



## ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE LANGUES VIVANTES

19, rue de la Glacière, 75013 Paris

Tél. 01 47 07 94 82

Mél : [aplv.lm@gmail.com](mailto:aplv.lm@gmail.com)

Site : <http://www.aplv-languesmodernes.org>

### ***APLV-Languesmodernes.org***

le site de l'APLV

Le document ci-dessous fait partie des articles publiés à l'origine exclusivement sur le site de l'APLV.

Si vous trouvez intéressantes les informations et publications du site et de la revue de l'APLV, *Les Langues Modernes*, pensez qu'elles ne sont possibles que grâce au travail bénévole d'enseignants au sein d'une association qui ne reçoit aucune subvention directe ou indirecte :

**Adhérez à l'APLV et abonnez-vous aux *Langues Modernes* !**

## **FORMES PRATIQUES DE COMBINAISON ENTRE PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET APPROCHE COMMUNICATIVE : ANALYSE COMPARATIVE DE TROIS MANUELS**

<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1409>

par Christian PUREN  
Université de Tallinn (Estonie)  
Université de Saint-Étienne (France)  
[christian.puren@gmail.com](mailto:christian.puren@gmail.com)

## Introduction générale

### *Le projet de recherche*

Le projet de cette recherche dont je rends compte dans le présent article consistait à observer l'apparition des formes pratiques de mise en œuvre de la perspective actionnelle (désormais « PA ») telles qu'on peut les voir émerger ces dernières années dans des manuels relevant encore globalement de l'approche communicative (désormais « AC »). L'hypothèse étant que l'observation de ce processus de combinaison inter-méthodologique pouvait avoir des vertus tout autant heuristiques (faire apparaître finement les différences de logique et les lignes de partage) que pédagogiques (montrer concrètement ce qui peut d'ores et déjà être modifié dans les pratiques de classe).

Ces deux objectifs se situent dans le prolongement logique des idées exprimées dans mon article d'octobre 2006 intitulé « Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre ».<sup>1</sup> J'y développais, comme je l'écrivais dans le résumé initial :

*un point de vue critique sur le traitement de la problématique méthodologique dans le Cadre Européen Commun de Référence. D'une part les auteurs y ébauchent une « perspective actionnelle » qu'ils ne situent pas clairement par rapport à l'approche communicative ; d'autre part il reconnaissent l'éclectisme des enseignants et des auteurs de manuels, mais en le justifiant d'un point de vue purement négatif (incertitudes sur les mécanismes cognitifs de l'apprentissage et diversité des apprenants, des objectifs et des situations d'enseignement-apprentissage),*

et où je constatais un « décalage [...] impressionnant entre la précision des niveaux de compétence en langues et de leurs descripteurs, et une réflexion méthodologique aussi ambiguë qu'inachevée », considérant qu'il fallait désormais passer d'un simple constat d'éclectisme pratique au renouvellement de la réflexion méthodologique dans le cadre d'une « didactique complexe ».

Cette relance de la réflexion méthodologique me paraît d'autant plus nécessaire que depuis la publication de cet article s'est confirmée en France une stratégie institutionnelle d'innovation fondée principalement sur l'espoir que l'utilisation des nouveaux outils d'évaluation (les échelles de compétence en langue du CECR) génèrerait forcément, presque mécaniquement, des effets bénéfiques d'innovation sur les pratiques des enseignants. J'ai alerté depuis<sup>2</sup> sur le fait que ces effets, s'ils se produisaient, ne pourraient en tout état de cause que provoquer un retour à la pédagogie par objectifs au détriment de la PA par ailleurs préconisée dans le même CECR, et de la mise en œuvre de cette PA sous la forme de la pédagogie du projet, autrement plus riche du point de vue didactique et plus adaptée à l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères.

Je regrette pour ma part que beaucoup de didacticiens aient déserté le terrain de la réflexion et de la proposition méthodologiques – les raisons en sont sans doute que ce domaine de recherche est méprisé dans les universités françaises, mais aussi que l'époque et la situation de la discipline ne permettent plus qu'on y tienne des discours d'autorité et qu'on y construise de grandes théories et de grands systèmes... –, parce que c'est sur ce domaine concret de la méthodologie, plus que sur celui des politiques linguistiques internationales et autres discours sur les vertus du plurilinguisme et du pluriculturalisme en Europe, que la didactique des

<sup>1</sup> Cet article a été publié en octobre 2006 sur le site de l'APLV, à l'adresse [http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php3?id\\_article=35](http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php3?id_article=35).

<sup>2</sup> En particulier dans ma conférence, « Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Révérence » (Journée des langues de l'IUFM de Lorraine, 9 mai 2007. Disponible sur le site de l'APLV en présentation sonorisée à l'adresse : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article990>). Cf. les diapositives 18 à 22.

langues-cultures joue en grande partie son efficacité et donc sa crédibilité auprès des enseignants.

### *Démarche et méthodologie de la recherche*

De manière très empirique, j'ai retenu trois manuels de français langue étrangère (FLE) et j'y ai sélectionné quelques passages ou quelques pages qui m'ont paru riches d'enseignements comparatifs. Cette recherche n'a donc aucune prétention à quelque représentativité que ce soit pour l'ensemble des manuels de FLE depuis 2002, ni pour les collections dont font partie les manuels retenus ici, ni même pour ces manuels<sup>3</sup>. Il s'agissait simplement d'observer, entre les deux orientations didactiques en principe en présence – l'AC et la PA –, quelles étaient les formes de combinaison actuellement réalisées.

Ces formes de combinaison ne me sont pas apparues par la vertu d'une pure démarche inductive : il s'est agi au contraire de reconnaître dans ces manuels les caractéristiques de la perspective actionnelle telles qu'on peut les dégager *a priori* de l'analyse du très court paragraphe du *CECR* qui y est consacré<sup>4</sup>, ainsi que de l'analyse des caractéristiques de trois formes existantes de mise en œuvre de la perspective actionnelle, à savoir la pédagogie du projet, l'approche par les tâches anglo-saxonne (*TBS, Task Based Learning*, nous y reviendrons dans notre conclusion générale) et, plus récemment, le « scénario d'apprentissage »<sup>5</sup> inspiré en particulier du Diplôme de Compétence en Langue, DCL.

La question de recherche à laquelle j'ai tenté de répondre était donc précisément celle-ci : « Qu'observe-t-on, dans des manuels de langue étrangère des six dernières années, qui corresponde à une combinaison pragmatique entre l'AC et la PA ? Pour m'appliquer à moi-même l'exigence que j'ai vis-à-vis de mes étudiants-chercheurs, j'explicité le postulat sur lequel s'est fondée cette recherche, qui est que les auteurs de manuels, comme le veut la théorie économique classique, sont des agents rationnels qui recherchent, pour eux comme pour les futurs utilisateurs de leur produit, l'optimisation de leurs ressources ; ce qui implique de maximiser le gain attendu de l'innovation tout en minimisant le coût que provoque nécessairement tout changement dans les savoir-faire installés.

On trouvera à la suite de cet article, dans les 6 pages d'annexes, le corpus utilisé pour cette recherche :

– **Les pages I-II** reproduisent un montage de 4 activités extraites de 4 unités du *Livre de l'élève de Taxi 1. Méthode de français* (Guy CAPELLE & Robert MENAND, Paris : Hachette, 2003), avec, en-dessous de chacune de ces activités, l'extrait correspondant du *Guide pédagogique*. Ces activités sont annoncées de la manière suivante dans l'Avant-propos du manuel : « La dernière double page [de chaque unité], axée sur l'écrit (prospectus, publicité, article,...), met en place un travail spécifique sur les savoir-faire langagiers et les savoir-être autour des cultures française et francophones. Une mini-tâche est proposée à l'écrit ou à l'oral » (p. 3). Ces « mini-tâches » apparaissent dans le manuel sous le titre « Communiquez », et elles se situent à la fin de chaque leçon, juste avant un petit exercice phonétique terminal.

– **Les pages III-IV** intitulées « Ateliers » des unités 3 (« Médias ») et 4 (« Voyages ») sont les reproductions des pages 63 et 81 du *Livre de l'élève de Édito. Méthode de français. Niveau B2 du CECR* (Élodie HEU, Jean-Jacques MABILAT, Paris : Didier, 2006). Elles sont ainsi présentées dans l'Avant-propos de ce manuel, p. 3 : « À la fin de chaque unité, une page

<sup>3</sup> Dans la conclusion, j'indiquerai d'autres limitations de cette recherche.

<sup>4</sup> Les quatre autres occurrences de l'adjectif « actionnel » dans le texte du *CECR* n'apportent aucune précision supplémentaire : « visée actionnelle » (p. 16), « modèle d'ensemble [...] de type résolument actionnel » (p. 19), « l'approche actionnelle retenue » (p. 40), « une approche actionnelle » (p. 137). L'appellation même de la nouvelle orientation didactique fluctue, comme on le voit, entre « perspective » et « approche ».

<sup>5</sup> Voir, sur le site de l'APLV, l'article de Claire BOURGUIGNON intitulé « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action par Claire Bourguignon, <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865> (mise en ligne 10 mars 2007).

'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. »

– **Les pages V-VI** sont extraites de *Sac à dos 1. Méthode de français pour adolescents*. (M. BUTZBACH, R. FACHE, C. MARTÍN *et al.*, Barcelona : Difusión, 2007). La page V est une reproduction de la page 57 du *Livre de l'élève*, qui correspond à une page intitulée « Projet » du « Module 4 » du manuel. Chaque module comprend 5 « leçons », et les pages « Projet » se trouvent à la fin des 4 premières leçons de chaque module, lequel se termine par une dernière leçon d'évaluation. En page VI des annexes du présent article est reproduit le passage du *Guide pédagogique* correspondant à la page 57 de ce manuel.

## Analyse comparative des trois manuels

J'ai repris comme plan de mon texte l'analyse linéaire successive des trois manuels, avec les réflexions comparatives qui me sont venues au fur et à mesure à l'esprit, les retours réflexifs sur les manuels déjà analysés précédemment, et les inévitables redondances.

### 1. *Taxi 1* (Hachette, 2003) – Annexes pp. I-II

Les titres des leçons affichent plusieurs « entrées » différentes : par la thématique culturelle (« Voyages, voyages », leçon 11) et par la situation de communication (« Week-end à la mer », leçon 12), celle-ci étant sans doute parfois combinée avec la thématique lexicale (« Boutique.net », leçon 7 ; « Appartement à louer », leçon 9). Aucune entrée par l'action, donc, qui aurait impliqué des titres du type : « Vous faites vos courses sur Internet », « Louer un appartement », « Alors, on l'organise, ce voyage ?! », ou encore « Et si on allait passer un week-end à la mer? ».

Dans l'Avant-propos, on annonce en fin d'unité une « *mini-tâche* concrète ». Ces mini-tâches apparaissent, dans le manuel, sous une rubrique intitulée « Communiquez » : elles sont donc signalées explicitement comme des tâches communicatives, ou « orientées communication », et non pas action<sup>6</sup>. C'est ce que confirme l'examen de ces tâches, qui présentent toutes les grandes caractéristiques de la conception de l'« agir communicationnel » dans l'AC :

1) Il s'agit bien, comme indiqué dans le titre de la rubrique (« Communiquez ») de faire communiquer les apprenants entre eux : dans l'« approche communicative », la communication a en effet le double statut privilégié d'objectif à atteindre (c'est la compétence de communication en société) et de moyen privilégié en classe pour atteindre cet objectif (d'où le nom donné à cette approche).

2) La mise en œuvre de cette homologie fin-moyen<sup>7</sup> oblige en enseignement formel (entre les quatre murs de la salle de classe) au recours systématique au jeu de rôles et à la simulation (cf. la rubrique « À vous ! » dans les leçons 7, 9 et 10, et le jeu de rôle « À l'office du tourisme » à la leçon 12) : on demande aux élèves de communiquer en classe comme s'ils communiquaient en société. En d'autres termes, on neutralise la distinction entre l'agir d'usage et l'agir d'apprentissage.

3) Jeux de rôles et simulations se font systématiquement par groupes de 2 (« Jouez la scène avec votre voisin », leçons 7 et 9, « ... par groupes de deux », leçons 11 et 12) : l'interaction langagière est en effet principalement conçue dans l'AC sur le mode interindividuel (comme l'interculturel, d'ailleurs).

<sup>6</sup> Sur le concept d'« orientation » des tâches d'apprentissage, cf., dans ma conférence de septembre 2006 « Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le Cadre Européen Commun de Référence ? », la diapositive 26 (« Différentes orientations possibles de l'agir en didactique des langues-cultures ») et son commentaire écrit dans les deux diapositives suivantes 27-28. Document disponible en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org//spip.php?article30>.

<sup>7</sup> Cette homologie fin-moyen est l'une des rares constantes historiques qui traverse toute l'histoire connue des méthodologies constituées d'enseignement des langues.

4) Pour que les apprenants puissent communiquer le plus vite et le plus efficacement possible, la préparation linguistique se fait juste avant d'inciter les apprenants à prendre la parole, de manière à ce qu'ils aient immédiatement à leur disposition le matériel linguistique nécessaire. Cf. à la leçon 9 « Leur faire consulter [aux apprenants] la rubrique 'Façons de dire', p. 31 » ; à la leçon 12, « Leur faire lire l'exemple », « Faire lire la carte postale de Mélina ». Ce passage direct de la présentation au réemploi (on supprime ainsi en effet la longue procédure scolaire qui intègre, entre la présentation et le réemploi, les opérations intermédiaires d'explication, de conceptualisation, d'application puis d'entraînement) est l'une des principales caractéristiques techniques de la mise en œuvre de l'AC dans les manuels : dans l'AC, la communication est l'objectif, le moyen... et l'urgence absolue.

5) Les activités de compréhension orale (CO, leçon 7 et 11) et de compréhension écrite (CE, leçon 12) sont mises elles-mêmes au service de cette préparation immédiate aux jeux de rôles et aux simulations : les apprenants y repèrent ou y retrouvent eux-mêmes les formes linguistiques qu'ils vont pouvoir réemployer sur le champ. Ces deux habiletés ne sont pas travaillées en elles-mêmes et pour elles-mêmes, les tâches en CO et CE n'étant que des auxiliaires des tâches communicatives.

6) Toutes les formes linguistiques présentées en CO et CE étant susceptibles d'aider à la communication, l'objectif est que les apprenants en repèrent un maximum pour qu'ils en réutilisent un maximum (contrairement à ce qu'exige la perspective actionnelle, où seules les informations utiles pour l'action doivent être sélectionnées<sup>8</sup>).

### Conclusion partielle

Malgré l'utilisation du terme de « tâches », les activités correspondantes dans le manuel *Taxi 1* ne présentent aucune caractéristique de la perspective actionnelle sous quelque forme que ce soit : pédagogie du projet, « approche par les tâches » anglo-saxonne ou scénario<sup>9</sup>. Dans toutes ces formes en effet, il existe une action de référence par rapport à laquelle s'organise l'ensemble du dispositif (domaines, supports, activités) de l'unité didactique correspondante. Les tâches communicatives proposées dans ces pages de *Taxi 1* ne sont que des tâches communicatives parmi les autres, bénéficiant seulement du statut particulier que leur confère leur fonction dans le modèle « standard » de l'unité didactique, qui est de fournir aux apprenants des occasions de réemployer plus ou moins librement l'ensemble du matériel linguistique introduit précédemment.

## 2. Édito. Méthode de français. Niveau B2 (Didier, 2006) – Annexes pp. III-IV

Les titres des unités sont « Médias » et « Voyages » : l'entrée annoncée est donc l'entrée par la culture (l'unité affichée de l'unité didactique est une thématique culturelle unique), ce qui est compréhensible dans un manuel de ce niveau.

Je rappelle la manière dont ces pages sont présentées dans l'Avant-propos de ce manuel, p. 3 : « 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 » (je souligne). Ces « tâches-projets » présentent en effet quelques unes des grandes caractéristiques de la pédagogie du projet :

1) L'objectif en est une production collective qui sera ensuite communiquée à l'ensemble de la classe ou pourra être consultée par elle.

2) Le niveau d'autonomie des apprenants est élevé : l'objectif et/ou le cadre proposé ainsi que les choix des supports et des contenus sont laissés à la responsabilité des groupes.

<sup>8</sup> Sur ce point, voir les diapositives 37-38 et leur commentaire oral dans ma conférence en ligne « Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Révérence », <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article990>.

<sup>9</sup> Je reviendrai plus en détail sur ces différentes formes de mise en œuvre de la PA dans ma conclusion finale.

2) Cette autonomie se retrouve au niveau de la *conception* des projets, même lorsque, comme dans le projet « Unes », cette conception est appelée « préparation »<sup>10</sup>. Les canevas proposés dans le projet « Unes », les différentes possibilités signalées dans « Rédaction d'un article », le « déroulement » de la « Fiche d'information touristique » et de « Voyage dans une région française » correspondent en fait à un guidage de la conception (contrairement au « Déroulement » proposé pour le « Carnet de voyages », qui est plus directif) : une rationalisation et harmonisation de la terminologie ainsi que du format de présentation utilisés par les auteurs de ce manuel pour ces « projets » aurait certainement été utile !...

3) Parce que l'enjeu principal est cette autonomie, il s'agit de véritables travaux de groupes, et non pas simplement de tâches d'interaction langagière en binômes dont les contenus sont plus ou moins étroitement orientés par les modèles de langue présentés juste avant.

4) Certains de ces travaux de groupes sont organisés sur une durée relativement longue (même les productions uniques – Journal radio ou télé, Rédaction d'un article, Revue de presse, Fiche d'information touristique – vont prendre plusieurs heures. Un projet est proposé sur quatre jours (le « Carnet de voyages »), et un autre, le « Journal de la classe » (dont l'idée est directement empruntée à la pédagogie Freinet) est *a priori* susceptible de s'étaler sur toute la durée du cours.

5) Dans le cadre de ces projets, on constate que la perspective actionnelle s'impose à la communication, dans la mesure où l'information est traitée en fonction de l'action. Exemples pris dans la seule unité 3 : les étudiants sélectionnent trois informations en fonction de la rubrique choisie (atelier 1), comparent le traitement de l'information entre plusieurs quotidiens (atelier 2), rédigent le chapeau « pour inciter à la lecture du texte et donner l'essentiel de l'information » (atelier 3).

À propos du « Journal de la classe », on peut s'interroger sur la raison pour laquelle ce projet est lancé seulement dans l'unité 3... et répondre que c'est sans doute parce que la logique effective de cette unité didactique est culturelle (le thème des médias) et non actionnelle. On peut penser en effet qu'il faudra certainement plus que ces quatre lignes à la fin d'une unité didactique pour le lancer effectivement... et pour le maintenir : on peut douter que le cadre d'une unité didactique de ce manuel (qui en contient 10) convienne bien au lancement d'un projet dont le temps de réalisation dépassera largement le temps de travail sur cette unité. Les auteurs et éditeurs auraient certainement intérêt à réfléchir sur la manière d'inscrire dans les manuels la gestion de ces « unités actionnelles » (les projets) plus larges que les « unités didactiques » actuelles.

### Conclusion partielle

Les tâches-projets de *Édito* apparaissent en fin d'unité didactique, en lieu et place de la phase d'« expression libre » dans la méthodologie audiovisuelle ou des simulations-jeux de rôles dans l'approche communicative (ce sont d'ailleurs tous des projets simulés, à l'exception du « Journal de classe » à l'unité 3). C'est ce qui explique à mon avis pourquoi les auteurs parlent d'« appel à la créativité » dans ces activités, alors que les projets proposés ne sont pas particulièrement créatifs, et que, comme nous l'avons vu plus haut, c'est la notion d'« autonomie » qui convient ici parce que c'est l'enjeu véritable. Ces tâches-projets ont en définitive, comme l'écrivent les auteurs eux-mêmes, la même fonction de mise en situation de

<sup>10</sup> Sur la distinction que j'ai proposée entre ces deux concepts, cf. ma conférence « Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le Cadre Européen Commun de Référence ? » (<http://www.aplv-languesmodernes.org//spip.php?article30>), la diapositive n° 31 : « Un projet implique toujours un processus de *conception* assumé par ses responsables (en l'occurrence, les élèves eux-mêmes) qui par définition est susceptible de transformer le projet lui-même, c'est-à-dire de modifier les actions dont il se composera finalement et, récursivement, ses objectifs. La conception est donc par nature une action portant sur l'action elle-même. [...] Le processus de préparation ne vise que la mise à disposition des ressources et des moyens linguistiques et culturels prévisibles, c'est-à-dire l'apport des connaissances ainsi que l'entraînement (éventuellement en situation de simulation) aux compétences supposées devoir être mobilisées lors de la réalisation du projet tel qu'il a été conçu. »

réutilisation personnelle des formes linguistiques introduites dans l'unité, une fois réalisées les activités précédentes qui sont supposées avoir permis aux élèves de les assimiler.

L'insertion des tâches-projets dans ce manuel ne vient donc pas bouleverser la conception classique de l'unité didactique, même si ce sont des actions sociales « réelles-simulées »<sup>11</sup> où l'on retrouve des caractéristiques du projet. Elles sont intégrées dans l'unité didactique, dans laquelle les autres activités de CO et de CE se font de manière autonome et selon leur propre logique, le seul lien avec les projets étant qu'ils contribuent à la *préparation* de ces projets par leur apport en idées et en vocabulaire liés à la thématique de l'unité didactique (nous retrouvons la logique de l'entrée culturelle). Ce n'est pas l'unité didactique qui s'intègre à une logique de projet, ce qui impliquerait que les activités de compréhension contribuent à la *conception* des projets, comme dans le scénario d'évaluation du Diplôme de compétence en langue, ou les informations recueillies en compréhension vont directement influencer le projet du candidat.<sup>12</sup>

### 3. Sac à dos 1 (*Difusión*, 2007) – Annexes pp. V-VI

Cette page 57 du *Livre de l'élève* s'intitule « Projet », et ce titre est précisé au moyen de l'une des formules désormais classiques des sous-titres d'unités dont l'entrée est l'action : « *On va créer un personnage qui sera la mascotte de votre classe.* »

Nous retrouvons forcément dans le projet de cette unité de *Sac à dos* les caractéristiques des projets du manuel *Édito*, mais avec quelques caractéristiques supplémentaires qui en font de toute évidence un projet plus « abouti ».

#### 1. Une première caractéristique est la dimension fortement collective du projet :

a) Il s'agit d'une action collective de l'ensemble des élèves : ce sont tous les élèves qui sont impliqués tout au long du projet (cf., dans la consigne du Livre de l'élève : « *Toute la classe décide alors :...* ». De manière très symptomatique, la dimension du grand groupe, dans les mini-projets intégrés dans les manuels de type communicatif, n'est assurée que par la communication, au moment où les différents groupes informent l'ensemble de la classe des activités qu'ils ont réalisées chacun de leur côté. Il y a ici aussi, dans ce projet de *Sac à dos 1*, une mise en commun (cf. 2. « *Mettez en commun les données des différents groupes* », mais ce n'est pas un objectif en soi, c'est un moyen au service de l'activité collective, qui est de « *rédiger [en commun] la fiche de la mascotte de [toute] la classe* ». Les deux activités dont la communication est à la fois le moyen et l'objectif sont ici clairement dissociées du projet lui-même, et classées sous le titre « *Activité Internet* » : a) « *Tu as un animal de compagnie ? Présente-le à ton/ta correspondante.* » b) *Tu peux présenter aussi la mascotte de la classe.* »

On trouve ce type de projet dans 2 propositions sur 8 des auteurs d'*Édito*, le « *Journal de classe* » et la « *Revue de presse* » (Unité 3, p. 63) ; les autres projets se réalisent en parallèle dans des groupes autonomes, sans doute en particulier en raison de la logique communicative dominante, la mise en commun collective finale fournissant une occasion naturelle et authentique de communication entre les apprenants.<sup>13</sup> Il y a mise

<sup>11</sup> J'ai introduit dans un article récent (« *Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social* », <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>) le concept de « *faire social réel-authentique* » pour opposer le « *réel* » au « *virtuel* » de la simulation, et l'« *authentique* » à l'« *artificiel* » des tâches scolaires. Je précise ici, comme dans cet article, que je mets sous « *virtuel* » ni sous « *artificiel* » la moindre connotation péjorative.

<sup>12</sup> Voir le site officiel du DCL : [www.d-c-l.net](http://www.d-c-l.net), et, sur le site de l'APLV, la présentation de Philippe DELAHAYE, « *Perspective actionnelle et évaluation : le Diplôme de Compétence en Langue* », <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article577>. Je tiens à préciser que ces remarques sur le manuel *Édito* ne constituent aucunement une quelconque critique contre ce manuel. Il n'y a aucune raison pour que les unités didactiques, ou du moins toutes les unités didactiques des manuels de langue, soient désormais construites sur une logique projet exclusive : je pense que ce ne serait pas réaliste.

<sup>13</sup> Avec le risque (bien réel en milieu scolaire) que les apprenants ne s'intéressent qu'à la présentation

en commun dans le projet de *Sac à dos 1* (cf. le point 2) mais elle est un moyen pour faire progresser le projet commun.

b) Dans *Sac à dos 1*, le produit du projet collectif est lui-même destiné à la classe en tant que collectif : la mascotte sera celle de toute la classe. On ne trouve cette caractéristique que dans un seul des huit projets d'*Édito*, le « Journal de classe ».

2. C'est cette triple dimension collective – celle de l'objectif, celle de l'agent et celle du bénéficiaire – qui fait que ce projet répond à la finalité affichée par les auteurs du *CECRL* pour la perspective actionnelle, celle de la formation d'un « acteur social ». Ce n'est pas un hasard si on retrouve cette dimension formation ou éducative dans les « objectifs » énoncés : « Répartition des tâches à l'intérieur des sous-groupes. Écoute et respect des autres. Évaluation collective. »<sup>14</sup> **On peut considérer cette dimension éducative comme une deuxième caractéristique de tout projet, du moins en didactique scolaire.**

3. **Une troisième caractéristique est le haut niveau d'autonomie** auquel on incite les élèves, moins élevé bien sûr que celui d'*Édito* (qui s'adresse à des adultes et grands adolescents ayant déjà atteint le niveau B1), mais tout-à-fait significatif si l'on songe que le public visé, ce sont de jeunes adolescents débutants. Il faut aussi noter que cette autonomie n'est pas individuelle, mais que c'est l'autonomie du groupe (cf. la suite du point 2 : « Toute la classe décide alors... »). Le *Guide pédagogique* propose même que les décisions définitives soient mises au vote, ce qui est un autre emprunt à la pédagogie Freinet. Par rapport à la « centration sur l'apprenant », cette nouvelle « centration sur le groupe » – liée bien entendu à la formation de l'acteur social – constitue une évolution marquante de la PA par rapport à l'AC, en même temps qu'elle est parfaitement en accord avec la finalité éducative de l'enseignement scolaire.<sup>15</sup>

4. **Un quatrième caractéristique est qu'il s'agit d'une action « réelle-authentique »**<sup>16</sup> (comme le « Journal de classe » proposé à l'unité 3 d'*Édito*), puisqu'il s'agit de créer une vraie mascotte pour la classe, que tous pourront ensuite s'approprier comme symbole de leur unité collective en tant que classe.

5. **Une cinquième caractéristique** (elle-même liée à la caractéristique présentée ci-dessus, celle du haut niveau d'autonomie, et que l'on a déjà rencontrée dans *Édito*), **est que les élèves ont à prendre à charge le travail de conception** (et non seulement de préparation)<sup>17</sup>, même si ce processus de conception est accompagné :

a) d'un guidage dans le *Livre de l'élève* au moyen d'une *check list* de décisions à prendre (cf. « Toute la classe décide alors :... etc. ), et dans le *Guide pédagogique* au moyen d'un canevas d'activités suggéré à l'enseignant (cf. « faire les calculs..., décider de..., illustrer..., préparer..., présentation,... » ;

b) et en même temps d'une aide au moyen d'un exemple sous forme de texte final (« La mascotte de notre classe s'appelle Rodiapic. C'est un monstre vert et gluant..., etc. »).<sup>18</sup>

---

des travaux de leur propre groupe...

<sup>14</sup> Il aurait fallu écrire, plus exactement : « Capacité à se répartir les tâches à l'intérieur des sous-groupes. Écoute et respect des autres. Capacité à s'auto-évaluer collectivement »...

<sup>15</sup> On a du mal à comprendre, du coup, que l' « expression de soi » apparaisse comme l'un des objectifs de ce projet dans le *Guide pédagogique*, sauf à considérer qu'il s'agit probablement d'une influence de l'approche communicative et de sa « centration sur l'apprenant »...

<sup>16</sup> Cf. note 10.

<sup>17</sup> Sur la distinction que j'ai proposée entre ces deux concepts, cf. dans le même article cité en note 1 : « Un projet implique toujours un processus de *conception* assumé par ses responsables (en l'occurrence, les élèves eux-mêmes) qui est par définition susceptible de transformer le projet lui-même, c'est-à-dire de modifier les actions dont il se composera finalement, et même, récursivement, ses objectifs. La conception est donc par nature une action portant sur l'action elle-même. »

<sup>18</sup> Notons au passage que le terme de « solution » utilisé dans le *Guide pédagogique* pour qualifier ce texte-exemple n'est pas du tout adéquat. Il faut sans doute voir là une influence du concept de « tâche-problème » actuellement à la mode dans les Sciences de l'éducation... Ce concept est valable au niveau



On comprend pourquoi les auteurs de *Sac à dos 1* ont proposé cet exemple de production finale (la description écrite de la mascotte), qui fournit sans doute, à leurs yeux, à la fois une aide et une incitation au réemploi des formes linguistiques introduites dans l'unité didactique s'achevant sur ce projet.<sup>19</sup> Mais on peut craindre que certains élèves... et certains professeurs ne l'interprètent et ne l'utilisent d'emblée comme un modèle de rédaction du point de vue de la forme du document final voire de ses contenus (il faudrait par exemple que la mascotte soit un monstre, parce que ce serait plus « créatif, imaginatif » qu'un animal réel...), et qu'ils n'(auto)restreignent ainsi le degré d'autonomie nécessaire à un véritable projet. Il aurait été plus logique avec l'orientation projet de cette activité de ne mettre ce texte-exemple, en tout état de cause, que dans le *Guide pédagogique*, en laissant aux enseignants la liberté de décider de la convenance ou non de proposer cet exemple à leurs élèves, à quel moment et avec quel objectif.

Il est nécessaire, dans la fiche pédagogique accompagnant tout projet, de distinguer, dans les guidages et les aides prévus, ceux qui concernent la démarche de conception du projet (ici, la rédaction de la fiche de la mascotte) et ceux qui concernent sa démarche de réalisation (ici, la rédaction de la description de la mascotte). Le guidage et l'aide pour la démarche de réalisation du projet aurait pu se limiter ici à un simple canevas (plan détaillé), ce qui aurait évité les dangers signalés plus haut d'une imitation trop fidèle du modèle de description proposé dans le manuel.

En définitive, les projets, dans *Sac à dos 1*, se situent en toute fin de l'unité didactique, et ce positionnement y réactive mécaniquement, tout comme dans *Édito*, les deux fonctions de situation de réemploi linguistique et d'expression libre que nous avons déjà observées dans ce dernier manuel : parmi les objectifs du projet annoncés dans le *Guide pédagogique* de *Sac à dos 1*, on trouve énumérés en première position « intégration des connaissances, récapitulation des acquis du module, travail sur l'imagination et expression de soi »...

6. Comme dans les projets d'*Édito*, on retrouve dans le projet de *Sac à dos 1* **une sixième caractéristique du projet, et c'est que la communication est mise au service de l'action** : dans le point 2, il y a bien communication initiale par chaque groupe des résultats des calculs demandés, mais c'est « pour rédiger la fiche de la mascotte de la classe » (les informations données par chaque groupe devront donc faire l'objet d'un traitement collectif) ; quant aux échanges suivants proposés (concernant les goûts, les activités, les compétences en langue, etc. de la mascotte), ils vont être menés par le groupe en temps réel pour prendre les décisions nécessaires.

7. Le passage suivant du *Guide pédagogique* mérite une explication de texte détaillée.

- *Présentation orale (chacun explique un petit peu telle ou telle caractéristique ou même les difficultés rencontrées au moment du travail en groupe ou les moments particulièrement agréables ou amusants).*

Dans la première partie de la parenthèse (« *chacun explique un petit peu telle ou telle caractéristique [de la mascotte]* »), il s'agit d'une réintégration de la logique communicative, qui ne me paraît pas très convaincante d'ailleurs (ni en ce qui concerne les idées que pourraient trouver à exprimer les élèves, ni en termes d'intérêt par rapport au projet lui-même (et donc de motivation des élèves à la prise de parole), puisque ce projet est terminé.

---

cognitif pour parler des questions à se poser et des réponses à leur donner dans le cadre d'un vrai projet, mais au niveau didactique (qui est celui où se situe en principe un *Guide pédagogique*), c'est « résultat possible » ou « production possible » qui aurait été l'expression adaptée.

<sup>19</sup> Dès lors qu'elle est placée en fin d'unité, toute activité, comme nous l'avons vu dans les deux manuels précédents, doit « endosser » forcément la fonction classiquement assignée en didactique des langues-cultures à l'activité langagière terminale, qui est d'offrir aux apprenants la possibilité de réemployer les formes linguistiques nouvelles introduites dans l'unité pour leur expression personnelle.

La suite de la parenthèse (*[chacun explique...]* les difficultés rencontrées au moment du travail en groupe ou les moments particulièrement agréables ou amusants) est plus intéressante, parce qu'elle semble correspondre « un petit peu » (pour reprendre l'expression des auteurs du manuel...) à **une septième caractéristique de tout projet, qui est le maintien d'une activité dite de « métacognition »** parallèlement aux activités de réalisation du projet et au moment du bilan final, c'est-à-dire d'une activité de réflexion sur l'activité elle-même.<sup>20</sup> Cette activité ne se limite pas aux classiques évaluations formative en cours de séquence et sommative en fin de séquence, parce qu'elle intègre aussi l'explicitation de ce que l'on est en train de faire / de ce que l'on fait, ainsi que du pourquoi et du comment on le fait / on l'a fait ; ce qui peut amener effectivement à l'explicitation et à la prise en compte du vécu subjectif des acteurs.

Une telle activité métacognitive n'est pas nécessaire lorsque les élèves suivent une procédure externe (comme c'est le cas lorsqu'une consigne de travail très directive leur indique exactement ce qu'il faut faire à chaque moment et comment le faire), mais elle devient indispensable dès que ce sont les élèves qui doivent simultanément réaliser les actions qu'ils ont eux-mêmes conçues, les piloter collectivement de manière autonome, décider s'ils les reprennent ou s'ils continuent plus avant, et enfin capitaliser l'expérience personnelle et collective pour la poursuite du projet en cours et pour les projets à venir : cette activité de métacognition est donc un instrument indispensable à la fois pour la conduite de projet, pour la formation à la conduite de projet et pour la formation à l'autonomie.

8. Le *Guide pédagogique* de *Sac à dos 1* intègre dans l'(auto)évaluation finale deux critères autres que celui relevant de l'orientation communication (efficacité dans la transmission de l'information). Il s'agit d'un critère relevant de l'orientation produit (« Présentation de la mascotte sur poster : qualité du dessin, collage, etc. au niveau esthétique) et d'un autre relevant de l'orientation processus : on peut en effet considérer que ce qui est présenté dans la fiche pédagogique comme le dernier moment de la démarche (« chacun explique [...] les difficultés rencontrées au moment du travail en groupe ou les moments particulièrement agréables ou amusants ») correspond à une évaluation rétrospective de l'action en cours, et qu'il s'agit donc d'une évaluation sommative orientée processus... qui aurait dû par conséquent être intégrée dans la rubrique « Évaluation ».<sup>21</sup>

C'est une particularité du projet que de permettre de diversifier ainsi les critères d'évaluation. Cependant – et c'est sans doute, après le texte-exemple dans le Livre de l'élève, la seule autre critique importante que j'aurais à faire personnellement à la mise en œuvre de la logique projet dans cette page de *Sac à dos 1* –, il manque ici **une huitième caractéristique de tout projet, qui est le recours au critère spécifique de la réussite de l'action** (critère « orienté action »). Sa prise en compte aurait amené les auteurs à proposer par exemple, en évaluation, une enquête sur le pourcentage des élèves de cette classe satisfait du choix de cette mascotte, sur le degré de satisfaction de chacun des membres de la classe quant à ses caractéristiques physiques et psychologiques, et sur le degré d'adhésion personnelle à ce symbole d'identité collective. L'évaluation d'un projet peut donc ne pas devoir se limiter au temps de l'unité didactique dans lequel il a été lancé, mais s'étaler sur une durée plus longue et déborder le cadre de la classe. En l'occurrence, on pourra dire que ce projet de *Sac à dos 1* aura vraiment été réussi si les élèves décident eux-mêmes de dessiner leur mascotte (le *Guide pédagogique* propose de la dessiner voire même de la fabriquer) et si, à la fin de l'année, ils auront encore leur mascotte collée sur les murs de leur chambre, accrochée en badge à leur cartable ou imprimée sur leur tee-shirt : l'objectif authentique d'un projet réel d'élaboration d'une mascotte en classe, en effet, n'est pas seulement que l'objet soit produit, mais qu'il devienne réellement la mascotte de la classe...

### Conclusion partielle

<sup>20</sup> *Stricto sensu*, la métacognition est la réflexion sur la réflexion elle-même. En pédagogie, elle a généralement le sens de réflexion de l'acteur sur son action. La conception et la métacognition sont donc deux « actions sur l'action » caractéristiques de cette activité particulière qu'est le projet.

<sup>21</sup> Sur les différentes orientations des tâches, cf. note 6 plus haut.

Ce type d'évaluation orientée action n'apparaît pas plus dans *Édito* que dans *Sac à dos 1*, où l'on constate malgré tout une mise en œuvre plus complète de la « logique projet », ce qui est d'autant plus remarquable qu'il s'agit d'un public plus jeune et débutant et donc *a priori* moins autonome.

## Conclusion générale

Je reprendrai pour exposer ici les résultats globaux de cette recherche le mode de présentation que mon ami Robert Galisson avait imaginé en 1980 pour opposer, dans un célèbre ouvrage intitulé significativement *D'hier à aujourd'hui*<sup>22</sup>, la méthodologie audiovisuelle à l'approche communicative alors émergente. Le tableau suivant résume les différentes caractéristiques différenciant l'AC et la PA telles que nous avons pu les observer dans les pages des trois manuels analysés :

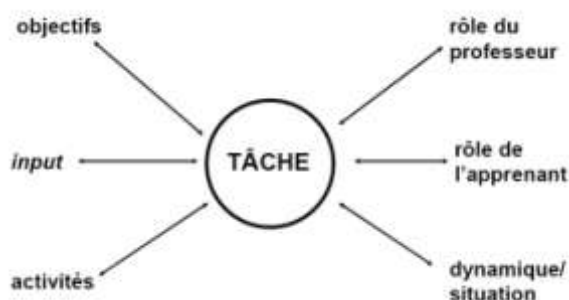
L'approche communicative	La perspective actionnelle
privilégie	
la centration sur l'apprenant et la dimension interindividuelle (le groupe de 2), même si elle organise des mises en commun pour créer de nouvelles situations de communication,	la centration sur le groupe et la dimension collective (le grand groupe), même si elle organise des travaux en sous-groupes pour améliorer l'action collective,
parce qu'elles répondent	
à l'objectif de formation d'un communicateur en tête-à-tête.	à la finalité d'éducation d'un acteur social.
À cet effet, elle propose aux apprenants	
des situations réelles-simulées	des actions réelles-authentiques
en encourageant la prise d'autonomie	
de l'apprenant	du groupe
immédiatement après une préparation linguistique très dirigée	dès le début de la conception du projet
dans des activités qui favorisent	
l'expression libre individuelle	les décisions collectives
et qui sont évaluées	
sur un critère orienté	sur des critères orientés
	processus : réflexion sur la réalisation de l'action future, en cours et achevée (métacognition)
communication : efficacité dans la transmission de l'information	et action : réussite du projet

Les limites de cette recherche proviennent d'une part de la démarche comparative retenue, qui amène mécaniquement à privilégier et à exagérer les différences et les ruptures aux dépens des similitudes et des continuités, mais j'assume d'autant plus sereinement ce biais que je considère que l'AC et la PA peuvent et doivent être considérées comme complémentaires sur le terrain.

Les limites de cette recherche sont dues d'autre part aux limites de mon corpus d'analyse, et en particulier au fait que tous les manuels analysés maintiennent le modèle standard de l'unité didactique, aucun n'adoptant l'« entrée par l'action », c'est-à-dire un modèle d'unité didactique où toutes les activités dans tous les domaines (CO, CE, PO, PE, lexique, culture, grammaire et graphie-phonie) sont conçues en fonction d'une action unique à partir de laquelle et à propos de laquelle est construite l'unité de l'unité didactique. On sait qu'il existe pour l'instant deux modèles de ce type :

<sup>22</sup> GALISSON Robert, *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris: CLE international, 1980, 160 p.

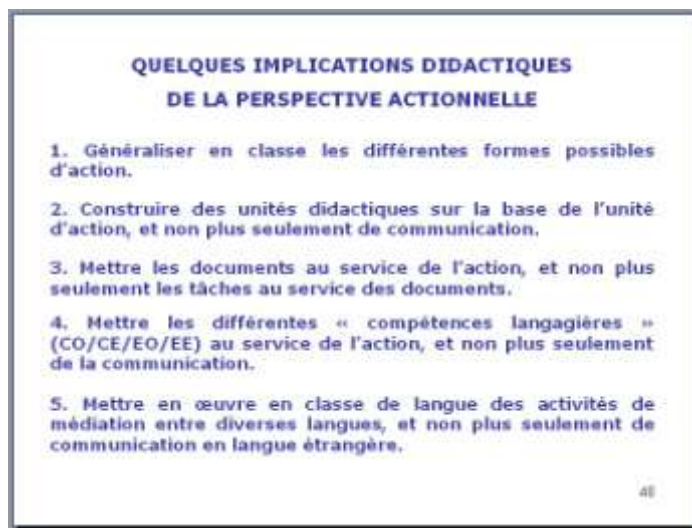
1) le modèle anglo-saxon du *Task Based Learning*, dans lequel toutes les activités se font en fonction d'une action unique « centrale », modèle que présente par exemple David Nunan dans son ouvrage classique *Designing Tasks for the Communicative Classroom* (Cambridge : University Press, 1989), et que l'on peut représenter de la manière suivante :



2) et le modèle français du « scénario didactique », dans lequel l'action se réalise au terme d'une série articulée de tâches successives dont chacune porte sur un domaine unique ou sur une combinaison de domaines, comme dans le scénario d'évaluation du DCL (cf. plus haut note 5) :

1) collecter des informations	CE, CO	doc. écrits / oraux informatifs
2) les compléter au téléphone	CO / EE	notes personnelles
3) discuter du projet en présentiel	interaction orale	
4) rédiger le projet	EE	

Il serait intéressant, dans une autre recherche, d'observer et analyser d'une part comment est gérée la combinaison entre l'AC et la PA dans ces autres types d'unités didactiques que l'on pourrait qualifier d'« intégrées action », d'autre part de voir si y apparaissent d'autres effets didactiques nouveaux de la PA, tels que ceux que j'énumérais ainsi dans la diapositive n° 40 de ma conférence de mai 2007 (voir références en note 2, page 1) :



En utilisant cette liste d'implications didactiques comme grille d'évaluation de notre analyse des trois manuels, j'arrive au bilan suivant :

- 1) Les deux formes d'action que nous avons vu apparaître sont le projet en simulation et le projet réel, mais les deux autres possibilités que je citais dans cette conférence, à savoir l'intégration didactique à partir et à propos d'une tâche centrale (comme dans le *Task Based Learning*) et le scénario, ne sont pas utilisées.
- 2) L'entrée par l'action n'est pas mise en œuvre (ni du coup le type d'évaluation correspondant, « orienté action »).
- 3) Les documents sont effectivement mis au service de l'action dès qu'ils se trouvent directement reliés au projet.
- 4) Les compétences langagières sont effectivement mises au service de l'action dès qu'elles se trouvent mobilisées en fonction du projet.
- 5) Les activités de médiation n'apparaissent pas (à part, de manière très ponctuelle, dans la transformation des données de la fiche dans des phrases correspondantes du texte descriptif).<sup>23</sup>

Si l'on excepte le cas de ces activités de médiation, on peut donc constater que c'est la permanence du modèle standard de l'unité didactique qui bloque les potentialités d'innovation de la perspective actionnelle.

Jusqu'à présent les éditeurs, pour des raisons qui leur sont propres, ont toujours exigé que toutes les leçons d'un même manuel reproduisent à l'identique le même modèle d'unité didactique. Il serait temps qu'ils fassent sauter ce verrou, pour permettre aux enseignants de minimiser les coûts et maximiser les bénéfices, en les faisant profiter des préparations de cours tout en leur offrant la plus grande diversification possible des formes de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative.

Article mis en ligne le 5 janvier 2008

<sup>23</sup> Mais on aurait pu imaginer des activités de médiation plus systématiques. À partir d'un texte descriptif tel que celui proposé par les auteurs, par exemple : enregistrer la déclaration d'un passant ayant rencontré la mascotte la nuit dans une rue de la ville ; rédiger un rapport de police signalant aux autorités de la ville l'apparition de cet animal ; rédiger l'avis de recherche correspondant, etc. : on voit que l'on pourrait même articuler ces différentes opérations de médiation dans un mini-scénario tout à fait réaliste...


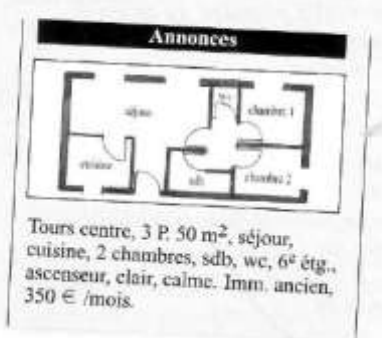
## ANNEXES


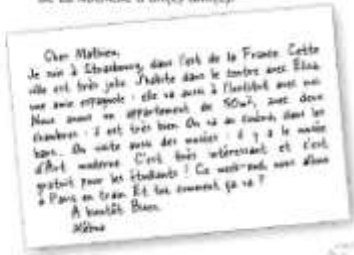
### Taxi 1. Méthode de français. Paris : Hachette, 2003

#### Livre de l'élève, Avant-propos p. 3

[...]

La dernière double page [se termine par] une mini-tâche concrète proposée à l'écrit ou à l'oral.

Leçon 7, Livre de l'élève p. 27 "Boutique.net"	Leçon 9, Livre de l'élève p.31 "Appartement à louer"
<p><b>Communiquez</b></p> <p>🎧 <b>Quel est le prix ?</b> 🎧 Écoutez et indiquez le prix des objets du site Boutique.net.</p>  <p>🗣️ <b>À vous !</b> Avec votre voisin(e), regardez la page du catalogue Boutique.net et passez votre commande. Jouez la scène.</p>	<p><b>Communiquez</b></p> <p>🗣️ <b>À vous !</b> Vous êtes dans une agence immobilière et vous cherchez un appartement à louer. À l'aide de l'annonce et du plan de l'appartement, jouez la scène avec votre voisin(e). ► – Bonjour, je cherche un appartement à louer. – Où ? ...</p> 
Leçon 7, Guide pédagogique (p. 37)	Leçon 9, Guide pédagogique (p. 45)
<p><b>Communiquez</b> 🎧</p> <p><i>Quel est le prix ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avant l'écoute, faire observer l'illustration : un site Internet de vente par correspondance proposant différents articles. Faire observer les photos des articles.</li> </ul> <p>Donner pour consigne aux apprenants de noter le prix de chacun des articles.</p> <p>Faire écouter les trois enregistrements en marquant une petite pause avant chaque nouvel énoncé.</p> <p><b>Corrigé</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rouge – réf. S 162 – 87 €</li> <li>• Noir – réf. S 163 – 79 €</li> <li>• Réf. M 958 – 1380 €</li> <li>• Bleu – réf. T 751 – 260 €</li> <li>• Jaune – réf. R 752 – 276 €</li> </ul>	<p><b>Communiquez</b></p> <p><i>A vous!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Préparation au jeu de rôles</li> </ul> <p>Faire travailler les apprenants par groupes de deux.</p> <p>Leur faire consulter la rubrique "Façons de dire, p. 31: Situer un lieu sur un plan et S'informer sur un lieu.</p> <p>Faire réfléchir les apprenants sur les expressions à utiliser.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Passer au jeu de rôles.</li> </ul> <p>Production libre</p>

<b>Leçon 11, Livre de l'élève p. 35</b> <b>"Voyages, voyages"</b>	<b>Leçon 12, Livre de l'élève p. 37</b> <b>"Week-end à la mer"</b>
<p><b>Communiquez</b></p> <p>5 <b>Quel hôtel choisir ?</b> </p> <p>Écoutez le dialogue et répondez aux questions.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 Quelles différences est-ce qu'il y a entre le Marina et le Continental ?</li> <li>2 Quel est le conseil de la personne de l'agence ? Pourquoi ?</li> </ol> <p>6 <b>À vous !</b></p> <p>En groupes, présentez un circuit de deux jours dans une ville ou une région que vous connaissez bien (en France ou dans un autre pays).</p>	<p><b>Communiquez</b></p> <p>5 <b>À l'office de tourisme.</b>          Vous travaillez à l'office de tourisme de La Rochelle. Répondez aux demandes des touristes.          - Exemple : Le Musée maritime, c'est loin d'ici ?          → Non, monsieur, c'est à côté de l'aquarium, par là où de l'office de tourisme.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 Les billets pour la visite de l'hôtel de ville, c'est ici ?</li> <li>2 Pardur, madame/monsieur, il y a de la, un y va certainement ?</li> <li>3 C'est combien l'entrée de l'aquarium ? Je suis étudiant.</li> <li>4 Bonjour, je vais à Bordeaux et je n'ai pas de voiture. Il y a un bus ?</li> </ol> <p>6 <b>Carte postale.</b>          Lisez la carte postale ci-dessous. À la manière de Méline, écrivez une carte postale de La Rochelle à un(e) ami(e).</p> 
<b>Leçon 11, Guide pédagogique</b> <b>(pp. 50-51)</b>	<b>Leçon 12, Guide pédagogique (pp. 50-51)</b>
<p><b>Communiquez</b></p> <p><i>Quel hôtel choisir?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avant l'écoute, faire lire les questions 1 et 2 de l'activité.</li> <li>Faire écouter le dialogue.</li> <li>- Demander aux apprenants de consulter la transcription de ce dialogue, p. 109, puis de jouer la scène par groupes de 2.</li> <li>- Passer au jeu de rôles</li> </ul> <p>Production libre.</p>	<p><b>Communiquez</b></p> <p><i>A l'office du tourisme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire travailler les apprenants par groupes de deux.</li> <li>- Leur faire lire l'exemple.</li> </ul> <p>Puis leur demander de s'interroger mutuellement (ils jouent alternativement l'employé(e) de l'office de tourisme et le/la touriste.</p> <p><i>Carte Postale</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire lire la carte postale de Méline</li> </ul> <p>Demander aux apprenants d'écrire une carte postale de La Rochelle à un(e) ami(e).</p>

**HEU Élodie, Habilat Jean-Jacques, Édito. Méthode de français. Niveau B2 du CECR. Livre de l'élève. Paris : Didier, 2006**



## 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](http://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/](http://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](http://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.

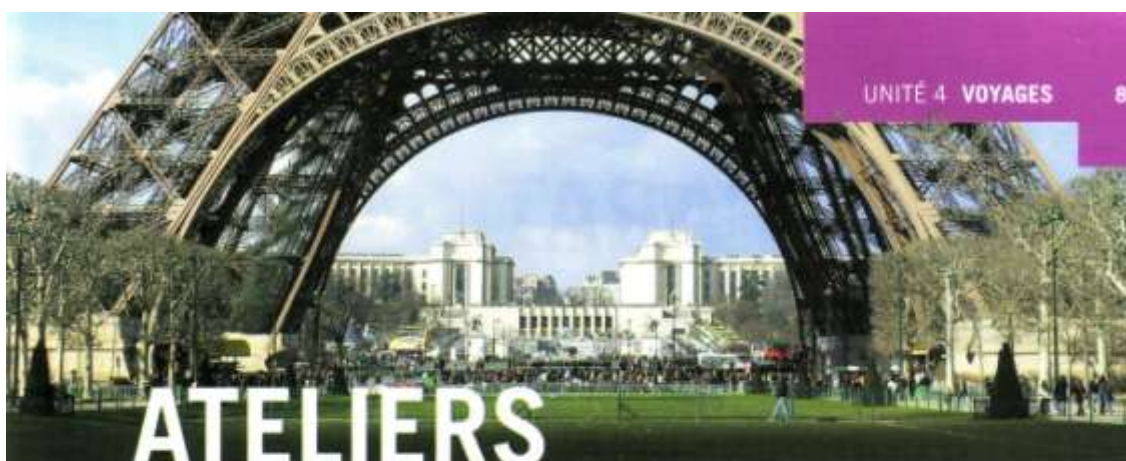
## 5

### 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.



HEU Élodie, Habilat Jean-Jacques, Édito. **Méthode de français. Niveau B2 du CECR. Livre de l'élève. Paris : Didier, 2006**



## 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.

**BUTZBACH, R, FACHE, R, MARTÍN C. et al.,**  
**Sac à dos 1. Méthode de français pour adolescents. Barcelona : Difusión, 2007**

# 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 917 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 smileys 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.

**BUTZBACH, R, FACHE, R, MARTÍN C. et al.,  
Sac à dos 1. Méthode de français pour adolescents. Barcelona : Difusión, 2007**

**GUIDE PÉDAGOGIQUE**

**Projet: La mascotte de la classe**

**(Objectifs)**

Intégration des connaissances, récapitulation des acquis du module, travail sur l'imagination et l'expression de soi. EO. EE. Recherche d'informations. Répartition des tâches à l'intérieur des sous-groupes. Écoute et respect des autres. Évaluation collective. HD : créativité, imagination.

**(Démarche)**

- Par groupes de 5, faire faire les calculs requis pour remplir la fiche suivante : Âge : \_\_\_\_\_ Taille : \_\_\_\_ Poids : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_ (un groupe, un calcul).
- Décider de : ce qu'il / elle aime, ce qu'il / elle adore, ce qu'il / elle déteste, ce qu'il / elle fait, quelles langues il / elle parle, où il / elle habite, d'où il / elle vient, animal de compagnie, signes particuliers.

Pour mettre toutes ces données en commun, ou bien chaque sous-groupe fait ses propositions oralement et on organise un vote, ou bien chaque sous-groupe écrit une proposition sur un petit papier (ce qu'il / elle aime, ce qu'il / elle adore, etc.) puis on tire au sort un papier et c'est la caractéristique tirée au sort qui l'emporte.

Exemple : Elle aime le sucre, elle aime aller se baigner, elle aime sortir. Si le papier tiré au sort est « elle aime sortir », c'est cette proposition qui sera adoptée pour définir les goûts de la mascotte.

- Illustrer cette mascotte sur un poster et écrire sa carte d'identité à côté du dessin (chaque groupe fait une partie du dessin). On peut aussi la fabriquer (mais... pas grandeur nature !).
- Préparer la présentation orale de la mascotte.
- Présentation orale (chacun explique un petit peu telle ou telle caractéristique ou même les difficultés rencontrées au moment du travail en groupe ou les moments particulièrement agréables ou amusants).

**Solution possible**

La mascotte de notre classe s'appelle Rodiopic. C'est un monstre vert et gluant qui mesure 31 met qui pèse 917 kg.[Etc. : reproduction de l'exemple en page 57 du manuel, reproduite en Annexe]

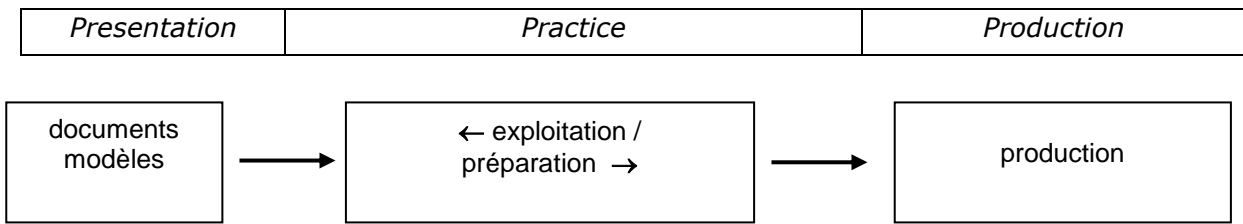
**Évaluation**

Les élèves ont chacun une grille d'évaluation à remplir après avoir fini la mascotte (cette grille est lue aussi avant le début du travail) :

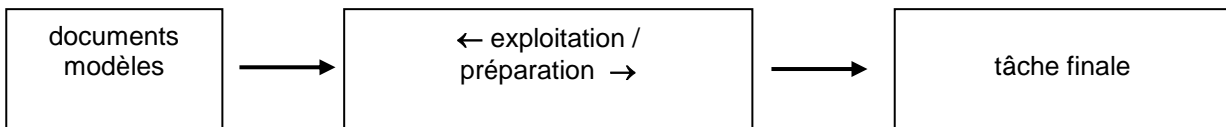
- Utilisation des connaissances lors de la rédaction du texte (se référer à la liste des structures à employer dans "Un petit trou de mémoire ?").
- Présentation de la mascotte sur poster : qualité du dessin, collage, etc., au niveau esthétique.

## MODÈLES D'UNITÉ DIDACTIQUE

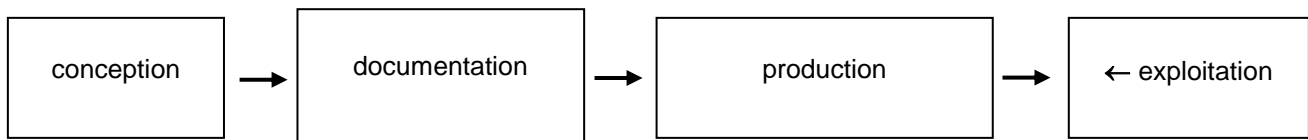
### Modèle PPP : *presentation practice production*



### Modèle PPP tâche finale



### Modèle pédagogie du projet



### Modèles mixtes

