun de ces deux manuels, dont les concepteurs ne prennent en compte, comme tous jusqu'à présent, que les documents qu'ils ont eux-mêmes produits ou sélectionnés.

<p>14. Cf. proposition antérieure : un travail de comparaison se fait entre toutes les fiches rédigées sur chacun des apprenants, de manière à rédiger une fiche unique qui ferait partie du fichier collectif du groupe-</p>	<p>Le projet retenu collectivement (plan et texte correspondant) serait repris collectivement pour être corrigé et amélioré.</p> <p>Les types d'habitat imaginés dans ce projet col-</p>
--	--

<p>classe.</p> <p>Dans le cas où auraient été rédigés par groupe les statuts d'un club de rencontre pour apprenants de langue, ces différents statuts seraient confrontés de manière à rédiger une version collective.</p> <p>Dans tous les cas, l'enseignant demande aux apprenants de noter les problèmes ou difficultés linguistiques rencontrés dans les différentes fiches, et il reprend le tout dans une correction collective.</p>	<p>lectif pourraient ensuite être comparés à ceux qui sont présentés dans les pages « Regards sur... » (pp. 48-49).</p>
--	---

<p>15. La logique projet, avec la marge de manœuvre qu'elle accorde aux apprenants, est difficile à gérer dans les manuels, qui par définition relèvent de la programmation d'enseignement. Trois pistes apparaissent dès à présent pour qu'ils continuent à jouer un rôle aussi utile que spécifique :</p> <p>1) Les <i>Guides pédagogiques</i> ne peuvent plus se contenter d'accompagner les supports et activités proposées dans le manuel, mais doivent ouvrir massivement vers des variantes <i>a priori</i> possibles de projets et de documents réalisés dans le cadre de ces projets.</p> <p>2) L'éditeur doit proposer, en accompagnement de son matériel didactique, un site Internet dédié qui soit non seulement informatif mais collaboratif, et ouvert non seulement aux enseignants, mais aux apprenants utilisateurs. (C'est le cas de Version Originale, pour lequel l'éditeur propose un « site compagnon ».)</p> <p>3) Puisque les projets eux-mêmes seront d'autant plus imprévisibles que les apprenants se les approprient réellement, la fonction principale du manuel, au niveau des unités didactiques, est de constituer un ensemble cohérent d'apports de contenus grammaticaux, lexicaux, thématiques et communicatif, ainsi que d'exercices correspondants (dans tous les domaines, donc, qui en Didactique des langues-cultures ont historiquement précédé l'actuelle entrée par l'action). Il faut peut-être imaginer d'inverser la logique actuelle des manuels : au lieu de proposer des « tâches finales » et des apports et exercices langagiers en fonction de ces tâches du coup prédéfinies, leurs auteurs proposeraient pour chaque unité un ensemble cohérent d'apports et d'exercices langagiers qu'enseignants et apprenants devraient prendre en compte dans la conception de leurs projets.</p> <p>Quoi qu'il en soit, la pédagogie du projet, horizon naturel de la perspective actionnelle, ne peut être mise en œuvre en classe de langue que si elle est combinée avec d'autres types de pédagogie par ailleurs déjà connus eux aussi :</p> <ul style="list-style-type: none">- la pédagogie de groupe- la pédagogie du contrat- la pédagogie différenciée- la pédagogie par objectifs. <p>J'aurai certainement à développer cette question complexe dans d'autres publications à venir.</p>

Conclusion

Ce que l'on voit déjà apparaître dans cette analyse des tâches finales de ces unités de *Latitudes 2* et de *Version Originale 1*, c'est un certain nombre de problématiques clairement « post-communicatives ». En ce début des années 2010, il est devenu impossible, il me semble, de continuer à soutenir, comme l'ont fait beaucoup de didacticiens français de FLE au lendemain de la publication du *CECRL* et tout au long des années 2000, que la perspective actionnelle n'est qu'un simple prolongement de l'approche communicative...

unité 3

J'adore !

L'ENTREPOTES

24, PORT-SAINT-ETIENNE

31000-TOULOUSE



- Mesdemoiselles et messieurs, bonsoir. Je vous souhaite la bienvenue au café *L'Entrepotes* pour notre soirée de rencontres rapides. N'oubliez pas : vous avez 7 minutes pour vous présenter et parler de vous, puis vous changez de table. Bonne soirée à tous !
- Bonjour, je m'appelle Christophe. J'ai 31 ans, je suis professeur de biologie et j'habite à Toulouse. Et toi ?
- Bonjour, moi c'est Alice. J'ai 29 ans et je suis étudiante en médecine. J'habite à Ramonville dans une grande maison avec deux amies mais l'année prochaine, je vais travailler à Lyon. J'ai deux sœurs et j'aime beaucoup être avec elles. Elles sont adorables. J'adore la cuisine chinoise. Et toi ?
- Moi, j'adore cuisiner mais la cuisine chinoise, c'est un peu difficile ! J'aime faire du sport. Je fais de l'escalade et du ski avec deux amis. Ils travaillent avec moi et les week-ends, nous skions dans les Pyrénées.
- Super ! J'adore le ski moi aussi, mais je n'aime pas l'escalade. C'est un peu dangereux, non ? Tu aimes nager ?
- Ah non, non ! Je déteste la natation mais j'aime me baigner dans la mer. Le mois prochain, je vais passer deux jours à Nice : je vais me baigner l'après-midi et je vais voir un festival de musique le soir. Tu aimes le jazz ?
- Le jazz ? Je n'aime pas du tout !
- 2 minutes...

— J'aime le ski.
— Ah ! **Moi aussi !**



Alice
29 ans

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Numéro : 107
Profession :
étudiante en médecine
Ville : Ramonville

PRÉFÉRENCES

Sorties : restaurant,
cinéma, soirées
entre amis
Sports : natation, ski
et tennis
Musique : pop rock...
Loisirs : voyages,
balades



Christophe
31 ans

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Numéro : 92
Profession :
professeur de biologie
Ville : Toulouse

PRÉFÉRENCES

Sorties : restaurant,
cinéma, soirées entre
amis
Sports : judo, ski,
escalade et basket-ball
Musique : musique
classique, jazz...
Loisirs : lecture,
voyages

Aller

je vais	nous allons
tu vas	vous allez
il / elle va	ils / elles vont

> *C'est clair ?*



1 Lisez les fiches, écoutez puis répondez : *vrai, faux* ou *on ne sait pas*.

1. Alice a trois sœurs.
2. L'année prochaine, Alice va habiter à Toulouse.
3. Christophe aime faire du sport et cuisiner.
4. Alice et Christophe vont aller à Nice.
5. Alice n'aime pas le jazz.
6. Christophe trouve Alice très jolie.

> *Zoom*



2 Écoutez le dialogue une autre fois puis associez.

- | | |
|----------|-----------------------|
| 1. nous | a. mes deux sœurs |
| 2. ils | b. je + mes deux amis |
| 3. elles | c. mes deux amis |

3 Lisez le tableau *Faire du, de la, de l'* puis complétez.

Il fait...	
 le tennis
 le judo
 la natation
 l'escalade
 le ski
 le basket-ball

Faire du, de la, de l'

Je fais du sport.
Elle fait de la natation.
Il fait de l'escalade.



4 Écoutez à nouveau l'enregistrement et complétez les phrases.

1. Elle s'appelle Elle a ans, elle habite à et elle est
Elle adore et mais elle n'aime pas
2. Il s'appelle Il a ans, il habite à et il est
Il aime faire mais il déteste



→ tâche finale

→ RENCONTRES

Vous êtes dans un café et vous participez à une soirée de « rencontres rapides ».

Par groupes de deux, présentez-vous rapidement, parlez de vos goûts et de vos projets. Ensuite, changez de table !

Pour chaque personne rencontrée, remplissez une fiche.

Des sons et des lettres

Le → l', me → m'...

A. Observez les phrases et complétez le tableau.

Je m'appelle Isabelle.	Mathieu est à l'université.
J'habite à Toulouse.	Je vais à l'île de Ré.
Il s'appelle comment ?	La rue d'Alésia, s'il vous plaît ?
J'aime les voyages !	Quelle adresse ?
Il n'aime pas lire.	Tu t'appelles bien Alex ?
C'est toi ?	
Elle a une idée géniale.	

l', j', s'...

Devant une voyelle (a, e, i, o, u, y) ou certains h :

me :	se :	ce :	le :	te :
je :	ne :	la :	de :	

Mais, elle : une : :

(37) B. Récrivez les phrases. Modifiez les mots si nécessaire, puis contrôlez avec l'enregistrement.

Exemple : je / ai / horreur / de / le / art moderne.
→ J'ai horreur de l'art moderne.

1. Elle / aime / les / gâteaux ?
2. Non, / il / ne / se / appelle / pas / Alexandre.
3. Vous / avez / quel / âge ?
4. Moi, / je / ne / aime / pas du tout / le / sport !
5. Ce / est / le / ami / de / Isa.
6. Il / va / à / la / université.
7. Il / habite / à / quelle / adresse ?
8. Elle / ne / a / pas / de / ami.

[y] ou [u] ?

(38) C. Écoutez et choisissez [y] ou [u].

	1	2	3	4	5	6	7	8
[y] (salut)								
[u] (bonjour)								

(39) D. Écoutez et complétez les mots.

1. C'est mon n.....méro de téléphone.
2. Le n.....veau professeur est là ?
3. Elle a rendez-v.....s à 13 heures.
4. Il vont t.....s à la ré.....nion ?
5.ne ét.....diante suisse va arriver demain.
6. Auj.....rd'hui, elle a d.....ze ans.

LA FAMILLE EN FRANCE



Le mariage en France

En France, depuis les années 1970, le nombre de mariages diminue tous les ans...

1999 → 293 700 mariages,

2006 → 274 400 mariages

Et l'âge du mariage augmente...

En 1986 : la mariée a 23 ans et le marié a 25 ans.

Aujourd'hui : la mariée a 29 ans et le marié a 31 ans.

Sources : Insee Première n°1118 - janvier 2007 - Atlas des Français aujourd'hui, 2006

28 Lisez le texte *Le mariage en France* et complétez les phrases avec des nombres et des verbes.

Aujourd'hui, le nombre de mariages est de

Les femmes se marient à ans et les hommes se marient à

Les Français ne se marient pas beaucoup : le nombre de mariages

et les Français se marient quand ils sont plus âgés : l'âge du mariage

29 Lisez le faire-part de mariage et répondez.



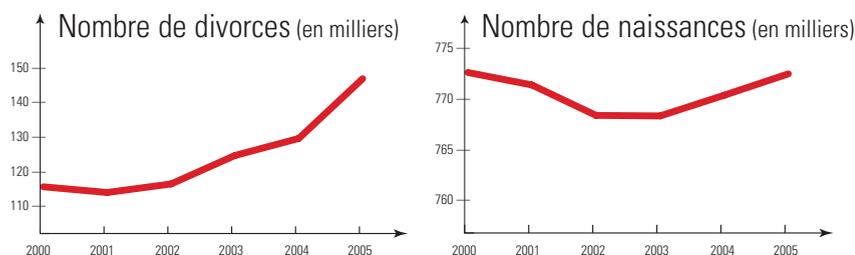
1. Pourquoi Sabrina et Louis envoient cette carte ?
2. Ils envoient cette carte à qui ?
3. Où est le rendez-vous ?
4. Quand est le rendez-vous ?
5. Que vont faire Sabrina, Louis et leurs invités après la mairie ?





ET VOUS?

30 Regardez les deux graphiques et complétez le tableau avec les phrases proposées.



le nombre de divorces	le nombre de naissances
.....

1. En France, il augmente tous les ans.
2. Il ne change pas beaucoup de 2000 à 2005.
3. En 2000, il est de 114 005 puis de 152 020 en 2005.
4. Il diminue un peu en 2002 et 2003.

célibataire ≠ marié
 le mariage ≠ le divorce
 se marier (avec)
 la naissance
 un enfant
 le PACS [paks]
 la femme [fam] / le mari
 la famille recomposée
 la famille monoparentale
 une agence matrimoniale



31 Comparez ces graphiques avec la situation dans votre pays. Quelle est la situation du mariage, du divorce et des naissances ? Qu'en pensez-vous ?

32 Lisez ces informations. Êtes-vous surpris, amusé... ? Comparez avec la situation dans votre pays.

- A. En France, la femme porte, généralement, le nom de son mari mais elle peut aussi garder son nom. L'enfant peut avoir le nom de sa mère, de son père ou les deux.
- B. Aujourd'hui, il y a 15 millions d'adultes célibataires en France. Les agences matrimoniales, les soirées de rencontres rapides et les sites internet de rencontres se développent.
- C. Une famille sur dix est « recomposée » : le mari et la femme ont un enfant ou des enfants avant leur rencontre et ils habitent tous ensemble.
- D. Le PACS (Pacte Civil de Solidarité) existe depuis 1999 : deux personnes de plus de 18 ans, de même sexe ou de sexe différent qui habitent ensemble peuvent s'unir.
- E. Aujourd'hui, en moyenne, la femme en France a son premier enfant à 28 ans. En 2006, on compte deux enfants par femme. C'est le record depuis 30 ans !

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 :

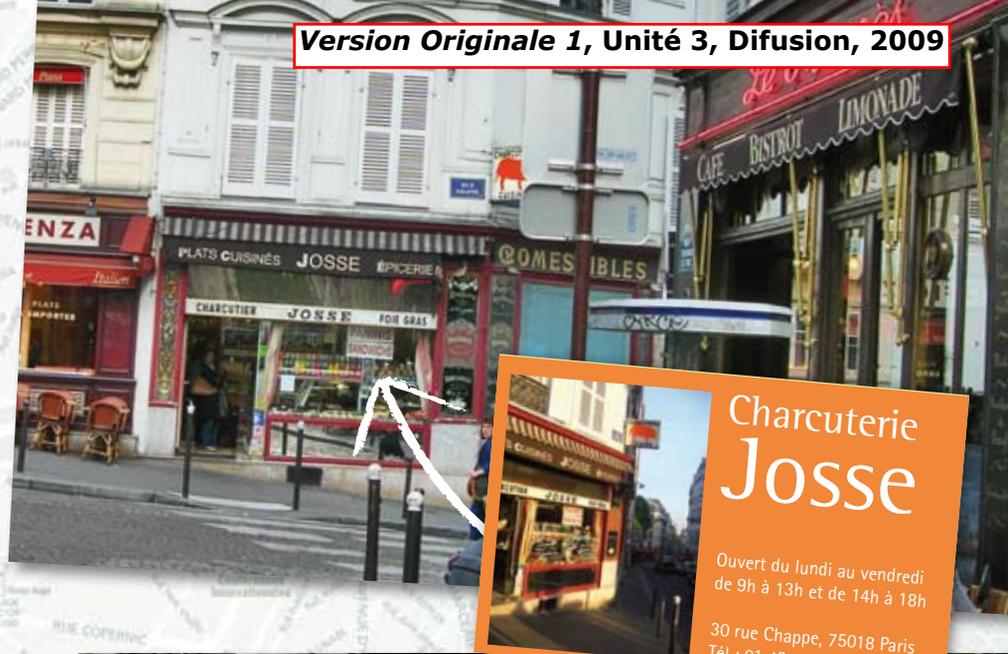
- décrire et qualifier une ville ou un quartier
- localiser
- exprimer la quantité

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



Charcuterie Josse

Ouvert du lundi au vendredi de 9h à 13h et de 14h à 18h

30 rue Chappe, 75018 Paris
Tél : 01 42 88 34 21



RESTAURANT DAME TARTINE

15 rue des Fleurs • 75018 Paris
ouvert tous les jours à partir de midi



BARBARA BUI
MODE FEMME

www.barbarabui.vo

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"/>

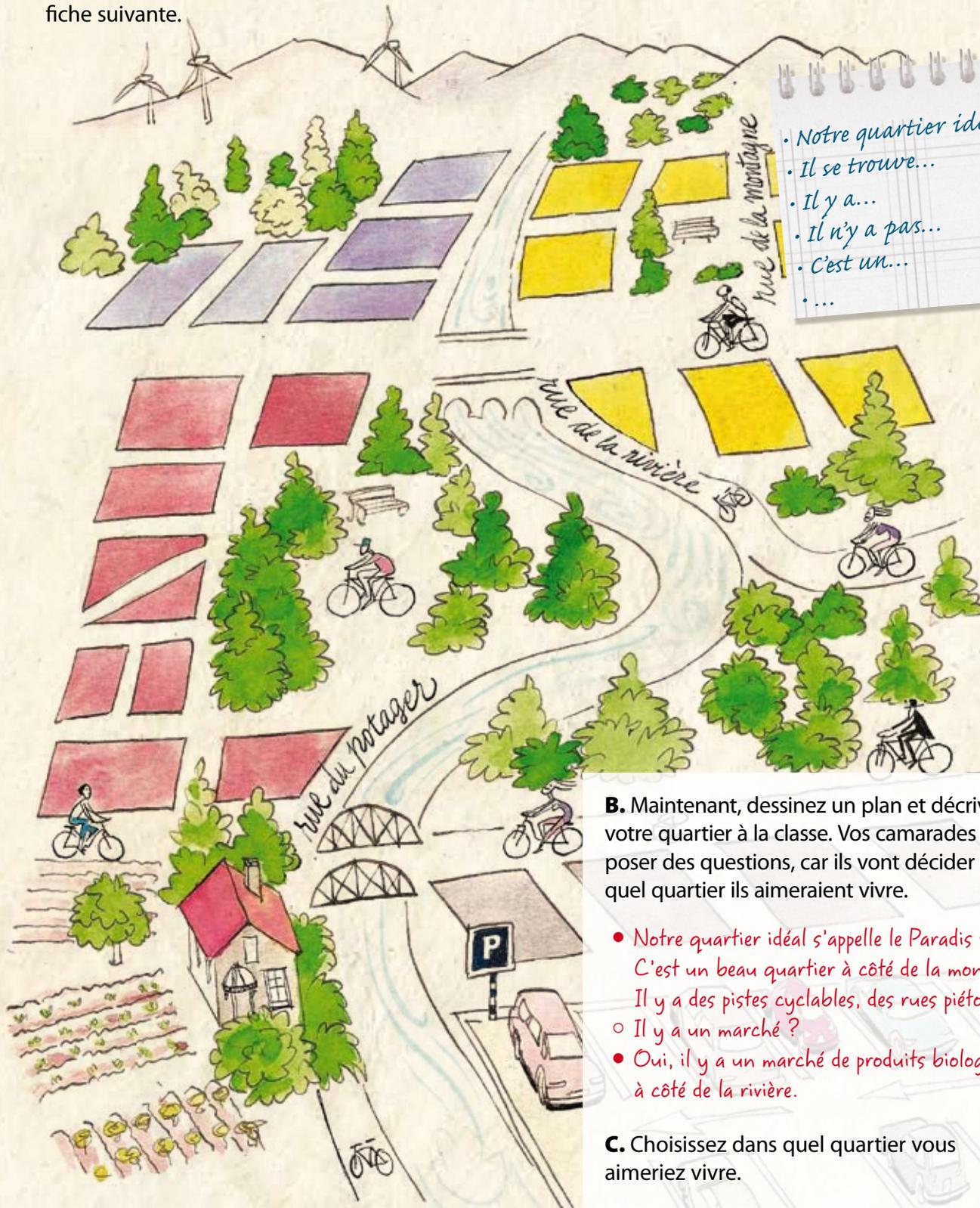
B. Observez les cartes de visite : comment s'écrit l'adresse en français ?

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 ?

.....