

**Analyse des didactisations du manuel de français langue étrangère  
*Version Originale 4* (Paris : Éditions Maison des Langues, 2011),  
Unité 7, « Pouvoir le dire », pp. 78-87.**

Corrigé de l'exercice proposé en Annexe 2.2 de l'article  
« Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes  
littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires  
actuelles (avec quelques hypothèses pour des programmes de recherche) »,  
<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j/>.

**Rappel de la consigne**

Analysez en termes de tâches demandées ou réalisables par les apprenants les didactisations proposées dans les rubriques « Premier contact » (p. 78), « À la recherche de l'information » (pp. 79-81) et « Cultures d'action » (pp. 84-85) de cette unité 7 du manuel *Version Originale 4* (B2). Il s'agit d'appliquer, comme grille d'analyse des consignes et questions portant sur les documents, la typologie des tâches du « Modèle d'analyse par tâches » (chap. 2.2)

On élargira ensuite le travail aux deux autres rubriques (« À la rencontre de la langue », pp. 83-83) et « Passage à l'action » (pp. 86-87) de manière à analyser la totalité de cette unité didactique au moyen de la grille des « cinq logiques documentaires actuellement disponibles » (chap. 4).

La reproduction de l'unité du manuel support de l'exercice est disponible à la même adresse que l'article, ainsi que le présent corrigé (<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j/>).

## **I. Étude des didactisations au moyen de la grille du « modèle d'analyse par tâches »**

### **Premier contact (p. 78)**

#### **1. Réagissons ! (p. 78)**

Chacune des consignes correspond de manière « générique » à la fonction de cette rubrique, qui est de susciter chez les apprenants, en tout début d'unité, la tâche [se préparer]. À cet effet, d'autres tâches sont demandées ; toutes venant par conséquent se combiner<sup>1</sup> avec cette tâche [se préparer].

**A. Quels problèmes sont suggérés derrière ces slogans souvent repris par les contestataires ?**

[Interpréter] : ces slogans vont être expliqués au moyen de connaissances que les apprenants ont des problèmes sociaux auxquels ces slogans se réfèrent.

*En connaissez-vous d'autres ?*

[prolonger, transposer] : il s'agit par cette question de continuer à susciter la participation active des apprenants [prolonger], ce qui les amènera éventuellement à parler de leur propre société [transposer].

**B. Sélectionnez des mots dans le nuage et inventez d'autres slogans**

Mêmes types de tâches que ci-dessus : [prolonger, transposer].

**C. À votre avis, pourquoi des enfants manifesterait-ils leur indignation ?**

[interpréter, réagir] Les apprenants peuvent mobiliser, pour répondre à cette question, des connaissances personnelles (ils savent par exemple que la coutume est assez fréquente, en Europe, que les parents amènent leurs enfants dans certaines manifestations, parce qu'ils estiment qu'ils sont concernés, et/ou parce que cela constitue à leur yeux un exercice de formation citoyenne). Ils peuvent aussi [réagir] personnellement (en disant par exemple que si les enfants sont indignés, c'est d'avoir été amenés là par leurs parents, alors qu'ils ne comprennent pas pourquoi, et qu'ils préféreraient sûrement jouer avec des camarades de leur âge...). Les deux tâches peuvent être articulées : le commentaire serait alors que les parents les ont amenés parce que c'est leur avenir qui est en jeu, mais qu'il est discutable de mobiliser ainsi des enfants aussi jeunes, qui ne peuvent pas comprendre les enjeux : on fera peut-être alors remarquer que l'indignation de la petite fille a l'air un peu trop « forcée » pour être réelle, ou que son expression ressemble plus à de la bouderie d'enfant qu'à de l'indignation citoyenne...

### **À la recherche de l'information (pp. 79-81)**

#### **2. Indignez-vous ! (p. 79)**

**A. Ce livre s'est vendu à des millions d'exemplaires. Le connaissez-vous ?**

[se préparer] La réponse peut être simplement « Non ». Si certains apprenants répondent « Oui », ils enchaîneront spontanément (sinon à la demande de l'enseignant) sur ce qu'ils en savent. Pour les apprenants, il s'agit donc de la tâche « se préparer » (tâche de sensibilisation avant même le premier contact avec le nouveau document), qui va servir ici à l'enseignant pour évaluer ce que les apprenants savent déjà (évaluation dite « diagnostique »), ainsi que les ressources dont ils disposent déjà pour réaliser les tâches qui seront ensuite demandées sur le document.

---

<sup>1</sup> Rappel : il y a *combinaison* lorsque deux éléments sont activés en synchronie (simultanément, en même temps), *articulation* lorsqu'ils le sont en diachronie (successivement, l'un après l'autre). J'utilise cette même terminologie pour décrire les deux types de relations possibles entre des méthodes (cf. « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales », remarque 2, <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/008/>).

**Corrigé de l'exercice de l'Annexe 2**

**B. Lisez le titre du texte ci-dessus et faites des hypothèses sur son contenu.**

[se préparer] Technique utilisée pour mettre les apprenants en situation de « lecture active » (ils vont lire ensuite le document avec un enjeu personnel, qui va être de valider ou d'invalider leurs propres hypothèses initiales). Cette technique est supposée assez classique, assez connue des enseignants, pour que les auteurs du manuel ne se sentent pas obligés d'enchaîner, comme il serait logique, par une consigne telle que : « Lisez maintenant le texte pour vérifier vos hypothèses. » Après cette consigne **B**, c'est en effet une première lecture obligée, avant de faire celle demandée à la consigne **C**. Par contre, la consigne de lecture-vérification des hypothèses est demandée sur le document « Contester à l'école » (p. 85, voir plus bas, consigne **B** : *Lisez le document. Vos hypothèses sont-elles confirmées ?*).

**C. Lisez le texte et faites-en un résumé.**

[repérer, analyser] Suivant le niveau de réalisation de la tâche, il s'agira de la simple mise bout à bout d'éléments repérés dans le texte (« résumé factuel »), ou d'un résumé élaboré mettant en avant les éléments principaux et leurs relations, ce qui aura supposé un travail d'analyse.

**D. Lisez-le à nouveau et échangez vos opinions sur les idées exprimées par son auteur.**

[réagir, juger] Certains apprenants pourront [réagir] de manière subjective, au moins immédiatement (ex. : « On ne peut pas constamment se sentir responsables de tous les maux de la terre !... »), mais les échanges en classe amèneront forcément à argumenter, donc à [juger]. Et il y a assurément de quoi le faire. Certains philosophes considèrent par exemple qu'à côté du « droit à la différence » – respecter les autres cultures, les (autres) religions,... – il faut poser tout aussi fermement un « droit à l'indifférence » (dans le sens du droit, dans certaines situations, de penser et de se comporter en faisant abstraction de ces différences, parce qu'on considère qu'elles n'ont pas à être prises en compte<sup>2</sup>) : l'agnosticisme, par exemple, est une position que les sociétés démocratiques occidentales admettent tout autant que l'athéisme ou la croyance en Dieu.

**E. Quels sont les thèmes qui vous laissent indifférents ? Dans quelles situations concrètes avez-vous pensé : « Je n'y peux rien ! » ou « J'en ai rien à faire ! » ?**

[juger, transposer] Il s'agira de la tâche [juger] pour les apprenants qui se serviront de cette question pour continuer la discussion sur l'article de Stéphane Hessel. Et de la tâche [transposer] pour ceux qui se placeront alors uniquement dans leur référentiel culturel. Même dans ce dernier cas, leurs interventions pourront être reprises et discutées en classe, ce qui ramènera à la tâche [juger], et sans doute aussi à la tâche [comparer].

On voit que cette première question, dans un environnement collectif ouvert aux échanges et discussions qu'est en principe la classe, n'a pas pour objectif de faire simplement citer par les apprenants la liste de ces thèmes qui les laisseraient indifférents. Le développement et/ou la justification des réponses, lorsqu'elles sont possibles, font partie du « contrat pédagogique » implicite entre l'enseignant et les apprenants.

La seconde question est une reprise paraphrastique de la première, sous une forme plus concrète. On peut s'interroger cependant (et on pourra interroger les apprenants...) sur la différence entre les expressions « Je n'y peux rien ! » et « J'en ai rien à faire ! », la première en effet me semble plus relever de la tâche [juger], la seconde de la tâche [réagir].

---

<sup>2</sup> Dans mon modèle des composantes de la compétence culturelle, cela correspondrait aux moments où l'on choisit de faire passer le transculturel (l'universel) avant l'interculturel. Cf. mon article « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/>.

**Corrigé de l'exercice de l'Annexe 2**

**F.** *Quels autres thèmes vous semblent justifier votre indignation ? Parlez-en avec vos camarades.*

[juger, transposer] : mêmes remarques que sur la première question du **E** ci-dessus, dont elle est le pendant.

**3. Lettre ouverte à M. Le Ministre (p. 80)**

**A.** *Quels sont les auteurs de cette lettre ouverte ? Pour quel motif l'ont-ils écrite ? Quelle réponse attendent-ils ?*

[repérer]

**B.** *Quels éléments habituels d'une lettre formelle retrouve-t-on dans ce document ? En quoi cette lettre est-elle différente ?*

[interpréter, repérer/analyser] : les apprenants doivent d'abord mobiliser leur connaissance des éléments habituels des lettres formelles [interpréter] avant de repérer dans cette lettre ouverte les éléments semblables et différents [repérer]. La forme de seconde question (*En quoi cette lettre est-elle différente ?*, et non, par exemple, *Quels sont les éléments différents ?*) laisse penser que les auteurs du manuel attendent que les apprenants débouchent sur une analyse comparative, même succincte [analyser].

**C.** *Repérez les différents éléments de l'argumentation mise en œuvre par les auteurs.*

[repérer], comme il est demandé explicitement dans cette consigne. Si les élèves ne se contentent pas de lister ces arguments, mais (eux-mêmes, ou à la demande de l'enseignant) commentent ensuite l'ordre dans lequel ils apparaissent, il y aura articulation avec [analyser] ; s'ils en commentent la pertinence, l'efficacité ou encore la légitimité, il y aura articulation avec [juger].

**D.** *Pour quelle raison ont-ils choisi la lettre ouverte comme forme de protestation ? Quels autres moyens d'action auraient-ils pu envisager ?*

[interpréter] La réponse à ces questions implique de connaître cette forme de protestation, et les autres possibles. Le contrat pédagogique implicite en classe de langue, qui inclut aussi de communiquer le plus possible entre apprenants en classe, pourra les amener à articuler cette tâche avec la tâche [juger], en discutant entre eux de l'intérêt et de l'efficacité de telle ou telle forme de protestation, ou encore avec la tâche [transposer], si certains apprenants en profitent pour informer les autres par exemple des formes de protestation différentes existant dans leur propre société.

**4. La maison Ronchonchon (p. 80)**

**A.** *Lisez les paroles de la chanson et retrouvez les mots relatifs au mauvais caractère du ronchon.*

[repérer] Noter l'inversion de l'ordre traditionnel [repérer → analyser]. Ici, on donne l'analyse (le mauvais caractère du personnage), et on demande de repérer les parties correspondantes du document. Cette technique s'utilise généralement lorsque le travail d'analyse est considéré comme trop difficile pour les apprenants ; ce qui n'est pas le cas ici : on aurait tout aussi bien pu imaginer une première question concernant le sens de « ronchon » et/ou la recherche de synonymes ([toujours] *fâché, grincheux, grognard*), ce qui aurait amené les apprenants à faire eux-mêmes l'analyse nécessaire.

**B.** *En petits groupes, faites le portrait du ronchon.*

[repérer, analyser] : les apprenants pourront reprendre les mots repérés précédemment, auxquels ils vont pouvoir ajouter des synonymes (de mauvaise humeur), et des comportements (râler/râlocher sans arrêt, crier après les autres, s'énerver à tout propos,...).

**Corrigé de l'exercice de l'Annexe 2**

*Connaissez-vous quelqu'un qui puisse répondre à ce portrait ?*

[transposer] On suppose que les apprenants vont décrire le tempérament et le comportement de la personne citée en réutilisant le matériel langagier qu'ils viennent de repérer dans le document.

**C.** *Cherchez des exemples de personnages célèbres à faire deviner aux autres.*

[prolonger] On suppose que les apprenants décriront de la même manière un tempérament et le comportement d'une personne de telle manière que les autres puissent deviner de qui il s'agit.

**5. Feuille blanche (p. 81)**

**A.** *Qui a rédigé cette lettre ? À qui est-elle adressée ? Pourquoi ?*

[repérer] Cette tâche est souvent demandée en tout début de didactisation, comme ici, pour amener les apprenants à repérer les éléments factuels d'un document.

**B.** *Notez tout ce qui caractérise l'état d'esprit de l'auteur tout au long de son travail.*

[repérer, analyser] Les apprenants, pour caractériser cet « état d'esprit », devront mettre en relation les éléments qu'ils auront précédemment repérés.

**C.** *Quelles sont les exigences de l'auteur vis-à-vis de ses textes ?*

[repérer, analyser] Même articulation de tâches qu'en **B** ci-dessus.

**D.** *En quoi cette lettre ouverte est-elle une forme de thérapie ?*

[analyser] On retrouve ici le même type d'inversion que celui signalé plus haut à propos du document « La maison Ronchonchon », consigne **A**, où on donnait l'analyse, et on demandait de faire le repérage des éléments correspondants : ici, c'est l'interprétation qui est donnée (on dit d'emblée qu'il s'agit d'une *thérapie*), et on demande l'analyse du document qui la justifie.

**E.** *Quels conseils donneriez-vous à l'auteur pour remplir la feuille blanche*

[prolonger]

**6. Vie quotidienne : ras le bol ! (p. 81)**

L'enregistrement de ce support n'étant pas fourni, il s'agissait dans le présent exercice de caractériser ces différents consignes ou questions uniquement à partir de leur formulation. Il me semble que cela était possible.

**A.** *Écoutez ce message et dites quels sont les différents sujets de récriminations de cet usager.*

[repérer]

**B.** *Réécouter le document et dites en quoi ces récriminations ne sont pas éthiquement correctes.*

[interpréter] On notera que le jugement est donné, et que ce qui est demandé, ce sont les justifications correspondantes (voir plus haut deux autres exemples de ce que j'ai appelé une « inversion de tâche »).

**C.** *Vous plaignez-vous, vous aussi, des transports ? Des fraudeurs ? D'autres réalités de la vie quotidienne ?*

[transposer] Comme dans toute transposition, les apprenants pourront faire référence à des éléments précis du document, et combiner ainsi [transposer] avec [compare]. Mais la comparaison n'est pas implicitement demandée dans ce point C.

## **Cultures d'action (p. 84-85)**

### **7. Médiateur de la République (p. 84)**

Ce n'est pas indiqué explicitement, mais il est clair que les questions du point **A** portent sur le document écrit au-dessous, intitulé « Le Médiateur de la République », et qu'elles sont à traiter après sa lecture.

**A.** *La fonction de médiateur existe-t-elle chez vous, dans l'éducation ou ailleurs ? Comment le citoyen peut-il contester une décision administrative ?*

[transposer] Ces deux premières tâches demandées impliquent cependant que les apprenants aient préalablement effectué la tâche [repérer], en relevant dans le document ce qui va permettre cette transposition (fonction du Médiateur français, fonctionnement de la procédure). Comme toutes les tâches de transposition, celles-ci pourront aussi être combinées avec la tâche [comparer] : il s'agira ici de comparer explicitement le dispositif français et les dispositifs existant dans d'autres pays, voire ces derniers dispositifs entre eux, si les apprenants veulent poursuivre les échanges.

Les trois points suivants **B**, **C** et **D** portent sur un document audio. L'absence de l'enregistrement ou de la transcription n'empêche pas, ici non plus, de caractériser les tâches demandées :

**B.** *Écoutez la première partie de l'enregistrement. Qui est la personne interviewée ? Pourquoi est-elle invitée régulièrement dans cette émission ?*

**C.** *Écoutez la deuxième partie de l'émission. En quoi consistait le conflit présenté ce jour-là ? Comment s'est déroulé l'affaire et comment s'est-elle terminée ?*

**D.** *Écoutez la troisième partie de l'émission. Quels principes généraux ont été appliqués pour régler ce conflit particulier ?*

[repérer] Ce document oral est donc utilisé uniquement en compréhension.

### **8. Amnesty International fête ses 50 ans (p. 84-85)**

**A.** *Connaissez-vous Amnesty International ?*

[se préparer] Même procédé que celui utilisé dans la consigne **A** sur le document « Indignez-vous ! » p. 79 du manuel : **A.** *Ce livre s'est vendu à des millions d'exemplaires. Le connaissez-vous ?* (point I.2, p. 2)

*Résumez l'évolution et les luttes de cette organisation depuis 1961.*

[repérer] : l'évolution est clairement présentée dans ce document avec sa logique (celle de l'« élargissement ») et les apprenants pourront se contenter de reprendre simplement les éléments correspondants du texte, sans avoir besoin d'effectuer la tâche [analyser].

**B.** *En groupes, trouvez des exemples d'actions menées par des ONG telles qu'Amnesty International.*

**C.** *Si vous pouviez participer à la campagne mondiale « Exigeons la dignité ! », quelle serait votre priorité ? Pour quelles raisons ?*

**D.** *Y a-t-il aussi des mobilisations sociales chez vous ? Pour quelles causes ? Sous quelles formes ?*

[prolonger]. Ces trois points consignes/questions **B**, **C** et **D** font appel pour cela à une combinaison avec la tâche [transposer] : transposer à d'autres ONG en **B**, chez les apprenants en **C**, à leur pays et à d'autres formes de mobilisation sociales en **D**.

## 9. Contester à l'école (p. 85)

**A.** Dans chaque école, en France, il existe un « délégué de classe » élu par ses camarades. En quoi peut consister son rôle ?

[se préparer] Même technique que celle utilisée dans la consigne **B** sur le document « Indignez-vous ! », p. 79 du manuel : **B.** Lisez le titre du texte ci-dessus et faites des hypothèses sur son contenu. (point I.2, p. 3)

B. voir plus haut mon commentaire sur cette consigne).

**B.** Lisez le document. Vos hypothèses sont-elles confirmées ?

[repérer] Ici, contrairement à ce qui se passait dans la didactisation de ce même document de la p. 79, la demande de confirmation/infirmité des hypothèses est explicite. Il faut pour cela effectuer la tâche [repérer] (i.e. localiser et comprendre) sur les parties correspondantes du document.

**C.** Quels sont les moyens d'action du délégué de classe ?

[repérer]

Pensez-vous qu'il écrive des lettres ouvertes et des pétitions Pourquoi ?

[interpréter] Ce sont les auteurs du manuel qui proposent ici aux apprenants des éléments extérieurs au document, en leur demandant de les mettre en relation avec les contenus de ce document.

Comparez son rôle avec celui du Médiateur de la République

[comparer] Il ne s'agit pas ici de comparaison entre les contenus d'un document et les réalités des pays des apprenants, mais entre deux documents proposés.

**D.** Que pensez-vous de cette fonction de délégué de classe ?

[juger]. Certains apprenants pourront [réagir] de manière immédiate et subjective, voire [transposer] en répondant en fonction des réalités de leur pays, mais le rôle et l'objectif de l'enseignant sont de les amener à une discussion collective argumentée ([juger]).

Quelles qualités doit-il avoir à votre avis ? Par groupes, rédigez une petite « Guide du parfait délégué de classe ». Comparez ensuite vos productions.

[prolonger] La première question vise clairement à préparer la rédaction du « Guide du **parfait** délégué de classe » (je souligne), puisqu'elle amènera les apprenants à dégager les critères de « perfection »...

**E.** En classe entière, imaginez quelques cas concrets où le délégué de classe va devoir intervenir. En petits groupes, imaginez comment il va pouvoir le faire. Discutez-en ensuite en classe entière.

[prolonger]

On notera que la didactisation de ce document, pourtant relativement court et factuel, est très riche et variée : elle équivaut en fait à un véritable « scénario actionnel » (i.e. au guide de réalisation d'un mini-projet).

Dernière remarque concernant la mise en œuvre du modèle d'analyse par tâches, portant cette fois sur l'ensemble des documents : la tâche [extrapoler] n'est sollicitée à aucun moment. Je vois une explication à cette absence remarquable, et c'est que la thématique traitée (la liberté d'expression) et les différents aspects sous lesquels elle est présentée (le droit à l'indignation, la protestation, la réclamation) sont des thématiques « transculturelles », considérées par les auteurs du manuel comme universelles et présentées de manière « objectivante », à l'aide de faits et de réalités. Ils ne ressentent pas par conséquent la nécessité d'interroger les apprenants sur ce qui, dans ces documents, relèverait ou ne relèverait pas de réalités généralisables à l'ensemble de la société française (ou d'autres sociétés francophones).



## **II. Analyse de la totalité de l'unité didactique au moyen de la grille des « cinq logiques documentaires actuellement disponibles »**

Dans les rubriques traitées dans le chapitre I ci-dessus, le traitement didactique des documents relève massivement de la logique documentation, qui est la logique privilégiée dans la perspective actionnelle puisque les documents y sont considérés avant tout comme des ressources pour l'action en préparation. Cela tendrait à donner une importance particulière aux tâches [repérer] (il s'agirait par cette tâche d'accumuler ces ressources) et [transposer] (du fait que les apprenants seraient appelés à s'impliquer eux-mêmes, tels qu'ils sont, dans cette action à venir). Mais il ne s'agit là, de ma part, que d'une hypothèse, qui demanderait à être validée par des analyses comparatives d'un nombre suffisant de manuels communicatifs (ils existent déjà) et de manuels actionnels (il va falloir attendre un peu pour parvenir à constituer un corpus représentatif...).

Il est tout à fait caractéristique que le traitement didactique des documents oraux, dans cette unité 7 de *Version Originale 4*, ne tienne pas compte de la spécificité de ces documents et des stratégies de compréhension orale : ils sont choisis et traités comme des documents informatifs au même titre que les documents écrits. Il n'y donc pas dans cette unité de prise en compte de la « logique support » caractéristique de l'approche communicative, à l'exception notable des deux documents de la rubrique grammaticale et lexicale « À la rencontre de la langue » (pp. 82-83), à savoir « Cheval de bataille ! » (p. 82) et « RER B » ; le premier a d'ailleurs été fabriqué spécialement, et le second fortement récrit, pour fournir les ressources langagières nécessaires aux exercices langagiers correspondants.

L'absence de la tâche [extrapoler] est logique étant donné l'absence de la « logique document » : la représentativité des documents est, dans cette unité de *Version Originale 4*, postulée implicitement comme absolue, et elle n'est donc jamais questionnée.

Je terminerai le corrigé de cet exercice par deux remarques sur la dernière rubrique qu'il me reste à traiter ici, « Passage à l'action » (pp. 86-87) :

– Le document accompagnant la première variante d'action (la pétition en ligne) n'entre dans aucune des logiques documentaires de mon modèle ; il s'agit en effet d'une simple illustration (en décalage d'ailleurs avec l'action demandée, puisqu'il s'agit là d'une pétition par signatures en plein air), et elle ne fait à ce titre l'objet d'aucun traitement didactique.

– Il en est de même des 4 photos supposées illustrer le démantèlement de la Tour Eiffel pour la seconde variante d'action (la lettre ouverte) ; le petit texte-annonce (« La Tour Eiffel va disparaître ») est traité dans la logique de documentation, comme on le voit dans la consigne **A** (« Lisez la brève du 1<sup>er</sup> avril dernier parue dans un journal français. Quelle est la raison de la prise de décision du maire de Paris ? »), où il s'agit de la tâche [repérer]. Les deux consignes suivantes passent immédiatement à [prolonger].

**--- Fin du corrigé ---**