

David Leonardo DIAZ VASCO

Master 2 Français Langue Étrangère

Mémoire de recherche (M2)

Année 2019 - 2020



**Université de Nantes
Master 2 Sciences du Langage – FLE**

**Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
Master 2 Enseignement de langues étrangères.**

**LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE EN DIDACTIQUE DU FLE.
ANALYSE D'UN MANUEL D'ENSEIGNEMENT.**

Sous la direction de :
Abdelhadi BELLACHHAB (Université de Nantes)
Ricardo LEURO (Universidad Pedagógica Nacional)

Octobre 2020

David Leonardo DIAZ VASCO

Master 2 Français Langue Étrangère

Mémoire de recherche (M2)

Année 2019 - 2020



Université de Nantes
Master 2 Sciences du Langage – FLE

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
Master 2 Enseignement de langues étrangères.

LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE EN DIDACTIQUE DU FLE.
ANALYSE D'UN MANUEL D'ENSEIGNEMENT.

Sous la direction de :
Abdelhadi BELLACHHAB (Université de Nantes)
Ricardo LEURO (Universidad Pedagógica Nacional)

Octobre 2020

À ma mère, âme éternelle qui m'a permis d'habiter ce beau monde.

À mon père, pour faire possible ce rêve.

REMERCIEMENTS

J'aimerais dans un premier temps reconnaître le labeur de mes directeurs de mémoire, M. Abdelhadi Bellachhab et M. Ricardo Leuro. Je tiens à les remercier profondément pour les conseils, la patience et le soutien qu'ils m'ont offerts pendant la réalisation de ce travail.

J'exprime ma gratitude à M. Abdelhadi Bellachhab, car son orientation, ses suggestions et son guide ont considérablement apporté à ma réflexion et donc à ce travail.

Je remercie également M. Ricardo Leuro pour sa disponibilité et son aide sans faille. Sa motivation et son engagement m'ont aidé à la rédaction de ce travail de mémoire.

Je suis également reconnaissant à l'ensemble des enseignants et directifs colombiens et français. Je tiens à remercier en particulier Mme. Garric pour son soutien, sa compréhension et son écoute attentive.

Je voudrais remercier mes très chers parents pour me donner la vie, ainsi que les piliers et supports nécessaires pour m'épanouir dans de monde.

J'exprime ma gratitude à tous mes camarades de Master, en particulier à Mlle. Émelyne Coulon pour son aide infinie tout au long du chemin.

Je voudrais remercier aussi de tout mon cœur Mlle. Patricia Mesa pour son accompagnement, aide et encouragement, essentiels pour la réussite de ce produit final.

Enfin, j'adresse mes sincères remerciements à toutes ces personnes, amis ou famille, qui par leurs conseils, relectures, soutien ou accompagnement m'ont aidé non seulement à concevoir ce travail mais également à ne pas me décourager.

TITRE : La perspective actionnelle en didactique du Français Langue Étrangère. Analyse d'un manuel d'enseignement.

TITLE: The action-oriented approach in FFL didactics. Analyze in a teaching text-book.

RÉSUMÉ : En didactique de langues étrangères, nous avons une longue tradition englobant une quantité variée d'approches et méthodologies. Cependant, la transition entre une approche à l'autre n'est pas toujours évidente. Ça sera bientôt deux décennies que le Cadre Commun de Référence pour les Langues a mis les bases qui esquissent une nouvelle perspective cherchant à s'adapter aux nouvelles exigences et changements de notre époque. Cette perspective dite actionnelle est fondée sur l'agir social et se veut être une approche sensée et riche en possibilités. Nous nous demandons si cette perspective de la co-action est appliquée dans un manuel de FLE moderne et comment elle est employée.

ABSTRACT: In didactics of foreign languages teaching, we have a big tradition covering a varied quantity of approaches and methodologies. However, the transition between an approach into another is not always evident. Soon, it would be two decades since the Common European Framework of Reference for Languages has put the bases that outlines a new approach looking for adjusting to the new demands and present changes of our time. This approach called action-oriented is based on social action and claims to be a reasonable approach, besides rich in possibilities. We wonder if this action-oriented approach is used in a FFL modern text-book and how it is applied.

MOTS CLÉS : Perspective/Approche Actionnelle – FLE – Didactique de Langues – CECR/CECRL – Pédagogie par projets

KEY WORDS: Action-oriented approach – FFL – Didactics of languages teaching – CEFR/CEFRL – Project-based learning

Liste des abréviations utilisées dans ce texte

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

PA : Perspective Actionnelle

AC : Approche Communicative

FLE : Français Langue Étrangère

L1 : Langue source (l'espagnol dans un cours de français langue étrangère par exemple)

L2 : Langue cible (langue étudiée, notamment le français dans cette recherche)

GP : Guide Pédagogique ou Guide du Professeur.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	5
ÉTAT DE LA QUESTION.	7
FORMULATION DE LA PROBLÉMATIQUE.....	9
Question de recherche :	10
JUSTIFICATION DE LA RECHERCHE.....	11
CADRE THEORIQUE.	13
4.1. Antécédents :	13
4.1.1. La pédagogie active.....	14
4.1.2. Le constructivisme.....	16
4.1.3. L’approche communicative.....	17
4.2. La Perspective Actionnelle.....	19
4.2.1. CECRL :	20
4.2.2. Aperçu de la Perspective Actionnelle selon Christian Puren.....	23
4.3. Le passage de l’Approche Communicative à la Perspective Actionnelle.....	25
4.4. Les manuels.	27
PROTOCOLE DE RECHERCHE.	32
5.1. Cartographie du projet de recherche :	32
5.2. Principes méthodologiques et didactiques de la perspective actionnelle	33
ANALYSE.....	41
6.1. Analyse générale du manuel.....	42
6.2. Analyse de l’Avant-Propos.	43
6.3. Analyse de la double page d’ouverture Dossier 3.....	45
6.4. Analyse générale de l’unité :	48
6.5. Analyse du projet de l’unité :	49
6.6. Analyse des leçons.....	58
6.6.1. Analyse de la leçon 1.	59
6.6.2. Analyse de la leçon 2.	63
6.6.4. Analyse de la leçon 4.	71
6.6.5. Analyse de la leçon 5.	73
6.6.6. Analyse de la leçon 6.	75
6.6.7. Synthèse de l’analyse des leçons.....	78
6.7. Conclusions générales de l’analyse de l’unité 3.	82
CONCLUSION	86
BIBLIOGRAPHIE	90
LISTE DE GRILLES ET TABLEAUX.....	93
LISTE DE FIGURES ET IMAGES	94
ANNEXES.....	95
Annexe 1. Avant-propos, Cosmopolite 1.....	96
Annexe 2. Mode d’emploi, Cosmopolite 1.	97
Annexe 3. Dossier 3, Cosmopolite 1.....	99
Annexe 4. Guide Pédagogique, dossier 3, Cosmopolite 1.	114

INTRODUCTION

« Qu'est-ce qui doit fonder l'éducation ? Ce qui unit et ce qui libère ».

Olivier Reboul

Le métier d'enseignant demande beaucoup de prérequis chez les professeurs : une maîtrise disciplinaire exhaustive, des compétences largement développées, un savoir étendu et pointu et un savoir-être irréprochable. L'enseignement des langues étrangères n'en est pas l'exception. De surcroît, dans la pratique pédagogique, nous sommes toujours confrontés en tant que formateurs à un summum des propositions et des conceptions didactiques et pédagogiques, mais aussi à une myriade de matériel pédagogique visant à promouvoir, soutenir et appuyer le processus d'enseignement-apprentissage des langues vivantes. Parmi cet ensemble de propositions pédagogiques matérialisées, nous trouvons le manuel de langues comme l'un des supports d'apprentissage essentiels dans les cours du français langue étrangère.

Derrière le travail direct des professeurs avec leurs étudiants en salle de classe, il y a une énorme quantité de personnes et de professionnels mettant en fonctionnement toute une chaîne de production du matériel pédagogique pour aider et faciliter cette activité professorale. Dans la construction d'un manuel, par exemple, nous distinguons les concepteurs-auteurs, l'éditeur, le directeur de collection, les conseillers pédagogiques, techniques et scientifiques, les illustrateurs, les metteurs en page, les évaluateurs et lecteurs, entre autres. La conception d'un manuel est très souvent liée à la perspective pédagogique en vogue au moment où il est engendré.

Dans notre domaine d'action, nous avons déjà entendu parler des grandes révolutions en didactique et pédagogie des langues. Ces nouvelles pédagogies s'inspirent normalement

d'autres disciplines ou des événements sociaux qui marquent des changements à un moment déterminé de l'histoire. En ce qui concerne l'enseignement-apprentissage des langues, on peut mentionner notamment la perspective actionnelle qui s'est inspirée des pédagogies actives et de la pédagogie de projets et de co-construction social des savoirs - compétences. En effet, dans une approche actionnelle, les étudiants sont des acteurs sociaux qui visent à réaliser des projets ou des tâches dans un contexte social précis.

Cependant, le passage d'une méthodologie à une autre est lent. « L'exemple actuel de l'évolution de l'approche communicative vers la perspective actionnelle nous montre bien qu'il est difficile de faire évoluer les pratiques de classe » (Riquois, 2010, p.15). Cette difficulté ne se pose pas que pour les pratiques de classe, mais aussi bien pour la création des manuels appliquant des principes clairs de la perspective actionnelle.

Les bases de cette nouvelle méthodologie d'enseignement-apprentissage sont apparues il y a une vingtaine d'années avec la parution du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Depuis lors, maints manuels de FLE ont essayé de s'inscrire dans cette nouvelle approche pédagogique, en tentant de développer les mises en œuvre de la PA, mises en œuvre qui n'ont pas été explicitées dans le CECRL. Cet exercice de transposition didactique, autrement dit de transformation des savoirs savants à des savoirs enseignables, n'est pas toujours évident. La preuve ? Une grande quantité de manuels parus depuis plusieurs années continuent à appliquer une approche du type communicative.

Ce travail de recherche analytique vise effectivement à savoir si dans un manuel actuellement reconnu on applique les principes et les pratiques de la perspective actionnelle.

CHAPITRE 1.

ÉTAT DE LA QUESTION.

Cela fait presque deux décennies que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL / CECR) a été publié dans les éditions Didier (Paris, 2001). Dans cet ouvrage largement répandu et traduit en plusieurs langues, on propose un cadre de travail conceptuel en langues vivantes basé sur une nouvelle perspective/approche conçue sur l'agir social. De nombreux professeurs de langues vivantes en font référence ou ont déjà au moins entendu parler de ce Cadre et de ses niveaux communs de référence.

Néanmoins, il reste encore des vides conceptuels, mais surtout pragmatiques, par rapport à la perspective actionnelle qui y est proposée. Il paraît que les seules idées retenues par les enseignants sont les notions de « tâche » (qui reste encore un concept flou), « approche actionnelle » (par rapport à quelque chose qui est en relation avec l'action), les « niveaux de référence ou d'évaluation » (A1, A2, B1, B2, C1 et C2) et les « compétences langagières » déjà connues depuis l'approche communicative (compréhension orale, production orale, compréhension écrite et production écrite). Il paraît que c'est justement cette approche communicative basée sur l'acquisition d'une compétence langagière-communicative, celle qui est la plus répandue et utilisée dans notre époque moderne depuis quelques décennies.

Dans ce contexte, tout un réseau commercial et industriel se déploie pour offrir aux acteurs de ce processus d'enseignement-apprentissage des supports leur permettant de mieux progresser dans l'acquisition et/ou compréhension des divers savoirs et compétences. D'après Riquois, il existe trois types de supports dissociés : « les manuels, les documents authentiques et les matériels complémentaires » (2010, p. 139).

Dans l'enseignement des langues, les manuels ont gagné une place importante dans les salles de classes et restent un point de repérage important pour les professeurs du FLE. Ces

dernières décennies, les fondements de l'approche communicative ont été largement adaptés aux manuels de langue française. Selon Riquois, « Les manuels relevant de l'approche communicative sont élaborés à partir de tâches d'apprentissage communicatives, qui proposent des situations destinées à faciliter l'apprentissage. Les jeux de rôles, les simulations sont proposées dans l'ensemble des leçons, car ces activités permettent de s'exprimer dans des situations d'énonciation proches de la réalité » (2010, p. 138).

Pourtant, maints manuels apparus depuis l'année 2000 se déclarent préconiser la perspective actionnelle comme méthodologie directive dans leurs unités didactiques. Il reste à savoir donc si dans ces manuels, étant les outils les plus répandus et utilisés dans les salles de classe de FLE, on y perçoit les principes et les activités prônés par cette « nouvelle » méthodologie basée sur l'action social, ou si par contre, ils continuent à opérer sous d'autres modèles tels que l'approche communicative.

CHAPITRE 2.

FORMULATION DE LA PROBLÉMATIQUE.

Malgré l'implémentation généralisée des niveaux de langue basée sur l'évaluation par compétences et l'expansion de la terminologie soi-disant *actionnelle* et tout son champ sémantique (agir, action, acte, acteur, actionnel, tâche, etc.), on trouve toujours des difficultés d'application, et voire de compréhension, de ce que c'est une perspective basée sur l'agir social.

Cette tâche n'est pas facile à réaliser si nous tenons compte que le CECRL n'a pas été conçu comme une méthode et n'apporte pas des pratiques claires par rapport à l'application didactique de cette approche. Dans l'avertissement de cet ouvrage on mentionne :

« Soyons clairs : il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses. La fonction du Cadre européen commun de référence n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser. » (CECRL, 2001, p. 4.)

Cependant il faut rajouter le fait qu'on est aussi inondés par des manuels-méthodes qui utilisent la terminologie de la perspective actionnelle. Pour Christian Puren, dans la plupart des cas cela ne correspond qu'à une stratégie publicitaire pour mieux s'adapter aux attentes du public : « [...] l'évolution des manuels de langues au cours de ces dernières années, qui tous se réclament désormais non plus de l'approche communicative, mais de la perspective actionnelle. Que cela n'aille guère plus loin, pour certains, qu'un affichage commercial dans l'avant-propos » (2011, p. 5).

Dans ce contexte moderne dans lequel les bases méthodologiques de la PA ne sont pas encore fondées et éclaircies d'une manière étendue par une « autorité » de connaissance, de nombreuses maisons d'édition proposent des manuels de langues avec des activités et des méthodes s'inspirant de cette méthodologie (ou c'est en tout cas ce que les concepteurs expriment dans l'avant-propos tout en employant le champ lexical de la perspective actionnelle). Il faut mentionner aussi que ces manuels s'appuient sur l'utilisation des niveaux préconisés par le CECRL.

En regardant tout ce panorama, nous avons voulu mener une analyse exhaustive sur l'une des unités d'un manuel moderne, à savoir « *Cosmopolite 1* » (2017) de la maison d'édition *Hachette Français Langue Étrangère*, pour savoir de la sorte s'il y a une application visible, claire et pertinente des principes de l'approche actionnelle, ou si au contraire, on y propose d'autres méthodologies tels que l'approche communicative pour l'apprentissage du FLE.

À la fin de cet exercice analytique, il se peut aussi que dans ce manuel il y ait une approche éclectique, c'est-à-dire, une combinaison inter-méthodologique de perspectives différentes. L'éclectisme est donc la gestion complexe de la pluralité méthodologique. Pour Puren, il y a de l'éclectisme quand les « éléments réduits et isolés de différentes méthodologies sont combinés et articulés les uns avec les autres de manière plus ou moins raisonnée » (Puren, 2014, p.13).

Question de recherche :

Le manuel de Français Langue Étrangère « *Cosmopolite 1* » est-il conçu dans le respect de la méthodologie prônée dans l'avant-propos, à savoir, la perspective actionnelle ? Si c'est le cas, comment utilise-t-il les principes de cette méthodologie ?

CHAPITRE 3.

JUSTIFICATION DE LA RECHERCHE.

Ce projet de recherche a pour but l'analyse d'un manuel moderne de FLE pour savoir s'il est conçu dans le respect des fondements de la perspective actionnelle et comment ils y sont proposés pour son application dans un cours de langue française. En effet, le choix d'un manuel est l'une des implications déterminantes pour le développement des cours ; cependant, en révisant la littérature académique on constate un manque de travaux portant sur l'analyse de ces livres FLE. C'est pourquoi nous considérons que les enseignants et les directeurs et coordinateurs pédagogiques se sentent plus ou moins démunis à l'heure de choisir un manuel.

Il me paraît assez important d'appréhender si cette méthodologie est employée au sein des principaux ouvrages pour l'enseignement de FLE, tenant compte que ces manuels sont utilisés non seulement dans le quotidien des professeurs, mais aussi comme référents dans la conception et préparation des cursus/programmes FLE des écoles et universités. Ce travail de recherche donnera les outils analytiques et de réflexion nécessaires aux formateurs pour analyser d'autres manuels et ainsi réaliser des choix consciencieux.

Observer si dans ce manuel moderne de FLE appelé « Cosmopolite 1 » on emploie ou non l'approche actionnelle, et décrire comment elle est déployée, quels outils, démarches et tâches sont utilisés, nous permettra d'évaluer jusqu'à quel point on a su aborder la question de l'agir social dans un contexte éducatif. Nous avons décidé de choisir en particulier cet ouvrage, à savoir « Cosmopolite 1 » de la maison d'édition Hachette Français Langue Étrangère, car c'est le manuel qui représente l'une des maisons d'édition renommées dans la conception et publication des méthodes FLE. En outre, parce que c'est le manuel moderne qui renouvèle le célèbre « Alter Ego + » de la même maison d'édition, qui a succédé à la fois

le classique « Alter Ego ». En plus, il faut mentionner aussi qu'il est à l'heure actuelle, le manuel utilisé par l'Alliance Française de Colombie et dans des universités prestigieuses telle que l'Université Nationale de Colombie.

Il faut préciser aussi que ce projet de recherche analytique n'a aucune représentativité commerciale, autrement dit, nous n'avons aucun rapport particulier à la maison d'édition à laquelle appartient le manuel analysé.

CHAPITRE 4.

CADRE THEORIQUE.

Pour expliquer comment la perspective actionnelle est née et comment elle s'est développée, il faut comprendre non seulement le contexte qui l'a entouré au moment de sa conception, mais aussi l'histoire qui l'a précédée pour ainsi saisir les bases qui lui sont propres et les valeurs qu'elle a héritées. C'est pourquoi nous commencerons ce cadre théorique avec ses antécédents les plus marquants, à savoir la pédagogie active, le constructivisme et l'approche communicative.

Ensuite, nous décrirons la PA tout en expliquant ses origines avec le CECRL, ses caractéristiques, sa portée, et sa relation avec son complément et opposée : la déjà citée approche communicative. Nous introduirons aussi la conception de Christian Puren de la PA, aperçu qui nous semble très important car les études de cet auteur expert dans le sujet nous permettront de développer une analyse plus pointue du manuel étudié.

À la fin de ce cadre théorique, nous expliquerons ce que c'est un manuel, ses caractéristiques et son évolution pendant ces dernières années dans le cadre d'enseignement du français langue étrangère.

4.1. Antécédents :

Toute méthodologie d'enseignement de langues suit une histoire pédagogique et didactique qui lui fournissent les bases et les caractéristiques qui lui sont propres. Cette construction - développement d'une perspective ou approche méthodologique est aussi en relation avec le contexte social, culturel et éducatif du temps où elle naît. C'est pourquoi il nous semble de grande importance le fait de revenir dans les prédécesseurs de la Perspective

Actionnelle, pour mieux comprendre sa manière d'être et d'agir dans le contexte mondial de nos jours.

Nous aborderons d'abord la pédagogie active et le constructivisme, pour voir leurs implications et impacts philosophiques et pragmatiques dans la PA. Ensuite, nous parviendrons à l'approche communicative, méthodologie très répandue dans notre contexte mondial actuel. N'oublions pas que cette dernière approche (AC) donne à une grande partie des professeurs de langues modernes leur agir professoral.

4.1.1. La pédagogie active.

Le concept de pédagogie active a été introduite au XIX siècle par Henri Marion pour faire référence à une nouvelle pédagogie basée sur l'agir de l'apprenant. C'est justement en faisant, en pratiquant et en travaillant que l'apprenant peut développer ses savoirs. Meirieu dans son analyse des pédagogies actives remarque : « Rendre l'élève actif, c'est donc, tout à la fois, l'inviter à s'engager lui-même dans ses apprentissages et lui proposer de travailler concrètement, à composer, écrire, dessiner, agir de toutes les manières susceptibles d'exercer et d'éprouver ses forces » (2013, p.2).

Au XX siècle, cette notion se développe et prend forme sous plusieurs expériences introduisant ainsi le concept *d'école active qui désigne un mouvement dans lequel s'inscrivent de grandes figures et références de l'éducation mondiale tels qu'Adolphe Ferrière, Célestin Freinet, Maria Montessori, Claparède, Ovide Decroly, Bovet, etc.* (Meirieu, 2013, p.4).

Dans cette perspective, on tient compte des besoins et caractéristiques des apprenants pour ainsi formuler un travail sur tâches ou projets qui impliquent le mouvement et le travail chez l'apprenant : « Pour les promoteurs de « l'école active », il faut s'appuyer sur « les besoins » de l'enfant et lui proposer des « activités fonctionnelles », dans le prolongement de ses

besoins : c'est ainsi qu'il va se développer et accéder « naturellement » à l'ensemble des savoirs qui lui sont nécessaires. » (Meirieu, 2013, p.4)

La pédagogie active introduit le concept de projet, qui sera plus tard de grande importance dans la perspective actionnelle. Pour mieux définir ce qu'est un projet, je me permets de citer ce qu'a dit Jean Proulx (cité par Catherine Reverdy, 2013, p. 6) : « L'apprentissage par projet est donc un processus systématique d'acquisition et de transfert de connaissances au cours duquel l'apprenant anticipe, planifie et réalise, dans un temps déterminé, seul ou avec des pairs et sous la supervision d'un enseignant, une activité observable qui résulte, dans un contexte pédagogique, en un produit fini évaluable. ». Plus tard, le projet sera très utile pour le développement de la Perspective Actionnelle car il représente le travail collectif au sein d'un groupe social que, dans le contexte éducatif, est symbolisé par le groupe classe.

L'école active reste dans la plupart des cas un lieu de départ pour la création et le développement de nouvelles propositions en éducation. En ce qui concerne l'enseignement des langues, la PA a hérité la conception du groupe classe comme union social, en tant que collectif qui coopère pour mener à bien un projet d'ordre social qui est l'enseignement-apprentissage d'une langue :

« Pourtant « l'école active » reste profondément présente dans l'imaginaire pédagogique, à la manière d'une « cité idéale » ... Ce serait un « petit monde » dans lequel enfants et adultes vivraient ensemble et participeraient, chacun en fonction de leurs moyens et de leurs compétences, au fonctionnement du collectif. Ce serait une société en miniature avec l'ensemble de ses dimensions et de ses institutions - économiques, sociales, juridiques et politiques – retailées afin que chaque enfant puisse y trouver sa place » (Meirieu, 2013, p.6).

4.1.2. Le constructivisme.

Jean Piaget peut être considéré comme le pionnier du constructivisme en affirmant que c'est dans l'activité pratique que l'apprenant acquiert et développe ses connaissances et ses compétences. De ce point de vu, « l'enseignement doit donc confronter le sujet à des situations riches et diversifiées pour offrir des interactions favorables au développement cognitif. » (Médioni, 2009, p.3).

Pour le constructivisme, l'être humain n'accumule pas de connaissances tout court, mais il réalise continuellement un réajustement d'elles-mêmes pour ainsi construire son propre processus d'apprentissage. Médioni l'exprime ainsi :

« il ne s'agit pas d'ingurgiter des listes ou des emplois mais d'intégrer une nouvelle information dans un ensemble déjà construit. Pour retenir cette nouvelle information, il faudra reconstruire ce qui est déjà connu, réélaborer de nouveaux réseaux de signification. Si la langue se construit, c'est par tâtonnements, essais, erreurs, réajustements, etc. » (2005, p.1)

Au niveau éducatif, il est important de remarquer que dans cette perspective, on considère que l'apprenant ou l'enfant n'est pas une entité vide qu'on doit remplir de connaissances, mais plutôt un être actif avec une expérience, des compétences et des savoirs déjà acquis qui vont se mobiliser pendant le processus d'enseignement-apprentissage pour réajuster toutes ses connaissances et habiletés.

« Ces deux temps sont essentiels. Remobiliser d'abord ce que l'on sait parce qu'un apprenant a tendance à penser qu'il ne sait rien - ce qui est le plus souvent inexact – et ne fait pas spontanément l'effort de convoquer ses savoirs et de réaliser un état des lieux nécessaire pour se penser déjà capable de, et pour anticiper les besoins liés à la tâche prescrite. Apprendre consiste essentiellement à réorganiser ses savoirs et pour

cela, il est nécessaire de reconnaître ce que l'on sait pour pouvoir identifier également ses découvertes. Dans un deuxième temps, l'apprenant va chercher ce dont il a besoin, en connaissance de cause. L'apport (input) n'apparaît plus alors comme une avalanche d'informations sur lesquelles il n'a pas vraiment prise mais comme une ressource utile à laquelle il va pouvoir avoir recours... à condition qu'il y ait une tâche précise qui permette la saisie nécessaire (intake). » (Médioni, 2010, p. 3-4)

Par extension, on ne doit pas seulement contempler le constructivisme sous l'angle de la construction du savoir, mais aussi dans la construction des savoir-faire, des compétences et même du savoir-être chez l'apprenant : « La méthode progresse donc, non pas par une accumulation ou une capitalisation de savoir-faire mais par accommodations successives. Dès le début, on sait faire un peu de tout. Puis, progressivement, on s'améliore, on y voit plus clair, on se débrouille mieux. » (Girardet, 2011, p.10)

Lev Vygotski y ajoutera la dimension sociale car le sujet en tant qu'entité individuelle ne pourrait pas apprendre tout seul : « Le sujet est d'abord un sujet social en communication avec autrui, qui parle aux autres et qui transforme son environnement et lui-même » (Médioni, 2009, p.3). Par la suite, Jérôme Bruner et Henri Wallon complèteront cette théorie socioconstructiviste en y ajoutant le concept de l'adulte/groupe médiateur qui met en place les conditions nécessaires pour la survie, le développement et l'apprentissage de l'enfant.

4.1.3. L'approche communicative.

L'évolution des théories linguistiques, et en particulier celles qui abordent le pragmatisme et la théorie des actes de langage¹, ouvre définitivement la porte qui permettra une nouvelle

¹ J.-R. Austin a été l'un des premiers à proposer une théorie des actes de langage, suivi par J. Searle.

approche dans l'enseignement des langues, en passant par « une centration sur le lexique à une centration sur la structure puis sur l'énoncé » (Tardieu, 2008, p.11).

L'approche communicative est délimitée en 1975 par le Conseil de l'Europe dans un ouvrage connu sous le nom de « Niveau Seuil » (Threshold Level) pour proposer un inventaire de compétences linguistiques permettant de devenir opérationnel le plus rapidement possible dans un contexte étranger. Cette approche est aussi connue sous la dénomination d'approche notionnelle-fonctionnelle car elle propose une liste d'actes de paroles ou de savoir-faire langagiers (se présenter, réserver une chambre d'hôtel, commander au restaurant, acheter un billet, etc.) s'inscrivant dans une liste de notions précises (temps, espace, relations, sentiments, etc.).

Le cœur donc de cette approche est le développement de la reconnue « compétence de communication ». Christian Puren précise : « L'« approche *communicative* » (AC) avait été ainsi nommée parce que l'objectif social de référence de cette méthodologie était de former les apprenants à communiquer en langue étrangère (L2) » (2009, p.3).

Tenant compte de l'objectif central de cette approche, on peut remarquer en analysant la méthodologie et les pratiques employées par celle-ci, qu'elle propose l'acquisition d'une liste d'actes de parole qui permettront de mieux gérer la communication dans des contextes très précis en simulant des rencontres à l'étranger : « Dans l'approche communicative, les apprenants faisaient comme s'ils étaient des étrangers ou comme s'ils communiquaient avec des étrangers lors de rencontres initiales et ponctuelles : la situation sociale d'usage de référence de cette méthodologie était en effet le voyage touristique » (Puren, 2009, p.8).

Au niveau méthodologique, on privilégie le travail en binômes pour pratiquer la compétence individuelle de l'apprenant et la réutilisation des actes de langage dans de simulations précises : « Dans l'AC, l'agir de référence était l' « acte de parole », qui était un

agir *individuel* par la langue sur un autre individu (le dispositif didactique de formation à l'interaction y était le *pair work*) et un agir *langagier* (l'objectif dans ce dispositif didactique était que les apprenants y réutilisent les actes de parole introduits dans l'unité didactique tout en échangeant des informations) » (Puren, 2009, p.6).

4.2. La Perspective Actionnelle.

« Aimer, ce n'est pas se regarder l'un l'autre, c'est regarder ensemble dans
la même direction »

Antoine de Saint-Exupéry

La Perspective Actionnelle (que nous réduirons dans ce texte par PA) ou approche actionnelle est le reflet des divers processus sociaux et académiques qui se sont déclenchés pour les dynamiques sociales des derniers temps. Autrement dit, la conception de l'enseignement-apprentissage d'une langue varie ou évolue par rapport à ces dynamiques ou changements sociaux de divers ordres. Dans les grandes lignes, on pourrait dire par exemple, et à mode d'hypothèse, que l'approche communicative est l'évolution naturelle d'une ère de l'information et la communication², où ce qui est privilégié, c'est justement cette transmission d'information d'un système à un autre (y compris les personnes comme des systèmes vivantes), c'est-à-dire, la communication efficace.

Aujourd'hui dans un globe qui expérimente une nouvelle vague de déplacements humains tout au long de la planète et qui provoque la rencontre de cultures et langues diverses, il faut y concevoir une nouvelle perspective en didactique des langues basée sur l'action sociale³ car

² « L'approche dite « communicative » s'est élaborée en Europe au début des années 1970, à une époque marquée intellectuellement par le thème de la « révolution de l'information et de la communication ». (Puren, 2007)

³ Prenons la définition d'action sociale proposé par Christian Puren (2006) : « Action collective à finalité collective »

ces déplacements ne se font pas que pour des raisons touristiques⁴, mais surtout pour de raisons de travail et éducatives. Le spécialiste français de la perspective actionnelle, Christian Puren, le mentionne dans un article de « Le français dans le monde » de 2006 (p.40) : « Avec la PA émerge la prise en compte d'un nouvel objectif social lié à la poursuite du projet d'intégration européenne, et qui consiste désormais à préparer les apprenants à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures, comme c'est déjà le cas par exemple dans les entreprises multinationales, et dans les universités où des étudiants de tous pays étudient ensemble dans la langue de l'enseignant étranger ou dans la langue du pays d'accueil. »

En résumé, notre contexte actuel nous demande de préparer les étudiants pour cohabiter avec autrui, tout en sachant que c'est justement cette action sociale celle qui déclenche et détermine la communication, mais elle permet aussi (l'action sociale) de mieux comprendre l'autre (aspect interculturel).

4.2.1. CECRL :

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL/CECR) est un texte publié par le Conseil de l'Europe en 2001 sous la direction de John Trim dans le but d'organiser les réflexions modernes sur les besoins, compétences, et habiletés des apprenants d'une langue étrangère pour ainsi *offrir une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc.* (CECRL, p.9).

C'est grâce à ce cadre de référence qu'on a commencé à développer cette notion de *perspective actionnelle ou approche actionnelle* (notions qui sont utilisées indifféremment dans cet ouvrage). Analysons donc ce petit paragraphe où l'on explique précisément ce qu'est la perspective actionnelle pour le CECR :

⁴ « Dans l'approche communicative, la situation de référence d'usage social de la langue est le voyage touristique : modèle typique de la rencontre à la fois ponctuelle et initiale » (Puren, 2006)

« Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social » (CECRL, 2005, p. 15)

Sachons d'abord que l'approche en vogue depuis quelques décennies a été l'approche communicative, c'est pourquoi on fait allusion à des concepts tels que « actes de parole », « compétence langagière », « tâche langagière », etc. en faisant des précisions par rapport aux nouveaux concepts basés sur la perspective actionnelle.

Dégageons alors de cet extrait du CECR les notions clés pour mieux comprendre cette nouvelle approche. Le point central est celui de la conception de l'apprenant : celui-ci n'est plus vu comme une entité passive qui doit être séparée de la vie sociale pour entrer dans une bulle dite de cours, mais plutôt comme un acteur social actif déjà inclus dans un contexte de vie sociale qui est la classe, et dans laquelle il réalise des actions pour accomplir un but ou

résoudre un problème (tâche)⁵ avec l'aide des autres participants du groupe (camarades et/ou professeur).

Le contexte social de la classe prend donc toute sa valeur car c'est ici où s'inscrivent toutes les actions qui permettent le développement et la réussite des objectifs communs par les biais d'une mobilisation des compétences acquises par les apprenants. D'ailleurs, cette perspective ne préconise pas uniquement les compétences langagières, mais elle tient compte aussi d'autres capacités, habiletés et aspects de l'étudiant en tant qu'entité complexe avec un bagage personnel déjà assez étendu : « L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement » (CECRL, 2005, p. 15)

Jacky Girardet reprend cette idée en nous disant que c'est justement l'action qui mobilise une série complète de compétences et d'actes de parole, et non l'inverse : « elle (la perspective actionnelle) nous fait passer de l'homme communiquant à l'homme agissant. La communication n'est qu'un aspect de l'action même si c'est le plus important. Les savoirs, les savoir être et les savoir apprendre doivent faire partie de la panoplie de l'utilisateur acteur social. » (2011, p.5)

Finalement, il faut constater qu'il y a une dualité entre usage et apprentissage, usager et apprenant, que plus tard sera une des bases de plusieurs didacticiens pour parler de l'agir d'usage (action) et l'agir d'apprentissage (tâche).

Même si le CECR met la première pierre pour la conception d'une nouvelle perspective dans l'enseignement-apprentissage d'une langue vivante fondé sur l'agir en société, elle n'est pas un référentiel des méthodologies qu'on devrait utiliser en classe de FLE (Français Langue

⁵ « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (CECRL).

Étrangère) ou de n'importe quelle langue. Les concepteurs du cadre l'ont mentionné dans l'avertissement du CECR : ils ne veulent pas donner des directives spécifiques pour l'approche actionnelle, mais ils veulent plutôt mener une réflexion pour proposer une base commune, une vision tenant compte de notre réalité moderne et qui puisse harmoniser plusieurs perspectives en didactique des langues. Nous nous trouvons donc dans un moment de créativité et d'ouverture dans un cadre qui nous encourage à prendre le meilleur de ce qu'on connaît pour mener cet art qui est l'enseignement : « Le CECR est donc un outil très souple et peu directif [...] le Cadre européen est surtout un « cadre » dans lequel chaque enseignant ou chaque concepteur de méthode peut peindre un tableau original. » (Girardet, 2011, p.3)

4.2.2. Aperçu de la Perspective Actionnelle selon Christian Puren.

Christian Puren est un reconnu didacticien et professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne (France) qui a rédigé plusieurs articles, conférences et travaux sur l'analyse de la perspective actionnelle. C'est dans toute la recherche qu'il a menée, qu'il a pu proposer une perspective bien délimitée et se basant sur la perspective actionnelle qu'il appellera : « Perspective co-actionnelle co-culturelle » : « C'est au moment même où émerge en Europe cette nouvelle « entrée par l'action » à laquelle correspond ce que j'ai proposé d'appeler la « perspective co-actionnelle » » (2004, p.12).

Dans cette perspective, Puren met *l'accent sur le fait que cet acteur social qui est l'apprenant doit être conçu sur l'aspect du co-agir plutôt que celui du simple co-habiter ou co-vivre, autrement dit, il priorisait les actions communes à finalité collective que l'apprenant réalisait en ce « faire ensemble ». En plus, il dépasse la perspective interculturelle pour s'ouvrir à une vision co-culturelle* » (GO, 2009, p.2).

Christian Puren propose donc une rupture par rapport à l'approche communicative en formulant cette idée d'une perspective qui dépasse et englobe beaucoup d'autres, ce qui donne une richesse à la pratique de l'enseignement-apprentissage des langues :

« Pour leur agir social d'enseignement-apprentissage en classe, apprenants et enseignant doivent y être capables de... – communiquer (composante interculturelle) – cohabiter (composante pluriculturelle) – co-agir (composante co-culturelle).

Ce qui implique aussi de leur part de... – bien se connaître (composante métaculturelle) – partager des valeurs communes au-delà des différentes cultures en présence (composante transculturelle) » (2010, p.13).

Le choix d'une perspective à une autre se fera donc en fonction de plusieurs aspects pour chaque contexte d'enseignement particulier : « la maîtrise de la problématique culturelle dans toute sa complexité suppose que l'on soit capable de passer d'une perspective (trans-, méta-, inter-, pluri- ou co- culturelle) à une autre, en les sélectionnant, articulant ou combinant en fonction de son public, de ses objectifs et de son environnement de travail. » (2011, p.9).

C'est justement pour cette raison qu'il a voulu maintenir le terme « perspective » au lieu d'« approche » pour signifier qu'elle n'est pas figée, mais qui peut, par contre, proposer de multiples perspectives par rapport à un contexte ou à une problématique donnée. L'auteur fera une belle métaphore dans son article de 2011 (p.9), pour percevoir ce professeur comme un artisan qui utilise plusieurs outils pour réaliser son œuvre : « L'avantage décisif à mes yeux du concept de « perspective » par rapport à celui d'« approche », c'est qu'il marque bien le maintien nécessaire de cette diversité des outils aux mains de l'enseignant ».

Dans cette proposition de Puren, nous pouvons donc remarquer que la proposition la plus précise pour développer une méthodologie de classe basée sur l'aspect du co-agir, c'est le projet :

« L'enjeu pour les uns et les autres n'est pas seulement de « co-habiter » ni même d'« inter-agir », mais aussi et surtout d'agir ensemble dans la durée et dans une perspective commune, c'est-à-dire de « co-agir ». En classe, il s'agit de mener à bien collectivement le processus conjoint d'enseignement-apprentissage ; et en société aussi – du moins dans la tradition française, très exigeante sur ce point –, la citoyenneté ne relève pas seulement d'un multicultural assumé (d'un « vivre à côté ») ni même d'un interculturel apaisé (d'un « vivre ensemble ») : elle exige un projet de société, un « faire ensemble » à dimensions à la fois historique et collective. Comme nous l'avons vu précédemment, la pédagogie du projet est la forme historiquement la plus aboutie de mise en œuvre scolaire de cette co-action, parce qu'elle y applique strictement le principe de l'homologie fin-moyen : les élèves se forment à l'action sociale en société en agissant dans l'espace même de la classe comme des acteurs sociaux à part entière. » (2009, p. 13-14)

En résumé, cette perspective didactique proposée par Puren nous permettra de nous enrichir et d'aborder maintes perspectives pour créer et appliquer une méthodologie en accord avec nos besoins particuliers (apprenants y compris), tout en étant dans un stade de liberté d'action, bien évidemment en sachant que nos choix suivent une démarche consciente et sage de notre pratique professionnelle : il faut savoir ce qu'on fait et pourquoi on le fait.

4.3. Le passage de l'Approche Communicative à la Perspective Actionnelle

Pour plusieurs analystes et didacticiens, la perspective actionnelle est une continuation de l'approche communicative : « Certains des experts du Conseil de l'Europe considèrent l'approche actionnelle comme une sorte de prolongement naturel de l'AC. » (Puren, 2009, p.4).

La différence la plus claire entre ces deux approches, c'est l'idée d'*action* de la perspective actionnelle par rapport à la seule *communication* dans l'approche communicative : « Il ne s'agit plus seulement de parler avec l'Autre (de communiquer avec lui pour s'informer et l'informer) en agissant sur lui par la langue, mais d'agir avec lui en langue étrangère (de réaliser avec lui des « actions sociales ») » (Puren, 2007, p.3)

Dans cette différence, on peut rapidement supposer que les tâches proposées par la perspective actionnelle ont une étendue encore plus large que celles qui sont abordées par l'approche communicative, et que les actes de parole n'ont de sens réel qu'à l'intérieur d'un groupe social qui réalise une tâche ou un projet dans un contexte précis :

« a) Les tâches ne sont pas seulement langagières (alors que l'interaction communicative se limitait au langage, verbal et non verbal), et b) les actes de parole (qui constituent l'agir de référence de l'approche communicative) ne prennent sens qu'à l'intérieur des « actions en contexte social » (qui constituent l'agir de référence de la perspective actionnelle) » (Puren, 2011, p.5)

Suivant cette logique, la compétence de communication n'est pas la seule compétence abordée dans une perspective actionnelle, qui vise à la co-action, notamment la résolution de problèmes ou la création de projets communs. Meirieu nous parle aussi de la capacité à analyser un problème déterminé pour ainsi mobiliser les compétences requises pour le maîtriser : « Construire une compétence, c'est devenir capable de résoudre précisément un problème donné dans une situation donnée. Parce qu'on a analysé la situation, on peut réagir de manière pertinente à cette situation. » (2018, p.9).

La perspective actionnelle de notre point de vue n'exclue pas l'approche communicative, mais l'aborde et la dépasse pour concevoir des réalités plus complexes et riches. Dans cette nouvelle perspective on ira « vers une conception des tâches non plus simulées, mais réelles,

non plus simples, mais complexes, de manière à donner plus d'authenticité à la communication en classe ; ce qui a conduit logiquement ces didacticiens à élargir leur typologie des tâches jusqu'à des activités relevant en fait de la pédagogie du projet. » (Puren, 2009, p.4)

4.4. Les manuels.

Les manuels ont été depuis longtemps une ressource didactique incontournable pour le développement des cours dans tous les domaines d'enseignement. Dans les classes occidentales de langues, ces supports d'apprentissage ont reçu le nom de méthodes ou manuels. Néanmoins, dans ce travail nous utiliserons le terme « manuel » pour faire référence à cet ouvrage essentiel pour le processus d'enseignement-apprentissage de beaucoup de formateurs et d'institutions.

Pour le délimiter d'une manière générale, nous utiliserons la définition donnée par Gérard et Roegiers (2009, p.10) : « Un manuel scolaire peut être défini comme un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité ». Les manuels sont donc des outils didactiques destinés à participer et à optimiser l'apprentissage. Nonobstant, le manuel a été critiqué depuis les années 70 avec le développement des méthodologies actives et de l'approche communicative. En effet, plusieurs didacticiens et pédagogues considèrent les manuels comme l'instrument du prêt-à-enseigner inconciliable et incompatible avec la méthode active (car les activités proposées dans le livre nuisent à l'initiative de l'apprenant) et avec l'individualisation de l'enseignement (car l'idée de concevoir un outil collectif va à l'encontre du concept de centration sur l'apprenant). Dans la pratique, quelques enseignants se sentent sécurisés d'avoir un support pédagogique réalisé et validé par des spécialistes, en plus, il garantit une économie de temps et d'énergie. D'autres, par contre, affirment se sentir contraints à cause du manque de liberté, de souplesse et d'adaptation au public et au contexte.

Il faudra considérer qu'un manuel peut être constitué du livre de l'élève, du cahier d'activités, du livre du professeur, et plus récemment, d'un parcours digital avec des activités complémentaires. Tout cet ensemble pédagogique est normalement conçu comme une totalité. Cependant nous verrons que dans la pratique, chaque matériel peut être analysé, abordé et utilisé de manière isolée.

Quant à la création et publication d'un manuel, il est important de mentionner qu'une grande quantité de spécialistes y participent, menant un travail de longue haleine pour apporter un dispositif facilitant l'action des enseignants : « Le processus d'élaboration d'un manuel scolaire fait intervenir un grand nombre d'acteurs (concepteurs, rédacteurs, lecteurs, illustrateurs, metteurs en page, éditeurs, imprimeurs, évaluateurs, utilisateurs...) qui participent – à des titres divers – à l'élaboration d'un manuel. » (Gérard et Roegiers, 2009, p.12)

En ce qui concerne les langues modernes, nous dirons que « le manuel est fondamentalement un outil d'organisation et de programmation des processus conjoints d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation dans leurs contenus, leurs supports, leurs tâches et leurs méthodes. » (Puren, 2013, p.3)

Pour Puren, il y a quatre fonctions didactiques essentielles que les manuels assurent :

« – définir les contenus et la progression de l'enseignement-apprentissage collectif en fonction d'objectifs prédéfinis ;

– découper régulièrement le flux d'enseignement-apprentissage en une série d'unités didactiques construites strictement sur le même modèle ;

– assurer, à l'intérieur de chacune de ces unités, la mise en synergie des différents domaines d'activité (compréhensions de l'écrit et de l'oral, productions écrite et orale, grammaire, lexicale, phonétique, culture) et la gradation des contenus d'une unité à

l'autre ;

– enfin fournir les supports, les aides et les guidages qui amènent enseignants et apprenants à mettre en œuvre des modes cohérents d'enseignement-apprentissage. »

(2013, p.3)

La durée de vie d'un manuel ne peut s'étaler que pendant quelques années. Ceci est particulièrement vrai pour les manuels de langues, car ils fournissent depuis quelques décennies, et grâce à l'apparition de l'approche communicative, des documents authentiques qui s'avèrent d'actualité pour leur public. Pendant les années d'utilisation d'un ouvrage particulier, les enseignants et les institutions l'adoptent et se l'approprient d'une manière plus ou moins fluide.

Le passage d'un manuel à un autre peut être relativement facile dans le sens où la méthodologie présente est plus ou moins la même, avec des thématiques et des activités similaires. Cependant, quand on parle d'un changement méthodologique d'un manuel à un autre, les acteurs du processus éducatif doivent remettre en question leur manière de s'en approcher et de l'appliquer. Ce changement d'usages méthodologiques représente un défi pour les professeurs, voire un malaise car ils doivent changer leur perspective et leur manière d'enseigner. Riquois le résume ainsi :

« Les manuels ont une durée de vie de plusieurs années, pendant lesquelles l'enseignant s'approprie les activités proposées, il complète les thématiques, bref il adopte le manuel, ce qui peut rendre difficile, au bout de quelques années, le passage à un autre titre plus récent et au goût du jour. Mais lorsqu'il s'agit d'un changement de méthodologie, il est nécessaire de remettre en cause l'ensemble des habitudes prises jusque-là, ce qui peut être encore plus malaisé. » (2010, p.4)

Avec la parution du CECRL en 2001, une nouvelle perspective méthodologique est

apparue et aussi un nouveau défi pour les concepteurs de matériel pédagogique. Comme nous l'avons déjà expliqué auparavant, le texte publié par le conseil de l'Europe ne propose pas de pratiques ou d'applications claires et définies par rapport à cette nouvelle approche méthodologique. Dans l'avertissement du CECRL on le mentionne clairement : « La fonction du Cadre européen commun de référence n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser. » (CECRL, 2001, p. 4.).

Cette particularité de manque de principes pragmatiques remet en cause les maisons d'édition et leurs concepteurs de manuels car ils ont une double contrainte : 1) d'abord réaliser des recherches pédagogiques, bibliographiques ou autres pour découvrir ou élucider les principes qui ne sont pas explicites dans le CECRL et essayer de les appliquer dans leurs ouvrages et 2) se soumettre aux conditions commerciales qui exigent une action rapide pour donner des résultats économiques. Cette pression du marché a maintes fois montré l'apparition de manuels se disant actionnels dans leur avant-propos mais ayant des principes méthodologiques d'autres courants tels que l'approche communicative. En 2010 Riquois dénonce déjà cette stratégie publicitaire pour commercialiser leurs livres :

« Plusieurs manuels proposent d'ores et déjà de se conformer à ces préconisations, mais pour nombre d'entre eux, il s'agit pour le moment d'affirmer, dans l'avant-propos du manuel, que celui-ci s'inscrit dans une perspective actionnelle. Peu de projets sont proposés et les tâches figurant dans les leçons sont encore majoritairement communicatives. » (p.4)

Il ne s'agit pas non plus de condamner ou de censurer la communication en langue étrangère (devise centrale de l'approche communicative), mais d'élargir sa compréhension car elle est dès maintenant conçue en termes d'usage professionnel, ce qui nécessite d'autres compétences et savoirs. Rappelons-nous que la perspective actionnelle est apparue comme

une réponse aux changements socioprofessionnels internationaux pour permettre, dans un monde globalisé, l'interaction et la communication dans le but de développer et réaliser des projets communs et mener à bien les actions sociales.

CHAPITRE 5.

PROTOCOLE DE RECHERCHE.

Étant donné qu'avec ce projet de recherche nous voulons constater le degré de connaissance et d'application de la méthodologie fondée sur la perspective actionnelle dans un manuel de français, nous devons en premier lieu reconnaître les principes méthodologiques et didactiques pour lesquels l'on peut appliquer les fondements théoriques de cette perspective, fondements qui ont été déjà abordés dans le cadre théorique de ce travail. Ensuite on comparera ces possibles applications avec le manuel choisi pour cette étude, à savoir, « Cosmopolite 1 » d'Hachette.

Nous réaliserons donc une recherche de type analytique : d'abord nous ferons une analyse de l'avant-propos pour reconnaître les représentations des auteurs sur leur manuel et savoir ainsi s'ils prônent une méthodologie basée sur la PA. Ensuite nous ferons une analyse du projet d'unité et du dossier choisi pour voir en grands termes les principes méthodologiques utilisées à l'intérieur de cet ouvrage. De cette manière, nous pourrions savoir si ce manuel prône une PA, une AC ou bien une perspective éclectique, c'est-à-dire, une combinaison inter-méthodologique.

Cartographie du projet de recherche :

Le projet de recherche se développera en 4 étapes :

1. Étude des principes méthodologiques et didactiques de la perspective actionnelle et de l'approche communicative dans le but de distinguer leurs différences. Pour réaliser ceci, nous utiliserons l'analyse génétique des deux méthodologies.

2. Classification des possibles mises en œuvre de l'agir dans les manuels de FLE issues de l'analyse des principes méthodologiques et didactiques.
3. Analyse du manuel FLE sous l'angle de la classification précédente.
4. Description et évaluation des données.
5. Conclusions.

5.2. Principes méthodologiques et didactiques de la perspective actionnelle

Pour commencer, il faudra préciser la définition du lexique employé pendant l'analyse. Premièrement, nous employons le terme *méthode*⁶ pour parler d'une unité minimale de cohérence méthodologique. Elle est à la fois « un principe unique, l'objectif correspondant, et l'ensemble des procédés » (Puren, 2011', p.4). Cette typologie de méthodes nous permettra une analyse plus claire de chaque activité ou exercice de l'unité didactique à examiner.

Nous présentons donc dans la grille ci-dessous les 18 méthodes fondamentales en didactique des langues. Ces méthodes sont classées par opposition en pair. A cet ensemble de méthodes, il faut rajouter une 19^e méthode très utilisée en classe mais qui n'a pas d'opposition correspondante ; il s'agit de la « méthode interrogative » qui s'exprime par le schéma question-réponse, réaction. Pour Puren (2020, p. 4), toutes « ces méthodes peuvent être utilisées soit seules, soit combinées (= employées simultanément entre elles), soit articulées (= employées successivement, l'une après l'autre) ». Ainsi, la « méthodologie directe » par exemple, sera composé essentiellement par la combinaison des *méthodes active, orale et directe*.

⁶ N'oublions pas que le terme méthode a été utilisé couramment pour parler de 1) matériel didactique, en tant que synonyme de manuel et 2) méthodologie, comme la méthode audio-orale.

Les oppositions méthodologiques fondamentales en didactique des langues

MÉTHODE	PRINCIPE	MÉTHODE	PRINCIPE
1. transmissive	L'enseignant considère l'apprentissage comme une <i>réception</i> par l'apprenant des connaissances qu'il lui transmet : il lui demande surtout d'être attentif.	active	L'enseignant considère l'apprentissage comme la <i>construction</i> par l'élève lui-même de son propre savoir, que son enseignement peut aider et guider ; il lui demande surtout de participer.
2. indirecte	La langue source (L1) est un <i>moyen</i> de travail en langue étrangère : on a recours à la L1 comme langue de travail en classe, et à la traduction comme outil de compréhension et d'exercitation.	directe	La langue cible (L2) est à la fois <i>l'objectif et le moyen</i> : la classe de langue étrangère se fait en L2.
3. analytique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants <i>des composantes à l'ensemble</i> : par exemple de la compréhension des mots à celle de la phrase, de celle de chaque phrase à celle du texte, ou encore de l'entraînement de chaque règle isolément à leur mise en œuvre simultanée dans des productions orales ou écrites.	synthétique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants <i>de l'ensemble aux composantes</i> : par exemple de la compréhension globale d'un texte à sa compréhension détaillée, de la mémorisation de dialogues à des variations sur ces dialogues, de l'utilisation de formules "toutes faites" à la maîtrise de leurs composantes isolées.
4. déductive	L'enseignant va ou fait aller les apprenants " <i>des règles aux exemples</i> ", en s'appuyant sur leur capacité à relier rationnellement des exemples nouveaux aux régularités, classifications ou règles déjà connues.	inductive	L'enseignant va ou fait aller les apprenants " <i>des exemples aux règles</i> ", en s'appuyant sur leur capacité à remonter intuitivement d'exemples donnés aux régularités, organisations ou règles jusqu'alors inconnues.
5. sémasiologique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants <i>des formes linguistiques vers le sens</i> : en compréhension, on part des formes connues pour découvrir le message ; en expression, on produit un message de manière à réutiliser certaines formes.	onomasiologique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants <i>du sens vers les formes linguistiques</i> : en compréhension, on part des hypothèses sur le sens pour les valider ou invalider par l'analyse des formes ; en expression, on a recours à certaines formes en fonction de besoins d'expression préalablement repérés.
6. réflexive	L'enseignant fait appel à <i>l'intelligence</i> de l'apprenant en le faisant "conceptualiser" (<i>i.e.</i> appréhender rationnellement) les formes linguistiques au moyens de régularités, classifications et règles.	répétitive	L'enseignant met en place des dispositifs (extensifs et intensifs) de réapparition et reproduction des mêmes formes linguistiques pour créer des <i>habitudes</i> , des <i>mécanismes</i> ou des <i>réflexes</i> chez les apprenants.
7. applicatrice	La production langagière se fait en s'appuyant explicitement sur des <i>régularités, classifications ou règles</i> que l'on se représente consciemment.	imitative	La production langagière se fait par <i>reproduction de modèles</i> (linguistiques ou de transformation linguistique) donnés.
8. compréhensive	L'enseignant s'appuie sur la <i>compréhension</i> (écrite ou orale).	expressive	L'enseignant s'appuie sur <i>l'expression</i> (écrite ou orale).
9. écrite	L'enseignant s'appuie sur <i>l'écrit</i> (en compréhension ou en expression).	orale	L'enseignant s'appuie sur <i>l'oral</i> (en compréhension ou en expression).

Ensuite, le mot *méthodologie* sera utilisé pour parler d'un ensemble de pratiques, principes et méthodes didactiques créant une macro-cohérence globale, une construction méthodologique déterminée. Nous regroupons sous ce concept ce que l'on appelle parfois une méthodologie (ex. « la méthodologie audiovisuelle », « la méthodologie directe » ou la « méthodologie active »), une méthode (ex. « la méthode audio-orale »), une approche (ex. « l'approche communicative »), ou bien une perspective (ex. « la perspective actionnelle »).

En outre, et pour bien mener notre analyse didactique, il nous faut aussi éclairer les caractéristiques fondamentales de la perspective actionnelle, et pour ceci nous avons décidé de reproduire l'analyse génétique réalisée par Christian Puren en 2014. Il prend le modèle des gènes pour parler des caractéristiques essentielles que la construction méthodologique a hérité au moment de sa conception, de sa naissance. L'ensemble de ces gènes (ou ADN de la méthodologie) va déterminer les modes de mise en œuvre concrète dans les manuels et les salles de classe de la construction méthodologique.

Il est important de reconnaître aussi que la PA a été construite en opposition avec l'AC, c'est pourquoi nous présenterons les deux grilles génétiques concernant leur analyse, tout en expliquant le contexte de départ de chacune.

➤ **Analyse génétique de l'approche communicative.**

Pour mieux comprendre les principes de l'AC, il nous faut aller au contexte déclencheur de cette méthodologie : la situation sociale de référence de l'approche communicative est celle du voyage touristique. Pour Puren, « Les caractéristiques fondamentales de l'AC – son « ADN », l'ensemble de ses gènes – sont ainsi déterminées à l'origine par cette situation et cet agir social de référence, qui sont le voyage touristique et la gestion de ses enjeux communicatifs au moyen de l'interaction langagière. » (2014, p.5). Voyons donc la grille de gènes de l'approche communicative :

ANALYSE GÉNÉTIQUE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE		
GÈNES	DÉFINITION	MARQUEURS GÉNÉTIQUES (MANUELS)
1. l'inchoatif	L'action est considérée à son début.	– Les dialogues supports commencent toujours au début. – Les élèves apprennent à saluer quelqu'un puis à en prendre congé pour la première fois.
2. le perfectif	L'action se termine complètement.	– Les dialogues finissent toujours à la fin.
3. le ponctuel	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.
4. l'individuel	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.
5. le langagier	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.

➤ **Analyse génétique de la Perspective Actionnelle :**

En ce qui concerne la PA, la nouvelle situation sociale de référence est encadrée par la globalisation et le développement du domaine du travail, autrement dit, de « *l'agir ensemble* ». Nous utiliserons aussi le terme « *coaction* » pour le distinguer de l'interaction communicative de l'AC. Cet agir avec les autres correspond au travail dans le domaine professionnel, mais aussi dans le domaine éducatif, comme c'est le cas des mobilités internationales ou des échanges académiques.

Ci-dessous nous trouverons la présentation des gènes de la perspective actionnelle (PA) accompagnée d'un rappel des gènes opposés de l'approche communicative (AC), réalisé par Christian Puren :









ANALYSE GÉNÉTIQUE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE		
Gènes de l'AC	Gènes de la PA	La plupart des actions sociales que nous réalisons...
l'inchoatif	le répétitif	... se répètent plus ou moins à l'identique tout au long de la journée, de la semaine, des mois, voire des années ;
le ponctuel	le duratif	... ont une certaine durée, ou du moins s'inscrivent dans la durée ;
le perfectif	l'imperfectif	... ne s'achèvent pas complètement (elles sont toujours susceptibles d'être reprises et/ou prolongées par la suite) ;
l'individuel /inter-individuel	le collectif	... se réalisent collectivement, ou en fonction des autres ou du moins en tenant compte des actions des autres ;
le langagier	le langagier et le culturel	... mêlent indissociablement la dimension langagière et la dimension culturelle.

❖ **Analyse des possibles mise en œuvre de l'agir dans les manuels de FLE.**

Finalement nous aborderons les différentes manières de mettre en œuvre la PA dans les manuels, tout en les comparant d'un côté avec la version par tâches de l'AC et de l'autre côté avec la Pédagogie par Projets (projet pédagogique).

Cette grille d'analyse a été élaborée par Puren (2016`, p. 1-5) dans le but de proposer « un 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. » (sur son site web : <https://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/050/>)

GRILLE D'ANALYSE DES DIFFÉRENTS TYPES ACTUELS DE MISE EN ŒUVRE DE L'AGIR DANS LES MANUELS DE FLE

				PERSPECTIVE ACTIONNELLE			
APPROCHE PAR LES TÂCHES (« tâche communicative »)	Version faible : « tâche actionnelle »		Version forte : « mini-projet »		PÉDAGOGIE DE PROJET Version forte : « projet pédagogique »		
1. L'agir de référence est la tâche communicative : il s'agit de gérer des situations de communication au moyen d'interactions langagières, l'enjeu principal étant l'échange d'informations. Les caractéristiques de cet agir sont celles du voyage touristique : l'inchoatif, le ponctuel, le perfectif et l'individuel.	L'agir de référence est l'action sociale. Les caractéristiques de cet agir sont, à l'inverse de celles du voyage touristique, le répétitif, le duratif, l'imperfectif et le collectif.					Idem	
	L'action est de l'ordre du compliqué : elle relève de la procédure, et peut donc être préprogrammée dans un scénario		L'action est de l'ordre du complexe : relevant du processus, nécessitant métacognition et rétroactions (« conduite de projet »).			Idem	
2. Les tâches sont prédéterminées par l'enseignant/le manuel.		Idem	Les apprenants peuvent choisir entre différentes actions/variantes d'action proposées (canevas permettant des choix).	Les apprenants peuvent introduire des variantes personnalisées d'action.	Les actions sont choisies et conçues par les apprenants (avec l'aide et sous le contrôle eux-mêmes de l'enseignant) en début de projet. Les apprenants planifient et organisent eux-mêmes leur travail.		
3. Les compétences sont définies et travaillées en termes d'activités langagières (EO, EE, CO, CE, interaction), d'actes de parole (agir sur l'autre par la langue) et d'action langagière (compétence pragmatique).			Idem				Idem
			Les autres modèles de compétence (ceux de l'approche communicative) sont eux-aussi pris en compte.				
4. La société de référence est la société étrangère extérieure (la France pour des apprenants de FLE, par ex.).			Idem				Idem
			La société-classe est considérée comme une société à part entière : il y a homologie entre l'agir/la situation d'apprentissage et l'agir/la situation d'usage.				
5. Les tâches se font en simulation.			Idem		Les actions sont réelles : correspondance interscolaire, journal de classe (imprimé sur l'imprimerie de la classe, et distribué à l'extérieur), exposés, débats, expositions, dossiers, prospectus...		
			En ce qui concerne l'usage de la L2 en classe, priorité est donnée à la convention (la L2 comme langue de travail dans l'espace et le temps d'enseignement-apprentissage de cette langue) par rapport à la simulation.				

6. On vise uniquement un objectif langagier : la compétence communicative.	➡ Idem	On vise également une finalité éducative : la formation d'un citoyen véritable acteur social autonome et solidaire, critique et responsable, au sein d'une société démocratique.	↔ Idem
		Ce citoyen doit désormais être capable de vivre harmonieusement et d'agir efficacement dans une société multilingue et multiculturelle.	
7. Les objectifs langagiers de chaque unité/séquence didactique sont définis d'abord en termes de situations de communication et/ou en termes de contenus notionnels-fonctionnels.	➡ Idem	Les objectifs sont définis dès le début en termes d'action(s) sociale(s) à réaliser, et/ou de résultats attendus de ces actions : l'unité de l'unité ou de la séquence didactique est l'unité d'action.	Les projets ne sont pas limités par le cadre temporel de l'unité ou de la séquence didactique, ni encadrés en amont par des objectifs langagiers prédéterminés. Ils sont négociés avec l'enseignant, qui intègre les objectifs langagiers dans ses propres critères.
		Les actions sont proposées aux élèves dans un cadre favorisant le réemploi des objectifs lexicaux et grammaticaux de l'unité ou de la séquence (par ex. thématique culturelle déterminée pour le lexique, type de texte pour la grammaire).	
8. Les objectifs culturels sont les composantes métaculturelle (connaissances), et interculturelle (généralement dans le sens restreint de comparaison interculturelle) de la compétence culturelle.	➡ Idem	La composante culturelle privilégiée est la composante co-culturelle : capacité à adopter/ adapter une culture d'action collective en classe/ dans les sociétés extérieures / dans les milieux professionnels. Toutes les composantes de la compétence culturelle sont susceptibles d'être mobilisées	
9. Les contenus langagiers et culturels sont entièrement prédéterminés par l'enseignant/le manuel. Les tâche(s) sont conçues comme des occasions de réemploi de ces contenus. Les variations dans les contenus langagiers et culturels travaillés se font à l'intérieur de la thématique choisie.	➡ Idem	Les variations dans les contenus langagiers et culturels travaillés sont introduites par les variantes d'action et/ou de domaine d'action (personnel, public, éducationnel, professionnel), et donc en partie choisies par les apprenants.	Les contenus langagiers et culturels sont introduits en fonction des actions, et travaillés en relation avec ces actions.
10. La communication est à la fois l'objectif et le moyen : on a recours aux dialogues modèles ; la gestion de l'information s'arrête lorsque la communication est réussie.	➡ Idem	La communication est un moyen au service de l'action : ni dialogue ni autre document modèle de production. L'objectif communicatif est intégré dans l'objectif de compétence informationnelle (i.e. la capacité d'un acteur social à agir sur et par l'information), la gestion de l'information intégrant des activités post-et pré-communicatives.	
11. La priorité est donnée aux interactions interindividuelles : le groupe de référence est le groupe de deux	Le travail se fait en sous- groupes de tailles variables.	Le groupe de référence est le grand groupe.	Les groupes de référence (ou le grand groupe) sont des « groupes-projets », où se prennent toutes les décisions et où se réalisent toutes les activités concernant le/les projet(s).
	Les décisions concernant les activités de groupe sont prises uniquement dans chaque groupe.	Il y a intervention du grand groupe dans la conception de la tâche commune finale	L'organisation en groupes et sous-groupes est instituée dans la classe en fonction des types d'activité : équipes de production ateliers, groupes de travail. La dimension « grand groupe » est instituée dans le « Conseil », lieu de médiation et négociation collectives.

12. Les tâches restent entièrement gérées et exploitées à l'intérieur de chaque groupe. Le grand groupe sert éventuellement de public lors de la représentation de la scène simulée.	Les groupes communiquent au grand groupe les résultats de leur action.	Les actions des groupes se terminent sur une dimension collective (décision commune, produit collectif, ...).	La/les action(s) ont une dimension collective permanente (coopération et/ou collaboration).	Le travail individuel est systématiquement encouragé et facilité en parallèle avec les activités de groupe : fichiers autocorrectifs de lexique, de lecture, d'écriture. Cette dimension individuelle est elle aussi instituée : plans de travail personnels (en fonction des contrats de travail individuels négociés avec l'enseignant).
13. Les documents sont tous fournis aux apprenants.	➔ Idem	Les apprenants peuvent rechercher et ajouter leurs propres documents.		Tous les documents sont recherchés et sélectionnés par les apprenants eux-mêmes. Les productions des apprenants sont considérées comme des documents à part entière, pouvant être intégrés à la documentation et/ou être exploités de manière collective (les textes libres des élèves sont reliés dans des albums disponibles dans la « Bibliothèque de classe ») ou individuelle (travail d'un élève sur le texte d'une lettre qu'il a reçue de son correspondant).
14. Les documents sont traités prioritairement en fonction de l'activité langagière visée (« logique support »).	➔ Idem	Les documents sont traités prioritairement comme des ressources pour l'action (« logique documentation »). Toutes les « logiques documentaires » sont susceptibles d'être mises en œuvre.	➔ Idem	
15. On évite l'utilisation de la L1/ de la/des L1.	➔ Idem	On introduit la L1 lorsqu'elle aide à la réalisation de l'action (ex. : partie de la documentation en L1) ou à sa projection dans la/les sociétés des apprenants (ex. : traduction en L1 de la production finale et diffusion dans le pays des apprenants). On prévoit des activités relevant de la médiation langagière.		
16. L'évaluation se fait principalement sur les productions individuelles des apprenants.	L'évaluation prend aussi en compte le travail de groupe, mais elle porte sur la production langagière réalisée (sur la dimension « produit »).	L'évaluation prend en compte non seulement le travail réalisé (dimension « produit »), mais aussi la réalisation du travail (la dimension « processus »).	➔ Idem	
17. Les critères d'évaluation sont communicatifs (ex. dans le CECRL : linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques).	➔ Idem	On ajoute en tant que prioritaires les critères d'évaluation spécifiques à l'agir social : la réussite de l'action et la qualité « professionnelle » de la production.	➔ Idem	

CHAPITRE 6.

ANALYSE

Ayant explicité les différences méthodologiques entre la PA et l'AC, nous passons maintenant à l'analyse du manuel. Pour atteindre notre objectif, nous avons décidé d'analyser l'unité 3 de Cosmopolite 1 vu qu'il s'agit de l'unité de référence offerte gratuitement dans la section « découvrir l'ouvrage »⁷ sur la page web d'Hachette FLE. Nous pouvons arriver à la conclusion que pour les concepteurs et pour la maison d'édition cette unité exemplifie les principes et les caractéristiques substantielles du manuel. Autrement dit, c'est l'unité qui déploie toutes les qualités et particularités de l'ouvrage, et par conséquent est celle qui est digne d'être exposée pour attirer l'attention des possibles acheteurs. Cette spécificité nous permettra aussi d'accéder facilement au texte à couleur, avec des graphiques en haute définition (une copie sera incluse dans les annexes dans le but de faciliter la lecture de ce travail de recherche).

Pour arriver à terme, nous ferons d'abord une analyse générale du manuel pour introduire ses caractéristiques principales (date de parution, auteurs, structure, etc.) ainsi que sa portée (public, niveau, perspective adoptée, etc.). Puis, nous réaliserons l'analyse de l'avant-propos pour voir comment les auteurs conçoivent leur ouvrage et quelle est l'approche méthodologique qu'ils y prônent. Ensuite, nous réaliserons l'analyse de la double page d'ouverture (activité préparatoire d'introduction aux leçons) ainsi qu'une analyse générale de l'unité. Avant de décomposer chaque leçon, nous avons décidé d'analyser le projet d'unité pour pouvoir contempler son étendue et prévoir les possibles tâches/mini-tâches ainsi que le contenu langagier nécessaire pour y parvenir. Finalement nous travaillerons chaque leçon

⁷ <https://www.hachettefle.com/grands-ados-et-adultes/cosmopolite-1/cosmopolite-1-livre-de-leleve-dvd-rom-audiovideo-parcours>

individuellement pour analyser ses composantes et élucider ainsi si elles sont pertinentes et en rapport avec le projet final d'unité.

6.1. Analyse générale du manuel.

« Cosmopolite 1 » est un manuel de la maison d'édition Hachette Français Langue Étrangère, ayant son siège social à Paris, France. Paru en 2017, cet ouvrage a été dirigé par Nathalie Hirschsprung et Tony Tricot, mêmes auteurs que le prédécesseur de *Cosmopolite 1*, le célèbre « *Alter Ego +1* » dans sa version numérique. Il s'adresse à un public de grands adolescents et adultes, et ce premier tome correspond au niveau A1 et au début du niveau A2 du CECRL, c'est pourquoi les auteurs affirment que les apprenants ayant fini toutes les unités, pourraient se présenter à l'épreuve du DELF A1, diplôme délivré par le Ministère d'Éducation Nationale Française. Dans l'introduction du livre, on précise que « Cosmopolite 1 » représente 120 heures d'enseignement/apprentissage de FLE.

D'après ses concepteurs, ce manuel propose « un tour du monde » des pays où la langue française est présente. Ceci est le slogan de l'ouvrage prônant ainsi une approche interculturelle francophone. C'est pourquoi nous pouvons observer dans les unités, des documents provenant des diverses régions du monde où la langue française est parlée. Chaque unité étale aussi une double page « **Cultures** » pour approfondir cette perspective interculturelle à l'intérieur du texte.

En ce qui concerne le livre de l'élève, « Cosmopolite 1 » est composé d'un premier « dossier découverte » ou introductoire appelé Dossier 0 et de huit dossiers comportant chacun une double page d'ouverture, 6 leçons, une double page *Cultures* et une double page *Projet - Évaluation*. À la fin du livre on peut trouver également une section de pratique des structures linguistiques nommé *s'exercer* avec des expressions utiles, ainsi qu'une simulation de l'épreuve DELF A1, un précis de phonétique et phonie-graphie, un

précis de grammaire, des tableaux de conjugaison, des cartes de la France et de l'Europe et un plan de Paris.

Par rapport à l'approche plurilingue, il faut mentionner que ni dans l'unité examinée, ni dans le manuel comme un tout, on ne retrouve pas d'autres langues que la langue française. Autrement dit, l'ouvrage ne fait recours qu'à la langue cible, le français. C'est pourquoi nous pouvons déduire qu'il est destiné à un grand public dans le monde entier.

6.2. Analyse de l'Avant-Propos.

L'avant-propos du livre est assez concis et explique dans l'ensemble comment le manuel est structuré et l'approche que les auteurs ont voulue lui donner. Par rapport à ce dernier point, nous trouvons quelques phrases nous donnant les indices nécessaires pour catégoriser la perception que les concepteurs ont du livre en relation à la méthodologie utilisée à l'intérieur. Voyons :

1) « *Cosmopolite 1 est le fruit de notre expérience d'enseignants et de formateurs en France et à l'étranger, ce qui nous a conduits à envisager le français comme « langue internationale ». Nous avons donc choisi de proposer « un tour du monde » des pays où la langue française est présente, tout en considérant la France et les pays francophones.* » (p.2).

Ces propos nous renvoient, comme nous l'avons mentionné supra, à une approche interculturelle francophone. Pour certains experts, la didactique des langues étrangères (DLE) ne peut être conçue que sous l'angle d'un enseignement-apprentissage d'une langue-culture. Ceci pourrait être le cas aussi de Nathalie Hirschsprung et de Tony Tricot, concepteurs de *Cosmopolite 1*.

2) « *Cette double page [d'ouverture] présente également un contrat d'apprentissage, qui illustre la **perspective actionnelle** dans laquelle s'inscrit la*

*méthode. En effet, **deux projets** sont proposés au début du dossier (un projet de classe et un projet ouvert sur le monde). » (p.2).*

Comme nous l'avons prévu, les auteurs du livre placent sa méthodologie dans la perspective actionnelle. Le fait d'accentuer en gras ces deux mots, révèle le souci des concepteurs de mettre en avant ce terme qui fait vogue dans la didactique de langues-cultures et qui montrerait l'actualité du texte. La phrase d'après accentue le fait d'avoir pour chaque dossier deux projets (en gras encore) pour lesquels la perspective actionnelle puisse se développer. N'oublions pas que pour la perspective actionnelle la réalisation de projets et de tâches est dans le centre de ses activités pédagogiques.

Dans l'avant-propos, on annonce effectivement deux projets concrets pour chaque dossier : un projet de classe et un projet ouvert sur le monde. En plus de la mise en commun de ces projets dans la double page d'ouverture, il y aura à la fin du dossier une page intitulée « Projets » dans laquelle on explicite leur direction. L'avant-propos note : « *La page Projets est consacrée au projet de classe. Elle propose un guidage facilitant. Le projet ouvert sur le monde, mentionné en fin de page, est développé dans le Parcours digital® et dans le guide pédagogique.* » (p.2).

D'ailleurs, on mentionne aussi sur cette page ce que l'étudiant doit mobiliser pour aboutir à la correcte réalisation de ces projets : « *Pour les réaliser, les étudiants vont acquérir et/ou mobiliser des **savoirs, savoir-faire, savoir agir** et des **compétences générales, langagières et culturelles.** »*

Nous pouvons donc conclure que le pari de ce manuel vise à la réalisation de projets qui apparaissent en fin d'unité didactique. On le précise aussi à la fin de cette page d'avant-propos : « *Chaque leçon a pour objectif de faire acquérir les compétences nécessaires à la réalisation des projets.* » (p.2).

En outre, il y a une dernière ligne qui attire notre attention car elle utilise deux entités lexicales appartenant au champ sémantique de la perspective actionnelle : le nom « tâche » et l'adjectif « collaborative ». Pour citer, le texte dit : « *L'expression écrite et orale des étudiants est sollicitée au moyen d'activités intermédiaires et de tâches finales, à réaliser de manière collaborative.* » (p.2). Dans cette unité, nous n'avons pas trouvé de manière explicite le concept de tâche qui est largement répandu dans la PA. En ce qui concerne le mot « collaborative » il faut mentionner que le travail collaboratif est au centre de la théorie actionnelle nous exhortant à penser et à réfléchir en termes de travail en équipe, d'action commune.

6.3. Analyse de la double page d'ouverture Dossier 3.

La toute première impression est celle de la composition graphique puisque cette double page d'ouverture est remplie de couleurs et d'images. En effet, c'est la seule double page de l'unité qui possède un fond de couleur autre que le blanc. Cette couleur bleu-marine en plus des photos ajoutées rendent cette introduction à l'unité plus moderne. Ceci se justifierait par le fait que notre société actuelle est en grande partie basée sur l'aspect visuel (objets publicitaires, prédominance infographique dans les environnements virtuels que nous fréquentons, mass médias, etc.).

En ce qui concerne le titre de ce dossier (« Nous parlons la même langue) et le sous-titre (« La famille française, les Français et la France), on peut en déduire qu'il s'agit d'une entrée basée sur la thématique culturelle. Cette composante culturelle semble très importante pour les auteurs car ils ont conçu un manuel permettant l'accès à la langue française par le biais de la culture. Pour eux, il s'agit d'approcher l'élève au monde français et francophone pour faire un « tour du monde ».

Sur ces deux pages on fait appel aux représentations que l'étudiant possède sur les

français, la France et son pays d'origine. En effet, on demande à l'élève, à partir des images, son avis par rapport à la famille française, aux Français et à la France. À la fin de chaque interrogation on lui pose la même question sur son pays d'origine. Cet abord comparatif entre les deux cultures (la culture propre de l'étudiant et celle de la France) met en avant une approche métaculturelle (connaissance de la culture propre et étrangère) et transculturelle (partage ou reconnaissance des valeurs communes).

Dans l'avant-propos, les auteurs nous parlent du but de cette double page d'ouverture : « *L'objectif est d'annoncer la thématique du dossier, de faire le point sur les représentations des étudiants de français, de valoriser et de mutualiser leurs connaissances et expériences antérieures.* » (p.2). Nous pouvons donc observer que l'objectif annoncé dans l'avant-propos de cette introduction au dossier est réussi ; autrement dit, par le biais du titre et du sous-titre on informe une thématique, et grâce aux trois questions on fait appel aux représentations des étudiants sur leur propre culture et la culture étrangère.

À la fin de cette double page on introduit les deux projets : 1) « *Un projet de classe : Créer un roman-photo pour faire connaître les élèves de notre classe.* » 2) « *Et un projet ouvert sur le monde : Réaliser un portrait de la classe (goûts, activités, centres d'intérêt, professions, familles...) pour l'inscrire sur un site de rencontres amicales et commencer une correspondance.* » Nous verrons qu'à la fin du dossier, seulement le premier projet sera explicité tandis que le second est spécifié dans le Guide Pédagogique (GP) auquel l'étudiant, et la plupart du temps le professeur aussi, n'auront pas d'accès.

Finalement il y a un contrat d'apprentissage où l'on met les savoir-faire à atteindre pour chaque leçon. Pour introduire ces savoir-faire, le livre écrit : « pour réaliser ces projets, nous allons apprendre à » et ensuite on place une liste d'objectifs à réussir pendant le dossier. Ces objectifs sont notés comme suit :

- *Parler de la famille*
- *Décrire et caractériser une/des personne (s)*
- *Parler de nos goûts*
- *Parler de nous (de notre profession, de nos passions, de nos rêves)*
- *Parler de nos activités*
- *Expliquer un problème de santé*

Cette liste est rédigée de telle manière qu'on peut considérer ces unités comme des actes de parole. Pour commencer tous les verbes utilisés peuvent être perçus comme des verbes de communication tels que parler (4x), décrire (1x), caractériser (1x) et expliquer (1x). Rappelons-nous que ces « actes de parole » ont été introduits dans le Niveau Seuil comme étant les compétences linguistiques-communicatives qu'un apprenant devait acquérir pour pouvoir communiquer en langue étrangère (L2). Ces actes de paroles ont été révisés, modifiés (si nécessaire) et classés pour chaque niveau de langue proposés par le CECRL.⁸ En résumé, ces objectifs à atteindre dans le contrat d'apprentissage font appel à l'approche communicative basée sur les concepts de notion-fonction et les actes de langage dans des situations de communication.

La perspective actionnelle n'exclut pas nécessairement d'autres méthodes telle que l'utilisation des actes de langage proposés par l'approche communicative. La PA a besoin de l'AC, elle l'englobe car :

« Il est évident qu'il faut bien communiquer pour bien agir en commun ; il se trouve simplement que (1) cela ne suffit pas (certains même communiquent au lieu d'agir, voire pour ne pas agir...), et (2) que la communication doit changer de statut : ne plus être à la fois l'objectif et le moyen, mais seulement un moyen au service de

⁸ Ces niveaux de langue permettent de définir le degré de maîtrise d'une langue étrangère. Ils sont classés en gros en 6 niveaux : A1 et A2 pour les utilisateurs élémentaires, B1 et B2 pour les utilisateurs intermédiaires et C1 et C2 pour les utilisateurs expérimentés.

l'action : il faut passer, en d'autres termes, du paradigme de la communication au paradigme de l'action » (Puren, 2019, p.8).

Pourtant, ce qui pourrait être une erreur de la part des concepteurs, c'est de limiter cette perspective dite actionnelle à sa seule dénomination par des actes de parole. Dans cette liste on ne voit pas d'unités décrivant la matérialisation d'un produit, ni la réalisation de tâches ou mini-tâches visant à l'accomplissement des projets tel qu'on le propose dans une perspective clairement actionnelle.

6.4. Analyse générale de l'unité :

Tout d'abord nous aborderons les titres des leçons. Les titres des leçons affichent plusieurs entrées différentes : par thématique culturelle (« La France et nous », leçon 3), par situation de communication (« En famille », leçon 1; « Vous avez mal où? », leçon 6), et par thématique lexico-situationnelle (« Concours de selfies », leçon 2; «Vive le speak dating!», leçon 4; « Quartier libre », leçon 5).

Nous n'observons donc aucun titre basé sur l'action, qui aurait impliqué une démarche claire de type actionnel, tels que : « Et si je vous présente ma famille ? » pour la première leçon, « On se fait une selfie de groupe ? » (pour la leçon 2), « Réalisons un témoignage sur notre pays ! » (leçon 3), « Faisons une rencontre linguistique ! » (leçon 4), « Nous préparons notre slogan d'activités préférées » (leçon 5) ou encore « On prépare notre kit de survie médicale » pour la dernière leçon.

Il est intéressant de remarquer qu'au début de toutes les leçons, elles font recours à des documents visuels écrits et oraux pour déclencher la séance et commencer ainsi par des activités de compréhension écrite (CE) ou orale (CO). Ces documents semblent être authentiques dans leur source, mais sont adaptés pour contenir des informations claires et visuellement agréables. En résumé la première page de chaque leçon se focalise sur des

activités de compréhension introduisant les thématiques, notions et points grammaticaux. Il est notable de voir que dans tous les cas le premier document sur cette première page est un document écrit. Cette première entrée visuelle simule une page web dans 4 des 6 leçons de l'unité. Cette particularité est de plus en plus fréquente tenant compte de l'évolution des habitudes humaines concernant la technologie et son emploi dans la vie courante.

Ces activités initiales de CE et de CO n'ont pas une relation directe avec le projet de l'unité dans le sens où elles ne contribuent pas à sa réalisation. Elles pourront au maximum apporter un vocabulaire lié à la thématique de l'unité. Autrement dit, elles se développent de manière autonome suivant leur propre logique et n'ont un rapport qu'avec le lexique de l'unité et les points grammaticaux.

Par rapport au modèle d'unité didactique adopté dans ce manuel, nous arrivons à la conclusion qu'il s'agit d'un modèle PPP (Présentation-Pratique-Production) utilisé depuis plusieurs décennies. Dans la *Présentation* on introduit des documents servant de modèles-exemples généralement pris dans des sources réelles (documents authentiques). Ensuite, on réalise des exercices de compréhension écrite ou orale de ces documents pour mieux appréhender leur notions, sens et fonctions. Pour la deuxième étape, la *Pratique*, on réalise des exercices d'exploitation et de préparation de l'activité, tâche ou projet final. Dans la troisième et dernière étape, *Production*, on réalise le produit final appelé dans ce manuel « Projets ». En conséquence, l'insertion des projets dans ce manuel ne vient pas bouleverser la conception classique d'unité didactique basée sur l'habituel Présentation-Pratique-Production.

6.5. Analyse du projet de l'unité :

Comme nous l'avons déjà annoncé auparavant, il y a deux projets à la fin de l'unité didactique : un « projet de classe » et un « projet ouvert sur le monde ». Il est très important

de remarquer que seulement le projet de classe est spécifié dans le livre de l'élève (étant le texte central du manuel).

En ce qui concerne le projet ouvert sur le monde, celui-ci n'est précisé que dans le Guide Pédagogique (connu aussi sous le nom du Guide du Professeur). Normalement les étudiants n'ont pas recours à ce document même si l'on peut le trouver en ligne sur la page web d'Hachette FLE à condition de s'y inscrire gratuitement. Nous pouvons assurer en plus qu'ils n'ont pas intérêt à s'en approprier ou à lire ce document qui est destiné aux professeurs. Nous proposerons aussi les deux hypothèses suivantes : 1) une grande partie des professeurs ne s'y intéressent pas et 2) ce GP n'est même pas exigé ou recommandé par les coordinations ou directeurs pédagogiques, peut-être parce qu'ils ont à voir avec des enseignants assermentés en langues étrangères qui sont censés déjà savoir comment donner un cours de FLE.

Cette particularité du second projet d'unité (celui d'ouverture sur le monde) ne fait qu'éloigner les apprenants de sa réalisation, et son développement dépendra exclusivement de la volonté et la diligence de l'enseignant.

Maintenant nous aborderons le projet de classe de cette troisième unité : il s'agit de créer un roman-photo pour faire connaître les élèves de la classe. Pour les concepteurs, le roman-photo est « une histoire racontée avec des photos et du texte »⁹. Ils l'exemplifient avec le modèle présenté ci-dessous :

⁹ D'après la réponse à la question qu'est-ce qu'un roman-photo du point b. de la même page.



Image 1, projet de classe, dossier 3, Cosmopolite 1, p.70.

Nous pouvons donc affirmer que le roman-photo voulu possède la structure d'une bande dessinée avec des photos réelles des étudiants de la classe, des bulles de parole et des bulles de pensée. L'objectif du projet est à la fois artistique et communicatif car il s'agit de faire connaître les camarades de classe par le biais d'un produit artistique. Le guidage d'après le manuel se développe comme suit : d'abord la classe doit lire le roman-photo (voir l'image ci-dessus), pour ensuite identifier ses parties (photos, bulles de parole et bulles de pensée) et lui donner une définition. Cette première étape se réalise en grand groupe pour vérifier la compréhension de l'activité. Postérieurement la classe est divisée en sous-groupes pour réaliser le story-board du roman-photo (le manuel propose ici un tableau comme modèle d'exemple). Ayant une idée claire de ce qu'ils veulent pour leur roman-photo, les apprenants procèdent à la prise de photos pour ensuite réaliser le montage avec les bulles de parole et de pensée (les applications PowerPoint et Word y sont proposées pour le faire). Finalement, chaque sous-groupe présente leur roman-photo au groupe-classe.

Nous pouvons donc conclure que les étudiants mobiliseront certaines compétences pour créer un produit final concret qui servira à la fois à la réalisation de la tâche communicative. Nous analyserons d'abord les marques génétiques par rapport à l'opposition AC-PA, tout en marquant en vert les gènes qui sont activés en rapport avec le projet de classe mentionné :

Tableau 1, analyse des marques génétiques prédominantes du projet de classe.

GENES DE L'AC	GENES DE LA PA	MARQUES GENETIQUES
1. L'inchoatif	1. Le répétitif	L'action est considérée à son début : L'objectif de l'activité est de faire connaître les élèves de la classe. En FLE, l'expression faire connaissance possède un aspect inchoatif car elle implique que les acteurs ne se connaissent pas et qu'ils se présentent pour la première fois, à l'occasion du premier contact. Cependant, dans le manuel, on est déjà sur la troisième unité didactique et les étudiants sont censés se connaître depuis un certain temps. Cet aspect inchoatif est très employé lors des voyages touristiques où les personnes font des rencontres occasionnelles.
2. Le perfectif	2. L'imperfectif	L'action dans le projet se termine complètement : Le roman-photo créé par les étudiants doit prendre sa forme finale à la fin de l'unité et ne sera jamais réemployé dans les unités suivantes du manuel. Ce roman-photo est réalisé et présenté à la classe dans le but de mettre en commun les résultats et faire connaître aux autres les élèves de la classe.
3. Le ponctuel	3. Le duratif	L'action dure peu de temps : L'action (création d'un roman-photo) est ponctuelle car elle est exploitée uniquement dans le cadre de l'unité didactique. Ni dans le manuel (livre de l'élève) ni dans le guide pédagogique on ne précise la durée de l'activité. Cependant, nous pouvons déduire qu'il faudrait entre 1 et 2 séances (1-4 heures de travail) pour y arriver tenant compte qu'il s'agit d'un roman-photo avec 6 photos, autrement dit, comme celui du modèle. Le livre précise : « réalisez le story-board de votre roman-photo (six photos) »
4. L'inter-individuel	4. Le collectif	L'action se réalise collectivement : sur la page on n'explique pas si le projet de classe est à réaliser en grand groupe, ou en petits groupes. Le GP par contre affirme qu'il faut « former des petits groupes de quatre ou cinq apprenants ». La seule partie de l'action qui se réalise en grand groupe, autrement dit de manière complètement collective, est la compréhension textuelle du roman-photo donné comme exemple.
5. Le langagier	5. Le langagier et le culturel	L'action prise en compte se limite à l'interaction langagière, aux actes de parole : la dimension culturelle n'est pas proposée dans le projet de classe et celui-ci vise à l'accomplissement de la tâche langagière, à savoir, « faire connaître les élèves de notre classe » par le biais d'un roman photo. Bien sûr, dans un contexte de classe hétérogène, nous pouvons alors dire que certaines composantes culturelles pourront être mobilisées grâce à la dynamique de travail en groupe interculturel. Cependant nous n'observons pas d'objectifs culturels définis ni dans le manuel ni dans le guide pédagogique.

En regardant les marques génétiques actives lors de la conception-réalisation de ce projet de classe en particulier, nous nous rendons compte que seulement un gène de la perspective actionnelle est atteint : celui du collectif. Les autres 4 gènes impliqués se trouvent plutôt dans

les dynamiques de l'approche communicative. En ce qui concerne donc l'analyse de l'ADN méthodologique du projet de classe, nous concluons qu'il s'agit plutôt d'une construction méthodologique basée sur l'interaction communicative.

En analysant ce projet par rapport à *la grille de mise en œuvre de la perspective actionnelle dans les manuels*, nous pouvons situer cette démarche plutôt dans la version faible de la perspective actionnelle, autrement dit, en tant que *tâche actionnelle*. Décomposons donc critère par critère :

1. Nous avons pu observer supra dans l'analyse des gènes que l'agir de référence est plutôt encadré dans l'approche par tâches communicatives. Juste le gène du collectif est activé pour l'agir social. Cependant, l'action (roman-photo) a une complexité un peu plus grande que les tâches purement communicatives. C'est pourquoi nous la situons dans la version faible de la perspective actionnelle.

2. La tâche est prédéterminée par le manuel, à savoir la réalisation ponctuelle d'un roman-photo avec 6 photos dans le but de présenter les camarades de classe. Dans ce contexte, les apprenants ne peuvent pas choisir parmi diverses variantes d'action ni concevoir par eux-mêmes le projet à réaliser ; ils auront pu, par exemple, choisir parmi plusieurs possibilités telles que la BD, le roman-photo, le manga, etc., mais aussi le nombre de cadres/photos à utiliser.

3. L'action représente un agir encore plus complexe que celui de la tâche clairement communicative car elle implique une articulation et une combinaison des compétences langagières et autres. Pour la première étape, par exemple, nous voyons comment les étudiants doivent mobiliser leur compréhension écrite, ou plutôt textuelle (pour un document texto-visuel), pour comprendre ce qu'est un roman-photo mais aussi leur expression orale pour donner leurs réponses. Ensuite, ils devront employer leur compétence d'interaction pour communiquer entre eux (en petits

groupes) et concevoir le story-board, ainsi que leur expression écrite pour le réaliser. Ultérieurement ils devront utiliser leurs compétences et habilités artistiques, esthétiques et technologiques pour créer leur roman-photo : prises de photos, montage et mise en scène, configuration des aspects visuels, etc. Pour la présentation des produits finaux, ils vont utiliser leur expression orale pour faire la mise en commun.

4. Le groupe-classe est considéré comme une microsociété par elle-même, avec des acteurs-apprenants engagés dans la réalisation d'un projet collectif. Dans l'action et le produit à réaliser, la société de référence n'est pas une société étrangère mais la société-classe : il s'agit de valoriser et de faire connaître les acteurs de cet espace-temps qui est la classe par le biais d'une production esthétique.

5. La tâche est une action réelle car même si dans sa conception et réalisation elle est limitée, il y a un aspect volitif et de création qui fait recours aux autres usages de la langue tels que l'usage esthétique et imaginaire de la L2. Si nous la comparons par exemple, avec un jeu de rôle typique de l'AC, où l'on voit de la simulation contextuelle, nous pouvons observer ici un produit qui fait appel à la réalité directe des acteurs-apprenants : leur présentation personnelle dans le contexte du groupe-classe. En outre, l'usage de la L2 (à condition qu'elle soit utilisée pendant la conception et création du story-board) permet aux étudiants de la concevoir non dans la simulation, mais en tant que langue de travail pour atteindre l'objectif : dans cette étape, elle devient donc l'outil pour arriver à la création du produit final et non le but comme tel.

6. Même si nous remarquons que les étudiants réaliseront un travail collectif, nous avons aussi l'impression que l'objectif principal est langagier, c'est-à-dire, le développement d'une compétence de communication. Dans ce projet on ne vise pas particulièrement la formation citoyenne des étudiants pour qu'ils deviennent des

acteurs ayant les qualités d'un individu socialement cohérent et en harmonie avec son groupe, mais plutôt la réalisation d'un projet ayant pour but final l'accomplissement d'un objectif langagier.

7. L'objectif langagier (faire connaître les élèves de la classe) est défini en tant qu'action sociale (création d'un roman-photo). L'action proposée favorise le réemploi des objectifs lexicaux et grammaticaux de l'unité.

8. Si ce projet de classe est réalisé dans un contexte exolingue¹⁰ avec des apprenants parlant la même L1 (comme c'est le cas de l'enseignement du FLE en Colombie), nous n'observons pas d'objectifs ni de composantes culturelles dans l'action à réaliser : les étudiants n'ont pas à s'adapter ou à comprendre la culture étrangère pour mieux aboutir à la création du produit final. Par contre, si l'on est dans un contexte d'enseignement-apprentissage endolingue¹¹, et en plus les étudiants possèdent diverses L1, nous pouvons alors dire que certaines composantes culturelles pourront être mobilisées grâce à la dynamique de travail en groupe (travail collectif). Nonobstant dans aucun des cas, on ne perçoit d'objectifs culturels définis par le manuel.

9. Les contenus langagiers sont prédéterminés par le manuel et l'action est conçue comme une occasion de réemploi des contenus vus durant l'unité. Bien sûr les contenus langagiers spécifiques finaux employés lors de la création de chaque roman-photo seront choisis par les membres de chaque groupe. Cependant, cette variation est limitée car elle est censée être travaillée à l'intérieur de la thématique choisie.

10. Dans ce projet de classe, la communication est à la fois l'objectif et le moyen : les apprenants utilisent la L2 pour comprendre l'activité, ensuite pour réaliser le story-

¹⁰ Le contexte exolingue est quand la L2 est apprise dans un pays ou région où cette langue est externe ou étrangère. Dans d'autres mots, la L2 n'a pas un statut politique ni social dans le contexte d'enseignement.

¹¹ Le contexte endolingue est quand la L2 est apprise dans un contexte où cette langue possède un statut politique ou social dans le pays ou région en question. Autrement dit, cette langue est parlée couramment dans le contexte d'enseignement-apprentissage.

board et le roman-photo et finalement pour atteindre l'objectif langagier : faire connaître les autres élèves de la classe. En plus, la gestion de l'information se réalise uniquement à l'intérieur de chaque sous-groupe et s'arrête lorsque les informations nécessaires sont acquises ; c'est pourquoi la compétence informationnelle ne va pas au-delà de l'aspect communicatif. Pour Puren, la compétence informationnelle est « la capacité à agir sur et par l'information comme acteur social. » (2014, p.10).

11. Le centre de l'action est réalisé en sous-groupes de 4 ou 5 étudiants d'après le GP. En conséquence, les décisions concernant les procédures, les contenus et les informations, et la conception-réalisation du roman-photo sont prises à l'intérieur de chaque sous-groupe. Le grand groupe n'est pris en référence que dans la partie finale de la mise en commun des produits. C'est une des raisons pour lesquelles nous ne pouvons pas parler d'une pédagogie par projets ni d'une version forte de la perspective actionnelle.

12. Les tâches sont gérées et exploitées à l'intérieur de chaque sous-groupe. À la fin de l'exercice les sous-groupes communiquent et montrent au grand groupe les résultats de leur action. Cependant, il n'y a pas de décisions communes ni de produit final collectif, c'est-à-dire, en grand groupe.

13. Les documents modèles (roman-photo et tableau exemplifiés sur la page du livre) sont fournis aux apprenants et l'on n'incite nulle part la recherche d'autres modèles ou documents en dehors du manuel. C'est une des raisons aussi pour affirmer que la compétence informationnelle n'est pas développée dans ce projet de classe.

14. Les seuls documents fournis aux apprenants (modèle de roman-photo et modèle de story-board) sont traités comme des ressources pour la compréhension de la tâche. Il s'agit donc d'une logique de support pour que les apprenants comprennent

ce qu'est un roman-photo et un story-board et en tant que modèles de ce que le professeur attend de leur produit final.

15. Ni dans le manuel, ni dans le Guide Pédagogique on ne propose ou prône l'utilisation exclusive de la L2. C'est donc à l'enseignant de juger s'il est intéressant l'utilisation de la L1 pour l'accomplissement du projet de classe. N'oublions pas que dans une perspective actionnelle la L1 peut être modulé par l'enseignant dans l'unité didactique ou pédagogique, à condition qu'elle aide à l'accomplissement de l'action sociale.

16. Dans le manuel on ne perçoit pas de mode d'évaluation pour le projet de classe. Cependant, nous pouvons déduire grâce à la dynamique du travail, que l'évaluation pourrait porter sur la production individuelle (présentation ou exposition finale orale du produit), ou sur la production finale des sous-groupes (produit final, à savoir le roman-photo).

17. Nous n'observons pas dans le manuel (que ce soit sur le livre de l'élève ou sur le GP) des paramètres pour évaluer la production ou la procédure des étudiants : il n'y a ni critères, ni tableaux d'évaluation, ni d'autres outils permettant l'évaluation de l'action. L'unique référence qu'on trouve c'est dans le GP : « Féliciter la classe pour le travail réalisé ». Même si cette recommandation peut relever d'une sorte d'évaluation qualitative, nous considérons cependant, que cette consigne ne l'est pas car elle appartient plutôt au genre des stratégies pédagogiques de motivation.

Nous devons encore ajouter pour autant deux autres paramètres pour analyser deux aspects importants pour la méthodologie actionnelle : l'autonomie des apprenants et l'intégration d'activités métacognitives.

18. Niveau d'autonomie des apprenants : Dans le projet de classe analysé, nous pouvons affirmer que les étudiants ont une certaine marge de manœuvre car ils

doivent choisir les contenus langagiers qui vont apparaître dans le roman-photo, ainsi que les photos et l'organisation visuelle de celui-ci. Il y a donc un niveau d'autonomie un peu plus élevé que celui d'une tâche communicative, où le matériel langagier est très souvent imposé pour mettre les élèves le plus rapidement possible en situation de communication. Pourtant, ce degré d'autonomie n'est pas à la hauteur d'une pédagogie par projet car les apprenants n'ont pas assez d'indépendance dès le début, autrement dit, dès la conception du projet. N'oublions pas que dans la version robuste de la PA, les étudiants sont des acteurs sociaux appartenant à une microsociété qui est la classe, et en conséquence ils doivent être à la fois autonomes et solidaires. En guise de conclusion, nous pouvons situer le niveau d'autonomie de l'action en question (projet de classe) dans la version faible de la Perspective Actionnelle.

19. Quant à l'intégration des activités métacognitives, nous n'observons pas de suggestions en relation à l'application ou à l'encouragement des stratégies ou des réflexions métacognitives favorisant le développement des stratégies d'apprentissage ou de l'autonomie chez les apprenants.

Nous pouvons observer par rapport aux 17 critères proposés dans la « grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de FLE », que la plupart de ces critères analysés se trouvent entre la version faible et la version forte de la perspective actionnelle, avec un peu plus d'incidence du côté de la tâche actionnelle. C'est pourquoi nous situons plutôt ce projet de classe de l'unité 3 dans la version faible de l'approche actionnelle même quand ses gènes dérivent plutôt vers l'approche communicative.

6.6. Analyse des leçons

Dans le mode d'emploi du livre (p.3-4) les auteurs annoncent une explication de ce que nous allons trouver dans chaque leçon. Juste après le titre, ils annoncent les « *savoir-faire* », autrement dit, les objectifs communicatifs à atteindre. Ensuite, il y aura toujours « *des*

documents visuels oraux et écrits authentiques présentant des situations actuelles et ouvertes sur le monde ». Après on trouvera « des **activités intermédiaires de production** pour préparer à la tâche finale et ponctuer l'apprentissage », ainsi que « des rubriques **Focus Langue** pour une approche inductive et approfondie de la langue ». Finalement on apercevra « des tâches finales **À nous !** pour structurer l'apprentissage ».

6.6.1. Analyse de la leçon 1.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le titre pour cette première leçon est : « *En famille* ». Ce titre fait référence à une situation de communication, et c'est le genre d'entrée qu'on peut retrouver dans les manuels dits communicatifs. Les concepteurs n'ont pas employé une entrée qui relève du champ actionnel du type : « Et si je vous présente ma famille ? », « On fait une réunion en famille ! », ou bien « je voudrais devenir au pair », « je rencontre ma famille d'accueil » puisque les documents déclencheurs parlent des jeunes au pair et de leurs familles d'accueil.

Ensuite nous observons le savoir-faire à développer lors de la leçon et qui est présenté sous la forme d'un sous-titre, à savoir, « *parler de la famille* ». Ce savoir-faire est présenté comme un acte de parole, puisque déjà le verbe introductoire est en rapport avec la communication. Cet objectif relève donc de l'approche communicative car il est basé sur le concept des actes de langage dans des situations de communication spécifiques. D'après le GP, la tâche finale de la leçon est : « rencontrer sa famille [d'accueil] ou son jeune au pair ». Comme il s'agit d'une situation non réelle dans le contexte de la classe, on suppose qu'on a à voir ici avec une simulation.

Les documents déclencheurs de la leçon sont en rapport avec les jeunes au pair et les familles d'accueil. Le premier document est un document visuel d'une page web et il s'agit

pour les premières activités (exercices 1, 2 et 4) des méthodes compréhensive et écrite.

Voyons donc le modèle proposé par le manuel et le modèle réel :



Image 2, document 1, leçon 1, dossier 3, Cosmopolite 1, p. 56.

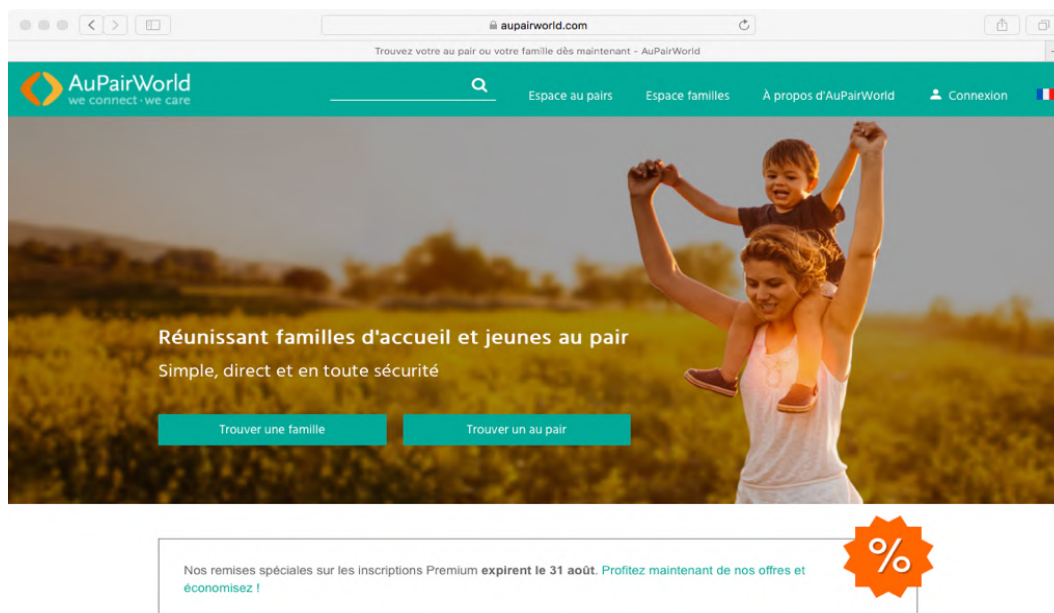


Image 3, page web Au Pair World, <https://www.aupairworld.com/fr>

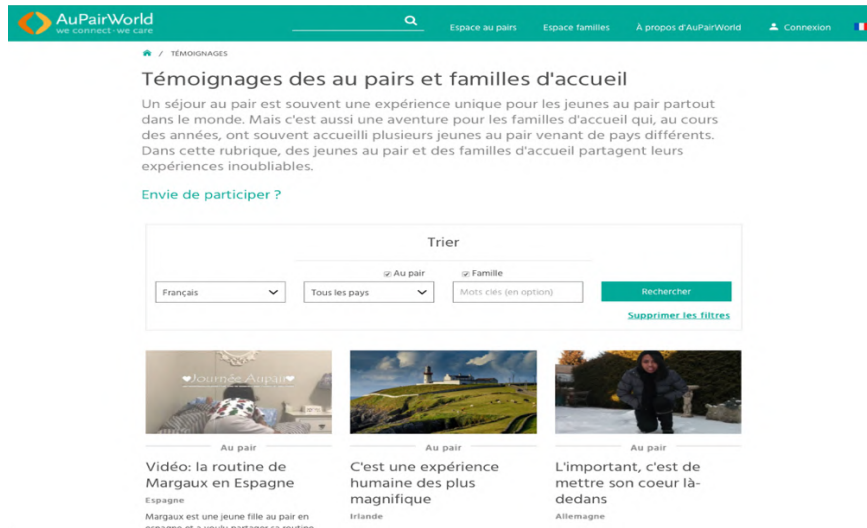


Image 4, rubrique témoignages de la page web Au Pair World, <https://www.aupairworld.com/fr/temoignages>

Comme nous pouvons observer, le soi-disant document authentique n'est pas si exact qu'il peut l'être. La source, autrement dit la page web, elle est bien réelle, cependant les auteurs ont dû didactiser le document originel pour mettre dans un espace convenable les informations voulues pour la leçon. En outre, les auteurs ne peuvent pas concurrencer la vitesse de changement du monde virtuel ; si un manuel a une durée de vie dans le marché d'à peu près 7 ans, les pages web peuvent varier en contenu et en image d'un jour à l'autre.

Ensuite il y a un troisième exercice (ex. 3) qui fait appel aux connaissances préalables des étudiants par rapport au sujet et à leur contexte d'origine. Pour ce qui est du document numéro 2, il s'agit d'un enregistrement oral et ses activités (exercices 5, 6 et 7) qui relèvent des méthodes compréhensive et orale. Cette première page touche donc uniquement le sujet des jeunes au pair et leurs familles d'accueil.

Par la suite, il y a deux rubriques Focus Langue pour accéder aux structures de la langue et arriver ainsi à une « *conceptualisation grammaticale et lexicale* » de la langue française. Ce premier Focus Langue traite des adjectifs possessifs singuliers et pluriels dans le but d'exprimer la possession. On demande donc aux étudiants d'observer l'exercice 6 où l'on met

quelques phrases du document audio 2 pour compléter le tableau de grammaire. Cette activité souligne la méthode inductive pour faire passer les apprenants des exemples aux règles.

Le Focus Langue numéro 2 aborde le champ lexical de la famille. Pour ceci, les concepteurs ont placé un arbre généalogique dans le but de faire présenter la famille de « Simon » à son jeune homme au pair, « Marcelo ». Ensuite il y a un exercice de phonétique pour reconnaître les différences du pair minimal [e] - [E]. Finalement nous observons une dernière activité (ex. 9) que les auteurs considèrent comme une tâche finale car elle appartient à la rubrique « *À nous !* » L'activité débute par la division du groupe classe en deux (la famille d'accueil et les jeunes au pair) pour répondre aux questions données par le manuel. Ultérieurement chaque jeune au pair rencontre chaque famille d'accueil pour réaliser l'échange (questions-réponses). À la fin chaque famille choisit son jeune au pair et explique les raisons de son choix.

En analysant cette activité nous nous rendons compte que les méthodes expressive et orale sont impliquées. La méthode directe est aussi employée car l'activité semble se dérouler en L2 exclusivement. En plus, étant donné qu'il s'agit des rencontres, les gènes de l'AC sont sensiblement activés. La simulation est aussi impliquée dans le déroulement de l'activité : elle ressemble à un jeu de rôle un peu plus complexe, ou à une mini-simulation globale. En tout cas, nous pouvons dire que nous avons affaire à une situation de communication dans laquelle on fait recours à des actes de parole.

Nous ne considérons pas cette activité comme le type de tâche finale prônée par la perspective actionnelle, elle peut être au maximum une tâche communicative. D'après le GP, cette neuvième activité a pour objectif le transfert des acquis de la leçon. Comme nous avons pu remarquer, la situation de communication n'est pas la famille, mais les jeunes au pair et leur rencontre avec leur famille d'accueil.

Même s'il nous semble intéressant d'introduire le champ lexical de la famille par le biais de ce sujet, nous considérons que les informations, les structures et les activités et compétences développées dans cette leçon ne fournissent pas d'outils pour la réalisation du projet de classe.

6.6.2. Analyse de la leçon 2.

La deuxième leçon de l'unité a pour titre « Concours de selfies », une appellation qui montre plutôt une thématique d'ordre lexical et situationnel. Nous n'observons pas dans cette entrée une invitation à l'action ou au travail collectif. Elle est au maximum une présentation du sujet à travailler, à savoir, les selfies et la description. Cherchant à approcher les apprenants de la PA, les auteurs auraient pu inclure un titre du type : « On se fait un selfie de groupe ? » ou « Nous réalisons notre concours de selfies ».

En ce qui concerne le « savoir-faire » proposé pour cette leçon, le manuel annonce : « Décrire et caractériser une/des personne[s] ». Cet objectif à atteindre lors de la leçon est aussi en rapport avec les actes de parole : les verbes employés font recours au développement d'une compétence communicative. En outre, selon le GP, la tâche finale de cette séquence didactique est : « décrire ses camarades » [de classe]. Nous concluons facilement qu'il s'agit ici d'une tâche communicative, ayant donc ses origines dans l'approche communicative.

Les 3 documents dits « authentiques » relèvent d'une page web et de deux posts des réseaux sociaux Instagram et Twitter. Vu que ces trois documents appartiennent à un concours qui a déjà été clôturé, nous ne pouvons pas vérifier leur légitimité. Cependant, nous remarquons en observant la mise en page des documents que les textes ont été modifiés car ils possèdent la même taille, couleur et type de lettre, ce qui nous amène à considérer qu'il est question ici d'une création des documents didactiques tout en ayant des sources réelles : les

concepteurs ont dû rédiger les textes pour inclure les éléments lexicaux et grammaticaux appropriés et adaptés au niveau et aux objectifs de la leçon.

Par la suite, le livre propose deux exercices de compréhension de texte (écrit et visuel). Ensuite, il fait appel au jugement des étudiants pour voter le meilleur selfie et justifier leur choix. Il y a un quatrième exercice qui fournit un nouveau document, cette fois-ci un document oral, dans lequel on simule la conversation du jury. Dans l'exercice numéro cinq on propose une activité de repérage pour distinguer les adjectifs qualificatifs caractérisant physiquement et psychologiquement une personne. Ces exercices fournissent les étudiants avec un champ lexical important pour le développement du projet de classe.

L'exercice suivant, le numéro six, propose un travail collectif que nous considérons comme mini-tâche car il s'agit de prendre un selfie de groupe et de lui donner un titre. Ce travail en petits groupes permettra aussi d'avoir un accès aux appareils photos indispensables pour le développement du projet final d'unité. Il y a pour autant une petite différence avec le projet de classe, car pour ce dernier il ne s'agit pas de selfies, mais bel et bien des photos de personnes.

Il y aura par la suite le « **Focus Langue** » pour travailler l'accord des adjectifs qualificatifs. Nous observons donc une démarche inductive car les étudiants passent des exemples aux régularités, autrement dit ils découvrent la règle par les biais des exemples. En général nous constatons aussi l'application de la méthode onomasiologique parce que les apprenants vont du sens vers les formes linguistiques.

L'exercice numéro sept, « **sons du français** », travaille la phonétique française pour différencier les voyelles nasales [ɛ̃], [ɑ̃] et [ɔ̃] par le biais d'un exercice de discrimination auditive. L'exercice suivant, le numéro 8, est une activité de remédiation, la seule que nous pouvons trouver dans l'unité didactique : Les apprenants devront écouter un document oral

d'une personne non-francophone mais qui apprend le français et remarquer quels sont les adjectifs mal prononcés en relation à son genre (masculin-féminin).

La dernière activité qui correspond à la rubrique « **À nous** » n'est pas une tâche à proprement parler, mais un exercice de production écrite (décrire les personnes du selfie déjà pris) et orale (présentation du selfie au groupe classe). Nous faisons alors référence à une activité de communication. En combinant cet exercice avec l'exercice 6 (prise des selfies) nous pourrions le classer en tant que tâche communicative.

Cette leçon offre donc une première approche aux outils à utiliser lors de la réalisation du projet de classe final (appareils-photo) et donne un contenu lexical et grammatical approprié pour présenter et parler des élèves de la classe.

6.6.3. Analyse de la leçon 3.

« La France et nous » est le titre pour cette troisième unité. Cette entrée soutient une thématique de type culturel. Avec ce type d'appellation, nous avons à voir avec une approche interculturelle de la langue étrangère, mais n'observons pas encore un lien avec la perspective actionnelle prônée dans l'avant-propos. Sachant que la tâche finale de cette leçon est d'imaginer et de réaliser un témoignage sur le pays d'origine des élèves, les concepteurs auraient pu concevoir un titre tel que : « Réalisons un témoignage sur notre pays ! ». Cette vision interculturelle s'est développée après l'apparition de l'AC et fait appel au contact temporaire, plutôt touristique, que les cultures étrangères avaient avec la culture française.

Le « savoir-faire » qui accompagne cette leçon, à savoir « parler de nos goûts », est aussi en rapport avec les compétences développées dans une approche de type communicatif. D'un côté, le verbe introductoire, *parler*, fait appel aux actes de parole prêchés par l'AC. Ces actes de parole ont été introduits lors de la création du Niveau Seuil, mais repris et adaptés pendant la rédaction du CECRL. Il est évident que les critères d'évaluation du CECRL sont basés sur

des actes de parole et des situations de communication. Cette évidence a été déjà dénoncée par plusieurs auteurs tels que Christian Puren entre autres.

En ce qui concerne les documents introduits dans la leçon, nous pouvons dire que le premier (document 1) est joignable sur le compte Tweeter du Gouvernement Français avec une petite modification pour l'illustration¹². Pour ce qui est du texte, il n'y a pas de changements visibles. Voyons donc la version du manuel et la version authentique trouvée sur Tweeter :



Image 5, document 1, leçon 3, dossier 3, Cosmopolite 1, p. 60.



Image 6, post sur le compte Tweeter du Gouvernement Français.

Sur ce premier document il y a une activité de repérage des éléments représentant la France et de l'information principale (Ex. 1). On fait donc recours aux connaissances préalables des élèves pour travailler leurs idées, voire clichés, sur la France.

¹² <https://twitter.com/gouvernementfr/status/585467172639637504>

Le document 2 ressemble à un article de magazine ayant sur l'illustration quelques étrangers s'exprimant sur la France et les Français. Dans leurs propos nous trouvons des expressions de goûts tels que « j'aime », « j'adore », « je déteste », etc.

document 2

Que pensent les touristes de la France ?

La France est la première destination touristique mondiale. Chaque année, 80 millions de touristes étrangers choisissent l'hexagone pour leurs vacances.
Ils adorent nos régions, nos villes, nos villages, nos plages. Ils aiment nos traditions, nos marchés, notre cuisine. Culture, patrimoine, gastronomie... Que pensent les touristes étrangers de notre pays ?



“
”

Ana Lucia, 30 ans, mexicaine

La France ?
 ■ J'aime la culture française et j'adore marcher dans les petits villages.
 ■ Je n'aime pas le foie gras et je déteste les cuisses de grenouilles !
Et les Français ?
 ■ Ils sont gentils et aimables. Ils lisent beaucoup et vont au théâtre. C'est chouette !

“
”

Hicham, 30 ans, turc

La France ?
 ■ J'aime le fromage et la cuisine française ! J'adore découvrir des restaurants.
 ■ Quand je suis en France, je prends des kilos... et je déteste faire du sport.
Et les Français ?
 ■ Ils sont sympas et joyeux.

“
”

“
”

Alison et Susan, 40 ans, anglaises

La France ?
 ■ Nous adorons l'architecture, les monuments, et nous aimons voyager en TGV !
 ■ Le français ! C'est une langue très difficile ! Nous n'aimons pas parler français !
Et les Français ?
 ■ Ils sont très élégants et bien habillés... mais ils sont très froids !

Le tourisme français • 14

Image 7. Document 2, leçon 3, dossier 3, Cosmopolite 1, p.60-61.

Pour ce deuxième document nous avons trouvé la source originale sur la page web : <http://www.linternaute.com/> dans la section « actualités » (consulté le 21 août 2020). Sur ce site nous observons les trois témoignages énoncés dans cette leçon : celui d'Ana Lucia, d'Hicham, et d'Alison et Susan. C'est justement en comparant ces témoignages à ceux exploités dans le livre, que nous aurons comme évidence le fait qu'il y a presque toujours didactisation des documents authentiques.

Ce que les touristes pensent de la France

« En savoir plus » Hicham, turc »

Ana-Lucia, 30 ans, mexicaine



Ce qu'elle aime : "Paris est une ville magnifique. J'aime aussi le goût des Français pour la culture : ils lisent beaucoup, s'intéressent au théâtre et à la musique, ils vont au théâtre... C'est vraiment différent du Mexique."

Ce qu'elle n'aime pas : "La saleté de la ville. Les gens jettent des papiers n'importe où. Il y a aussi des crottes de chiens partout dans les rues."

Et les Français ? "J'ai la chance de parler français. C'est vraiment plus facile pour s'intégrer. Je trouve que les Français ne font pas beaucoup d'effort pour accueillir les étrangers, même dans les endroits touristiques. Ils manquent parfois d'ouverture d'esprit."

Une chose qu'elle voudrait ramener dans son pays : "La façon dont vous éduquez vos enfants. Ils sont très bien élevés. Les parents sont peut-être un peu trop stricts et ne laissent pas assez leurs enfants être eux-mêmes."

Ana-Lucia trouve les Français beaucoup plus sympathiques depuis qu'elle parle leur langue. Photo © L'Internaute / Chloé Buffard

Image 8, témoignage de Ana-Lucia, sur la page web

<http://www.linternaute.com/actualite/dossier/06/touristes-etrangers-france/mexique.shtml>

« Ana Lucia, mexicaine

Hicham, 30 ans, turc

Patricia, slovaque »



Ce qu'il aime : "Les vins et les fromages. Vous avez une gastronomie fantastique. J'ai déjà dû prendre quelques kilos depuis que je suis là. Paris est une très belle ville. Malheureusement, je n'aurais pas le temps de voir le reste du pays. Mais, je reviendrai !"

Ce qu'il n'aime pas : "Rien. J'adore votre pays."

Et les Français ? "On dit souvent qu'ils sont râleurs et jamais contents. Pour l'instant, je n'ai pas vérifié ces clichés. Je crois que ça dépend des gens, comme partout !"

Une chose qu'il voudrait ramener dans son pays : "Des recettes de cuisine et des bouteilles de bon vin."

Hicham apprécie les fromages accompagnés d'un bon verre de vin. Photo © L'Internaute / Chloé Buffard


Image 9, témoignage d'Hicham, sur la page web

<http://www.linternaute.com/actualite/dossier/06/touristes-etrangers-france/turquie.shtml>

« Jeff, suédois

Alison et Susan, 40 ans, anglaises

Drazen, autrichien »



Ce qu'elles aiment : "La beauté de Paris."

Ce qu'elles n'aiment pas : "Nous sommes assez impressionnées par la saleté des Français ! Les chiens sont mal élevés. Mais, ce n'est pas étonnant vis leurs maîtres !"

Et les Français ? "Trouver des qualités aux Français : ça va être difficile ! En général, vous n'êtes pas très polis et assez froids. Disons que nous avons eu quelques mauvaises expériences. Mais vous parlez plutôt bien anglais. C'est assez étonnant car on nous avait dit le contraire. C'est vrai que nous, Anglais, nous n'apprenons pas de langues étrangères. Les hommes français sont souvent très mignons et bien habillés."

Une chose qu'elles voudraient ramener de France : "Des cartes postales en noir et blanc pour nous souvenir de tous les endroits merveilleux que nous avons visités à Paris."

Malgré la pluie, Alison et Susan voulaient absolument voir la Tour Eiffel Photo © L'Internaute / Chloé Buffard

Image 10, témoignage d'Alison et Susan, sur la page web

<http://www.linternaute.com/actualite/dossier/06/touristes-etrangers-france/angleterre.shtml>

Nous pouvons donc remarquer que les photos ont été tronquées et que les propos de chaque personne ont été modifiés dans le but d'adapter leur contenu au sujet de la leçon, à savoir, l'expression des goûts. Nous pourrions nous demander par la suite, à quoi ça sert d'utiliser les mêmes prénoms des personnes réelles qui ont témoigné sur la page web si le contenu va être complètement modifié et la source ne sera pas nommée sur le manuel ? serait-

il un effort pour s'attacher le plus fort possible à l'utilisation didactique des documents authentiques ? Ce procédé didactique est né à partir de la méthodologie directe, et s'est reproduit et fixé lors du développement de l'approche communicative. L'utilisation exhaustive des documents authentiques pendant ces dernières décennies révèle jusqu'à quel point s'est répandue cette idée de concevoir la langue cible comme objectif et moyen sine qua non un cours de langue étrangère ne pourrait pas se réaliser.

Dans une perspective de type actionnel, nous pouvons dire d'une manière générale que tous les documents exploités et créés pour et dans la salle de classe sont perçus comme des documents authentiques car ils font partie des outils essentiels au sein d'un groupe social ayant un projet commun : l'apprentissage d'une langue étrangère.

Retournant à l'analyse de la leçon, ce document 2 est suivi de deux activités (exercice 2 et 3) mixant les méthodes compréhensive et orale. Pour l'exercice 2, le manuel utilise la méthode interrogative pour demander aux étudiants la/les raisons pour lesquelles la France est la première destination touristique mondiale. En ce qui concerne l'exercice 3 (divisé en a. et b.), le manuel demande de faire des associations parmi quelques photos et les propos des trois personnes (point a.). Ensuite, il y a une activité de repérage des expressions sur les goûts relevant de la méthode synthétique : l'exercice fait passer les apprenants de l'ensemble aux composantes.

L'activité proposée dans le « **Focus Langue** » est aussi en rapport avec l'emploi des différentes formes d'expression des goûts. Nous percevons ici une méthode onomasiologique car il faut repérer dans le document 2 les phrases ayant un sens déterminé pour parvenir aux règles.

Ensuite il y a une activité de production orale qui reflète bien évidemment les méthodes expressive et orale pour faire parler les étudiants et exprimer ainsi leurs goûts par rapport à

certain aspects de la culture française comme le foie gras et l'architecture. Il y aura par la suite un troisième document, cette fois-ci un enregistrement sonore ayant comme situation un micro-trottoir où l'on demande à quelques étudiants étrangers leur avis sur la ville de Lille. Encore une fois ils vont utiliser les expressions des goûts pour y répondre. Les deux activités (Ex. 5 et 6) relèvent des méthodes compréhensive, orale, et synthétique.

Ensuite il y a un septième exercice ayant comme but la discrimination auditive du phonème [E] et que nous considérons comme un exercice phonétique n'ayant pas de connexion directe avec le sujet de la leçon. Un deuxième « **Focus Langue** » fait aussi son apparition pour compléter le thème de la leçon en classifiant toutes les expressions de goûts dans une échelle qui permet aux apprenants d'appréhender les différents degrés de leur utilisation.

Dans l'activité 8, nous retrouvons la rubrique « **À Nous !** » comme dernière exercice de la leçon. Il s'agit ici d'imaginer les témoignages de touristes français sur le pays d'origine des apprenants. Ensuite ils devront rédiger en petits groupes les trois témoignages et les illustrer, générant ainsi un produit final développé au sein des petits groupes. Finalement ils devraient afficher leurs témoignages dans la classe. Pour faire ceci, les étudiants pourront d'abord faire recours à leurs expériences personnelles pour créer ces témoignages, ensuite ils pourront chercher des informations sur Internet si nécessaire. Cette recherche libre permet aux étudiants d'aborder le sujet d'une perspective un peu plus autonome car ils ont la possibilité de développer une compétence informationnelle, ce qui illustre bien la perspective de l'agir en commun. Cependant cette tâche finale de la leçon ne permet pas aux élèves de concevoir le produit final à leur guise. Autrement dit, les consignes pour la création du produit final sont précises et contraignantes et ne laissent pas beaucoup de marge dans sa réalisation. C'est pourquoi nous décidons de classer cette activité dans la version faible de la PA, c'est-à-dire, en tant que tâche actionnelle.

6.6.4. Analyse de la leçon 4.

Commençons pour analyser le titre de cette leçon : « Vive le speak dating ! ». Cette entrée aborde le sujet et l'objectif de la leçon d'après une thématique du type lexical, voire situationnel. Ce titre ne montre donc aucune invitation à l'agir social, tel que l'on aurait pu attendre dans une démarche claire de type actionnel. Nous proposons alors le titre suivant : « Faisons une rencontre linguistique ! ». Dans ce titre nous encourageons les étudiants à concevoir dès le début de la leçon la tâche finale et à réaliser une action dans un contexte précis : l'échange linguistique.

Pour ce qui est du « savoir-faire » à développer lors de la leçon, nous découvrons qu'il s'agit encore une fois d'un objectif communicatif. « Parler de nous (de notre profession, de nos passions, de nos rêves) » met déjà au premier plan un verbe très développé lors de la réalisation des actes de parole.

Les deux documents exposés dans cette quatrième leçon touchent la thématique mentionnée dans le titre : le premier document (article journalistique) explique le concept du speak dating, et le second document (enregistrement sonore) simule une situation de communication dans une soirée de speak dating. Ces deux documents montrent cette nouvelle tendance d'échange linguistique succédant le célèbre speed-dating (ou soirée de rencontres rapides).

La source du premier document est assez facile à trouver sur le portail web « French Morning »¹³, même si les auteurs ont décidé de changer le titre. Le titre original de l'article est « des soirées speed-dating pour améliorer son anglais ». Bien évidemment, cela n'a pas été une surprise de remarquer que le texte a été largement modifié, laissant juste quelques informations principales pour conserver l'idée générale de l'article. L'exercice 1 combine les

¹³ <https://frenchmorning.com/parlez-vous-franenglish/>

méthodes compréhensive, écrite et interrogative pour arriver à une compréhension plus ou moins détaillée de la lecture. Après, le livre propose un travail d'expression orale (Ex.2) en petits groupes pour parler du concept du speak dating et pour savoir si les étudiants l'apprécient et leurs justifications.

Le document 2 simule une conversation entre un francophone et une anglophone parlant français. Il y aura ultérieurement 3 exercices (Ex. 3, 4 et 5) de compréhension orale. L'exercice 3 se révèle de la méthode sémasiologique car il fait aller les apprenants des formes linguistiques (phrases) vers le sens (images). L'exercice 4 fait appel à la méthode synthétique et réflexive car les apprenants sont invités à passer de la compréhension globale à la compréhension détaillée par le biais des questions Vrai-faux où ils doivent fournir des justifications. L'exercice 5, de repérage, permettra aux étudiants de s'appropriier des expressions pour parler de leurs rêves et leurs passions.

Dans cette leçon nous trouvons encore deux rubriques « **Focus Langue** ». Le premier permet aux étudiants de faire une révision de la conjugaison des verbes du premier groupe (-ER) au moyen des méthodes réflexive et déductive : les étudiants vont relier rationnellement des exemples nouveaux aux règles déjà connues et ils vont conceptualiser ces formes linguistiques pour aboutir à la reconstruction de la règle (conjugaison du présent de l'indicatif des verbes du premier groupe).

Le « **Focus Langue** » numéro 2 aborde l'accord du genre des professions. S'agissant aussi d'une révision sur ce sujet, la méthode proposée est similaire à la précédente : la méthode déductive. On trouvera aussi un sixième exercice ayant pour but la recherche des soirées linguistiques dans le[s] pays d'origine des élèves. Tout de suite l'exercice 7 travaillera la phonétique du français en ce qui concerne l'intonation dans les questions.

La rubrique « **À Nous !** » (Ex. 8) proposera cette fois-ci un jeu de rôle simulant une

rencontre avec un[e] inconnu[e] francophone. Ce contexte de communication apparaît très souvent lors des voyages touristiques. C'est pourquoi cet acte de parole est très souvent sollicité dans l'approche communicative car il situe les apprenants dans une situation de communication typique des premiers contacts : la présentation personnelle lors d'une première rencontre. Les gènes de l'AC sont donc activés lors de cette dernière activité, activité que nous classerons en conséquence en tant que tâche communicative.

Nous pouvons dire en guise de conclusion que ni cette leçon ni la tâche qui l'accompagne n'offrent de recours ni d'outils pour développer le projet de classe à la fin d'unité. Elle ne donne que des formes lexicales et grammaticales, autrement dit, du contenu langagier permettant de concevoir des possibles phrases pour le roman-photo final.

6.6.5. Analyse de la leçon 5.

La leçon numéro cinq a pour titre une entrée qui prône une thématique lexicale et situationnelle car elle aborde le sujet des loisirs par le biais d'une association : « Quartier libre ». La tâche finale de la leçon étant la création d'un slogan sur les activités de loisirs, le titre aurait pu être « Nous préparons notre slogan d'activités préférées » pour inclure ainsi les caractéristiques de la PA : invitation à l'agir (verbe d'action), travail collectif (nous) et un produit final (le slogan).

Le « savoir-faire » de la leçon ne correspond pas non plus au développement d'une compétence actionnelle, mais au développement d'une compétence communicative, à savoir, « parler de nos activités ». Cet acte de parole nous rappelle encore une fois que les leçons de l'unité didactique visent plutôt au déploiement d'une approche communicative.

Le premier document, de caractère écrit, ressemble à une affiche publicitaire de l'association déjà mentionnée, à savoir *quartier libre*. Les trois premiers exercices visent la compréhension du texte. En général ils appliquent les méthodes compréhensive, écrite et

synthétique. Les documents 2 et 3 de cette leçon sont des enregistrements audio simulant des situations de communication dans le contexte de l'association.

Le premier dialogue (Doc. 2) donnera aux étudiants les bases pour comprendre l'utilisation du verbe faire dans l'expression des activités sportives ou artistiques. Ce document est suivi d'un « **Focus Langue** » permettant la compréhension et l'appropriation de la conjugaison du verbe faire au présent de l'indicatif, ainsi que de l'emploi de l'article contracté (avec la préposition « de ») pour introduire ces activités de loisir. Dans ce procédé on fait appel à la méthode inductive pour arriver à la règle au moyen des exemples précis issus de l'enregistrement sonore (Doc.2). Après ce « **Focus Langue** », nous observons une activité d'expression orale (Ex. 6) à réaliser en présentiel. Elle consiste à demander aux apprenants de former deux groupes : un groupe parlera de ses activités sportives et l'autre s'exprimera sur les activités culturelles et artistiques. Ensuite chaque groupe mettra ses membres comme suit : d'un côté ceux qui pratiquent le plus grand nombre d'activités, et de l'autre côté ceux qui en pratiquent le moins grand nombre.

Le document 3 est un autre dialogue au sein de l'association dans lequel on demande à un enfant de présenter ses camarades. Ce garçon utilise dans sa présentation les pronoms toniques, contenu langagier qui sera développé lors de l'exercice 8 et du deuxième « **Focus Langue** » de la leçon. La combinaison de ces deux points relève une méthode inductive car les étudiants devront d'abord repérer dans le dialogue les mots manquants (pronoms toniques) pour ensuite les classer dans le tableau présenté dans la rubrique « **Focus Langue** ».

La dernière rubrique, « **À Nous !** », considéré par les auteurs comme la tâche finale de chaque leçon, est d'après nous une tâche communicative, même si elle fait recours à une collectivité (petits groupes) et à un produit final (slogan). La tâche demande aux étudiants de choisir 3 activités et de créer un slogan pour chacune en utilisant comme modèle celui

annoncé dans le premier document, c'est-à-dire, celui employé pour l'association *quartier libre*. Le slogan en question présente le texte suivant : « Moi, je fais du sport, parce que c'est bon pour mon corps. Et toi ? ». Comme nous pouvons observer, ce slogan possède le contenu langagier étudié dans cette leçon : les activités de loisir introduits par le verbe faire et les pronoms toniques. Ce modèle ne présente que du texte, donc on attend à ce que les étudiants fassent pareil. Le GP précise que les slogans devraient être copiés dans des bandes de papier pour pouvoir les afficher sur les murs de la classe. Finalement la classe vote pour les meilleurs slogans.

Nous remarquons en conséquence qu'il s'agit surtout d'une activité d'expression écrite qui a pour but le remploi des formes langagières apprises durant la leçon didactique. Il y a donc un travail sur la compétence communicative et elle n'offre pas d'outils directs pour la réalisation du projet de l'unité.

6.6.6. Analyse de la leçon 6.

Comme nous l'avons pu prévoir, cette dernière leçon d'unité n'apporte pas un titre faisant écho aux caractéristiques de la perspective actionnelle. Les concepteurs ont opté pour une entrée de type situationnel. Le titre « Vous avez mal où ? » nous renvoie à une situation de communication particulière qui est en rapport avec la santé. Au cours de la leçon les étudiants pourront s'approprier des expressions pour trouver un médecin ainsi que pour expliquer un problème de santé. Vu que la tâche finale est la création d'un kit de survie « chez le médecin », nous proposons donc ce titre pour être en accord avec cette tâche et avec la PA : « Nous préparons notre kit de survie médical » ou bien « On crée notre kit de survie : chez le médecin ».

Bien entendu le « savoir-faire » de la leçon, « Expliquer un problème de santé », et qui est indiqué sous la forme du sous-titre, est en rapport avec la situation de communication. Étant

donné que le verbe introductoire est aussi un verbe communicatif, nous nous retrouvons encore une fois avec une leçon qui tient à l'AC. Nous sommes face à une situation de communication, chez le médecin, avec un acte de parole à développer, parler d'un problème de santé.

Sur la première page (p.66), le manuel propose deux documents introductoires en rapport avec des pages web. Le document 1 interpelle le site web routard.com dans sa rubrique « Forum de voyage ». Il s'agit d'un touriste francophone à Bucarest (Julien) ayant un problème de santé et qui demande conseil sur le forum. Néanmoins nous n'avons pas pu trouver la source originelle ni son lien exact pour vérifier l'authenticité des contenus. L'exercice 1 demande une compréhension globale du texte tandis que le point 2 en demande une compréhension plus détaillée.

Le document 2 est une liste de médecins francophones proposée par la page web de l'ambassade française de la Roumanie. La source originale nous renvoie à un document sous Word plutôt qu'à un lien web particulier. Cependant les parties qui les composent sont globalement les mêmes (nom/prénom, téléphone, spécialité, Langues, consultations/information). Ce document modifié dans sa partie graphique pour simuler une page web plus attirante grâce aux couleurs, type de lettres et organisation textuelle, vise à développer la compétence lexicale des apprenants en leur fournissant le vocabulaire sur quelques spécialités médicales (chirurgien, dentiste, cardiologue, médecin généraliste). C'est pourquoi l'exercice 3.a. emploie la méthode réflexive pour permettre aux étudiants de conceptualiser ces spécialités médicales par le biais des associations entre définitions et images.

Le point 3.b. fait recours à la méthode interrogative pour demander aux étudiants le type de médecin que Julien devrait chercher pour se faire soigner et leur justification du choix. L'exercice 4, c'est un travail en binômes qui consiste en la recherche des médecins parlant

français dans la ville d'origine des élèves.

Il y aura par la suite un troisième document, cette fois-ci, oral. Cette conversation téléphonique simule le dialogue entre Julien et la secrétaire d'un médecin et dans lequel il prend rendez-vous tout en expliquant son problème de santé. Ce document créé exclusivement pour ce manuel permettra aux étudiants, à l'aide des exercices 5, 6 et 7, de comprendre les actes de parole nécessaires pour comprendre les questions du médecin, expliquer un problème de santé et prendre rendez-vous médical. À l'aide du « **Focus Langue** » de cette leçon, les apprenants pourront reconstruire la règle grammaticale de l'expression « avoir mal à », à l'aide de la méthode inductive. Dans la même rubrique, et comme extension de l'exercice numéro 7, les étudiants pourront consolider et appréhender le vocabulaire du corps à l'aide des images. Cette méthode onomasiologique fait travailler les apprenants en allant du sens vers les formes linguistiques (contenu lexicale dans cette exemple).

Finalement, nous trouverons la rubrique « **À nous** », représentant la tâche finale de la leçon. Comme nous l'avons déjà mentionné supra, la tâche finale consiste dans la création d'un kit de survie : « chez le médecin ». Cette activité à réaliser en petits groupes, consiste à compléter le tableau avec les rubriques déjà précisés dans le livre : trouver un médecin et prendre rendez-vous, comprendre les questions du médecin, expliquer un problème de santé et le carnet d'adresses des médecins francophones réalisé lors de l'activité 4. Ensuite la classe devra faire la mise en commun des kits pour les comparer et se mettre d'accord sur la version finale qui sera postée dans un forum de voyage, rubrique santé. D'après le guide pédagogique, l'objectif de cette activité est de « transférer les acquis de la leçon », autrement dit, de s'approprier des actes de langage et des formes linguistiques pour que l'on puisse se débrouiller dans un contexte de voyage étranger lors d'une maladie.

Nous considérons donc que cette leçon offre une tâche actionnelle car elle fait appel au

travail collectif (travail en petits groupes et en groupe-classe), ainsi qu'à la réalisation d'un produit final (kit de survie médical) qui s'étend au-delà de la salle de classe. Néanmoins, il est dommage que cette tâche actionnelle ne contribue pas à la réalisation de la tâche finale d'unité, à savoir, le projet de classe. Le contenu langagier de cette leçon ne permet pas non plus son réemploi lors de ce projet final.

6.6.7. Synthèse de l'analyse des leçons.

Nous présentons maintenant un résumé des caractéristiques générales issues de l'analyse des leçons par le biais des tableaux synthétiques. Ensuite nous développerons les conclusions en relation à ces leçons.

Tableau 2, synthèse des caractéristiques générales des leçons d'unité.

Leçon	Compétence informationnelle	Niveau d'autonomie des élèves	Contenu langagier travaillé	Travail collectif	Produit final	Type d'activité
Leçon 1	Aucune	Bas	-Adjectifs possessifs (possible emploi dans le projet final) -Famille (aucun lien avec le projet final)	Petits groupes et groupe classe	Aucun	Jeu de rôle mixte – mini simulation globale
Leçon 2	Aucune	Moyen	-Adjectifs qualificatifs. (possible emploi dans le projet final)	Petits groupes	Selfie avec description des intégrants	Tâche communicative (mixant les activités 6 et 9)
Leçon 3	Basse	Moyen	-Expression de goûts (possible emploi dans le projet final)	Petits groupes	Témoignages illustrés	Tâche actionnelle
Leçon 4	Basse	Bas	-Verbes du premier groupe (possible emploi dans le projet final) -Le genre des professions (possible emploi dans le projet final)	Petits groupes et binômes	Aucun	Jeu de rôle
Leçon 5	Aucune	Moyen	-Verbes faire (possible emploi dans le projet final) -Activités de loisir (possible emploi dans le projet final)	Petits groupes et groupe classe	Slogans publicitaires	Tâche communicative

Leçon 6	Basse	Bas	-Expressions pour parler d'un problème de santé (aucun lien avec le projet final) -Parties du corps (aucun lien avec le projet final)	Petits groupes	Kit de survie	Tâche actionnelle
--------------------	-------	-----	--	----------------	---------------	-------------------

Dans l'analyse globale des leçons nous arrivons aux conclusions suivantes :

1) L'organisation de chaque leçon interpelle le classique PPP (Présentation-Pratique-Production) qui se maintient tout au long de l'unité. Cette structure présente au début des documents modèles permettant d'introduire le contenu langagier à aborder, ainsi que les actes de parole à faire acquérir aux étudiants. Ensuite il y aura une phase de pratique de ces formes langagières pour arriver finalement au développement de la dernière activité annoncée sous la rubrique « **À Nous !** ».

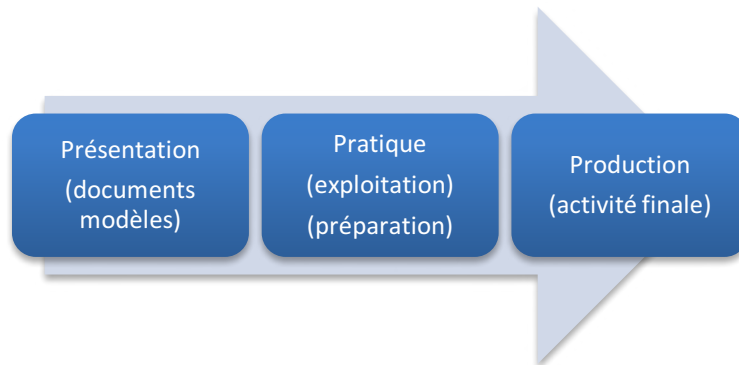


Figure 1. Organisation canonique PPP.

2) Aucun des titres ne fait allusion à l'agir social dans le cadre de la classe : ils touchent des thématiques culturelles, lexicales ou situationnelles, mais ne sont pas en accord avec la perspective actionnelle. Dans ce sens, ces titres ne viennent pas bouleverser ou changer l'approche classique à laquelle les professeurs sont déjà habitués. En outre, les titres sont généralement en rapport avec les documents déclencheurs de chaque leçon.

Tableau 3, synthèse des titres et des savoir-faire à développer lors des leçons d'unité.

Leçon	Titre	Type de titre
Leçon 1	« En famille »	Par situation de communication
Leçon 2	« Concours de selfies »	Par thématique lexico-situationnelle
Leçon 3	« La France et nous »	Par thématique culturelle
Leçon 4	« Vive le speak dating ! »	Par thématique lexico-situationnelle
Leçon 5	« Quartier libre »	Par thématique lexico-situationnelle
Leçon 6	« Vous avez mal où ? »	Par situation de communication

3) Les « savoir-faire » sont en effet des actes de parole : les objectifs à réaliser lors de chaque leçon sont en rapport avec le développement d'une compétence communicative dans une situation de communication particulière.

Tableau 4, synthèse des savoir-faire avec les compétences à développer.

Leçon	Savoir-faire	Compétence à développer
Leçon 1	« Parler de la famille »	Communicative (Acte de parole)
Leçon 2	« Décrire et caractériser une/des personne[s] »	Communicative (Acte de parole)
Leçon 3	« Parler de nos goûts »	Communicative (Acte de parole)
Leçon 4	« Parler de nos activités »	Communicative (Acte de parole)
Leçon 5	« Parler de nous (de notre profession, de nos passions, de nos rêves) »	Communicative (Acte de parole)
Leçon 6	« Expliquer un problème de santé »	Communicative (Acte de parole)

4) Tous les documents ont été didactisés ou fabriqués pour les adapter aux contenus thématiques et langagiers de chaque leçon. À aucun moment nous avons eu à voir avec des documents complètement authentiques (à l'exception du document 1 de la troisième leçon).

5) Les activités de compréhension orale et de compréhension écrite sont mises au service de l'acquisition des formes linguistiques dans le but de faire appréhender les

actes de parole. Ces deux habiletés ne sont donc pas travaillées ni pour la conception ni pour la préparation du projet final de classe, mais en tant qu'auxiliaires des tâches communicatives.

6) La compétence informationnelle n'a pas été assez travaillée laissant sa place au développement de la compétence communicationnelle. Puren définit la compétence informationnelle comme « la capacité à agir sur et par l'information comme acteur social. » (2014, p.10). C'est pourquoi la compétence communicative devrait être au service de la compétence informationnelle dans une perspective actionnelle. Cependant dans l'unité évaluée, la gestion de l'information est réalisée uniquement à l'intérieur de chaque sous-groupe ou du groupe-classe et ne va pas au-delà de la salle de classe, c'est pourquoi nous pouvons conclure que la compétence informationnelle est sous-estimée et très peu travaillée dans les leçons étudiées.

7) Le niveau d'autonomie est assez bas pour l'ensemble des leçons : dans quelques activités on fait appel à une marge de conception *dans la tâche* mais pas *de la tâche*.

8) Le contenu langagier abordé dans les leçons peut être utile dans la création du contenu langagier lors du projet de classe de l'unité, à l'exception du lexique de la première leçon (la famille) et de l'ensemble de la leçon 6, où aucune forme linguistique n'a de pertinence pour le projet final.

9) La dimension sociale est prise en compte dans les leçons, surtout dans la modalité de petits groupes. Néanmoins, Ce travail en petits groupes largement conseillé tout au long des leçons n'assure pas de perspective méthodologique de type actionnel.

10) La plupart des activités finales de la leçon sont en rapport avec l'approche communicative, soit parce qu'il s'agit bien de tâches communicatives, soit parce que

ce sont des activités classiques de cette approche telles que le jeu de rôle. Il y a certes une dimension collective dans chaque activité, mais cela n'assure pas l'emploi d'une démarche actionnelle. En résumé, ces activités finales de leçon ont comme fonction celle de fournir aux apprenants des occasions de remploi du matériel linguistique introduit précédemment.

En résumé, nous concluons que les leçons de l'unité 3 du manuel Cosmopolite 1 dénotent une démarche communicative, démarche à laquelle nous sommes déjà habitués à voir dans les manuels typiques de l'approche communicative.

6.7. Conclusions générales de l'analyse de l'unité 3.

Tout d'abord nous remarquons que la structure de l'unité est similaire à celle des leçons, c'est-à-dire, au modèle canonique PPP, tout en rajoutant dans la production, bien sûr, la tâche finale que les auteurs ont nommé « projet de classe ».

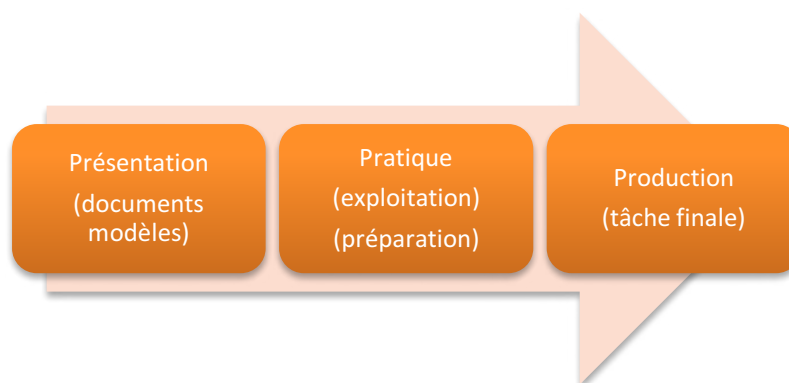


Figure 2. Organisation canonique PPP avec tâche finale.

Voyons donc la différence avec le modèle de pédagogie du projet proposé par Puren (2010', p. 53) :

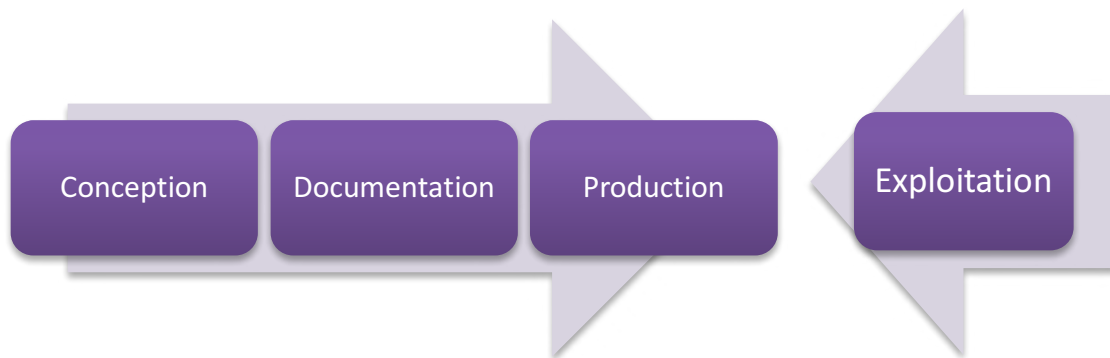


Figure 3. Organisation selon la pédagogie du projet.

Si nous comparons donc les deux structures (le schéma proposé dans ce livre et le schéma de la pédagogie du projet énoncé par la perspective actionnelle dans sa version la plus forte), nous verrons que dans l'unité didactique de Cosmopolite 1 les parties de conception (conception DE la tâche ou projet) et de documentation (compétence informationnelle) ne sont pas abordées ni exploitées dans ce manuel, c'est pourquoi cette structure utilisée ne vient pas bouleverser le modèle déjà connu. Bref, l'unité didactique ne s'intègre pas à une logique du projet.

En ce qui concerne l'aspect collectif, dans cette unité les auteurs ont privilégié la dimension sociale dans le travail en petits groupes. C'est dommage pourtant que le groupe-classe a été subordonné principalement à un destinataire de communication (et non comme agent de décision sauf pour des cas très limités).

Passons donc aux résultats en relation avec le « projet de classe » en tant qu'activité finale de l'unité didactique : celle-ci est considérée par les auteurs comme un projet basé sur la perspective actionnelle, mais comme nous avons vu lors des « principes méthodologiques et didactiques de la perspective actionnelle », la pédagogie par projet est une méthodologie très complexe qui ne peut pas se déployer que dans une unité didactique. Les trois propositions restantes peuvent effectivement se dérouler dans une unité didactique ; ce sont : la tâche communicative, la tâche actionnelle (version faible de la PA) et le mini-projet (version forte

de la PA). Pour Puren :

« on peut parler de « projet » lorsqu'il se réalise pendant la durée de plusieurs unités didactiques (de plusieurs semaines à plusieurs mois, jusqu'à une année entière) : dans ce dernier cas, il peut être mené soit de manière intégrée à quelques unités, soit de manière parallèle à l'utilisation du manuel, ce qui sera sûrement le cas s'il dure plus longtemps » (Puren, 2019', p.3)

C'est pourquoi l'appellation *projet* dans le manuel n'est pas du tout adéquate pour faire référence à l'activité finale dans le cadre temporel d'une unité didactique du manuel. Dans l'analyse du « projet de classe », nous sommes arrivés à la conclusion qu'il s'agit finalement d'une tâche actionnelle, interpellant ainsi la version faible de la perspective actionnelle.

En conséquence, nous avons d'un côté cette tâche actionnelle à la fin de l'unité, et de l'autre côté une succession des leçons convoquant une démarche communicative (tâches communicatives et jeu de rôles). Ces leçons ne donnent pas donc d'outils autres que le contenu langagier nécessaire pour réaliser le « projet de classe ».

Dans cette démarche proposée dans l'ouvrage, l'agir communicationnel ne peut pas être au service de l'agir social : la communication est conçue à la fois comme moyen et comme objectif. Ceci était très évident parce que normalement toutes les tâches finissaient par une phase de communication où chaque groupe informait l'ensemble du groupe-classe de ce qu'il avait réalisé séparément. En outre, les étudiants ne peuvent pas passer de la compétence communicative à la compétence informationnelle : la seule gestion de l'information privilégiée était l'activité de communication au sein du groupe-classe ou des petits groupes.

Il faut souligner quand même dans cette courte parenthèse, que nous ne sommes pas contre l'emploi des activités de communication, car dans une salle de classe de langue étrangère, l'échange communicatif restera toujours comme l'activité indispensable pour l'agir social,

Puren dira :

“Même si l’activité de communication n’est plus que l’une des activités de gestion de l’information dans la PA, il est évident qu’elle restera la plus importante dans la plupart des classes de langue, en particulier : – parce que pour bien agir ensemble, il faut bien communiquer entre les uns et les autres ; – parce que le cours de classe doit rester un lieu et un temps privilégiés pour la pratique de la langue orale, principal moyen de son apprentissage.” (Puren, 2014, p.10)

Cependant, même si l’activité de communication joue un rôle essentiel dans la réalisation des projets communs, cela ne justifie pas l’annulation ou l’extrême limitation des autres types de gestion de l’information.

Nous pouvons dire en conclusion qu’il y a une déconnexion méthodologique claire entre la succession des leçons à caractère communicatif et la tâche actionnelle (« projet de classe »). Nous ne pouvons pas trouver un scénario actionnel achevé car les leçons ne nous mènent ni à une conception ni à une préparation du projet final. Le seul lien entre ces deux parties est le contenu langagier abordé.

CHAPITRE 7.

CONCLUSION

Depuis l'apparition du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, la didactique des langues a commencé à dessiner une nouvelle approche fondée sur l'agir social. D'après cette perspective actionnelle, ce n'est plus une question de communiquer tout court avec les autres, mais surtout d'arriver à travailler ensemble pour mener à bien un projet commun. Cependant, cet ouvrage (le CECRL) ne nous donne pas de vérités ou de méthodologies toutes faites, mais tout simplement un cadre de travail, une référence dans laquelle nous pouvons réaliser notre projet pédagogique en langues étrangères.

Dans ce contexte, c'est à nous les professeurs de mener une réflexion profonde par rapport à notre expérience et aux choix pédagogiques que nous réalisons jour à jour dans nos cours. Avec cette perception de notre pratique pédagogique, nous pouvons commencer à reconnaître les possibilités didactiques que nous avons dans ce monde globalisé et ouvert à l'information pour l'enrichir. La perspective actionnelle en est une, et nous considérons qu'elle peut avoir sa juste valeur dans notre époque si l'on choisit bien le contexte et les besoins des apprenants.

Dans ces choix pédagogiques, nous sommes confrontés aussi au choix du manuel qui mènera le parcours académique d'un groupe d'élèves ou d'une institution. En effet, lorsqu'un professeur prépare son cours, il suit les activités du manuel qui s'appuient en même temps sur la méthodologie proposée par les concepteurs du livre. Pour les nouveaux professeurs n'ayant pas beaucoup d'expérience, il s'agira très souvent de suivre la progression indiquée et présenteront au pied de la lettre les exercices, activités et tâches d'apprentissage du manuel.

Cependant, les stratégies publicitaires des maisons d'édition veulent montrer dans l'avant-propos des manuels une réalité qui n'est pas en concordance avec la méthodologie appliquée dans leurs ouvrages. Riquois a dénoncé ceci il y a une décennie : « Les avant-propos des

manuels ont ensuite témoigné de l'évolution en cours actuellement en faisant apparaître progressivement l'appellation « perspective actionnelle » qui n'est pourtant pas toujours appliquée dans les pages qui suivent. » (Riquois, 2010, p.12).

C'est pourquoi nous nous sommes intéressés à l'analyse d'un manuel actuel ayant beaucoup d'acceptation au niveau mondial, et plus particulièrement en Colombie : *Cosmopolite 1*. Les auteurs du manuel indiquent dans l'avant-propos et dans le guide pédagogique, que leur démarche méthodologique illustre une « perspective résolument actionnelle ». Il s'est agi donc pour nous d'évaluer dans quelle mesure ces auteurs suivent les préconisations de cette nouvelle perspective.

Après une grande analyse de l'une des unités didactiques de ce manuel, nous avons conclu que *Cosmopolite 1* est un manuel éclectique. Rappelons-nous que l'éclectisme est la gestion complexe d'une diversité méthodologique. Pour Puren, l'éclectisme prétend « modifier l'ensemble des méthodologies disponibles de manière à ce qu'on puisse les faire cohabiter harmonieusement les unes avec les autres et les faire travailler conjointement pour un meilleur apprentissage » (Puren, 2014, p.13). Sur *Cosmopolite 1*, nous pouvons dire de la sorte qu'il s'agit d'un manuel ayant une tendance plutôt communicative.

Cette combinaison inter-méthodologique proposée dans ce manuel inclut d'un côté les démarches typiques de l'approche communicative, ainsi que des aspects propres de la perspective actionnelle. Cette programmation didactique n'est pas pour autant mystérieuse ni insolite. Nous nous trouvons dans une période où l'évolution d'une méthodologie à une autre n'est pas du tout évidente ni facile. Ceci est dû aux plusieurs facteurs, mais l'un des plus importants est l'effet qui a créé la parution et l'expansion globale du CECRL. Cet ouvrage a esquissé il y a presque deux décennies une nouvelle méthodologie centré sur l'agir en commun. Pourtant, dans ses descripteurs l'on continuait à placer les savoir-faire langagiers propres de l'approche communicative : « les descripteurs de compétence des échelles du

CECRL sont entièrement conçus, pour les premiers niveaux A1-A2-B1, sur le mode de l'AC : ils décrivent la capacité à gérer des situations de communication de la vie quotidienne en réalisant les actes de parole et les notions pertinents de manière adéquate. » (Puren, 2014, p.2.)

Nous nous trouvons donc dans une phase de transition où l'on continue à trouver des moyens plus clairs pour adapter les nouvelles méthodologies aux supports d'enseignement-apprentissage. Dans ce point nous tenons à préciser que ces remarques issues de l'analyse menée sur le manuel *Cosmopolite 1* ne constituent aucunement une quelconque critique contre ce manuel. L'éclectisme peut être une vertu s'il est appliqué dans une cohérence didactique. En outre, il n'y a aucune raison pour que les unités didactiques des manuels modernes soient construites exclusivement sur la logique de la pédagogie du projet. Riquois l'exprime ainsi :

« Dans de nombreuses classes, les manuels ont changé, mais la méthodologie qui s'y déploie est encore largement communicative. L'évolution est lente, d'autant plus que l'ensemble des apprenants ne souhaite pas faire un usage professionnel de la langue apprise. Il y a donc certaines situations où, comme l'explique le CECR, l'approche communicative peut être plus adaptée. » (2010, p.13)

En outre, nous ne pouvons pas affirmer que la PA soient incompatible avec la méthodologie communicative, en effet, c'est bien tout le contraire, elles sont complémentaires : la perspective actionnelle ne pourrait pas exister sans développer à l'intérieur les procédés et procédures de l'approche communicative.

« la « pédagogie actionnelle » devra sans doute s'élaborer par combinaison entre ces formes anciennes et des formes nouvelles. Cette pédagogie est encore à inventer, mais nous savons déjà qu'elle le sera forcément en accord avec les idées de son

époque. On ne peut jamais, c'est évident, échapper à son temps, mais la connaissance des temps passés nous permet au moins de le vivre avec le minimum de distanciation salutaire, et d'y agir avec le minimum d'intelligence nécessaire. » (Puren, 2007, p.10-11).

L'éclectisme dans les manuels peut s'avérer avantageux car l'enseignant aurait à sa disposition des ressources et des activités propres à chacune des méthodologies employées. Une perspective actionnelle pourra améliorer le processus d'apprentissage de la langue chez des groupes qui souhaitent vivre dans un pays francophone avec des objectifs éducatifs ou de travail. Cependant cette méthodologie purement actionnelle demandera une grande autonomie et beaucoup de temps de la part des étudiants pour la conception, la mise en place et la réalisation finale des projets.

Par contre, une approche communicative se révélera adéquate pour des apprenants voulant passer un court séjour (du type touristique par exemple) dans un pays de langue française. Cette approche méthodologique (AC) s'adapte très bien aux personnes ayant peu de temps à cause des obligations sociales et qui désirent développer seulement une compétence communicative.

En résumé, un manuel éclectique avec ces caractéristiques permettra aux enseignants d'appliquer une méthodologie beaucoup plus libre et qui sera motivée par les besoins des élèves, à condition qu'il y est une cohérence dans les contenus et les activités proposées. Les didacticiens, pédagogues et concepteurs des manuels ont encore des défis dans le champ de la transposition didactique pour développer encore des mises en œuvre claires, pertinentes, fonctionnelles et adaptés aux nouvelles réflexions en didactique des langues-cultures.

BIBLIOGRAPHIE

- BRIGITTE, L. (2007). *L'essentiel du CECR pour les langues : le cadre européen commun de référence pour les langues : [école, collège, lycée]*. Paris: Hachette éducation.
- CLAIRE, T.-G. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses.
- CONSEIL DE L'EUROPE, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes. (2005). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Strasbourg : Didier. Version numérique téléchargeable sur <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- CUQU, J.-P. (coord.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE international.
- FRANCIS, G. (2005). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : cadre européen commun et portfolios*. Paris : Didier.
- GERARD, F.-M. et ROEGIERS, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- GIRARDET, J. (2011). « Enseigner le fle selon une approche actionnelle : quelques propositions méthodologiques ». Conférence, Actes du XIIème colloque pédagogique de l'Alliance Française de Sao Paulo. Consulté le 7 juin 2019, URL https://www.vintage-language.fr/ressources/acte_conference_jacky_girardet.pdf
- GO, N. (2009). « Les langues vivantes... vivantes ! : une perspective coopérative en pédagogie Freinet à l'école primaire ». Sur le site APLV-LanguesModernes.org - Association des Professeurs de Langues Vivantes. (s. d.). Consulté le 8 juin 2019, URL <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2100>
- HIRSCHSPRUNG, N. et TRICOT, T. (2017). *Cosmopolite 1 Méthode de français A1*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- MEDIONI, M.-A. (2009). « L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme ». un article de, du GFEN - Association des Professeurs de Langues Vivantes. (s. d.). Consulté le 7 juin 2019, URL <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2168>
- MEDIONI, M.-A. (2005). « La co-construction des savoirs au service de l'apprentissage d'une langue étrangère ». Consulté le 8 juin 2019, URL <https://ma-medioni.fr/article/co-construction-savoirs-au-service-apprentissage-langue-etrangere>
- MEDIONI, M.-A. (2010). « Pour apprendre une langue, il faut la parler ». Publié dans *Le journal de l'alpha*, Bruxelles, n° 172, février 2010, pp.11 à 18. Consulté le 8 juin 2019, URL http://gfen.langues.free.fr/articles/article_ALPHA.pdf
- MEIRIEU, P. (2018). « Richesses et limites de l'approche par « compétences » de l'exercice du métier d'enseignant aujourd'hui ». *Pedagogía y Saberes*, (50), 85-96. Consulté le 3 juin 2019, URL https://www.meirieu.com/ARTICLES/CUENCA_COMPETENCES_MEIRIEU.pdf
- MEIRIEU, P. (2013). « Les méthodes actives : du bricolage à l'opération mentale ». ESF éditeur, Paris. Consulté le 3 juin 2019, URL https://www.meirieu.com/ARTICLES/methodes_actives_lieu%20commun.pdf

- PUREN, C. (2004). « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle ». Sur le site de Christian Puren : Un site de formation initiale et continue à la didactique des langues-cultures. Consulté le 22 juin 2020, URL <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2004a/>
- PUREN, C. (2006). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle ». Le Français dans le Monde n° 347, sept.-oct. 2006, pp. 37-40. Fiche pédagogique correspondante : "Les tâches dans la logique actionnelle", pp. 80-81. Paris : FIPF-CLE international. Consulté le 1 juin 2019, URL <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006g/>
- PUREN, C. (2007). « Histoire de la didactique de langues-cultures et histoire des idées ». Première publication dans : Cuadernos de Filología Francesa (revista del Departamento de Filología Románica, Área de Filología Francesa de la Universidad de Extremadura, Cáceres (España), n° 18, octubre 2007, pp. 127-143. Republié en ligne sur le site de l'APLV. Consulté le 22 juin 2020, URL <https://www.aplv-languagemodernes.org/spip.php?article1323>
- PUREN, C. (2009). « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». Association des Professeurs de Langues Vivantes. (s. d.). Consulté le 1er juin 2019, URL <https://www.aplv-languagemodernes.org/spip.php?article1888>
- PUREN, C. (2010). « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques ». Sur le site de Christian Puren : Un site de formation initiale et continue à la didactique des langues-cultures. Consulté le 22 juin 2020, URL <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2010e/>
- PUREN, C. (2010'). « Les manuels récents de français langue étrangère : entre perspective actionnelle et approche communicative ». FULGOR volume 4. Consulté le 22 juin 2020, URL <https://core.ac.uk/download/pdf/81291498.pdf>
- PUREN, C. (2011). « Mises au point de/sur la perspective actionnelle ». Association des Professeurs de Langues Vivantes. (s. d.). Consulté le 1er juin 2019, URL <https://www.aplv-languagemodernes.org/spip.php?article3841>
- PUREN, C. (2011'). « La « méthode », outil de base de l'analyse didactique ». Sur le site de Christian Puren : Un site de formation initiale et continue à la didactique des langues-cultures. Consulté le 22 juin 2020, URL <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011k/>
- PUREN, C. (2013). « Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langues ? ». Sur le site de Christian Puren : Un site de formation initiale et continue à la didactique des langues-cultures. Consulté le 22 juin 2020, URL <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013k/>
- PUREN, C. (2014). « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires ». Sur le site de Christian Puren : Un site de formation initiale et continue à la didactique des langues-cultures. Consulté le 20 juin 2020, URL <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/>
- PUREN, C. (2016'). « 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 ». Sur le site de Christian Puren : Un site de formation initiale et continue à la didactique des langues-cultures. Consulté le 20 juin 2020, URL https://www.christianpuren.com/mes-travaux/PUREN_2016a
- PUREN, C. (2016'). « Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de FLE ». Sur le site de Christian Puren : Un site de formation initiale et continue à la didactique des langues-cultures. Consulté le 20 juin 2020, URL <https://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/050/>
- PUREN, C. (2018). « L'élaboration de la perspective actionnelle et la situation méthodologique résultante en didactique des langues-cultures ». Paru dans les Actes du 2e Colloque international Methodal "Méthodologie de l'apprentissage des langues. Vers l'excellence pédagogique, didactique et linguistique", Thessalonique (Grèce), 3-4 septembre 2018. Consulté le 2 juin 2020, URL <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2019g/>
- PUREN, C. (2019). « L'élaboration de la perspective actionnelle et la situation méthodologique résultante en didactique de langues-cultures ». Sur le site de Christian Puren : Un site de formation initiale et continue à la didactique des langues-cultures. Consulté le 20 juin 2020, URL <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2019g/>
- PUREN, C. (2019'). « De la tâche finale au mini-projet : un exemple concret d'analyse et de manipulation didactiques ». Sur le site de Christian Puren : Un site de formation initiale et continue à la didactique des langues-cultures. Consulté le 20 juin 2020, URL <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2019f/>
- PUREN, C. (2020). « Les oppositions méthodologiques fondamentales ». Sur le site de Christian Puren : Un site de formation initiale et continue à la didactique des langues-cultures. Consulté le 20 juin 2020, URL <https://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/008/>
- REVERDY, C. (2013). « Des projets pour mieux apprendre ». Dossier d'actualité veille et analyses, N° 82, février 2013. Consulté le 2 juin 2019, URL <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/82-fevrier-2013.pdf>
- RIQUOIS, E. (2010). « Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE ». Education & Formation, Université de Mons, pp.129-142. Consulté le 22 juin 2020, URL https://www.researchgate.net/publication/278622300_Evolutions_methodologiques_de_s_manuels_et_materiels_didactiques_complementaires_en_FLE
- TARDIEU, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés (communication, culture, méthodologie, évaluation)*. Paris : Ellipses.

LISTE DE GRILLES ET TABLEAUX

Grille 1, Les oppositions méthodologiques fondamentales en didactique des langues.....	34
Grille 2, Analyse génétique de l'approche communicative.....	36
Grille 3, Analyse génétique de la perspective actionnelle.....	37
Grille 4, Analyse des mises en œuvre de l'agir dans les manuels de FLE.....	38
Tableau 1, analyse des marques génétiques prédominantes du projet de classe.....	52
Tableau 2, synthèse des caractéristiques générales des leçons d'unité.....	78
Tableau 3, synthèse des titres et des savoir-faire à développer lors des leçons d'unité.....	80
Tableau 4, synthèse des savoir-faire avec les compétences à développer.....	80

LISTE DE FIGURES ET IMAGES

Image 1, projet de classe, dossier 3, Cosmopolite 1.....	51
Image 2, document 1, leçon 1, dossier 3, Cosmopolite 1.....	60
Image 3, page web Au Pair World.....	60
Image 4, rubrique témoignages de la page web Au Pair World.....	61
Image 5, document 1, leçon 3, dossier 3, Cosmopolite 1.....	66
Image 6, post sur le compte Tweeter du Gouvernement Français.....	66
Image 7. Document 2, leçon 3, dossier 3, Cosmopolite 1.....	67
Image 8, témoignage de Ana-Lucia, sur la page web l'internaute.....	67
Image 9, témoignage d'Hicham, sur la page web l'internaute.....	68
Image 10, témoignage d'Alison et Susan, sur la page web l'internaute.....	68
Figure 1. Organisation canonique PPP.....	79
Figure 2. Organisation canonique PPP avec tâche finale.....	82
Figure 3. Organisation selon la pédagogie du projet.....	83

ANNEXES

Annexe 1. Avant-propos, Cosmopolite 1.

Annexe 2. Mode d'emploi, Cosmopolite 1.

Annexe 3. Dossier 3, Cosmopolite 1.

Annexe 4. Guide Pédagogique, dossier 3, Cosmopolite 1.

Annexe 1. Avant-propos, Cosmopolite 1.



« Nous avons choisi de proposer « un tour du monde » des pays où la langue française est présente. »

Avant-propos

Cosmopolite 1 s'adresse à un public de grands adolescents et adultes. Il correspond au niveau A1 et au début du niveau A2 du CECRL et représente 120 heures d'enseignement/apprentissage. À la fin de **Cosmopolite 1**, les étudiants peuvent se présenter à l'épreuve du DELF A1.

Cosmopolite 1 est le fruit de notre expérience d'enseignants et de formateurs en France et à l'étranger, ce qui nous a conduits à envisager le français comme « langue internationale ». Nous avons donc choisi de proposer « un tour du monde » des pays où la langue française est présente, tout en considérant la France et les pays francophones.

Ainsi, nous avons sélectionné des supports permettant :

- de faire découvrir progressivement la langue et la culture françaises en contexte ;
- de procurer aux étudiants un « mode d'emploi » pour entrer en contact avec des Français et des francophones.

Nous souhaitons à tous un beau « tour du monde » et une expérience gratifiante d'enseignement et d'apprentissage de la langue française avec **Cosmopolite**.

Nathalie Hirschsprung et Tony Tricot

Cosmopolite 1 est composé de 8 dossiers introduits par un dossier découverte. Ces huit dossiers comportent :

- **Une double page d'ouverture**

L'objectif est d'annoncer la thématique du dossier, de faire le point sur les représentations des étudiants de français, de valoriser et de mutualiser leurs connaissances et expériences antérieures. Cette double page présente également un contrat d'apprentissage, qui illustre la **perspective actionnelle** dans laquelle s'inscrit la méthode. En effet, **deux projets** sont proposés au début du dossier (un projet de classe et un projet ouvert sur le monde). Pour les réaliser, les étudiants vont acquérir et/ou mobiliser des **savoirs, savoir-faire, savoir agir** et des **compétences générales, langagières et culturelles**.

- **6 leçons (une double page = une leçon)**

Chaque leçon a pour objectif de faire acquérir les compétences nécessaires à la réalisation des projets. Elle plonge les utilisateurs dans un **univers authentique** où la langue française est utilisée en contexte, un peu partout dans le monde. Une typologie variée de supports et de discours (écrits et audio) leur est proposée, accompagnée d'une **démarche inductive** de compréhension des situations, d'acquisition de compétences langagières (conceptualisation grammaticale et lexicale) et de savoir-faire. **L'expression écrite et orale des étudiants** est sollicitée au moyen d'activités intermédiaires et de tâches finales, à réaliser de manière collaborative.

- **Une double page Cultures**

En amont des projets, la double page **Cultures** met en regard les différences culturelles entre la France, les pays francophones et les pays des étudiants. Elle fait aussi émerger les différentes formes de présence française et francophone dans leurs pays.

- **Une double page Projets et Évaluation**

La page **Projets** est consacrée au projet de classe. Elle propose un guidage facilitant. Le projet ouvert sur le monde, mentionné en fin de page, est développé dans le Parcours digital® et dans le guide pédagogique.

La page **Évaluation** propose une évaluation formative qui prépare au DELF A1. Elle est complétée par un portfolio dans le cahier d'activités et des tests dans le guide pédagogique.

Cosmopolite 1 met également à disposition des activités de **médiation** et de **remédiation**. Celles-ci se présentent sous deux formes :

- les *Expressions utiles pour...*, signalées dans chaque leçon après la tâche finale, et placées en annexe du manuel. Elles visent à étoffer les productions.
- la rubrique *Apprenons ensemble !*, dans chaque dossier, place la classe en situation d'aider un(e) étudiant(e) à corriger ses erreurs et suscite une réflexion commune sur les stratégies d'apprentissage.

Les démarches que nous suggérons sont structurées et encadrées, y compris dans les modalités de travail. Nous avons eu à cœur d'offrir des parcours clairs et rassurants, tant pour l'enseignant que pour l'étudiant.

Annexe 2. Mode d'emploi, Cosmopolite 1.

MODE D'EMPLOI

1 Structure du livre de l'élève

- 1 dossier 0
- 8 dossiers de 6 leçons
- Des annexes :
 - des activités d'entraînement [grammaire, lexique et phonétique]
 - des expressions utiles pour aider à réaliser les tâches finales
 - une épreuve complète DELF A1
 - un précis de phonétique avec des activités
 - un précis grammatical
 - des tableaux de conjugaison
 - une carte de la France, une carte de l'Europe et un plan de Paris
- Un lexique alphabétique multilingue et les transcriptions dans un livret encarté

2 Descriptif d'un dossier (18 pages)

Une ouverture de dossier active



Des activités de réflexion autour des représentations culturelles des étudiants sur les Français et les francophones

Deux projets : un pour la classe et un ouvert sur le monde

Un contrat d'apprentissage

6 leçons d'apprentissage : 1 leçon = 1 double page

Les savoir-faire

Des documents visuels oraux et écrits authentiques présentant des situations actuelles et ouvertes sur le monde

Des activités intermédiaires de production pour préparer à la tâche finale et ponctuer l'apprentissage

Des rubriques *Focus Langue* pour une approche inductive et approfondie de la langue

Des tableaux linguistiques clairs et synthétiques pour faciliter la mémorisation

Des renvois vers les pages « S'exercer » pour s'entraîner

Des rubriques *Apprenons ensemble !* pour un travail de remédiation collaboratif

Des activités d'écoute et de production orale pour un travail régulier sur la phonétique, la prosodie et la phonie-graphie

Des tâches finales *À nous !* pour structurer l'apprentissage

MODE D'EMPLOI

2 Descriptif d'un dossier (18 pages)

Une leçon Cultures

Une variété de médias déclencheurs (dont une vidéo authentique) pour élargir la thématique

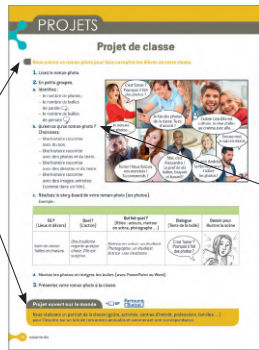
Des activités pour inciter l'échange et la découverte des cultures française et francophone, partant des connaissances des étudiants



Des questions pour alimenter les projets et enrichir le carnet culturel de l'étudiant

Une page Projets

Deux projets à réaliser de manière collaborative



Des consignes claires et un guidage pas à pas

Une page DELF

Un bilan du dossier organisé par compétence.



3 Contenus numériques

Pour l'élève :

Dans le manuel, un DVD-ROM encarté avec tout l'audio et 8 vidéos

+ Un manuel numérique enrichi contenant le livre de l'élève, le cahier d'activités, les audio et les vidéos associés

+ Un accès au Parcours digital® avec 300 activités autocorrectives complémentaires à télécharger

Pour le professeur :

Un manuel numérique classe contenant le livre de l'élève, le cahier d'activités, les audio et les vidéos associés et des tests modifiables

+ Un accès au Parcours digital® avec 300 activités autocorrectives, des projets ouverts sur le monde, des guides pour le professeur pour mettre en œuvre sa classe hybride

Annexe 3. Dossier 3, Cosmopolite 1.

DOSSIER 3

Nous parlons la même langue

La famille française, les Français et la France

En petits groupes. Répondez. À votre avis...

1

La famille en France, c'est :



Et dans votre pays ?

2

Les Français sont :



Et les habitants de votre pays ?

3

La France, c'est :



Et votre pays ?

En groupe. Comparez vos réponses.

PROJETS

- **Un projet de classe**

Créer un roman-photo pour faire connaître les élèves de notre classe.

- **Et un projet ouvert sur le monde**

Réaliser un portrait de la classe (goûts, activités, centres d'intérêt, professions, familles...) pour l'inscrire sur un site de rencontres amicales et commencer une correspondance.

Pour réaliser ces projets, nous allons apprendre à :

- ▶ parler de la famille
- ▶ décrire et caractériser une/des personne(s)
- ▶ parler de nos goûts
- ▶ parler de nous (de notre profession, de nos passions, de nos rêves)
- ▶ parler de nos activités
- ▶ expliquer un problème de santé

LEÇON 1

En famille

Parler de la famille

document 1

Au pair: définition

Qui ? Un jeune homme ou une jeune femme de 18 à 30 ans.

Quoi ? Un séjour à l'étranger dans une famille d'accueil. Garde d'enfants.

Pour quoi ? Un échange culturel, la pratique de la langue du pays.

Témoignages de familles d'accueil et de jeunes au pair

Séverine, mère d'accueil en France
La famille de Séverine habite à la montagne près du Mont-Blanc.
[En savoir plus](#)

Carine, mère d'accueil en France
Carine a deux petites filles et son mari voyage beaucoup.
[En savoir plus](#)

Élodie, au pair à San Francisco
Élodie, jeune française, parle de son expérience aux États-Unis.
[En savoir plus](#)

Paul, jeune homme au pair en Norvège
Paul est le premier jeune homme à témoigner.
[En savoir plus](#)

Marie, mère d'accueil en France
Marie est divorcée. Elle vit seule avec ses deux enfants près de Lyon.
[En savoir plus](#)

Véronique et Jeanne, deux jeunes filles au pair en Espagne
« Nous sommes deux pour quatre enfants ! Le bonheur ? »
[En savoir plus](#)

1. Observez la page d'accueil du site Internet (doc. 1). 4. Lisez la rubrique « Témoignages » (doc. 1). Répondez. Choisissez la réponse correcte.

C'est le site :

- d'une agence de voyage.
- d'une agence au pair.
- d'une agence pour l'emploi.

2. Lisez la définition de *au pair* (doc. 1). Vrai ou faux ? Pourquoi ?

- Les « au pair » sont des jeunes femmes.
- Il n'y a pas d'âge maximum pour être au pair.
- Les jeunes au pair gardent les enfants d'une famille d'accueil.
- Ils habitent et travaillent à l'étranger.
- Ils parlent la langue de leur pays d'accueil.

3

En petits groupes. Répondez.

- Est-ce qu'il y a des familles d'accueil dans votre pays ?
- Est-ce qu'il y a des jeunes de votre pays qui sont au pair à l'étranger ? Dans quels pays ?

document 2 60

5. Écoutez les mères d'accueil (doc. 2). Associez un témoignage (doc. 1) à une mère d'accueil.

6. Par deux. Réécoutez (doc. 2). Associez les phrases suivantes à Séverine, Marie ou Carine.

- Un conseil pour vos problèmes de garde d'enfants : aupairworld.com.
- Notre fille est née cet hiver.
- L'objectif pour mes enfants : communiquer en italien avec leurs cousins.
- Ses grands-parents habitent près de la mer Méditerranée, nos frères et sœurs habitent à Paris.
- Mon oncle et ma tante habitent dans notre village. Ils sont âgés et fatigués.

7. **M60** Écoutez encore (doc. 2). Relevez les membres de la famille de Séverine, Marie et Carine.

FOCUS LANGUE ▶ p. 209

Les adjectifs possessifs (2) singuliers et pluriels pour exprimer la possession

Relisez l'activité 6. Complétez.

Possesseur	Nom singulier		Nom pluriel
	Masculin	Féminin	Masculin / Féminin
{je}	...	...	mes enfants
{tu}	ton frère	ta sœur	tes enfants
{il/elle}	son oncle	sa tante	...
{nous}	...	...	...
{vous}	votre mère d'accueil	...	...
{ils/elles}	leur famille d'accueil	...	...

▶ p. 171

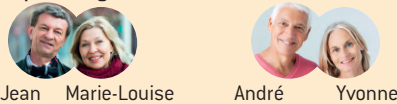
FOCUS LANGUE

La famille

- a. Observez l'arbre généalogique de Simon.
 b. En petits groupes. Aidez Simon à présenter sa famille à Marcelo, son jeune homme au pair.
 Exemple : *Ma mère s'appelle Marie et mon père Gabriel.*

grands-parents

le grand-père la grand-mère



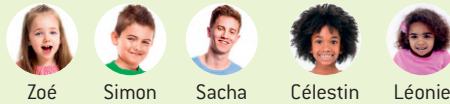
parents

la tante l'oncle le père la mère



enfants

la sœur le frère le cousin la cousine



- c. En petits groupes. Échangez sur vos familles.

▶ p. 171

8. Sons du français

▶ p. 203

Reconnaître et différencier les sons [e] et [ɛ]

- a. **M61** Écoutez. Dites dans quelle syllabe vous entendez [e].
 Exemple : *Il est né.* → 3^e syllabe.
 b. **M62** Écoutez. Dites dans quels mots vous entendez [ɛ].
 Exemple : *Ma cousine s'appelle Noémie.*
 → *J'entends [ɛ] dans « s'appelle ».*
 c. **M63** Écoutez. Dites quelle consonne vient après la voyelle [ɛ].
 Exemple : *Je suis célibataire.* → [ʁ].

▶ p. 171

À NOUS !

9. Nous rencontrons notre famille ou notre jeune au pair.

- a. Divisez la classe en deux :
 – groupe 1 : le groupe « familles d'accueil » ;
 – groupe 2 : le groupe « au pair ».
 b. Chaque groupe répond aux questions pour préparer la rencontre.

Familles d'accueil	Au pair
1. Où habite votre famille d'accueil (pays et ville) ?	1. Vous venez d'où (pays et ville) ?
2. Il y a combien de personnes ? Combien d'enfants ? Quel âge ils ont ?	2. Quel âge vous avez ? Quelles langues vous parlez ?
3. Vous habitez dans le centre-ville ? Près de la mer ? À la montagne ?	3. Vous cherchez une famille d'accueil dans quel pays ? Dans quelle ville ? Dans le centre-ville ? Près de la mer ? À la montagne ?
4. Quel jeune au pair vous souhaitez (langues parlées, pays d'origine, âge, etc.) ?	4. Il y a combien d'enfants dans votre famille d'accueil idéale ? Combien de garçons ? Combien de filles ? Quel âge ils ont ?

- c. Chaque jeune au pair rencontre les familles d'accueil.
 d. Chaque famille d'accueil choisit son jeune au pair et dit pourquoi.

▶ Expressions utiles p. 174

1. Observez la page Internet (doc. 1). Qui propose quoi ?
2. Lisez la rubrique « Comment participer ? » (doc. 1). Associez les quatre instructions aux éléments ci-dessous.


a **Comme des frères**

b 


c 

d 

3. Par deux. Observez les selfies (doc. 2). Pour quel selfie vous votez ? Pourquoi ?

4.  M64 Lisez la description du selfie *Comme des frères* (doc. 2). Écoutez la conversation du jury. Associez les mots de sens équivalent.
- a. sincère 1. cool
b. décontractés 2. amusantes
c. drôles 3. authentique

5. Par deux. Lisez les selfies (doc. 2). Repérez les mots pour caractériser une personne : a. physiquement ; b. psychologiquement.

- 6  En petits groupes.
- a. Choisissez un adjectif dans la leçon.
Exemples : *romantique, sincère, drôle, décontracté*...
- b. Faites un selfie de votre groupe.
Exemples : *un selfie romantique, un selfie drôle*...
- c. Trouvez un titre pour votre selfie.

FOCUS LANGUE

► p. 210-211

Le masculin, le féminin et le pluriel des adjectifs qualificatifs pour caractériser une ou des personne(s)

a. Associez.

- La fille blonde, c'est Emma.
- Elles sont intelligentes.
- Le père est grand.
- Les enfants sont bruyants et bavards.

- a. masculin singulier
b. féminin singulier
c. masculin pluriel
d. féminin pluriel

b. Complétez la règle.

Masculin singulier + ... = féminin singulier.
Masculin singulier ou féminin singulier + ... = masculin pluriel ou féminin pluriel.

c. Associez.

- Leur amitié est sincère.
- Bruce et Alex sont optimistes.
- Jo, Lara et Clara sont drôles.
- Le père est calme.

- a. masculin et féminin singulier
b. masculin et féminin pluriels

d. Complétez la règle.



– Le masculin singulier et le féminin singulier sont ...
– Le masculin pluriel et le féminin pluriel sont ...

Attention ! Il est sportif. → Elle est sportive.
Il est gentil. → Elle est gentille.
Il est généreux. → Elle est généreuse.
Ils sont généreux. → Elles sont généreuses.


► p. 171-172

7. Sons du français

Les voyelles nasales [ɛ̃], [ɑ̃], [ɔ̃]

- a.  M65 Écoutez les voyelles nasales [ɛ̃], [ɑ̃], [ɔ̃].
- b.  M66 Écoutez les descriptions. Vous entendez une voyelle nasale, montrez **oui**.
Exemple : *C'est une amitié sincère.* → **oui** (« *sincère* »). ► p. 172



8.  M67 Apprenons ensemble ! Écoutez le témoignage de Nathan. Répondez.
- Comment Nathan caractérise son père ? Relevez les adjectifs utilisés. Que remarquez-vous ?
 - Comment pouvez-vous aider Nathan à corriger sa prononciation ?
 - Quand doit-on prononcer [ɑ̃] ? Quand doit-on prononcer [ɑ̃t] ? [ɑ̃d] ?

À NOUS !

9. Nous décrivons nos camarades.

- En petits groupes.
- Observez le selfie de votre groupe (activité 6).
 - Écrivez une description des personnes de votre groupe.
 - Présentez votre selfie à la classe.

► Expressions utiles p. 174

LEÇON 3

La France et nous

Parler de nos goûts

1. Observez le document (doc. 1).
 - a. Relevez les éléments qui représentent la France.
 - b. Identifiez l'information principale.
2. Lisez l'introduction de l'article (doc. 2). Pourquoi la France est la première destination touristique mondiale ?
3. Lisez les témoignages des touristes étrangers (doc. 2).
 - a. Par deux. Associez les photos aux témoignages.

document 1



document 2

Que pensent les touristes de la France ?

La France est la première destination touristique mondiale. Chaque année, 80 millions de touristes étrangers choisissent l'hexagone pour leurs vacances.

Ils adorent nos régions, nos villes, nos villages, nos plages. Ils aiment nos traditions, nos marchés, notre cuisine. Culture, patrimoine, gastronomie... Que pensent les touristes étrangers de notre pays ?



b. Complétez.

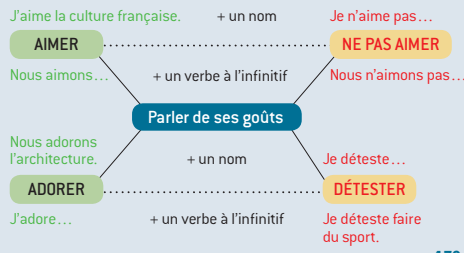
La France ?		
Culture	- J'aime la culture française.	- ...
Gastronomie	- ... - ...	- Je n'aime pas le foie gras. - ...
Patrimoine	- Nous adorons l'architecture, les monuments. - ...	



FOCUS LANGUE

Des verbes pour exprimer ses goûts (1)

Complétez avec les témoignages (doc. 2).



► p. 172

4

En petits groupes. Dites quels sont vos goûts.
 les cuisses de grenouilles • le foie gras • la cuisine française •
 le fromage • l'architecture • les monuments •
 la culture française • marcher dans les petits villages
 Exemple : *J'aime le foie gras et j'adore marcher dans les petits villages. Je déteste le fromage.*



La France ?
 👍 J'aime la culture française et j'adore marcher dans les petits villages.
 🗑️ Je n'aime pas le foie gras et je déteste les cuisses de grenouilles !
Et les Français ?
 👍 Ils sont gentils et aimables. Ils lisent beaucoup et vont au théâtre. C'est chouette !

Ana Lucia, 30 ans, mexicaine



La France ?
 👍 J'aime le fromage et la cuisine française ! J'adore découvrir des restaurants.
 🗑️ Quand je suis en France, je prends des kilos... et je déteste faire du sport.
Et les Français ?
 👍 Ils sont sympas et joyeux.

Hicham, 30 ans, turc



La France ?
 👍 Nous adorons l'architecture, les monuments, et nous aimons voyager en TGV !
 🗑️ Le français ! C'est une langue très difficile ! Nous n'aimons pas parler français !
Et les Français ?
 👍 Ils sont très élégants et bien habillés... mais ils sont très froids !

Alison et Susan, 40 ans, anglaises

Le tourisme français • 14

document 3 🎧 68

5. 🎧 68 Écoutez le micro-trottoir (doc. 3).
- Identifiez la situation : qui parle ? De quoi ?
 - Relevez les caractéristiques de la ville.
 sympathique • belle • romantique •
 décontractée • calme • culturelle • généreuse •
 bruyante • agitée • sportive
6. 🎧 68 Réécoutez (doc. 3). Dites :
- ce que les étudiants aiment 👍 ;
 - ce que les étudiants n'aiment pas 🗑️.
- Exemples : Tiffany →
 👍 « J'adore la culture française. »
 🗑️ « Je déteste sortir l'hiver. »

7. Sons du français

► p. 203

Le son [ɛ]

🎧 69 Écoutez. Vous entendez [ɛ] : répétez le son puis répétez le mot.

Exemple : Je m'appelle Tiffany. → [ɛ] – m'appelle.

► p. 172

FOCUS LANGUE

Des expressions pour exprimer ses goûts (2)

- Classez les expressions (de – à +).
 1. J'aime beaucoup. • J'adore. • J'aime bien.
 2. Je n'aime pas beaucoup. • Je n'aime pas. •
 Je n'aime pas du tout.
- Par deux. Parlez de vos goûts.
 Exemple : Aimer l'hiver. → *J'aime beaucoup l'hiver.*

► p. 172

À NOUS ! 🍷

8. Nous imaginons les témoignages de touristes français sur notre pays.

Par groupes de trois ou quatre.

- Répondez : que pensent les touristes de votre pays (culture, gastronomie, patrimoine) ? Des habitants de votre pays ? Si nécessaire, cherchez des informations sur Internet.
- Rédigez les témoignages de trois touristes français.
- Illustrez chaque témoignage.
- Affichez vos témoignages dans la classe.

► Expressions utiles p. 174

LEÇON 4

Vive le speak dating!

Parler de nous (de notre profession, de nos passions, de nos rêves)

document 1

FRENCH MORNING
LOS ANGELES

ACCUEIL | MAGAZINE | ACTU ET POLITIQUE | STYLES | CULTURE | VIE PRATIQUE | ANNONCES

FrenchMEETenglish : LA soirée linguistique du Three Club

Bruce Smith est un auteur et journaliste américain francophile. Il rêve de créer des contacts entre deux communautés : les 20 000 francophones expatriés à Los Angeles et les milliers de Californiens francophiles.

Le 10 février, il réalise son rêve avec la soirée FrenchMEETenglish. Le concept est simple. Un anglophone rencontre un francophone : sept minutes en français, puis sept minutes en anglais.

Ensuite, ils passent à un autre partenaire. Après le speed dating, voici le speak dating linguistique !
Thèmes de la soirée : travail et loisirs.

1. Lisez l'article (doc. 1).
 - a. Identifiez le type de soirée.
 - b. Relevez la date, le lieu et l'objectif de la soirée.
 - c. Répondez.
 1. Qui est à l'origine du concept à Los Angeles ?
 2. Quel est le rêve de cette personne ?
 3. Quel sont les thèmes de la soirée ?
2. En petits groupes. Vous connaissez le concept du speak dating linguistique ? Vous aimez ce concept ? Pourquoi ?

document 2 70

3. 70 Écoutez la conversation (doc. 2). Par deux, associez les photos à Pierre ou à Suzan.



4. 70 Réécoutez (doc. 2). Vrai ou faux ? Pourquoi ?
 - a. Suzan n'aime pas son travail.
 - b. Aux urgences, les médecins sauvent la vie des enfants.
 - c. Pierre informe la presse américaine.
 - d. La passion de Pierre, c'est le théâtre.
 - e. Après le travail, Suzan étudie la médecine.
 - f. Suzan rêve de faire du théâtre.
5. En petits groupes (groupes « Suzan » et groupes « Pierre »).
 - a. 70 Écoutez encore (doc. 2). Dites comment Suzan et Pierre expriment :
 1. leur rêve ;
 2. leur passion.
 - b. Vérifiez avec la transcription (livret p. 6).

FOCUS LANGUE

► p. 214

Le présent des verbes en -er (synthèse)

En petits groupes.

- a. Relisez vos réponses à l'activité 5. Observez la conjugaison des verbes *travailler*, *aimer*, *informer*, *rêver* et *sauver*. Complétez le tableau.

	Travailler	Aimer	Informer	Rêver	Sauver
j'/je			informe		
tu				rêves	
il/elle					sauve
nous		aimons			
vous	travaillez				
ils/elles			informent		

- b. Complétez la règle.

- Pour conjuguer les verbes en -er au présent :
 1. j'identifie la base du verbe. Par exemple, pour le verbe *travailler*, la base est : ... ;
 2. j'ajoute les terminaisons : e, ..., e, ..., e, ..., ez, ...
- À l'oral, la prononciation est identique pour *je*, ..., *il/elle*, ...

- c. Trouvez un maximum de verbes en -er. Comparez avec les autres groupes.

► p. 173

6

En petits groupes. Cherchez s'il existe des soirées linguistiques dans votre ville ou dans votre pays.

7. Sons du français

Poser des questions

🔊 471 Réécoutez les questions du speak dating.

La voix monte à la fin de la question, montrez **1**.

La voix descend à la fin de la question, montrez **2**.

Exemples :

Tu aimes beaucoup ton travail ? → **1**

Où est-ce que tu travailles ? → **2**

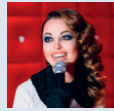
FOCUS LANGUE

► p. 210

Le masculin et le féminin des professions (2)

- a. Observez.

1 chanteur
chanteuse



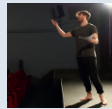
2 infirmier
infirmière



3 acteur
actrice



4 comédien
comédienne



5 étudiant
étudiante



6 journaliste
journaliste



- b. Par deux. Associez chaque profession au numéro correspondant dans l'activité a.

coiffeuse



musicienne



dessinateur



boulangier



diplomate



président



► p. 173

À NOUS !

8. Nous préparons une rencontre.

Par deux.

- a. Préparez votre rencontre avec un(e) inconnu(e) francophone. Aidez-vous des éléments suivants :
- ma situation de famille ;
 - mes études / mon travail ;
 - mon lieu de travail ;

– j'aime / je n'aime pas mes cours / mon travail parce que ... ;

- mes goûts / mes passions ;
- mes rêves personnels / professionnels.

- b. Jouez la conversation devant la classe.

- c. La classe vote pour la meilleure conversation.

► Expressions utiles p. 174

LEÇON 5

Quartier Libre

Parler de nos activités

document 1

1 **QUARTIER LIBRE**
Moi, je fais du sport, parce que c'est bon pour mon corps. Et toi?

Quartier libre, les colonies de vacances «à la française»!

2 L'association Quartier Libre organise des séjours de loisirs éducatifs, culturels ou sportifs pour les enfants et les adolescents de 6 à 16 ans de la communauté française en Thaïlande.

3

4 • Les séjours d'une semaine :
– séjour « Artistes créatifs » à Pranburi du 17 au 21 octobre
– séjour « Voile à Pattaya » du 23 au 28 octobre

• Les week-ends à thèmes :
– week-ends sportifs (escalade, accrobranche, orientation) à Saraburi du 11 au 13 novembre et du 9 au 11 décembre
– week-end éco-citoyen à Chaam (parc national de Siridhorn) du 23 au 25 novembre

5 Inscrivez-vous sans attendre sur notre site Internet www.quartierlibreasia.com ou contactez-nous par e-mail. Devenez aussi l'ami(e) Facebook de Quartier Libre en cliquant sur <http://www.facebook.com/Quartier.Libre.Asie.com>

- 1.** Par deux. Observez la publicité (doc. 1). Identifiez :
- le logo et le slogan ;
 - les contacts ;
 - les photos ;
 - le titre et l'introduction ;
 - les séjours et les week-ends.

- 2.** Lisez le titre et l'introduction (doc. 1). Répondez.
- Qu'est-ce que Quartier Libre ?
 - Qu'est-ce que Quartier Libre propose ?
 - À qui ?
 - Dans quel pays ?

- 3.** Lisez la rubrique sur les séjours et les week-ends (doc. 1).
- Identifiez les deux types de séjours et de week-ends.
 - Relevez les activités proposées.
 - Associez les activités aux photos.
 - la voile
 - l'escalade
 - l'accrobranche
 - l'orientation



document 2 72 et 73

4. 72 Écoutez l'interview de Sylvain, animateur à Quartier Libre (doc. 2). Vrai ou faux ? Pourquoi ?
- Quartier Libre propose des activités pour les enfants de toutes les nationalités.
 - Les enfants communiquent en anglais.
 - À Quartier Libre, des enfants de cultures différentes se rencontrent.
 - Quartier Libre propose des cours de langue.

5. 73 Par deux. Réécoutez (doc. 2). Relevez les activités.

Les activités sportives	Les activités artistiques
Faire de la voile, ...	Faire de la peinture, ...

FOCUS LANGUE ▶ p. 218

Le verbe faire + du / de la / de l' / des pour parler de ses activités

- a. Observez vos réponses à l'activité 5. Complétez la règle.

<i>faire</i>	{	... + nom masculin
		... + nom féminin
		... + nom masculin ou féminin qui commence par une voyelle
		... + nom pluriel

Attention ! Avec la négation : *Je ne fais pas de / d'.*
Je ne fais pas de voile / pas de théâtre / pas d'équitation.

- b. 74 Écoutez le verbe faire. Associez à la prononciation correspondante.

je fais	1. [fɛt]
tu fais	2. [fɛ]
il/elle fait	3. [fəzɔ̃]
nous faisons	4. [fɔ̃]
vous faites	
ils/elles font	

▶ p. 173

6

- Divisez la classe en deux groupes :
- groupe 1 : activités sportives ;
 - groupe 2 : activités culturelles et artistiques.

Chaque groupe échange sur ses pratiques pour former la ligne suivante :

- à gauche, la personne qui pratique le plus grand nombre d'activités (exemple : peinture + chant + guitare) ;
- à droite, la personne qui pratique le moins grand nombre d'activités (exemple : théâtre).

document 3 75

7. 75 Les animateurs de Quartier Libre rencontrent les enfants. Écoutez (doc. 3). Répondez.
- Qui est Chayan ?
 - Chayan présente combien d'enfants ?
 - Que font les enfants ce matin ?

8. 75 Réécoutez (doc. 3). Complétez.
- ..., c'est Tatiana, et ..., c'est Thierry. Chayan ? Tu présentes le groupe ? Alors ..., je suis Chayan. ..., ils s'appellent Pierre et Chao Fah et ..., elles s'appellent Jeanne et Élodie. Ce matin, ..., vous faites de la voile avec Thierry.

FOCUS LANGUE ▶ p. 212

Les pronoms toniques pour parler des personnes

Observez vos réponses à l'activité 8. Complétez.

Pronoms personnels sujets	Pronoms toniques
je	...
tu	toi
il	...
elle	...
nous	nous
vous	...
ils	...
elles	...

▶ p. 173

À NOUS !

9. Nous présentons des activités.

En petits groupes.

- Choisissez trois activités (sportives et/ou artistiques).
- Observez le slogan publicitaire (doc. 1). Imaginez trois slogans pour vos activités.
- Présentez vos slogans à la classe.
- La classe vote pour les meilleurs slogans.

▶ Expressions utiles p. 174

LEÇON 6

Vous avez mal où ?

Expliquer un problème de santé

document 1

Forum Roumanie

Malade en voyage

3 réponses

Sourire 13013

Salut,
Je m'appelle Julien. Je suis en vacances à Bucarest, en Roumanie.
Je suis malade. J'ai de la fièvre, j'ai mal à la tête. Je suis très fatigué.
Je cherche un médecin mais je ne parle pas roumain et je parle un peu anglais.
Je suis stressé... Un conseil ?

Répondre Répondre en citant S'abonner Signaler

Malade en voyage

Posté par Vlad (673 messages)

Salut Julien,
Moi, c'est Vlad. Mon conseil : le site de l'Ambassade de France, liste de médecins francophones :
<http://www.ambafrance-ro.org/Liste-indicative-References>

1. Observez la page Internet (doc. 1). Identifiez le type de site et le thème de la discussion.

2. Lisez la discussion (doc. 1). Répondez.

- Où est Julien ?
- Quel est son problème ?
- Pourquoi il écrit sur le forum ?
- Qu'est-ce que Vlad propose à Julien ?

document 2

Médecins francophones, hôpitaux et cliniques disponibles à Bucarest

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

Nom, prénom	Téléphone(s)	Spécialité	Langues parlées	Consultations
Dr. Constantin MARICA	Portable : 004 0723 309 417	Dentiste.	Français, roumain	Clinique Colentina, lundi et jeudi matin, bâtiment A.
Dr. Bogdan MASDTALIER	Portable : 004 0722 541 601	Chirurgien.	Français, roumain, anglais	Hôpital Caritas, tous les matins, bâtiment C.
Dr. Monica MCU	Fixe : 004 0212 010 980 Portable : 004 0745 070 054	Cardiologue.	Français, espagnol, roumain	Hôpital Caritas, tous les matins, bâtiment B.
Dr. Adriana MIHAELA	Portable : 004 0723 647 621	Médecin généraliste. Médecin conseil de l'Ambassade de France.	Français, anglais, roumain	Hôpital Obregia, mardi, jeudi et vendredi, bâtiment B. Cabinet médical individuel. Rendez-vous par téléphone.
Dr. Mircea MORARU	Fixe : 004 0213 178 070/71/72/73	Médecin généraliste. Médecin conseil de l'Ambassade de Suisse.	Français, roumain	Hôpital Obregia, lundi, mercredi et jeudi, bâtiment B. Cabinet médical individuel. Sur rendez-vous.

3. Lisez la liste des médecins francophones (doc. 2).

- a. Qui fait quoi ? Associez.
1. Il soigne tout le corps.
 2. Il opère les patients.
 3. Il est spécialiste du cœur.
 4. Il soigne les dents.



b. Quel médecin conseillez-vous à Julien ? Pourquoi ?

4 Par deux.

1. Cherchez des médecins qui parlent français dans votre ville.
2. Rédigez une fiche.
3. Comparez avec les autres groupes.

Médecins francophones :

- Nom : ...
- Téléphone : ...
- Spécialité : ...

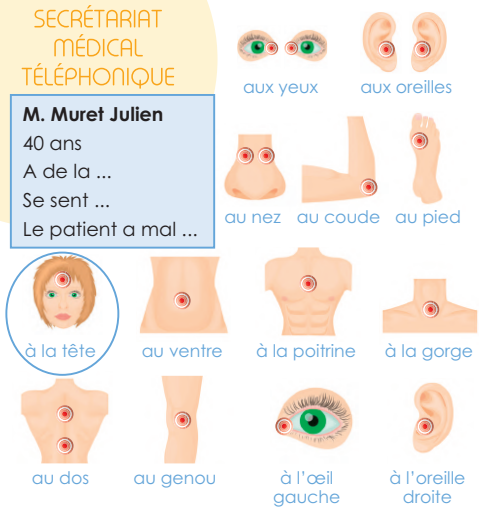
document 3 76

1. Écoutez la conversation (doc. 3). Identifiez la situation.
2. Par deux. Réécoutez (doc. 3). Relevez les questions de la secrétaire médicale sur l'état de santé de Julien.
3. Par deux. Écoutez encore (doc. 3). Complétez la fiche de la secrétaire médicale.

SECRÉTARIAT MÉDICAL TÉLÉPHONIQUE

M. Muret Julien

40 ans
A de la ...
Se sent ...
Le patient a mal ...



FOCUS LANGUE

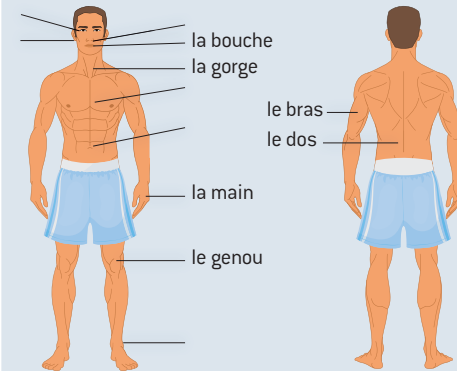
p. 208

Avoir mal à + les parties du corps

a. Observez la fiche (activité 7). Associez.

1. J'ai mal au + a. nom pluriel.
2. J'ai mal à la + b. nom féminin.
3. J'ai mal à l' + c. nom masculin.
4. J'ai mal aux + d. nom masculin ou féminin commençant par une voyelle.

b. Complétez avec les parties du corps.



c. En groupe :

- levez-vous et formez deux lignes, une ligne en face de l'autre ;
 - à tour de rôle, mimez où vous avez mal.
- La personne en face de vous devine où vous avez mal.

Exemple : Tu as mal au dos ?

p. 173

À NOUS !

8. Nous créons un kit de survie : « Chez le médecin ».

En petits groupes.

a. Complétez votre kit de survie.

Notre kit pour ...	
trouver un médecin et prendre rendez-vous	...
comprendre les questions du médecin	...
expliquer un problème de santé	J'ai mal à la / à l' / au / aux ...
Notre carnet d'adresses : les médecins francophones de notre ville (noms, coordonnées, spécialités) (activité 4).	

En groupe.

b. Comparez votre kit.

c. Publiez le kit de la classe sur un forum de voyage, rubrique « Santé ».



PROJETS

Projet de classe

Nous créons un roman-photo pour faire connaître les élèves de notre classe.

1. Lisez le roman-photo.

2. En petits groupes.

a. Identifiez :

- le nombre de photos ;
- le nombre de bulles de parole ;
- le nombre de bulles de pensée.

b. Qu'est-ce qu'un roman-photo ? Choisissez.

- Une histoire racontée avec du son.
- Une histoire racontée avec des photos et du texte.
- Une histoire racontée avec des dessins et du texte.
- Une histoire racontée avec des images animées (comme dans un film).



c. Réalisez le story-board de votre roman-photo (six photos).

Exemple :

Où ? (Lieux et décors)	Quoi ? (L'action)	Qui fait quoi ? (Rôles : acteurs, metteur en scène, photographe...)	Dialogue (Texte de la bulle)	Dessin pour illustrer la scène
Salle de classe Tables et chaises.	Une étudiante regarde quelque chose. Elle est surprise.	Metteur en scène : un étudiant. Photographe : un étudiant. Actrice : une étudiante.	C'est Tomer ? Pourquoi il fait des photos ?	

d. Montez les photos et intégrez les bulles (avec PowerPoint ou Word).

3. Présentez votre roman-photo à la classe.

Projet ouvert sur le monde



Parcours digital

Nous réalisons un portrait de la classe (goûts, activités, centres d'intérêt, professions, familles...) pour l'inscrire sur un site de rencontres amicales et commencer une correspondance.

Annexe 4. Guide Pédagogique, dossier 3, Cosmopolite 1.

Cosmopolite

Méthode de français **A1**

Guide pédagogique

Marine Antier

Emmanuelle Garcia

Adeline Gaudel

Nelly Mous

Anne Veillon-Leroux

hachette
FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE



DOSSIER 3

Nous parlons la même langue

• Un projet de classe

Créer un roman-photo pour faire connaître les élèves de la classe

• Un projet ouvert sur le monde

Réaliser un portrait de la classe (goûts, activités, centres d'intérêt, professions, familles...) pour l'inscrire sur un site de rencontres amicales et commencer une correspondance

Pour réaliser ces projets, nous allons apprendre à :

- parler de la famille
- décrire et caractériser une/des personne(s)
- parler de nos goûts
- parler de nous (de notre profession, de nos passions, de nos rêves)
- parler de nos activités
- expliquer un problème de santé

Pages d'ouverture

pages 54-55

■ Objectifs : découvrir la thématique du dossier et présenter le contrat d'apprentissage

La famille française, les Français et la France

Modalités : en groupe puis en petits groupes

- Faire observer et décrire la double page.
- Faire dire le thème de la double page. Montrer le titre de l'activité pour valider la réponse.
- Vérifier la compréhension de l'activité et former des groupes.
- Lire chaque question en groupe classe, faire répondre en petits groupes. Faire remarquer les questions « Et dans votre pays ? », « Et les habitants de votre pays ? », « Et votre pays ? ».
- Procéder à la mise en commun en groupe classe au fur et à mesure (la validation des réponses se fera uniquement en fin de dossier).
- Conserver une trace de ces premières réponses (ce seront des éléments de comparaison au moment de revenir sur cette activité en fin du dossier).
- Annoncer les deux projets (projet de classe et projet ouvert sur le monde) puis les objectifs du dossier pour illustrer la démarche : on part des projets, et pour les réaliser, on acquiert et/ou on mobilise des savoirs, savoir-faire, savoir agir, des compétences générales et des compétences langagières.

LEÇON **1** En famille

pages 56-57

Tâche finale : rencontrer sa famille ou son jeune au pair			
Savoir-faire et savoir agir	Lexique	Grammaire	Sons du français
– Parler des jeunes au pair	– Les séjours au pair		– Reconnaître et différencier les sons [e] et [ɛ]
– Parler de la famille	– La famille	– Les adjectifs possessifs (2) singuliers et pluriels	

Activité 1

Modalité : en groupe

Objectif : identifier un document

- Faire observer le document 1 puis faire lire la question et les trois options de réponses.
- Donner la parole aux apprenants.
- Faire valider la réponse par la classe. Faire justifier les apprenants : montrer le nom du site, le titre de la page...

» **Corrigé b.****Activité 2**

Modalité : seul

Objectif : affiner la compréhension de l'expression *au pair*

- Faire dire que le site se compose de deux parties (à gauche, la définition de *au pair* ; à droite, des témoignages).
- Faire lire la consigne et faire réaliser l'activité seul. Pour justifier leurs réponses, les apprenants devront citer des extraits.
- Faire comparer les réponses par deux et inviter les apprenants à se mettre d'accord.
- Procéder à la mise en commun en groupe classe : interroger des apprenants et faire valider les réponses par la classe. Les écrire au tableau.

» **Corrigé** a. Faux : « Un jeune homme ou une jeune femme... » ; b. Faux : « de 18 à 30 ans. » ; c. Vrai : « Séjour à l'étranger dans une famille d'accueil. Garde d'enfants. » ; d. Vrai : « Séjour à l'étranger dans une famille d'accueil. » ; e. Vrai : « Pratiquer la langue du pays. »

Infos culturelles

Au pair est une expression française utilisée telle quelle dans le monde entier. Elle signifie « à égalité » et désigne un(e) jeune nourri(e) et logé(e) en contrepartie d'une activité auprès d'enfants.

Activité 3

Modalité : en petits groupes

Objectif : parler des jeunes au pair et des familles d'accueil dans son pays

- Former des petits groupes de trois ou quatre apprenants puis faire lire la consigne et inviter les apprenants à répondre aux questions. Chaque groupe désigne un porte-parole.
- Pour la mise en commun en groupe classe, interroger le porte-parole de chaque groupe.

Pour aller plus loin

Demander aux apprenants s'ils s'imaginent facilement être famille d'accueil ou au pair et pourquoi.

Activité 4

Modalité : seul

Objectif : affiner la compréhension d'un document

- Annoncer aux apprenants qu'ils vont maintenant lire la rubrique « Témoignages ».
- Faire lire les trois questions puis faire réaliser l'activité seul. Demander aux apprenants de comparer les réponses par deux.
- Procéder à la mise en commun en groupe classe : interroger des apprenants, faire valider les réponses par la classe et les écrire au tableau.

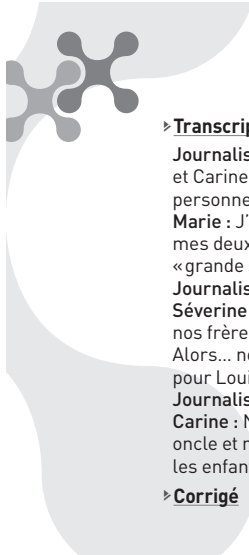
» **Corrigé** a. Séverine, Carine et Marie sont des mères d'accueil en France. ; b. Élodie, Paul, Véronique et Jeanne sont des jeunes gens au pair. ; c. Ils écrivent sur le site pour raconter leur expérience personnelle (comme jeune au pair et famille d'accueil), pour témoigner.

Activité 5

Modalité : seul

Objectif : comprendre des témoignages

- Faire lire la consigne et en vérifier la compréhension. Faire écouter l'enregistrement et faire réaliser l'activité seul.
- Inviter les apprenants à comparer leurs réponses si besoin. Sinon, procéder directement à la mise en commun en groupe classe : écrire les réponses après validation par la classe. Faire justifier sommairement les réponses.



► Transcriptions

Journaliste : Bonjour. Pour la rubrique « Témoignages » de notre site, je rencontre aujourd’hui Séverine, Marie et Carine, trois mères d’accueil en France. Dites-moi ! Quelle est votre situation de famille ? Il y a combien de personnes dans votre famille d’accueil ?

Marie : J’ai une fille et un fils. Leur père est italien et il habite en Italie. Je suis divorcée et je vis seule avec mes deux enfants. L’objectif pour mes enfants : communiquer en italien avec leurs cousins. La solution : une « grande sœur » au pair italienne à la maison ! Donatella est formidable !

Journaliste : Pourquoi êtes-vous famille d’accueil ?

Séverine : Alors voilà : notre fille est née cet hiver. Ses grands-parents habitent près de la mer Méditerranée, nos frères et sœurs habitent à Paris. Et mon mari et moi, nous habitons à la montagne, près du Mont-Blanc. Alors... nous avons un jeune homme au pair. Il est suédois, il s’appelle Björn. C’est un « super grand frère » pour Louise ! Un conseil pour vos problèmes de garde d’enfants : aupairworld.com.

Journaliste : Vous avez combien d’enfants ? Quel âge ils ont ?

Carine : Nous avons deux petites filles. Elles ont 6 et 9 ans. Mon mari voyage beaucoup pour son travail. Mon oncle et ma tante habitent dans notre village. Ils sont âgés et... fatigués. Amanda vient d’Espagne et elle adore les enfants !

► **Corrigé** **Témoignage n° 1** : Marie (« Je suis divorcée et je vis seule avec mes deux enfants ») ;
Témoignage n° 2 : Séverine (« nous habitons à la montagne, près du Mont-Blanc ») ;
Témoignage n° 3 : Carine (« Nous avons deux petites filles », « Mon mari voyage beaucoup »).

Activité 6 60

Modalité : par deux

■ **Objectif** : affiner la compréhension des témoignages

- Faire lire la consigne et en vérifier la compréhension. Faire écouter l’enregistrement et réaliser l’activité par deux.
- Procéder à la mise en commun en groupe classe : interroger des apprenants et écrire les réponses sous leur dictée.

► **Corrigé** a. Séverine ; b. Séverine ; c. Marie ; d. Séverine ; e. Carine

Activité 7 60

Modalité : seul

■ **Objectif** : affiner la compréhension des témoignages

- Faire lire la consigne puis procéder à une écoute séquentielle et faire réaliser l’activité seul.
- Procéder à la mise en commun en groupe classe après chaque témoignage : écrire les réponses au tableau.

► **Corrigé** Marie : fille, fils, père, enfants, cousins ; Séverine : fille, grands-parents, frères et sœurs, mari ; Carine : fille, mari, oncle, tante

FOCUS LANGUE

Les adjectifs possessifs (2) singuliers et pluriels pour exprimer la possession

■ **Objectif** : conceptualiser les adjectifs possessifs (2) singuliers et pluriels pour exprimer la possession

- Faire observer le tableau aux apprenants et notamment les trois entrées des colonnes (*possesseur, nom singulier, nom pluriel*). Les adjectifs possessifs singuliers ont été étudiés dans le **Dossier 1, leçon 5**. Il s’agit donc ici, d’un rappel. La nouveauté concerne les adjectifs possessifs pluriels.
- Faire compléter le tableau par deux à partir des phrases de l’activité 6. Si le tableau n’est pas projeté, le recopier.
- Procéder à la mise en commun en groupe classe : compléter le tableau sous la dictée des apprenants après validation par la classe. Suivre le code couleur suivant pour distinguer les adjectifs possessifs (bleu pour le singulier masculin, rouge pour le singulier féminin, jaune pour le singulier masculin-féminin, et vert pour le pluriel).
- Pour faciliter la mémorisation des adjectifs possessifs, proposer aux apprenants de les répéter ainsi, tout en articulant : *mon, ton, son ; ma, ta, sa ; notre, votre, leur ; nos, vos, leurs*. Faire répéter plusieurs fois, en accélérant.

► S’exercer p. 171

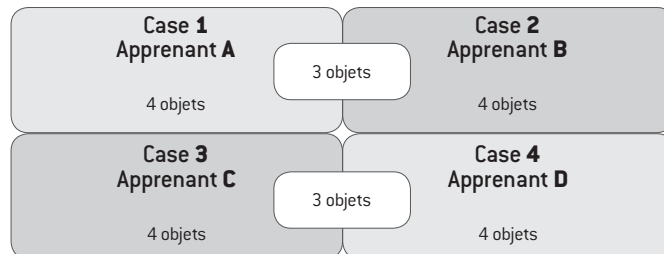
► Précis de grammaire p. 209

► **Corrigé**

Possesseur	Nom singulier		Nom pluriel
	Masculin	Féminin	Masculin/Féminin
je	mon oncle	ma tante	mes enfants
tu	ton frère	ta sœur	tes enfants
il/elle	son oncle	sa tante	ses grands-parents
nous	notre fille		nos frères et sœurs
vous	votre mère		vos problèmes
ils/elles	leur famille		leurs cousins

Pour aller plus loin

Former des groupes de quatre apprenants. Distribuer à chacun une feuille sur laquelle figurent quatre cases avec chacune quatre dessins ou photos d'objets et deux cases avec trois objets communs à deux cases. Demander à chaque apprenant de choisir une grande case. Chacun devient ainsi propriétaire des objets de la case. On aura choisi des objets connus de tous (livre, stylo, clés, gomme...), au masculin, au féminin et au pluriel, et on fera identifier chaque objet avant de démarrer l'activité.



L'apprenant A choisit une personne du groupe (B, C ou D) et demande : « À qui est le livre ? ». La personne répond : « C'est mon livre », si le livre se trouve dans sa case ; « C'est ton livre » si le livre se trouve dans la case de A ; « C'est notre livre », si le livre se trouve dans la case commune entre A et lui ; « C'est son livre » si le livre se trouve dans la case d'un des autres membres du groupe ; « C'est leur livre », si le livre se trouve dans la case commune entre les deux autres membres du groupe. Puis c'est à l'apprenant B d'interroger une personne du groupe, et ainsi de suite.

FOCUS LANGUE

La famille

■ **Objectif** : conceptualiser le lexique de la famille

- a Projeter l'arbre généalogique ou le reproduire au tableau, puis le faire observer et faire dire qu'il sert à présenter une famille en fonction des générations. Faire préciser qu'il donne les prénoms des personnes et les relations entre ces personnes.
- b – Former des petits groupes, faire lire la consigne et en vérifier la compréhension avec l'exemple.
 - Demander à chaque petit groupe de désigner un secrétaire et un porte-parole puis faire réaliser l'activité : le secrétaire écrit la présentation sous la dictée des autres. Passer parmi les petits groupes pour s'assurer du bon déroulement de l'activité.
 - Pour la mise en commun en groupe classe, proposer aux porte-parole de présenter la famille de Simon. Les inviter à aller au tableau pour s'adresser à l'ensemble du groupe. Faire valider les présentations par la classe.

Pour aller plus loin

Masquer l'arbre généalogique reproduit au tableau et fermer les livres. Proposer des questions du type « Qui est Yvonne pour Célestin ? » (sa grand-mère). Le groupe qui répond en premier marque un point. Le gagnant sera celui qui aura le plus de points.

c Conserver les mêmes groupes et inviter les apprenants à échanger sur leur famille. Proposer aux apprenants d'interroger chaque personne de leur groupe pour réaliser son arbre généalogique. À la fin de l'activité, demander à chaque groupe de choisir un arbre généalogique et de l'afficher sur le mur de la classe.

► S'exercer p. 171

Pour aller plus loin

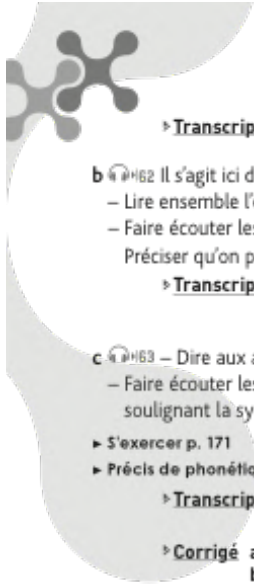
Former des groupes de six apprenants et leur demander de former une famille : chacun choisit son identité (le père, l'oncle, la fille, la grand-mère, etc.). Puis chaque groupe se présente à la classe : il formule deux ou trois phrases pour décrire ses liens de parenté.

Activité 8 – Sons du français – Reconnaître et différencier les sons [e] et [ɛ]

Modalité : en groupe

■ **Objectifs** : reconnaître et différencier les sons [e] et [ɛ]

- a – Commencer par faire sentir la différence articulatoire entre les deux sons. Le son [e] a été vu dans le Dossier 2 pour différencier *le, les* et *ce*. Ici, on oppose ce son [e] au son [ɛ]. La différence se situe au niveau de l'ouverture de la bouche. Faire prononcer « chez elle » ou « préfère ». On montre que pour prononcer le son [e], la bouche est souriante et un peu ouverte alors que pour prononcer le son [ɛ], la bouche est souriante et ouverte.
 - Faire écouter l'exemple de l'activité « Il est né ». Faire sentir la différence entre la prononciation de « est » et « né ».
 - Faire écouter les mots de l'activité en faisant une pause entre chaque mot et insister sur l'articulation du son [e].



- **Transcriptions** a. Exemple : *Il est né.* ; 1. un séjour ; 2. divorcé ; 3. célibataire ; 4. Dorothée ; 5. C'est Jérôme. ; 6. Mélanie
- b. Il s'agit ici de trouver le mot qui contient le son [ɛ]. Rappeler que ce son se prononce la bouche souriante, ouverte.
 – Lire ensemble l'exemple et répéter le mot « s'appelle » en prononçant la bouche souriante et ouverte le son [ɛ].
 – Faire écouter les phrases en faisant une pause entre deux phrases pour identifier les mots qui contiennent le son [ɛ]. Préciser qu'on peut entendre deux mots avec ce son dans une même phrase. Répéter les phrases au fur et à mesure.
- **Transcriptions** b. Exemple : *Ma cousine s'appelle Noémie.* ; 1. Elle a deux enfants. ; 2. Mon père habite à Angers. ; 3. Marseille est une grande ville. ; 4. Nous sommes d'origine française. ; 5. Ma grand-mère Alice vit à Paris. ; 6. Mon cousin Gabriel est médecin.
- c. – Dire aux apprenants que souvent, le son [ɛ] est suivi d'une consonne prononcée dans la même syllabe.
 – Faire écouter les mots et les phrases et demander aux apprenants d'écrire les mots entendus. Corriger au tableau en soulignant la syllabe qui contient le son [ɛ] et la consonne prononcée.
- **S'exercer** p. 171
- **Précis de phonétique** p. 203
- **Transcriptions** c. Exemple : *Je suis célibataire.* ; 1. son frère ; 2. leur mère ; 3. Dans quelle ville ? ; 4. Dans cette famille. ; 5. votre grand-père ; 6. Elle s'appelle Séverine.
- **Corrigé** a. 1. 2^e syllabe ; 2. 3^e syllabe ; 3. 1^{re} syllabe ; 4. 3^e syllabe ; 5. 2^e syllabe ; 6. 1^{re} syllabe
 b. 1. elle ; 2. père ; 3. Marseille/est ; 4. française ; 5. grand-mère ; 6. Gabriel
 c. 1. [ɛ] ; 2. [ɛ] ; 3. [i] ; 4. [t] ; 5. [ɛ] ; 6. [i]/[i]

À nous ! **Activité 9** Nous rencontrons notre famille ou notre jeune au pair.

Modalité : en petits groupes

- **Objectif** : transférer les acquis de la leçon
- Faire lire la consigne et en vérifier la compréhension. Bien préciser les modalités de préparation et de passation.
 - Inviter les apprenants à se munir des expressions utiles, outil de médiation qui permet d'enrichir leurs productions, p. 174.
- a Diviser la classe en deux groupes selon les deux profils proposés.
- b – En fonction du nombre d'apprenants, on pourra proposer de préparer la rencontre en groupe ou par deux.
 – Faire écrire les réponses sous forme de notes pour faciliter l'échange qui suivra.
- c – Si possible, aménager l'espace pour recréer les conditions d'une rencontre sous forme de « speed-dating ». Annoncer que les rencontres sont chronométrées (5 minutes) et qu'au signal, les groupes changent.
 – Inviter les membres de chaque groupe à se rencontrer : les familles (deux apprenants) rencontrent les jeunes au pair.
- d Pour clore l'activité, les familles d'accueil désignent le jeune au pair qu'elles ont sélectionné et justifient leur choix.

LEÇON **2** **Concours de selfies**

pages 58-59

Tâche finale : décrire ses camarades			
Savoir-faire et savoir agir	Lexique	Grammaire	Sons du français
– Faire un selfie et lui donner un titre	– Les réseaux sociaux		– Les voyelles nasales [ɛ̃], [ɑ̃], [ɔ̃]
– Décrire et caractériser une/des personne(s)	– La description physique et la caractérisation psychologique	– Le masculin, le féminin et le pluriel des adjectifs qualificatifs	

- Activité 1**
- **Objectif** : vérifier la compréhension globale d'un document
- Faire observer le document et poser la question *Qui propose quoi ?* Valider les réponses en montrant les éléments de réponses sur le document.
 - Demander aux apprenants de donner une brève définition de *selfie* (*c'est quand on se prend en photo avec un smartphone, seul, dans un groupe. En général, on partage la photo par message ou sur un réseau social*). Leur demander s'ils font des selfies et pourquoi.

► **Corrigé** L'Alliance française en Nouvelle-Zélande propose un concours de selfies à l'occasion du Festival du film français.

Infos culturelles

Le **French Film Festival** est un prestigieux festival de cinéma créé en 1990 et organisé en Nouvelle-Zélande, chaque année entre la fin février et la fin avril. Son objectif est de faire découvrir le cinéma français à l'étranger. Le festival se déploie dans onze villes de Nouvelle-Zélande et propose environ 500 projections de films les plus variés.

Activité 2

Modalité : seul

■ **Objectif** : vérifier la compréhension des modalités de participation à un concours

- Faire lire la consigne, en vérifier la compréhension puis faire réaliser l'activité seul.
- Procéder à la mise en commun en groupe classe : écrire les réponses des apprenants après validation par la classe.

► **Corrigé** 1. c ; 2. d ; 3. a ; 4. b

Activité 3

Modalité : par deux

■ **Objectif** : choisir un selfie et justifier son choix

- Faire observer les selfies et faire réaliser l'activité par deux : les apprenants sont jury et doivent évaluer à partir des critères vus dans l'activité 2.
- Pour la mise en commun en groupe classe, écrire les titres des selfies au tableau et compter le nombre de voix pour chacun des deux. Puis inviter des apprenants à justifier leur choix.

► **Corrigé** *Comme des frères* a 410 caractères (le maximum est de 400). Le « jury » peut décider de ne pas tenir compte de ce critère et voter pour *Comme des frères* car la photo est belle et le texte original.

Activité 4

Modalité : seul

■ **Objectif** : comprendre une conversation

- Faire lire la consigne et s'assurer de la compréhension. Faire lire le selfie *Comme des frères* et faire souligner les trois adjectifs « sincère », « décontractés » et « drôles ». Faire écouter l'enregistrement et faire réaliser l'activité seul.
- Procéder à la mise en commun en groupe classe : écrire les réponses sous la dictée des apprenants.

► **Transcriptions**
Voix anglophone : Je ne comprends pas : une amitié « sincère » ?
Voix française : Une amitié sincère... euh... une amitié authentique ? Une amitié réelle ?
Voix anglophone : Ah oui, d'accord ! Et Bruce et Alex, ils sont « décontractés » ?
Voix française : Ils sont « cool »...
Voix anglophone : Ok ! Lara et Clara, elles sont « drôles ». *I don't understand.*
Voix française : Amusantes ? Tu comprends ?

► **Corrigé** a. 3 ; b. 1 ; c. 2

Activité 5

Modalité : par deux

■ **Objectif** : affiner la compréhension de descriptions de selfies

- Faire lire la consigne et demander aux apprenants d'utiliser deux couleurs différentes pour repérer les mots qui caractérisent une personne physiquement et psychologiquement.
- Faire réaliser l'activité par deux. Tracer au tableau deux colonnes pour « décrire physiquement » et « caractériser psychologiquement ».
- Procéder à la mise en commun en groupe classe : faire compléter les colonnes. La classe valide les réponses.

► **Corrigé**

décrire physiquement	caractériser psychologiquement		
blonde	sincère	drôles	gentils
brunes/brune	optimistes	calme	agités
sportives	décontractés	cultivée	bruyants
grand	généreux	indépendante	bavards
sportif	romantique	adorables	
élégantes	intelligentes	sympathiques	

Pour aller plus loin

Vérifier la compréhension du vocabulaire en demandant aux apprenants de classer les adjectifs utilisés pour caractériser psychologiquement une personne selon leur connotation positive ou négative et de les regrouper selon leur sens.

caractériser psychologiquement		
+		-
sincère	intelligentes/cultivée	agités
optimistes	drôles	bruyants
décontractés	calme	bavards
généreux	indépendante	
romantique	adorables/sympathiques/gentils	

FOCUS LANGUE

Le masculin, le féminin et le pluriel des adjectifs qualificatifs pour caractériser une ou des personne(s)

■ **Objectif** : conceptualiser le masculin, le féminin et le pluriel des adjectifs pour caractériser une ou des personne(s)

– Faire dire aux apprenants que les mots étudiés dans l'activité 5 sont des adjectifs (qualificatifs).

– Faire observer ces adjectifs et dire qu'il y a différentes formes correspondant au masculin, au féminin singulier ou au pluriel.

a – Faire lire la consigne et faire réaliser l'activité par deux.

– Procéder à la mise en commun en groupe classe. Écrire les réponses au tableau. Entourer les « e » des féminins en vert et les « s » des pluriels en rouge.

b En groupe, faire dire et compléter la règle puis écrire les réponses.

c – Faire lire la consigne et faire réaliser l'activité par deux.

– Procéder à la mise en commun en groupe classe. Écrire les réponses au tableau. Faire remarquer que les quatre adjectifs se terminent par « e ».

d – En groupe, faire dire et compléter la règle puis écrire les réponses.

– Pour terminer, attirer l'attention sur quelques formations différentes (sportif/sportive ; gentil/gentille ; généreux/généreuse(s)). Prononcer ces adjectifs au masculin puis au féminin et faire répéter les apprenants.

► **S'exercer pp. 171-172**

► **Précis de grammaire pp. 210-211**

► **Corrigé** **a.** 1. b ; 2. d ; 3. a ; 4. c ; **b.** Masculin singulier + e = féminin singulier. Masculin singulier ou féminin singulier + s = masculin pluriel ou féminin pluriel. ; **c.** 1. et 4. : a ; 2. et 3. : b ; **d** Le masculin et le féminin singulier sont =. Le masculin et le féminin pluriel sont =.

Activité 6

Modalité : en petits groupes

■ **Objectif** : donner un titre à un selfie

Faire lire la consigne et en vérifier la compréhension. Puis former des petits groupes.

a S'assurer de la variété des adjectifs entre les groupes.

b Faire sortir les apprenants pour prendre les selfies (cela ménage l'effet de surprise lors de la mise en commun).

c – Demander aux petits groupes de choisir un titre pour leur selfie : leur proposer de faire un remue-ménages puis de sélectionner le titre le plus adapté.

– Ne pas procéder à la mise en commun en groupe classe : celle-ci aura lieu à la fin de l'activité 9.

Activité 7 – Sons du français – Les voyelles nasales [ɛ̃], [ɑ̃], [ɔ̃]

Modalité : en groupe

■ **Objectifs** : identifier les trois voyelles nasales [ɛ̃], [ɑ̃], [ɔ̃] et les distinguer des voyelles orales

Il s'agit ici seulement d'identifier les voyelles nasales du français par opposition aux voyelles orales.

a 65 – Faire écouter les trois sons isolément puis prononcer le nombre « 511 » qui contient ces trois voyelles : « cinq » « cent » « onze ». Prononcer ce nombre en séparant les trois mots et en exagérant l'articulation des trois voyelles nasales.

– Faire répéter plusieurs fois le nombre "511". Faire remarquer que la consonne finale de "5" n'est pas prononcée.

b 66 Faire écouter et demander aux apprenants d'identifier le mot qui contient la voyelle nasale quand il y en a une.

► **S'exercer p. 172**

► **Transcriptions** Exemple : C'est une amitié sincère. ; **1.** Bruce est décontracté. ; **2.** Lara est drôle. ; **3.** Clara est amusante. ; **4.** Alex est cool. ; **5.** Leur amitié est authentique. ; **6.** Sophie est souriante. ; **7.** Samuel est un beau garçon. ; **8.** Camille est calme et sportif.

► **Corrigé** b. 1. Oui [ʒ] ; 2. Non ; 3. Oui [ɑ̃] ; 4. Non ; 5. Oui [ɑ̃] ; 6. Oui [ɑ̃] ; 7. Oui [ʒ] ; 8. Non

Pour aller plus loin

- Demander aux apprenants par deux de trouver d'autres mots dans la leçon qui contiennent des voyelles nasales.
- Leur demander de comparer les mots trouvés avec le binôme voisin.
- Faire ensuite une liste ou tableau des mots ainsi obtenus par tous les groupes. L'enseignant trace trois colonnes, la colonne des [ɛ], la colonne des [ɑ̃] et la colonne des [ʒ]. Répéter les mots ensemble, en groupe classe.

Activité 8 Apprenons ensemble !

Modalités : seul et en groupe

■ **Objectif** : comprendre quand prononcer [ɑ̃] et [ãt]/[ãd]

- a - Expliquer aux apprenants la situation puis faire lire la consigne et en vérifier la compréhension.
 - Écouter l'enregistrement et faire réaliser l'activité seul.
 - Faire comparer les réponses par deux et si nécessaire procéder à une deuxième écoute.
 - Procéder à la mise en commun en groupe classe : interroger des apprenants et écrire les réponses au tableau. Faire dire que Nathan prononce les adjectifs caractérisant son père comme s'ils étaient au féminin.
 - Faire écouter la version corrigée lue par le professeur.

► **Transcriptions** Ma mère est sportive et décontractée. Mon père est grande, intelligente, élégante et indépendante. Mon petit frère, Samuel, est gentil mais bruyant !

- b Faire dire que pour prononcer correctement le masculin des adjectifs, il ne faut pas prononcer la consonne finale. Barrer les « -d » et les « -t » à la fin des adjectifs écrits au tableau.
- c Tracer deux colonnes avec comme entrées [ɑ̃] pour la première et [ãt]/[ãd] pour la deuxième. Compléter les colonnes avec les adjectifs correspondants, sous la dictée des apprenants. Suivre le code couleur adopté dans le **Focus langue** et barrer les lettres qui ne se prononcent pas (d et t au masculin, e au féminin). Faire formuler la règle.

[ɑ̃]	[ãt]/[ãd]
grand	grand
intelligent	intelligent
élégant	élégant
indépendant	indépendant

► **Corrigé** a. Son père est grand, intelligent, élégant et indépendant. Les adjectifs caractérisant le père sont prononcés au féminin (grande, intelligente, élégante et indépendante) ; b. Il faut dire « grand, intelligent, élégant, indépendant ». On ne prononce pas la consonne finale au masculin (dans grand, on ne prononce pas « d », etc.) ; c. On doit prononcer [ɑ̃] pour le masculin et [ãt] ou [ãd] pour le féminin.

À nous ! **Activité 9 Nous décrivons nos camarades.**

Modalité : en petits groupes

■ **Objectif** : transférer les acquis de la leçon

- Reformuler les petits groupes de l'activité 6. Faire lire la consigne et en vérifier la compréhension.
- Inviter les apprenants à se munir des expressions utiles, outil de médiation qui permet d'enrichir leurs productions, p. 174.
- a Laisser quelques instants aux apprenants pour observer leur selfie réalisé à l'activité 6.
- b Faire rédiger la description des personnes du groupe selon les modèles donnés dans le document 2.
- c - Demander aux petits groupes de partager leur photo et sa description en la postant sur Instagram ou Facebook. Ou bien réunir tous les selfies sur un mur via Padlet.
 - Chaque groupe présente son selfie à la classe. Organiser un vote pour désigner le ou les meilleurs selfies de la classe en prenant comme critères ceux proposés dans le document 1. Chaque petit groupe vote pour un ou deux selfies concurrents en envoyant un mail au professeur dans lequel figureront le ou les selfies sélectionnés et les raisons du vote. Le professeur se charge de récupérer tous les résultats et de les présenter à la classe, à la séance suivante.

LEÇON 3 La France et nous

pages 60-61

Tâche finale : imaginer les témoignages de touristes français sur son pays			
Savoir-faire et savoir agir	Lexique	Grammaire	Sons du français
- Parler de nos goûts	- Les goûts, les centres d'intérêt	- Les verbes <i>aimer, adorer, détester</i> + nom/verbe à l'infinitif	- Le son [ɛ]
- Dire de ce qu'on pense d'une ville	- Les expressions pour parler des goûts		

Activité 1

Modalité : en groupe

■ **Objectif** : identifier l'information principale d'un document

Faire observer le dessin du document 1 (si possible, masquer les informations de droite).

- a – Faire réaliser l'activité en groupe classe et écrire les réponses au fur et à mesure, sous la dictée des apprenants. Si le document est projeté, le légèrer directement.
- Demander aux apprenants quelles autres représentations ils ont de la France. Écrire les réponses au tableau au fur et à mesure, puis leur proposer de les classer selon des thèmes comme « gastronomie », « culture », « mode »...

Pour aller plus loin

Demander aux apprenants quels éléments représentent leur pays. Procéder à un remue-méninges en groupe sauf si la classe est multiculturelle. Dans ce cas, former des petits groupes et leur demander d'échanger entre eux avant une mise en commun.

b Faire identifier l'information principale et faire dire quel est le thème de la leçon.

- **Corrigé** a. Le coq, le drapeau (bleu, blanc, rouge), la baguette, le béret, la tour Eiffel.
b. La France est la première destination touristique mondiale (en 2014).

Infos culturelles

Le coq est devenu symbole de la Gaule et des Gaulois à la suite d'un jeu de mots, le terme latin *gallus* signifiant à la fois coq et gaulois.

Le drapeau français est apparu sous la Révolution française : il réunit la couleur du roi (blanc) et les couleurs de la ville de Paris (bleu et rouge). Le drapeau tricolore est visible sur tous les bâtiments publics et il est déployé dans la plupart des cérémonies officielles, civiles ou militaires.

La baguette, appelée pain français par les Belges et les Québécois, est apparue sous la Révolution française : un décret impose à tous les boulangers de faire le même pain, dans un souci d'égalité. À l'époque, elle mesurait 40 cm et pesait 300 grammes. Aujourd'hui, elle mesure 80 cm et pèse 250 grammes.

Le béret a d'abord été porté par les bergers pyrénéens puis par les militaires avant d'être adopté par les grands couturiers et les vedettes de cinéma dans les années 1930. Même s'il n'est plus guère porté en France comme il a pu l'être au début du xx^e siècle, il reste un des symboles français les plus forts.

La tour Eiffel symbolise aujourd'hui Paris et la France. Construite pour l'Exposition universelle de 1889 qui célébrait le centenaire de la Révolution française, la tour Eiffel marqua les esprits par les prouesses techniques nécessaires à sa réalisation. Aujourd'hui, c'est l'un des monuments les plus connus au monde.

Activité 2

Modalité : seul

■ **Objectif** : affiner la compréhension

- Faire observer le document 2 et faire dire qu'il s'agit d'un article en trois parties : le titre, l'introduction et des témoignages de touristes étrangers. À partir du titre, faire préciser le thème de l'article (*l'opinion des touristes sur la France*).
- Faire réaliser l'activité seul, puis procéder à la mise en commun en groupe classe.
- Faire relever deux expressions pour désigner France (*hexagone, notre pays*). (Faire) expliquer l'appellation *hexagone* (*la France a la forme d'un hexagone*). Demander aux apprenants si leur pays est comparé à une forme géométrique ou autre.

- **Corrigé** Les touristes étrangers « adorent nos villes, mais aussi nos régions, nos villages, nos plages. Ils aiment nos traditions, nos marchés, notre cuisine. Culture, patrimoine, gastronomie... »





Pour aller plus loin

- Former des petits groupes de trois ou quatre apprenants et leur demander si leur pays est un pays touristique et pourquoi.
- Procéder à une mise en commun en groupe classe au cours de laquelle les apprenants de chaque pays présente brièvement les éléments touristiques de leur pays (la nature, les plages, le soleil, les musées, les temples, les pyramides, etc.).


Activité 3

Modalité : par deux

Objectif : affiner la compréhension

- Attirer l'attention des apprenants sur les témoignages et leur faire préciser qui témoigne. Faire dire que les témoignages comprennent deux parties (*La France ? Et les Français ?*).
- a - Faire lire la consigne, en vérifier la compréhension et faire réaliser l'activité par deux.
 - Procéder à la mise en commun en groupe classe : demander à trois apprenants d'aller au tableau pour proposer les réponses. Faire justifier les réponses : faire écrire les expressions exactes des témoignages (1. *la culture française* ; 2. *faire du sport...*). La classe valide les réponses.
- b - Attirer l'attention des apprenants sur les signes  et  et leur faire dire que les touristes parlent de choses positives () et négatives ().
 - Faire observer le tableau et en vérifier le fonctionnement, puis le faire compléter par deux.
 - Procéder à la mise en commun en groupe classe : compléter le tableau sous la dictée des apprenants.

Corrigé a. Anna Lucia : 1, 3, 8 ; Hicham : 5, 2, 10 ; Alison et Suzan : 6, 7, 9, 4



La France ?		
Culture	J'aime la culture française.	Nous n'aimons pas parler français !
Gastronomie	J'aime le fromage et la cuisine française. J'adore découvrir des restaurants.	Je n'aime pas le foie gras et je déteste les grenouilles.
Patrimoine	Nous adorons l'architecture, les monuments. J'adore marcher dans les petits villages.	

FOCUS LANGUE

Des verbes pour exprimer ses goûts (1)

Objectif : conceptualiser les verbes pour exprimer ses goûts

- Avant d'aborder le **Focus langue**, faire observer les phrases du tableau **b** de l'activité 3 et faire dire que les touristes expriment des goûts positifs et négatifs grâce aux verbes *aimer*, *adorer*, *ne pas aimer* et *détester*. Souligner ces verbes dans le tableau. Faire observer les expressions qui suivent ces verbes et faire dire qu'il s'agit de noms ou de verbes à l'infinitif. Encadrer les noms d'une couleur et les verbes, d'une autre couleur.

La France ?		
Culture	J'aime la culture française.	Nous n'aimons pas parler français !
Gastronomie	J'aime le fromage et la cuisine française. J'adore découvrir des restaurants.	Je n'aime pas le foie gras et je déteste les grenouilles.
Patrimoine	Nous adorons l'architecture, les monuments. J'adore marcher dans les petits villages.	

- Faire observer le schéma du **Focus langue**. Montrer les structures possibles et le premier exemple puis inviter les apprenants à compléter par deux le schéma.
- Procéder à la mise en commun en groupe classe : compléter le schéma sous la dictée des apprenants, après validation par la classe. Faire préciser que dans ces structures le nom est toujours précédé d'un article défini.

S'exercer p. 172

Corrigé Nous aimons voyager en TGV. Je n'aime pas le foie gras. Nous n'aimons pas parler français. J'adore découvrir des restaurants. Je déteste les cuisses de grenouille.

Activité 4

Modalité : en petits groupes

Objectif : exprimer ses goûts

- Faire lire la consigne, en vérifier la compréhension avec l'exemple.

- Former des petits groupes et leur distribuer des photos correspondant à la liste. Livre fermé, les apprenants doivent formuler des phrases pour exprimer leurs goûts personnels avec le lexique et les structures grammaticales.
- Passer parmi les groupes pour s'assurer du bon déroulement de l'activité.
- Pour la mise en commun en groupe classe, montrer des photos et interroger des apprenants à tour de rôle.

Activité 5

Modalité : seul

■ **Objectif** : vérifier la compréhension globale d'un micro-trottoir

- a** – Faire lire la consigne, faire écouter l'enregistrement et faire réaliser l'activité seul.
- Procéder à la mise en commun en groupe classe. Écrire les réponses au tableau.
 - Faire localiser Lille à partir de la carte de la France p. 220.

► **Transcriptions**

Journaliste : Bonjour. Merci de participer à ce micro-trottoir. Pouvez-vous vous présenter ?

Tiffany : Bonjour. Je m'appelle Tiffany. Je suis anglaise.

Léandro : Moi, c'est Léandro. Je viens du Brésil.

Dasha : Je m'appelle Dasha et je suis ukrainienne.

Igor : Je m'appelle Igor. Je viens de Russie.

Journaliste : Et vous êtes étudiants, c'est bien ça ?

Tous : Oui oui, c'est ça.

Journaliste : Un adjectif pour qualifier Lille ?

Tiffany ?

Tiffany : Belle.

Journaliste : Léandro ?

Léandro : Décontractée.

Journaliste : Dasha ?

Dasha : Agitée.

Journaliste : Igor ?

Igor : Culturelle.

Journaliste : Pourquoi Lille ? Igor ?

Igor : Pourquoi pas ! J'aime ses habitants, les Lillois.

Tiffany : Parce que j'adore la culture française.

Léandro : Moi, je suis amoureux du Nord. J'aime beaucoup cette région.

Journaliste : Et toi, Dasha ?

Dasha : Parce que j'aime bien Lille, la France et la langue française !

Journaliste : À Lille, vous n'aimez pas... Tiffany ?

Tiffany : L'hiver. Je déteste sortir l'hiver.

Journaliste : Léandro ?

Léandro : Je n'aime pas beaucoup les cours à la fac. C'est difficile !

Dasha : L'attitude des gens. Je n'aime pas les gens désagréables.

Journaliste : Et toi, Igor ?

Igor : Je n'aime pas du tout prendre le métro.

- b** – Faire lire la consigne et faire écouter à nouveau l'enregistrement jusqu'à « culturelle ».

- Faire réaliser l'activité seul.

- Pour la mise en commun en groupe classe, interroger des apprenants et souligner ou écrire les réponses au tableau.

► **Corrigé a.** Quatre étudiants étrangers parlent de Lille. Ils caractérisent la ville et disent ce qu'ils aiment et n'aiment pas à Lille. ; **b.** belle, décontractée, culturelle, agitée.

Infos culturelles

Lille est une ville du nord de la France, située dans la région des Hauts-de-France. À 10 km de la frontière avec la Belgique, la ville est un carrefour européen important, notamment grâce au passage de l'Eurostar qui relie Bruxelles à Londres. C'est une ville dynamique, avec de nombreuses manifestations culturelles. C'est aussi un pôle universitaire important en France.

Activité 6

Modalité : seul

■ **Objectif** : affiner la compréhension du document

- Faire lire la consigne et en vérifier la compréhension à l'aide de l'exemple.
- Tracer au tableau trois colonnes (*les étudiants* / « *aiment* » / « *n'aiment pas* »). Recopier l'exemple de Tiffany.

Les étudiants	... aiment	... n'aiment pas
Tiffany	<i>J'adore la culture française.</i>	<i>Je déteste sortir l'hiver.</i>
Léandro		
Dasha		
Igor		

- Former trois groupes : chacun d'eux prendra en note les réponses d'un seul étudiant.
- Faire écouter l'enregistrement et faire réaliser l'activité seul. Inviter les apprenants à comparer les réponses par deux ou trois.
- Pour la mise en commun en groupe classe, envoyer trois apprenants au tableau pour écrire les réponses.

► Corrigé

Les étudiants	... aiment	... n'aiment pas
Tiffany	J'adore la culture française.	Je déteste sortir l'hiver.
Léandro	J'aime beaucoup cette région. Je suis amoureux du Nord.	Je n'aime pas beaucoup les cours à la fac.
Dasha	J'aime bien Lille, la France et la langue française.	Je n'aime pas l'attitude des gens. Je n'aime pas les gens désagréables.
Igor	J'aime ses habitants, les Lillois.	Je n'aime pas du tout prendre le métro.

Activité 7 – Sons du français – Le son [ɛ]

Modalité : en groupe

|| Objectif : identifier et prononcer le son [ɛ]

Ce son [ɛ] a été vu en opposition avec [e] dans la leçon 1. Il s'agit ici de renforcer son identification et sa prononciation.
– Rappeler aux apprenants les caractéristiques articulatoires de ce son : bouche souriante et ouverte à l'aide de quelques exemples : « elle » « est ». Lire ensuite l'exemple ensemble.
– Faire écouter et indiquer que, sur les huit phrases qu'ils vont entendre, trois phrases ne contiennent pas le son [ɛ].

► S'exercer p. 172

► Précis de phonétique p. 203

► Transcriptions Exemple : Je m'appelle Tiffany. — [ɛ] — m'appelle ; a. Je suis anglaise. ; b. Je suis ukrainienne. ; c. Je viens de Russie. ; d. Je suis brésilien. ; e. Je suis mexicaine. ; f. J'aime visiter des musées. ; g. Je déteste faire du sport. ; h. Moi, je viens du Japon.

► Corrigé a. anglaise ; b. ukrainienne ; c. pas de son [ɛ] ; d. pas de son [ɛ] ; e. mexicaine ; f. j'aime ; g. déteste, faire ; h. pas de son [ɛ]

FOCUS LANGUE

Des expressions pour exprimer ses goûts (2)

|| Objectif : conceptualiser des expressions pour exprimer ses goûts

Faire observer les réponses de l'activité 6 et faire remarquer les différentes nuances pour exprimer les goûts.

a Faire lire la consigne et faire réaliser l'activité par deux puis procéder à la mise en commun en groupe classe : écrire les réponses au tableau sous la dictée des apprenants.

b – Faire réaliser l'activité par deux : proposer aux apprenants de parler de leurs goûts concernant la France et les Français et faire respecter la gradation dans l'expression des goûts.

– Procéder à la mise en commun en groupe classe : donner la parole à quelques apprenants et écrire le vocabulaire important et/ou nouveau et en vérifier la compréhension.

► S'exercer p. 172

► Corrigé a. 1. J'aime bien ; J'aime beaucoup ; J'adore ; 2. Je n'aime pas du tout ; je n'aime pas ; je n'aime pas beaucoup ; b. Exemple : J'aime bien les chansons françaises ; j'aime beaucoup regarder des films français ; j'adore la mode française...

À nous ! Activité 8 Nous imaginons les témoignages de touristes français sur notre pays.

Modalité : en petits groupes

|| Objectif : transférer les acquis de la leçon

– Faire lire la consigne, en vérifier la compréhension et former des petits groupes.

– Les inviter à se munir des expressions utiles, outil de médiation qui permet d'enrichir leurs productions, page 174.

a Proposer d'abord aux apprenants d'échanger entre eux à partir de leurs expériences et/ou connaissances puis les inviter à chercher des informations supplémentaires sur Internet, si l'équipement le permet.

b – Faire sélectionner les informations pertinentes puis faire rédiger les témoignages selon le modèle du document 2.

– Passer parmi les groupes pour apporter les corrections nécessaires.

c Pour illustrer les témoignages, les apprenants peuvent sélectionner des photos/des images sur Internet.

d Partager les témoignages sur un mur virtuel, si l'équipement le permet, et demander aux auteurs de les lire à la classe. Ou bien faire afficher, sur le mur de la classe, les témoignages qui auront été recopiés au propre et inviter les apprenants à se lever et à circuler dans la classe pour prendre connaissance des productions des autres.

Variante : si le public de la classe est multiculturel, proposer aux apprenants de choisir un pays qu'ils affectionnent (veiller à ce que les pays choisis soient différents). Proposer ensuite aux apprenants d'illustrer leurs témoignages mais de ne pas mentionner le nom du pays : lors de la mise en commun en groupe classe, les autres apprenants devront deviner de quel pays il s'agit et pourront éventuellement donner leur propre vision sur le pays en question.

LEÇON 4 Vive le speak dating !

pages 62-63

Tâche finale : préparer une rencontre			
Savoir-faire et savoir agir	Lexique	Grammaire	Sons du français
– Parler de nous (de notre profession, de nos passions, de nos rêves)	– Les professions	– Le présent des verbes en -er (synthèse)	– Poser des questions
– Préparer une rencontre	– Le travail et les loisirs	Le masculin/féminin des professions (2)	

Activité 1

Modalité : seul

■ **Objectif** : vérifier la compréhension globale d'un document

- Faire observer le document, le faire identifier (*un article publié sur le site de French Morning Los Angeles*) et faire repérer ses différentes parties (*le titre, la photo, l'article*). Faire formuler des hypothèses sur le contenu de l'article à partir du titre (*FrenchMEETenglish : LA soirée linguistique du Three Club*) et de la photo.
- Lire les questions, faire réaliser l'activité seul puis faire comparer les réponses par deux.
- Procéder à la mise en commun en groupe classe : souligner les réponses dans le document s'il est projeté ou bien les écrire au tableau, sous la dictée des apprenants.

► **Corrigé** a. Soirée speak-dating linguistique. ; b. Le 10 février, au Three Club. Un anglophone et un francophone se rencontrent : ils parlent 7 minutes en français, puis 7 minutes en anglais. Ensuite, ils passent à un autre partenaire. ; c. 1. Bruce Smith, auteur et journaliste américain francophile. 2. Il rêve de créer des contacts entre deux communautés : les 20 000 francophones expatriés à Los Angeles et les milliers de Californiens francophiles. 3. Thème de la soirée : travail et loisirs.

Activité 2

Modalité : en petits groupes

■ **Objectif** : échanger sur le concept du speak dating linguistique

- Former des petits groupes puis inviter les apprenants à répondre aux questions.
- Pour la mise en commun en groupe classe, donner la parole à quelques apprenants.

Activité 3

Modalité : par deux

■ **Objectif** : vérifier la compréhension globale d'une conversation

- Annoncer aux apprenants qu'ils vont écouter une conversation entre deux participants au speak dating, Pierre et Suzan.
- Faire lire la consigne, faire observer rapidement les photos puis écouter l'enregistrement et réaliser l'activité par deux.
- Procéder à la mise en commun en groupe classe : interroger des apprenants. La classe valide.
- Faire préciser la profession de Suzan (*infirmière*) et de Pierre (*journaliste*) et les écrire.

► Transcriptions

- Alors Suzan, tu fais quoi dans la vie ?
- Je fais quoi dans la vie ?
- « Dans la vie » : ça signifie « Quel est ton travail ? Quelle est ta profession ? »
- Ah, ok ! Je suis infirmière. Je travaille à l'hôpital Shriners, pour les enfants, aux *urgences*... ?
- Aux urgences.
- Oui, aux urgences. J'aime beaucoup mon travail, parce que nous... « sauvons des enfants tous les jours ».
- Super !
- Merci ! Et toi Pierre, tu fais quoi « dans la vie » ?
- Bravo Suzan ! Moi, je suis journaliste. Correspondant de presse.

- « Correspondant de presse » ? Tu informes la presse française ? C'est ça ?
- C'est ça, oui. Et après le travail, je fais du théâtre. Je suis comédien mais pas professionnel ! C'est ma passion. Et toi, qu'est-ce que tu aimes ? Tu fais quoi après le travail ?
- Je travaille beaucoup, je suis fatiguée après le travail. Mais... j'ai une passion ! J'étudie la médecine !
- C'est ton travail ça, non ?
- Oui, mais je rêve de devenir médecin. La médecine, c'est un métier, mais c'est aussi une passion, non ?

► **Corrigés** Suzan : a, c, d ; Pierre : b, e, f

Activité 4

■ **Objectif** : affiner la compréhension d'une conversation

- Faire lire la consigne et les affirmations puis réécouter l'enregistrement et faire réaliser l'activité seul.
- Faire comparer les réponses par deux et si nécessaire, faire réécouter l'enregistrement.
- Procéder à la mise en commun en groupe classe : interroger un apprenant pour chaque phrase, faire valider par la classe et écrire les réponses au tableau.


► **Corrigés** a. Faux : elle aime beaucoup son travail. ; b. Vrai : nous sauvons des enfants tous les jours. ;
c. Faux : il informe la presse française. ; d. Vrai : je fais du théâtre, c'est ma passion. ;
e. Vrai : j'étudie la médecine. ; f. Faux : elle rêve de devenir médecin.

Activité 5

Modalité : en petits groupes

■ **Objectif** : affiner la compréhension d'une conversation

Composer deux groupes (groupe « Suzan » et groupe « Pierre »).

a  Lire la consigne et faire réaliser l'activité.

b – Inviter les apprenants à vérifier les réponses avec la transcription.

– Procéder à la mise en commun en groupe classe : écrire les réponses sous la dictée des apprenants.

– Faire dire les structures utilisées pour exprimer un rêve (*rêver de* + infinitif) et une passion (*phrase*, + *c'est ma passion* ou *avoir une passion*).

► **Corrigé** 1. leur rêve : Suzan : je rêve de devenir médecin. ; 2. leur passion : Pierre : Je suis comédien, c'est ma passion. Suzan : oui, j'ai une passion ! J'étudie la médecine !

Pour aller plus loin

Former des groupes de quatre apprenants et demander à chacun de formuler sa passion et/ou son rêve à l'oral. Le secrétaire du groupe écrit les rêves et/ou les passions sur une feuille, sans préciser l'identité des membres. Pour la mise en commun en groupe classe, demander à chaque groupe d'échanger sa liste avec un ou deux autres groupes qui devront associer un rêve et/ou une passion à une personne. Pour finir, chaque groupe lit les propositions des autres groupes et révèlent les réponses.

FOCUS LANGUE

Le présent des verbes en -er (synthèse)

■ **Objectif** : faire la synthèse sur le présent des verbes en -er

a – Former des petits groupes, faire observer le tableau, lire la consigne et inviter les apprenants à le compléter en s'aidant des réponses de l'activité 4.

– Pour la mise en commun en groupe classe, envoyer des apprenants au tableau pour écrire les conjugaisons.

b Faire d'abord formuler la règle aux apprenants avec leurs propres mots puis compléter ensemble la règle. Souligner la base de chaque verbe d'une couleur et encadrer les terminaisons d'une autre couleur.

c – Faire réaliser l'activité en petits groupes, dans un temps limité pour rendre l'activité plus stimulante. À la fin du temps imparti, chaque groupe indique le nombre de verbes trouvés et affiche sa liste sur le mur de la classe. Chaque groupe va alors contrôler la validité de la liste d'un groupe concurrent pour confirmer le score ou le corriger. Le groupe qui a la liste la plus longue gagne.

► S'exercer p. 173

► Précis de grammaire p. 210

► **Corrigé** a.

	travailler	aimer	informer	rêver	sauver
Je	travaille	aime	informe	rêve	sauve
Tu	travailles	aimes	informes	rêves	sauves
Il/Elle	travaille	aime	informe	rêve	sauve
Nous	travaillons	aimons	informons	rêvons	sauvons
Vous	travaillez	aimez	informez	rêvez	sauvez
Ils/Elles	travaillent	aiment	informent	rêvent	sauvent

b. 1. ...pour le verbe travailler, la base est : **travail** ; 2. j'ajoute les terminaisons : e, es, e, ons, ez, ent.
À l'oral, la prononciation est identique pour je, tu, il/elle, ils/elles.

Pour aller plus loin

– Former des groupes de trois ou quatre apprenants. Distribuer à chaque groupe un plateau de jeu.

Exemple :

1	2	3	4	5	6
					7
13	12	11	10	9	8
14					
15	16	17	18	19	20

Le plateau peut être déjà complété avec un verbe à l'infinitif dans chaque case. On peut aussi distribuer le plateau avec des cases vides et demander à chaque groupe d'écrire un verbe à l'infinitif dans chaque case puis d'échanger les plateaux entre eux.

– Distribuer deux dés à chaque groupe : sur l'un, figurent les chiffres de 1 à 6, sur l'autre figurent les pronoms personnels.

– Pour jouer, les apprenants lancent les deux dés, avancent sur la case désignée et font une phrase en conjuguant le verbe à la personne désignée. Si la phrase est correcte, les apprenants restent sur la case ; si la phrase n'est pas correcte, ils reculent d'autant de cases qu'ils ont avancé. Exiger des phrases sujet/verbe/complément au minimum. Les apprenants du groupe jugent de la validité de la phrase. Si la phrase est mauvaise, ils la corrigent ensemble.

FOCUS LANGUE

Le masculin et le féminin des professions (2)

■ **Objectif** : conceptualiser la formation du féminin pour les professions

Faire rappeler les professions de Suzan (*elle est infirmière*) et de Pierre (*il est journaliste*).

a Faire observer les noms de professions et faire repérer les professions de Suzan et Pierre.

b – Faire lire la consigne, en vérifier la compréhension et faire réaliser l'activité par deux.

– Procéder à la mise en commun en groupe classe : interroger des apprenants et écrire les réponses au tableau après validation par la classe.

– Faire formuler la règle de formation du féminin (l'essentiel de la règle a été étudié dans le **Dossier 1, leçon 3**) et encadrer les marques du masculin en bleu et du féminin en rouge au fur et à mesure.

► S'exercer p. 173

► Précis de grammaire p. 210

► **Corrigé b.** coiffeuse 1 ; musicienne 4 ; dessinateur 3 ; boulanger 2 ; diplomate 6 ; président 5

Pour aller plus loin

Si l'espace le permet, inviter les apprenants à se lever et à se mettre en cercle. Demander à quelques apprenants de piocher un papier sur lequel figure une profession et de mimer cette profession. Les papiers auront été préparés en amont de la classe.

Activité 6

Modalité : en petits groupes

■ **Objectif** : échanger sur les soirées linguistiques de sa ville ou de son pays

– Faire réaliser l'activité en petits groupes à l'aide d'Internet si nécessaire et si l'équipement le permet.

– Pour la mise en commun en groupe classe : donner la parole à chaque petit groupe et faire l'inventaire des soirées linguistiques trouvées au tableau.

Activité 7 – Sons du français – Poser des questions

Modalité : en groupe

■ **Objectif** : intégrer les deux schémas intonatifs dans la phrase interrogative

Ce point a déjà été abordé à la fin du **Dossier 2**. Il s'agit ici d'un renforcement pour intégrer les deux schémas intonatifs de la phrase interrogative. En effet, l'intonation est souvent montante quand on pose une question, mais elle peut être descendante quand un mot interrogatif est placé au début de la question.

Lire les deux exemples proposés avant d'écouter l'enregistrement. Vous prononcez : « Tu aimes beaucoup ton travail ? », votre voix monte sur la dernière syllabe. Puis, vous prononcez : « Où est-ce que tu travailles ? », votre voix descend sur la dernière syllabe de la question.

- **Transcriptions** Exemples : *Tu aimes beaucoup ton travail ? / Où est-ce que tu travailles ? ; 1. Tu fais quoi dans la vie ? ; 2. Quel est ton travail ? ; 3. Quelle est ta profession ? ; 4. Tu informes la presse française ? ; 5. Qu'est-ce que tu aimes ? ; 6. Tu fais quoi après le travail ? ; 7. C'est ton travail ça, non ?*
- **Corrigé** 1. La voix monte à la fin de la question. ; 2. La voix descend à la fin de la question. ; 3. La voix descend à la fin de la question. ; 4. La voix monte à la fin de la question. ; 5. La voix descend à la fin de la question. ; 6. La voix monte à la fin de la question. ; 7. La voix monte à la fin de la question.

Pour aller plus loin

Demander aux apprenants de jouer un mini-dialogue en reprenant les questions de l'activité (à l'aide des transcriptions). Chaque apprenant interroge son/sa voisin(e) qui peut répondre à la question avant de poser à son tour une question à son camarade.

À nous ! **Activité 8** Nous préparons une rencontre. 

Modalité : par deux

|| **Objectif** : transférer les acquis de la leçon

- Expliquer la tâche en précisant les modalités de préparation (a), de passation (b) et d'évaluation (c).
- En vue du vote final, distribuer à chaque groupe trois pancartes : une avec +++, une autre avec ++ et une autre avec +.
- Les inviter à se munir des expressions utiles, outil de médiation qui permet d'enrichir leurs productions, p. 174.
- a Faire préparer le dialogue par deux : donner 5 minutes pour qu'ils préparent des questions relatives à chaque point évoqué. Puis donner 5 minutes pour qu'ils réfléchissent, seul, à leurs réponses.
- b Disposer les tables comme sur la photo du document 1 puis proposer 7 minutes pour échanger par deux. Faire passer les apprenants devant la classe (seulement quelques-uns s'ils sont nombreux).
- c Après chaque passation, les apprenants se concertent par deux et évaluent la performance des « acteurs » : ils attribuent un nombre de +. Après toutes les passations, compter le nombre de + et désigner le meilleur dialogue.

LEÇON 5 Quartier libre

pages 64-65

Tâche finale : présenter des activités		
Savoir-faire et savoir agir	Lexique	Grammaire
- Parler de ses activités	- Les activités (sportives, artistiques)	- Le verbe <i>faire</i> + du/de la/de l'/des
- Parler des personnes		- Les pronoms toniques

Activité 1 

Modalité : par deux

|| **Objectif** : identifier les différents éléments d'une publicité

- Faire observer la publicité, lire la consigne et réaliser l'activité par deux.
- Procéder à la mise en commun en groupe classe : interroger des apprenants et écrire les réponses au tableau après validation par la classe. Si le document est projeté, le légènder.
- **Corrigé** 1. a ; 2. d ; 3. c ; 4. e ; 5. b

Activité 2 

Modalité : seul

|| **Objectif** : vérifier la compréhension globale d'une publicité

- Faire lire la consigne et réaliser l'activité seul.
- Faire comparer les réponses par deux : les apprenants s'accordent sur leurs réponses.
- Procéder à la mise en commun en groupe classe : interroger des apprenants et faire valider les réponses par la classe.
- Faire expliquer le mot *loisir* (activité pendant le temps libre) et faire situer la Thaïlande sur une carte du monde.
- **Corrigé** a. Une association. ; b. Des loisirs éducatifs, culturels et sportifs. ; c. À des enfants et des adolescents de 6 à 16 ans. ; d. En Thaïlande.

Pour aller plus loin

Demander aux apprenants s'ils participent à des activités proposées par une association. Leur faire imaginer les avantages de participer à ce type d'association (s'amuser, rencontrer des personnes, découvrir une activité, une culture, etc.).

Activité 3

Modalité : par deux

■ **Objectif** : affiner la compréhension

- Faire lire la consigne et réaliser l'activité par deux.
- Procéder à la mise en commun en groupe classe : interroger des apprenants et faire valider les réponses par la classe.
 - **Corrigé** a. les séjours d'une semaine (« Artistes créatifs » et « voile à Pattaya ») et les week-ends à thèmes (sportifs et éco-citoyens) ; b. la voile, l'escalade, l'accrobranche, l'orientation ; c. a. 2 ; b. 3 ; c. 1 ; d. 4

Pour aller plus loin

Faire formuler des hypothèses sur le type d'activités proposées lors du séjour « Artistes créatifs » (musique, peinture...). Demander de préciser les lieux où on peut pratiquer les différents sports (l'accrobranche : en forêt). Demander aux apprenants quel séjour ou quel week-end les tenterait et leur faire justifier leur choix très sommairement.

Activité 4

Modalité : seul

■ **Objectif** : vérifier la compréhension globale d'une interview

- Livres fermés, faire écouter l'enregistrement et demander aux apprenants qui parle (*Sylvain, un animateur de l'association Quartier libre et un journaliste*) et de quoi (*de l'association et des activités qu'elle propose*).
- Faire ouvrir les livres, lire la consigne, laisser les apprenants lire les affirmations.
- Faire réécouter l'enregistrement et faire réaliser l'activité seul.
- Inviter les apprenants à se concerter sur les réponses et faire réécouter l'enregistrement si nécessaire pour vérifier et/ou compléter les justifications.
- Procéder à la mise en commun en groupe classe : interroger des apprenants, faire valider les réponses par la classe.

► **Transcriptions** **Journaliste** : Bonjour Sylvain. Vous êtes animateur à l'association Quartier libre. Quelques mots sur l'association ?

Sylvain : Oui, avec plaisir. Quartier libre propose des séjours d'une semaine et des week-ends à thèmes pour les enfants et les adolescents de la communauté française en Thaïlande.

Journaliste : Les enfants français ? Il n'y a pas d'enfants d'autres nationalités ?

Sylvain : Tous les enfants sont bienvenus, s'ils communiquent en français.

Journaliste : Très bien ! Quartier libre est une association interculturelle, alors ! Et quelles activités vous proposez ?

Sylvain : Les enfants aiment faire du sport. À Pattaya, ils font de la voile, du tennis, de l'équitation. Nous proposons aussi des week-ends à thèmes. Par exemple : des week-ends sportifs. À Saraburi, les jeunes font de l'escalade, de l'accrobranche, et des activités d'orientation. Mais ils sont aussi très créatifs. À Pranburi, ils font des activités artistiques, de la peinture, de la sculpture, et du théâtre.

► **Corrigé** a. Vrai : « Tous les enfants sont bienvenus. » ; b. Faux : « Ils communiquent en français. » ; c. Vrai : « C'est une association interculturelle. » ; d. Faux : Ils font des activités sportives et artistiques.

Activité 5

Modalité : par deux

■ **Objectif** : affiner la compréhension d'une interview

- Annoncer aux apprenants qu'ils vont écouter la fin de l'enregistrement pour relever les activités sportives et artistiques. Leur faire recopier le tableau avec les deux exemples.
- Faire écouter l'enregistrement et faire réaliser l'activité par deux.
- Pour la mise en commun en groupe classe, envoyer deux apprenants au tableau pour compléter les deux colonnes (reproduites au tableau). Faire valider les réponses par la classe.
- S'assurer de la compréhension du mot *équitation* (*faire de l'équitation = faire du cheval*).

► **Transcriptions** **Sylvain** : Les enfants aiment faire du sport. À Pattaya, ils font de la voile, du tennis, de l'équitation. Nous proposons aussi des week-ends à thèmes. Par exemple : des week-ends sportifs. À Saraburi, les jeunes font de l'escalade, de l'accrobranche, et des activités d'orientation. Mais ils sont aussi très créatifs. À Pranburi, ils font des activités artistiques, de la peinture, de la sculpture, et du théâtre.

► **Corrigé**

Les activités sportives	Les activités artistiques
faire de la voile, du tennis, de l'équitation, de l'escalade, de l'accrobranche	faire de la peinture, de la sculpture, du théâtre, des activités d'orientation

Pour aller plus loin

Proposer un élargissement lexical : former des petits groupes de trois et leur faire faire un remue-méninges pour trouver d'autres activités sportives et artistiques. Chronométrer l'activité pour plus de dynamisme. Procéder à la mise en commun en groupe classe : écrire les propositions au tableau. S'assurer de la compréhension de tout le vocabulaire.

FOCUS LANGUE

Le verbe faire + du/de la/de l'/des pour parler de ses activités


■ **Objectif** : conceptualiser le verbe *faire* + *du/de la/de l'/des* pour parler de ses activités

- a – Faire observer les réponses de l'activité 5. Faire formuler la règle aux apprenants avec leurs propres mots.
 - Encadrer *du/de la/de l'/des* et souligner les noms qui les suivent de quatre couleurs différentes au fur et à mesure des explications des apprenants (rouge pour **de la**, bleu, pour **du**, vert pour **des**, jaune pour **de l'**).

Les activités sportives	Les activités artistiques
faire de la voile, du tennis, de l'équitation, de l'escalade, de l'accrobranche	faire de la peinture, de la sculpture, du théâtre, des activités d'orientation

- Faire compléter la règle et écrire *du/de la/de l'/des* selon le code couleur précédent.
- Attirer l'attention des apprenants sur la transformation qui s'opère avec la négation. Pour chaque exemple, écrire la forme positive puis la forme négative sous chaque forme positive, en mettant en relief la transformation.

Je fais de la voile.	Je fais du théâtre.	Je fais de l'équitation.
Je ne fais pas de voile.	Je ne fais pas de théâtre.	Je ne fais pas d' équitation.

- b  74 – Faire observer la conjugaison du verbe *faire* et les transcriptions phonétiques.
 - Faire lire la consigne, en vérifier la compréhension. Écouter l'enregistrement et faire réaliser l'activité seul.
 - Procéder à la mise en commun en groupe classe : interroger des apprenants et écrire les réponses au tableau. Prononcer et faire prononcer chaque forme du verbe.

► **S'exercer** p. 173

► **Précis de grammaire** p. 218

► **Transcriptions** b. je fais ; tu fais ; il/elle fait ; nous faisons ; vous faites ; ils/elles font

► **Corrigé** a. faire du + nom masculin ; de la + nom féminin ; de l' + nom masculin ou féminin commençant par une voyelle ; des + nom pluriel ; b. 1. [fɛ] : faites ; 2. [fɛ] : je fais, tu fais, il fait ; 3. [fɛz] : faisons ; 4. [f] : font

Pour aller plus loin

Former des petits groupes de trois et distribuer à chacun, des photos d'activités sportives et artistiques, face contre table. Les apprenants piochent une photo et miment l'activité aux autres membres de leur groupe, à tour de rôle. Faire formuler les réponses sous forme de phrase (Tu fais de la voile !).

Activité 6 

Modalité : en deux groupes

■ **Objectif** : échanger sur ses pratiques sportives, culturelles et artistiques

- Demander aux apprenants de se lever, diviser la classe en deux et désigner les groupes.
- Expliquer la consigne, en vérifier la compréhension et faire réaliser l'activité en un temps limité.
- Pour la mise en commun en groupe classe, vérifier les classements en interrogeant les extrêmes et un ou deux apprenants en position intermédiaire. Pour prolonger l'activité, inverser les groupes et recommencer.

Activité 7 

Modalité : seul

■ **Objectif** : vérifier la compréhension globale d'une conversation

- Expliquer la situation de communication puis faire lire les trois questions.
- Faire écouter l'enregistrement et faire réaliser l'activité seul.
- Procéder à la mise en commun en groupe classe : interroger des apprenants, faire valider les réponses par la classe.

► **Transcriptions** Thierry : Bonjour, vous êtes Sylvain ?

Sylvain : Oui, c'est moi, bonjour ?

Thierry : Thierry et Tatiana, les nouveaux animateurs.

Sylvain : Ah ! Enchanté ! Bienvenue ! Venez ! Je vous présente vos groupes. Les enfants !

Les enfants ! Voici vos animateurs, alors... Elle, c'est Tatiana, et lui, c'est Thierry.

Tatiana : Bonjour !

Les enfants : Bonjour !

Sylvain : Voici le groupe des 10-12 ans. Chayan est le chef de groupe. Chayan ? Tu présentes le groupe ?

Chayan : Oui. Alors moi, je suis Chayan. Eux, ils s'appellent Pierre et Chao Fahet, elles, elles s'appellent Jeanne et Élodie.

Sylvain : Merci Chayan. Alors, je vous explique. Ce matin, vous, vous faites de la voile avec Thierry...

► **Corrigé** a. C'est le chef de groupe des 10-12 ans. ; b. 4 ; c. Ils font de la voile (avec Thierry).

Activité 8

Modalité : seul

■ **Objectif** : affiner la compréhension d'une conversation

- Faire lire l'extrait puis faire réécouter l'enregistrement et réaliser l'activité seul.
- Procéder à la mise en commun en groupe classe : interroger des apprenants et écrire les réponses au fur et à mesure, après validation par la classe.

► **Corrigé** Elle, c'est Tatiana, et lui, c'est Thierry. Chayan ? Tu présentes le groupe ? Alors moi, je suis Chayan. Eux, ils s'appellent Pierre et Chao Fah et elles, elles s'appellent Jeanne et Élodie. Ce matin, vous, vous faites de la voile avec Thierry.

FOCUS LANGUE

Les pronoms toniques pour parler des personnes

■ **Objectif** : conceptualiser les pronoms toniques pour parler des personnes

- Faire observer les phrases de l'activité 8 puis faire compléter le tableau, seul ou par deux.
- Faire dire que les pronoms toniques servent, ici, à présenter des personnes.
- Faire réécouter l'enregistrement de l'activité 8 pour faire préciser qu'à l'oral, on marque une pause après les pronoms toniques et qu'à l'écrit, cette pause est matérialisée par une virgule. *Moi, c'est Tatiana, et lui, c'est Thierry.*
- Inviter un ou deux apprenants à lire le texte de l'activité 8, en respectant les pauses.

► **Corrigé**

Pronoms personnels sujets	Pronoms toniques
je	moi
tu	toi
il	lui
elle	elle
nous	nous
vous	vous
ils	eux
elles	elles

► S'exercer p. 173

► Précis de grammaire p. 212

À nous ! Activité 9 Nous présentons des activités.

Modalité : en petits groupes

■ **Objectif** : transférer les acquis de la leçon

- Former des petits groupes puis faire lire la consigne, en vérifier la compréhension.
 - Les inviter à se munir des expressions utiles, outil de médiation qui leur permet d'enrichir leurs productions, p. 174.
- a Veiller à la variété des activités.
- b - Faire observer le slogan et sa structure (deux parties : « Moi, je fais du sport/parce que c'est pour mon corps. Et toi ? », la place et l'utilisation des pronoms toniques, la rime entre *sport* et *corps*).
- Faire préciser à quoi sert un slogan et faire dire quels sont les critères d'un bon slogan (*concision, rimes...*).
 - Faire rédiger les slogans sur des bandes de papier.
- c - Inviter les apprenants à afficher leurs slogans sur les murs de la classe (faire classer les slogans par type d'activités).
- Distribuer à chaque groupe trois post-it et leur demander de les coller à côté des slogans qu'ils préfèrent (selon les critères vus en b). Compter les post-it et désigner le/les meilleur(s) slogan(s).

► **Exemples de production attendue**

Nous, nous faisons de la musique, parce que c'est fantastique. Et vous ?
Moi, j'adore l'orientation parce que je suis toujours en action. Et toi ?

LEÇON 6 Vous avez mal où ?

pages 66-67

Tâche finale : créer un kit de survie : « chez le médecin »		
Savoir-faire et savoir agir	Lexique	Grammaire
– Trouver un médecin	– Quelques spécialités médicales	– Avoir mal à + les parties du corps
– Expliquer un problème de santé	– Les parties du corps	

Activité 1

Modalité : en groupe

■ **Objectif** : identifier un document

- Avant de travailler sur le document 1, montrer des photos de personnes malades en voyage et demander aux apprenants d'expliquer très simplement ce qu'ils conseillent ou ce qu'ils font dans ces situations.
- Faire observer le document 1 et faire dire de quel type de site il s'agit et quel est le thème de la discussion. Faire justifier les réponses. Si le document est projeté, montrer les éléments de réponses (*vols, hôtels, voitures, séjours, forum de voyage, malade en voyage...*).
- Demander à quoi sert un forum (*poser des questions, expliquer un problème, proposer une solution, donner son opinion...*).
- Faire préciser qu'il s'agit d'une discussion entre deux personnes.
- Montrer les photos, introduire le mot *pseudonyme* à partir de « Sourire 13013 » puis faire le point sur les termes liés à un forum (*internaute, discussion, message, poster...*).

► **Corrigé** C'est le site du Guide du Routard, un site de voyage. Ici, c'est la page forum du Guide du Routard. Le thème de la discussion est la santé.

Infos culturelles

Le Guide du Routard est un guide de voyage créé en 1973 et publié aux éditions Hachette Livre depuis 1975. Il a été imaginé pour des touristes à petits budgets, voyageant avec un sac à dos dans le monde entier. Le logo du guide est d'ailleurs un marcheur dont le sac à dos est un globe terrestre. C'est un des guides touristiques les plus célèbres en France.

Activité 2

Modalité : seul

■ **Objectif** : vérifier la compréhension globale d'un document

- Faire lire la consigne et les questions puis faire réaliser l'activité seul.
- Faire comparer les réponses par deux puis procéder à la mise en commun en groupe classe : interroger des apprenants et écrire les réponses au tableau après validation par la classe.

► **Corrigé** a. Julien est en vacances, à Bucarest, en Roumanie. ; b. Il est malade. ; c. Parce qu'il cherche un médecin et qu'il ne parle pas roumain et pas bien anglais. ; d. Vlad donne l'adresse Internet du site de l'Ambassade de France avec la liste des médecins francophones.

Activité 3

Modalité : par deux

■ **Objectif** : affiner la compréhension d'un document

- Faire observer le document 2 et le faire identifier (*le site de l'ambassade de France, la liste des médecins francophones à Bucarest*). Faire préciser le nombre de médecins (5) et les informations données (*nom et prénom, téléphone(s), spécialité, langues parlées, consultations*). Faire remarquer qu'il s'agit d'une liste classée par ordre alphabétique.
- Faire lire la consigne et en vérifier la compréhension.
- Faire réaliser l'activité par deux. Après avoir associé les photos aux actions, les apprenants précisent le nom de la spécialité (*1. Il soigne tout le corps, photo d, le médecin généraliste*).
- Procéder à la mise en commun en groupe classe : interroger des apprenants et écrire les réponses au tableau.

► **Corrigé** a. 1. d ; 2. b ; 3. a ; 4. c ; b. Un médecin généraliste : Dr Mihaela ou Dr Moraru, parce que Julien a de la fièvre, mal à la tête et parce qu'il se sent fatigué.

Activité 4

Modalité : par deux

■ **Objectif** : lister des médecins parlant français dans sa ville

- Faire lire la consigne, en vérifier la compréhension et faire réaliser l'activité par deux.
- Si le public de la classe est multiculturel, en France, proposer aux apprenants de chercher des médecins parlant plusieurs langues. On peut aussi leur faire rechercher des médecins dans leur ville pour conseiller des francophones.

- a Faire chercher les médecins à partir d'Internet.
- b Faire rédiger une fiche selon le modèle proposé.
- c Procéder à une mise en commun en petits groupes de quatre pour obtenir une liste commune. La conserver pour l'activité 8.

Activité 5 76

Modalité : en groupe

■ **Objectif** : identifier la situation de communication d'une conversation

Annoncer aux apprenants qu'ils vont écouter une conversation, écouter l'enregistrement et faire identifier la situation. Écrire les réponses au tableau sous la dictée des apprenants après validation par la classe.

► **Transcriptions**

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Secrerariatul doctorului Moraru ? - Bonjour, vous parlez français ? - Bonjour. Oui. Un instant s'il vous plaît. - J'écoute. - Bonjour. Je voudrais... - Vous êtes un patient du docteur Moraru ? - Non, je suis en vacances à Bucarest, je suis malade et je voudrais... - Un rendez-vous avec le docteur. Je comprends. Votre nom ? - Muret. M-U-R-E-T. - Votre prénom ? - Julien. - Vous avez quel âge ? | <ul style="list-style-type: none"> - J'ai 40 ans. - Qu'est-ce qui ne va pas ? - Eh bien, j'ai mal partout. - Vous avez mal partout. Où, par exemple ? - J'ai mal à la tête, au dos. J'ai un peu mal au ventre. Je me sens fatigué et j'ai... - Vous avez de la fièvre ? - Oui, je pense. - Vous n'avez pas mal à la gorge ? - Non, pas du tout. - D'accord. Demain matin à dix heures, ça va ? - Il n'y a pas de rendez-vous aujourd'hui ? - Non. Désolée. - Alors, à demain. |
|---|--|

► **Corrigé** Julien téléphone au cabinet médical du Dr Moraru pour prendre rendez-vous. Il parle à la secrétaire médicale. Elle pose des questions sur le problème de santé de Julien.

Activité 6 76

Modalité : par deux

■ **Objectif** : affiner la compréhension d'une conversation

- Faire lire la consigne, réécouter l'enregistrement de façon séquencée et réaliser l'activité par deux.
- Procéder à une mise en commun en groupe classe : écrire les réponses au tableau sous la dictée des apprenants.

► **Corrigé** Qu'est-ce qui ne va pas ? / Vous avez mal partout. Où, par exemple ? / Vous avez de la fièvre ? / Vous n'avez pas mal à la gorge ?

Activité 7 76

Modalité : par deux

■ **Objectif** : affiner la compréhension d'une conversation

- Faire lire la consigne puis faire observer la fiche médicale.
- Faire réécouter l'enregistrement et faire réaliser l'activité par deux.
- Procéder à une mise en commun en groupe classe : écrire les réponses au tableau sous la dictée des apprenants. S'assurer de la compréhension de l'expression *avoir de la fièvre* et demander un équivalent de *se sentir fatigué (être fatigué)*.

► **Corrigé** A de la fièvre. Se sent fatigué. Le patient a mal à la tête, au dos et au ventre.

FOCUS LANGUE

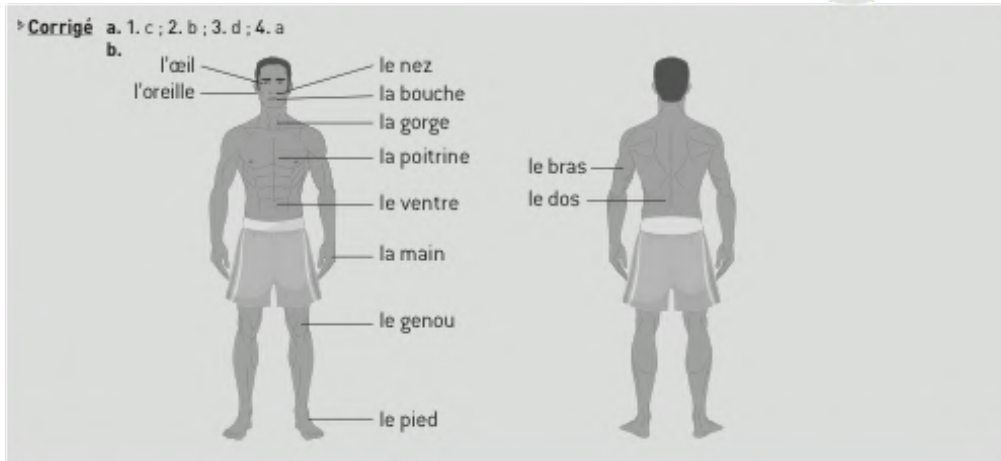
Avoir mal à + les parties du corps

■ **Objectif** : conceptualiser l'emploi de *avoir mal à + les parties du corps*

- a - Faire observer la fiche de l'activité 7 puis faire retrouver la règle par deux.
 - Pour la mise en commun en groupe classe, interroger des apprenants. Faire valider les réponses par la classe et demander des exemples pour chaque cas.
- b Faire compléter le dessin par deux puis procéder à la mise en commun en groupe classe : projeter le document ou le reproduire simplement et inviter un apprenant à aller au tableau pour le compléter. La classe valide les réponses.
- c Faire lire la consigne, en vérifier la compréhension et faire réaliser l'activité en groupe.

► S'exercer p. 173

► Précis de grammaire p. 208



Pour aller plus loin

Faire travailler les apprenants par deux pour préparer un dialogue au téléphone entre un patient et un(e) secrétaire médical(e) : le patient prend rendez-vous avec un médecin et la/le secrétaire pose des questions sur l'état du patient. Laisser 10 minutes de préparation puis demander aux apprenants de jouer la scène devant la classe. Avant les passations, donner une consigne d'écoute aux apprenants-spectateurs : leur faire compléter la fiche médicale du patient avec le jour et l'heure du rendez-vous.

À nous ! **Activité 8 Nous créons un kit de survie : « Chez le médecin ».**

Modalité : en petits groupes puis en groupe

Objectif : transférer les acquis de la leçon

Reconstituer les groupes de quatre formés lors de la mise en commun de l'activité 4 puis lire la consigne et en vérifier la compréhension.

- a – Inviter les apprenants à reproduire le tableau (sur papier ou sur traitement de texte) et à le compléter avec les expressions étudiées dans la leçon.
 - Le carnet d'adresses a déjà été réalisé dans l'activité 4 : l'insérer simplement dans le kit.
- b La mise en commun des kits peut être faite sur papier ou sur un mur virtuel, si l'équipement le permet. Faire comparer les différents kits et demander aux apprenants de se mettre d'accord sur la version finale du kit de la classe.
- c Faire choisir le forum de voyage. Un petit groupe se charge de le publier.

► **Corrigé**

Notre kit pour...	
Trouver un médecin et prendre rendez-vous avec un médecin	Je cherche un médecin. Je suis malade et je voudrais prendre rendez-vous avec le docteur.../le dentiste/ le médecin généraliste.
S'informer sur la santé d'un voyageur	Qu'est-ce qui ne va pas ? Vous avez mal où ? Vous avez de la fièvre ?
Expliquer un problème de santé	Je suis malade. J'ai de la fièvre. Je suis très fatigué. J'ai mal à la tête, au ventre, etc. Je me sens fatigué.
Notre carnet d'adresses...	



Projet de classe

Il est conseillé de réaliser le projet de classe avant le projet ouvert sur le monde.

Nous créons un roman-photo pour faire connaître les élèves de notre classe.

Le roman-photo proposé page 70 n'est qu'un court exemple. Ne pas hésiter à ajouter des expressions liées à la santé (pour dire comment on se sent). Exemple : « Ils adorent parler d'eux ! Moi, je suis fatiguée et j'ai mal à la tête. » ou « Je déteste les photos ! Je rêve d'étudier, moi ! Au calme ! Je suis stressé. »

Annoncer aux apprenants qu'ils vont créer un roman-photo pour faire connaître les élèves de leur classe.

1 Faire lire le roman-photo.

2 Former des petits groupes.

a – Faire lire la consigne et faire réaliser l'activité.

– Procéder à la mise en commun en groupe classe : interroger des apprenants et écrire les réponses au tableau sous leur dictée et après validation par la classe. Si le document est projeté, montrer les différents éléments mentionnés ; sinon s'assurer de la compréhension des bulles de parole et des bulles de pensée.

b – Faire lire la consigne et faire réaliser l'activité. Pour la mise en commun en groupe classe, interroger la classe et écrire la réponse au tableau.

– Demander aux apprenants ce dont ils vont avoir besoin pour réaliser un roman-photo (*d'appareils photos, d'ordinateurs*).

– Annoncer aux apprenants les trois prochaines étapes du projet.

c – Former des petits groupes de quatre ou cinq apprenants.

– Expliquer ce qu'est un story-board à l'aide de l'exemple proposé.

– Faire réaliser l'activité en petits groupes, en autonomie. Passer parmi les groupes pour s'assurer du bon fonctionnement de l'activité.

d – Inviter les apprenants à prendre les photos pour mettre en scène leur roman-photo.

– Faire faire le montage du roman-photo avec PowerPoint ou Word.

↳ **Corrigé** **a.** 6 photos ; 6 bulles de parole ; 2 bulles de pensée ; **b.** Une histoire racontée avec des photos et du texte.

3 – Procéder à la mise en commun en groupe classe : si l'équipement le permet, projeter chaque roman-photo et demander à chaque groupe de présenter leur réalisation à la classe ; sinon, imprimer les romans-photos et en distribuer un exemplaire dans chaque petit groupe pour que les apprenants les lisent.

– Féliciter la classe pour le travail réalisé.

Projet ouvert sur le monde

Nous réalisons un portrait de classe (goûts, activités, centres d'intérêt, professions, familles...) pour

l'inscrire sur un site de rencontres amicales et commencer une correspondance

(par exemple: <http://www.franceworld.com/> ou <http://www.epals.com/>).

– Annoncer aux apprenants qu'ils vont réaliser un portrait de classe pour l'inscrire sur un site de rencontres amicales et commencer une correspondance.

– Former des petits groupes et présenter les différentes étapes du projet pour s'assurer de la compréhension du projet.

Photocopier et distribuer la fiche page suivante aux apprenants.

– Laisser les apprenants en autonomie pour la réalisation du projet.

a – Faire rédiger un texte de présentation de la classe.

– Demander aux apprenants de prendre une photo du groupe.

– Faire rédiger un portrait des étudiants, individuel ou en petits groupes.

– Demander aux apprenants de prendre les photos des personnes concernées.

– Procéder à la mise en commun en groupe classe : chaque groupe présente le portrait de la classe. Demander aux

apprenants de sélectionner le meilleur portrait (le plus authentique, le plus complet...) et la meilleure photo. Puis chaque groupe présente les portraits qu'ils ont rédigés.

b – Demander aux apprenants de s'inscrire sur un site de rencontres amicales.

– Leur demander de publier le portrait de la classe.

– Leur demander leur avis sur ce projet et les féliciter pour leur travail.