

LA CONSTRUCTION DE L'OBJET ENSEIGNÉ ET LES ORGANISATEURS DU TRAVAIL ENSEIGNANT

GLAÍS SALES CORDEIRO*, BERNARD SCHNEUWLY*

Résumé *Dans cet article, nous présentons la démarche développée par le GRAFE pour analyser le travail et les outils de l'enseignant en classe de français, de façon articulée à la notion d'organisateur. De notre point de vue, l'objet d'enseignement constitue lui-même un organisateur du travail de l'enseignant vu que l'objet à enseigner se transforme en objet enseigné dans le cadre de ce travail. Cette transformation est également contrainte par deux autres organisateurs : la structure séquentielle et hiérarchique des séquences d'enseignement ; les gestes professionnels fondamentaux de l'enseignement engendrant des processus d'apprentissage.*

Depuis quelques années, le GRAFE (Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné) travaille sur la construction d'une méthodologie d'analyse des objets enseignés en classe de français pour en construire une représentation théoriquement fondée.

67

Nous avons développé une démarche d'analyse du travail et des outils de l'enseignant, à partir d'une perspective sociohistorique, que nous présentons ici de façon articulée à la notion d'organisateur : Qu'est-ce qui organise ce travail ? Et qu'est-ce que ces organisateurs nous permettent de voir du processus d'organisation du travail ? Du point de vue adopté dans notre démarche, on peut tout d'abord considérer l'objet d'enseignement lui-même comme organisateur du travail de l'enseignant en classe, et ce dans deux sens : le travail le prend en charge comme objet à enseigner et le transforme en objet enseigné. La transformation de l'objet d'enseignement est contrainte par deux autres organisateurs du travail enseignant : la structure nécessairement séquentielle et hiérarchique des séquences d'enseignement ; les gestes professionnels fondamentaux de l'enseignement mettant en œuvre des processus d'apprentissage.

* - Glais Sales Cordeiro, Bernard Schneuwly, université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (GRAFE).

Afin de rendre visibles les principes sous-jacents à notre démarche d'analyse et entamer la discussion sur les organisateurs du travail enseignant, nous présentons dans la partie suivante des éléments théoriques fondant notre conception de l'objet enseigné, du travail et des outils de l'enseignant. Dans le point 2, nous abordons la question des transformations de l'objet d'enseignement en classe du point de vue de la structure séquentielle et hiérarchique d'une séquence d'enseignement, entendue comme premier organisateur interne du travail enseignant. Dans le point 3, nous passons à l'exposition des quatre gestes professionnels également considérés comme des organisateurs internes du travail de construction de l'objet enseigné en classe : mettre en place des dispositifs didactiques ; réguler les apprentissages ; institutionnaliser l'objet enseigné et ses dimensions ; construire la mémoire didactique. Des références à l'analyse des données provenant d'une recherche (1) que nous avons conduite sur l'enseignement du texte d'opinion illustrent notre démarche. Nous finissons notre article par quelques conclusions concernant la construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant.

1. Objet d'enseignement, travail et outils de l'enseignant

L'objet d'enseignement, organisateur premier du travail enseignant, devient en classe un objet enseigné, ce dernier pouvant être défini comme un maillon d'une longue chaîne de transformations des savoirs à des fins d'enseignement-apprentissage.

Selon Chevallard (1991), un processus de transposition didactique a lieu lorsqu'un objet de savoir fait son entrée dans un système scolaire, étant ainsi désigné comme un objet à enseigner et ensuite, lorsqu'il est effectivement enseigné en classe. Les transformations d'un objet à enseigner en objet enseigné sont par ailleurs intimement liées, dans leur forme et fonctionnement, à ce que nous pouvons appeler la « forme scolaire ». De ce point de vue, trois présupposés concernant l'école et l'enseignement fondent notre définition de l'objet enseigné :

- l'école, comme forme sociale, détermine d'une part, la manière dont les objets à enseigner sont traités et d'autre part, le rapport que les enseignants peuvent entretenir avec l'objet ;
- elle implique une progression dans la construction des objets en classe et, par conséquent, leur découpage en éléments plus petits pouvant devenir des objets d'étude ;

1 - Nous nous référons à la recherche FNRS 1214-068110, « La construction de l'objet enseigné en français. Analyse du travail de l'enseignant en classe sur la grammaire et la production écrite, sur l'enseignement du texte d'opinion et de la proposition subordonnée relative dans des classes de 7^e, 8^e et 9^e du cycle d'orientation (élèves de 13 à 15 ans) ».

- elle constitue un cadre d'action définissant le travail de l'enseignant, dans sa manière de rendre présent l'objet enseigné et d'en montrer les dimensions essentielles pour susciter l'apprentissage. Ce travail s'insère toujours dans des pratiques disciplinaires professionnelles et collectives, tout en l'articulant, en fonction du parcours individuel de l'enseignant, à une classe particulière.

Par ailleurs, le travail de l'enseignant, comme tout autre travail, implique des moyens pour agir sur l'objet de son travail. Nous nous référons ici à la perspective marxienne d'analyse du travail qui accorde une importance particulière aux outils ou instruments (2), les moyens de travail, compris comme des produits historiques d'une société donnée. Ceux-ci façonnent le travail, lui donnent une forme particulière, et forment celui qui les utilise, constituant ainsi un médiateur puissant entre l'homme et l'objet de son travail mais également entre l'homme et les autres (Marx, 1976 [1867]). Ces considérations faites, quels seraient donc les moyens de travail de l'enseignant ? Quelles seraient les propriétés de ces moyens permettant d'agir sur l'objet qui est le sien ? Et finalement, quelles seraient les fins de son travail ?

Il nous semble que la théorie vygotkienne du développement et de la construction des systèmes psychiques par les outils psychologiques, inspirée directement de la théorie marxienne du travail, peut nous apporter quelques éléments de réponse à ces questions. Pour Vygotski (1985 [1930]), les instruments psychologiques, nécessairement sociaux, et non pas individuels, sont des outils sémiotiques qui rendent possible le contrôle des processus du comportement propre ou d'autrui tout comme la technique rend possible le contrôle des processus de la nature. Corollairement, l'enseignement transforme et restructure les fonctions du comportement ou, plus spécifiquement, les modes de penser, de parler et d'agir des élèves à l'aide d'outils sémiotiques. Dans cette perspective, l'enseignant, en tant que travailleur, est un agent de transformations qui agit sur une série particulièrement complexe de fonctions psychiques directement liées à des activités langagières hautement développées comme par exemple, l'écriture et la lecture.

En utilisant le concept de « milieu d'apprentissage » tel que redéfini par Thévenaz-Christen (2002, 2005), on peut le considérer comme un ensemble complexe et structuré d'outils qui rend possible la transformation des modes de penser, parler et agir des élèves, et qui leur permet donc d'apprendre. La transformation des capacités des élèves n'étant pas le résultat d'une intervention directe de l'enseignant, le milieu

2 - Nous allons privilégier ici le terme « outil » sans entrer dans les distinctions intéressantes, mais peu utiles dans le présent contexte, entre outil et instrument.

permet néanmoins la construction d'un objet enseigné que l'élève peut s'approprier en transformant ses propres modes de penser et de parler (3).

Parmi les différents outils à disposition de l'enseignant en classe, nous distinguons trois grandes catégories. La première comprend les outils génériques comme le tableau noir, le rétroprojecteur, les feuilles de papier, les cahiers, etc. Les deux autres catégories sont constituées d'outils spécifiques à une discipline assurant d'une part, la rencontre de l'élève avec l'objet enseigné et d'autre part, le guidage de son attention sur les dimensions essentielles de l'objet. C'est le cas des types de tâches (exercices, activités, problèmes) qui permettent aux élèves d'observer et d'analyser l'objet d'enseignement mais également de l'ensemble des discours élaborés par l'école sur cet objet : les manières d'en parler, de l'exposer, de le rendre accessible aux élèves. De notre point de vue, un milieu d'apprentissage se crée à partir des rapports entre ces différentes catégories d'outil.

En outre, l'organisation des milieux d'apprentissage présuppose un processus d'élémentarisation de l'objet d'enseignement visant sa décomposition en des éléments essentiels afin de le présenter à l'élève. Ceci amène l'enseignant à organiser un ensemble de leçons dans un tout structuré et organisé qui donnera lieu à une « séquence d'enseignement ». C'est dans ce sens que nous défendons l'idée que la transformation de l'objet d'enseignement est, en partie, contrainte par la structure à la fois hiérarchique et séquentielle d'une séquence d'enseignement et que cette structure constitue un des organisateurs internes du travail enseignant. Regardons donc cela de plus près.

2. Hiérarchie et séquentialité du travail sur les contenus dans une séquence d'enseignement : un organisateur interne du travail enseignant

Toute séquence d'enseignement vise la construction de nouvelles connaissances par les élèves, autrement dit l'apprentissage d'un nouvel objet, et présente, comme nous l'avons déjà mentionné, deux caractéristiques principales : une construction hiérarchique et une organisation séquentielle. En effet, dans une séquence, l'objet d'enseignement est décomposé en unités plus petites que les élèves pourront étudier (observer, analyser, exercer) afin de s'en approprier les différentes facettes. Les choix de décomposition (et de recombinaison) de l'objet en ses dimensions peut ainsi com-

3 - L'usage du mot « objet » a donc ici un double sens : l'objet enseigné est, en fait, un effet d'un milieu créé pour la transformation des capacités des élèves, ces dernières constituant l'objet réel, et pourtant inatteignable, du travail de l'enseignant.

porter plusieurs niveaux : l'objet lui-même, certaines de ses dimensions, certains éléments de chacune de ses dimensions, etc. Dans un rapport dialectique entre le tout et les parties, chaque élément d'un objet enseigné est déterminé par le tout que compose une séquence d'enseignement, tout comme le tout est le résultat complexe des éléments situés dans le temps.

L'objet enseigné est ainsi le résultat d'une construction temporelle progressive qui implique des transformations, des mises en scène successives de l'objet, recontextualisées en classe, construites de proche en proche, pour assurer la nécessaire continuité entre elles. Cette progression relève d'une organisation définie par l'enseignant en fonction d'une part, des contraintes inhérentes à l'objet et aux effets de la forme scolaire et d'autre part, des cheminements de l'apprentissage. Elle révèle la logique structurelle d'une séquence d'enseignement en ce qui concerne ses principes organisationnels et hiérarchiques. Elle donne également à voir les contenus enseignés dans la séquence ainsi que la sélection des dimensions enseignables opérée par l'enseignant.

Dans le cadre de nos analyses concernant dix-sept séquences d'enseignement du texte d'opinion au cycle d'orientation, par exemple, nous avons pu observer deux tendances prototypiques. La première relève d'une tradition plutôt classique et représentationnelle de l'enseignement des textes argumentatifs visant une élaboration théorique de notions de base concernant l'argumentation (situations argumentatives – thèse – arguments) et l'organisation des textes argumentatifs en général, avant l'application de ces notions en situation d'écriture. Une deuxième tendance, moins marquée, s'insère dans une perspective plus communicationnelle où l'étude des notions, des modèles organisationnels de texte et des opérations argumentatives s'articule à une situation de communication déterminée (comprenant un énonciateur, un destinataire et un but clairement définis) qui renvoie à un genre de texte précis. Cependant, les traces d'une ou d'autres tendances ne sont pas toujours si nettes à l'intérieur de chaque séquence d'enseignement, ce qui suggère une coexistence de modèles différents, voire opposés, résultat d'un phénomène de sédimentation des pratiques enseignantes concernant l'objet « texte d'opinion ». Cette hypothèse se consolidera par la suite dans l'analyse des gestes professionnels fondamentaux organisant le travail de construction de l'objet enseigné en classe.

3. Les gestes professionnels fondamentaux comme révélateur d'une logique de construction de l'objet enseigné : un deuxième organisateur interne du travail enseignant

Décomposer et recomposer un objet d'enseignement dans une séquence d'enseignement implique également une série de gestes professionnels (4) de la part de l'enseignant. Porteurs de significations, ces gestes constituent l'ossature de l'enseignement et s'intègrent dans le système social complexe de l'activité enseignante qui est régi par des règles et des codes conventionnels, stabilisés par des pratiques séculaires constitutives de la culture scolaire. D'un point de vue didactique, ces gestes peuvent être considérés « fondamentaux » et, par conséquent, comme des organisateurs internes du travail enseignant dans la mesure où ils ont comme but de transformer les significations attribuées par les élèves aux objets et de construire progressivement de nouvelles significations partagées par la classe au plus près des significations sociales de référence. Dans cette optique, les gestes que nous considérons fondamentaux sont systématiquement en rapport avec les objets enseignés. En outre, nous postulons que ces gestes régulent continuellement la dynamique des transformations des objets enseignés en classe, pouvant ainsi être considérés comme des organisateurs du travail enseignant.

En fonction d'autres recherches dans le domaine de la didactique (Sensevy, 2001 ; Chevallard, 1991) et de nos propres analyses, nous distinguons théoriquement quatre gestes fondamentaux mis en œuvre dans des séquences d'enseignement que nous présentons ci-après.

72

3.1. Mettre en place des dispositifs didactiques : le rôle des consignes et des reformulations

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'élémentarisation d'un objet d'enseignement au long d'une séquence se traduit notamment par un déploiement d'outils d'enseignement (activités, support matériel, modes de travail) visant à pointer et à explorer les différentes dimensions de cet objet. Ces outils et leur mise en œuvre en classe composent le « dispositif didactique » : une série de situations et de supports à des fins didactiques qui instaurent un espace sémiotique au service de l'objet et de ses significations. Pour Dolz, Schneuwly, Thévenaz, Wirthner (2001), un

4 - Nous reprenons ici l'expression terminologique de « gestes professionnels » qui s'est développée depuis un certain nombre d'années dans le domaine de la didactique (Bernié, Goigoux, 2005) et y ajoutons volontiers une dimension théâtrale qui n'est de toute évidence pas étrangère au travail enseignant, en nous référant à la conception brechtienne du *gestus* (Brecht, 1969 [1935-41], p. 409).

dispositif didactique est constitué d'un « ensemble de consignes qui définissent un but » susceptible d'être atteint dans l'activité en classe, ainsi que les « conditions concrètes d'atteinte de ce but et les actions à exécuter ». Ensemble, la consigne, ses reformulations, le matériel et les conditions concrètes d'exécution de l'activité créent ainsi le dispositif didactique, et constituent un organisateur du travail enseignant.

La consigne, par sa forme et son langage, nous renseigne sur les dimensions que l'enseignant considère comme centrales de l'objet ou du moins celles qu'il estime devoir clarifier ou remettre au cœur de l'activité scolaire qu'elle déclenchera. Elle met en évidence une ou plusieurs dimensions de l'objet enseigné à travailler à l'intérieur d'un dispositif ou, plus largement, dans la totalité d'une séquence d'enseignement. Elle détermine également les principales orientations du travail demandé en ce qui concerne la temporalité et les ressources matérielles à disposition.

Les reformulations d'une consigne, quant à elles, constituent une forme de régulation du travail des élèves en ce qui concerne, par exemple, des obstacles observés ou des éléments oubliés dans la consigne. Les reformulations consistent ainsi en un moyen qui permet d'identifier les différentes ressources utilisées par l'enseignant pour éclairer les élèves et de ce fait même marquer les points importants qui nécessitent un éventuel retour dans le dispositif initialement prévu.

Dans la recherche que nous avons conduite, les 228 dispositifs recensés lors de leurs mises en œuvre à travers les consignes révèlent quatre catégories dominantes de dispositifs pour travailler le texte d'opinion : la production de textes ; l'analyse de textes ; l'élaboration de contenus ; le travail sur les connecteurs. Ces catégories renforcent, en soi, les résultats obtenus dans le point 2 : une conception de l'écriture comme représentation de la pensée où le contexte communicationnel est peu mobilisé. Les formules précises utilisées dans les consignes en témoignent : « *CHAQUE argument, chaque idée que tu présentes/tu la mets bien en évidence tu la sépares/c'est un échelon (5)/dans la pensée/de ton texte donc tu mets un paragraphe* » ; « *alors là vous êtes en train de faire un travail que vous préparez un petit peu à la manière de préparer la dissertation/qu'est-ce qu'on fait, on a un sujet, on met à plat des arguments/pour/des arguments contre, on a fait des colonnes [...]* ».

Cette orientation plus classique et représentationnelle de l'enseignement du texte d'opinion va également se confirmer avec quelques nuances, on le verra, dans la présentation des autres gestes professionnels fondamentaux.

5 - C'est nous qui soulignons.

3.2. Réguler les apprentissages : les régulations internes et les régulations locales

Lorsqu'un objet est enseigné en classe, des phénomènes de régulation concernant les apprentissages sont nécessairement permanents et présents afin qu'il y ait construction de l'objet et qu'un rapport entre enseignement et apprentissage soit établi. D'une part, ces régulations rendent visibles la manière dont les apprentissages se mettent en place et d'autre part, les transformations de l'objet enseigné, rendant possible un travail en zone proximale de développement (Vygotski, 1985 [1930]). Elles contribuent de manière décisive à l'avancement de l'activité des élèves dans les dispositifs didactiques et, plus généralement, dans la séquence d'enseignement, constituant ainsi des organisateurs du travail enseignant.

Selon Schneuwly et Bain (1993), deux types de régulations peuvent être distingués en classe : les « régulations internes » et les « régulations locales ».

Les premières visent l'obtention d'informations sur l'état actuel des connaissances des élèves avant, pendant ou après une situation de production écrite grâce à l'utilisation d'outils comme, par exemple, une grille comportant des critères pour la rédaction d'un texte.

Parmi les 241 régulations internes recensées dans les séquences d'enseignement analysées dans notre recherche, nous avons trouvé une moyenne plus élevée dans les séquences portant sur l'enseignement d'un genre de texte inspirées d'un modèle communicationnel. Opérationnalisées à travers différentes démarches comme l'évaluation formative, la présentation de critères d'évaluation de la production ou l'utilisation de textes modèles, ces régulations portent principalement sur la planification textuelle et les opérations argumentatives. Malgré tout, ces deux dimensions sont pour l'essentiel régulées dans une perspective classique de l'argumentation : le plan du texte doit comprendre une introduction, un développement et une conclusion ; les arguments doivent être précis et pertinents par rapport à la thèse défendue. En fait, ce qui distingue les séquences d'enseignement inspirées d'un modèle communicationnel des séquences plus classiques, c'est l'ajout de régulations internes concernant les situations et les stratégies argumentatives, toutes les deux en rapport évident avec l'orientation communicative du genre textuel.

Les régulations locales opèrent, quant à elles, à la faveur d'un échange avec l'élève en face à face ou en groupe (Weiss, 1979) au cours de l'activité des élèves. Similaires à l'évaluation *on line* selon la terminologie cognitiviste, ces régulations se présentent comme un niveau de régulation microscopique par rapport au niveau de régulation interne. Elles visent la création des conditions de construction d'un espace de significations partagées permettant l'apprentissage, les obstacles rencontrés par les élèves ou leurs contributions pouvant influencer l'organisation des contenus et la régulation de cet espace (Marton, Tsui-Amy, 2004).

Malgré le fait que l'enseignant cherche constamment à concevoir un dispositif pour travailler au mieux un contenu et le rendre accessible aux élèves, l'articulation entre le contenu et la manière dont il est rendu présent ne se réalisent pas toujours comme prévu, ce qui a également des conséquences sur les apprentissages des élèves. C'est dans ce contexte que les processus de régulation locale peuvent prendre le statut d'organisateur interne du travail enseignant.

L'analyse des régulations locales réalisées par les enseignants participant à notre recherche confirme globalement les tendances observées jusqu'ici. En raison des limites de cette contribution, nous nous abstenons d'en discuter les résultats.

3.3. Institutionnaliser l'objet enseigné et ses dimensions

Parmi les gestes professionnels fondamentaux de l'enseignant, considérés comme des organisateurs internes de son travail, l'institutionnalisation est le processus où l'enseignant et les élèves identifient des manières de faire propres à une discipline et que l'institution reconnaît comme légitimes. Elle est ainsi le lieu où l'apprentissage peut rejoindre le communautaire, la norme, l'officiel (Sensevy, 2001). Par conséquent, l'institutionnalisation est un moyen qui contribue à la transformation des fonctions psychiques des élèves puisqu'elle implique « l'intellectualisation et la maîtrise, c'est-à-dire la prise de conscience et l'intervention de la volonté » (Vygotsky, 1985 [1930], p. 237). En ce sens, la médiation de l'enseignant est un élément fondamental et constitutif de l'apprentissage.

Comme nous l'avons affirmé à plusieurs reprises, tout objet d'enseignement doit être décomposé et élémentarisé pour être enseigné, ce processus d'élémentarisation étant nécessairement lié à des moments de fixation des significations construites autour de l'objet et de ses dimensions. À la suite de Brousseau, nous pensons qu'il y a des moments où il faut « assumer un objet d'enseignement, l'identifier » (1988, p. 311) pour que les capacités des élèves puissent être transformées. Plus concrètement, ces moments impliquent une série de reformulations en fonction d'un mouvement de décontextualisation et recontextualisation qui se réalisent sous la forme d'une généralisation pour institutionnaliser un objet ou l'une de ses dimensions.

Dans notre recherche sur l'enseignement du texte d'opinion, nous avons repéré 164 moments d'institutionnalisation dans les séquences analysées, soit une moyenne de 9,6 moments par séquence. Indépendamment de l'orientation générale des séquences, représentationnelle ou communicationnelle, et avec des fréquences variables, les moments d'institutionnalisation sont liés à certaines dimensions de l'objet, pouvant prendre des formes différentes, ces dernières n'étant cependant pas systématiquement associées à l'institutionnalisation des mêmes dimensions. Trois axes

dominants d'institutionnalisation, qui ne représentent pas forcément les dimensions les plus fréquemment enseignées dans les séquences, ont été identifiés : un premier axe relatif aux unités linguistiques (lexique, syntaxe et orthographe), un deuxième relatif aux opérations argumentatives (développement et étayage des arguments, procédés de concession et de persuasion) et un troisième, plus lié aux dimensions enseignées, relatif à la planification textuelle (notamment la présence d'une introduction et d'une conclusion). Quant aux formes d'institutionnalisation, dans la plupart des séquences c'est la prescription/modalisation (utilisation de marques modales prescriptives) qui est privilégiée. Vient ensuite la généralisation (procédés de reprise anaphorique et utilisation d'un métalangage spécifique à l'objet) et enfin, la décontextualisation/recontextualisation (abstraction de l'objet enseigné et/ou de ses dimensions du contexte de la tâche en cours et recontextualisation dans un temps et un lieu autre, lors d'une situation d'usage ou lors de l'évaluation) sous forme de référence à un genre de texte.

Ces résultats précisent les constats antérieurs dans la mesure où ils mettent en évidence la présence conjointe de modèles différents dans une même séquence d'enseignement – du texte classique aux genres argumentatifs tels que la pétition, la lettre ouverte – mais aussi de terminologies utilisées (par exemple, la variabilité du sens du mot « thèse »). Cette coexistence de modèles renvoie d'une part, à l'idée de sédimentation des pratiques constitutives de la discipline « français » et d'autre part, aux propriétés intrinsèques de l'objet « texte d'opinion » qui, dans quelque perspective qu'il soit appréhendé, implique une réflexion sur les modes d'organisation des arguments et les opérations argumentatives de base.

3.4. Construire la mémoire didactique

Le geste professionnel de construire la mémoire didactique vise pour l'essentiel le lien entre les différents éléments de l'objet décomposé pour former un tout. Créer la mémoire didactique, notamment à travers des rappels de ce qui a été vu et/ou des anticipations de ce qui va être vu permet de reconstituer le tout en lui donnant forme et sens.

Ce geste fondamental met en lumière un problème fondamental auquel tout enseignant doit faire face continuellement : la nécessité de devoir « fictionnaliser » la situation d'apprentissage, autrement dit faire comme si les contenus pouvaient s'organiser dans une séquence logique et être appris dans cette logique. Et pourtant, cette fiction est nécessaire pour l'avancement d'une séquence d'enseignement ! On pourrait dire que les rappels et les anticipations qui construisent la mémoire didactique fonctionnent comme des artifices que l'enseignant utilise pour faire coïncider la « fiction » et sa perception de la « réalité » – nous sommes ainsi bien au cœur des

paradoxes et contradictions de l'acte d'enseigner. Le geste de construction de la mémoire constitue donc un organisateur essentiel de l'enseignement dans la mesure où il vise à dépasser une de ses contradictions constitutives qui réside dans le fait de devoir décomposer, détruire, réorganiser dans le temps, pour construire un objet qui n'existe que sous la forme d'un tout synchronique, devant à son tour transformer et révolutionner, à la fois, les manières de parler, agir et penser des élèves.

Le remaillage opéré par la mémoire, entremêlant passé, présent et futur permet ainsi à l'enseignant de (re)présenter le présent comme un lieu pourvu de signification, où travaillent tous les acteurs, autour d'un objet de transaction et de négociation. Dans ce sens, les dispositifs didactiques qui se succèdent dans une séquence d'enseignement constituent également des lieux de balisage par rapport à ce qui est en cours, ce qui est non su et ce qui a été fait précédemment ; ici, ce sont les rappels qui concrétisent le geste de mémoire didactique. De façon analogue, les anticipations projettent les apprentissages actuels dans un avenir proche de la séquence d'enseignement afin de les situer temporellement et leur donner un sens.

Finalement, nous pourrions encore relever la particularité de l'objet disciplinaire « français », qui constitue un objet d'enseignement tout en étant un outil de médiation de l'enseignement. Les rappels et les anticipations réalisés par l'enseignant contribuent ainsi à un déplacement des formes discursives déjà présentes chez les élèves afin de transformer leur rapport à la langue et au langage.

Dans notre recherche, nous nous sommes intéressés d'une part, aux dimensions du texte d'opinion qui sont mises en mémoire et/ou anticipées dans le travail de mise en temporalité et d'autre part, à la manière dont se construit dans le discours de l'enseignant la cohérence du tout d'une séquence d'enseignement à travers la mémoire et l'anticipation.

77

Nos analyses de ce geste professionnel fondamental n'étant pas encore complètement abouties dans l'état actuel de notre recherche sur l'enseignement du texte d'opinion, nous renonçons à en présenter les résultats.

Pour en conclure sur l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant...

Dans cette contribution, nous avons essayé de montrer, en adoptant la perspective de l'analyse de la construction des objets enseignés en classe de français, quels sont les organisateurs du travail enseignant et qu'est-ce que ces organisateurs nous permettent de voir du processus d'organisation du travail.

À cette fin, nous avons pris le travail de l'enseignant comme un point de départ pour comprendre la construction de l'objet enseigné. Cette option a engendré comme conséquence la mise en relief des outils de l'enseignant. En prenant appui sur les travaux vygoskiens, nous avons vu que ces outils sont à la fois moyens de construction de l'objet enseigné et, à travers l'activité d'apprentissage des élèves, de transformation de leurs modes de penser, parler et agir. Cette perspective nous a également conduit à soutenir l'idée que la transformation des capacités des élèves n'était pas le résultat d'une intervention directe de l'enseignant et qu'elle présupposait un milieu d'apprentissage, un ensemble complexe et structuré d'outils, rendant possible la construction d'un objet enseigné, en interaction avec les élèves, à travers le processus, toujours contradictoire, d'appropriation, transformant leurs propres capacités.

Comment ces outils sont-ils mis en œuvre ? Quels sont les organisateurs du travail de l'enseignant mettant en œuvre ces outils ? À un premier niveau, nous avons défendu l'idée que c'est l'objet d'enseignement lui-même, comme objet socio-historiquement constitué préfigurant le travail de construction de l'objet enseigné en classe qui devient un organisateur. À un niveau plus interne au travail de l'enseignant, nous avons distingué deux autres structures organisatrices : d'une part, la nature hiérarchique et séquentielle des séquences d'enseignement dans lesquelles se déploie son travail ; d'autre part, une série de gestes professionnels fondamentaux qui permettent aux outils d'être présents en classe et à l'objet enseigné d'exister : mettre en place des dispositifs didactiques à travers des consignes et reformulations des consignes ; réguler les apprentissages à travers des régulations internes et/ou locales ; institutionnaliser l'objet enseigné et ses dimensions ; construire la mémoire didactique en situant l'objet dans le temps.

78

Enfin, nous avons essayé de montrer ce que ces organisateurs nous permettent de voir du processus d'organisation du travail enseignant en nous référant aux données provenant d'une recherche que nous avons conduite sur l'enseignement du texte d'opinion dans les classes du secondaire en Suisse romande (élèves de 13 à 15 ans). Nos analyses nous ont révélé deux tendances prototypiques : la première relève d'une tradition classique et représentationnelle de l'enseignement des textes argumentatifs, et la deuxième, moins marquée, s'insère dans une perspective plus communicationnelle basée sur l'étude des genres textuels. Cependant, nous avons observé une forte coexistence de ces modèles dans la plupart des séquences d'enseignement analysées, ce qui nous amène à thématiser les effets de sédimentation des pratiques enseignantes en ce qui concerne les objets enseignés en classe. En effet, chaque séquence semble révéler une forme particulière de composition des possibles historiquement constitués – des strates sédimentées (6), des manières anciennes et nouvelles, d'aborder l'objet

6 - La métaphore de la « sédimentation » est vygotskienne (1992 [1931], p. 113).

à enseigner et enseigné. Observer les objets enseignés en classe – les formes de son découpage, les modalités de présentation et d'exercisation – devient ainsi un travail archéologique de reconstitution des différentes strates de l'action d'enseigner : un voyage dans le passé à travers le présent.

BIBLIOGRAPHIE

BERNIÉ J.-P., GOIGOUX R. (éd.). (2005). « Les gestes professionnels », *La lettre de l'association AIRDF*, n° 36.

BRECHT B. (1969 [1935-41]). "Ueber den Beruf des Schauspielers 1935-41", in *Gesammelte Werke* (vol. 15), Frankfurt : Suhrkamp, p. 409.

BROUSSEAU G. (1988). « Le contrat didactique : le milieu », *Recherches en didactique des mathématiques*, n° 9, p. 309-336.

CHEVALLARD Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée sauvage.

DOLZ J., SCHNEUWLY B., THÉVENAZ T. (éd.) (2001). *Les tâches et leurs entours en classe de français*, Actes du 8^e colloque international de la DFLM (Neuchâtel, 26-28 septembre 2001), Neuchâtel : IRDP. [Cédérom].

MARTON F., TSUI-AMY B.M. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*, New Jersey : Laurence Erlbaum Associates Publication.

MARX K. (1976 [1867]). *Le capital* (vol. 1), Paris : Editions Sociales.

SCHNEUWLY B., BAIN D. (1993). « Des activités textuelles : stratégies d'intervention dans les séquences didactiques », in L. Allal, D. Bain, P. Perrenoud (éd.), *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, p. 219-238.

SENSEVY G. (2001). « Théories de l'action et action du professeur », in J.-M. Baudouin, J. Friedrich (éd.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles : De Boeck Université, p. 203-224.

THÉVENAZ-CHRISTEN T. (2002). « Milieu didactique et travail de l'élève dans une interaction maître-élève : apprendre à expliquer une règle de jeu à l'école enfantine genevoise », in P. Venturini, C. Amade-Escot, A. Terrisse (éd.), *Études des pratiques effectives : l'approche des didactiques*, Grenoble : La Pensée sauvage éditions, p. 47-69.

THÉVENAZ-CHRISTEN T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Genève.

VYGOTSKI L.S. (1985 [1930]). « La méthode instrumentale en psychologie », in B. Schneuwly, J.-P. Bronckart (éd.), *Vygotski aujourd'hui*, Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, p. 39-48.

VYGOTSKI L.S. (1992 [1931]). *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*, Münster : Lit.

WEISS J. (1979). « L'évaluation formative dans un enseignement différencié du français : une conception à dépasser », in L. Allal, J. Cardinet, P. Perrenoud (éd.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne : Peter Lang, p. 194-202.