

Travail
& formation
en éducation

Travail et formation en éducation

3 | 2009
Varia

Le rôle des outils didactiques dans la construction de l'objet enseigné : le cas d'une séquence didactique du texte d'opinion

Luciana Graça et Luísa Álvares Pereira



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/tfe/839>

ISSN : 1760-8597

Éditeur

UMR ADEF P3

Référence électronique

Luciana Graça et Luísa Álvares Pereira, « Le rôle des outils didactiques dans la construction de l'objet enseigné : le cas d'une séquence didactique du texte d'opinion », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 3 | 2009, mis en ligne le 18 décembre 2009, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/839>

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

Le rôle des outils didactiques dans la construction de l'objet enseigné : le cas d'une séquence didactique du texte d'opinion

Luciana Graça et Luísa Álvares Pereira

Introduction

- 1 Notre travail, qui s'inscrit dans une perspective didactique, porte sur les outils d'enseignement, en partant de la prise en compte de l'enseignement en tant que forme particulière de travail. Notre mise en question repose sur l'analyse de l'éventuelle action transformatrice de tels outils, que ce soit sur les pratiques d'enseignement elles-mêmes ou sur l'objet même (re)construit dans ce contexte.

Problématique théorique

Le travail enseignant : tel qu'il devrait être et tel qu'il se fait

- 2 L'enseignement conçu comme un travail est un champ récent dans le cadre des didactiques des disciplines scolaires, où la recherche a été dominée, pendant quelques décennies, par des questions concernant les élèves, leurs processus d'apprentissage et les rapports qu'ils établissaient avec le savoir (Bronckart & LAF, 2004 ; Tardif & Lessard, 1999). Les premières recherches centrées sur l'enseignement ont eu un caractère essentiellement pragmatique et se proposaient de définir l'efficacité de l'enseignant par rapport aux performances des élèves. Puis, l'accent a été mis sur la pensée des enseignants et la décision rationnelle comme base de leur activité, sachant que, dans

cette perspective, « la quête d'un « maître efficace » se fait au prix d'un effacement des dimensions institutionnelles, historiques, sociales et temporelles, qui ne peuvent habiter la « pensée enseignante » (Amigues, 2003, p. 6). Plus récemment, dans cette nouvelle voie de recherche, l'intérêt s'est encore déplacé vers ce que l'enseignant fait réellement (et non plus ce qu'il devrait). Ces changements ont entraîné le passage d'une didactique de faire « l'intervention » à une didactique de « l'explication » (Goigoux, 2002, p. 126).

Les outils d'enseignement : leur pouvoir transformateur

- 3 Cette prise en compte de l'enseignement en tant que modalité spécifique du travail en général (Tardif & Lessard, 1999) nous mène immédiatement à accepter l'existence d'outils spécifiques d'enseignement, à l'instar de ce qui se passe avec n'importe quel type de travail. Or, si on assiste à un intérêt grandissant pour ceux-ci, il y a encore, en didactique, un manque de recherches sur ces outils (Schneuwly, 2000). Cet auteur considère que « enseigner consiste à transformer des modes de penser et de parler, de faire à l'aide d'outils sémiotiques ». Ces outils complexes, selon le même auteur, devraient permettre, précisément, la « double sémiotisation » de l'objet que les élèves sont censés apprendre. Dans une première sémiotisation, les outils présentent à la classe un certain objet, par recours à plusieurs activités de travail (textes, schémas, exercices,...). Ensuite, l'enseignant choisit quelques dimensions de l'objet pour les présenter aux élèves. C'est le fait qu'ils se constituent comme signes ayant une signification propre, qui explique la transformation opérée par les outils sur de tels modes de penser, de parler et d'agir. Les outils donnent précisément une configuration spécifique au travail proprement dit, ainsi qu'à l'objet même impliqué par celui-ci. Nous nous inscrivons plus précisément dans une perspective marxienne,¹ selon laquelle l'action formatrice de l'outil d'enseignement agit non seulement sur l'objet auquel il s'applique, mais aussi sur ceux qui l'utilisent. D'une manière générale, l'outil définit l'enseignement, puisqu'il propose une certaine présentation de l'objet à enseigner, ce qui agit sur l'activité d'appropriation des utilisateurs, qui agit en retour sur la transformation de l'outil (Rabardel, 1997).
- 4 Ces outils d'enseignement peuvent être soit d'ordre matériel et langagier, soit d'ordre gestuel (par rapport à l'enseignant). Plane et Schneuwly (2000) avancent une distinction intéressante entre outils au sens strict et outils au sens large. Les outils au sens strict impliquent un certain dispositif matériel indépendant d'une pratique (par exemple, le tableau noir, l'outil informatique, le cahier...). Les outils au sens large consistent, surtout, en pratiques stabilisées, transmises, notamment, par la formation ou par échanges entre collègues, sans un quelconque support matériel stable (la tâche, la consigne...). Les moyens d'enseignement intègrent les deux groupes d'outils. Wirthner et Schneuwly (2004, p. 108) parlent encore de « méga-outil » pour désigner un système d'outils organisé en séquence d'enseignement. C'est le cas de la séquence didactique (dorénavant, SD) utilisée dans notre recherche empirique, comme nous le verrons plus loin.

L'objet enseigné : un résultat du travail *in situ*

- 5 « Les objets à enseigner ont fait l'objet de beaucoup d'études. Prenons pour le français l'analyse des programmes [...], des manuels [...], des effets de pratiques nouvelles où

l'objet est décrit du point de vue des apprentissages des élèves [...]. Très peu d'études par contre se focalisent sur l'objet enseigné dans les classes » (Schneuwly, Cordeiro et Dolz, 2005, p. 79).

- 6 Or, c'est justement sur cette *réalité* qu'une nouvelle voie de recherche se développe (Schneuwly & Thévenaz-Christen, 2006), à la lumière de la théorie de la transposition didactique (Bronckart & Plazaola-Giger, 1998 ; Chevallard, 1991) dans laquelle nous distinguerons deux niveaux. Dans le premier niveau, les connaissances scientifiques se transforment en objets d'enseignement (référentiels curriculaires, livres didactiques...). Dans le deuxième, les objets d'enseignement sont reconstruits et reconfigurés pendant l'interaction didactique et se transforment en objets effectivement enseignés. L'objet enseigné consiste, donc, en ce que le professeur construit avec ses élèves au cours de l'interaction didactique.
- 7 Dans cette étude, nous nous référons à l'objet enseigné au deuxième niveau, qui, comme le disait Garcia-Debanc, en 1990 déjà, est « celui qui concerne les rapports entre savoirs à enseigner et savoirs effectivement enseignés qui avait été le moins étudié jusque-là » (Garcia-Debanc, 2006, p. 113). Nous observons la (co-)construction de l'objet effectivement enseigné en classe à partir de l'analyse du travail enseignant, suivant, dans une large mesure, les travaux du GRAFE.²De manière plus concrète, l'objet d'enseignement en cause dans notre recherche est le texte d'opinion écrit. Ce choix repose sur le fait qu'il est maintes fois sollicité sans être l'objet d'un véritable enseignement ; et en dépit des recommandations officielles (M.E., 2001) qui défendent une diversification textuelle, *la narration* continue à prévaloir sur *l'argumentation*. Ce déséquilibre, à notre avis, est incompréhensible vu l'importance de *l'argumentation* hors et à l'école, et sa présence dans les documents officiels et dans les matériels (para)didactiques, autant que dans les pratiques d'enseignement (Dolz, 1993 ; Graça & Pereira, 2005), d'où notre choix. Cependant, nous n'allons pas développer ici cet aspect, ni celui de la désignation même de "texte d'opinion", ni la tentative de définition de ce concept.

Recherche sur le rôle de l'outil d'enseignement

Objectifs

- 8 Rappelons que les objectifs que nous nous proposons d'atteindre avec notre étude de doctorat³ visent à analyser la façon dont l'enseignant organise une séquence d'enseignement à propos de l'écriture du texte d'opinion. Par le biais de l'analyse des pratiques enseignantes, nous tenterons de saisir quel est l'effet de cet objet, configuré en outil didactique en cours de séance, sur ces pratiques et sur l'objet enseigné.

Séquence didactique – le (méga) outil d'enseignement

- 9 Comme nous l'avons déjà mentionné, les enseignants utilisent pour la préparation de leur cours des manuels inadaptés et recourent à des pratiques traditionnelles inadéquates au projet d'enseignement du texte d'opinion. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi d'introduire une SD (Cordeiro, Azevedo & Mattos, 2004 ; Schneuwly, Dolz & al. 2004 ; Pereira, 2000) en sachant qu'elle engendrerait des changements.
- 10 Description de la séquence didactique construite

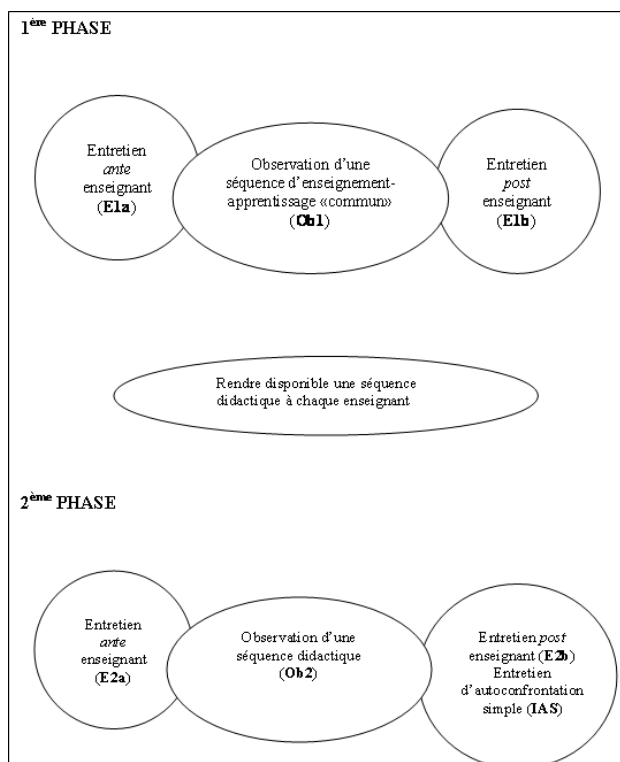
11 Puisque les enseignants ne connaissaient pas cette démarche, nous avons dû construire un moyen d'enseignement constitué par deux grandes étapes. D'abord, nous leur avons présenté les principales idées théoriques et les concepts opératoires ; ensuite nous avons décrit le déroulement de la SD, qui reprend les quatre étapes constitutives de la démarche même d'enseignement :

- la présentation de la situation de communication et du projet d'écriture ;
- la production initiale d'un texte d'opinion écrit, en s'appuyant sur les contenus élaborés préalablement ;
- le travail modulaire sur les principales dimensions du texte – qui puissent également constituer les principales difficultés des élèves : notamment, la distinction entre opinion et argument, la structure textuelle, la hiérarchisation d'arguments ou les organisateurs textuels ;
- la production finale d'un texte d'opinion écrit est précédée par le remplissage d'un guide de production textuelle et de récapitulation du projet d'écriture.

Dispositif méthodologique et recueil des données

12 Nous avons choisi six enseignants, professeurs de portugais (langue maternelle) de la 6^e année de l'enseignement de base (élèves de 11 à 13 ans). Nous avons établi un contrat de recherche avec les enseignants et nous avons obtenu l'autorisation des parents pour la participation des élèves. Le travail a été mené au cours de l'année scolaire de 2005/2006 et les résultats présentés dans cet article concernent deux phases présentées dans la figure suivante :

Figure 1. Dispositif de recueil des données



Enregistrements audio-vidéo de séquences d'enseignement

- 13 Dans la première phase, les enseignants ont enseigné l'écriture du texte d'opinion après avoir décidé quels matériels utiliser et le temps à y consacrer. Dans la deuxième, chaque enseignant a enseigné, à nouveau, le même objet d'étude, mais, cette fois-ci, avec le soutien de l'outil que nous avons construit et fourni, à savoir une SD.
- 14 Les séquences d'enseignement ont été enregistrées sur des supports vidéo - avec une caméra digitale portable - et y compris audio - avec un MP3, que chaque enseignant portait. Nous nous sommes placés au fond de la salle afin de filmer, tout en centrant notre attention sur trois éléments : l'enseignant, l'interaction avec la classe et les matériels.

Entretiens

- 15 En complément, nous avons fait des entretiens semi-structurés et d'explicitation (Vermersch, 1996), individuels, enregistrés sur un support audio, avant et après chaque phase, ayant des buts spécifiques. Les objectifs de E1a (v. Image 1, avant) étaient de i) caractériser les enseignants au niveau professionnel ; ii) connaître l'organisation de leur travail didactique au niveau de l'enseignement de la production écrite et les processus de cet enseignement, vis-à-vis de l'écriture du texte d'opinion (pendant l'année scolaire de 2005/2006) ; iii) connaître le projet spécifique d'enseignement d'écriture du texte d'opinion que chaque enseignant a construit dans la première phase du travail et les motifs de leur choix.
- 16 Avec l'E2a, nous voulions i) connaître les réactions des enseignants par rapport à la démarche de la SD - soit par rapport à la modélisation théorique de cette démarche, soit par rapport à la SD concrète - en incluant les propres matériels proposés -, qui serait utilisée en salle de cours, ii) connaître le déroulement de la deuxième phase du travail, en fonction de l'appropriation et des choix effectués par chaque enseignant.
- 17 Les E1b et E2b avaient le même objectif : faire faire aux enseignants un bilan de chaque phase de travail, en amenant les enseignants à se prononcer sur certains aspects relatifs à chacune des séquences d'enseignement.
- 18 Afin de faciliter la comparaison des discours recueillis à partir des entretiens, tout au long du projet, nous avons élaboré et suivi un même canevas. Ainsi, même si chaque entretien a ses spécificités, nous avons proposé une structure identique pour E1a et E2a et une autre pour E1b et E2b.

L'autoconfrontation simple

- 19 En complément, nous avons mené un entretien inspiré de l'autoconfrontation simple (Amigues, 2003 ; Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000), enregistré sous forme audio. Pour cet entretien spécifique, nous avons utilisé la forme audio-visuelle (l'interviewé étant confronté à des extraits filmiques) et la forme écrite (l'interviewé étant confronté avec les matériaux utilisés et ses discours en classe et en entretien que nous avons transcrits).
- 20 Les différences face aux entretiens typiques d'autoconfrontation sont les suivantes : cette dernière ne répondait pas aux questions des praticiens, mais à celles des chercheurs. C'est

la raison pour laquelle nous avons choisi, les extraits à faire regarder à chaque enseignant – ainsi que les autres matériaux, bien sûr. Ces extraits portaient sur :

- les tâches⁴ considérées comme les plus importantes par chaque enseignant, lors des entretiens de chacune des deux grandes phases ;
- l'objet enseigné, à chaque phase de la recherche ;
- situations/aspects divers, spécifiques à chaque enseignant ;
- éventuellement, situations/aspects divers, que chaque enseignant voulait commenter.

21 Nous avons confronté systématiquement les enseignants aux extraits/matériels des deux étapes du travail, en a), b) et c). De ce point de vue, nous avons suivi les étapes de la démarche pour obtenir ce que nous appelons des « entretiens d'autoconfrontation segmentée/épisode ». En effet, nous avons alors mis l'accent sur certains segments, épisodes.⁵ Dans ces entretiens des extraits filmiques présentés aux enseignants sont complétés par d'autres données : des consignes d'écriture ou des transcriptions des discours soit de classe, soit des entretiens, par exemple. De plus, il faut souligner que ces entretiens n'ont pas été réalisés selon une procédure de nature clinico-développementale, comme dans les entretiens typiques d'autoconfrontation. Ce qui nous intéressait était simplement de centrer l'attention des enseignants sur des segments/épisodes qui pouvaient entraîner des commentaires sur la transformation qui avait probablement eu lieu, soit dans les pratiques enseignantes, soit dans l'objet effectivement enseigné.

Analyse des données

- 22 D'abord, à partir de la transcription intégrale des données vidéo, nous avons élaboré des synopsis des cours. Nous entendons par synopsis « un outil pour condenser en une unité plus appréhendable les transcriptions des séquences d'enseignement afin de les rendre comparables et analysables, d'en saisir la structure et de pouvoir situer chaque moment » (Schneuwly, Cordeiro & Dolz, 2005, p. 82), ce qui nous sera, en effet, très utile lors de la comparaison des données.
- 23 Ensuite, nous avons commencé à analyser l'information recueillie – tant en cours qu'en situation d'entretien – en fonction d'un ensemble de paramètres de notre cadre théorique, nous permettant ainsi de répondre aux questions de recherche. Cette analyse a été réalisée à l'aide de la méthode du GRAFE pour la description des pratiques de l'enseignant, et nous avons donc également adopté une perspective à la fois globale – l'enseignement comme un tout organisationnel – et spécifique – l'enseignement découpé en chacune des sessions individuelles.

Études de cas – analyse de deux séquences d'enseignement

Caractérisation des enseignants

- 24 Pour ce texte, nous avons choisi, aléatoirement, deux enseignantes, dont nous présentons quelques éléments descriptifs de caractérisation et, ensuite, quelques résultats obtenus.
- 25 MJS : 59 ans, a suivi une formation en philologie romane et enseigne depuis 34 ans en langue maternelle (LM) dont 25 années en 6^e année de l'enseignement de base.

- 26 RG : 36 ans, a suivi une formation de portugais et d'anglais et enseigne depuis 25 ans la langue maternelle dont 5 années en 6^e année de l'enseignement de base.
- 27 Cette différence d'expérience professionnelle (formation, années d'ancienneté) nous conduit à penser que les pratiques de classe et la conception de l'écriture et du texte d'opinion peuvent être contrastées. Ce qui peut avoir un effet sur l'usage de la SD et présenter un intérêt pour l'analyse comparative.
- 28 Les différences que nous percevons sont à l'origine de questions : est-ce que les enseignantes ont différentes pratiques et conceptions, surtout en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture du texte d'opinion ? Ou existe-t-il, au contraire, une grande similitude entre elles ? À quels niveaux se situent ces différences/affinités ?

Durée des séquences d'enseignement

- 29 La durée des séquences d'enseignement repose sur le nombre de sessions communément appelée « cours de quarante-cinq minutes », bien que, pour chaque enseignante et chaque phase, des différences par rapport à la durée des séquences existent.

Tableau 1. Nombre de sessions de chaque phase

PHASE I		PHASE II	
MJS	RG	MJS	RG
2	1	14	9

Sessions choisies

- 30 Pour chaque enseignante, nous présentons la première session de chaque phase. Sachant que le texte d'opinion (et son écriture) était un objet d'enseignement avec peu de tradition, nous nous sommes dès lors intéressées, pour cette contribution, à savoir, plus en détail, comment les enseignantes commencent la séquence d'enseignement, soit dans la première phase, soit dans la deuxième phase, déjà avec la SD fournie. Comment elles l'organisent pour y inclure les élèves. Ce que disent les enseignantes au début, dans quel but et pour quoi faire ? C'est cette première *rencontre* avec l'écriture du texte d'opinion en salle de cours, dans les deux grandes phases de ce projet de recherche, que nous allons *présenter* et que nous compléterons avec les discours de certains entretiens.

Déroulement des séquences d'enseignement

Organisation séquentielle

- 31 Dans les tableaux suivants, nous présentons le découpage séquentiel.⁶

Tableau 2. PHASE I (MJS)

Temps (début)	Organisation séquentielle
0'00''	Installation
35''	Présentation du travail Présentation orale dont les consignes sont écrites au tableau
	Lecture et analyse d'un poème
3'11''	Lecture à haute voix par l'enseignante
4'22''	Questions sur le texte (identification du message et des temps verbaux ; caractérisation psychologique du personnage)
10'58''	Caractérisation du thème Exposé oral, par l'enseignante, qui écrit au tableau ce qui est dit
29'21''	Réponse à la question "Qu'est-ce qui n'est pas bien à l'école ?" De mots/expressions qui puissent servir de réponse sont écrits au tableau, en guise d'un "remue-méninges"
42'25''	Dialogue à partir de deux affiches avec des images sur l'exploitation infantile
	Écriture du texte d'opinion
48'36''	Lecture de la consigne d'écriture par l'enseignante
50'24''	Explication du travail d'écriture par l'enseignante ; explication de doutes
51'30''	Écriture du texte

Tableau 3. PHASE II (MJS)

Temps (début)	Organisation séquentielle
0'00''	Présentation du travail à faire pendant ce cours et les suivants Description orale, par l'enseignante, de tout le déroulement
	Argumentation au quotidien et texte d'opinion
3'21''	Dialogue
4'32''	Registre, au tableau, sur le texte d'opinion, en général

7'46"	Registre, au tableau, d'exemples de questions polémiques...
16'31"	Présentation du projet d'écriture (registres au tableau)
	Préparation de l'écriture du texte d'opinion
29'25"	Registre de la question polémique et des arguments pour et contre (à partir de la présentation d'images)
47'30"	Registre au tableau des aspects à respecter
53'07"	Recommandations orales
55'13"	Lecture de l'énoncé, y compris la consigne d'écriture
55'48"	Répétition orale des recommandations
56'22"	Écriture du texte

Tableau 4. PHASE I (RG)

Temps (début)	Organisation séquentielle
0'00"	Installation
	Lecture et <i>travail</i> sur un <i>texte narratif</i> sur un certain thème
1'24"	Lecture à haute voix par un élève
7'34"	Questions sur le texte (thème...)
10'29"	Dialogue sur le thème
	Lecture et <i>travail</i> sur une <i>nouvelle d'actualité</i> sur le même thème
18'49"	Lecture à haute voix par un élève
19'26"	Dialogue sur le thème
19'50"	Explication du sens des vocables inconnus
22'30"	Dialogue sur le thème
	Écriture du texte d'opinion
23'52"	Lecture à haute voix, par un élève, de la consigne de l'écriture (qui avait été donnée sur une feuille de papier)
24'07"	Explication de la tâche d'écriture par l'enseignante

27'47"	Renseignement, par l'enseignante, sur les aspects à tenir en compte lors de l'écriture - "un ordre logique d'idées", "écrire avec soin", "écrire des phrases correctement"
30'46"	Écriture du texte

Tableau 5. PHASE II (RG)

Temps (début)	Organisation séquentielle
0'00"	Installation
	Rattrapage du travail fait à la phase 1
55"	Remise des textes de la phase 1 et correction, individuelle, des fautes d'orthographe signalées
3'32"	Lecture, de suite, à haute voix, de deux textes par chaque auteur-élève
4'42"	Bilan général, par l'enseignante, des opinions présentes dans les textes et dialogue avec la classe sur ces opinions
	Argumentation au quotidien et texte d'opinion
6'33"	Dialogue
12'14"	Présentation de deux exemples et dialogue centré sur ces exemples
18'49"	Présentation du projet d'écriture à accomplir
	Lecture et analyse de 3 textes d'opinion
23'20"	Lecture à haute voix
28	Questions à partir et sur les 3 textes d'opinion (moyen de communication, nom de la rubrique, destinataire, objectif...)
30'	Dialogue sur la structure du texte d'opinion ⁸
33'04"	Écriture, au tableau, par l'enseignante, de la structure du texte d'opinion et, simultanément, continuation du dialogue sur cette structure

- 32 Les quatre tableaux, montrent que dans la première phase, tout est subordonné aux textes : ils sont de nature diversifiée – *poème, textes narratifs, nouvelles, images* – et ils structurent l'enseignement. Cette hypothèse est confirmée, par exemple, par RG dès le moment de la planification du travail de la phase 1. Cette enseignante reconnaît qu'« après avoir trouvé un texte adéquat, cela a été plus facile de m'organiser et de planifier ce que j'ai pensé pour le cours » (E1a).⁹

- 33 Les principales préoccupations des enseignantes, qui leur permettent d'organiser les cours, reposent soit sur la compréhension des textes présentés, soit sur la production/sélection de contenus proprement dits à intégrer dans le texte à écrire. Ainsi, les textes sont surtout saisis à partir de la lecture et de la paraphrase. Par exemple pour résumer le cours de la première étape MJS (E1a) dit : « 45 minutes serviront au remue-méninge, à poser des questions, à susciter une certaine curiosité et la deuxième partie sera consacrée aux élèves qui devront écrire un texte d'opinion ». Et plus loin : « planifier les activités conduisant à l'écriture/ de façon à les motiver (...) les images/ (...) le poème (...) et je suis sûre qu'ils arriveront à un moment où leur tête fonctionnera » (E1a). RG se dit elle aussi en accord avec ce résumé.
- 34 Quant aux *techniques* utilisées pour le "remue-méninge", elles sont plus diverses chez MJS que chez RG, mais l'objectif est, comme nous l'avons déjà dit, le même : « et vous serez SI remplis d'idées/ qu'après vous allez pouvoir (...) exprimer une opinion » (cours, phase 1, MJS). Pour les deux enseignantes, cette pensée est devenue un *leitmotiv* tout au long de la phase 1. L'écriture est, donc, vue comme la textualisation immédiate de la pensée et émerge comme le corollaire *naturel*, l'élève étant responsable de « l'organisation des mots et des phrases dans un texte » et devant « avoir des idées ». D'où l'affirmation de RG (E1a) : « je n'ai pas de grosses difficultés à préparer un cours d'écriture/ en plus parce qu'il s'agit d'un cours dont (...) les protagonistes (...) sont les élèves ». MJS corrobore (E1a) : « Pour planifier je dois conduire tout le cours de façon à créer chez les élèves un monde d'information/(...) qui leur permettra après d'être capables d'avoir une opinion (...) le cours doit être/ planifier seulement sur cet aspect ». Les similitudes entre les enseignantes en ce qui concerne l'organisation de l'enseignement et, notamment, le *milieu*¹⁰ créé en classe semblent, donc, évidentes.
- 35 Néanmoins, quelques différences existent entre ces dernières. MJS commence le cours en informant les élèves de ce qu'ils auront à faire, ce qui suppose que MJS reconnaît déjà (comme d'ailleurs aussi à la phase 2) la portée de cette explicitation initiale pour le bon déroulement du travail. RG ne le fait pas. C'est seulement au moment 24'07", immédiatement avant l'écriture, que ses élèves savent qu'ils devront écrire un texte. Ceci provoque un mécontentement généralisé chez les élèves, qui en arrivent même à demander de faire le travail à la maison. De plus, MJS organise le cours à partir de supports écrits, comme RG. Mais si MJS combine travail oral et registres écrits, à partir de ces supports écrits, RG, elle, se sert seulement du travail oral, qu'elle trouve suffisant. Le texte écrit surgit ainsi comme le résultat d'une simple équation : idées et organisation correspondante, toutes deux concrétisée(s) par écrit. Le texte apparaît sans qu'il y ait une situation de communication concrète, un contexte particulier qui motive son existence.
- 36 La première session de la phase 2 présente d'emblée une grande différence entre les enseignantes, vu que RG n'a pas demandé aux élèves de procéder à la production textuelle initiale, telle que suggérée dans la SD distribuée. Il s'agit en fait d'une différence importante entre les deux activités proposées. Quoique les similitudes dans l'organisation séquentielle de la phase 1 soient fondées sur des pratiques traditionnelles d'enseignement, les similitudes de la phase 2 sont clairement dues à la SD de départ. L'appropriation faite par chaque enseignante justifie pourtant les changements opérés. Même si la lecture des tableaux 3 à 6 (voir annexe) est suffisamment explicite de ce point de vue, nous souhaitons en souligner quelques aspects principaux.
- 37 À la phase 2, le texte d'opinion devient le centre du travail en tant que *genre textuel* spécifique de l'ordre de l'argumentation. Au début des cours des deux enseignantes, un

temps considérable est consacré à analyser la thématique de l'argumentation au quotidien et du texte d'opinion, pour contextualiser et faciliter les prochains apprentissages. RG, suivant la suggestion de la SD, apporte en classe des pages de journaux, sous la rubrique "opinion", ce qui sera seulement fait par les élèves de MJS dans le cours suivant. La différence ici ne réside pas dans la tâche d'écriture proposée aux élèves mais provient davantage des procédures suivies par les enseignantes. En effet, MJS, selon la SD, combine les indications orales avec des registres au tableau, tandis que RG, comme à la phase 1, fait seulement une présentation orale¹¹. Le travail que les enseignantes vont suivre prend différentes tournures qui sont à l'origine de la différence dans l'organisation des deux séquences de cours. MJS continue son travail vers l'écriture (initiale) du texte d'opinion, tandis que RG commence le travail modulaire.

- 38 Cependant, au delà des différences observées par rapport à la phase 1, nous pouvons noter des tendances qui vont dans le même sens. Dans les deux classes le nombre d'institutionnalisations¹² augmente. En outre, les rappels deviennent essentiellement récursifs et plus fréquents chez MJS que chez RG. Les moments où l'enseignante interpelle la classe pour s'assurer que l'enseignement et l'apprentissage progressent. Plusieurs fois, les registres écrits au tableau sont beaucoup plus utilisés, dans cette phase, même par RG. Les interactions verbales révèlent nettement la façon dont le travail sur le *genre textuel* est organisé : dans un mouvement de va-et-vient pendant lequel un certain objet est enseigné et puis repris, un mouvement à partir duquel de nouveaux types d'enseignement et d'apprentissages sont fondés et constamment évalués, du point de vue formatif, par le biais soit de questions-réponses, soit de fiches qui permettent de connaître la performance des élèves au fur et à mesure que le cours avance.

Tâches proposées

- 39 Quelles sont les tâches considérées par les enseignantes comme les plus importantes pour l'enseignement du texte ? En nous référant à nouveau aux tableaux 3 à 6, nous pouvons dire que les tâches de la phase 1 portent surtout sur les contenus proprement dits des textes présentés, tandis que celles de la phase 2 portent non seulement sur ces mêmes contenus mais surtout sur les procédés spécifiques du texte d'opinion. Ajoutons que quelle que soit la durée dans phases, les tâches de la phase 2 sont plus nombreuses.

Tableau 6. Les tâches les plus importantes selon les enseignantes

	MJS	RG
1a	la lecture de l'image (...) parce que c'est ce qui est plus proche de la réalité des élèves/ (...) à partir de l'image ils sont capables de mieux parler et écrire (...) ce qu'ils pensent	<ul style="list-style-type: none"> - le texte que j'ai donné (...) établi une relation avec les expériences de vie à l'école/ (...) c'était un bon point de départ (...) pour l'échange d'idées et pour la construction de leur opinion - rappeler le fait qu'ils sont en train d'écrire un texte (...) qu'il doit y avoir une certaine cohérence entre les idées qu'ils vont écrire et non pas simplement les noter comme quand on pense ou parle

1b	le registre d'idées (...) parce que c'était un moment d'approximation du produit final (...) c'était un incentive à l'écriture	avant de commencer le texte/ j'ai essayé de les avertir des aspects qu'il fallait tenir en compte/ (...) quelques élèves ont commencé tout de suite à écrire, sans avoir fait attention à ce que je disais
2a	la division du texte en parties (...) les organisateurs textuels	la fiche cinque à laquelle on présente un résumé de tout ce qui a été fait, une synthèse de tout ce qui a été appris en une seule fiche
2b	organisateur (...) parce qu'ils ne sont pas habitués/ ça leur a donné une certaine discipline au niveau du texte	structure du texte, organisateurs textuels, guide de production textuelle

- 40 À la lumière de ce que nous avons dit plus haut, les similitudes ne nous surprennent pas plus que les différences. En effet, les deux enseignantes, en E1a, mentionnent des tâches qui mobilisent matériaux visuels et écrits, qui sont vus comme des déclencheurs d'idées qui, à leur tour, aident l'élève, immédiatement et naturellement, à écrire le texte. Or, cela reflète, la manière dont les enseignantes pensent et organisent l'enseignement de l'écriture. Par rapport à MJS, RG ajoute seulement les « recommandations typiques » (« un ordre logique d'idées », « écrire avec soin », « écrire des phrases correctement ») pour obtenir, selon ses propres mots, un texte « cohérent ». Ces « recommandations typiques », données dans la première phase de la recherche, orientent l'activité des élèves : un élève dit que « le texte d'opinion ne peut pas être mauvais ; à part seulement les fautes d'orthographe, parce que le reste c'est de l'ordre de l'opinion » (RG, phase 2, cours 1). L'enseignante répond qu'elle reviendra plus tard sur cette question, mais ne le fera pas. Dès lors RG, en E1b, abandonne le travail sur le texte en tant que tâche principale, en soulignant le fait que les élèves ne l'ont pas écoutée avec attention, avant de commencer à écrire le texte. L'accent est ainsi déplacé du contenu proprement dit d'un texte, vers la forme uniquement.
- 41 De son côté, chez MJS, il n'y a pas aucune coïncidence entre E1a et E1b. En E1a, MJS met en évidence la lecture de l'image, et en E1b, le registre effectif d'idées, de contenu proprement dit d'un texte susceptible d'y être inséré. Ce changement peut éventuellement être justifié par les difficultés ressenties par les élèves dans le travail d'écriture proprement dit, ou, en d'autres mots, dans la textualisation – si l'on nous permet ce vocable – des idées discutées lors de la lecture de l'image, dont a parlé MJS. Cette hypothèse semble être confirmée parce que MJS dit à cet égard, pendant l'entretien d'autoconfrontation simple (IAS, cf. image 1) où elle reconnaît, alors, l'importance *réelle* des registres écrits : « tandis que devant les images les élèves n'ont fait qu'une lecture (...) aux remue-méninges/ ils (...) ont fait une analyse plus profonde/ et en prenant note de toutes ces idées/ c'était un enrichissement aussi du point de vue du vocabulaire et des contenus pour (...) l'acte d'écrire. »
- 42 Dans les entretiens de la phase 2, les coïncidences sont plus claires. Les enseignantes défendent l'importance qui avait été attribuée par le nouveau moyen d'enseignement à la structure textuelle et aux procédures linguistiques spécifiques du texte. Il s'agit d'une position qui a été prise avant et après les cours de la phase 2, ce qui contraste clairement avec la position adoptée par les deux enseignantes à la phase 1. Par rapport encore à cette

spécificité du texte d'opinion, il importe de souligner, à titre d'exemple, ce que RG a répondu positivement à la question de savoir si la durée de la phase 1 avait été suffisante, puisque, après tout, les élèves « ont déjà écrit d'autres textes (...) ils savent plus ou moins comment écrire un texte (...) narratif/ qu'on a déjà fait en classe/ et alors ils savent écrire un texte » (E1b). Or, cela permet d'anticiper une conception non-généalogique des textes. Les textes n'exigent pas, dès lors, un enseignement différencié, ou du moins très peu.

Texte d'opinion construit

- 43 Quel est l'objet effectivement enseigné dans chaque classe ? Quelle est la (re)configuration de cet objet dans les pratiques enseignantes, en interaction avec les élèves ? Aux données déjà fournies, s'ajoute ici l'analyse des contenus et sur les entretiens, quand cela se révélera adéquat.

Contenus analysés

- 44 Les contenus analysés à chaque phase sont très différents. Dans les cours de la première phase, figurent seulement des références au fait que le texte doit comporter une opinion et au besoin « argumenter » (MJS), « justifier pourquoi vous pensez ainsi » (RG), mais sans donner de définition particulière. Le travail sur le contenu proprement dit à intégrer dans le texte occupe la majeure partie du temps, ce qui n'a pas empêché les élèves d'avoir des difficultés à ce niveau. RG parle aussi de la planification textuelle, mais seulement en ce qui concerne la formule connue de « début, milieu et fin », sans spécifier ce que chacune de ces « parties » engloberait. RG fait aussi attention aux éléments dits transversaux à tous les textes et à toutes les disciplines scolaires, comme le montre l'extrait suivant.
- 45 La planification textuelle est aussi un aspect auquel MJS fait référence. Elle assure dès le début : « je ne leur donne jamais le schéma de la composition » (E1a). Par contre, en évaluant les textes de la phase 1, MJS dit, en E1b, que « parfois ils [les élèves] oublient qu'ils sont en train d'exprimer une opinion et ils commencent à en exprimer une autre », en reconnaissant que « peut-être si la consigne ou le schéma avait été donné plus strictement ils sauraient qu'ici ce n'est que de l'opinion ». Cependant, MJS craint que « s'ils deviennent trop limités par une structure stricte, ils peuvent, à la fin, perdre leur spontanéité ».
- 46 Dans la deuxième phase, les dimensions du texte d'opinion qui ont été travaillées se distribuent selon des axes très différents. Les enseignantes continuent à travailler sur le contenu proprement dit d'un texte, mais, en complément, elles essayent de faire comprendre l'importance de l'argumentation, de la nécessité de convaincre l'autre, de l'importance des finalités communicatives, plus précisément la notion d'opinion, d'argument et de question polémique. En plus, MJS et RG ajoutent un travail sur la structure textuelle propre au genre, sur quelques-unes des opérations argumentatives, sur les organisateurs textuels, en suivant, en effet, une grande partie de ce qui est proposé dans la SD fournie, quoique avec certains changements, fruits de l'appropriation faite par chaque enseignante. À titre d'exemple, relevons le cas de MJS, qui, en prenant contact avec la SD, admet que « le texte d'opinion a une structure très particulière » (E2a) et reconnaît les avantages d'un tel type de travail, contrairement à la position qu'elle avait manifestée en phase 1. Et, en effet, lors du travail en phase 2, MJS attire constamment l'attention de la classe sur l'importance de suivre la structure textuelle.

- 47 Il y a eu, en effet, un travail particulier réalisé autour des *spécificités* du texte d'opinion, en dépassant le traitement *non-spécifique* de la première phase. En classe, les affirmations suivantes sont récursives : « on ne va pas imaginer un texte d'opinion dans le vide » (MJS), « ce n'est pas dire je pense/ je pense/ (...) ce n'est pas seulement le verbe penser qu'il faut utiliser » (RG). Maintenant l'écriture d'un texte d'opinion exige comme dans n'importe quel genre textuel particulier, des connaissances particulières. Si dans la phase 1 le travail devait être vu comme source de *motivation* (dans le sens d'inspirer et de créer du contenu proprement dit d'un texte), celui de la phase 2 est davantage de l'ordre de l'*information*, pour reprendre les mots de MJS : « je vous demande de ne pas vous ennuyer (...) / d'y voir (...) une source d'information/ vous gardez les matériaux/ et vous allez dire/ ce travail sert à savoir expliquer pourquoi on fait des choses d'une façon et pas d'une autre ». Ce commentaire est fait pour inciter les élèves à maintenir leur attention sur ce qui est dit et fait en cours, en même temps que souligner l'importance des matériaux qui sont distribués au long de la séquence d'enseignement de la phase 2.

Progression des contenus

- 48 Dans la phase 1, le texte réalisé semble être, comme nous l'avons déjà dit, le produit immédiat d'un travail oral – *surtout*, dans le cas de MJS (qui se sert de textes et d'images) et *exclusivement*, dans le cas de RG (qui s'appuie seulement sur des textes). Par contre, dans la phase 2, on note une logique de complexité progressive et de spécification, chez les deux enseignantes, par exemple des informations sur l'argumentation, en général et sur le texte d'opinion en particulier, l'observation de textes sociaux – « de référence », dans une certaine mesure. Il y a encore un travail, notamment, autour d'exercices spécifiques sur les arguments et les organisateurs textuels. Le travail d'écriture, dans la deuxième phase, est ainsi fait de façon progressive en repérant les caractéristiques génériques d'un texte et en écrivant les différentes parties textuelles d'un texte d'opinion.

Éléments de synthèse

- 49 Les enseignantes ont eu peu de temps pour analyser et saisir la SD proposée et le temps entre les deux phases a été réduit. Le temps a probablement été déterminant, y compris pour la durée de la phase 2. Pourtant, le travail analytique que nous avons mené ici révèle le grand pouvoir transformateur de la SD chez les deux enseignantes, qui, nous nous en souvenons, ont différents parcours professionnels. Il y a eu, en effet, des changements significatifs non seulement au niveau des pratiques, mais aussi au niveau de l'objet enseigné. Les résultats permettent de définir certaines directions en ce qui concernent ces derniers domaines. À titre d'exemple, les principaux éléments d'analyse sont les suivants :
- 50 on peut avancer que le succès dans la tâche finale d'écriture dépend de la connaissance de certaines caractéristiques du genre textuel en cause et pas seulement de la connaissance de contenus proprement dits d'un texte, susceptibles d'être insérés dans ce dernier ; on peut noter une évolution dans la centration sur les objets : si, en phase 1, une attention particulière avait été accordée à la motivation, à la *création* de contenu à intégrer dans le texte, et au rappel du soin à apporter à la production textuelle, celle-ci est réduite dans la deuxième phase. Dans ce second temps, après le contact initial avec la SD, les

enseignantes commencent à insister non plus sur le contenu proprement dit ni sur les *lieux communs* de la construction d'un texte, mais bien sur ce qui est spécifique de l'objet en question, du point de vue structurel exclusivement – considérant sans doute que le travail antérieur sur le contenu avait été suffisant ; les différences en termes de conception de texte d'opinion semblent aussi évidentes. Dans la première phase, nous nous trouvons face à une conception de texte sans doute moins "vivante", où il n'est fait aucune mention de la situation de communication, de l'objectif, du destinataire, du rôle de l'élève lorsqu'il écrit. Ce qui contraste avec la seconde phase, où l'attention portée sur l'idée de convaincre ne peut être ignorée.

- 51 Cependant, nous pouvons quand même identifier quelques invariants pour lesquels le temps joue encore un rôle capital et dont le statut devra être davantage précisé dans une recherche ultérieure. Mais il sera alors nécessaire d'entreprendre une analyse plus fine encore. Ici, nous nous sommes en effet surtout centrée sur les changements et les transformations opérés, ce qui est à notre avis assez important pour s'interroger, en tant qu'enseignantes, sur ce qui est en jeu (ou pourra l'être) quand nous nous servons d'un outil d'enseignement ou d'un autre. Mais, avant de terminer, nous attirons l'attention, précisément, sur quelques-uns des invariants et/ou quelques aspects sur lesquels les changements subis n'ont été ni *complets* ni *énormes* ; par exemple : il n'y a pas eu d'appropriation complète de la conception généalogique, malgré les grands progrès que nous avons pu observer. Parfois, différentes désignations sont indistinctement utilisées pour nommer l'objet en question (texte d'opinion, texte argumentatif) et il y a une certaine confusion entre les différents genres textuels (texte d'opinion, réclamation). Ces faits semblent être un symptôme du manque d'importance consacré, officiellement, au genre textuel, dans toute sa spécificité. Il est vrai que la SD proposée ne comportait pas formellement une telle explication, bien qu'elle ait comporté des indications sur un enseignement centré sur les genres textuels. Mais cela a fait, précisément, émerger ce que les enseignantes, d'ailleurs, pensaient et savaient sur le texte d'opinion (dont elles n'ont presque pas parlé dans la phase 1). Nous nous demandons donc ce qui aurait dû être fait pour que les changements à ce niveau soient plus grands. Quelles informations auraient dû être présentées ? Ou encore si ces changements seraient seulement possible à l'aide d'une formation intense, afin de combattre les pratiques et les conceptions déjà trop présentes chez nous ; les enseignantes se centrent davantage sur la structure (cessant d'être essentiellement centrées sur le contenu et la créativité). MJS avoue même « ceci est une technique ; ce n'est pas important que vous soyez créatifs ». Le changement sur ce plan a été patent.
- 52 Or, malgré toutes les contraintes de la recherche, les changements enregistrés semblent constituer des éléments importants pour la réflexion sur les matériaux (para)officiels/didactiques. D'autres études, sur le texte d'opinion et sur le résumé d'un texte informatif (par exemple, Aeby & Dolz, 2005 ; Cordeiro & Schneuwly, 2005 ; Dolz, Jacquin & Schneuwly 2006 ; Schneuwly & Cordeiro, 2005 ; Wirthner, 2005), en classe de français, ont déjà donné des résultats semblables. Et une comparaison plus fine avec ces travaux peut être, à notre avis, très intéressante. Ceci parce qu'à l'heure où le nombre de matériaux augmente, où le marketing correspondant explose au Portugal comme hors de nos frontières, où nous constatons encore qu'une tendance persiste vers les politiques éducatives cherchant uniquement à modifier les documents officiels et ne tenant pas compte des moyens d'enseignement, les résultats que nous pourrions atteindre peuvent constituer des éléments importants susceptibles d'être rendus à la communauté afin de

remettre en question, précisément, la pertinence de tels matériaux, et de penser prioritairement non à la quantité de ceux-ci mais à l'effet qu'ils peuvent induire sur le travail d'enseignement et sur l'objet enseigné.

BIBLIOGRAPHIE

Aeby, S. & Dolz, J. (2005). L'objet construit à travers l'interaction didactique : le texte d'opinion et la subordonnée relative. In *Actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), Québec 26-28 août 2004, Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale ?*

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante, *Skholé*, 1, 5-16.
<http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/03.HS1.5-16pdf>

Bronckart, J.-P. & LAF (eds.), G. (2004). *Agir et discours en situation de travail* (Vol. 103). Genève : Université de Genève, FPSE.

Bronckart, J.-P. & Plazaola-Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoires et perspectives d'une problématique fondatrice, *Pratiques*, 35-58, 7-34.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques (Textes rassemblés et préparés par Nicolas Balacheff, Martin Cooper, Rosamud Sutherland, Virginia Warfield)*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné Yves Chevallard avec Un exemple d'analyse de la transposition didactique Yves Chevallard et Marie-Alberte Joshua*. Grenoble : La pensée sauvage.

Clot, Y., Fata, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretien en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Pistes*, 2, 1, 1-7.

Cordeiro, G. S., Azevedo, I. C. d., & Mattos, V. L. (2004). Trabalhando com sequências didáticas : uma proposta de ensino e de análise de narrativas de aventuras de viagens, *Calidoscópico*, v. 2, 1, 29-42.

Cordeiro, G. S., & Schneuwly, B. (2005). La mise en activité de deux objets d'enseignement en classe de français : le texte d'opinion et la subordonnée relative. In *Actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), Québec 26-28 août 2004, Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale ?*.

Dolz, J. (1993). Plaidoirie pour un enseignement précoce de l'argumentation, *Journal de l'enseignement primaire*, 43, 18-21.

Dolz, J., Jacquin, M., & Schneuwly, B. (2006). Le curriculum enseigné en classe de français au secondaire, une approche à travers des objets enseignés. Conférence présentée à la Journée *Curriculum, enseignement et pilotage*, du 10 février 2006. Genève : Université de Genève.

Garcia-Debanc, C. (2006). Une méthodologie pour déterminer les objets effectivement enseignés : l'étude des reformulations dans l'interaction didactique. Étude de cas d'une séance en fin d'école primaire. In B. Schneuwly & T. Thévenaz-Christen, *Analyses des objets enseignés. Le cas du français* (pp. pp. 111-141). Bruxelles : De Boeck.

- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie, *Revue française de pédagogie*, 138, 125-134.
- Graça, L., & Pereira, L. A. (à paraître). O trabalho do professor com o ensino da escrita do texto de opinião. In 2.º Congresso sobre Aquisição da Linguagem. Guarda : Escola Superior de Educação da Guarda.
- Graça, L., & Pereira, L. Á. (2005). Algumas determinantes de sucesso no ensino da língua, *Palavras*, 28, 49-61.
- Machado, A. R. (2004). *O ensino como trabalho : uma abordagem discursiva*. Londrina : Eduel.
- Marx, K. (1867/1993). *Le capital. Livre I*. Paris : Presses universitaires de France.
- M.E. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa : ME-DEB.
- Pereira, L. A. (2000). Sequência didáctica. In E. Lamas (ed.), *Dicionário de metalinguagens da didáctica* (pp. 439-440). Porto : Porto Editora.
- Pereira, M. L. Á. (2000). Escrever em Português : Didácticas e Práticas. (« Horizontes da didáctica »). Porto : Edições Asa.
- Plane, S., & Schneuwly, B. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage, *Repères*, 22, 3-17.
- Rabardel, P. (1997). Activités avec instruments et dynamique cognitive du sujet. In C. Moro, B. Schneuwly & M. Brossard (dirs.), *Outils et signes : perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (pp. 35-49). Berne : P. Lang.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant : un essai didactique, *Repères*, 22, 19-38.
- Schneuwly, B., Dolz, J., & et al. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola* (R. Rojo & G. Cordeiro, Trans.). Campinas : Editora Mercado de Letras.
- Schneuwly, B., & Thévenaz-Christen, T. (eds) (2006). *Analyse des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles: De Boeck.
- Schneuwly, B., & Cordeiro, G. S. (2005). What object is taught in the classroom? Analysis of teaching practices on writing in French speaking Switzerland. In *Proceedings from the 9th International Conference of the EARLI Special Interest Group on Writing* (Geneva, 20-22 September 2004) (CD-ROM). Genève : Université de Genève.
- Schneuwly, B., Cordeiro, G., & Dolz, J. (2005). A la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14 (dossier *Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques coordonné par Yves Lenoir*), 77-93.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaine et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Wirthner, M. (2005). Les outils de l'enseignant au service de la construction de l'objet. In *Actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), Québec 26-28 août 2004, Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale ?*
- Wirthner, M. (2006). Le résumé d'un texte informatif s'enseigne-t-il ? Des outils sémiotiques pour l'enseignant. In B. Schneuwly & T. Thévenaz-Christen, *Analyses des objets enseignés. Le cas du français* (pp. 159-177). Bruxelles : De Boeck.
- Wirthner, M., & Schneuwly, B. (2004). Variabilité et contrainte dans la construction des significations d'un objet d'enseignement : l'effet d'un outil pour enseigner le résumé d'un texte

informatif. In C. Moro & R. Rickenmann (eds.), *Situation éducative et significations* (pp. 107-133). Bruxelles : De Boeck Université.

NOTES

1. Selon Marx, le travail est formé par trois éléments: *l'activité personnelle de l'homme, l'objet sur lequel le travail agit et le moyen par lequel il agit*. Le moyen est «une chose ou un complexe de choses que le travailleur introduit entre lui-même et l'objet de travail et qui lui sert de conducteur effectif de son activité sur cet objet.» (1867/1993).
 2. L'acronyme signifie «Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné». Ce groupe est piloté par les didacticiens Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz. Actuellement, le groupe mène une recherche sur «La construction de l'objet enseigné en français».
 3. Avec le financement de la *Fondation pour la Science et la Technologie*, POCTI 2010.
 4. Le concept de "tâche", très utilisé dans les entretiens réalisés, est pris dans l'acception commune du terme.
 5. Les concepts de « segment » et « épisode » sont ici utilisés – du moins, pour le moment – dans leur sens (le plus) commun, en l'absence de proposition théorique mieux fondée.
 6. Pour des raisons de temps, dans cet article nous ne présenterons pas ni les synopses des séquences d'enseignement en cause ni l'organisation hiérarchique de chaque session.
 7. Le «'» indique les minutes; le «"» indique les secondes.
 8. L'identification de la structure du texte d'opinion par un élève, avant le moment prévu par l'enseignant pour le faire, a, alors, anticipé la discussion sur cet aspect.
 9. Conventions de transcription : / (pause courte), // (pause longue), MAJUSCULE (augmentation d'intensité sonore).
 10. Pour une définition du concept, voir, par exemple, Brousseau (1998).
 11. La différence temporelle allouée à ce type d'activité, non prévue au départ, nous incitera retravailler cette question dans des travaux ultérieurs.
 12. Pour une définition, voir Brousseau (1998).
-

RÉSUMÉS

Cette contribution met l'accent sur les outils didactiques utilisés par l'enseignant en contexte scolaire. La présente recherche se fixe comme objectif l'analyse d'un nouvel outil d'enseignement – une séquence didactique – du point de vue des pratiques enseignantes et de l'objet d'enseignement effectivement enseigné en salle de cours. Nous analyserons notamment la manière dont est faite l'appropriation de cet outil, mais aussi la transformation même de l'objet à partir de l'introduction de ce nouvel outil. Cette recherche empirique sera développée autour de l'écriture d'un texte d'opinion, durant six cours de portugais (langue maternelle) de la 6^e année de l'enseignement de base (élèves de 11 à 13 ans).

Nous présenterons brièvement, dans un premier temps, les principaux présupposés théoriques de la recherche ; puis la description des dispositifs de recueil et d'analyse des données obtenues, à travers l'analyse du travail développé par deux enseignantes, dans leurs classes respectives.

This contribution focuses on the tools used by the teacher in the school context. It is theoretically based upon the recent conception of teaching as an event which common to work in general, implying that the first is similar to the later and they both imply the use of different tools. The main topic of this research is the analysis of how a new teaching tool - a didactic sequence - can affect the way teaching staff teaches and the object taught in the classroom. We are interested in the analysis of not only how the new tool is possessed, but also in the analysis of the reconfigurations that the teaching object is subjected to in the classroom, after the use of the new tool. The empirical research on the written opinion text was made in six different 6th grade classes of Portuguese (mother tongue), with students ages ranging from eleven to thirteen years old.

Data is still not available to further elaborate on a response to this research concern. Nevertheless, we will briefly present the theoretical basis of our research, and we we'll describe the procedures used for the collection and analysis of data, analyzing the work developed by two teachers in their classes.

Esta contribuição coloca a tónica nas ferramentas utilizadas pelo professor em contexto escolar. A presente pesquisa apresenta como objectivo a análise de uma nova ferramenta de ensino - uma sequência didáctica - quer do ponto de vista das práticas docentes quer do objecto de ensino efectivamente ensinado em sala de aula. Interessamo-nos, assim e designadamente, então, pela análise não só da forma como a apropriação desta nova ferramenta é feita como também pela análise da própria transformação do objecto a partir da introdução desse novo elemento. Pesquisa empírica esta desenvolvida em torno da escrita do texto de opinião, em seis turmas de português (língua materna), do 6.º ano de escolaridade do ensino básico (alunos de 11 a 13 anos). Num primeiro momento, apresentaremos, brevemente, os principais pressupostos teóricos da pesquisa e, depois, a descrição dos dispositivos de recolha e de análise dos dados obtidos, analisando-se o trabalho desenvolvido por duas professoras, nas respectivas turmas.

INDEX

Mots-clés : travail enseignant, outil didactique, séquence didactique, objet enseigné, production écrite

Keywords : teacher's work, didactic tool, didactic sequence, objet taught, writing of the opinion text

Palabras claves : trabalho docente, ferramenta didáctica, sequência didáctica, objecto ensinado, produção escrita

AUTEURS

LUCIANA GRAÇA

Centro de Investigação de Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores
Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa
Universidade de Aveiro
Portugal

LUÍSA ÁLVARES PEREIRA

Centro de Investigação de Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores
Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa

Universidade de Aveiro
Portugal