

**DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE À LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE :  
EXERCICE DE DÉCODAGE D'UNE « MANIPULATION GÉNÉTIQUE »  
SUR UNE TÂCHE FINALE D'UNITÉ DIDACTIQUE D'UN MANUEL DE FLE**

[www.christianpuren.com/mes-travaux/PUREN\\_2016a](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/PUREN_2016a)

**SOMMAIRE**

1. Présentation de l'exercice .....	1
2. Lectures préalables .....	3
3. Grilles d'analyses proposées.....	4
3.1 Présentation.....	4
3.2 Grille d'analyse génétique de l'approche communicative .....	5
3.3. Grille d'analyse génétique de la perspective actionnelle .....	6
4. Exercice d'analyse génétique comparée.....	6
4.1 Présentation.....	6
4.2 Consigne de l'exercice .....	7
4.3. Supports de l'exercice .....	8

Le présent document propose un exercice qui peut être réalisé en autoformation ou en formation à la perspective actionnelle. Il est accompagné, sur la même page du site :

- des modèles de grilles proposés pour reporter les résultats de son analyse (fichier « PUREN\_2016a\_modèles\_grilles.doc ») ;
- et de son corrigé (fichier « PUREN\_2016\_corrige.pdf »).

**1. PRÉSENTATION DE L'EXERCICE**

Difusión-Éditions Maison des Langues (Paris) a été en 2004 la première maison d'édition à publier un manuel de FLE se réclamant explicitement de la perspective actionnelle (*Rond Point 1*, désormais « *RP1* »<sup>1</sup>), et à restructurer en conséquence l'unité didactique à partir de ce qui fait désormais son unité : ce n'est plus une situation de communication (comme dans les manuels communicatifs), mais une « tâche finale » que les apprenants devront réaliser à la fin de l'unité. La cohérence de l'unité didactique tient désormais au fait que les différents documents avec les activités langagières correspondantes, les contenus grammaticaux et lexicaux avec les exercices correspondants, sont tous choisis et conçus de manière à préparer les apprenants à la réalisation de cette tâche. On le voit dès la présentation des unités (je prends ici l'exemple de la présentation en première page de l'Unité 1 de *RP1* qui se termine précisément par la tâche retenue pour l'exercice proposé ici) :

---

<sup>1</sup> Voir les références complètes au point 4.2, p. 7, sous la reproduction de la tâche finale.

<p><b>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.</b></p>	<p><b>Pour cela nous allons apprendre à :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>♦ épeler</li><li>♦ présenter et identifier une personne ou un pays</li><li>♦ demander et donner des informations : nom, téléphone et courriel</li><li>♦ expliquer nos motivations pour apprendre le français</li></ul>	<p><b>Et nous allons utiliser :</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>♦ l'alphabet</li><li>♦ le présentateur <i>c'est</i></li><li>♦ les articles définis</li><li>♦ les nombres de 1 à 12</li><li>♦ les mots interrogatifs : <i>comment...? pourquoi...?</i></li><li>♦ <i>pour</i> et <i>parce que</i></li><li>♦ le verbe <i>s'appeler</i> au présent</li></ul>
---	--	--

RP1, p. 6.<sup>2</sup>

Dans un article publié dans un ouvrage collectif que cette même maison d'édition a consacré en 2009 à la perspective actionnelle, j'ai présenté les différentes caractéristiques de ce manuel qui m'apparaissaient relever des implications de cette perspective actionnelle<sup>3</sup>. À la demande de la maison d'édition, j'avais alors accepté de bon gré de supprimer de mon texte – parce que ce n'était pas l'objectif de cet ouvrage – la présentation des caractéristiques qui par contre me semblaient toujours relever de l'approche communicative.

C'est sans doute ce qui a donné l'idée à cette maison d'édition, lorsqu'elle a décidé de reprendre ce manuel pour en faire une nouvelle édition, de me solliciter à nouveau, pour cette fois faire une analyse complète de ce manuel, unité après unité, dans le but de lui suggérer des modifications renforçant la mise en œuvre de la perspective actionnelle, autrement dit assurant un passage plus affirmé de l'approche communicative à la perspective actionnelle. Il se trouve que dans le manuel *Nouveau Rond-point 1* (2011, désormais « *NRP1* »<sup>4</sup>), publié sept ans plus tard, a été reprise la même tâche finale proposée dans *Rond-point1* (2004), à savoir la réalisation d'un répertoire des élèves de la classe réalisé par eux-mêmes en début de cours.<sup>5</sup>

Dans l'exercice formatif que je propose ici, il s'agit de (faire) repérer, dans la première version de la tâche, ce qui relève des caractéristiques fondamentales de l'approche communicative, et, dans la seconde version, ce que les auteurs ont modifié dans le but d'y intégrer des caractéristiques fondamentales de la perspective actionnelle. J'ai joint à la reproduction des tâches de chaque manuel la partie correspondante de son *Guide pédagogique*, pour aider au repérage des caractéristiques méthodologiques de ces tâches. Comme j'ai utilisé dans un article de 2014<sup>6</sup> la métaphore des « gènes » pour désigner ces caractéristiques fondamentales, je file cette métaphore dans le titre du présent document, en qualifiant le repérage des caractéristiques différentes introduite dans le *NRP1* de « décodage de la manipulation génétique »...

<sup>2</sup> Sur la première page de l'unité, dans le manuel, ces trois éléments sont disposés verticalement les uns sous les autres dans une colonne à gauche.

<sup>3</sup> « 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, 2009, 285 p.

<sup>4</sup> Voir références complètes au point 4.2, p. 8, sous la reproduction de la tâche finale.

<sup>5</sup> Il s'agit de l'unité 1 dans *RP1*, et de l'unité 2 dans *NRP1*, cette seconde édition du manuel commençant par une unité 1 assurant principalement les fonctions de présentation, introduction et préparation au titre de ce l'on appelle parfois la « leçon zéro ».

<sup>6</sup> PUREN 2014a : voir référence page suivante, chap. 2, point **b**.

## 2. LECTURES PRÉALABLES

**a.** Avant d'utiliser la métaphore des « gènes », dans l'article de 2014 cité ci-dessus, j'avais déjà dégagé quelques années auparavant les différences entre les deux approches dans deux analyses antérieures de manuels (je complète ci-dessous les références par le signalement des passages qui présentent synthétiquement ces différences) :

– « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels », « Conclusion générale » [tableau comparatif des caractéristiques opposées de l'approche communicative et de la perspective actionnelle, p. 11], [www.christianpuren.com/mes-travaux/2008d/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2008d/).

– « Mise en œuvre de la perspective actionnelle : analyse comparative de la tâche finale dans deux manuels de FLE, *Latitudes 1* (2008) & *Version Originale 1* (2009) », Chapitre 2, « Modifications possibles pour amener les tâches proposées dans ces manuels à être plus en conformité avec une véritable pédagogie du projet » (pp. 5-8), [www.christianpuren.com/mes-travaux/2011d/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011d/).

La lecture préalable de ces deux études sera certainement utile pour les étudiants qui découvrent la perspective actionnelle.

**b.** J'ai présenté une « analyse génétique » comparée de l'approche communicative et de la perspective actionnelle dans mon article « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/).

La lecture de cet article me semble indispensable pour tous les étudiants avant l'exercice, même si je reproduis *infra*, au chapitre 3, les grilles d'analyses qui y ont été présentées et commentées.

**c.** Le présent document vient s'ajouter à un outil directement utilisable, lui aussi, en formation à la perspective actionnelle : « Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de langue », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/050/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/050/). Il s'agit, comme l'indique le titre, d'un outil de « positionnement des formes actuelles de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de langue sur un continuum entre deux bornes extrêmes, l'une interne, l'approche par les tâches (communicatives), et l'autre externe (*i.e.* hors-manuel), la pédagogie de projet. ».

**d.** Enfin, j'ai déjà abordé la problématique de la formation à la perspective actionnelle dans deux billets de blog, qui pourront intéresser les formateurs avant de donner à faire l'exercice proposé. Ils les trouveront aux adresses suivantes (qui en donnent en même temps le titre et la date) :

– [www.christianpuren.com/2013/05/16/la-formation-des-enseignants-à-dans-une-perspective-actionnelle/](http://www.christianpuren.com/2013/05/16/la-formation-des-enseignants-à-dans-une-perspective-actionnelle/) ;

– <http://www.christianpuren.com/2016/01/08/la-formation-des-enseignants-à-dans-une-perspective-actionnelle-suite/>.

### 3. GRILLES D'ANALYSES PROPOSÉES

#### 3.1 Présentation

La perspective actionnelle a été construite en opposition systématique avec l'approche communicative parce que l'agir social – qui constitue sa finalité formative dans l'enseignement scolaire, ou le mode de référence de ses activités collectives dans l'enseignement aux adultes) – s'oppose point par point à l'« agir touristique » qui fut à l'origine de l'élaboration de l'approche communicative dans les années 70.

À cette forte raison structurelle s'ajoute une bonne raison stratégique : si l'on veut, dans le cadre d'une conception « complexe » – c'est-à-dire « pluraliste » – de la question méthodologique, faire en sorte que la perspective actionnelle vienne enrichir les outils à la disposition des enseignants, il faut qu'elle soit la plus différente possible des constructions méthodologiques appartenant aux « configurations didactiques »<sup>7</sup> antérieures, et en particulier de la précédente, l'approche communicative, dominante depuis plus de 30 ans, et qui a naturellement de ce fait modélisé fortement les conceptions et les pratiques des enseignants (j'ose ajouter aussi : les conceptions des formateurs, et même des chercheurs en didactique des langues-cultures...).

Sur ces deux idées fondamentales, je renvoie à mon article déjà cité *supra* intitulé « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/).

Pour que le présent document puisse être éventuellement utilisé de manière autonome, je reproduis à la suite, dans le présent chapitre 3, les deux tableaux de cet article qui présentent ce que j'y appelle les « gènes » de ces deux « organismes » méthodologiques que sont l'approche communicative et la perspective actionnelle. Les notes de bas de page sont celles déjà présentes dans cet article. Dans le sens métaphorique ici utilisé, les « gènes » sont les caractéristiques fondamentales dont ces « organismes » – les constructions méthodologiques – héritent au moment de leur « naissance », c'est-à-dire de leur élaboration première. Ces caractéristiques proviennent de la nature des objectifs langagier et culturel de la configuration didactique à laquelle appartient chacune de ces constructions méthodologiques. C'est pourquoi ces « gènes » vont déterminer fortement les formes concrètes de ces constructions méthodologiques, ou, dit d'une autre façon, leurs modes de mise en œuvre concrète dans les manuels et dans les classes.

---

<sup>7</sup> Sur la notion de « configuration didactique », cf. en « Bibliothèque de travail » le document 029, [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/). Comme indiqué en page 2 de ce document, le concept de « configuration didactique » est expliqué de manière concrète et détaillée, à l'aide des exemples de la méthodologie directe et de la méthodologie active, dans l'introduction et le chapitre 1 de mon article « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/) : on s'y reportera directement au besoin.

### 3.2 Grille d'analyse génétique de l'approche communicative

GÈNES	DÉFINITION	MARQUEURS GÉNÉTIQUES (MANUELS)
<b>1. l'inchoatif</b>	L'action est considérée à son début.	– Les dialogues supports « commencent toujours au début » ( <i>i.e.</i> ils n'ont jamais « d'avant »). <sup>8</sup> – Les élèves apprennent à saluer quelqu'un puis à en prendre congé « pour la première fois » ( <i>i.e.</i> lors d'une première et unique rencontre). <sup>9</sup>
<b>2. le perfectif</b>	L'action se termine complètement.	– Les dialogues « finissent toujours à la fin » ( <i>i.e.</i> ils n'ont jamais « d'après »). <sup>10</sup>
<b>3. le ponctuel</b>	L'action dure peu de temps.	– Dans les dialogues, ce sont toujours les mêmes personnes qui dans le même lieu parlent du même thème de conversation dans le même temps limité. – Les personnages louent beaucoup plus souvent une chambre d'hôtel qu'un appartement. Ils n'achètent jamais un appartement ou une maison.
<b>4. l'inter-individuel</b>	L'échange se fait entre une personne et une autre.	Le groupe de référence pour les activités est le groupe minimal pour qu'il y ait interaction : le groupe de deux ; l'interaction y est en fait interindividuelle.
<b>5. le langagier</b>	L'action prise en compte se limite à l'interaction langagière, aux « actes de parole ».	Les situations de communication privilégiées sont celles de la vie quotidienne, dont les enjeux communicatifs sont considérés comme pouvant être compris par les apprenants quelle que soit leur culture. La culture étrangère n'est prise en compte dans la communication que dans sa dimension langagière, « sociolinguistique». <sup>11</sup>

PUREN 2014a, p. 6

J'emprunte des concepts linguistiques pour désigner quelques-uns de ces gènes de l'approche communicative, et, comme nous le verrons au point suivant 3.3, les gènes opposés de la perspective actionnelle :

- Les verbes *inchoatifs* sont des verbes qui marquent en eux-mêmes (*i.e.* qui incluent dans leur sémantisme) le début de l'action ; par exemple : « faire connaissance », « rencontrer »
- Ils s'opposent aux verbes *duratifs* (dits aussi *progressifs*), qui inscrivent l'action dans la durée ; par exemple : « dialoguer », « connaître », « réfléchir ».
- Les verbes *perfectifs* sont des verbes qui impliquent en eux-mêmes la fin de l'action ; par exemple : « découvrir », « réussir ».
- Les verbes à la fois inchoatifs et perfectifs sont de ce fait *ponctuels*, contrairement aux verbes duratifs : c'est le cas des verbes donnés ci-dessus comme exemple de verbes perfectifs : « découvrir » et « réussir ».

<sup>8</sup> Cette caractéristique des dialogues communicatifs des manuels peut sembler naturelle, mais ce n'est le cas que lors de rencontres de passage. Avec des personnes avec qui l'on vit ou l'on travaille en permanence, par contre, les conversations s'inscrivent la plupart du temps dans un « déjà dit » antérieur (on commence rarement un dialogue réellement « nouveau »), et on peut se permettre de les interrompre sans les clore, parce qu'on pourra les reprendre plus tard.

<sup>9</sup> Mais comment se comporte-t-on lorsque l'on croise pour la 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup> fois de la journée le même collègue dans son entreprise ?... Cela dépend des cultures, mais dans aucune culture, sans doute, cela ne se passe exactement comme la première fois.

<sup>10</sup> Voir note 3 ci-dessus.

<sup>11</sup> D'où l'ajout de pages dédiées spécifiquement à la culture étrangère seulement à la fin des unités didactiques des manuels communicatifs, après les exercices de réemploi des contenus langagiers.

Christian PUREN, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle : un exemple de "manipulation génétique" de la tâche communicative en fin d'unité didactique d'un manuel de FLE »

– Les verbes *imperfectifs* expriment une action qui se poursuit dans le temps : par exemple « chercher », « visiter »).

Si l'on veut modifier ce que l'on appelle les « aspects » des verbes, on est obligé d'utiliser des moyens supplémentaires : « être en train de réussir » (aspect duratif), « continuer à découvrir » (aspect imperfectif) ; « commencer à connaître », « se mettre à réfléchir » (aspect inchoatif), « arrêter de réfléchir », « ne plus dialoguer » (aspect perfectif).

Dans la grille d'analyse ci-dessous apparaît aussi le gène « répétitif ». Les linguistes parlent de verbes « itératifs » pour qualifier ceux qui intègrent dans leur sémantisme l'idée de répétition de l'action : « clignoter », « bégayer », « sautiller », « tapoter »,... On peut aussi modifier en ce sens un verbe ponctuel : « ne pas arrêter de découvrir [de nouvelles choses] », « réussir toujours/ à chaque fois [ce qu'on entreprend] ».

### 3.3. Grille d'analyse génétique de la perspective actionnelle

La présentation des gènes de la perspective actionnelle (PA) est accompagnée d'un rappel des gènes opposés de l'approche communicative (AC).

Gènes de l'AC	Gènes de la PA	dans les domaines personnels public, éducationnel et professionnel, la plupart des actions que nous réalisons...
l'inchoatif	<b>le répétitif</b>	... se répètent plus ou moins à l'identique tout au long de la journée, de la semaine, des mois, voire des années ;
le ponctuel	<b>le duratif</b>	... ont une certaine durée, ou du moins s'inscrivent dans la durée ;
le perfectif	<b>l'imperfectif</b>	... ne s'achèvent pas complètement (elles sont toujours susceptibles d'être reprises et/ou prolongées par la suite) ;
l'individuel/interindividuel	<b>le collectif</b>	... se réalisent collectivement, ou en fonction des autres ou du moins en tenant compte des actions des autres. <sup>12</sup>
le langagier	<b>le langagier et le culturel</b>	... mêlent indissociablement la dimension langagière et la dimension culturelle.

PUREN 2014a, p. 8

## 4. EXERCICE D'ANALYSE GÉNÉTIQUE COMPARÉE

### 4.1 Présentation

Comme indiqué *supra* au dernier paragraphe du point 1, p. 2 (« Présentation de l'exercice »), « il s'agit donc, dans l'exercice proposé, de (faire) repérer, dans la première version de la tâche, ce qui relève des caractéristiques fondamentales de l'approche communicative, et, dans la seconde version, ce que les auteurs ont modifié dans le but d'y intégrer des caractéristiques fondamentales de la perspective actionnelle. »

Les deux grilles présentées au point 3 ci-dessus sont à utiliser pour cet exercice. La première pour l'analyse de *RP1*, la seconde pour l'analyse de *NRP1*.

Je précise seulement auparavant – parce que cette donnée ne peut être extraite de la tâche telle qu'elle est présentée dans *RP1* – que l'agenda produit par chacun des élèves n'est jamais réutilisé dans les unités suivantes du manuel.

<sup>12</sup> Dans l'AC, c'est la manière de communiquer qui doit s'adapter, et si elle doit s'adapter aux autres, c'est en considérant ceux-ci simplement en tant qu'éléments de la situation de communication.

## 4.2 Consigne de l'exercice

1) Dans les deux premiers modèles de grilles proposés dans le fichier intitulé « PUREN\_2016a\_modèles\_grilles.doc », remplissez la colonne des « marques génétiques » avec les caractéristiques correspondantes que vous aurez repérées sur la page de *RP1* et de *NRP1*.

2) La perspective actionnelle se distingue aussi de l'approche communicative par un certain nombre de caractéristiques tendanciennes :

1. le niveau d'application du principe direct<sup>13</sup>, plus élevé ou plus bas : lorsque le niveau d'application du principe direct est élevé, l'enseignant s'efforce de parler et faire parler uniquement en langue cible en classe, et le manuel est conçu pour faciliter la mise en œuvre la plus systématique possible de ce principe ;
2. le niveau d'autonomie des apprenants, plus élevé ou plus bas ;
3. le niveau de complexité de la tâche finale, plus élevé ou plus bas ;
4. le niveau de mise en œuvre des activités cognitives<sup>14</sup>, plus élevé ou plus bas.

Attribuez à chaque tâche son niveau (« plus élevé » ou « plus bas ») en justifiant votre décision par ses caractéristiques. Utilisez le modèle de grille proposé à cet effet dans le même fichier intitulé « PUREN\_2016a\_modèles\_grilles.doc ».

Pour repérer les caractéristiques « fondamentales » (les « gènes ») ou « tendanciennes » de ces tâches et justifier ses réponses, on s'aidera des conseils donnés dans la partie correspondante du *Guide pédagogique*, en citant les passages utilisés.

Comme les modèles de grille (fichier « PUREN\_2016a\_modèles\_grilles.doc », le corrigé de cet exercice (fichier « PUREN\_2016a\_corrige.pdf ») est disponible à la même adresse que le présent exercice : [www.christianpuren.com/mes-travaux/2016a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016a/).

---

<sup>13</sup> Concernant ce « principe direct » :

– Voir sa présentation dans le « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/008/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/008/) ;

– Il est une composante du « paradigme direct » dominant en didactique des langues-cultures depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle : voir sa mise en perspective historique avec les autres paradigmes qui sont apparus dans l'évolution de la didactique des langues-cultures : « Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues en didactique des langues-cultures », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/).

– Voir enfin les différentes fonctions que peut assurer la langue source en classe de langue étrangère (et donc le principe inverse, « indirect ») : « Fonctions de la traduction en didactique des langues-cultures », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/033/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/033/). Trois nouvelles fonctions sont apparues avec la perspective actionnelle.

<sup>14</sup> Les activités métacognitives consistent, de la part des apprenants, à réfléchir sur leurs activités elles-mêmes : **avant** (en quoi consistent exactement l'activité ? quel est son intérêt ? comment pourrions-nous la réaliser ? quelles ressources pourrions-nous mobiliser, et où les trouverons-nous ? comment l'évaluerons-nous ?,...), **pendant** (est-ce que l'activité se déroule bien ? sinon, que faut-il modifier dès à présent ?,...), après (comment l'activité s'est-elle déroulée ? pourquoi ? comment l'évaluons-nous ? quelles leçons en tirons-nous pour la prochaine activité ?,...). Sur cette question, on pourra lire au besoin : « Méthodes d'enseignement, méthodes d'apprentissage et activités métaméthodologiques en classe de langue », *Les Langues Modernes* n° 1, 1990, pp. 57-70, [www.christianpuren.com/mes-travaux/1990a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1990a/).

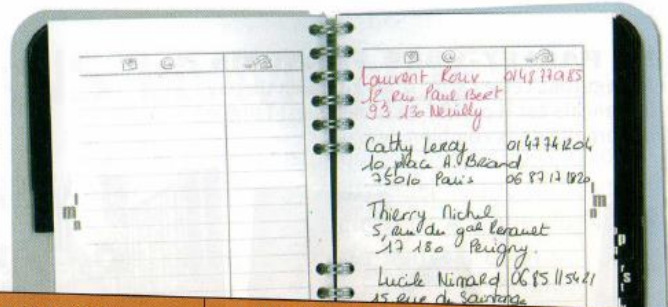
**4.3. Supports de l'exercice**

**1) Rond-Point 1 (A1-A2), Unité 1 « Qui sommes-nous ? », Éditions Maison des Langues, 2004, p. 6**



**10. CARNET D'ADRESSES**

Vous connaissez toutes les personnes de votre classe ? Demandez à chaque personne comment elle s'appelle : le prénom et le nom ; ensuite, son numéro de téléphone ou son adresse électronique et enfin, pourquoi elle apprend le français.



PRÉNOM	NOM	MOYEN DE CONTACT <i>téléphone, adresse électronique</i>	MOTIVATION POUR APPRENDRE LE FRANÇAIS

*Guide pédagogique Rond-point 1 (A1-A2), Difusión-Maison des Langues, 2004. Unité 1 « Qui sommes-nous ? », p. 12*

<p><b>10. CARNET D'ADRESSES</b> Dresser le carnet d'adresses de tous les élèves de la classe en s'informant oralement auprès de chacun d'entre eux.</p> <p>■ <b>REMARQUES PRÉLIMINAIRES</b> Cette activité est la tâche ciblée de l'unité ; elle reprend toutes les ressources installées auparavant : prénoms et noms, épeler, chiffres, rapports au français, énonciation du but ou de la cause... Il est important que les élèves la mènent en toute autonomie, à leur rythme, et qu'un produit final satisfaisant en résulte.</p> <p>■ <b>AVANT DE COMMENCER</b> Toutefois, il manque aux élèves quelques outils linguistiques importants pour l'enquête : l'antisèche de la page 12 les fournit. Avant de commencer, faites donc manipuler les formules : <i>comment tu t'appelles ? ; quel/le est... ? ; comment ça s'écrit ?</i></p>	<p>■ <b>DÉMARCHE</b> Ensuite, expliquez aux élèves quel est le produit final attendu (voir dessin de la page 13) avec ses différentes rubriques, et laissez-les circuler librement dans la classe durant le temps nécessaire à la récolte complète. Si la classe est trop nombreuse, on répartira les élèves en deux groupes. Quant à vous, participez aussi à l'activité et faites votre propre liste. Ceci vous donnera l'occasion d'un échange avec toutes les personnes de la classe et donc d'apporter à chacun une correction personnalisée.</p> <p>■ <b>APRÈS</b> Une fois la tâche accomplie et avant de peaufiner la présentation de leur liste, l'un des élèves peut faire l'appel : de cette façon, chacun pourra vérifier s'il a établi un relevé complet.</p>
---	--



**2) Nouveau Rond-Point « Pas à pas » (A1), Unité 2 « Prise de contact »,  
Édition Maison des langues, 2011.**

## **10. LE FICHIER DE NOTRE CLASSE**

**A.** Vous allez créer le fichier de la classe. Voici quelques informations que vous pouvez demander à vos camarades. Y en a-t-il d'autres que vous aimeriez connaître ? Lesquelles ?

- Nom et prénom
- Téléphone fixe
- Portable
- Adresse électronique
- Motivation pour apprendre le français
- ...

**B.** Par petits groupes, écrivez les questions nécessaires pour remplir les informations de la fiche. Puis vérifiez avec votre professeur que les questions préparées sont correctes.

- Pour demander le nom et le prénom ?
- « Comment vous appelez-vous ? »
- Et pour demander...

**C.** Ensuite, décidez du format des fiches (format papier ou électronique, sur un blog ou un réseau social, etc.), et décidez si vous voulez ajouter des images.

**D.** Maintenant, chacun pose des questions à un camarade d'un autre groupe et note ses réponses.

- Comment vous appelez-vous ?
- Anna Bellano.
- Avez-vous une adresse électronique ?
- Oui : annabellano, arobase, u, sept, point, rp. J'épelle : A, deux N, A, B, E, deux L, A, N, O, arobase, U, sept, point, R, P.
- Pourquoi apprenez-vous le français ?
- Pour étudier en France.

**E.** Regroupez vos fiches individuelles dans un fichier à la disposition de tous pour la durée du cours. Vous pourrez le compléter progressivement.

***Voir Guide pédagogique page suivante***

*Guide pédagogique Nouveau Rond-point 1 (A1-A2), 2011.*  
Unité 2 « Prise de contact », p. 2/8

## 10. LE FICHER DE NOTRE CLASSE

Dresser le carnet d'adresses de tous les élèves de la classe en s'informant oralement auprès de chacun d'entre eux.

**!** Cette activité est la tâche ciblée de l'unité ; elle reprend toutes les ressources installées auparavant dans les unités 1 et 2 : demander et dire ses prénoms et noms ; épeler ; les chiffres ; les motivations pour l'apprentissage ; l'énonciation du but ou de la cause... Il est important que les élèves la mènent en toute autonomie, à leur rythme, et qu'un produit final satisfaisant en résulte.

### ■ REMARQUES PRÉLIMINAIRES

Faites lire l'encadré à vos élèves et réfléchissez ensemble aux moyens dont ils disposent pour réaliser l'activité de façon efficace.

#### vos stratégies

Faites-leur remarquer que le professeur est une source importante d'informations mais qu'il en existe aussi d'autres comme les connaissances des camarades de classe, les livres (manuels et dictionnaires) et Internet.  
Favorisez petit à petit la recherche autonome des élèves.

### ■ DÉMARCHE

**A.** Expliquez aux élèves quel est le produit final attendu (cf. photo des agendas papier et électronique) avec ses différentes rubriques. Demandez-leur s'il y a des informations complémentaires qu'ils aimeraient connaître et faites-en la liste.

**B.** Mettez-vous d'accord sur le contenu final du fichier afin que toutes les fiches comportent les mêmes informations.

Formez des petits groupes et demandez à chacun de rédiger les questions à poser à leurs camarades pour obtenir les informations souhaitées.

**C.** Ensuite, décidez ensemble du format des fiches. Ce doit être un fichier facilement réalisable par tous et facilement consultable.

**D.** Répartissez les élèves afin que chacun puisse poser ses questions à un camarade puis faites-les revenir dans leur groupe initial.

Demandez-leur alors d'échanger oralement les informations recueillies (*il/elle s'appelle... / son téléphone, c'est le..., etc.*). Cette dernière étape est importante puisqu'elle permet la réutilisation et la reformulation des données.

**E.** Finalement, nous arrivons à l'élaboration du fichier en soi. Chargez chaque élève de « mettre au propre » sa fiche et de l'introduire dans le fichier papier ou électronique suivant l'option retenue.