

Travail
& formation
en éducation

Travail et formation en éducation

1 | 2008
Varia

De la macrostructure de la séquence d'enseignement du texte d'opinion à l'analyse des interactions didactiques

Joaquim Dolz et Simon Toulou



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/tfe/596>

ISSN : 1760-8597

Éditeur

UMR ADEF P3

Référence électronique

Joaquim Dolz et Simon Toulou, « De la macrostructure de la séquence d'enseignement du texte d'opinion à l'analyse des interactions didactiques », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 1 | 2008, mis en ligne le 02 décembre 2008, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/596>

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

De la macrostructure de la séquence d'enseignement du texte d'opinion à l'analyse des interactions didactiques

Joaquim Dolz et Simon Toulou

NOTE DE L'ÉDITEUR

Article reçu le : 17/01/2007

Accepté avec modifications le : 18/04/2007

Introduction

- 1 Malgré la rareté des recherches actuellement menées en didactique sur l'*objet effectivement enseigné* en classe de français (Dolz & Schneuwly, 2002), il faudrait néanmoins souligner que certains auteurs (Balslev, 2006 ; Bucheton & Chabanne, à paraître ; Bucheton & Dezutter, à paraître ; Gamba et al., 2006 ; Saada-Robert et al., 2003 ; Saada-Robert & Balslev, 2006) ont par ailleurs consacré quelques études visant à combler ce vide. En nous centrant sur la méthode d'analyse – le point qui nous intéresse ici – nous constatons une certaine tendance à la focalisation sur les interactions didactiques. Celles-ci ont l'avantage de révéler, en situation, l'enjeu qui se joue autour de l'objet du savoir.
- 2 Ces enjeux du processus enseignement/apprentissage ont déjà été mis en évidence par le passé à travers les microgenèses cognitives (Piaget, 1975 ; Inhelder et al., 1992) ou très récemment à travers l'étude des interactions didactiques (Nonnon, 1996) et des microgenèses didactiques (Saada-Robert et al., 2005 ; Saada-Robert & Balslev, 2006 ; Balslev & Saada-Robert, 2007) par l'analyse des verbatims, consécutifs aux interactions verbales, qui contribuent à construire le savoir en situation et qui se déroulent sur un temps relativement court. Cependant, nous pensons que l'essentiel de l'objet en jeu ne se

laisse pas uniquement capter à ce niveau. Certains auteurs ont proposé une vue d'ensemble, très large et exhaustive des autres dimensions du travail enseignant qui va au-delà de la classe (Tardif & Lessard, 1999). D'autres ont privilégié l'entrée par l'objet – étudié au travers d'une séquence complète – d'enseignement à l'intérieur de la classe (Dolz & Schneuwly, 2002). Nous nous situons dans la continuité de ces derniers ; et, en posant l'objet enseigné comme le résultat d'une genèse faite de transformation et d'enrichissement continuels de savoirs anciens partagés par les acteurs de l'interaction didactique pour aboutir à de nouvelles significations nous faisons parallèlement naître le besoin d'un outil d'analyse qui permette de contrôler des données plus importantes, ainsi que tous les liens et implicites didactiques que peut renfermer une séquence d'enseignement.

- 3 Par conséquent, le but de cette contribution est de proposer un modèle d'analyse permettant d'élucider les relations complexes qui existent entre une séquence d'enseignement prise comme un tout et les différents éléments qui la structurent au fil de l'avancement de l'interaction didactique entre enseignant et élèves. Dans le cadre d'une recherche financée par le FNRS (Dolz & Schneuwly, 2002) dont nous reprenons une partie du corpus, nous avons élaboré une méthode d'analyse qui s'inscrit dans une perspective socio-interactionniste (Bronckart, 1996). La séquence d'enseignement y est conçue comme un système dynamique. Dans l'optique de saisir cette dynamique, nous avons mis à contribution un l'outil, en l'occurrence la macrostructure (Toulou & Dolz, 2005) qui donne une vue d'ensemble de tout le processus et qui permet de mieux cerner l'objet effectivement enseigné.
- 4 En fonction de ce qui précède, nous essayerons – dans les parties qui vont suivre – de répondre aux trois questions de recherche suivantes :
 - quelles sont les possibilités de l'analyse générale fournie par la macrostructure pour comparer les séquences d'enseignement réalisées sur le texte d'opinion ?
 - en quoi la macrostructure de la séquence d'enseignement sur le texte d'opinion nous permet de mieux comprendre le processus interactionnel entre l'enseignant et les élèves à propos d'un contenu ponctuel d'enseignement ?
 - comment les contenus s'organisent-ils : quels sont les éléments de l'analyse microgénétique (notamment du milieu créé) qui permettent les mises en relation, les reprises et la progression thématique de l'objet effectivement enseigné ?
- 5 Pour les besoins de cette contribution, nous comptons nous servir de certains concepts de la théorie de la transposition didactique de Chevallard (1985), ceux des situations didactiques de Brousseau (1988 et 1996), tels qu'opérationnalisés par Schneuwly (1995), afin d'éprouver notre outil (la macrostructure) à travers l'analyse de séquences d'enseignement portant sur le texte d'opinion dans deux classes du secondaire obligatoire en Suisse.
- 6 Notre contribution s'inspire également des premiers éléments de catégorisation de l'action enseignante proposés par Senvsevy, Mercier & Schubauer-Leoni (2000), Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy (2000 et 2002) et Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, Ligozat, Perrot (2005) qui ouvrent des perspectives comparatistes pour dégager les composantes génériques et spécifiques sur le travail de l'enseignant. L'enseignant met en place des situations didactiques et des gestes professionnels pour présenter et signifier l'objet enseigné (Thévenaz-Christen, 2002 ; Aeby-Daghé & Dolz, 2007). Les manières concrètes par lesquelles l'enseignant aménage un dispositif didactique, présente l'objet d'enseignement et l'adapte aux élèves afin de leur permettre d'en faire un objet de

connaissance se produisent par une suite de transformations progressives qui exigent une vision générale dans la dynamique du travail enseignant.

- 7 L'observation et l'analyse des séquences d'enseignement complètes sont censées faire apparaître les formes générales la dynamique du travail enseignant dans l'organisation de l'objet enseigné. La vision générale de cette dynamique est également une condition indispensable à la mise en perspective des connexités inhérentes aux savoirs enseignés telles qu'ils se construisent dans les interactions didactiques. Enfin, les gestes professionnels de l'enseignant destinés à « faire faire » et à « faire apprendre » (Moro & Wirthner, 2001), les procédures locales de médiatisation pour présenter les objets et pointer ses dimensions à apprendre (Schneuwly, 2000), semblent parfois difficiles à comprendre tant qu'ils ne sont pas placés dans la logique de l'ensemble de la séquence d'enseignement.

Quelques éléments méthodologiques

- 8 Pour reconstruire les objets effectivement enseignés dans le cadre des pratiques de la classe, précisons d'emblée que nous sommes partis d'un corpus de base de 17 séquences d'enseignement sur le texte d'opinion (TO) recueillies dans trois cantons de la Suisse romande (Genève, Valais, Vaud) dans le cadre de la recherche susmentionnée dans des classe de 8^e du cycle d'orientation. Ces séquences, rappelons-le, étaient constituées d'environ 3 à 6 périodes de leçon filmées, puis transcrites à l'aide du logiciel Transana. Dans une première phase de travail, nous nous sommes fondés sur un outil méthodologique particulier : le synopsis (Schneuwly, Dolz & Ronveaux 2006; Schneuwly, Cordeiro & Dolz, 2005). Cet outil se définit comme la description résumée des données recueillies dans la classe de manière à mettre en évidence les principales caractéristiques de l'objet enseigné, les contraintes contextuelles, les dispositifs didactiques et les formes sociales de travail intervenant dans sa construction.
- 9 Pour faciliter l'identification par le chercheur des dimensions enseignées, une carte conceptuelle de l'objet à enseigner a préalablement été élaborée. En fonction de la littérature existante, cette carte conceptuelle a mis en exergue les différentes dimensions enseignables de l'objet. Dans le cas du texte d'opinion, cette carte conceptuelle a tenu compte des travaux classiques et actuels sur l'argumentation (Toulmin, 1958 ; Perelman & Olbrecht-Titeca, 1955/1988 ; Apotheloz et al, 1992), les travaux plus récents en psychologie, en linguistique et en linguistique du discours sur le texte argumentatif (Adam, 1992 ; Anscombe & Ducrot, 1983) mais surtout elle a pris en considération les modélisations didactiques (Schneuwly, 1988 ; Chartrand, 1995 ; Camps & Dolz, 1995 ; Dolz, 1996).
- 10 Pour élaborer le synopsis, nous avons procédé en trois temps : d'abord, nous prenons connaissance de la transcription de la séquence d'enseignement dans son ensemble. Ensuite, nous découpons et délimitons avec des critères précis la suite des activités scolaires réalisées : activité finalisée sur une dimension de l'objet enseigné, déclenchée par une consigne explicite et instaurant un environnement matériel et une forme de travail favorables au but fixé. Enfin, sur la base des activités scolaires identifiées, nous procédons à leur regroupement les plaçant dans des unités superordonnantes et leur attribuant un niveau hiérarchique. Le synopsis qui en résulte se présente dans une disposition tabulaire (voir l'annexe 1) présentant l'ordre des composantes de la séquence d'enseignement ainsi que les différents paliers hiérarchiques.

- 11 Une fois le synopsis réalisé, nous avons ensuite élaboré une nouvelle concentration des données sous forme de schéma arborescent synthétisant les trois premiers niveaux du synopsis, c'est-à-dire jusqu'au niveau des activités scolaires. Cette nouvelle représentation de la séquence d'enseignement que nous avons provisoirement appelée *macrostructure* (voir les annexes 2 et 3) permet une vision globale de la dynamique des transformations de l'objet enseigné ainsi que des relations d'ordre, de progression en termes de hiérarchie et de connexion qui interviennent dans la construction de cette dynamique. Le degré de réduction de la macrostructure est plus important que celui du synopsis, dans ce sens qu'il permet le repérage rapide (en un coup d'œil) des parties de la séquence, des activités scolaires réalisées, des contenus abordés et de son regroupement.

Tableau 1 : Comparaison des activités scolaires de deux séquences d'enseignement sur le texte d'opinion.

	TO 10	TO 7
Activités scolaires	14 activités scolaires : 113. Travailler la SA. à partir d'une fable 114. Idem à partir des textes sur la vivisection 115. Idem à partir d'un article de journal 211. Ecrire une lettre de lecteur en réponse à un article de journal 221. Souligner les parties incompréhensibles d'un texte écrit par l'élève 222. Faire un brouillon d'une lettre de lecteur 223. Faire des commentaires sur son propre texte 224. Analyser et reformuler des extraits 311. Souligner des arguments et apporter des contre-arguments 312. Relire un texte en donnant son avis 313. Analyser ce qu'il ne faut pas faire dans les exemples de lettres de lecteurs 321. Analyser la structure d'un texte 322. Trouver le plan et les mots organisateurs du texte 411. Ecrire un texte d'opinion	13 activités scolaires : 111. Donner les caractéristiques de la pétition 121. Examiner les caractéristiques des genres proches 211. Rédiger individuellement une pétition 311. Encadrer et repérer les indices permettant d'identifier la demande 321. Lire la pétition et souligner les éléments de la demande 331. Compléter les éléments de 4 demandes lacunaires 331. Compléter une demande à propos du massacre des éléphants 341. Distinguer exemples et arguments 411. Distinguer exemples et arguments 421. Discuter les arguments utilisés dans la production initiale 511. Analyse des procédés typographiques de la mise en page 521. Analyser leurs procédés linguistiques 531. Mettre en page une pétition

Hiérarchie	<p>Regroupement des activités pour aborder les mêmes dimensions de l'objet sur des textes différents:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analyse de textes d'opinion (de référence et produits par les élèves - Analyse de textes en vue de la contre-argumentation - Analyse de textes de référence en vue de déterminer le plan 	<p>Organisation en 5 grandes étapes regroupant les activités par déplacements :</p> <p>Définition du genre « pétition » en contraste avec d'autres genres (pétition vs autres genres)</p> <p>Rédaction d'une pétition</p> <p>Travail sur la demande (repérage des caractéristiques, exercices d'écriture simplifié sur certaines caractéristiques)</p> <p>Travail sur la partie argumentative (repérage des caractéristiques, réécriture de la production initiale)</p> <p>Mise en page générale</p>
Dominance	<p>Centration sur la lecture et l'analyse de divers textes du point de vue de la visée argumentative. Centration sur les contenus, la reformulation des extraits incompréhensibles, la contre-argumentation et l'organisation du texte</p>	<p>Centration sur un genre « la pétition ». Découverte progressive des caractéristiques de la pétition.</p> <p>Centration sur l'écriture de pétition avec un travail progressif sur la demande, sur la partie argumentative et la mise en page et l'organisation générale de la pétition</p>
Progression thématique et transformations	<p>Situation argumentative et visée argumentative dans la fable et ensuite dans des textes journalistiques</p> <p>Analyse des problèmes des textes d'opinion produits par les élèves</p>	<p>De la découverte à la production mais étape par étape : pétition, demande, partie argumentative, procédés linguistiques de la mise en forme de la pétition</p>
Connexions	<p>Entre textes de référence et textes d'opinion produits par les élèves (mais sans aborder nécessairement les mêmes dimensions)</p> <p>Entre les arguments, les contre-arguments et les connecteurs argumentatifs</p>	<p>De la découverte du genre à l'écriture d'une première pétition</p> <p>De l'écriture d'une pétition à l'écriture simplifiée de ses parties (demande et partie argumentative)</p> <p>Retour sur les arguments produits par les élèves pour les améliorer</p> <p>De l'écriture simplifiée à l'intégration et la mise en forme finale</p>

Logique générale	Analyse de l'argumentation et de la contre-argumentation dans différents textes.	Préparation à l'écriture d'une pétition en décomposant les parties du texte et travaillant sur certaines de ces dimensions.
------------------	--	---

- 12 La *macrostructure* s'inscrit ainsi dans un paradigme systémique permettant des analyses de caractère *macroscopique* des séquences d'enseignement. Celle-ci est censée particulièrement contribuer à :
- cerner la séquence d'enseignement comme un tout ou un bloc dont les parties sont solidaires ;
 - saisir la hiérarchie des constituants de l'enseignement ;
 - élucider la progression des activités, leurs liens ainsi que leurs transformations ;
 - fournir un cadre pour comprendre les interactions didactiques au niveau *micro*, en permettant notamment de :
 - situer l'extrait analysé dans l'ensemble de la séquence d'enseignement ;
 - établir les connexions entre les savoirs en cours de construction et les gestes des enseignants qui s'y rapportent ;
 - fournir des éléments pour comprendre les événements remarquables qui s'y jouent telles que les reprises, les mises en relation, les mises en ordre, les transformations et les conditions des différentes articulations ;
 - retracer la progression thématique.
- 13 En guise d'exemple, l'observation de la macrostructure de la séquence d'enseignement TO10 (annexe 3) nous permet une première analyse globale du travail réalisé par l'enseignant concerné. Le schéma arborescent de cette séquence met notamment en évidence les noyaux (n.n) qui regroupent des activités scolaires qui se situent au niveau le plus bas (n.n.n). Au-delà de l'ordre temporel de ces activités et des contenus abordés, nous disposons d'une perspective hiérarchique permettant d'identifier les connexions qui fédèrent les blocs d'activités scolaires. Par ailleurs, la représentation schématique facilite le repérage rapide d'une activité scolaire ou d'un contenu par rapport à l'ensemble, mais va également permettre de repérer les éventuelles reprises et/ou phénomènes d'alternance dans le traitement de certains contenus d'enseignement.
- 14 Les concepts de synopsis et de macrostructure définis dans la partie théorique de cette contribution seront mis à l'épreuve par l'analyse comparative de deux séquences d'enseignement sur le texte d'opinion. L'importance de prendre en considération la superstructure pour mieux situer et comprendre la nature des interactions didactiques sera ensuite explorée au travers d'une série d'exemples de l'une des deux séquences d'enseignement.

Comparer deux séquences d'enseignement sur le texte d'opinion

- 15 Pour répondre à la première question de recherche (cf. supra), nous allons mettre en parallèle les macrostructures de deux séquences d'enseignement sur le texte d'opinion (annexes 2 et 3). Pour ce faire, nous partirons du tableau ci-dessous qui commence par résumer les activités scolaires (contenues dans le niveau n.n.n) pour ensuite déboucher sur une première analyse contrastive des deux macrostructures.

- 16 Les deux macrostructures présentent un nombre proche d'activités scolaires, mais ces activités s'organisent d'une manière relativement différente.
- 17 Dans le cas de TO 10, par exemple, nous pouvons considérer les cinq premières activités comme des activités de définition du texte d'opinion, des situations argumentatives et de la visée argumentative et qui visent à analyser ces aspects à partir de textes différents. une fable et des textes journalistiques Les trois activités suivantes concernent les textes d'opinion produits par les élèves, mais cette fois la lecture est destinée à dégager les extraits incompréhensibles pour ensuite les reformuler. La priorité dans ces huit activités est de lire et d'analyser de manière contrastée des textes de référence et des textes rédigés par les élèves. Les connexions et les reprises au niveau macro entre les deux sont pourtant relativement faibles. Le groupe des quatre activités suivantes vise l'apprentissage de la contre-argumentation en fabriquant des contre-arguments à partir des arguments identifiés. Enfin, le dernier bloc d'activités est centré de nouveau sur l'analyse d'un nouveau texte, cette fois pour dégager son organisation.
- 18 Comme nous le verrons plus en détail par la suite, les activités de TO 7 concernent toutes un même genre argumentatif. Elles sont davantage diversifiées en fonction des dimensions à traiter, et alternent de manière constante entre lecture et écriture de textes du même genre, puis activités d'écriture simplifiée dans une progression menant vers une nouvelle écriture de la pétition. Les trois dimensions privilégiées sont en rapport direct avec les grandes parties (demande et partie argumentative) de cette dernière et son organisation.
- 19 Grâce à cette présentation réduite, la comparaison entre les aspects génériques et les aspects différentiels se voit facilitée. Nous pouvons faire un premier constat sur la différence de conception du travail scolaire au sujet du texte d'opinion qui se construit dans chacune des deux séquences :
- dans la première séquence, ce travail est axé sur l'analyse de la présence d'une visée argumentative, d'opinions, de formes d'argumentation et de contre-argumentation dans des textes différents ;
 - dans la seconde séquence, le travail est centré sur les dimensions textuelles spécifiques d'un genre argumentatif particulier, la pétition, et vise l'amélioration par une écriture partie par partie de ce genre textuel.

De la macrostructure de l'objet enseigné à la logique de l'action de l'enseignant

- 20 Pour répondre à la deuxième question de recherche, nous allons analyser plus en détail la séquence d'enseignement TO 7, de manière à mieux situer l'ordre des contenus enseignés et comprendre les interactions didactiques entre l'enseignant et ses élèves à propos d'un contenu particulier. La même démarche pourrait être suivie avec l'autre séquence d'enseignement TO10¹. Comme on peut l'observer à partir du schéma issu du synopsis de la séquence d'enseignement (annexe 2), les deux premiers niveaux d'analyse sont suffisants pour dégager plus en détail l'ordre des contenus effectivement enseignés, l'organisation générale et la logique de l'action de l'enseignant.

L'ordre des contenus enseignés (TO 7)

- 21 Dans la première étape, l'enseignant choisit d'aborder le genre textuel (la pétition) en fonction des caractéristiques associées à la situation de communication (but de la demande et changement que celle-ci exige, énonciateur, destinataire et arguments justifiant la prise de position). Puis, en fonction des critères travaillés précédemment, il contraste la pétition par rapport à d'autres genres proches (lettre de demande, lettre de lecteur et initiative), rappelant enfin les grands éléments constitutifs de la pétition, l'ordre et sa mise en forme.
- 22 Dans une deuxième étape, le travail de l'enseignant se focalise sur un des éléments constitutifs centraux : la demande. Il procède d'abord par le repérage de celle-ci dans des pétitions. Ceci permet ensuite d'identifier les éléments caractéristiques de la demande : verbe de demande, prise en charge énonciative, référence au destinataire, présence de marqueur argumentatif et établissement d'une relation entre argument et conclusion. Une fois ce travail accompli, l'enseignant propose une activité d'écriture consistant à compléter des extraits de demandes lacunaires. Les lacunes concernent les éléments caractéristiques découverts dans l'activité précédente (marqueurs argumentatifs, marque de l'énonciateur et du destinataire et formes emphatiques). Enfin, il demande la rédaction d'une demande, ce qui prend les 15 dernières minutes de la troisième période enregistrée. Le bilan de ce travail se fera au début de la séance suivante.
- 23 Dans une troisième étape, d'une durée de deux périodes, le travail sera consacré à la partie argumentative de la pétition. Une période sera presque entièrement consacrée à la découverte des principales caractéristiques de l'argumentation avec des extraits et un texte lu par un élève (distinguer l'argument et l'exemple, définir un argument, présence de marqueurs argumentatifs, idée de vérité générale, repérer la partie argumentative dans le texte, indices liant la partie argumentative avec l'introduction et la conclusion, et indices typographiques). La deuxième période est consacrée à faire un bilan collectif des arguments rédigés par les élèves trois jours plus tôt lors de la réalisation d'un exercice consistant à compléter une pétition avec quatre arguments.
- 24 La dernière étape de la séquence d'enseignement est entièrement consacrée à la mise en forme de la pétition. Elle commence dans la même période scolaire que le bilan sur les arguments des élèves, en comparant les principaux procédés typographiques de mise en forme de deux pétitions. Les élèves repèrent les principales caractéristiques de la disposition sur la page, le titre et l'isolement des paragraphes recoupant les grandes parties de la pétition (introduction, démarche argumentative et signatures). Ensuite, l'enseignant propose une activité d'analyse de slogans publicitaires pour trouver un titre accrocheur, ceci se fait en commentant les effets de style (jeu sur les contraires, constructions parallèles, appel à l'imaginaire, jeu de mots, phrase averbale, phrase impérative) mis en œuvre dans les slogans orientés de manière à s'en inspirer pour trouver un titre à leur propre pétition. Enfin, une dernière activité individuelle est proposée consistant à s'exercer dans la mise en page de la pétition. L'activité de révision et d'amélioration de la pétition des élèves (production finale) est annoncée en fin de séance.
- 25 L'ordre des contenus abordés peut se synthétiser de la manière suivante : dimensions communicatives du genre argumentatif de la pétition (but, énonciateur, destinataire, enjeux communicatifs et arguments), découverte par comparaison avec d'autres genres

des parties constitutives de la pétition (introduction, démarche argumentative, signataires), distinction entre la demande et la partie argumentative, moyens linguistiques de la demande, distinguer les arguments des exemples, repérer et classer les arguments, rédaction d'arguments, révision d'arguments, analyse de slogans pour repérer les procédures d'un titre accrocheur, procédé de mise en page de la pétition, révision et réécriture de pétitions.

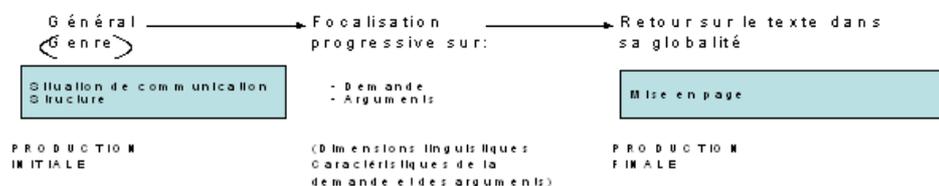
- 26 Le travail sur la démarche argumentative (la demande et son articulation avec les arguments en fonction du but de la pétition) prend la partie la plus importante de la séquence d'enseignement (4 périodes sur un total de 6).

La logique de l'enseignement

- 27 Une fois les contenus enseignés décrits, nous allons à présent essayer de mettre en évidence la logique d'enseignement qui se dégage à travers les grandes lignes de la macrostructure. Plusieurs aspects sont à relever.
- 28 Premièrement, la séquence d'enseignement procède par un principe de focalisation progressive. Tout d'abord, on découvre les grandes caractéristiques communicatives du genre à produire et sa structure par comparaison avec d'autres genres argumentatifs. Ces bases permettent la production d'une première pétition par les élèves. Il s'agit jusqu'ici d'un travail général sur le genre textuel. Ensuite, le travail est centré sur deux constituants de la pétition, la demande et les arguments, et pour chaque constituant le mouvement va de l'analyse des aspects thématiques aux aspects plus strictement formels et linguistiques.
- 29 Le principe de focalisation progressive peut être considéré comme une forme particulière d'élémentarisation (Schneuwly, 2000). Les constituants de l'objet enseigné sont découpés, montrés, analysés et mis en pratique par des jeux multiples insistant sur la variation, mais ce qui nous semble important ici tient dans l'alternance entre le travail sur l'ensemble du texte et le travail plus pointu sur les parties pour finalement revenir à la fin sur l'ensemble du texte en essayant d'intégrer les éléments « décortiqués ». Précisons que le travail réalisé par l'enseignant sur ces éléments n'est pas présenté comme des exercices préliminaires à l'écriture, mais plutôt comme une manière de dépasser les productions initiales des élèves.
- 30 Comme on peut le voir à travers le tableau qui suit (à propos de la logique de l'enseignement), après une centration sur ces différentes focalisations (ou dimensions), l'enseignant revient sur la mise en forme du texte dans sa globalité.

Tableau 2 : La logique de l'enseignement.

La logique de l'enseignement :



- 31 Deuxièmement, nous constatons que le mouvement de l'enseignement va systématiquement de la lecture - analyse (pour découvrir un nouvel aspect du texte) à la production écrite. Cette forme d'articulation du travail donne à la séquence d'enseignement un caractère circulaire et facilite l'anticipation des étapes pour les élèves qui s'attendent après une phase de lecture et d'analyse des textes à une phase de mise en pratique à l'écrit.
- 32 Troisièmement, la séquence d'enseignement progresse par la reprise partielle des éléments abordés précédemment. Ces formes de reprise, parfois explicites (avec un commentaire de l'enseignant garant de la mémoire didactique), relèvent très souvent de l'implicite à travers un maintien ou une reprise différée des supports qui semble ainsi contribuer à la cohésion de l'ensemble.
- 33 Quatrièmement, l'objet effectivement enseigné est une forme particulière du genre argumentatif pétition qui se dégage de l'ensemble de la séquence d'enseignement suivant les milieux successifs aménagés servant de condition à l'apprentissage. Les dimensions focalisées par l'enseignement ouvrent de nouvelles perspectives par rapport aux capacités initiales des élèves mais elles restent limitées par rapport au genre argumentatif choisi.
- 34 Voyons à présent plus concrètement l'apport de la macrostructure dans un processus d'analyse microgénétique.

Une analyse de cas : le segment intitulé "retour sur les arguments des élèves" (TO 7)

- 35 L'analyse microgénétique du segment qui va suivre procède selon les étapes ci-après :
- contextualisation de l'extrait analysé dans l'ensemble de la séquence d'enseignement ;
 - présentation des étapes de l'extrait en fonction de la progression thématique des contenus (à savoir : les topiques à propos des arguments des élèves et les nouveautés par rapport à ces topiques) et les éventuelles sous-tâches proposées.
- 36 Ainsi, pour situer notre extrait par rapport à l'ensemble de la séquence d'enseignement, nous dirons que la tâche que nous allons analyser doit être vue comme la suite d'une activité précédente dont la consigne écrite était la suivante :
- 37 « *Lis la pétition suivante à laquelle on a enlevé la partie argumentative. Ecris une partie argumentative contenant quatre arguments de force différente.* »
- 38 Cette tâche d'écriture simplifiée (compléter un texte) a été dévolue à l'entière responsabilité des élèves qui, de manière individuelle, ont tous rédigé les quatre arguments. La nouvelle tâche, bilan collectif des arguments rédigés (à propos des productions d'élèves anonymes au travers de 9 exemples), est une responsabilité institutionnelle de l'enseignant. Ce dernier en profite pour institutionnaliser certaines nouveautés concernant le développement des arguments qu'il partage partiellement avec les élèves. Les corrections ne sont pas notées, mais seulement commentées dans un dialogue qui essaye d'intégrer les réflexions des élèves.
- 39 Chronologiquement, l'extrait en question se situe au tout début de la cinquième leçon (sur les six consacrées à l'enseignement du texte argumentatif). Il a une durée d'environ 16 minutes (de 01'30 à 17'30) dévolues à la révision orale (par questions/ réponses) d'un

travail préalablement rédigé par les élèves sur les arguments en faveur de la création d'un ciné-club.

L'étape introductive

- 40 En guise de préambule, signalons l'existence d'une étape transversale à laquelle se rapportent toutes les sous-tâches liées à cette partie dévolue au bilan collectif. Cette étape de l'extrait choisi introduit la tâche à venir selon deux modalités. Au niveau du programme, l'enseignant précise aux élèves que la tâche en question ne constitue pas le *sujet du jour*, puis annonce ce sur quoi il leur propose dans un premier temps de travailler (à savoir leurs arguments) en situant cet objet dans le temps et en rappelant son contexte de production :
- 41 **Ens** : et : on y va/² voilà/ première chose avant
 - 42 d'aborder/
 - 43 01'30" véritablement le/ **SU**jet³ du jour j'aimerais revenir un
 - 44 petit peu sur/ ça va prendre un petit moment je
 - 45 pense/ une chose qu'on a fait la dernière fois/ (...)
 - 49 voilà/ très bien/ j'aimerais revenir sur/ les
 - 50 **AR**guments que vous avez rédigés/
 - 51 02'00" euh mercredi sauf erreur si ma mémoire est bonne/
 - 52 hein vous aviez chacun/ quatre arguments/ à inclure
 - 53 (**montre les feuilles ; au fur et à mesure des**
 - 54 **commentaires, prend/ choisit/ lit/ pose/ les feuilles**
 - 55 **des élèves**)⁴ dans cette pétition pour/ un ciné-club à
 - 56 l'école hein/ la création d'un ciné-club/ évidemment
 - 57 euh c'est à l'école il y a déjà un ciné-club donc ça
 - 58 vous demandait un tout petit / effort d'abstraction
 - 59 si il y avait pas / de ciné-club qu'est-ce qu'on
 - 60 pourrait fournir comme arguments
- 41 Comme on peut le constater ci-dessus, l'enseignant utilise successivement plusieurs procédés pour introduire la tâche : dans un premier temps il fait appel à la mémoire didactique (**AR**guments que vous avez rédigés/ euh mercredi sauf erreur si ma mémoire est bonne/), ensuite il montre le support (**montre les feuilles ; au fur et à mesure des commentaires, prend/ choisit/ lit/ pose/ les feuilles des élèves**) et rappelle le caractère fictif de la tâche (L. 56-60).
- 42 C'est seulement après l'introduction que l'enseignant dévoile ce qui pose problème à la lecture des arguments des élèves (la forme de l'argumentation par opposition au fond) et visiblement ce sur quoi devra porter l'extrait choisi, car il évoque la possibilité d'une amélioration. Aussi leur propose-t-il plusieurs pistes (en vue d'atteindre cet objectif) que nous présentons à travers les lignes qui vont suivre.
- 43 En guise de pistes, nous distinguons trois topiques qui sont abordés par l'enseignant, à savoir :
- la précision dans la formulation, notamment avec un vocabulaire précis mais se centrant surtout sur l'ambiguïté des déictiques personnels (on et nous) et pronoms personnels (ils) ;
 - la syntaxe au service de la formulation des arguments ;
 - la pertinence des arguments.

- 44 Globalement, le travail didactique tel qu'il apparaît dans le segment à analyser est réalisé en 4 étapes selon l'ordre suivant :
- 1 formulation des arguments avec un vocabulaire précis ;
 - 2 composantes syntaxiques ;
 - 3 pertinence des arguments ;
 - 4 synthèse de l'enseignante à propos des points importants pour la formulation d'arguments.
- 45 Prises séparément, chacune des trois premières étapes développe un aspect de l'objet d'enseignement comme nous pouvons le constater à travers les résumés qui vont suivre.

La formulation des arguments avec un vocabulaire précis

- 46 Cette étape aborde les problèmes liés aux composantes linguistiques et notamment au *vocabulaire* qui doit être *le plus précis possible* (L. 68). En fait, ce que l'enseignant appelle « *vocabulaire* » consiste beaucoup plus en un travail de reformulation axé sur l'emploi imprécis des déictiques personnels de la part des élèves. Pour concrétiser son propos, l'enseignant opte pour travailler sur quatre exemples tirés de leur production. Le premier exemple illustre ce qu'il ne faut pas faire :
- 68 évitez
 - 69 par exemple quelque chose comme ça hein/ (**lit**) on
 - 70 fait un abonnement/ ça nous fait de l'argent pour
 - 71 l'école/
- 47 Dans l'optique de faciliter l'amélioration escomptée, l'enseignant va par la suite pointer les différents éléments (en italiques dans l'extrait) sur lesquels il faut travailler : identifier clairement l'énonciateur (*QUI fait un abonnement*) et indiquer le plus précisément possible le bénéficiaire de l'acte ou le destinataire (*ça fait/ de l'argent/ à QUI*) ; sans quoi, précise-t-il, *on est dans le domaine de la langue orale*. Visiblement, ce qui pose problème c'est l'emploi imprécis des pronoms indéfini et personnel (*on* et *nous*) qu'il faudrait identifier et reformuler de façon moins ambiguë :
- 74 hein *ON* fait un abonnement *QUI* fait
 - 75 un abonnement/ un abonnement pourquoi/ hein/ ça nous
 - 76 fait plus d'argent pour l'école/ là / on a quelque
 - 77 choses de très vaste (...)
 - 78 **El2** : ça *NOUS*
 - 79 **Ens** : ça *NOUS* fait/ absolument/ il y a une
 - 80 utilisation du *nous* qui est un petit peu
 - 81 problématique/ ça fait de l'argent/ à *QUI*/
- 48 Aussi l'enseignant va-t-il solliciter des élèves (*Célia* puis *Mélanie*) pour apporter des solutions qui vont se solder par des institutionnalisations (L.89- *d'accord/ là on a déjà supprimé le/ ON/hein* ;L.95- *VOilà/ quelque chose comme ça hein*).
- 49 Le troisième exemple pose également le problème lié à l'emploi approximatif des pronoms personnels qui, en général, reprennent un nom ou une unité source dans la chaîne anaphorique (« *ils* » sont mis pour qui dans cet extrait ?) :
- 108 *ILS*/ arrêteraient peut-être de se prendre des heures
 - 109 d'arrêt/ *ILS* perdraient pas / pas leur temps à jouer
 - 110 chez eux/ aux consoles etc. /

- 50 A l'opposé des premiers, le quatrième exemple (*les jeunes ne savent pas bien s'occuper ce qui augmente/ la délinquance*) illustre ce qu'il faut faire ce dont l'enseignant estime qu'il faut s'inspirer pour être plus percutant à l'instar de sa propre proposition :
- 135 06'00" donc là c'est déjà une manière un / petit peu plus :
 - 136 élaborée de formuler une chose on pourrait dire
 - 137 maintenant/ *le désœuvrement des jeunes est une des*
 - 138 *causes de la délinquance/ ça ferait vraiment/ une*
 - 139 phrase complète/ et bien formée
- 51 C'est seulement après une dernière mise au point sur l'importance de la précision (pouvant être résumée pour l'ensemble de la sous tâche en règle comme suit : si la formulation est précise, les arguments seront plus convaincants) que l'enseignant aborde la deuxième étape.

Les composantes syntaxiques

- 52 A la suite d'un exemple plutôt court, l'enseignant souligne la nécessité de distinguer le langage écrit de l'oral, notamment en adaptant les phrases qui s'y rapprochent pour leur donner un caractère écrit. Dans un deuxième temps, il donne l'exemple d'un énoncé problématique, non pas dans le fond, mais dans la forme, qu'il demande aux élèves de reformuler pour lui donner une forme plus élaborée typique du langage écrit (mais est-ce que la formulation est optimale/ comment est-ce que la formulation est optimale/ comment est-ce qu'on pourrait/ REFORMuler/ cette phrase/ pour les jeunes qui n'ont rien à faire un mercredi après-midi ça serait sympa qu'ils regardent un film/ à l'école avec des copains). Un élève relève le mot *sympa* dont l'enseignant reconnaît le caractère typiquement oral, cependant il recadre sa question en insistant sur la structure de la phrase :
- 166 **Ens** : alorsH effectivement/ ce qui t'a frappé
 - 167 c'est/ le mot *sympa* qui est/ typique le langage oral/
 - 168 donc effectivement *sympa* on pourrait peut être
 - 169 changer/ maintenant/ au niveau de la structure de la
 - 170 phrase elle-même/ Arnault
- 53 L'élève évoque la longueur, mais l'enseignant insiste de nouveau sur le fait que le problème se situe au niveau grammatical à savoir : le long complément de phrase qui se situe au début pourrait être transformé en sujet de la phrase. Il fait ensuite remarquer que la construction par accumulation de couches successives est une caractéristique du langage oral. Avant de passer au point suivant, il fait appel à la mémoire des élèves en leur demandant de se souvenir de la structure des phrases (proposition principale et subordonnée) qui avait été abordée au mois de novembre ou décembre avec eux.
- 54 En guise de progression, nous pouvons constater que ce qui ressort comme règle de cette deuxième sous tâche tient dans l'importance de la bonne construction des phrases qui, en respectant l'ordre canonique de l'écrit, deviendraient plus efficaces si en plus un effort était fait pour s'écarter de tous les termes relatifs au langage oral.

La pertinence des arguments

- 55 Cette partie aborde le problème de la pertinence des arguments dont l'enseignant rappelle qu'ils doivent *être vraiment centrés sur le sujet*. La centration sur le sujet, pour l'enseignant, se réfère explicitement à l'importance de choisir un *topique* différent pour chaque argument de manière à éviter le phénomène de répétition. Il est par la suite question de l'explicitation du rapport de l'argument avec le thème général de l'argumentation (à savoir le ciné-club), aussi propose-t-il deux exemples qu'il demande aux élèves de commenter :
- 216 (**lit**) les élèves
 - 217 se donnent à fond à leurs travaux faits en classe
 - 218 dans / DEUXième argument (**lit**) dans certaines
 - 219 classes les devoirs non faits sont de moins en moins
 - 220 nombreux/ qu'est-ce qu'on peut dire de ces deux
 - 221 arguments
- 56 Suite à la proposition d'une élève sur leur manque de rapport avec le ciné-club, c'est l'enseignant qui va proposer le lien entre les deux (je pense que je l'ai deviné/ c'est de dire/ COMME/ les élèves sont de plus en plus sages ils MERITENT un ciné-club), puis il demande à ses élèves de l'expliciter.
- 57 Un élève (*Robin*) fait une proposition :
- 234 **Rob** : mais euh /moi je trouve euh qu'il y a de
 - 235 moins en moins de devoirs non faits/ mais euh le
 - 236 ciné-club ça peut prendre sur le temps de travail
- 58 Celui-ci réussit l'opération d'addition des deux arguments, mais cela ne donne pas le résultat escompté par l'enseignant qui reconnaît néanmoins son caractère efficace dans un autre contexte, puis re-orienté la reformulation vers le sens voulu :
- 237 alors on pourrait CONTREargumenter
 - 238 effectivement/ mais là l'argument c'est de dire/ vu/
 - 239 que la discipline s'améliore en gros/ hein/ le
 - 240 travail et la discipline s'améliorent/ les élèves
 - 241 MERITENT/ les élèves méritent un ciné-club
- 59 Comme on peut le constater à travers cet exemple, l'articulation entre les arguments et la finalité de la pétition n'est pas existante ou alors se fait maladroitement. Il se pose un problème de *loi de passage entre la proposition étayante et la proposition étayée*. Il faudrait trouver le moyen pour que la première proposition vienne nourrir ou appuyer la deuxième.
- 60 D'autres exemples seront ensuite donnés en vue des reformulations qui aborderont la question de précision (pour cause de non explicitation de certains termes ou de mauvaise formulation). Le dernier exemple illustre quasiment la même difficulté, même si l'enseignant précise par ailleurs que celui-ci se démarque légèrement des autres par sa qualité qui requiert également une reformulation précise qu'il va lui-même opérer :
- 302 je/ vous
 - 303 livre encore UN exemple/ qui est en fait le même
 - 304 exemple/ qui est une H déjà une peut-être une/
 - 305 14'30" proposition/ de reformulation (**lit**) certains élèves

- 306 aimeraient écrire des pièces de théâtre à partir de
 - 307 films (...)
 - 309 **Ens** : il y a/ qu'on retrouve quand même un tout
 - 310 petit peu le même problème/ on devrait dire/ dans
 - 311 les H dans le cadre du cours de français certains
 - 312 élèves POUrraient/ recréer etc.
- 61 En guise de règle à cette sous-tâche, il est possible de constater que pour l'enseignant, si elle est bien précise, la centration sur le sujet devrait contribuer à faire un bon argument.
- 62 D'une manière générale, par rapport aux trois topiques évoqués dans la phase introductive à cette microanalyse, et à travers les règles résumées à la fin de chaque sous-tâche, nous pouvons dire que les nouveautés apportées concernent grosso modo:
- le remplacement des termes ambigus (en l'occurrence les pronoms et déictiques personnels "on", "nous" et "ils")
 - le remplacement de certaines constructions syntaxiques typiques de l'oral (accumulation de syntagmes, désordre des constituants de la phase)
 - et en ce qui concerne la pertinence des arguments, l'explicitation du rapport entre l'argument et la demande, la mise en relation entre la proposition étayante et la proposition étayée dans un argument et la nécessité d'un développement interne de l'argument pour le rendre compréhensible.

La synthèse de l'enseignant à propos des points importants pour la formulation d'arguments

- 63 Cette dernière partie de l'extrait qui est essentiellement magistrale, synthétise les différents points qui ont préalablement été abordés dans l'optique de réussir la formulation des arguments. On peut entre autres noter la précision au niveau du vocabulaire, l'importance de l'équilibre dans les phrases, et le caractère explicite des arguments qui doivent être clairs et faciles à comprendre. L'enseignant termine cette partie en insistant par ailleurs sur l'importance de l'orthographe qui va de pair avec la présentation des arguments dont le nombre doit être conséquent. Enfin, c'est l'annonce du sujet du jour qui vient définitivement clore cette partie qui est remarquable (comme nous le verrons plus loin) dans ce sens qu'elle semble ne pas avoir de lien direct avec ce qui va suivre.

La macrostructure au service de la compréhension des éléments remarquables dégagés par l'analyse micro génétique

- 64 Certains éléments contenus dans le résumé de l'extrait dépassent largement son cadre et demandent un certain approfondissement pour ne pas perdre la richesse contenue dans l'interaction didactique qui se fonde aussi sur des éléments externes. Cinq phénomènes de ce genre ont retenu notre attention.

Le support

- 65 Tout le travail de cette partie gravite autour du même support, à savoir : les exemples d'arguments des élèves (donnés oralement par l'enseignant) contenus dans leur pétition en faveur d'un ciné-club. L'enseignant rappelle qu'il s'agit là d'un retour sur leur propre travail :
- 49 voilà/ très bien/ j'aimerais revenir sur/ les
 - 50 Arguments que vous avez rédigés/
 - 51 02'00" euh mercredi sauf erreur si ma mémoire est bonne/
- 66 De même, tout le long de cet extrait, nous trouverons différentes références aux élèves qui montrent bien que l'enseignant se sert d'un document préalablement réalisé (L.111- ça c'est Laurent ; L.115-117- il y aurait des perles dans toutes vos pétitions hein/ y compris chez Arnault ; L.351- enfin il n'y a pas que:/ Jonathan).
- 67 Bien plus, en nous reportant au synopsis nous constatons que le support utilisé n'est pas seulement le résultat d'une rédaction fortuite ; il est la résultante d'un travail plus large en amont portant sur la demande où ont été tour à tour abordés le repérage de la demande dans une pétition, ses éléments caractéristiques, la complétion de demandes lacunaires et la rédaction d'une demande. En l'occurrence, il y a donc eu une préparation à cet exercice qui pourrait expliquer la bonne tenue des exemples des élèves dans le fond qui justifie le souci de l'enseignant de faire retravailler la forme par les élèves eux-mêmes. Ceux-ci disposent déjà des éléments nécessaires, et l'enseignant se charge de leur réactivation dans la partie introductive sous forme de pistes qu'il leur propose :
- 60 globalement ce qui
 - 61 m'a frappé à la lecture de vos:/
 - 62 Arguments c'est que sur le fond/ vos arguments se
 - 63 défendaient/ là où il y avait quelque chose à
 - 64 améliorer vraiment c'est sur la forme / alors
 - 65 plusieurs pistes d'amélioration/ euh que je vous
 - 66 propose maintenant /
- 68 Comme on peut le voir ci-dessus (à travers l'annonce qui en est faite par l'enseignant), le recours et, dans une large mesure, la présence du support préfigurent déjà la tâche de reformulation qui caractérise l'objet central du corpus analysé. Ceci peut être illustré à travers le choix des dix exemples que l'enseignant va progressivement soumettre aux élèves en vue d'orienter leur activité de reformulation.

La reformulation

- 69 L'activité de reformulation des arguments représente en effet ici l'objectif principal d'enseignement. Nous pouvons même dire qu'il est transversal dans tout l'extrait, car il concerne tous les contenus qui y sont abordés à travers les trois pistes énoncées par l'enseignant que nous avons étudiées plus haut, à savoir : la formulation des arguments avec un vocabulaire précis, la révision des composantes syntaxiques et le travail pour rendre les arguments pertinents.
- 70 Comme nous le verrons plus bas (cas de la clôture), cette tâche de reformulation constitue par ailleurs l'un des points centraux de la séquence d'enseignement qu'il ne faut pas

perdre de vue et surtout relier à l'ensemble de cette séquence si l'on veut comprendre la logique du dispositif créé par l'enseignant : il est question ici d'une tâche qui va ultérieurement servir à la révision et la réécriture de la production initiale ! Cette relation est d'ailleurs annoncée dans une zone de transition marquant le passage entre le travail sur la demande et le travail sur la partie argumentative. Dans l'actuel corpus analysé, ce lien est plutôt implicite au début, mais devient explicite à la fin de l'extrait quand les élèves s'enquière de la suite réservée à cette tâche :

- 364 17'30" **El4** : on doit faire quoi monsieur
- 365 **Ens** : alors/ je vous le r / je vous RENDS cette
- 366 fiche/ vous devez RIEN faire pour le moment/

La prise en charge énonciative

- 71 Comme nous l'avons vu plus haut, c'est autour des déictiques et pronoms personnels (*on, nous, ils*) que l'enseignant organise la première sous-tâche de reformulation. En reconsidérant les commentaires faits à propos du premier exemple (*QUI fait un abonnement / ça fait/ de l'argent/ à QUI*), où il nous a été donné de constater que l'enseignant pointait implicitement les notions d'énonciateur/ destinataire, nous aimerions à présent enrichir cette analyse en nous référant à un cadre plus large.
- 72 Ce dernier nous permet en effet de constater que ces notions ne sont pas inconnues dans la classe ; elles ont déjà été abordées lors des deux premières leçons (Cf. 1.3. *Éléments constitutifs* ; 2.2. *Éléments caractéristiques de la pétition*). Non seulement ceci nous permet de confirmer que enseignant et élèves partagent les mêmes références et dans une certaine mesure la même communauté discursive du moins en ce qui concerne la prise en charge énonciative dans l'argument, mais en plus, ce constat permet de mieux apprécier les marques emphatiques (*QUI ... QUI*) de la question à laquelle les élèves doivent répondre précisément de manière à enlever toute ambiguïté contenue dans l'énoncé initial. En d'autres termes, l'enseignant insiste parce qu'il sait que ses élèves comprennent l'enjeu qui se joue et en même temps sont capables de répondre à cette question.
- 73 Bien plus, les réponses apportées par *Célia* et *Mélanie* et soldées sous forme d'institutionnalisation par l'enseignant permettent à celui-ci de justifier concrètement (exemple à l'appui) le bien fondé de la sous-tâche :
- 96 effectivement ça demande un un
 - 97 effort de formulation/ mais qui vaut la peine parce
 - 98 que du coup les arguments sont BEAUcoup plus
 - 99 convaincants/ santé Loïc (**qui a éternué**)/ le même
 - 100 argument/ il peut:/ VRAiment BIEN/ conVAINcre/ si il
 - 101 est énoncé très clairement/
- 74 Aussi pouvons-nous dire que par rapport à ce qui précède dans l'ensemble de la séquence, cette sous-tâche permet à l'enseignement de progresser. Progression notamment contenue dans la justification de l'enseignant qui revêt les allures d'une règle pour bien argumenter.

Le lien interne entre les parties de l'argumentation

- 75 Comme nous l'avons vu, dans l'exemple cité ci-dessus, l'absence d'explicitation reste néanmoins significative par le fait qu'elle rend compte de la manière dont l'enseignant

travaille et montre l'importance de prendre en considération les étapes de la macrostructure. Aucun élément ne fait explicitement le lien entre cette sous-tâche et le travail fait en amont. Une analyse microscopique se réduisant à l'extrait rendrait difficile la mise en évidence de l'enjeu qui s'y joue dans l'extrait.

- 76 En effet, si on se reporte à un cadre plus général, on constate que cet élément avait déjà été abordé dans la troisième étape de la séquence d'enseignement intitulée *définition des caractéristiques de l'argumentation*. Ceci permet de mieux apprécier le sens d'*explicitier* lorsque l'enseignant demande aux élèves d'*explicitier le rapport avec le ciné-club*. Il s'agit là d'un aspect qu'ils ont déjà travaillé et ils sont par conséquent censés disposer des moyens pour développer ou assurer la loi de passage entre la partie étayante et la proposition étayée afin de rendre leur argumentation pertinente.

La clôture de l'extrait

- 77 La clôture de l'extrait que nous avons analysé dans cette étude pourrait sembler brusque par rapport à ce qui suit (à savoir : le travail sur *la présentation de la pétition*), même si l'enseignant a préalablement pris le soin d'annoncer que cette petite partie ne constituait pas le véritable *sujet du jour*. Ce constat vient du fait que la tâche de reformulation n'a pas donné lieu à une capitalisation écrite de la part des élèves.
- 78 Cependant, en considérant l'ensemble de la séquence, cette tâche de reformulation se justifie à plus d'un titre. Tout d'abord, elle s'inscrit dans la continuité d'une activité qui avait déjà été individuellement effectuée par les élèves et dont la remise des copies rendait indispensable un retour sur cet exercice à propos des arguments. L'enseignant opte pour y revenir de façon orale en procédant à la correction collective. Etant donné que ce n'est pas le sujet du jour, il arrête la tâche après cette phase collective puis rend les copies des élèves qui se demandent s'ils devraient individuellement réécrire leurs arguments :
- 358 **Ens** : alors/ je ne vous demande pas/ maintenant
 - 359 de:/ de corriger/ cette partie-là/ hein/ euh
 - 360 Maxen:ce/ Laurent et Mélanie
 - 361 **Mél** : merci
 - 362 **Ens** : Manon/ Nicolas/ et Célia (**a fini de**
 - 363 **distribuer**)/
 - 364 17'30" **El4** : on doit faire quoi monsieur
 - 365 **Ens** : alors/ je vous le r / je vous RENDS cette
 - 366 fiche/ vous devez RIEN faire *pour le moment*/ voilà
 - 367 donc *pour* cette partie sur/ les arguments (**retourne**
 - 368 **au bureau, prend une feuille en main**)/ aujourd'hui
 - 369 j'aimerais qu'on voie/ un DERnier grand aspect de la
 - 370 pétitions
- 79 Ensuite, les suggestions de l'enseignant de ne pas *corriger cette partie-là* conjugué avec l'emploi des déictiques temporels (*maintenant, pour le moment*) permettent d'anticiper sur le fait qu'une suite sera donnée à cette tâche de reformulation. Deux éléments externes abondent dans ce sens.

- 80 Premièrement, un bref retour sur le début de la 4^e période de la séquence nous permet de constater que cette suite éventuelle était déjà signalée lorsque l'enseignant annonce aux élèves que le travail sera fini le vendredi 26 et qu'il ajoute :
- 81 L.28-41 *la semaine d'après/ vous allez/ faire votre chef d'œuvre de pétition/ hein la suivante euh la : finale (...) vendredi on va terminer le travail qu'on fait/ et la semaine prochaine/ rédaction sur euh la pétition.*
- 82 D'ailleurs un élève lui demande : L.44 *on peut faire un deuxième jet* ; question à laquelle il répondra : L.44-47 *c'est bien ce que vous devez me rendre pour euh : vendredi c'est une **amélioration** de votre premier jet.*
- 83 Deuxièmement, en nous reportant à une précédente leçon, nous constatons effectivement que dans la phase de mise en page de la pétition, l'enseignant ramasse les productions initiales améliorées par les élèves. Preuve du caractère systémique de la séquence et, s'il en était encore besoin, que l'enseignement suit une progression d'ensemble planifiée par l'enseignant.

Conclusion

- 84 Dans le cadre de cette contribution, nous avons essayé de montrer la richesse et la spécificité de l'entrée par l'analyse de l'objet effectivement enseigné pour comprendre les phénomènes d'enseignement/apprentissage. Dans une démarche de ce type, le chercheur dispose d'emblée de références historico-culturelles à propos des savoirs impliqués par l'enseignement fournissant un cadre pour l'analyse de ce qui se passe dans la situation didactique. Les savoirs propres aux construits socio-historiques relatifs à l'argumentation en général et aux textes argumentatifs en particulier fournissent un cadre conceptuel à la recherche. Au-delà de leur apport méthodologique, ces savoirs cristallisent, du point de vue épistémologique, des significations socio-historiques.
- 85 En comparant deux séquences d'enseignement, nous avons mis en évidence deux formes d'articulation et deux configurations d'activités scolaires spécifiques, intrinsèquement associées du texte d'opinion. Le traitement des objets enseignés dépend de la place dans l'ensemble de la séquence d'enseignement et du type d'activité proposé. L'outil macrostructure de la séquence d'enseignement s'avère, de ce point de vue, un instrument permettant une vision d'ensemble du choix de composantes de l'objet abordées mais surtout des articulations dans l'organisation séquentielle et des principales transformations subies du début du travail en classe jusqu'à la fin.
- 86 Plus particulièrement, notre démarche nous a permis de dégager comment les contenus sont mis en évidence dans la construction de ces significations, dans quel ordre et comment ils sont présentés, quels sont les milieux permettant leur progression et les transformations successives qui caractérisent l'ensemble de l'objet effectivement enseigné. A ce propos, nous avons formulé l'hypothèse que cette organisation générale des contenus et la vision du déroulement d'ensemble de l'activité de la séquence d'enseignement sont indispensables pour comprendre la dynamique des interactions didactiques et la construction d'une zone de rencontre entre l'enseignant et les élèves.
- 87 Toutes les données analysées montrent que le principe d'organisation séquentielle de l'enseignement a une incidence sur la manière de traiter l'objet dans une activité scolaire ponctuelle. Le principe d'organisation de l'enseignement, même s'il présente des modalités différentes qu'il faudra mettre en évidence par d'autres analyses, s'avère un

élément fort dans le dépliage de l'objet et la mise en œuvre par les interactions didactiques.

- 88 Autrement dit, dans une perspective qui se veut systémique, nous postulons la nécessité de faire appel au niveau de la macrostructure de la séquence d'enseignement pour comprendre la micro-genèse de l'enseignement/apprentissage dans les interactions didactiques. Le travail conjoint entre le niveau macro et le niveau micro conduit à une compréhension différente des indices dynamiques de la microgenèse de l'enseignement/apprentissage. Toutes les observations que nous avons analysées montrent que les déplacements « en acte » des élèves pour construire de nouveaux apprentissages sont liés aux possibilités (ou impossibilités) offertes par les conditions que nous venons de présenter.
- 89 Les résultats de nos analyses pour l'ensemble de séquence d'enseignement nous ont ainsi permis de dégager la logique sous-jacente au déroulement de l'activité de l'enseignant, ce qui constitue le fil conducteur de son travail et les changements successifs de conditions pour le rendre possible. L'enseignant observé travaille sur un genre argumentatif précis, la pétition. Son enseignement va du général (caractéristiques communicatives, découverte du genre et production écrite d'un texte) aux composantes particulières du genre (la demande et les arguments) par un mouvement que nous avons appelé de focalisation progressive, pour revenir ensuite, au général (mise en texte et révision et réécriture de la pétition). Par ailleurs, il alterne systématiquement des activités de lecture et d'analyse et des activités d'écriture et de révision ; des moments de présentation collective, de moments de dévolution et des moments de régulation collective et d'institutionnalisation. Approche souvent circulaire qui fournit des formats pour les activités de la classe. L'ordre des contenus effectivement enseignés et les milieux créés pour cet enseignement permettent de situer et de contextualiser de manière large les différents moments des interactions didactiques et les régulations entre l'enseignant et les élèves. La tâche consacrée au bilan collectif des arguments rédigés par les élèves constitue clairement une étape d'un épisode complexe sur la partie argumentative de la pétition, elle complète une tâche individuelle de rédaction de quatre arguments pour compléter une pétition et elle apparaît comme une préparation et une anticipation de la production finale.
- 90 Par ailleurs, l'ordre des activités et les différents milieux aménagés sont fortement influencés par les moyens d'enseignement choisis et s'enchaînent dans la séquence d'enseignement de manière à constituer un système où les tâches et différents moments de travail sont en interaction. De ce point de vue la séquence d'enseignement doit être considérée comme une unité et, bien que les parties présentent une autonomie relative, elles n'ont pas la même signification du point de vue de l'apprentissage si elles sont traitées de manière isolée.
- 91 Les résultats de nos analyses microgénétiques d'un extrait de 16 minutes montrent les caractéristiques des interactions didactiques à propos des 10 arguments d'élèves retenus par l'enseignant pour le bilan collectif. Tout d'abord, l'enseignant les introduit en fonction de leur finalité dans la séquence d'enseignement : réviser, améliorer et développer la partie argumentative de la pétition, et il les organise en fonction d'une progression thématique particulière : expliciter le vocabulaire et les ambiguïtés avec les déictiques personnels et les pronoms, aménager la syntaxe et améliorer la pertinence des arguments. Il s'agit ici d'une logique qui va des éléments ponctuels des arguments rédigés à la syntaxe, de la syntaxe à la relation entre les propositions étayantes et les propositions

étayées ainsi que leur orientation argumentative par rapport à la demande. Mouvement du particulier au général non seulement pour les contenus abordés mais aussi dans le format de l'activité qui va des productions concrètes des élèves aux règles générales d'une procédure de révision et de réécriture des arguments.

- 92 Nous avons montré enfin que les zones de rencontre entre les élèves et l'enseignant sont surdéterminées par un partage d'éléments et d'activités abordées préalablement. Ainsi l'explicitation du vocabulaire se réfère notamment aux déictiques personnels « on » et « nous » abordés préalablement dans plusieurs épisodes (instances énonciatives de la situation communicative et ambigüité de ces formes linguistiques dans la prise en charge énonciative et dans l'implication du destinataire). La syntaxe ne se présente pas comme une nouveauté mais reprend un travail précédent posant directement des questions d'ordre grammatical. Enfin et surtout, le travail sur la pertinence des arguments procède par une double reprise : celle du rapport entre les raisons et les conclusions dans la construction de l'argument et celle du rapport entre les arguments et la demande. D'une manière générale, nous pouvons même dire que ce travail sur la pertinence des arguments est transversal dans l'extrait que nous avons analysé, car que ce soit au niveau vocabulaire ou syntaxique il y a toujours eu ce souci de travailler un aspect quelconque de l'argument (posant problème au niveau interne du processus argumentatif) pour qu'il fasse sens et atteigne directement son objectif. La synthèse de l'enseignant à la fin de l'extrait avec l'institutionnalisation conséquente confirme ce point de vue et représente un lieu d'articulation anticipant la fin de la séquence d'enseignement : le sens du travail réalisé dans cet extrait est explicitement présenté comme une phase de préparation à la révision conduisant à la production finale.
- 93 De manière générale, il nous semble fondamental d'avoir pu montrer comment les mêmes topiques situent la « zone de partage et de rencontre » mais surtout de voir comment par la focalisation, l'enseignant cherche à reprendre, à consolider et à apporter des nouveautés. Il considère que les contenus choisis pour construire les arguments sont solides mais que la formulation n'est pas suffisamment claire aux trois niveaux signalés. Il procède dans une sorte de « démonstration » par des exemples concrets d'élèves qu'il dépersonnalise. Pas à pas, il aide à identifier les problèmes à partir des productions bien choisies. Il fait participer le groupe dans l'amélioration des arguments pour « montrer » comment on procède à la révision/réécriture de l'argument, sans pour autant perdre de vue l'objet de sa démonstration. Il ajoute des nouvelles formulations plus complexes des arguments en question à titre d'illustration. Il institutionnalise enfin les trois règles à suivre pour améliorer les arguments. Ces règles sont présentées comme des formes idéales de formulation des arguments dans une pétition à l'écrit. L'enseignant oriente et limite l'attention des élèves sur ces formes idéales et restreintes de formulation des arguments (qui sont des règles scolaires et construites directement par l'enseignant) à partir de son analyse des principaux problèmes d'écriture des élèves de sa classe, probablement pour éviter une surcharge et certainement pour les rendre conscients de ce qui mérite d'être amélioré dans leurs textes.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris : Nathan.
- Aeby-Daghé, S. & Dolz, J. (2007). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. In: D. Bucheton & J.C. Chabanne (Eds.), *Les gestes professionnels de l'enseignant de français*. Paris: PUF.
- Anscombe, J.-C. & Ducrot, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles : Mardaga.
- Apothéloz, D., Brandt, P.-Y. & Quiroz, G. (1992). Champ et effets de la négation argumentative : contre-argumentation et mise en cause, *Argumentation*, 6, 99-113.
- Balslev, K. (2006). Microgenèses didactiques dans une situation de révision textuelle en milieu adulte. Thèse de doctorat, Université de Genève, FPSE.
- Balslev, K. & Saada-Robert, M. (2007). Les microgenèses situées. Unités et procédés d'analyse. *Recherche qualitative*, 26, n°2, 85-109.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Brousseau, G. (1988). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Brousseau, G. (1996). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Bucheton, D. & Dezutter, O. (à paraître). Professionnaliser l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation. Actes du symposium : *Didactique du français : quels gestes professionnels ?* Colloque REF, septembre 2005, Montpellier
- Bucheton, D. & Chabanne, J.C. (2007). *Les gestes professionnels de l'enseignant de français*. Paris : PUF.
- Camps A. & Dolz J. (1995). Enseñar a argumentar : un desafío para la escuela actual, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 5-8.
- Chartrand, S.-G.(1995). *Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français*, Montréal, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2002). *La construction de l'objet enseigné en français. Projet financé par le Fonds national suisse de recherche scientifique (FNRS 1214-068110) (octobre 2002-septembre 2005)*. Manuscrit non publié, Université de Genève.
- Dolz, J. (1996). Learning argumentative capacities. A study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children. *Argumentation*, 10, 227-251.
- Dolz, J., Jacquin, M. & Schneuwly, B. (2006). Le curriculum enseigné en classe de français au secondaire, une approche à travers des objets enseignés In : F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (Eds.) *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 143-164). Bruxelles : Raisons Educatives De Boeck.

- Gamba, C. et al. (2006). Microgenèses comparées en lecture interactive à 4 ans : co-construction de la langue écrite entre élèves et enseignants. *Education et francophonie*, Vol. XXXIV 2, 214-235.
- Inhelder, B. et al., (1992). *Le cheminement des découvertes chez l'enfant : recherches sur les microgenèses cognitives*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Mercier, A., Sensevy, G., Schubauer-Leoni, M-L. (2000). How social interactions within a class depend on the teacher's assessment of the various pupil's mathematical capabilities, a case study. *Zentralblatt fur Didaktik der Mathematik, International review of Mathematics Education*, 32(5), 126-130.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M-L., Sensevy, G., (Eds) (2002). Vers une didactique comparée. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 5-16.
- Moro, C., & Wirthner, M. (2001). Quelques réflexions pour une approche triadique de la tâche scolaire. In : J. Dolz, B. Schneuwly, Th. Thevenaz-Christen & M. Wirthner (Eds.). *Les tâches et leurs entours en classe de français* [CD-ROM]. Neuchâtel : IRDP.
- Nonnon, E. (1996). Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours? *Enjeux*, 39, 12-49.
- Perelman, C., & Olbrecht-Tyteca, L. (1958/1988). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Bruxelles : Editions universitaires de Bruxelles.
- Piaget, J. (1975). *Logique et connaissance scientifique*. Paris : Gallimard, coll. La Pléiade.
- Saada-Robert, M., & Balslev, K. (2006). Les microgenèses situées. Etudes sur la transformation des connaissances. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3, 487-512.
- Saada-Robert, M., Gamba, C., & Auvergne, M. (2005, 26-28 janvier). *Etude d'une microgenèse didactique en lecture/écriture*. Paper presented at the 1er colloque international de didactique cognitive, Toulouse.
- Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K., & Veuthey, C. (2003). *Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit*. (Vol. 100). Genève : Université de Genève.
- Schneuwly, B., Dolz, J. & Ronveaux, Ch. (2006). Le synopsis un outil pour analyser les objets enseignés. In M.J. Perrin & Y. Reuter (Ed.), *Les méthodes de recherche en didactique*. Actes du Premier séminaire international de juin 2005. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant. La production de textes informatifs et argumentatifs chez l'enfant*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- Schneuwly, B. (1995). La transposition didactique. Réflexions du point de vue de la didactique du français langue maternelle In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Ed), *Didactique du français, état des lieux*. (pp. 47-62). Paris : Nathan.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- Schneuwly, B., Cordeiro, G. S. & Dolz, J. (2005). A la recherche de l'objet enseigné. Une démarche multifocale. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 77-93.
- Schubauer-Leoni, M.-L., & Dolz, J. (2004). Comprendre l'action et l'ingéniosité didactique de l'enseignant : une composante essentielle de la transformation de l'Ecole. In J.-P. Bronckart & M. Gather-Thuler (Eds.). *Transformer l'école*. (pp. 147-168). Bruxelles : De Boeck Université (Série Raisons Educatives).
- Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20/3, 263-304.

- Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Leoni, M-L., Ligozat, F. & Perrot, G (2005). An attempt to model the teacher's action in mathematics, *Educational Studies in mathematics*, 59(1),153-181.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.
- Thévenaz-Christen, Th., & Schneuwly, B. (2006). L'activité langagière comme objet enseigné. Exploration au moment de son émergence dans la forme préscolaire. In : B. Schneuwly & Th. Thevenaz-Christen (Eds.) *Analyses des objets enseignés. Le cas du français* (pp. 37-66). Bruxelles : De Boeck.
- Thévenaz-Christen, Th. (2002). Le travail de l'enseignant dans l'explication d'une règle de jeu. In J. Dolz, Th. Thévenaz-Christen & M. Wirthner (Eds.) *Les tâches et leurs entours en classe de français : Actes du 8^{ème} colloque de la DFLM (Neuchâtel, 26-28 septembre 2002)* [CD-ROM]. Neuchâtel :IRDP.
- Toulmin, S. E. (1958). *The Uses of Argument*, Cambridge, Cambridge, Cambridge University Press.
- Toulou, S., & Dolz, J. (2005). Analysing videotaped data, what type of methodological tools? The case of an argumentative text. In: L. Allal & J. Dolz (Eds.). *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.
- 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 signification* (pp. 107-134). Bruxelles : Raisons éducatives-De Boeck.

ANNEXES

Figure 1°: Disposition tabulaire du synopsis et commentaires

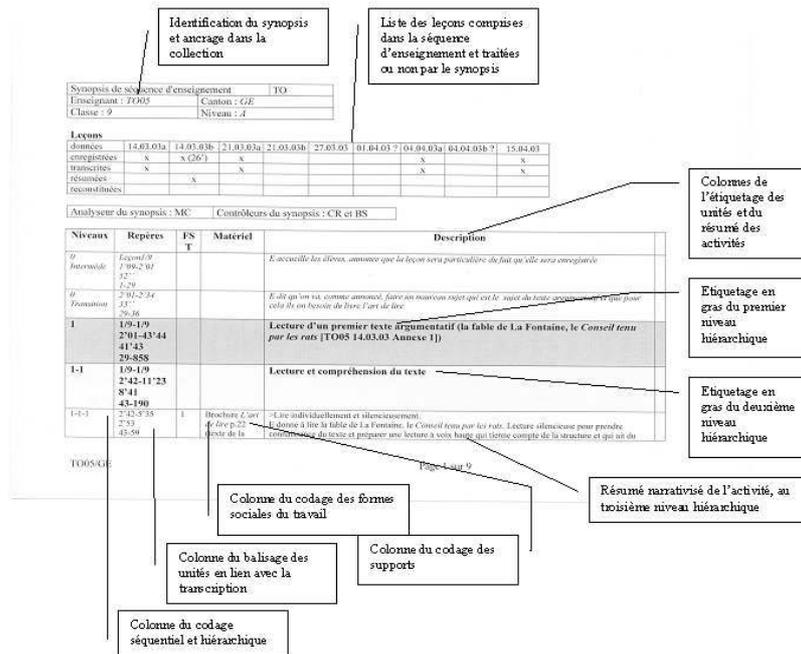


Figure 2 : Macro-structure de la séquence d'enseignement du texte d'opinion 7

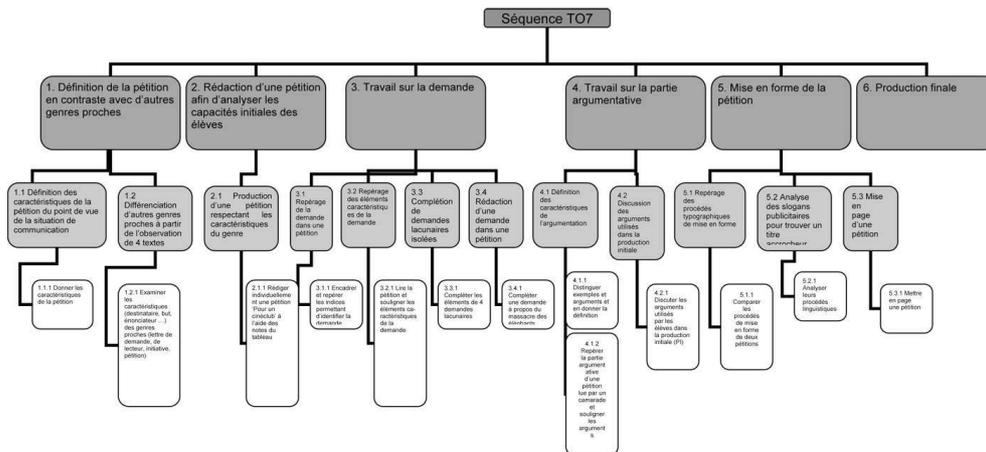
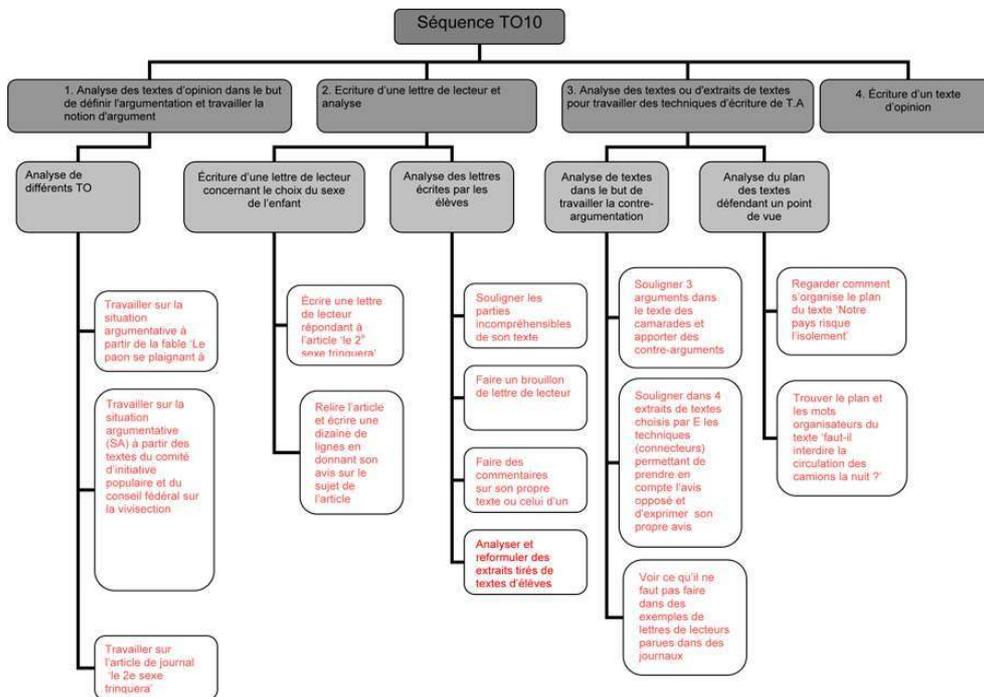


Figure 3 : Macro-structure de la séquence d'enseignement du texte d'opinion 10



NOTES

1. La même démarche méthodologique développée à TO7 pourrait être appliquée avec la séquence TO10, analysant les rapports entre les interactions didactiques produites dans une activité scolaire et celles qui précèdent ou qui suivent. Les contraintes éditoriales d'une contribution comme celle-ci, ne nous permettent pas de le faire ici.
2. Marque d'interruption ou de pause du débit oratoire.
3. Marque d'emphase sur la syllabe en majuscule.
4. Didascalies entre parenthèses.

RÉSUMÉS

Cette contribution met l'accent sur la nécessité d'une analyse préalable de la séquence d'enseignement dans sa totalité afin de comprendre les significations que prennent les objets enseignés au cours des interactions didactiques. Pour ce faire, l'analyse qui est réalisée part d'un outil - le synopsis - permettant de résumer les principales étapes de l'organisation de la séquence d'enseignement. Cet outil est complété par un autre qui permet de dégager l'ordre et la hiérarchie entre les dispositifs et les activités scolaires constituant la macrostructure de la séquence d'enseignement. Cette notion de macrostructure, qui fournit un cadre facilitant l'analyse des interactions didactiques (dans l'échelle du temps, des lieux et des transformations

successives des objets enseignés), est ainsi mise à l'épreuve dans une recherche concernant l'enseignement du texte d'opinion dans l'enseignement secondaire.

This contribution emphasizes the need of an initial overall analysis of a whole teaching sequence (made up of undefined sets of lessons upon the same object of teaching) in order to understand the significance of small didactic interaction upon the object being taught. To do so, the analysis carried here makes use of a specific tool – called synopsis – that summarizes the main steps of a teaching sequence. This tool is combined to another one that helps to draw the order and the hierarchy among school activities constituting the macrostructure of a teaching sequence. This notion of macrostructure that facilitates the analysis of small didactic interaction (in temporal or spatial terms, from the point of view of successive transformation of the object being taught, etc.) is tested here in a research that concerns the teaching of an argumentative text in secondary schools.

Esta contribución propone una etapa inicial centrada en el análisis global de las secuencias de enseñanza afin de mejorar la comprensión de las significaciones que toman los objetos enseñados durante las interacciones didácticas. Dicho análisis se realiza con una herramienta metodológica precisa – la sinopsis – que permite resumir las principales fases de la organización de la secuencia de enseñanza. Esta herramienta se complementa por otra – la macroestructura – que facilita el establecimiento del orden y de la jerarquía entre los dispositivos y las actividades escolares. La noción de macroestructura, marco que facilita el análisis de las interacciones didácticas (en la escala espacio-temporal y de las transformaciones sucesivas de los objetos enseñados), ha sido puesta a prueba en una investigación sobre la enseñanza del texto de opinión en secundaria.

INDEX

Mots-clés : activité enseignante, interactions didactiques, macrostructure, synopsis, texte d'opinion

Keywords : teaching activity, didactic interaction, argumentative text

Palabras claves : actividad del profesor, interacciones didácticas, macroestructura, objeto enseñado, secuencia de enseñanza, sinopsis, texto de opinión

AUTEURS

JOAQUIM DOLZ

Université de Genève

SIMON TOULOU

Université de Genève