

LES OUTILS DE L'ENSEIGNANT UN ESSAI DIDACTIQUE

Bernard SCHNEUWLY – FPSE - Université de Genève

Résumé : Le présent essai méthodologique explore la possibilité, à partir de la théorie de Vygotski, d'élargir la notion d'outil pour l'utiliser dans l'analyse du travail de l'enseignant, considérant ce dernier comme action sur des processus psychiques à l'aide d'instruments sémiotiques. Il en découle un programme de recherche qui repère les outils du travail enseignant, notamment ceux qui permettent de faire du langage et de la langue un objet d'étude. Méthodologiquement, pour observer ces outils, une unité d'analyse est définie par sa cohérence thématique et pragmatique : l'épisode, à l'intérieur duquel les outils sont mis en œuvre. Le point de vue ainsi défini est illustré à travers l'analyse des outils sémiotiques mis en œuvre pour faire du résumé incitatif un objet dans cinq épisodes d'une séquence d'enseignement. L'essai laisse entrevoir la possibilité d'une étude plus systématique et exhaustive des outils des enseignants.

Que signifie parler d'« outils » dans une perspective didactique ? Deux idées viennent immédiatement à l'esprit : on évoquera

- les outils pour l'élève, à savoir des aides pour mieux gérer son propre comportement, pour mieux réussir une tâche, pour capitaliser des acquis (voir notamment la contribution de Moro & Dolz dans le présent numéro) ;
- les outils dans le sens plus restreint de moyens techniques qui fonctionnent à l'école : les cahiers, le tableau noir, l'ordinateur pour citer les plus fréquents (voir par exemple, dans le présent recueil, les contributions de Mangenot, Chartier et Crinon).

La notion d'outil peut cependant aussi mener ailleurs, et c'est cette voie que nous allons explorer dans le présent *essai méthodologique* qui vise, de manière exploratoire et de ce fait parfois trop schématique, trois objectifs principaux :

- il explore théoriquement l'utilité de la notion d'outil pour analyser le travail de l'enseignant ;
- il éprouve méthodologiquement la faisabilité de l'adoption du point de vue ainsi fondé pour analyser le travail ;
- il illustre, à travers une étude de cas, comment un enseignant utilise des outils pour résoudre un problème nouveau qui lui est posé.

1. OUTIL ET TRAVAIL D'ENSEIGNEMENT

1.1. Contenus et outils du travail enseignant : deux absents

L'enseignement est un travail. Comme le montrent de manière approfondie et exhaustive Tardif et Lasserre (1999), ce point de vue permet une approche intégrée d'une multitude de facettes de la profession. Selon ces auteurs, il y a d'une part le travail *codifié*, prescrit par l'organisation scolaire avec sa cellule centrale, la classe, et des facteurs comme le temps, le groupe, les finalités, les routines d'interaction ; et il y a, d'autre part, le travail *flou*, le processus même du travail, qui a pour objet les interactions avec les élèves et ce qui se réalise en continu par la transformation des buts dans l'action quotidienne. De manière générale, les auteurs constatent que « l'intérêt pour l'étude du travail enseignant demeure encore l'apanage d'une petite minorité de chercheurs, comme en font foi les trois derniers grands *Handbooks* américains (1986, 1990, 1996) consacrés à une synthèse des recherches actuelles sur l'enseignement et les enseignants [...] les *Handbooks* n'abordent à peu près pas l'enseignement sous l'angle de l'analyse du travail accompli par les enseignants, et l'école, comme *workplace*, est assez peu traitée. » (p. 51) Nous nous référons à cet ouvrage, remarquable par l'étendue de ses références, pour deux raisons :

- Il montre avec une acuité particulière l'existence d'un point aveugle dans les études sur l'enseignement, à savoir le rôle de la connaissance de la matière, des contenus, dans le travail de l'enseignant, « champ de travail relativement inexploré ». Les auteurs montrent en effet que la plupart des travaux portant sur les processus d'enseignement sont axés sur des questions de forme, c'est-à-dire sont conçus comme si l'objet de l'enseignement était l'interaction. « Assez étrangement, peu d'études ont été consacrées à la question du rapport entre les curriculums, les matières enseignées et la tâche des enseignants. En effet, l'enseignement des diverses matières et les stratégies pédagogiques diversifiées qui en découlent [...] demeurent des sujets peu traités dans la littérature spécialisée. » (p. 247) Les très nombreux travaux, menés avec beaucoup de précision, permettent de se faire une image de ce qui se passe en classe, abstraction faite des contenus transmis. Tout se passe comme si les contenus étaient secondaires, n'avaient pas d'effet en tant que tels sur les interactions, comme si ces interactions mêmes étaient l'objet de l'enseignement, comme si le contenu du curriculum était essentiellement le rapport entre enseignant et élève.
- Si, comme le font les auteurs, le travail est défini comme activité de transformation d'un objet avec des outils, se pose évidemment avec acuité précisément la question des outils. Or, nulle part dans l'ouvrage cette question n'est abordée. Deux chapitres traitent de la question de l'objet, deux autres des programmes et objectifs, un autre encore de la

(1) Notons que ces savoirs ne sont pas caractérisés par leur contenu, mais par leur fonction et leur origine et par leurs caractéristiques générales, autrement dit par leur forme.

question du savoir d'expérience (1). Cet autre point aveugle du travail, les outils, n'est même pas perçu comme tel par les auteurs.

Si nous nous attardons si longuement sur ce texte, c'est en tant qu'indice particulièrement clair de deux *desiderata* majeurs de la recherche : l'analyse des effets des contenus sur le travail d'enseignement et, inversement, du travail sur les contenus, autrement dit la construction des objets enseignés dans le travail d'enseignement ; et l'analyse des outils pour effectuer le travail de l'enseignement. C'est sur ce deuxième aspect que nous allons nous concentrer par la suite en essayant d'explorer la question de savoir quelle pourrait être la place des outils dans le travail enseignant. Nous le faisons notamment pour poser ainsi des jalons pour définir des outils spécifiques à une matière, répondant ainsi également au premier *desiderata* mentionné. Un détour par quelques données anthropologiques nous permettra de donner des éléments de réponses à la question des outils de travail.

1.2. Le travail enseignant : quelques pistes pour situer la place de l'outil

Les réflexions que nous proposons visent essentiellement à explorer et à tester une piste de recherche à notre avis encore peu empruntée dans l'analyse du travail d'enseignement et de la soumettre à la discussion. Elles sont enracinées dans le concept vyogtskien de l'outil (2) ou de l'instrument (3) à partir duquel elles essaient de remonter au cadre théorique qui le sous-tend, à savoir l'analyse marxienne du travail (4). Vygotski fait en effet très explicitement référence à ce cadre dans deux des textes fondateurs de son approche instrumentale (voir 1930/1985 et 1931/1974). Rappelons les quelques éléments-clé de ce cadre : « Dans le procès de travail, l'activité effectuée à l'aide de moyens de travail une modification voulue de son objet » (Marx, 1867/1976, p. 138). Ce résumé condensé de l'analyse est précisé ailleurs comme suit : « Le travail est de prime abord un acte qui se passe entre l'homme et la nature. L'homme y joue lui-même vis-à-vis de la nature le rôle d'une puissance naturelle. » Trois éléments composent le procès du travail : « 1. l'activité personnelle de l'homme ou travail proprement dit ; 2. L'objet sur lequel le travail agit ; 3. Le moyen par lequel il agit. » (p. 137) Ce troisième élément est défini ailleurs très précisément : « Le moyen de travail est une chose ou un complexe de choses que le travailleur introduit entre lui-même et l'objet du travail et qui lui sert de conducteur effectif de son activité sur cet objet. Il utilise les propriétés mécaniques, physiques et

(2) Pour une définition du terme dans ce cadre théorique, voir Schneuwly, 1987 et Moro et Schneuwly, 1997.

(3) Nous utilisons dans le présent texte les deux termes sans les différencier. Pour une distinction possible, voir Prieto, 1975. La distinction n'est pas opérationnelle dans le cadre théorique que nous développons ici, basé sur le travail de Vygotski. Les traductions utilisent d'ailleurs indifféremment les deux termes (*tool* en anglais, *Werkzeug* en allemand ; outil ou instrument en Français ; etc.), indice de la non pertinence de la distinction dans le présent cadre théorique.

(4) Nous appelons la définition marxienne « anthropologique » précisément parce qu'elle fait abstraction de toute spécification historique ; il s'agit de travail « tout court ».

chimiques des choses, pour le laisser agir comme moyens de pouvoir sur d'autres choses, selon les fins qu'il vise. » (Marx, 1957/1974, p. 208 ; traduction B.S.). Le moyen de travail, l'outil ou instrument, produit historique d'une société donnée, façonne ainsi le travail, lui donne une forme particulière, formant aussi celui qui l'utilise. Il est un médiateur puissant aussi bien entre l'homme et l'objet de son travail qu'entre l'homme et les autres.

Que dire du travail de l'enseignement à partir de cette définition générale ? Ne sommes-nous pas dans une situation toute différente ? L'objet sur lequel porte ce travail ne saurait en aucun cas être confondu avec la nature extérieure ; l'outil ne saurait être une chose ou un complexe de choses avec des caractéristiques mécaniques, physiques ou chimiques permettant de le faire agir comme une force de la nature sur la nature, « ruse de la raison » (Hegel). Le résultat du travail ne saurait être ni consommé ni servir d'outil ou de matériau pour la production d'autres objets. Travail « sur autrui », comme disent Tardif et Lessere, l'enseignement ne garderait-il alors aucune des caractéristiques du travail en général ? Serait-il un travail tout autre qui s'analyse selon des logiques toutes différentes ?

Nous basant sur la définition vygotskienne de l'éducation et de l'enseignement, nous proposons une autre manière de voir. Dans son texte *La méthode instrumentale en psychologie*, Vygotsky suggère, contrairement aux conceptions traditionnelles de la psychologie, notamment piagetiennes, de considérer « l'enfant non pas seulement comme être se développant, mais à éduquer, l'éducation étant le développement artificiel de l'enfant. *L'éducation est la domination artificielle des processus naturels de développement.* » (1930/1985, p. 45 ; c'est nous qui soulignons). Cette « domination artificielle des processus naturels de développement », comme toute transformation effectuée par l'être humain sur la nature, est opérée par des instruments ou des outils : « Les instruments psychologiques sont des élaborations artificielles ; ils sont sociaux par nature et non pas organiques et individuels ; ils sont destinés au contrôle des processus du comportement propre ou de celui des autres, tout comme la technique est destinée au contrôle des processus de la nature. » (p. 38) Ce sont ces « instruments psychologiques » qui sont les outils de transformation du comportement, et l'enseignement, comme toute l'éducation, par l'usage de ces instruments « restructure de manière fondamentale toutes les fonctions du comportement » (p. 45). Et c'est le signe, « stimulus artificiel créé par l'homme comme moyen de contrôle du comportement – son comportement propre ou celui des autres » (1931/1974, p. 135), qui constitue l'instrument psychologique, artefact social tout comme l'est l'instrument technique (5), chaque signe faisant partie d'un système sémiotique.

Une telle conception de base a des répercussions très importantes sur la manière de concevoir le travail d'enseignement. Celui-ci peut en effet être analysé par analogie avec le travail tout court, ce qui a pour conséquence que l'enseignement n'apparaît plus comme un « travail tout autre », mais plutôt comme une modalité particulière du travail en général avec la même structure de base.

(5) Pour une exploration suggestive de l'analogie entre travail et signe du point de vue sémiotique, voir Prieto, 1975.

Disons-le de manière sans doute trop simple : enseigner consiste à transformer des modes de penser, de parler, de faire à l'aide d'outils sémiotiques. Il s'agit d'un travail qui a la même structure que tout travail. Il a un objet : des modes de penser, de parler, de faire ; il a un moyen ou outil : des signes ou systèmes sémiotiques ; il a un produit : des modes transformés. Les systèmes sémiotiques sont précisément les instruments ou outils qui agissent sur les fonctions psychiques des autres (puis siennes propres) en vue de les transformer ; ruse de la raison, celle-ci utilise à cette fin un matériau qui par sa matérialité perceptible et significative est à la fois extérieur et intérieur et permet d'agir sur le psychique. L'enseignant en tant que travailleur est un agent de transformations agissant, à l'aide des outils sémiotiques, sur une série particulièrement complexe de fonctions psychiques à produire comme l'écriture et la lecture, activités langagières hautement développées ; ou comme les modes de penser disciplinaires se manifestant par exemple dans des concepts scientifiques ; ou encore comme des formes élaborées d'expression artistiques ou artisanales.

1.3. Enseigner – un processus de double sémiotisation

Pour parvenir à une meilleure analyse et conception des outils de l'enseignant, il faut faire un pas de plus dans ce qui caractérise l'enseignement, autrement dit de ce qui constitue le didactique. Comme le dit Chevallard (1992), le didactique a comme présupposé minimal l'intention chez une personne d'enseigner quelque chose à une autre. Ceci a une conséquence immédiate que nous appelons la *double sémiotisation* et que l'on peut définir comme suit. Un objet d'enseignement est toujours et nécessairement dédoublé dans la situation didactique : il est là, rendu présent, « présentifié », par des techniques d'enseignement, matérialisé sous des formes diverses (objets, textes, feuilles, exercices, etc.) en tant qu'objet à apprendre, à « sémiotiser » (Moro, 2000), à propos duquel de nouvelles significations peuvent et doivent être élaborées par les élèves ; et il est là en tant qu'objet sur lequel celui qui a l'intention d'enseigner guide l'attention de l'apprenant par des procédés sémiotiques divers, sur lequel l'enseignant pointe ou montre des dimensions essentielles en en faisant un objet d'étude, ce guidage entrant d'ailleurs dans la construction même de l'apprentissage. Les deux processus – rendre présent l'objet et le pointer / montrer – sont indissolublement liés, se définissant mutuellement. (6)

A un niveau très élevé d'abstraction, on peut considérer comme outils de l'enseignement ceux qui permettent cette double sémiotisation des objets à apprendre par l'élève. Il s'agit donc fondamentalement de ceux qui assurent la rencontre de l'élève avec l'objet et de ceux qui assurent le guidage de l'attention. Les premiers sont plutôt de l'ordre du matériau (textes, exercices, schémas, objets réels, et mille autres choses), les deuxièmes plutôt de l'ordre du discours ; mais le discours peut également produire des objets et permettre leur rencontre tout comme inversement du matériau peut assurer, par des formes spécifiques, le guidage de l'attention. Nous faisons l'hypothèse qu'aussi bien le

(6) Ceci n'empêche qu'en dehors d'une situation donnée, les deux puissent séparément fonctionner et devenir l'objet de nouveaux apprentissage et enseignements, dans une suite infinie.

matériau pour rendre présent que les formes de guidage de l'attention sont liés à des disciplines et peuvent et doivent faire l'objet d'une description précise et systématique dont nous sommes pour l'instant très éloignés ; d'autant que la tentative de l'abstraction non disciplinaire guette sans cesse, comme si la solution de l'enseignement pouvait se trouver dans une démarche générale, transversale, applicable à toute discipline.

Le programme est donc ainsi défini : la description aussi exhaustive que possible des outils disciplinaires mis en œuvre effectivement dans les classes pour la transformation des modes de penser, parler et faire, par l'usage, du côté de l'enseignant, d'outils sémiotiques assurant la présence de l'objet ou de l'une de ses dimensions et le guidage sur ses aspects essentiels, ceci pouvant aboutir, du côté de l'élève, à un processus de sémiotisation des objets proposés et soumis à l'étude.

2. ÉLÉMENTS DE MÉTHODE POUR ANALYSER LES OUTILS DE L'ENSEIGNEMENT

Une entrée possible par le concept d'outil dans le travail d'enseignement est ainsi esquissée dans les grandes lignes. Nous allons essayer de faire quelques pas dans cette direction, à travers une analyse illustrative d'extraits d'une séquence d'enseignement. Pour ce faire, des considérations méthodologiques préalables sont cependant nécessaires qui fondent notre approche, la justifient et la légitiment.

2.1. La délimitation du champ d'analyse et d'observation

Dans notre présent travail exploratoire, nous allons restreindre d'emblée le regard en fonction de quelques paramètres. Nous nous proposons de

- ne regarder que le procès d'enseignement en cours de réalisation en classe, abstraction faite a) de l'analyse des déterminants du travail (travail prescrit) ; b) de la préparation du travail en classe ; c) du suivi du travail hors classe (corrections, certification) ;
- centrer le regard sur les dimensions didactiques du processus permettant la construction collective de l'objet à enseigner et à apprendre, abstraction faite ainsi des dimensions relationnelles, de gestion de classe, etc.

Faire abstraction de ces facteurs ne signifie nullement les nier, bien au contraire, mais tenter de construire un noyau disciplinaire pour l'enseignement et de décrire un outillage (7) propre à une discipline. Autrement dit, nous travaillons avec l'hypothèse que la construction d'objets d'enseignement présuppose l'existence d'un outillage historiquement constitué dans lequel l'enseignant puise pour construire son objet..

(7) La métaphore de l'outillage implique immédiatement l'idée d'un système d'outils rendant possible le travail et fruit de l'évolution historique de la profession. Il serait tentant de filer la métaphore, ce qu'une analyse plus poussée et approfondie permettra peut-être.

2.2. Une unité d'analyse : l'épisode

La difficulté méthodologique réside dans le fait que l'analyse didactique présuppose toujours une analyse générale pour saisir ce qui est spécifique d'une discipline (8). Nous allons essayer dans ce qui suit de poser des jalons en puisant un certain nombre de concepts dans ce qui apparaît de plus en plus comme didactique théorique ou générale. En effet, pour les besoins de la mise en épreuve de la possibilité d'utiliser la notion d'outil didactique spécifique, nous allons analyser, comme nous l'avons déjà annoncé, un protocole de la leçon donnée par un enseignant dans une situation semi-expérimentale. L'analyse de ce protocole se fera à l'aide d'une unité d'analyse que nous appelons « épisode » (9) et qui se définit en référence à celle de « milieu » (Brousseau, 1988 ; Margolinas, 1995 ; voir Thévenaz, sous presse, pour une discussion approfondie du concept et une réinterprétation dont nous nous inspirons largement).

Nous définissons comme *milieu* didactique la « présentification », sous une forme quelconque (texte, fiche, enregistrement, formule, schéma, notation au tableau noir), de l'objet enseigné ou de l'une de ses dimensions et la définition d'une activité à propos de cet objet. Le milieu peut être considéré comme un point de vue topologique (métaphoriquement parlant bien sûr) : on peut entrer dans un milieu ; c'est dans le milieu que l'élève rencontre l'objet enseigné et à apprendre ou l'une de ses dimensions ; c'est un espace sémiotique qui recèle un potentiel de transformation (transformation de celui qui entre et donc transforme la perception de l'espace dans lequel il entre ; bien sûr, l'enseignant fait partie de ce milieu, à des titres divers) ; le point de vue topologique implique une certaine stabilité du milieu, ce qui n'empêche ni des milieux qui se transforment par l'action en eux, ni, encore moins, la transformation continue des significations qui lui sont attribuées à travers les actions des acteurs agissant en son sein.

Nous considérons comme *épisode* dans une interaction didactique (10) un évènement d'une durée variable dont l'étendue temporelle est définie par le fait que le milieu créé reste identique, tendu vers un même objectif didactique. Le

-
- (8) Il serait intéressant de voir ici ce rapport dans d'autres disciplines qui présupposent, elles aussi, des théories englobantes pour construire leurs objets spécifiques. Faudrait-il postuler quelque chose comme une didactique théorique (pour ne pas dire générale, trop connotée prescriptivement) en vue de la constitution d'une théorie de référence, tâche que semble vouloir assumer ce que d'aucuns appellent (et appellent de leur vœux) une « didactique comparée » (voir les travaux de Schubauer-Leoni, 2000).
- (9) Le terme « épisode » est choisi pour marquer la dimension temporelle de l'unité d'une part, la dimension dynamique au sens de l'analyse narrative d'autre part. Il réfère donc, par connotation, aux analyses de Labov & Waletzki (1967) et d'autres auteurs travaillant en narratologie. Notons que le terme est également utilisé par nombre d'auteurs dans l'analyse conversationnelle (Kerbrat-Orrechioni, 1990, l'utilise comme équivalent de séquence), des interactions en classe (Altet, 1994) et, bien sûr, didactique (Goigoux, 2000). Les raisons de l'intérêt pour ce terme sont encore à clarifier.
- (10) Nous définissons une interaction didactique comme le travail commun en classe sur un objet de savoir incluant l'interaction verbale, mais ne se limitant nullement à celle-ci.

concept « épisode », emprunté entre autres à la narratologie, définit un point de vue chronologique sur la réalité qui s'intéresse aussi bien à la logique des actions *dans* l'unité « épisode », suivant la dynamique créée par le milieu dans lequel les acteurs sont engagés, qu'aux principes d'agencement *entre* épisodes que finalement et plus généralement à la possibilité de découper, dans le continuum temporel d'une séquence d'enseignement, des unités significatives d'action ayant un début et une fin déterminée. Notons qu'un épisode peut être constitué de plusieurs tâches ou être constitué d'une seule tâche. La tâche définit le travail concret attendu de l'élève (qu'on peut d'ailleurs analyser comme prescrite, attendue ou effectuée).

Nous allons nous référer à l'unité « épisode » comme découpage d'une séquence d'enseignement pour observer et analyser les « outils » mis en œuvre par l'enseignant afin de rendre présent l'objet et de le montrer dans ses dimensions essentielles, de permettre la rencontre de l'objet et son étude.

2.3. Un corpus et son contexte : spécification du questionnement

Pour éprouver la possibilité d'une analyse du travail du point de vue des outils sémiotiques mis en œuvre dans les épisodes, nous allons prendre un protocole, choisi au hasard, d'une séquence d'enseignement, issu du projet de recherche mené par Bétrix-Köhler, Nidegger, Revaz, Riesen & Wirthner (1999). Cette séquence, qui dure quatre périodes (11), a été réalisée dans le contexte suivant : 10 enseignants de 6e primaire (âge approximatif des élèves : 11 ans) de Suisse romande enseignent dans un dispositif semi-expérimental le *résumé incitatif*. Après une première leçon au cours de laquelle les élèves rédigent un résumé incitatif d'un conte de Boccace pour une quatrième de couverture, l'enseignant travaille le genre selon une démarche qu'il choisit librement, dans la durée qu'il veut, la séquence devant obligatoirement déboucher sur la production d'un deuxième résumé incitatif, également choisi librement par l'enseignant du point de vue du contenu et de la forme.

Les enseignants sont ainsi mis dans la situation de résoudre le problème d'enseigner un genre qu'ils connaissent en tant que lecteurs et usagers réguliers, mais qu'ils n'ont sans doute pas modélisé, dont il n'ont pas une connaissance théorique, systématique et pour lequel il n'existe pas véritablement de tradition d'enseignement, à savoir des modes de faire plus ou moins connus et partagés dans la communauté des enseignants, avec des exigences, forgées par la tradition, quant au résultat. Les enseignants se trouvent autrement dit dans une situation nouvelle à laquelle ils doivent répondre en puisant dans l'arsenal des outils existants et en les adaptant pour enseigner, c'est-à-dire pour transformer les modes d'écriture des élèves vers un modèle par ailleurs peu défini. C'est ce modèle du genre, implicite, qui guidera les moyens mis en œuvre et leur articulation (12). La question que nous allons maintenant aborder est pré-

- (11) Les périodes découpent dans le continuum temporel des unités qu'on pourrait appeler « administratives » (environ 50 minutes dans les cantons suisses romands).
- (12) Nous n'allons pas analyser cette dimension dans la présente contribution. L'analyse des outils mis en œuvre offre cependant une voie privilégiée pour reconstruire le modèle sous-jacent du genre.

cisément celle-ci : quels outils un enseignant, choisi au hasard parmi les 10 observés, utilise-t-il pour faire de l'objet « résumé incitatif » un objet d'étude ?

La notion d'« outil » révèle ici son intérêt dans la mesure où il s'agit de moyens à la fois spécifiques pour un domaine d'enseignement circonscrit – l'enseignement de la production de texte, sous-domaine disciplinaire de la discipline « français » – et pourtant suffisamment général pour être transposé. L'analyse des outils mis en œuvre devra être attentive au degré de généralité des outils – spécifiques à un sous-domaine, à une discipline, mais également peut-être communs à plusieurs disciplines – qui tous ont pour fonction, – telle du moins est l'hypothèse sous-jacente à l'approche ici défendue et explorée –, de faire de la langue un objet d'étude. Nous allons donc analyser le protocole d'une leçon

- en observant les outils mis en œuvre (dispositifs pour permettre à l'élève de rencontrer l'objet « résumé incitatif » comme objet d'étude et pour diriger son attention) ;
- en discutant leur spécificité ou généralité comme outil d'enseignement.

3. DES OUTILS POUR ENSEIGNER LA PRODUCTION DE TEXTES : UNE ILLUSTRATION

3.1. La séquence d'enseignement : vue d'ensemble

Il paraît indispensable de proposer d'abord une vue d'ensemble de la séquence dans sa totalité pour pouvoir donner sens aux épisodes analysés. L'enseignant de la classe A consacre quatre périodes à la séquence d'enseignement, y compris deux productions de texte au début et à la fin de la séquence. (13). La première est entièrement dédiée à la rédaction du premier résumé incitatif. Après un rappel de ce travail en introduction, la deuxième période comprend deux épisodes. Durant le premier, les élèves sont invités à jouer un jeu de rôle consistant à trouver des arguments pour vendre un objet (microphone, arrosoir et livre) en vue, d'une part, de les sensibiliser à la dimension persuasive du résumé et, d'autre part, de cerner quelques éléments utiles à la persuasion. Dans le deuxième épisode, les élèves lisent quatre résumés incitatifs de quatrième de couverture avec la tâche de se prononcer pour ou contre le livre présenté et de donner les raisons de leur choix. La deuxième période comprend deux rappels des éléments trouvés durant la précédente période (synonymie de « convaincre », « persuader » et « inciter » ; éléments pour persuader). Ces deux rappels entourent un épisode lors duquel les élèves sont invités à discuter deux textes d'élèves contrastés, l'un respectant bien certaines caractéristiques du genre (ne pas tout dire ; terminer avec une suspension) et l'autre non. Ensuite, durant l'épisode quatre, les élèves sont amenés à produire, devant la classe, un résumé incitatif oral d'un texte de leur livre de lecture, lu à haute voix, et dans lequel ils ont souligné quatre phrases dites « chocs ». La dernière période finalement consiste en une lecture de trois résumés « incitatifs » précédant des extraits de textes dans leur livre de lecture, suivie d'une analyse sommaire du genre et d'une ou deux caractéristiques des textes

(13) Voir le découpage proposé sur la page suivante.

(notamment le point d'interrogation), et de la rédaction d'un résumé incitatif à partir d'un texte du livre de lecture.

Découpage de la séquence d'enseignement « Résumé incitatif », classe A

Période 1 :

Épisode 1 : Rédaction du premier résumé incitatif (non transcrit)

Période 2

Rappel (1.1.-1.15) Travail de résumé effectué lors de la dernière période

Épisode 2 (1.16 – 11.31) : Jeux de rôle « faire acheter »

Tâche 1 (1-16 – 4.23) : faire acheter un micro pour repérer expressions

Tâche 2 (4.17 – 7.2) : faire acheter un arrosoir pour repérer expressions

Tâche 3 (7.2 – 11.26) : faire acheter un livre pour repérer des expressions

Épisode 3 (11.26 – 12.38) : Lecture finalisée de quatre résumés incitatifs

Tâche 1 : Lecture de quatre résumés incitatifs, et mettre pour ou contre et pourquoi

Période 3

Rappel (13.1 – 14.16) : Mise en rapport convaincre (faire acheter) – inciter

Épisode 4 (14.17 – 17.4) Travail sur deux résumés d'élèves pour repérer caractéristiques du résumé incitatif

Lecture à haute voix par l'enseignant

Tâche 1 : trouver lequel est le meilleur

Rappel (17.4 – 18.13) Éléments permettant de faire acheter (établissement de liste)

Épisode 5 (18.13 – 21.2) Résumé oral d'un texte du livre de lecture (Extrait Orsa, J., *Au seuil des profondeurs marines.*)

Tâche 1 : Lire le texte à voix haute (18.13 – 21.2)

Tâche 2 : Trouver phrases choc (21.2 – 22.4)

Tâche 3 : Trouver d'autres qualités pour inciter à lire sur la base de liste (22.4 – 22.35)

Tâche 4 : Faire un résumé incitatif oral du texte devant la classe (22.38 – 22.30)

Période 4

Épisode 6 (25.1 – 27.38) Analyse de 3 résumés incitatifs

Tâche 1 (25.1. – 26.7) : Lire le texte, définir le genre et analyser une ou deux caractéristiques

Tâche 2 (26.7 – 26.39) : Lire le texte, définir le genre et analyser une ou deux caractéristiques

Tâche 3 (26.39 – 27.21) : Lire le texte, définir le genre et analyser une ou deux caractéristiques
Institutionnalisation (27.29 – 27.38)

Épisode 7 (27.38 – 28.11) : Rédaction d'un résumé incitatif à partir d'un texte du livre de lecture

Si l'on analyse à un premier niveau très général la séquence que nous venons de présenter, on observe qu'elle est composée d'une part des épisodes principaux dans lesquels les élèves rencontrent, sous une forme ou une autre, l'objet à travailler, à savoir le résumé incitatif, et d'autre part, comme encadrant et liant ces épisodes, d'une série de moments de rappel ou d'institutionnalisation. Les épisodes sont de deux types. Le premier et le dernier, durant lesquels les élèves rédigent un résumé incitatif, ouvrent et ferment la séquence. Les élèves s'y trouvent en quelque sorte « dans » l'objet à travers l'action qu'ils effectuent ; autrement dit, l'objet à s'approprier se crée à travers leur action propre, l'apprentissage se fait par le faire. Les cinq autres épisodes constituent de fait autant de manières d'instituer l'objet enseigné face à l'élève pour en faire un objet d'étude. Ce sont ces cinq épisodes que nous allons analyser plus en détail, en tentant de montrer en quoi ils sont construits à l'aide d'outils de l'arsenal didactique disponibles dans la discipline Français. Il serait possible de faire une démonstration analogue pour les moments de rappel et d'institutionnalisation (ici notamment à travers l'analyse de la conceptualisation, ou structuration notionnelle, mise en œuvre), démonstration que nous n'allons pas mener dans le présent texte.

Rappelons que la question qui guide notre analyse est de savoir quels sont les outils qui permettent à l'enseignant de faire de l'objet à enseigner – *écrire un résumé incitatif* – un objet d'étude. La difficulté particulière réside dans le fait que l'objet est en fait une activité, à savoir celle de rédiger un texte d'un certain genre, dont l'objectivation, présupposée pour qu'il devienne objet d'étude, semble impossible dans la mesure où il s'agit d'un processus psychique (14). L'objectivation de l'objet à enseigner, sa transformation en objet d'étude, ne peut donc se faire que de manière détournée, indirecte. Ce sont précisément les outils ou techniques permettant cette objectivation – l'instauration indirecte de l'objet à enseigner en objet d'étude – qui intéressent l'analyse qui suit. Ceci nous donnera des indications également – mais nous n'allons pas développer cette question ici – pour mieux connaître l'objet (effectivement) enseigné (Canelas-Trevisi, Moro, Schneuwly & Thévenaz., 1999).

(14) Ceci constitue d'ailleurs l'essence même de l'enseignement, comme nous avons vu plus haut, puisque enseigner réside précisément dans le fait de transformer des modes de penser, parler et faire

2.2. Comment faire d'un objet langagier – un genre – un objet d'enseignement ? Le rôle des outils didactiques

Nous allons analyser dans ce qui suit par quels moyens l'enseignant tente de faire de l'objet enseigné, à savoir ici écrire un résumé incitatif, un objet d'étude. Pour chaque épisode, nous décrivons dans un premier temps les moyens qu'il met en œuvre pour y parvenir pour montrer, dans un deuxième temps, qu'il s'agit d'outils, à savoir de systèmes ou démarches relativement stéréotypés que l'enseignant peut puiser dans un arsenal dont il dispose. Il adapte cet outil qui existe dans le cadre scolaire, déposé dans les pratiques multiples, parfois séculaires, le transforme, le remodèle en fonction des besoins actuels de l'enseignement d'un genre dont il connaît peu les caractéristiques essentielles, dont il a une connaissance très intuitive, et qu'il doit néanmoins constituer en objet d'enseignement.

Nous allons pour ce faire prendre les cinq épisodes présentés plus haut qui instaurent le résumé incitatif en objet d'étude et qui permettent d'aborder autant d'aspects de l'objet enseignés. Ces épisodes (15) montrent l'objet sous différentes facettes et permettent l'étude de l'objet invisible qu'est l'écriture d'un genre. Il est vrai que ces outils apparaissent à première vue comme allant de soi. Nous allons essayer de les arracher à cette évidence et de montrer qu'il s'agit d'artefacts sémiotiques qui prennent leur racine dans l'histoire de la discipline, fortement liés à la spécificité du matériau traité, à savoir la langue, ou plus précisément l'activité langagière qui se manifeste sous forme de textes écrits ou oraux (Bronckart, 1996).

-Épisode 2 : Jeux de rôle « faire acheter »

- M* Maintenant, j'aimerais que Julien vienne ici et que tu nous apprennes à inciter quelqu'un à lire ou à faire quelque chose ou à être captivé par quelque chose, ça veut dire être acquis à la chose. Mon cher ami, tu viens. Je te présente ici un micro.
- E* Je peux chanter ?
- M* Non, tu ne chanteras pas aujourd'hui. Voilà un micro. Julien, tu prends ce micro. On va faire plusieurs essais. On va voir comment ça joue, tu vas nous inciter, inciter Carole à acheter ce micro, d'accord. Alors, tu vas trouver toutes les manières les plus... Tu sais, tu as déjà été à Sion Expo ?
- E* Ouais, ouais.
- M* Tu as déjà vu les bateleurs comment ils font pour haranguer la foule, pour dire : « Mon Turmix est le meilleur ». Ton micro, c'est

- (15) L'analyse approfondie montre que ces épisodes, sans former un système serré, laissent apparaître un enchaînement très cohérent ; ils s'articulent les uns aux autres et donnent à voir une conception assez précise et bien établie du résumé incitatif qui, même si peut être elle ne correspond pas à la conception canonique qu'on pourrait en faire, résulte d'une vision claire de la fonction marchande du résumé de quatrième de couverture et développe cette piste dans le sens de la construction d'un texte type « pub » pour faire vendre : une variante de résumé incitatif qui existe et fonctionne réellement.

le meilleur et tu vas, non pas à Carole mais à Grégoire vendre ton micro, puisqu'il a envie d'un micro. (Période II, 1. 14-27).

Cette surprenante entrée en matière, qui semble très éloignée du genre visé, à savoir l'écriture d'un résumé incitatif, sert pourtant un objectif didactique précis et tout à fait central dans la conception que se fait l'enseignant du genre enseigné : sensibiliser les élèves à la dimension marchande du genre « résumé incitatif » et « présentifier » cette dimension à travers l'improvisation du genre « battelage » par les élèves supposés être des locuteurs maîtrisant au moins partiellement ce genre ; et en même temps repérer, dans la performance langagière spontanée des élèves, les dimensions persuasives du discours (expressions persuasives et adjectifs sont les éléments pointés par l'enseignant). Pour atteindre son objectif, l'enseignant a besoin de rendre présent l'objet, de le poser en quelque sorte au milieu de la classe, de le faire apparaître, d'en faire un objet commun à tous, et c'est ce qu'il fait par l'improvisation du batelage. Certes, il s'agit d'un objet soumis à la contingence du moment, un objet créé au hasard, un objet singulier. Mais, dans cette singularité, l'enseignant pense néanmoins trouver suffisamment d'éléments définis par la situation et le genre pour en tirer quelques enseignements intéressants pour la suite concernant la persuasion. L'objet d'étude qu'il propose est donc un comportement langagier, créé pour l'occasion par les élèves mêmes en situation, permettant d'analyser quelques éléments de la persuasion que l'enseignant pense pouvoir réinvestir par la suite dans l'étude d'autres objets langagiers « présentifiés » dans la classe.

Peut-on parler ici d'outil et dans quel sens ? Pour répondre à cette question, nous n'allons pas faire dans le présent texte une analyse très détaillée de tout un arsenal de techniques mises en œuvre par l'enseignant et qui forment ensemble l'outil développant sa dynamique propre durant l'épisode (mise en scène, commentaires sur la performance des élèves, questionnement sur le texte oral produit). Centrant notre regard sur des outils spécifiques de la discipline Français, nous aimerions surtout souligner la démarche mise en œuvre pour rendre l'objet présent, démarche qui permet ensuite une analyse d'un point de vue grammatical, linguistique, pragmatique (pour citer les quelques dimensions explorées dans l'étude de l'objet qui suit et qui sont autant de moyens sémiotiques – notions sous formes de question – permettant l'analyse), à savoir la production *on line* de l'objet par la sollicitation des élèves comme producteurs de textes, ces textes devenant l'objet d'étude. Il s'agit d'une des deux grandes variantes de moyens pour « présentifier » l'objet langagier : les textes produits par les élèves eux-mêmes. La démarche est particulière dans la mesure où l'on suppose, comme nous l'avons dit, une expertise des élèves, le texte oral improvisé étant censé représenter une portion de langage susceptible de faire apparaître des dimensions essentielles de la persuasion, aussi bien dans la démarche que dans la forme. Ce recours à la compétence supposée acquise des élèves pour montrer des dimensions essentielles du genre par ailleurs étudié, – la persuasion –, constitue un outil pour présentifier le langage et en faire un objet d'étude.

-Épisode 3 : Lecture finalisée de quatre résumés incitatifs

M. *Maintenant, je vais vous donner à chacun deux feuilles. Je vais vous laisser travailler cinq minutes là-dessus. Alors, je vais vous donner deux feuilles. Sur ces deux feuilles, vous allez mettre. Dans ces deux, il y a quatre résumés d'histoires. Vous mettez votre nom sur les deux feuilles et vous mettez pour ou contre. Non, je veux dire, si vous mettez pour vous mettez parce que je suis attiré par tel ou tel terme dans le résumé. Si on dit, il y a, si on dit c'est une histoire d'amour alors vous pouvez dire je suis pour parce que j'aime bien les histoires d'amour. Ou bien si on vous dit c'est une histoire où Junior a massacré à la tronçonneuse cinq personnes alors vous mettez pour parce que vous trouvez ça génial. Ou bien parce que etc. D'accord ? (Période II, 12.26-36)*

L'enseignant donne aux élèves quatre photocopies de quatrième de couverture contenant des résumés incitatifs (mystère, polar, aventure/problème de jeunes, aventure historique) avec la consigne ci-dessus. Les élèves rencontrent l'objet dans une situation qui mime le réel dans le sens où chaque texte est lu en vue de faire un choix. La lecture est finalisée.

Dans cet épisode, l'objet à enseigner apparaît donc sous forme de textes de référence, produits par des experts, textes qui fonctionnent normalement dans le champ de la production littéraire (voir les analyses très éclairantes de Reuter, 1994). Cette rencontre est médiatisée par une situation dans laquelle les élèves doivent en quelque sorte objectiver l'effet du résumé, et ce doublement : en indiquant si cet effet est positif ou négatif et en analysant le pourquoi de cet effet. Il y a donc en quelque sorte mimétisme d'une situation réelle par le fait qu'une première lecture laisse agir le résumé incitatif dans le sens qui est le sien par « nature » (ce pour quoi il a été fait), à savoir vendre ce qu'il représente. Mais ce premier mouvement devient immédiatement l'objet d'une étude dans la mesure précisément où l'effet s'objective doublement. Il y a donc rencontre de l'objet à travers a) la lecture finalisée du produit de référence ; b) l'analyse des effets que ce produit peut avoir sur celui qui le lit. L'élève rencontre donc l'objet en aval comme résultat et comme effet du résultat.

- (16) Le flottement terminologique entre technique et outil est significatif d'une limite essentielle de l'analyse proposée dans le présent texte : celui de la détermination de l'extension du concept d'outil. Un outil – ensemble de techniques stabilisées permettant la production d'un texte oral, objet de l'analyse – est de toute évidence un « méga-outil » constitué d'un ensemble articulé complexe de techniques ou outils. A l'autre bout, l'articulation systématique d'outils permettant de faire constituer l'objet langagier en objet d'étude constitue un méga-outil appelé souvent « séquence d'enseignement ». Il faudra, à un certain moment, définir des niveaux clairement distincts dans l'arsenal des outils.
- (17) Il serait intéressant d'en repérer les traces ; il n'est récent que par rapport aux démarches officiellement prônées dans les plans d'études, programmes et méthodologies ; il est par ailleurs devenu plus facilement accessible par les moyens techniques nouveaux de reproduction de textes : reprographie par stencils, par photocopie, et aujourd'hui aussi par ordinateur (voir la base de données de texte proposée aux élèves, décrite in Crinon & Legros dans le présent volume).

Cette forme de rencontre de l'objet dans un milieu créé par l'enseignant (textes fournis dont la lecture est médiatisée par une consigne proposant un problème à résoudre) est rendu possible par l'usage d'une technique (16) relativement récente de la discipline (17) : le choix et l'introduction en classe par l'enseignant de textes de référence, technique devenue geste professionnel relativement banal (18). L'entrée des textes en classe est nécessairement médiatisée par une consigne qui crée, avec le matériau – les textes – un milieu dans lequel l'élève rencontre l'objet. La médiatisation par la consigne est, elle aussi, tirée de l'arsenal (19) des outils professionnel, adapté pour le genre, à savoir celle, classique, de la première objectivation de l'effet d'un texte après sa lecture. Dans les anciennes méthodologies de l'enseignement du français on disait souvent : *quelle est l'impression qui se dégage du texte ?* ou quelque chose de semblable. Par le fait qu'il s'agit d'un texte qui précisément est fait pour avoir un effet très spécifique (inciter), cette consigne générale de la tradition qui permet d'instaurer un texte en objet d'étude se colore de manière particulière, de sorte qu'on peut dire qu'elle mime une situation réelle.

On notera que le milieu créé présuppose, comme nous l'avons montré plus haut, à la fois une présence matérielle de l'objet et la médiation par le discours attirant l'attention sur l'effet créé par le texte. Les outils de l'enseignant, autrement dit, sont très souvent, nous le verrons, des composites qui échappent à une analyse qui restreindrait son regard sur le discours, sur l'interaction verbale. Le point de vue de l'outil nous force de prendre en considération non pas seulement l'interaction verbale, mais l'interaction didactique.

-Épisode 4 : Travail sur deux résumés d'élèves pour repérer les caractéristiques du résumé incitatif

- M. *Je vais vous lire maintenant deux travaux qui ont été faits. Vous allez bien écouter. C'est pas grave qui c'est. Le problème c'est pas de savoir qui c'est. Le problème est qu'il y en a un qui a l'air plus incitatif qu'un autre. Alors, il faudra trouver lequel aussi pour vous, lequel est plus incitatif que l'autre. C'est par rapport au conte de Boccace que vous avez écrit. Je vous lis le premier. (M lit le texte 1). Il était une fois un homme nommé Calandrino qui venait d'hériter deux cents florins. Et comme il était pingre, il ne voulut pas les partager. Ses amis lui donnèrent une bonne correction en lui disant qu'il était enceint. Le docteur, qui était aussi dans l'histoire, lui donna un remède qui n'était que de l'eau sucrée. Mais le docteur voulut en échange trois paires de chapons et quinze florins à donner à ses amis.*
- M *Voilà le premier résumé incitatif. Résumé incitatif : qui doit nous persuader de lire le livre. Deuxième. (M lit le texte 2). Calandrino venait d'hériter deux cents florins ; il décida d'acheter un domaine et des terres. Ses amis lui dirent : « Mieux vaut dépenser son argent dans*

(18) L'usage du terme geste met en évidence qu'on peut parler d'un acte routinisé : chercher des textes, les photocopier, les mettre à disposition des élèves. De tels gestes sont les outils de la profession, s'insérant dans des outils composites permettant la création de milieux.

(19) Encore une métaphore de l'outillage...

les festins ». Mais Calandrino fut assez malhonnête pour leur refuser le moindre repas. Alors les compères ne furent pas long à ourdir un plan. Ils informèrent le médecin et il marcha avec eux. Quel sera leur plan ? Lisez le livre et vous le découvrirez ! (Période III, 2.16-3.10)

Les deux textes choisis sont très contrastés. Le premier dévoile presque toute l'histoire et ne contient pas de marque signalant son inachèvement ; il est par ailleurs linguistiquement moins bien maîtrisé. Le second ne dévoile qu'une partie de l'histoire et souligne par une marque explicite le fait que l'histoire n'est pas terminée, incitant par là à sa lecture. Le contraste est très saisissant et aboutit à un effet fort, immédiat auprès des élèves, à un moment de jubilation que donne le sentiment de comprendre par l'effet de contraste créé. Comme dans l'exemple précédent, cet effet créé par un milieu permettant de rencontrer et saisir l'objet est à nouveau doublement constitué par des moyens matériels – des textes existant – et un discours qui les contextualise.

La rencontre avec l'objet se fait ici par une démarche très répandue, transdisciplinaire : la référence à des travaux d'élèves. Cette démarche est spécifiée à la fois par le matériel et par le discours : la référence à des travaux d'élèves montrés en exemples positif et négatif. On ne saurait dire ici que l'outil appartient à l'arsenal propre de la discipline, si ce n'est par le fait même qu'il s'agit d'une production langagière – deux textes censés être des résumés incitatifs et dont le choix est décisif pour créer un effet didactique – et l'angle d'attaque sollicité à travers le questionnement.

-Épisode 5 : Résumé oral d'un texte du livre de lecture

Après la lecture à haute voix d'un texte et la recherche de quatre phrases dites « choc » dans le texte, à savoir des phrases qui pourraient constituer la fin du résumé parce qu'elles impressionnent par leur contenu ou leur forme, l'enseignant donne la consigne suivante

M. Attention, maintenant j'aimerais que quelqu'un vienne ici devant pour, en trente secondes, me faire un résumé oral de ce texte mais qui doit se terminer par une de ces phrases. Est-ce que quelqu'un serait capable de venir faire un petit résumé oralement pour inciter quelqu'un à lire ce texte, comme on a fait la dernière fois avec un livre que l'on ne connaissait pas et maintenant on le fait avec une histoire que l'on connaît ? Qui est-ce qui voudrait essayer ? (Période III, 11.1-8)

Nous nous trouvons ici dans une situation partiellement analogue à celle de l'épisode deux qui fonctionne sur un implicite important de l'enseignement de la langue, à savoir que la production orale d'un texte est plus facile que la production écrite, qu'elle fait partie des compétences déjà acquises qu'il s'agit d'investir dans deux sens : pour, d'une part, à travers la production orale, faciliter la production écrite qui suivra – l'objet n'est pas, dans ce cas-là, objet d'étude, mais reste objet langagier – ; pour, d'autre part, présenter l'objet et en faire l'analyse, montrer ce qu'il faut faire ou ne pas faire, ce qui est difficile ou facile, ce qui caractérise le genre. Par ailleurs, la situation de production est préstructurée par la définition d'un *terminus ad quem*, la phrase choc, qui définit la direction. Ce dispositif donnant au texte une direction, celle de l'incitation par la phrase-choc,

est une démarche de facilitation qui fait partie de l'arsenal de techniques de production de texte. Nous pouvons donc ici voir qu'il y a recours à trois techniques :

- celle, classique, de la lecture d'un texte pour le résumer oralement ;
- celle de la production orale préparant un texte écrit ;
- celle de la définition d'une direction, la fin du texte, pour faciliter la production d'un texte.

Le « méga-outil » ainsi constitué crée un dispositif global qui permet la présence de l'objet en classe sous forme orale, objet commun à tous, qui devient l'objet d'une analyse possible. La particularité du présent épisode est la combinaison de plusieurs techniques disponibles pour créer le milieu dans lequel vont évoluer les élèves à la rencontre de l'objet. L'analyse de l'objet se fait selon une technique traditionnelle de question-réponse, en recourant à un certain nombre de notions introduites au cours des épisodes précédents (persuasion, adaptation à l'auditeur, présentation d'une partie seulement de l'histoire, phrases et expressions qui accrochent). Autrement dit : des notions construites auparavant à travers des dispositifs didactiques divers deviennent ici des outils permettant de pointer des aspects d'un autre objet soumis à l'analyse.

Épisode 6 : Analyse de 3 résumés (incitatifs)

- M* Prenez la page 159 de votre livre de lecture, s'il vous plaît. Euh, Carole, tu peux prêter ton livre à Nadia. Voilà, tu lis les trois premières lignes de la page, Romina.
- E* Le berger. Nuit de Noël 1957 : un jeune pilote anglais s'est perdu au-dessus de la mer du Nord. Il est seul, sa radio est en panne. Il ne lui reste plus du carburant que pour quelques minutes.
- M* Oui, stop. Est-ce que quelqu'un pourrait me dire comment est-ce qu'on pourrait appeler ça, le petit texte qu'on a lu ? Qui peut me répondre ? (Période IV, 1.1-9)

Trois fois répétée, la technique mise en œuvre est sans doute la plus répandue de celles utilisées en classe de français dans l'enseignement de la production de texte : celle de montrer le texte de référence, le texte attendu. Mais contrairement à l'épisode trois, où les textes montrés (20) sont présentés dans une situation finalisée qui oriente à la fois la lecture et l'analyse subséquente, dans le présent épisode l'on se trouve de fait plutôt dans une sorte de lecture expliquée. Le texte devient directement objet de l'analyse dirigée par le questionnement de l'enseignant. Ce dernier poursuit deux buts : d'une part, il assure la reconnaissance du texte comme appartenant au genre travaillé, le résumé incitatif, les élèves pouvant ainsi le reconnaître comme un exemplaire du genre ; sur cette base et par son questionnement, il dirige d'autre part l'attention sur

(20) Nous n'entrons pas ici en matière sur le fait que dans l'épisode trois, il s'agit de résumés incitatifs de quatrième de couverture, tandis que dans le présent épisode, les textes proposés, tout en ayant également une fonction incitative, sont surtout destinés à présenter les antécédents d'un extrait proposé dont ils permettent la lecture. L'analyse de ces fluctuations du modèle du genre qui apparaissent dans le choix des textes est particulièrement intéressante du point de vue de la définition de l'objet réellement enseigné.

quelques caractéristiques formelles du genre (point d'interrogation ou de suspension) et, toujours par des questions, amène les élèves à une reformulation en leurs propres mots, des éléments de contenus du texte.

L'outil utilisé pour construire avec les élèves une représentation des trois textes est donc de type « lecture expliquée », portant sur un texte très court abordé dans un laps de temps très réduit et comportant trois facettes : définition du genre, mise en évidence de quelques éléments essentiels de contenus ainsi que de forme. Cet outil est ici adapté à des besoins spécifiques d'un genre, d'une classe, et bien sûr d'un objectif particulier : à partir d'une dernière rencontre avec le genre grâce à la lecture commune en classe à haute voix – rencontre dont on peut espérer un effet d'apprentissage incident – procéder à l'étude de l'objet.

Relevons par ailleurs ici comme ailleurs (épisodes 3, 4 et 5) le rôle primordial de la lecture à voix haute pour instaurer l'objet langagier « genre » dans la classe, le rendre présent à tous. Sans développer ce point (21), il est tout de même intéressant de noter dans le présent contexte que d'outil d'évaluation, voire d'enseignement / apprentissage, la lecture à haute voix se spécialise au cours de la scolarité pour assumer précisément ce rôle de permettre d'instaurer en classe un objet commun. Commune à toutes les disciplines, elle se spécifie dans l'enseignement du français par le fait que c'est le texte lui-même en tant qu'objet langagier qui devient l'objet d'étude.

3. ÉLÉMENTS DE CONCLUSION

L'objectif du présent essai n'était pas de produire des connaissances nouvelles, mais d'éprouver un point de vue, d'explorer la faisabilité d'une approche, à savoir considérer le travail d'enseignant comme un travail, ce qui implique l'existence d'outils spécifiques pour l'accomplir. Étant donné le caractère très spécifique de ce travail qui est d'agir sur des fonctions psychiques, la notion d'outils peut être élargie à partir de la notion d'instrument psychologique tel qu'introduit par Vygotski. À partir de là, il devient possible de considérer le travail d'enseignant en essayant de repérer quels sont les outils à sa disposition pour introduire des objets à enseigner dans la classe et d'en faire des objets d'étude. Il pourrait en découler une ethnographie visant à répertorier systématiquement ces outils pour un domaine donné de l'enseignement, en fonction de différents paramètres comme l'âge des élèves ou la période historique. Le point de vue invite en tout état de cause à un intense travail d'observation et d'analyse pour mieux connaître en profondeur l'une des dimensions essentielles du travail d'enseignement : à savoir ses outils.

(21) La lecture à voix haute fait l'objet d'une thèse de doctorat en cours de rédaction par Sylvie Haller (2001) qui analyse les différentes fonctions de cette conduite langagière en classe (et dans la société) et les changements de la fonction au cours de la scolarité, point qui nous intéresse plus particulièrement ici.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET, M. (1994) : *La formation professionnelle des enseignants. Analyses des pratiques et situations pédagogiques*. Paris, PUF.
- BETRIX-KÖHLER, D., NIDEGGER, C., REVAZ, N., RIESEN, W. & WIRTHNER, M. (1999) : *Et si les pratiques enseignantes en production écrite nous étaient contées...* Lausanne, LEP.
- BROUSSEAU, G. (1988) : Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 3 (9), 309-336.
- BRONCKART, J.-P. (1996) : *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- CANELAS-TREVISI, S., MORO, C., SCHNEUWLY, B. & THEVENAZ T. (1999) : L'objet enseigné : vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe. *Repères* 20, 143-162.
- CHEVALLARD, Y. (1992) : Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 1 (12), 73-112.
- CLOT, Y. (1999) : *La fonction psychologique du travail*. Paris, Presses universitaires de France.
- GOIGOUX, R. (2001) : *Enseigner la lecture à l'école primaire*. Note de synthèse du dossier d'habilitation à diriger les recherches. Paris, Université de Paris 8.
- HALLER, S. (2001) : *La lecture à voix haute – courante et (donc) malentendue*. Manuscrit. Genève, Université de Genève
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990) : *Les interactions verbales*. Paris, Armand Colin.
- LABOV, W. & WAKETZKY, J. (1967) : Narrative analysis : oral versions of personal experience. In *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 14-44). Seattle, Washington University Press.
- MARGOLINAS, C. (1995) : La structuration du milieu et des apports dans l'analyse a posteriori des situations. In C. Margolinas (Coord.), *Actes du séminaire national 1993-1994, Les débats en didactique des mathématiques* (pp. 89-102). Grenoble, La Pensée sauvage.
- MARX, K. (1867/1976) : *Le capital* (Vol. 1). Paris, Éditions Sociales.
- MARX, K. (1857/1974) : *Grundrisse der Kritik der politischen Oekonomie*. Berlin, Dietz.
- MORO, Ch. (2000) : *Vers une approche sémiotique intégrée du développement humain*. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des thèses. Bordeaux, Université de Bordeaux.
- MORO, C. & SCHNEUWLY, B. (1997) : L'outil et le signe dans l'approche du fonctionnement psychologique. In C. Moro, B. Schneuwly & M. Brossard (Ed.), *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (pp. 1-19). Berne, Lang.

- PRIETO, L. (1975) : *Études de linguistique et de sémiologie générales*. Genève, Droz.
- REUTER, Y. (1985) : La quatrième de couverture. Problèmes théoriques et pédagogiques *Pratiques*, 48,53-71.
- SCHNEUWLY, B. (1987) : Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky. *Journal européen de psychologie de l'éducation*, 1, 5-17.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (2000) : Comprendre l'éducation depuis la psychologie en passant par une approche de didactique comparée. *Carrefours de l'éducation*, 10, 66-93.
- TARDIF, M. & LASSERE, C. (1999) : *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaine et dilemmes professionnels*. Bruxelles, De Boeck
- THEVENAZ-CHRISTEN, T. (sous presse) : Milieu didactique et travail de l'élève dans un interaction maître élève : apprendre à expliquer une règle de jeu à l'école enfantine genevoise. *Actes du colloque des journées d'étude franco-québécoises, didactiques des disciplines : recherches sur les pratiques effectives*, Toulouse, 5-6 octobre. [CD-ROM].
- VYGOTSKI, L.S. (1930/1985) : La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly, & J. P. Bronckart (Ed.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-48). Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- VYGOTSKY, L. S. (1931/1974) : *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze, Giunti-Barbèra.