

TRAITEMENT DIDACTIQUE DU DOCUMENT AUTHENTIQUE EN CLASSE DE LANGUE-CULTURE

MODÈLE D'ANALYSE PAR TÂCHES

Résumé.....	1
1. Quelques observations préalables	2
2. Modèle d'analyse par tâches.....	2
1) Se préparer.....	3
2) Repérer	4
3) Analyser	6
4) Interpréter	7
5) Extrapoler	8
6) Réagir.....	9
7) Juger	9
8) Comparer.....	11
9) Transposer	12
10) Prolonger	13
3. Exemples d'application du modèle d'analyse par tâches	14
4. Évaluer.....	14
5. Une version dynamique du modèle de gestion des tâches sur les textes littéraires	15
6. Des exercices ciblés sur chaque type de tâche	17

Résumé

L'utilisation du document authentique en tant que support d'enseignement-apprentissage de la langue-culture est une constante dans l'enseignement scolaire des langues, depuis la méthodologie grammaire-traduction (qui visait à ce que les élèves puissent traduire les textes de la littérature classique) jusqu'à la perspective actionnelle. Ces documents sont même devenus, pendant toute la période de la "méthodologie active" (méthodologie scolaire officielle en France des années 1920 aux années 1960), le principe d'unité de l'unité ou de la séquence didactique, que l'on construit à partir d'un document unique ou d'un groupement de documents sur une même thématique culturelle, et sur lequel on demande aux apprenants de réaliser un ensemble de tâches qui constitue une macro-tâche scolaire appelée en France « explication de textes », chacune des micro-tâches correspondant à une forme différente d'explication. Mais les manuels se réclamant de l'approche communicative ont repris le même dispositif et les mêmes tâches à partir du niveau B2, voire déjà à partir du niveau B1, et on les retrouve également dans les épreuves des évaluations PIRLS et PISA. Le modèle d'analyse par tâches présenté ici, illustré de nombreux exemples extraits de manuels, apparaît dès que l'on fait jouer la logique d'une exploitation didactique maximale d'un document considéré comme représentatif à la fois de la langue et de la culture cibles s'est progressivement enrichi d'ajouts successifs au cours du XX^e siècle. Tel qu'il est maintenant constitué, avec les tâches « se préparer - repérer - analyser - interpréter - extrapoler - réagir - juger - comparer - transposer - prolonger », il peut servir de guide (1) pour les enseignants et les apprenants, qui peuvent y repérer, en fonction des potentialités des documents et de leurs objectifs, quelles tâches ils prévoient de réaliser, (2) pour les auteurs de manuels de langue, de manière à organiser le travail sur les différents documents au sein des unités didactiques, et (3) pour les étudiants en didactique des langues-cultures, qui peuvent l'utiliser comme une grille d'analyse des matériels didactiques. A la suite de la présentation de ce modèle sont proposés des exemples d'application, une modélisation dynamique mettant les différentes tâches en réseau, et des propositions d'exercices cibles d'entraînement des apprenants à chacune de ces tâches, comme on le fait sur des points de grammaire ou des champs lexicaux.

1. Quelques observations préalables

– Ce modèle est présenté ici en tant que modèle *didactique*, parce qu'il permet à l'enseignant de s'adapter à ses élèves, à ses objectifs, à sa méthodologie de référence et à son environnement d'enseignement apprentissage, en l'utilisant soit pour produire un modèle *méthodologique* adapté, mais unique et stable (il y en a eu même d'institutionnels), soit comme modèle *praxéologique* : dans ce dernier cas, ce modèle est en permanence confronté aux données de terrain, voire aussi à des modèles théoriques, de manière à produire des adaptations permanentes : cf. [2015a](#), schéma page 48, et [2020a](#), note 6 page 2.

– Ce modèle s'active spontanément dès qu'il s'agit de faire accéder les élèves eux-mêmes aux contenus culturels de documents authentiques tout en leur faisant travailler leur compétence langagière. C'est toujours le cas dans les manuels à partir du niveau B2, voire déjà au niveau B1, même dans les collections d'auteurs se réclamant de l'approche communicative. Il a été ainsi appliqué sans problème à l'analyse du traitement didactique de certains textes dans le manuel d'espagnol langue étrangère *Aula internacional 3* (B1), Barcelona : Editorial Difusión, 2006 (voir le diaporama au format pdf, en espagnol, intitulé « Los textos en la enseñanza del español: ¿documentos para el estudio, modelos para la comunicación, o documentación para la tarea? », [2012k](#)).

– Il est fréquent, lorsque l'activité est considérée comme trop difficile pour les apprenants, qu'on leur en donne le résultat (l'analyse, par exemple, comme dans les deux exemples ci-dessous), en leur demandant de simplement repérer le(s) passage(s) correspondant(s) du texte :

Lignes 21 à la fin. Retrouvez les formules exactes qui correspondent aux idées suivantes :

– Lorsqu'elle connaîtra l'emploi des temps, la petite fille sera intégrée à son nouveau pays.

– La petite fille accepte tout ce qui lui fait oublier son village.

Dans les évaluations, il est fréquent de trouver cette technique utilisée, ainsi que celle du QCM, techniques qui peuvent être appliquées à n'importe laquelle des tâches. Exemple tiré des épreuves PISA 2015 en compréhension de l'écrit

À la fin du passage, pourquoi les gens de Macondo ont-ils choisi de ne plus se rendre au cinéma ?

A. Ils voulaient s'amuser et se distraire, mais ils ont trouvé que les films étaient réalistes et déprimants.

B. Ils n'avaient pas les moyens de payer le prix des billets.

C. Ils préféraient garder leurs émotions pour des occasions de la vie réelle.

D. Ils cherchaient à s'impliquer émotionnellement, mais ils ont trouvé les films ennuyeux, peu convaincants et de mauvaise qualité.

Ce modèle d'analyse par tâches est aussi valable, à quelques adaptations près, pour le traitement didactique de tout type de document authentique, qu'il soit textuel, scriptovisuel, audio, ou audiovisuel. Pour une adaptation à des sketchs vidéo, cf. « Méthodologies plurielles d'exploitation didactique des documents vidéo : l'exemple du Guide des utilisateurs du matériel "V'idéaux & Débats" à destination d'un public FLI, Français Langue d'Intégration », [2016b](#), *Guide des utilisateurs*, chap. 3.1.3 a) « La matrice active », pp. 19-22 et chap. 6.1 « Pour la mise en œuvre de la matrice active », pp. 31-32.

2. Modèle d'analyse par tâches

Ce modèle d'« analyse par tâches » est extrait d'un article de 2012 intitulé « 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) » ([2012j](#), pp. 7-18 ; voir aussi le document [066](#)). Quelques corrections et modifications ont été introduites depuis, jusqu'à la présente

version, qui date de 2018 : elle n'intègre pas encore les tâches *Évaluer* et *Apprécier* (voir les derniers chapitres 4 et 5 du présent document).

1) Se préparer

- *Objectifs de l'enseignant*¹

- 1) commencer la séquence par une activité impliquant personnellement les apprenants ;
- 2) les mettre en situation de lecture ou d'écoute « active » du document ;
- 3) faciliter le début du travail des apprenants, qui pourront mobiliser immédiatement à cet effet les connaissances et expériences qu'ils viennent de réactiver.

- *Exemples de consignes/questions correspondants :*

- (Consigne préalable à la lecture d'un article faisant état des consultations de plus en plus fréquentes des patients sur Internet) **A.** *Avez-vous déjà consulté un médecin par Internet ? Comment cela s'est-il passé ? Sinon, êtes-vous prêt à le faire ?*
- (Sur un document intitulé « Sciences Po : c'est encore loin le périph ? ») **A.** *Lisez le titre du document ci-dessous. Que peut-il signifier ? Faites des hypothèses sur le contenu de cet article puis lisez-le pour vérifier vos réponses.*
- (Avant la lecture d'un document sur les associations) **A.** *Quels peuvent être les buts d'une association ?*
- **A.** *Connaissez-vous des associations de professeurs de langue française ? [se préparer] Écoutez l'interview et résumez les motifs de l'engagement de cette personne. [repérer et analyser]*
- (Sur un long extrait d'un texte de Jean Giono intitulé « Le voyageur immobile »). **A.** *Qu'est-ce que c'est, pour vous, voyager ? [se préparer] B.* *Lisez cet extrait de roman. En quoi peut-on comparer l'expérience vécue par ce petit garçon à un voyage ? [analyser]*
- **A.** *Partagez-vous cette opinion : « Le voyage est, de nos jours, un produit de consommation » ? Pourquoi ? Discutez-en entre vous. [se préparer] B.* *Écoutez l'enregistrement. Comparez vos idées avec celles exprimées par la personne interviewée et discutez-en entre vous. [juger]*

Ci-dessous, un exemple dans lequel on revient à « se préparer » après un repérage ponctuel dans le document :

- **A.** *Connaissez-vous des auteurs francophones dits « engagés » ? Pouvez-vous citer et situer quelques-unes de leurs œuvres ? [se préparer] B.* *Repérez tous les auteurs cités dans le texte. [repérer] Dites en quelques mots ce que vous savez d'eux et de leur engagement, ou recherchez ces informations. [se préparer]*

Lorsque deux documents sont utilisés conjointement, on peut organiser une tâche sur l'un qui serve de préparation au travail sur l'autre :

1. Entrée en matière

Écoutez l'enregistrement. Utilisez les mots du nuage sonore pour définir ce qu'est un appel d'offres. [« analyser », pour le premier document et « se préparer », pour le document suivant]

2. Dossier documentaire

A. *Lisez le document suivant. La définition de l'appel d'offres correspond-elle à celle que vous avez donnée ? [analyser]*

¹ Je me limiterai ici, dans les objectifs des tâches, à ceux qui portent sur les contenus. Mais il est bien évident qu'un même objectif, langagier, est commun à toutes les tâches, et c'est de fournir une occasion de pratique langagière orale et écrite. Dans cette mesure, tout texte, en classe de langue-culture, est un document de travail sur la culture, mais aussi un prétexte à entraînement en langue. Dans mon premier modèle d'analyse par tâches, que j'avais élaboré pour ma thèse de 1984 à partir de l'analyse des didactisations des textes littéraires dans les manuels scolaires d'espagnol, j'utilisais d'ailleurs le terme de « reprise » pour désigner ce que j'appelle ici « repérer », tellement apparaissait important, dans les demandes de relecture ou de reformulation d'une phrase ou partie de phrase du texte par les élèves, cet objectif de rebrassage de ses contenus langagiers.

2) Repérer

- *Définition* : localiser et/ou identifier certains éléments du texte.
- *Objectifs de l'enseignant* :
 - 1) guider et aider les apprenants dans la compréhension du document ;
 - 2) leur faire actualiser l'élément du texte sur lequel va porter ensuite un autre type de tâche ;
 - 3) les orienter d'emblée vers les contenus pour lesquels le document a été choisi, ou qui seront utiles ensuite aux apprenants (ce sera en particulier le cas d'un document faisant partie d'un dossier préparant à un projet).
- *Exemples de consignes illustrant clairement l'objectif n° 2 ci-dessus* :
 - **A.** *Quelles sont, selon ces personnalités, les principales causes des conflits intergénérationnels ? [repérer] Partagez-vous leur analyse ? [juger]*
 - B.** *Quelles solutions proposent-elles pour les éviter ? [repérer] Qu'en pensez-vous ? [juger]*

Dans mon corpus (*Version Originale 4*), la tâche « repérer » est tout naturellement privilégiée dans la didactisation de tous les documents placés dans la rubrique « À la recherche de l'information » et « Outils culturels ». Elle est en effet indispensable – qu'elle soit demandée explicitement, ou, comme nous le verrons, implicitement – dans la logique actionnelle de dossiers documentaires venant alimenter en ressources les « tâches finales » en fin d'unité didactique.

Les anglo-saxons font une distinction intéressante, pour cette tâche « repérer », entre le *scanning* et le *skimming*.

– Dans le **scanning**, le repérage porte sur des éléments d'information prédéterminés. C'est le cas lorsque la question ou la consigne oriente vers tel ou tel élément précis.

- *Exemples correspondants de consignes* :
 - **C.** *Lisez l'article suivant. Relevez dans quels contextes le terme « culture apparaît ».*
 - D.** *Recherchez dans le texte les termes qui sont plus spécifiquement associés à la gestion des entreprises et au monde du travail.*
 - **A.** *Écoutez les enregistrements et repérez le sentiment qui y est exprimé. [Suit un tableau où l'on demande de mettre le numéro du document audio correspondant à l'un des sentiments énumérés : agacé, nostalgique, révolté, stupéfait, etc.]*
 - *Relevez l'expression imagée utilisée par les auteurs. [repérer] Quel en est le sens ? [analyser]*
 - **A.** *Lisez le texte suivant et repérez les éléments qui permettent de le structurer. [repérer]*
 - B.** *Repérez les trois parties du texte : introduction, développement, conclusion. [repérer] Comment les idées sont-elles organisées dans le développement ? [analyser]*

– Dans le **skimming**, le repérage porte sur les éléments du texte qui permettent de s'en donner une idée générale (« éléments-clés »), soit comme première approche, soit parce que le travail sur le document s'arrêtera là, les auteurs du manuel visant la compréhension globale, et laissant aux enseignants le choix de poursuivre ou pas ce travail.

- *Exemples correspondants de consignes/questions* :
 - *Lisez les documents suivants et écoutez l'interview. Quelles sont les opinions défendues dans chacun des documents ?*
 - *Lisez le texte suivant. Connaissez-vous cette chanson ? De quoi parle l'auteur ? Pourquoi a-t-il mauvaise réputation ?*
 - **A.** *Lisez l'article suivant. [repérer] Ce type d'actions existe-t-il chez vous ? [comparer et transposer] Qu'en pensez-vous ? [juger]*
 - B.** *Que pourriez-vous proposer d'autre ? [prolonger]*

Cependant, lorsque le document est très court, ou lorsque les repérages demandés sont assez nombreux pour couvrir l'essentiel des contenus du document, la distinction entre *scanning* et *skimming* devient difficile à faire :

– *Écoutez les témoignages en réponse à la question « Qu'est-ce que vous ne pourriez jamais pardonner ? » [repérer] Qu'en pensez-vous ? [réagir ou juger] Et vous, qu'auriez-vous répondu à cette question ? [transposer]*

– (Sur un document présentant la « couverture santé » en France) **A.** *Lisez le document ci-dessous et donnez une définition de « complémentaire santé ».* **B.** *Quelle est la différence entre l'assurance complémentaire santé et la Couverture maladie universelle (CMU) ?* **C.** *Quels sont les trois niveaux de garantie que distingue l'auteur ?* **D.** *Comment s'explique l'augmentation du nombre de personnes ne disposant pas de complémentaire santé ?*

– (Sur un texte extrait de Wikipédia intitulé « La malnutrition dans les pays développés ») **A.** *En quoi consiste la malnutrition dans les pays développés ?* **B.** *Comment s'explique la diffusion de ces nouvelles habitudes alimentaires ?*

En outre, la distinction entre le *skimming* et le résumé, lequel fait appel à la tâche « analyser », est difficile à faire elle aussi lorsque le document est simple et clair :

– *Lisez le document suivant. Quelles sont les étapes pour organiser une manifestation culturelle dans son entreprise ou son institution ?* (Le document est organisé avec le nom des étapes en intertitre : « Une équipe », « Un cadre », « Une programmation », « Un budget prévisionnel », etc. : il s'agit donc d'un simple repérage).

Seule la consultation du document correspondant va permettre, par conséquent, de décider entre « repérer » et « analyser » dans les consignes/questions suivantes :

– **A.** *Connaissez-vous des associations de professeurs de langue française ? [se préparer] Écoutez l'interview et résumez les motifs de l'engagement de cette personne.*

– *Lisez ce document. Quelles seraient les particularités du voyageur français ?*

– *Lisez le témoignage de cet immigré comorien. Faites un résumé de ses motivations et de son parcours.*

La plupart du temps la tâche « repérer » n'est demandée qu'implicitement, parce qu'elle est nécessaire pour réaliser les tâches immédiatement demandées. Dans le cas ci-dessous, la didactisation fait l'impasse sur la phase de lecture et de repérage :

A. *L'organisation d'une telle « Semaine du goût » à l'école vous surprend-elle ? Ses objectifs et ses modes de réalisation vous paraissent-ils intéressants ?* (Tant la première question – demande de « réagir » – que la seconde – demande de « juger » – supposent que les apprenants aient préalablement réalisé la tâche « repérer ».)

Mais c'est là une exception. En général, la demande implicite de repérage se fait au moyen d'une consigne générale du type « Lisez ce texte » ou « Écoutez ce document ». Dans ce cas :

– Parfois les éléments à repérer sont indiqués dans la tâche suivante :

– *Lisez les commentaires du forum. [repérer] Quelles sont les motivations que vous partagez ? [réagir et/ou juger] En avez-vous d'autres ? [transposer]* (La 2^e partie de la consigne fait comprendre que la demande de lecture vise le repérage des motivations.)

– **A.** *Lisez cet article. Qu'est-ce qu'une note "fiable" ? Pour les spécialistes de l'éducation, qu'est-ce qui démontre que les notes données dans le système scolaire français ne le sont pas ?* **B.** *Quels sont les effets négatifs de la notation dénoncés dans cet article ?*

– Mais très souvent, les éléments à repérer ne sont pas précisés, et c'est au lecteur lui-même à le faire. C'est le cas lorsque, comme cela est fréquent, la première tâche demandée sur le texte est « analyser » :

– *Lisez l'article [repérer] et dressez le portrait des grands-parents d'aujourd'hui. [analyser]* (Ce « portrait » va se faire à partir du repérage des caractéristiques de ces personnes.)

– Lisez le témoignage de cet immigré comorien. Faites un résumé de ses motivations et de son parcours.

C'est le cas dans tous les « Exemples de consignes/questions correspondant » du point 3 ci-dessous, qui concerne la tâche « analyser ».

Notons enfin que cette tâche, « Repérer » correspond à ce qui est appelé « Prélever (des informations) » dans les épreuves de compréhension écrite de PIRLS, et, dans celle de PISA, « Localiser et extraire ».

3) Analyser

- *Définition* : on « explique » le document par lui-même et en lui-même au moyen d'une mise en rapport entre eux d'éléments différents de ce document (par comparaison, articulation, combinaison, hiérarchisation,...).
- *Objectifs de l'enseignant* : 1) viser une compréhension approfondie du texte ou d'un aspect du texte par la prise de conscience de sa construction ; 2) fournir des connaissances assurées pour les tâches suivantes.
- *Exemples correspondants de consignes/questions* :
 - **A.** Lisez le texte. Le titre choisi par l'auteur vous semble-t-il cohérent et pertinent ? Qu'auriez-vous proposé ? **B.** Comment l'auteur a-t-il choisi et classé ses définitions ?
 - Lisez cet extrait de roman et décrivez l'environnement familial et social de la famille.
 - D'après les documents suivants en quoi consiste le tourisme culturel et qu'est-ce qui le motive ?
 - (Sur un texte décrivant les différentes raisons de s'engager comme bénévole) Quels sont les trois profils qui se dessinent ? [repérer] Décrivez-les. [analyser]
 - (Sur un long extrait d'un texte de Jean Giono intitulé « Le voyageur immobile »). **A.** Qu'est-ce que c'est, pour vous, voyager ? [se préparer] **B.** Lisez cet extrait de roman. En quoi peut-on comparer l'expérience vécue par ce petit garçon à un voyage ? [analyser]

Dans la tâche « repérer », on se contente de localiser et d'identifier des contenus explicites du document. Dans la tâche « analyser », le lecteur infère du document des connaissances non explicitées :

- **A.** Lisez les textes suivants. Quelle thèse défendent-ils ? (Il s'agit de deux textes longs, l'un intitulé « Quand les jeunes s'engagent », l'autre « Un "nouveau militantisme" ? À propos de quelques idées reçues »). Il ne s'agit donc pas d'un simple repérage, la tâche exigeant une analyse comparative des textes des deux documents.

Cette différence apparaît clairement par exemple lorsque l'analyse demandée porte non pas sur la réalité présentée (les contenus d'information du texte), mais sur la manière dont l'auteur la traite, ou dont ses personnages la voient :

- Lisez le commentaire de cet internaute qui a répondu à l'édito publié dans l'Humanité. Quel est le ton de sa réaction ?
- Lisez ce sketch de l'humoriste français Fernand Raynaud. Comment le racisme s'exprime-t-il dans les propos du douanier ?
- Lisez cet extrait de roman. Quel regard les trois « chibanis » portent-ils sur les Parisiens et la société française en général ?

Ou encore lorsque l'analyse porte non pas sur ce qui est dit, mais ce qui est suggéré (sur les implicites et connotations) :

- Relevez l'expression imagée utilisée par les auteurs. Quel en est le sens ?

La distinction entre « repérer » et « analyser » ne peut être faite qu'en se reportant au document, même si la demande porte sur une analyse. Prenons l'exemple de la question « Comment peut s'analyser cette évolution ? » (il s'agit de l'évolution entre deux formes

d'engagement associatif) : si l'analyse est faite par l'auteur du texte, la tâche demandée au lecteur est « repérer » (le lecteur repère l'analyse de l'auteur) ; si l'analyse n'est pas faite dans le texte, c'est au lecteur de la réaliser, et la tâche demandée est donc « analyser ». Dans le présent modèle d'« analyse par tâches », en effet, il s'agit des tâches réalisées par les apprenants...

4) Interpréter

- *Définition* : on « explique » le document en faisant appel à des données extratextuelles, c'est-à-dire des connaissances extérieures au document.
- *Objectifs de l'enseignant* : faire mobiliser par les apprenants des connaissances déjà acquises, ou leur faire rechercher eux-mêmes des connaissances au moment où les apprenants en ont besoin pour leur explication du document, ou les leur fournir à ce moment-là.
- *Exemples correspondants de consignes/questions* :
 - (Victor est rédacteur en chef d'une revue, et il a embauché un ancien prisonnier condamné pour vols et recel de voitures.) **A.** Lisez le synopsis du film « Mon pote ». Victor a pris le temps de la réflexion avant de prendre sa décision. Quelles sont les questions qu'il a dû se poser ? Quels sont les préjugés auxquels on peut s'attendre dans cette situation de réinsertion ? **B.** Pensez-vous que la société reconnaisse facilement le droit à l'erreur ? Quels sont les exemples que vous pourriez citer ?
 - **A.** Pourquoi, à votre avis, la France a-t-elle écarté jusqu'à présent l'idée de « discrimination positive » ?
 - Cochez dans le tableau les sources que le journaliste cite dans sa revue de presse. [repérer] Quel est l'intérêt de citer des sources différentes ? [interpréter] À votre avis, comment le journaliste a-t-il choisi ses sources ? [interpréter].
 - Comment s'explique le développement de ce type de tourisme (culturel) ? [interpréter]
 - Comment expliquer que ces trois immigrés soient encore surpris par certaines réalités de la société française après tant d'années passées en France ?
 - (Sur un texte définissant le « tourisme culturel ») **A.** Pourquoi l'association des termes « tourisme » et « culturel » surprend-elle ?

Pour répondre à toutes ces questions, les apprenants doivent disposer d'une certaine connaissance préalable de la réalité extratextuelle.

Si ces données nécessaires à l'explication d'un élément du texte se trouvent dans le texte, il s'agira de « repérer » et « analyser », et non d'« interpréter ». Exemples :

B. Que recherchait la famille ? Y est-elle parvenue ? Pourquoi ? (Il s'agit là de « repérer » et « analyser », la réponse se trouvant dans le texte : « Entre la machette d'un voisin malien et le sabre d'un cousin algérien, **se la jouer petit Français n'était pas recommandé.** Ou alors, à l'époque, **il aurait fallu un peu plus mélanger les voisins.** Et là, peut-être que. », je souligne.)

– Sur une chronique orale d'un journaliste parlant de la surconsommation des médicaments en France, et citant comme cause la demande des patients) *Comment peut s'expliquer la pression des patients ?* (Sans même consulter le document, la formule utilisée par les auteurs du manuel [« **peut s'expliquer** »] suggère qu'il s'agit sans doute d'interprétation. S'il s'était agi de repérage-analyse, ils auraient écrit « comment s'explique ».)

– **A.** Lisez le témoignage de cet immigré comorien. Faites un résumé de ses motivations et de son parcours. **B.** Définissez le mot « immigration ». Expliquez les raisons qui poussent les personnes à immigrer et les conséquences pour les pays d'accueil. Discutez-en avec vos camarades. (Sans même consulter le document, là aussi, la fin de la dernière consigne [« Discutez-en avec vos camarades »] laisse penser que pour une part au moins, ces raisons et ces conséquences sont à chercher par les apprenants dans leurs propres connaissances, et non seulement dans le document.)

La précision est parfois donnée, pour qu'il n'y ait pas de doute dans l'esprit des apprenants :

- Pourquoi, **selon les personnes interviewées**, ne suffirait-il pas de généraliser le dispositif de Science-Po pour « en finir avec la reproduction des élites » ? [repérer et analyser] (je souligne)
- **D'après vous**, pourquoi le français est-il considéré par certains comme « le pire touriste au monde ? » [juger] (je souligne)

Si ce n'est pas le cas, on ne peut savoir à quelle tâche correspond à la question « pourquoi » sans consulter le document :

- A.** Écoutez l'enregistrement sonore. Pourquoi l'interviewé commence-t-il son récit par : « Je ne voudrais pas oublier de vous dire. » [repérer et analyser, ou interpréter]

Dans les premières années de l'enseignement scolaire, où l'on privilégie souvent le texte comme prétexte à prise de parole, les questions « pourquoi ? » sont fréquentes, parce qu'elles permettent des réponses très variées selon les tâches effectivement réalisées par les élèves pour élaborer leur réponse. Le premier exercice proposé en Annexe 2 à la fin du présent article porte justement sur ce point.

5) Extrapoler

- **Définition** : on « explique » le document en explicitant les éléments représentatifs de réalités extratextuelles ou en extrayant du document des connaissances sur cette réalité. Du point de vue cognitif, l'opération réalisée dans l'extrapolation est donc inverse de celle réalisée dans l'interprétation, où c'étaient les connaissances déjà disponibles sur cette réalité (ou données par l'enseignant, ou encore recherchées à cette occasion par les apprenants) qui étaient mobilisées pour expliquer le document.
- **Objectif de l'enseignant** : exploiter le document en tant que support d'enseignement et de découverte culturels.
- **Exemples correspondants de consignes/questions** :
 - En France, pourquoi a-t-on jugé nécessaire de créer une institution telle que la HALDE (Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité) ? (Les apprenants vont inférer de cette création la réalité des discriminations et des inégalités dans la société française.)
 - (À propos d'une mesure de ce type prise en 2001 par Sciences-Po, et présentée dans le document). En quoi consisterait cet « esprit français » qui, selon certains, serait opposé à l'idée de discrimination positive ?
 - « Que reproche (la journaliste) au débat actuel sur l'école et aux mesures prises pour l'améliorer ? [repérer] Quelles peuvent être à votre avis ces « propositions pour refonder l'école » ? » [extrapoler]
 - (À propos de chiffres apportés par le document) « Quels sont ceux qui vous paraissent les plus importants pour illustrer le thème du conflit de génération ? »
 - Lisez ce texte. Résumez les différentes démarches à effectuer en France pour créer une association. [repérer et analyser] À votre avis, pourquoi a-t-on imposé toutes ces formalités ? [extrapoler]²

La tâche « extrapoler » repose sur le postulat – supposé, dans le contrat pédagogique implicite partagé par les auteurs du manuel, l'enseignant et les apprenants – que les documents ont été choisis en raison de leur haut degré de représentativité. Comme je l'ai indiqué plus haut, on peut définir en didactique des langues-cultures un document « authentique » comme un document dont on postule qu'il est représentatif en langue-culture, c'est-à-dire sur lequel il est possible – je prendrai l'exemple du FLE – d'extrapoler des connaissances assurées autant sur la langue française que sur la culture des pays francophones. Toutes les autres tâches du présent modèle, en définitive, sont susceptibles de se combiner implicitement avec « extrapoler » dans tous les

² Notons au passage l'usage un peu limite ici de l'expression « à votre avis », alors que la demande n'est pas de « réagir », ni même de « juger ». Les auteurs ont sans doute voulu suggérer par là aux apprenants qu'ils sont en mesure de réaliser eux-mêmes la tâche d'extrapolation...

documents classés, dans *Version Originale 4*, en « À la recherche de l'information » et « Outils culturels » :

– **A.** *Lisez l'article suivant. [repérer] Ce type d'actions existe-t-il chez vous ? [comparer et transposer]* (Les actions repérées dans le texte sont postulées comme réalisées effectivement dans la réalité.)

– **A.** *Écoutez ce témoignage. Quel type de discrimination y est dénoncé ? [repérer] B. Pourquoi le quotidien de cette personne est-il difficile ? C. Que pensez-vous de cette situation ? [juger] Comparez avec la situation de votre pays. [comparer et transposer]* (La dernière consigne de cette série implique que le texte décrit la situation réelle en France.)

– *Analysez les deux documents : à quel pourcentage de la population française appartiennent ces baby-boomers ? Compte-tenu de leur âge actuel, le taux des personnes âgées de plus de 65 ans va-t-il s'accroître ou diminuer dans les années à venir ?* (Les données présentées dans le document sont postulées comme reflétant la réalité démographique actuelle de la France.)

6) Réagir

- *Définition* : on « explique » le document en tant que lecteur subjectif, en explicitant ses réactions, impressions, émotions, sentiments personnels.
- *Objectif de l'enseignant* : faire appel à la subjectivité des apprenants en tant que lecteurs réagissant personnellement en fonction de leur personnalité, sensibilité, expérience, culture.
- *Exemples correspondants de consignes/questions* :
 - *Écoutez la chronique du journaliste. Quels sont les chiffres qui vous surprennent ?*
 - **A.** *L'organisation d'une telle « Semaine du goût » à l'école vous surprend-elle ? Ses objectifs et ses modes de réalisation vous paraissent-ils intéressants ?*
 - *Comment s'explique le développement de ce type de tourisme (culturel) ? [interpréter] Partagez-vous cet engouement ? [réagir]*

Même si la consigne suivante commence par « réagissez », on a l'impression qu'on y demande aux apprenants non pas de « réagir », mais d'illustrer et d'argumenter (« juger »). Cette consigne vient d'ailleurs en fin de travail sur un document :

– **Réagissez** à la citation de R. Kipling : « *Tout bien considéré, il n'y a que deux sortes d'hommes dans le monde : ceux qui restent chez eux et les autres.* » (je souligne)

Dans la consigne suivante, il semble bien que « réagir », tant en raison de ce qui précède (une demande d'argumentation) que de ce qui suit (« en présentant votre point de vue personnel) ait le sens de « juger personnellement ».

– *Relevez dans ce texte les arguments en faveur de la littérature engagée. [repérer] Êtes-vous d'accord avec ces arguments ?* [« juger » : on attend que les apprenants répondent à ces arguments par d'autres arguments] *Choisissez l'une des citations et réagissez en présentant votre point de vue personnel.* (je souligne)

J'aborderai, dans le point 7 suivant, la question des relations complexes entre « réagir » et « juger ».

7) Juger

- *Définition* : présenter son opinion, avis, idée, jugement personnels de manière raisonnée.
- *Objectif de l'enseignant* : on « explique » le document en tant que lecteur objectif, en explicitant ses arguments et en faisant appel à ses connaissances.
- *Exemples correspondants de consignes/questions* :
 - (Sur le même document intitulé « L'indépendance des journalistes ») **A.** *Que pensez-vous de la thèse de l'auteur de cet article selon laquelle « l'indépendance constitue un*

concept illusoire ou même parfois dangereux » ? **B.** *« Aussi bien intentionnés soient-ils, [les hommes] ont des préjugés, des informations limitées, et il faut bien admettre qu'il peut leur arriver de prendre de mauvaises décisions. » Êtes-vous d'accord avec cette idée ?*

– Pensez-vous, comme les biologistes cités par ces auteurs, que « ce que nous mangeons influencerait notre manière de penser et d'agir » ?

– Lisez la présentation de ce programme officiel du gouvernement du Québec. [repérer] Qu'en pensez-vous ? [juger]

– Les modes de vie et revendications de ces grands-parents vous paraissent-ils légitimes ?

– Êtes-vous d'accord avec l'auteur lorsqu'il affirme qu'il faut lier éducation et nutrition ?

Dans toutes ces consignes, qui portent sur des « questions de société », il est clair que la tâche demandée par les auteurs est « juger », et non « réagir ». Sur le thème suivant, la tâche demandée est plus ambiguë, et le type de tâche réalisée par les apprenants plus imprévisible :

– Écoutez les témoignages. Qu'est-ce qu'un artiste selon les personnes interrogées ? [repérer] Qu'en pensez-vous ? [réagir, ou juger]

Entre « réagir » et « juger » à la suite d'une consigne ou une question, la distinction peut être en effet d'autant plus subtile que la tâche réellement réalisée va dépendre de la manière dont les apprenants vont répondre, plus ou moins spontanément/subjectivement, ou de manière plus ou moins raisonnée/argumentée. En revanche, lorsqu'il y a appel à discussion collective de la part des auteurs du manuel, on peut au moins être sûr qu'on leur demande de « juger » ; même si « réagir », de la part de certains apprenants, pourra constituer en classe une bonne amorce d'échanges de jugements voire (mais il n'y a jamais de demande explicite de ce type dans *Version originale 4...*) de recherche d'accord sur un jugement collectif.

– C. Qu'est-ce qu'une vie associative très intense et diversifiée apporte de positif à une société dans son ensemble ? Discutez-en en classe. D. Est-il nécessaire de s'associer pour s'engager ? Débattre-en entre vous.

– (Sur un document intitulé « Vers l'instauration d'un 'droit à l'oubli' numérique ») Que signifie, pour vous, l'expression « droit à l'oubli » ? Pensez-vous que le droit à l'oubli est valable pour tout le monde et dans toutes les situations ? Discutez-en en petits groupes.

– Êtes-vous d'accord avec l'analyse faite par le journaliste ? Selon vous, par quoi pourrait-on remplacer les notes ? Discutez-en entre vous.

– Êtes-vous pour ou contre la mixité sexuelle à l'école ? Pourquoi ? Discutez-en entre vous.

– Dans votre pays, quelles sont les règles à respecter en classe vis-à-vis des enseignants ? Quelle frontière y a-t-il entre votre vie privée et votre vie en classe ? Donnez-en quelques exemples concrets et discutez-en. [comparer, puis juger]

Dans l'espace d'échanges collectifs qu'est une classe, toutes les réactions personnelles sont susceptibles d'être reprises par l'enseignant pour faire l'objet d'une discussion collective. Mais la fréquence des propositions explicites de ce type dans *Version Originale 4* est certainement liée à l'une des implications majeures de la perspective actionnelle, qui est de considérer les échanges en classe comme une forme d'action collective, contrairement à l'approche communicative, où les discussions se passaient principalement en petits groupes, voire en groupes de deux, le résumé ou le résultat en étant simplement communiqués ensuite au groupe-classe.

Les articulations « repérer → « analyser → juger », ou de manière plus allusive, « repérer → juger » et « analyser → juger » (avec « analyser » ou « repérer », respectivement, demandés de manière implicite), sont particulièrement fréquentes dans les didactisations comme cela s'explique aisément : il faut identifier puis comprendre l'idée avant de pouvoir dire ce qu'on en pense... :

– A. Lisez le texte suivant. En quoi consiste la fracture générationnelle décrite par l'auteur ? [repérer] B. Quel est le point de vue de l'auteur ? [analyser] Êtes-vous d'accord avec lui ? [juger]

– **A.** Résumez les différents arguments développés par les internautes dans ce blog santé [repérer et analyser]. Quel est celui qui vous fait le plus **réagir**³ et pourquoi ? [juger] (je souligne) **B.** Toutes ces préoccupations vous semblent-elles légitimes ? [juger] S'inquiète-t-on et discute-t-on autant des questions de santé publique dans votre pays ? [transposer et comparer]

– (Sur un texte intitulé « Qu'est-ce que l'identité numérique ? ») **A.** À votre avis, que signifie l'expression « identité numérique » ? [se préparer] **B.** En vous appuyant sur le document suivant, relevez les différents éléments d'une identité numérique. [repérer] La vôtre comporte-t-elle tous ces éléments ? [transposer] **C.** Selon vous, quels sont les risques et les opportunités liés à l'identité numérique ? [juger]

– **A.** Qu'est-ce c'est pour vous, la e-réputation ? Quels problèmes particuliers peut-elle poser ? Faites-vous personnellement attention à votre réputation numérique ? [se préparer] **B.** Écoutez ces témoignages. Quelles idées retrouvez-vous concernant la question de l'identité numérique ? [repérer] Avec qui êtes-vous d'accord ? [juger]. **C.** Si vous deviez **réagir**⁴ sur le site Internet de cette radio, que diriez-vous ? [juger] (je souligne, voir note en bas de page)

– **B.** À quelles différentes « visions du monde » renvoient les deux formes d'engagement décrites ? [analyser] Comment peut s'analyser cette évolution ? [analyser] Celle-ci vous paraît-elle favorable ou non au développement des associations et de leurs actions ? [juger] Y a-t-il la même évolution dans votre pays ? [comparer]

– Ces trois documents concernent la même information. En quoi celle-ci est-elle traitée de manière différente ? [analyser] Quel type de traitement vous paraît le plus intéressant ou le plus indispensable, etc. Pourquoi ? [juger]

8) Comparer

- **Définition :** on « explique » le document en tant que lecteur, en établissant explicitement des correspondances entre des données textuelles extraites, ou les données extratextuelles interprétées ou extrapolées à partir du document, et des données dont on dispose déjà par ailleurs dans sa culture maternelle, dans la même culture étrangère, ou encore dans d'autres cultures étrangères (y compris les différentes cultures éventuelles des apprenants du groupe-classe).
- **Objectifs de l'enseignant :** 1) faire appel aux connaissances et compétences des apprenants pour leur faire mieux prendre conscience des réalités étrangères ; 2) à l'inverse leur faire mieux prendre conscience de leur propre culture.
- **Exemples correspondants de consignes/questions :**
 - Ce dispositif existe-t-il chez vous ?
 - Votre pays connaît-il le même phénomène ?
 - Cette chanson aurait-elle un sens dans votre pays ?
 - Feriez-vous les mêmes observations sur le système scolaire de votre pays ?
 - Comparez avec les pratiques des voyageurs de votre pays.

Lorsque les réalités culturelles des apprenants sont commentées pour elles-mêmes, et non plus seulement comme points de comparaison avec les réalités culturelles présentées par le document, on passe de « comparer » à « transposer ». Il me semble que les questions suivantes incitent, après une éventuelle première phase de comparaison, à passer rapidement à la transposition :

- Dans votre pays, quelles sont les règles à respecter en classe vis-à-vis des enseignants ? Quelle frontière y a-t-il entre votre vie privée et votre vie en classe ?
- Lisez la définition de la laïcité à la française. Ce principe s'applique-t-il dans votre pays ? Expliquez.
- Ces pratiques sont-elles courantes dans votre pays ou dans votre entourage ?

³ Même remarque qu'à la note précédente.

⁴ On notera que « réagir », dans ce contexte, correspond à « juger » dans ma typologie.

– *Quels sont, dans votre culture, les autres aliments considérés comme indispensables ?*

9) Transposer

- *Définition* : on « explique » sa propre lecture du document en transposant dans sa propre culture les données textuelles extraites et les données extratextuelles mobilisées.
- *Objectifs de l'enseignant* : 1) motiver la prise de parole des apprenants en les faisant parler sur des réalités qui leur sont proches ou personnelles ; 2) justifier les échanges en classe à propos de réalités qui vont forcément être différentes.
- *Exemples correspondants de consignes/questions* :
 - *Comment réagiriez-vous s'il vous arrivait la même chose qu'à la personne interviewée ?*
 - *Et vous, pour quelles causes vous êtes-vous déjà engagé ou seriez-vous prêt à vous engager ?*
 - *Et vous, vous engageriez-vous pour la défense de la langue française ? Que proposeriez-vous ?*
 - *(Sur un document intitulé « Prud'hommes, mode d'emploi ») Avez-vous déjà eu recours à ce genre de dispositif ou connaissez-vous quelqu'un qui a dû le faire ? Racontez.*
 - *Quel artiste (écrivain, changeur, personnalité locale...) auriez-vous aimé rencontrer dans le cadre de votre institution ? Pourquoi ?*
 - *Si vous deviez partir, quelle formule choisiriez-vous, et pourquoi ? Échangez avec vos camarades.*

Il s'agit plutôt de « comparer » lorsque les connaissances des apprenants sur leur pays ou leur culture servent principalement à mieux mettre en relief les spécificités de ce qui est décrit dans le document. Et de « transposer » à partir du moment où l'objectif principal de la tâche se déplace du document vers les réalités propres aux apprenants :

- *Existe-t-il chez vous un dispositif semblable ? [comparer] Comment fonctionne-t-il ? [transposer]*
- *Donnez d'autres exemples de patrimoine culturel immatériel qu'il vous paraîtrait important de protéger et de valoriser, et expliquez pourquoi.*

Transposer demande souvent, explicitement ou implicitement, de comparer avec les réalités telles qu'elles ont été préalablement extraites, interprétées ou extrapolées du texte :

- *Retrouvez-vous des formes de militantisme équivalentes dans votre pays ? [comparer] Dans votre pays, comment les jeunes militent-ils ? Discutez-en en petits groupes. [transposer et comparer]*
- *Cette affaire, ou une affaire similaire mettant en jeu la relation entre l'État et la religion, pourrait-elle déclencher une telle polémique dans votre pays ? [transposer et comparer]*
- *Lisez le document. Comprenez-vous pourquoi ces personnes ont été licenciées ? » [analyser ou interpréter] Comment cela se serait-il passé dans votre pays ? [comparer et transposer]*

La série de questions suivantes est intéressante, parce qu'elle permet de pointer un critère de distinction entre [juger] et [transposer] :

- *Selon cet article, en quoi l'image de l'artiste a-t-elle changé et pourquoi ? [analyser] Partagez-vous son analyse ? [juger ? transposer ?] Est-elle valable dans votre pays ?*

Si l'on rattache la deuxième question (« Partager-vous son analyse ? ») à la première, il s'agit d'une demande de « juger » : on demande aux apprenants de juger « en interne », de juger l'analyse de l'auteur de l'article par rapport à son pays). Si on la rattache à la dernière, il s'agit d'une demande de transposition : on demande aux apprenants de juger de la pertinence de l'analyse par rapport à leur propre pays.

Dans l'exemple suivant, les réponses à la question **D** peuvent mettre en œuvre les tâches « transposer », « analyser », « comparer » et « juger » dans des mesures et selon des articulations différentes :

- **C.** *Que pensez-vous des liens entre politique et culture, tels qu'ils sont présentés dans le document ci-dessous ? [analyser, puis juger]*
- D.** *Cette analyse vous semble-t-elle applicable à votre pays ?*

Dernière remarque concernant la tâche « transposer » : cette tâche, lorsqu'elle est proposée en toute fin de didactisation d'un texte s'accompagne d'une demande de production développée, peut être considérée comme combinée avec la tâche présentée au point 10 ci-dessous, « prolonger » :

- (Dernière question sur un document intitulé « Nuits blanches à Paris ») *Si vous deviez organiser une « Nuit blanche » dans votre ville, que proposeriez-vous ?*
- *Avez-vous déjà été surpris par les us et coutumes d'un pays dans lequel vous êtes allé ? Racontez une anecdote à la classe.*

10) Prolonger

- *Objectifs de l'enseignant* : 1) poursuivre l'exploitation du document ; 2) impliquer personnellement les apprenants en faisant appel à leur expérience et jugement personnels, à leur l'imagination et créativité ; 3) leur fournir des occasions de réemploi personnel des contenus langagiers et culturels du document, et des autres contenus mobilisés à l'occasion de l'exploitation du document ; 4) préparer des tâches demandées dans les certifications préparées : le résumé, la synthèse, le commentaire, le compte rendu, l'exposé,...
- *Exemples correspondants de consignes/questions* :
 - (À la fin de la didactisation d'un texte extrait de Wikipédia intitulé « La malnutrition dans les pays développés ») *Quels sont les autres facteurs susceptibles de diminuer l'espérance de vie ? Quelles règles d'hygiène de vie permettraient de limiter l'impact de ces facteurs ?* (Clairement, il n'y pas là demande de transposition dans une autre culture, mais demande de prolongement d'une étude sur une question supposée valable quelle que soit la culture.)
 - *Que répondriez-vous à la question finale que [l'auteur] pose à ses lecteurs : « Mais alors, que peut bien signifier l'indépendance des journalistes ? ».*
 - *Lisez les définitions suivantes. Comment sont définies dans votre pays les notions de vie privée et de vie publique ? [comparer] Rédigez votre propre définition. [prolonger]*
 - *Êtes-vous favorable ou opposé à la « discrimination positive » ? Discutez-en groupes [juger], puis faites-en classe un compte rendu de votre débat. [prolonger]*

Il s'agit sans aucun doute d'une demande de « prolongement » à chaque fois qu'une tâche est proposée à l'écrit en fin de didactisation d'un document travaillé oralement en classe :

- (À la fin d'un enregistrement portant sur les différentes formes de voyage) *Rédigez l'introduction d'un exposé qui présentera deux conceptions opposées du voyage : le voyage évasion et le voyage comme produit de consommation.*
- *Postez, comme cet internaute, une demande d'aide sur une question de santé, puis rédigez le conseil correspondant après avoir choisi un aliment particulièrement apprécié pour ses vertus nutritionnelles dans votre pays.*
- (Après la compréhension d'un document oral portant sur les relations enseignant-apprenants en France) *Rédigez le guide Bien se comporter en classe à l'intention des Français qui viennent étudier dans votre pays. [transposer et prolonger]*

Dans l'exemple suivant, le prolongement concerne simultanément deux documents :

- (Sur un document oral proposé à la suite d'un document écrit présentant la HALDE, Haute Autorité de lutte contre les discriminations et les inégalités) *Écoutez ce témoignage. Quelle discrimination y est dénoncée ? [repérer] Que pourrait faire la HALDE pour aider à la lutte contre ce type de discrimination ? [prolonger]*

Ce cas est unique dans *Version Originale 4*, où les mises en relation de deux documents sont rarement proposées, et seulement à l'occasion de la tâche « comparer ». Les documents réunis dans les rubriques « À la recherche de l'information » et « Outils culturels » sont plus conçus comme devant alimenter séparément les « tâches finales » (les deux mini-projets proposés dans la rubrique terminale des unités didactiques, « Passage à l'action »), que comme dossiers à étudier en tant que tels. Ce qui semble logique dans une perspective actionnelle, chacun des documents ayant été choisi par les auteurs, en principe, en fonction de ce qu'il peut apporter pour l'accomplissement de ces tâches finales, qui ne sont plus des tâches **sur** les textes (« logique du document »), mais des tâches **avec** les textes (« logique de la documentation »)⁵.

3. Exemples d'application du modèle d'analyse par tâches

J'ai utilisé le modèle d'analyse par tâches comme grille d'analyse d'extraits de manuels de FLE dans le [Corrigé du Dossier n° 5](#) du cours « La didactique des langues-cultures comme domaines de recherche ».

– *Tâche 4* : « Analysez la conception de la culture et la conception de la didactique de la culture dans cette unité du manuel *Panorama 4* (CLE international, 1998), Espaces 3. Analyses et Commentaires, 9. « Enfants de Descartes », pp. 52-63." ». La reproduction de cette unité didactique se trouve en Bibliothèque de travail, [Document n° 037](#), Annexe 3.

– *Tâche 5* : « Comparez le traitement didactique du texte littéraire dans les deux pages de manuel suivantes :

– Extrait de Daniel Pennac, *Au bonheur des ogres* (éd. Gallimard), manuel *Tout va bien ! 2*, CLE international, 2004, p. 102.

– « L'appel », extrait de Eugène Ionesco, *Exercices de conversation et de diction françaises pour étudiants américains* (éd. Gallimard, 1e éd. 1979), manuel *Version Originale 2*, Éditions Maison des Langues, 2011, p. 46.

La reproduction de ces deux pages se trouve en Bibliothèque de travail, [Document n° 037](#), Annexe 3.

Ce corrigé a été élaboré à l'époque en fonction de la version de [2006\(e\)](#) du modèle d'analyse par tâches.

Rappel : le modèle a été utilisé également pour faire des propositions d'exploitation de sketches vidéo : cf. *supra* chap. 1.

4. Évaluer

L'élaboration – finalisée en mai 2018 – d'un « Référentiel général d'évaluation des compétences en compréhension de l'écrit » (pour les langues nationales et étrangères) en collaboration avec le Ministère algérien de l'éducation, avait pour objectif principal de préparer les élèves aux épreuves PISA de compréhension de l'écrit, ce qui amené à ajouter la tâche *Évaluer* au modèle. Les descripteurs des échelles de compétences en compréhension de l'écrit de PISA intègrent en effet cette tâche pour les niveaux 4, 5 et 6 (je souligne) :

⁵ Sur ces deux logiques, voir plus bas le chapitre 4.

Niveau	Score min.	Caractéristiques des tâches
6	698	[...] Dans certaines tâches de réflexion et d'évaluation, les élèves doivent formuler des hypothèses ou se livrer à une évaluation critique à propos d'un texte complexe sur un thème qui ne leur est pas familier, compte tenu de nombreux critères ou perspectives, en s'appuyant sur leur compréhension approfondie de notions extérieures au texte. [...]
5	626	[...] Les tâches de réflexion passent par un processus d' évaluation critique ou la formulation d'hypothèses sur la base de connaissances spécialisées. [...]
4	553	[...] Dans les tâches de réflexion, les élèves doivent formuler des hypothèses à propos d'un texte ou évaluer celui-ci de manière critique en s'appuyant sur des connaissances formelles ou publiques. [...]

Source : Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA 2015, « 7.6. Échelle des sept niveaux de compétences », p. 65, http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa_19963785.

Il s'agit, comme on le voit, d'une évaluation critique du texte lui-même tel qu'il est rédigé par l'auteur, et non, par exemple, d'une évaluation des personnages, de leurs actions, du contexte ou de la situation, ce qui correspond à « juger » dans mon modèle d'analyse actionnelle. On voit aussi que la progression d'un niveau à l'autre y est donnée par la nature des ressources mobilisées : « connaissances formelles ou publiques » (niveau 4) → « connaissances spécialisées » (niveau 5) → « nombreux critères ou perspectives » + « [connaissance approfondie de] notions extérieures au texte » (niveau 6).

La progression de l'évaluation des textes a été définie de la manière suivante dans l'échelle à 7 niveaux du Référentiel général d'évaluation des compétences en compréhension de l'écrit algérien :

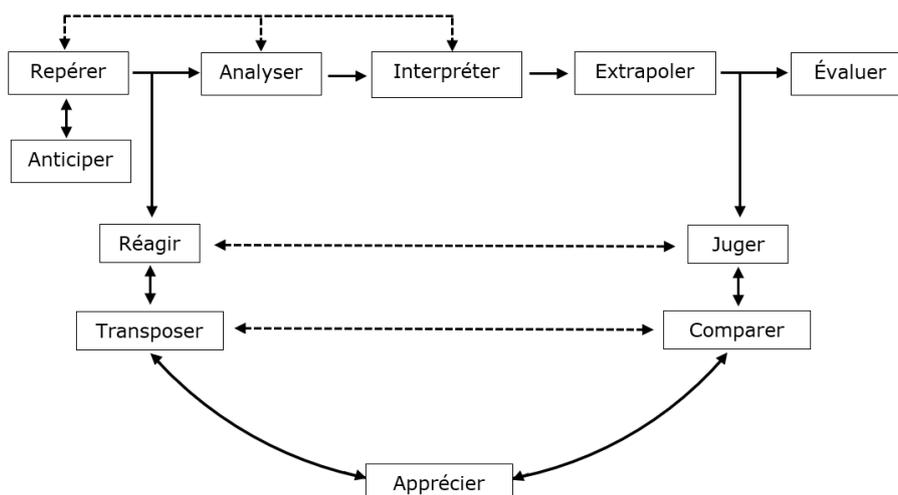
- Niveau 2 (11 ans, 4^e année d'étude dans l'apprentissage de la langue arabe) : « L'élève est capable d'exprimer une brève réaction ou appréciation personnelle. »
- Niveau 3 (12 ans, 5^e année) : « L'élève est capable de sélectionner un passage qu'il a ou qu'il n'a pas aimé et d'expliquer brièvement pourquoi. »
- Niveau 4 (15 ans, 8^e année, année de l'évaluation PISA) : « L'élève est capable de donner un avis motivé sur le texte en s'appuyant sur des connaissances courantes ou non courantes. »
- Niveau 5 (16 ans, 9^e année) : « L'élève est capable d'évaluer le texte en s'appuyant sur ses caractéristiques thématiques, structurelles ou linguistiques, et sur des connaissances non courantes. »
- Niveau 6 (17 ans, 10^e année) : « L'élève est capable de formuler des hypothèses et de construire une évaluation critique argumentée du texte. »
- Niveau 7 (18 ans, préparation ou appui à la 1^e année universitaire) : « L'élève est capable d'élaborer la synthèse d'un dossier et d'en faire une évaluation critique argumentée. »

Ce Référentiel général d'évaluation a été décliné en quatre « Référentiels d'apprentissage par domaines des compétences en compréhension de l'écrit », finalisés à la mi-juillet 2018. Ces quatre domaines sont (1) le décodage, (2) l'information, (3) l'expérience littéraire, (4) l'action. Les spécificités du texte littéraire et de ce qui est attendu des élèves en termes de compétences littéraires m'a amené, en collaboration avec une collègue conseillère au ministère, Lila Medjahed, à élaborer un « modèle de gestion des tâches sur les textes littéraires » :

5. Une version dynamique du modèle de gestion des tâches sur les textes littéraires

Mon modèle d'analyse par tâches de 2012 présenté *supra* au chapitre 2 correspond à une gradation fréquente de ces tâches dans les manuels, mais non à une progression en termes de difficulté cognitive. Intégrer ces types de tâches dans un référentiel d'évaluation exigeait de disposer d'un modèle de progression. C'est ce qui a été fait dans le cadre des propositions de

réforme de l'enseignement des langues maternelles et étrangères en Algérie élaborées au cours des années 2017-2019). La dernière version, présentée ci-dessous, date de juillet 2018 :



Commentaires :

1. La progression globale des tâches en termes de difficulté cognitive est celle de la série supérieure du schéma : *Repérer* → *Analyser* → *Interpréter* → *Extrapoler* → *Évaluer*.

2. *Analyser* consiste pour le lecteur à comprendre le texte en reliant plusieurs éléments explicites ou implicites de texte : c'est une compréhension « interne » au texte. Les deux autres activités mettent en jeu des connaissances externes au texte. *Interpréter* consiste à comprendre le texte en faisant appel à des éléments extratextuels, souvent appelées de manière générale « connaissances du monde », telles que les connaissances ou expériences acquises personnellement ou apprises d'autres personnes ou d'autres lectures. *Extrapoler* correspond à l'opération inverse : on élargit ses connaissances du monde en considérant des éléments textuels comme représentatifs de réalités extratextuelles.

3. Les activités de la série supérieure sont centrées sur le texte, celles des séries inférieures (*Réagir-Transposer* → *Juger-Comparer*, et *Apprécier*) sur le lecteur. *Réagir* et *Transposer* sont des activités réalisées de manière subjective, et de ce fait elles apparaissent souvent spontanément, du moins chez les jeunes lecteurs, dès le premier contact avec le texte. *Juger* et *Comparer* sont des activités réalisées au contraire de manière objective, et de ce fait elles demandent préalablement d'*Analyser* et d'*Interpréter* le texte, et d'estimer en quoi il est représentatif (*Extrapoler*). Enfin, savoir *Évaluer* tant le fond que la forme des textes est une des compétences clés d'un lecteur doté d'une culture littéraire.

4. *Repérer* et *Anticiper*, ainsi que la double flèche qui les relie, représentent la mécanique fondamentale de la lecture, qui consiste en un constant va-et-vient entre (1) un mouvement ascendant du texte au sens, et (2) un mouvement descendant du sens au texte :

(1) Le lecteur construit du sens à partir de ce qu'il a repéré dans le texte.

(2) Le lecteur organise et développe ce sens par des hypothèses basées sur ses connaissances du monde et ses prévisions concernant la suite du texte, puis valide ou invalide ces anticipations au moyen de repérages dans le texte.

(1) Ces nouveaux repérages et la poursuite de la lecture permettent au lecteur de construire à nouveau du sens,

(2) ... et ainsi de suite.

5. Critères de progressivité (en langue maternelle)

- Aux niveaux Pré-N1 et 1 (élèves entre 5 et 9 ans), il s'agit surtout de donner aux élèves les moyens langagiers de faire ce qu'ils sont en capacité cognitive de faire spontanément : repérer, réagir et transposer.
- Aux niveaux 2, 3 et 4, il s'agit principalement de leur apprendre à analyser, interpréter et extrapoler, ainsi que de leur faire acquérir les moyens langagiers qui leur sont pour cela nécessaires.

- À partir du niveau 5, en s'appuyant sur la maîtrise des activités précédentes, les élèves doivent apprendre à juger et comparer de manière de plus en plus distanciée et justifiée, enfin à évaluer de manière de plus en plus critique et argumentée tant les contenus des textes que leur forme, en mobilisant pour ce faire les notions abstraites et les connaissances spécialisées nécessaires.

– Les flèches supérieures en pointillés mettent en relation réursive *Repérer*, *Analyser* et *Interpréter* :

- Il faut déjà avoir repéré des éléments pertinents du texte pour pouvoir ensuite analyser (puisque cela va consister à mettre ces éléments en relation entre eux) et interpréter (puisque cela va consister à mettre ces éléments textuels en relation avec des connaissances extratextuelles) ; mais à l'inverse, il est souvent nécessaire, pour développer ou approfondir une analyse ou une interprétation, d'aller repérer dans le texte de nouveaux éléments.
- Il faut déjà avoir analysé certains éléments du texte pour les interpréter ; mais à l'inverse, il peut être nécessaire, en fonction d'une interprétation, de revenir sur l'analyse faite précédemment.

6. Les deux doubles flèches en pointillés entre d'une part « Comparer » et « Juger », et d'autre part entre « Réagir » et « Transposer » correspondent à une activité de comparaison entre les produits de ces deux activités initiales et de ces deux activités finales. Cette comparaison va fournir aux élèves, s'ils ont noté immédiatement par écrit le produit des premières activités, les moyens d'une auto-évaluation des progrès réalisés dans leur compréhension du texte.

7. L'objectif premier de l'expérience littéraire est le plaisir, et l'objectif premier de l'enseignant est donc que les élèves soient en mesure d'*Apprécier* le texte et leur lecture du texte. Cette appréciation peut être plutôt subjective – elle dépend alors des réactions et transpositions – ou plutôt objective – elle dépend alors des jugements et des comparaisons. À un niveau supérieur de lecture compréhensive des textes littéraires, c'est le va-et-vient, ou la confrontation, entre l'appréciation subjective et l'appréciation objective qui sont susceptibles de produire le plaisir littéraire.

6. Des exercices ciblés sur chaque type de tâche

Extrait correspondant de l'article [2006e](#) "Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », pp. 16-17.

La typologie de l' « analyse actionnelle des textes littéraires » proposée ci-dessus devrait permettre en effet non seulement d'expliciter les objectifs de l'explication de textes en termes de compétences (« être capable de paraphraser », « être capable d'analyser », etc.) et donc de concevoir pour cette activité aussi des échelles de compétences semblables à celles proposées dans le *CECR*⁶ ; cette typologie devrait permettre aussi d'imaginer une grande variété d'exercices visant à faire prendre conscience aux élèves de chacune de ces tâches, et à les entraîner à leur utilisation de manière fractionnée et progressive, comme le veut tout bon entraînement sportif : l'un des effets pervers des explications de textes « complètes » lorsqu'elles sont reproduites à l'identique, en effet, est qu'elles sont de ce fait complexes et que la plupart des élèves ne parviennent pas à s'approprier globalement l'ensemble des compétences en jeu, quel que soit le nombre d'années d'entraînement.

⁶ Ces grilles devront intégrer pour cela des descripteurs précisant le degré de difficulté et le degré de réussite, comme dans les échelles de compétence du *CECR*, et se différencier sans doute, au moins en partie, selon les types des textes : narratifs, argumentatifs, descriptifs, informatifs, explicatifs et injonctifs, par exemple, pour reprendre une typologie que j'avais utilisée, dans le manuel d'espagnol *¿Qué pasa? Terminales* (Nathan, 1995), pour une fiche méthodologique intitulée « Prendre en compte la typologie des textes » (p. 172).

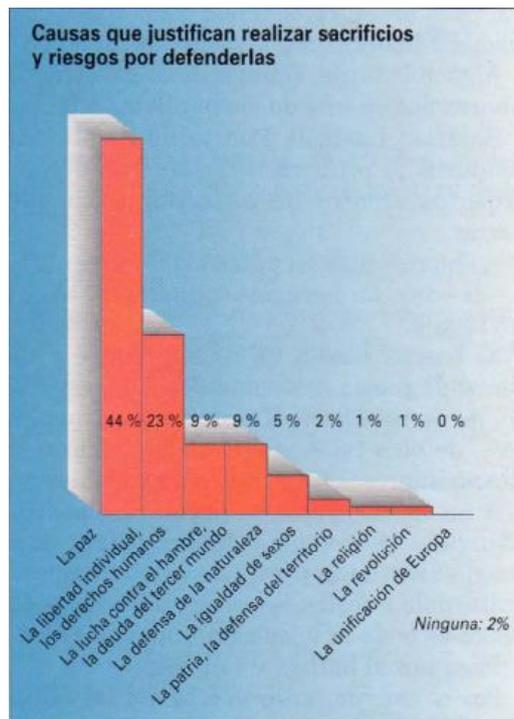
Voici quelques exemples concrets de ces exercices :

DISPOSITIF (CONDITION DE RÉALISATION DES TÂCHES)	CONSIGNES (INDICATION DES TÂCHES À RÉALISER)
1. On reproduit dans une colonne un texte avec des parties surlignées et des flèches renvoyant à des cases vides dans une seconde colonne, où est seulement précisé pour chacune le type de tâche à réaliser (« paraphraser », « analyser », etc.).	Rédigez dans les cases vides les phrases de commentaire attendues.
2. On reproduit dans deux colonnes en vis-à-vis le texte et son commentaire écrit. ⁷	<i>(Différentes consignes possibles : il ne s'agit pas ci-dessous d'un ensemble cohérent ordonné)</i> -Identifiez, pour chaque phrase de commentaire, le type de la tâche réalisée sur le texte (paraphrase, analyse,...) -Remettez les phrases de commentaire dans leur ordre logique. -Éliminez les phrases de commentaire erronées/superflues (cf. le « jeu de l'intrus »). -Avec des flèches et des surlignés, indiquez sur quelle(s) partie(s) du texte se base telle ou telle phrase de commentaire.
3. On reproduit seulement le commentaire écrit du texte.	Reconstituez le texte à partir de son commentaire.
4. On entoure une partie de texte, ou on reproduit un extrait très court de texte.	Sur cet extrait, produisez 1, 2,... phrases de paraphrase, ou d'analyse, etc.
5. On reproduit dans une colonne un texte, et dans l'autre on fournit des informations extratextuelles, par exemple sur le fait historique mis en scène, ou des caractéristiques de la culture sociale de l'auteur.	Reliez des parties du texte avec des parties d'information, et produisez les phrases d'interprétation /d'extrapolation correspondantes.
6. On entoure une partie de texte, ou on reproduit un extrait très court de texte.	Réagissez subjectivement à cette partie du texte en manifestant successivement vis-à-vis de l'auteur / des personnages : a) votre surprise b) votre enthousiasme c) votre indignation d) ...
7. On entoure une partie de texte, ou on reproduit un extrait très court de texte. On donne en face des caractéristiques de la culture ou de l'expérience personnelle d'un lecteur.	Proposez les phrases de transposition correspondantes.
Etc.	Etc.

J'ai mis cette idée en pratique dans les trois manuels d'espagnol langue étrangère de second cycle ¿Qué pasa? publiés entre 1993 et 1995 chez Nathan. Voici un exemple extrait de ¿Qué pasa? *Espagnol Terminales*, 1995, Unité 1 "Tener 20 años en España", p. 17.

Au début de cette unité didactique son reproduits trois diagrammes sur « Los valores actuales de la juventud en España », dont le suivant :

⁷ Je n'entre pas ici dans la distinction souvent faite entre l'explication orale, généralement linéaire, et le commentaire écrit, ou « composé », qui ne suit pas (ou du moins pas systématiquement) la linéarité du texte. Dans les exercices proposés ici, le texte écrit devrait être très proche de la forme orale de l'explication de textes, puisque c'est à cette activité qu'on se propose d'entraîner les élèves. Mais on pourrait imaginer, dans des classes de littéraires, d'intégrer dans ces exercices des alternances entre les deux formes, voire de passage de l'une à l'autre forme.



Quelques pages plus loin dans l'unité, est reproduit un article de Jesús Rodríguez dans *El País semanal* 10/07/1994, intitulé "Insumisos" (Il s'agit de jeunes qui refusent de faire leur service militaire par antimilitarisme). Sur cet article sont proposés les exercices suivants:

Ejercicios metodológicos

Le commentaire de texte
 → Fiche méthodologique, p. 171.

1 Assigner à chacune des phrases suivantes le type d'activité de commentaire correspondant.

1. Personalmente opino que el caso de Raúl Molleda es un caso más en los que se demuestra el abuso de poder del Estado frente a los derechos del individuo.
2. Según Raúl Molleda, el Estado cae en una contradicción cuando condena a los insumisos.
3. Vemos aquí a un joven español víctima de una clara injusticia.
4. En Francia este tipo de debate no se ha dado todavía, pero es de pensar que crearía tanta controversia como en España.
5. Podemos pensar que la sociedad española se encuentra dividida ante este problema de la insumisión, y que no va a ser nada fácil solucionarlo.
6. El autor de este artículo no es objetivo porque presenta la problemática desde el punto de vista de un afectado, sin explicar la postura del Estado.

La typologie des textes
 → Fiche méthodologique, p. 172.

2 a. Définir le ou les types de texte qui caractérise(nt) cet article, en repérant pour chaque paragraphe l'intention principale du journaliste.

b. Dans quelle(s) rubrique(s) d'un journal espagnol pourrait être classé cet article? :

- Temas de actualidad – Ecos de sociedad – España
- Internacional – Sociedad – Sucesos – Últimas noticias
- Cultura – Opinión – Política.

Intégrer des citations dans un commentaire
 → Fiche méthodologique, p. 175.

3 Placer dans une phrase de commentaire personnel la citation suivante (l.12-15): "... ahora me encontraba con que el Estado me iba a meter al trullo por decir lo mismo que ellos me habían dicho..."

Faire appel à d'autres documents du même dossier → Fiche méthodologique, p. 176.

4 En vous référant au graphique Causas que justifican realizar sacrificios... (p. 11), faire à propos de cet article une phrase ou plusieurs phrases suivies: 1) d'interprétation (point 3 de la Fiche); 2) d'extrapolation (point 4 de la Fiche).

Traduire en français
 → Fiche méthodologique, p. 178.

5 Choisir la traduction qui vous paraît la meilleure.
 Me vino a la cabeza cuando era un niño; Il me vint à l'esprit quand j'étais un enfant; Il m'est revenu à l'esprit quand j'étais un enfant; Je me suis souvenu de quand j'étais un enfant; Il m'est venu à l'esprit le souvenir de quand j'étais un enfant.

L'exercice 1 est un exercice de conceptualisation et l'exercice 4 de réemploi des différentes tâches du modèle d'analyse présenté ici.