

SCHNEUWLY, B. & WIRTHNER, M. (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 (éds), **Situation éducative et significations** (pp. 107-133). Bruxelles : De Boeck & Larcier

**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 informatif¹**

**Martine Wirthner
Institut de Recherche
et de Documentation Pédagogique, Neuchâtel
& Bernard Schneuwly
Université de Genève**

Notre étude, suivant en cela l'idée vygotskienne de la méthode instrumentale (Vygotski, 1930/1985), vise à explorer dans quelle mesure l'introduction d'un nouvel outil d'enseignement transforme ce qui est enseigné, en l'occurrence le résumé d'un texte informatif, et, inversement, combien l'appropriation d'un tel outil l'infléchit, voire le transforme jusque dans sa conception même. Loin de pouvoir donner, ici, une réponse exhaustive à de si vastes questions, nous nous attacherons surtout à présenter un dispositif méthodologique de recueil des données et quelques premières pistes d'analyse.

Nous exposerons d'abord brièvement nos principaux présupposés théoriques. Le premier consiste à dire que, puisque enseigner est un travail, il

1. Le présent texte est basé sur le recueil de données effectué par l'un des auteurs dans le cadre de sa thèse. Il s'inscrit dans le cadre théorique élaboré dans le projet FNRS 1214-68110.02 « La construction de l'objet enseigné en classe de français ». Nous remercions les collègues du Groupe romand d'analyse du français enseigné (GRAFE) pour les stimulantes discussions à propos d'une version antérieure de l'article, Marie-Claude Boivin pour sa relecture et les nombreuses suggestions d'amélioration du texte, et un lecteur anonyme pour sa lecture approfondie comportant de nombreuses pistes et suggestions dont certaines seront discutées à d'autres occasions d'écriture et de débat.

existe des outils d'enseignement, et nous décrirons brièvement cette conception et quelques-uns de ces outils. Nous proposerons ensuite une brève présentation du concept d'objet d'enseignement en l'illustrant par l'objet analysé dans la présente contribution : le résumé d'un texte informatif ; nous montrerons que celui-ci s'inscrit dans une tradition didactique sous tension à cause des positionnements théoriques contradictoires qu'il suscite. L'enjeu de l'étude sera précisément d'observer comment se situe un enseignant dans ce champ controversé, alors qu'il est invité à utiliser un nouvel outil proposant d'aborder le résumé d'un texte informatif d'une manière peu habituelle dans l'enseignement. Puis nous traiterons des aspects méthodologiques et présenterons enfin quelques résultats d'analyse.

TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT - OUTILS - OBJETS D'ENSEIGNEMENT : UNE TRILOGIE INTERACTIVE

Les outils d'enseignement comme levier de transformation

Enseigner est un travail (Tardif & Lessard, 1999). En tant que tel, ce travail, comme tout autre, implique un objet, la transformation de cet objet et des outils pour l'opérer. En schématisant, on pourrait dire que ce que l'enseignement transforme ce sont des modes de penser, de parler et d'agir des élèves dans des domaines spécifiques. Nous avons montré ailleurs (Schneuwly, 2000) qu'on pouvait considérer les outils d'enseignement comme des systèmes complexes qui, d'une part, servent à rendre présent, en classe, un objet d'enseignement (un genre de texte, une notion grammaticale, un problème orthographique) dans le but de le faire rencontrer et travailler par les élèves (en français par exemple sous forme d'un texte, de phrases, de mots présentés dans un contexte déterminé) et, d'autre part, permettent de focaliser l'attention de ces élèves sur certains aspects de l'objet (par des discours, des formules diverses plus ou moins préfabriquées, des suites de questions, etc.). Les moyens pour ce faire sont sémiotiques, à savoir composés de systèmes de significations spécialement conçus pour permettre la rencontre avec l'objet à apprendre et le guidage de l'attention. Ils forment en général un « méga-outil » complexe, constitué de tout un arsenal d'outils organisés en séquences d'enseignement ; ils sont le plus souvent stabilisés sous forme de moyens d'enseignement préfabriqués à disposition des enseignants et/ou sous forme de pratiques plus ou moins fossilisées qui se transmettent par la tradition. C'est parce qu'ils sont sémiotiques, parce qu'ils sont des signes permettant d'agir sur d'autres ou sur soi-même, qu'ils peuvent être des outils de transformation des modes de penser, de parler et d'agir des élèves. Dans son texte « La méthode instrumentale » Vygotski (1930/1985, p. 39) postule en effet que « les instruments

psychologiques² sont des élaborations artificielles ; [...] Ils sont destinés au contrôle des processus du comportement propre ou de celui des autres, tout comme la technique est destinée au contrôle du processus de la nature ». Et d'énumérer comme exemples d'instruments ou « de leurs systèmes complexes [...] le langage [...] les œuvres d'art ». Dans ce sens, le processus d'enseignement vise précisément, comme le dit Vygotski, le développement artificiel de l'élève, en constituant « le contrôle artificiel des processus de développement naturel. » (1930/1985, p. 43).

Les outils façonnent le travail, lui donnent une configuration particulière et forment celui qui les utilise (Marx, 1867/1978). Ceci est également le cas pour les outils de l'enseignement, au sens large que nous venons de définir, qui structurent profondément l'activité enseignante. Ils rendent compte, partiellement en tout cas, de l'enseignement par la manière qu'ils proposent d'aborder, de découper, de présenter, de transformer, de manipuler l'objet à enseigner ; ainsi envisagés, ils influencent les conceptions de ceux qui enseignent. Inversement, tout moyen implique un processus d'appropriation qui lui donne un sens toujours particulier en fonction de nombreux facteurs dépendant notamment du parcours de l'enseignant, de ses manières d'agir, de ses conceptions et convictions.

Cela étant, on peut appliquer, *mutatis mutandis*, l'idée de développement de l'enfant proposée par Vygotski à l'activité de travail (voir à ce propos aussi Clot, 1999, qui opère une transposition analogue). Pour l'acte d'enseignement, en appliquant la définition des outils comme systèmes de signes complexes, nous nous trouvons de fait dans une situation d'utilisation des systèmes de signes pour agir sur des systèmes psychiques d'autres personnes. Mais surtout, en même temps, – et c'est ce qui nous intéresse ici –, puisque, comme nous l'avons vu, l'appropriation de l'outil transforme aussi l'activité de celui qui l'utilise, l'outil est un moyen pour contrôler et transformer ses propres systèmes et conceptions. Le système sémiotique préfigure, par ses propriétés, la structure de l'acte instrumental et transforme, à terme, la structure de la fonction psychique et son fonctionnement. À nouveau, dans l'acte d'enseignement, par le fait que celui-ci est à la fois orienté vers l'autre et opère, à travers l'outil utilisé pour agir sur l'autre, une transformation de soi, c'est donc finalement l'enseignement comme un tout (sa forme et son contenu) qui est façonné par l'outil. À travers l'outil ou l'instrument, c'est l'expérience condensée d'autres acteurs dans l'histoire – d'une profession par exemple – qui devient accessible à chacun : « L'usage des instruments psychologiques augmente et élargit énormément les potentialités du comportement, rendant accessibles à chacun les résultats du travail des ancêtres. » (Vygotski, 1930/1985, p. 44). Puisque

2. Pour simplifier le propos, nous ne faisons pas ici de distinction entre les termes « instrument », utilisé dans la traduction vygotkienne notamment, et « outil ».

l'outil donne une forme à l'activité, la transformation de l'outil transforme l'activité, les manières de se comporter face à l'objet et aux autres.

Cette manière de concevoir l'activité comme façonnée par l'outil définit une unité d'analyse et suggère en même temps une méthodologie. En effet, la transformation ou le changement de l'outil constitue une manière prometteuse pour comprendre à la fois l'activité et sa transformation en fonction de l'outil et le processus d'appropriation de l'outil comme résultat et condition de la transformation de l'activité. C'est ainsi que nous réinterprétons l'idée vygotkienne de la méthode historique. Elle consiste à considérer, en suivant sur ce point Blonski, que « le comportement peut être compris uniquement comme histoire du comportement » (cité par Vygotski, 1930/1985, p. 44), et partant, puisque le comportement se construit par appropriation d'outils, comme histoire résultant d'un rapport complexe entre activité possible à un moment donné dans un certain contexte, avec certains outils, et activité nouvelle dans un contexte transformé par la présence d'un nouvel outil³ nécessitant une adaptation de l'activité. La transformation de l'activité par le changement d'outil – proposé par le chercheur – constitue, méthodologiquement parlant, la création artificielle, expérimentale, d'une microgenèse du travail dont la description et l'interprétation constituent des modalités d'approche pour mieux appréhender et comprendre à la fois l'activité de départ et l'activité modifiée, cette dernière aussi en fonction précisément de sa microhistoire et donc de certaines de ses déterminations par le mode d'activité préexistante.

Trois points de vue sur le résumé comme objet d'enseignement

Il est difficile, sans une recherche très approfondie de son histoire, de définir avec précision et profondeur un objet d'enseignement scolaire. Le résumé travaillé à l'école ne fait pas exception. Il nous paraît cependant possible, sur la base de la littérature existante⁴, de distinguer trois positions didactiques contrastées et néanmoins articulées. La première est celle de la tradition scolaire, telle qu'elle est présente notamment dans les manuels et prescriptions du passé jusqu'à nos jours. La deuxième est une tentative de

3. Nous pensons ici par exemple aux expérimentations de double stimulation (Vygotski, 1930/1985) où l'expérimentation consiste dans le fait de donner à l'enfant des outils (mots, cartes, etc.) pour transformer son rapport à son propre comportement (formation des concepts, mémorisation, perception, etc.). Le rapport entre unité d'analyse et méthodologie est discuté longuement par Vygotski dans le premier chapitre de *Pensée et langage* (1934/1997) ; pour un commentaire éclairant et une opérationnalisation dans le contexte d'appropriation de significations dans des systèmes sémiotiques, voir Moro et Rodriguez (2004).

4. Outre les références citées dans le texte, mentionnons les livres de Bernié (1993 ; 1996) et le livre collectif regroupant plusieurs positions didactiques de Charolles et Petitjean (1992).

réinterprétation de cette tradition dans une perspective « scolastique », c'est-à-dire qui, en l'approfondissant, donne un sens à l'exercice scolaire et permet ainsi d'en saisir autrement certaines dimensions, sans doute présentes dans la pratique scolaire. La troisième, toujours pour donner un sens au résumé à l'école, renverse la tradition en resituant le résumé dans son contexte social d'origine. Ces trois positions, on le voit, s'appellent mutuellement et ne peuvent fonctionner les unes sans les autres. Elles se trouvent même dans un rapport d'appui et d'explicitation mutuelle : la deuxième explicitant la première ; la troisième pouvant fonctionner comme appui à la deuxième ; la deuxième pouvant être conçue comme variante de la troisième. Il va de soi que l'enseignant, dans sa pratique, se réfère toujours à ces lectures possibles, en privilégiant l'une ou l'autre ou en se référant même simultanément à plusieurs. On peut néanmoins faire l'hypothèse que la première constitue le *mainstream* de l'enseignement, avec comme point de mire plutôt implicite et partiel, comme échappée ou visée éventuelle, certains aspects de la deuxième. La troisième constitue la position de la réforme radicale.

Comme le montre l'analyse de Lauwaers (1987 ; voir aussi Paquay et Lauwaers, 1992), on peut distinguer, dans toutes les variations de définitions et approches, une doxa du résumé que synthétise excellemment Bain :

La situation de production d'un résumé se réduirait à l'existence de deux textes : un texte de départ T1, à résumer, et un texte d'arrivée T2, le résumé [...]. Le passage de T1 à T2 se ferait par simples transformations, au cours desquelles se conserverait quelque chose (invariant de la transformation), ce que les manuels et les consignes appellent rapidement et naïvement « l'essentiel » ou encore, tout aussi sommairement, le « sens ». (Bain, 1992, p. 142)

Cette conception a pour conséquence que c'est T1 qui est au centre des préoccupations ; T2 n'intéresse en tant que texte que dans la mesure où il représente T1, y compris dans sa forme ; il se doit d'être image fidèle, représentation adéquate. On notera que, dans cette conception, des considérations de communication et d'énonciation n'entrent pas en ligne de compte.

C'est précisément sur la question de l'énonciation que se centre la deuxième position concernant le résumé scolaire. On peut dire, d'une certaine manière, qu'il y a, dans le résumé institutionnel classique que nous venons de décrire, une injonction paradoxale : formuler en moins de mots, mais du même point de vue énonciatif, ce que l'auteur du texte à résumer a voulu dire. Pour y parvenir, il est nécessaire, dit Bernié (1994), de procéder à une paraphrase complexe à travers laquelle le « résumeur » rejoue, dans son résumé, la « dramatisation discursive » en œuvre dans le texte à résumer, à partir d'une compréhension des différentes voix énonciatives qui y agissent. Loin donc de se réduire à l'application de quelques règles simples, l'exercice « résumé » peut être considéré comme un genre

poissant à l'extrême l'attitude métalinguistique face à un texte dont il faut reconstruire la logique énonciative ; la situation de communication pour l'élève pourrait alors être décrite comme étant celle de démontrer sa capacité d'adopter cette attitude métalinguistique qui vise une représentation quasi désincarnée d'un texte, en dehors de toute fonctionnalité précise. Le texte cible joue ici un rôle bien plus important dans la mesure où il est le lieu de dramatisation qui fonctionne grâce à des techniques d'écriture déterminées.

La troisième conception (Bain, 1992 et 1995) développe l'idée que le résumé est avant tout la rédaction d'un texte cible qui exige du scripteur de prendre en compte les buts discursifs, le destinataire (ou les destinataires) et le lieu social de production. Ainsi, la sélection des informations essentielles du texte, opération si cruciale dans LE résumé, dépend, dans cette perspective, des paramètres de la situation de production du texte cible. Le recours aux textes sociaux de référence est encouragé, pour l'observation des caractéristiques du genre travaillé (ce qui est au centre c'est bien le genre de texte, dont une des caractéristiques est de faire appel à une activité de résumer). Le résumé doit alors correspondre aux caractéristiques du texte cible, en tenant compte des conditions énonciatives qui sont les siennes (pourquoi, pour quoi et pour qui écrire un résumé, selon la formule de Grize, 1992). Il y a un lien fort entre le résumé rédigé en classe et les pratiques sociales du résumé. Cette dernière position fait le pari que l'activité résumante – LE résumé n'existe pas – peut être appréhendée plus « significativement » à travers un genre précis, à savoir une forme textuelle qui a une fonction précise dans le monde réel et pour laquelle elle est d'ailleurs faite. Le pari réside en quelque sorte à dire que la référence au genre facilite l'apprentissage de plusieurs points de vue, tout en permettant toujours aussi un travail de réflexion du texte à la base de tout résumé ; et tout en permettant donc de construire un rapport distancié au texte source.

Cette facilitation proviendrait en effet du fait que chacun des genres impliquant un résumé présente – encore reste-t-il à l'analyser, notamment par la lecture – une fonction définie, une forme relativement transparente et répétitive et des règles d'écriture précises sur lesquelles le scripteur peut s'appuyer pour écrire son résumé. Ainsi, par le cas particulier – un genre –, il est possible d'accéder à une activité résumante que l'on peut considérer comme générale dans la mesure où elle présuppose toujours un rapport de distanciation vis-à-vis du texte. Ce rapport est précisément ce que vise l'école par le résumé, au-delà de l'apprentissage de techniques particulières.

La question : comment un outil transforme-t-il le travail et l'objet enseigné ?

La présentation même de l'objet montre les intrications entre les différentes approches : celle à l'origine de l'exercice de résumé et ses deux possibles développements. C'est précisément l'un de ces développements – ou dit de manière plus neutre : l'une de ces variantes – que nous essayons d'observer et d'analyser dans le présent texte en proposant un nouvel outil. À la lumière des réflexions menées plus haut sur le rôle de l'outil et sur son effet de façonnement de l'activité enseignante, nous nous posons la question de savoir comment un changement d'outil fait évoluer l'enseignement et la conception de l'objet d'enseignement, ici plus particulièrement le résumé. Les questions suivantes sont donc à la base du présent texte :

- Comment se manifeste « spontanément » l'enseignement du résumé en classe chez un enseignant choisi au hasard ? Quels sont les moyens et pratiques mis en œuvre ?
- Quelles sont les transformations qu'opère l'introduction d'un nouvel outil – une séquence didactique basée sur la troisième conception du résumé définie ci-dessus ?
- Quels sont, à l'inverse, les effets de l'appropriation par l'enseignant de la séquence didactique ?
- Quelle est la logique de ces effets d'appropriation, interprétés en fonction notamment de l'activité « spontanée » de l'enseignant ?

UN DISPOSITIF POUR OBSERVER LE RÔLE D'UN NOUVEL OUTIL D'ENSEIGNEMENT

Deux séquences d'enseignement du résumé

Pour répondre à ces questions, nous avons monté une recherche exploratoire qui consiste en une observation de deux séquences d'enseignement à propos du résumé d'un texte informatif, l'une dite « spontanée », organisée librement par les enseignants engagés dans l'opération, l'autre dite « outillée » par un moyen d'enseignement portant sur le résumé. Un entretien précède et suit chacune de ces séquences.

Pour la réalisation de la première séquence d'enseignement « spontanée » (SE1), on demande aux enseignants de pouvoir enregistrer une série de leçons consacrées à l'enseignement du résumé à caractère informatif. Aucune indication n'est donnée, ni quant aux contenus des textes à résumer, ni quant à la longueur du travail à effectuer, ni quant aux démarches à mettre en œuvre. Celles-ci sont spontanées, dans le sens qu'il n'existe pas vraiment de matériel officiel pour l'enseignement du résumé et que l'enseignant s'inscrit librement dans la tradition d'enseignement de ce genre scolaire fréquemment travaillé.

Pour la séquence d'enseignement « outillée » (SE2), une séquence didactique⁵ sur le résumé informatif est livrée à l'enseignant,⁶ comprenant à son intention un guide explicitant le genre, le contexte d'enseignement, la mise en situation et la démarche à suivre dans les modules d'activités, et pour les élèves des textes à lire et à observer, et des fiches d'exercice. La séquence didactique proposée porte sur le résumé de première page d'un journal (sous la manchette) et s'inscrit dans le droit fil du matériel romand récemment paru dans les cantons (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001-2002). Elle en suit la démarche (une production initiale – permettant un bilan des capacités des élèves – suivie de modules d'activités sur les principales dimensions du genre dont il est question, et une production finale) et propose un travail sur le genre retenu. Les moyens romands ne comportant pas de séquence didactique spécifiquement conçue sur ce genre, il a été nécessaire de l'élaborer. Cette séquence est basée sur le modèle du résumé développé par Bain (voir ci-dessus) : en effet, elle propose une activité de résumé à l'intérieur d'un genre précis, faisant dépendre la production du texte cible de conditions liées à la situation qui pourrait, par exemple, être celle d'élèves préparant un journal dans le cadre scolaire. Les modules permettent la construction de quelques outils d'écriture (la sélection des informations, l'attrait du titre, le discours rapporté...) utiles pour ce genre de texte.

Nous faisons l'hypothèse qu'en travaillant avec la séquence didactique, les enseignants entrent dans la logique de ce modèle et en adoptent les principes tout en les transformant ; il en résulte donc un objet d'enseignement et un outil modifiés. Si la démarche même de la séquence didactique invite à faire des choix parmi les modules qu'elle contient, les options prises par les enseignants mais aussi leur façon de gérer les activités en classe devraient faire émerger les significations qu'ils attribuent à l'objet enseigné.

Dans la présente étude exploratoire, nous rendons compte de deux séquences réalisées par un enseignant avec deux classes neuchâteloises de 8^e année. Les séquences ont été enregistrées à l'aide d'une caméra et d'un enregistreur audio. La totalité des séquences ainsi que les entretiens avec les enseignants (enregistrés sous forme audio seulement) ont été transcrits.

5. Nous parlons de « séquence didactique » pour désigner l'outil mis à disposition sous forme d'un guide pour l'enseignant et de matériel pour l'élève (textes, fiches) ; par « séquence d'enseignement » nous désignons l'ensemble des leçons réalisées par l'enseignant, SE1 et SE2.

6. Nous développerons ailleurs le rapport qu'instaure cette démarche entre enseignants et chercheur et qui a des effets aussi bien sur la manière d'enseigner que sur la manière de percevoir et d'analyser la séquence. L'effet sur le chercheur est ici atténué par le fait que l'analyse a été réalisée par deux chercheurs, dont l'un n'était pas du tout impliqué dans le dispositif. Nous devons malheureusement aussi renoncer à discuter la spécificité de la présente méthodologie par rapport à d'autres démarches de recherche appliquée, recherche-action ou recherche expérimentale.

Découper le flux et en analyser certains éléments : vers une reconstruction théorique de la signification globale d'une séquence d'enseignement

Nous procédons à deux analyses des séquences d'enseignement. La première – « macro » – vise à repérer l'organisation de l'ensemble de la séquence d'enseignement, alors que la seconde – « micro » – s'attache à suivre le déroulement de cette séquence (le fil même de l'activité) pour mettre en évidence des outils plus fins utilisés par l'enseignant pour montrer l'objet d'enseignement/apprentissage et en pointer des dimensions considérées comme essentielles.

Dans la première analyse, nous effectuons un découpage global en parties et sous-parties des deux séquences d'enseignement réalisées. Dans la deuxième, nous analysons, à travers des extraits significatifs, le fonctionnement même des séquences pour repérer les outils mis en œuvre par l'enseignant pour signifier l'objet d'enseignement/apprentissage.

Le découpage global donne une vue d'ensemble du travail d'enseignement – considéré comme un flux (Clot, 1998) – effectué à l'intérieur de la classe. En même temps, il présente l'organisation qui transparait au fil de ce continuum. C'est bien cette structure que nous voudrions capter dans un premier temps, afin de comprendre comment l'enseignant met en scène l'objet d'enseignement, en l'occurrence le résumé d'un texte informatif.

Le travail effectué durant une séquence se déroule simultanément sur plusieurs niveaux que l'analyse permet de mettre en évidence. Pour la séquence ici analysée⁷, nous en distinguons deux. Le premier niveau, l'épisode⁸, correspond à des moments consacrés à des sous-objets différents, chacun de ces moments étant sous-tendu par un objectif didactique précis. Par exemple, l'enseignant approche le résumé à partir de différents textes informatifs et ponctue l'activité en fonction d'eux, c'est-à-dire qu'à chacun de ces textes un moment particulier est consacré, formant une unité didactique que l'on appellera épisode. De tels moments peuvent à leur tour se subdiviser dans certains cas en sous-épisodes, qui rendent compte d'un travail spécifique sur des parties précises de l'objet envisagé dans l'épisode. Ils représentent ainsi des sous-objectifs de l'objectif attribué à l'objet de l'épisode. Plusieurs indices contribuent à délimiter épisodes et sous-épisodes :

7. Nos expériences d'analyse montrent qu'il est très difficile de définir des systèmes d'analyse identiques pour toutes les séquences. Il paraît au contraire que le nombre même de niveaux qu'on peut distinguer dans une séquence est l'une des caractéristiques de la manière de découper un objet d'enseignement et donc un indice pour analyser l'objet. Ce nombre correspond par ailleurs aussi à des styles d'enseignement.

8. Schneuwly (2000) en donne la définition suivante : « [...] un] événement d'une durée variable dont l'étendue temporelle est définie par le fait que le milieu créé reste identique, tendu vers un même objectif didactique ».

la distribution d'un matériel particulier, ouvrant à une nouvelle activité ; une anticipation, annonçant quelque chose de nouveau ; un préambule présentant un contenu non encore abordé ; une tâche répondant à l'objectif visé, etc. (voir l'exemple dans le chapitre suivant).

Dans l'ensemble, ces éléments du découpage dégagent ainsi des champs de significations de l'objet qu'il s'agit ensuite de cerner à l'aide d'analyses plus fines. Ils laissent cependant déjà voir comment l'enseignant organise l'ensemble de sa séquence d'enseignement et fournissent de premières indications sur sa conception de l'objet. Ils permettent encore une comparaison globale des deux séquences d'enseignement réalisées par le même enseignant.

Alors que la première analyse, en présentant un découpage global de l'objet d'enseignement, fait apparaître certaines de ses dimensions, la deuxième analyse, elle, retient les éléments médiateurs de la signification de cet objet. Elle s'effectue en mettant en évidence le fonctionnement même de chacune des séquences. Sur la base des premières hypothèses concernant la relation de l'enseignant à l'objet, elle donne l'occasion de repérer les outils qu'il emploie dans les interactions en classe pour signifier cet objet. Plus précisément, elle met en relief une conception dominante du résumé, sorte d'axe central sur lequel viennent se greffer les autres significations de l'objet. Cette deuxième analyse se fait en fonction de trois éléments essentiels structurant une séquence didactique, le premier ayant plutôt pour fonction de permettre la rencontre des élèves avec l'objet, les deux autres de focaliser l'attention sur différentes dimensions de ce dernier :

- le milieu créé pour rencontrer l'objet (tâche, matériel donné, consigne, questionnement)⁹
- l'évaluation des tâches réalisées par les élèves¹⁰
- l'institutionnalisation de savoirs comme bien commun de la classe¹¹.

Pour chaque séquence d'enseignement, nous mettons en évidence dans le présent texte un ensemble de situations qui permettent particulièrement bien de saisir la *signification globale* de l'objet « résumé ». Nous entendons par « signification globale » le fil conducteur dominant de la séquence, la dimension récurrente essentielle à laquelle l'enseignant recourt pour

9. Le concept de milieu a été introduit en didactique par Brousseau (1990) et développé pour l'analyse du travail enseignant par Margolinas (1995). Pour une synthèse et une adaptation au cadre théorique présent, voir Thévenaz-Christen (2002).

10. Voir Allal, Bain & Perrenoud (1993) pour une présentation générale du problème de l'évaluation en didactique du français ; pour une discussion systématique de l'évaluation du point de vue de l'enseignant, voir Jorro, 2000.

11. Le concept d'institutionnalisation a été proposé d'abord par Brousseau (1986/98 ; 1998) ; il a été réinterprété notamment par Sensévy, Mercier et Schubauer-Leoni (2000).

donner cohérence à sa séquence. Nous proposons en effet, sur la base de l'analyse, qu'une telle signification globale – un *leitmotiv* pour utiliser une métaphore musicale¹² – fonctionne dans chacune des séquences.

LA STRUCTURE DES SÉQUENCES D'ENSEIGNEMENT : UN CHANGEMENT RADICAL ATTENDU

La figure 1 donne le résultat du découpage opéré en fonction des deux niveaux définis plus haut : épisodes et sous-épisodes¹³.

En ce qui concerne SE1, on constate tout d'abord que l'enseignant a clairement divisé sa séquence d'enseignement en fonction de plusieurs textes informatifs différents distribués aux élèves et permettant un travail sur le résumé : un exposé oral, deux documents de l'UNICEF, un reportage télévisuel et deux articles de journal, à savoir un texte dit (et entendu par les élèves), deux textes lus, un document vu et entendu et, pour l'évaluation finale, deux textes lus.

L'examen du niveau des sous-épisodes laisse penser que l'enseignement du résumé s'appuie essentiellement sur l'appropriation du contenu du texte source ; en effet, l'enseignant consacre la majeure partie du temps d'une part à travailler le contenu de chaque nouveau texte, d'autre part, après l'écriture du résumé par les élèves, à contrôler que le contenu a été bien rendu (avec l'essentiel de l'information, sans erreur de compréhension). Sa démarche est systématique de ce point de vue, sauf pour le dernier texte qui, lui, fait l'objet d'une évaluation (notée) ; dans ce cas, ce sont les élèves qui sont appelés à maîtriser par eux-mêmes le contenu de l'article qui leur a été distribué. Le deuxième niveau du découpage met ainsi en évidence l'importance accordée par l'enseignant à la compréhension du contenu du texte source pour parvenir au résumé, compréhension qui serait ainsi une condition nécessaire pour le résumé. Le travail de résumé semble conçu avant tout comme une transformation du texte source. Notons cependant que l'examen du découpage ne permet pas de savoir si les opérations de transformation en tant que telles constituent un objet de l'enseignement ; seul le contenu et sa compréhension donnent matière à des activités planifiées. La récurrence des étapes de travail du résumé au fil des épisodes – appréhender le texte source, en saisir l'essentiel et le restituer à

12. Nous nous permettons d'utiliser dans ce texte cette métaphore musicale en hommage à l'enseignant-musicien qui nous a ouvert sa classe ; nous filerons la métaphore musicale plus loin, comme le lecteur le constatera. Nos travaux ultérieurs (thèse de Martine Wirthner en cours) nous conduiront à développer une terminologie plus technique que celle utilisée ici à des fins heuristiques.

13. Nous n'avons pas la place de présenter un troisième niveau d'analyse : les phases de réalisation des épisodes.

Le contenu des sous-épisodes confirme cette constatation. Alors que dans la première séquence, le contenu du texte source (écouter, s'appropriier un contenu, lire) était primordial, dans la seconde, ce sont des opérations sur des dimensions du texte cible qui prédominent (repérer les éléments des premières pages de journal, trier, comparer des informations importantes et secondaires, écrire une introduction, une conclusion).

Les résultats de cette première comparaison des deux séquences d'enseignement font apparaître, comme on pouvait s'y attendre, une transformation profonde de l'objet d'enseignement. Le « résumé » enseigné a une forme et une fonction différentes : d'outil de représentation d'un texte il devient outil d'une communication (fictive) ; du texte source, l'attention se déplace vers le texte cible. Dès lors, plusieurs questions se font jour : ce changement manifeste s'opère-t-il en profondeur ? Y a-t-il néanmoins une continuité entre les deux séquences ? Et en quoi consistent plus précisément les changements ? Pour y répondre, nous allons procéder à la deuxième analyse projetée de chacune des deux séquences, et entrer plus avant dans le fonctionnement de chacune d'elles afin d'examiner cet objet de plus près. Comme précédemment, nous suivrons ce qui se passe en prenant chaque séquence l'une après l'autre. Faute de place, nous procédons de la manière suivante : nous illustrons ce que cette analyse détaillée a permis de définir comme le leitmotiv de la séquence par une série de situations qui nous ont précisément amenés à ce résultat ; d'autres éléments qui confirment ce résultat sont ici laissés de côté.

UN THÈME – LE RÉSUMÉ SCOLAIRE – ET DES VARIATIONS : LE LEITMOTIV DE « L'ESSENTIEL PAR LA PRÉCISION »

À propos de SE1, nous avons vu que l'objet « résumé » était essentiellement défini en fonction du contenu du texte source que les élèves devaient bien comprendre et dont ils devaient extraire l'idée principale. Le résumé était donc la transformation du texte source en quelques phrases répondant à la question « de quel problème s'agit-il ? ». En parcourant cette séquence, nous voulons maintenant relever les indices à même d'illustrer ce travail sur le contenu du texte source. En effet, si le contenu est bien le pivot central de l'enseignement de cette première séquence, il devrait alors en découler des activités et un discours qui y font spécifiquement et régulièrement référence.

Une entrée en matière éloquente

D'entrée de jeu, l'enseignant prévient ses élèves qu'ils auront à écouter attentivement un certain nombre d'informations qui leur seront transmises

à propos d'un sujet particulier, peu commun ; volontairement, il laisse ensuite planer un suspense qui, bien certainement, a pour but d'attirer l'attention de la classe, de lui donner envie d'en savoir davantage sur ce qui va lui être dit¹⁵.

- Ens : voilà/ c'est quel' chose où beaucoup de gens se font beaucoup d'illusions/ il y a beaucoup de faux bruits qui courent
 El : mais de quoi ↑
 Els : mais XXX
 Ens : parce que l'ignorance entretient les faux bruits ↓/ alors on va voir de quoi il s'agit
 El : de X
 Ens : et puis a/ je vous je vais vous dire de quoi il s'agit puis ensuite je vous inviterai à venir regarder deux trois p'tites choses sur ce bureau ↓

En fait, l'enseignant pose alors une série de questions qui doivent peu à peu amener la classe au sujet proprement dit, c'est-à-dire aux trois instruments de musique du XVIII^e siècle que sont le clavecin, le clavicorde et le piano-forte. On est bien là au cœur du contenu qui caractérise le premier épisode portant sur l'écoute d'un exposé oral (dit par l'enseignant) et la prise de notes. L'activité elle-même (écoute et prise de notes) n'est annoncée qu'après un long préambule sur les compositeurs puis les instruments de musique du XVIII^e siècle choisis pour l'exposé oral. C'est donc dès le départ de la séquence que le contenu occupe une position centrale ; sa mise en scène, au début de la leçon, a pour fonction de motiver les élèves ; par la suite, il va se développer, prendre de la consistance et sous-tendre toute l'activité de prise de notes.

Un cheminement guidé

Une fois le suspense en place et la phase de questions/réponses achevée, l'enseignant écrit le plan de son exposé au tableau noir. On pourrait alors penser que la planification de l'exposé, en tant qu'ossature sur laquelle reposera le résumé à écrire à la suite de la prise de notes, va devenir objet de l'enseignement. Or ce n'est pas le cas. Le plan est là seulement pour servir de guide aux élèves, comme itinéraire pour suivre l'exposé, présentant les repères auxquels accrocher les éléments du contenu qui se fait jour au fur et à mesure du discours du maître. Il est support de ce qui se dit, il

15. Quelques précisions concernant les symboles utilisés dans ces extraits de transcription : / et // veulent dire pauses (courte et plus longue) ; ↓ signifie intonation descendante et ↑ intonation montante ; XXX veut dire passage inaudible et le soulignement apparaît quand il y a chevauchement des interventions ; les parties en majuscules marquent une insistance de la part du locuteur.

permet à tous de s'y retrouver, de ne pas se perdre, il balise le chemin à parcourir. Car ce qui compte, ce sont bien les informations techniques – l'enseignant insiste sur cet aspect du contenu – données à propos des instruments de musique. D'ailleurs, l'enseignant contrôle soigneusement l'avancée de la prise de notes en vérifiant régulièrement que les informations sont bien notées par les élèves. Son souci est donc que ces derniers parviennent à retenir en notes les informations fournies.

Le guidage va plus loin encore ; par questions/réponses lors de la phase d'évaluation, l'enseignant amène la classe à faire un tri des informations : tout n'est pas à noter et il n'est pas nécessaire de faire des phrases quand on prend des notes.

- Ens : qui peut me dire on est au premier point qui peut me dire ce qu'il faut noter Cyril
 Cyr : les trois de Vienne
 Ens : ouais
 Cyr : ils ne connaissent pas le piano
 Ens : donc vous notez Vienne/ faites pas des phrases quand vous prenez des notes hein/
 El : oh mince
 Ens : XX vous notez Vienne parce que vous allez vous souvenir
 Els : hh hh mince
 Ens : et puis/ ne connaissent pas le piano/ ne connaissent pas le piano// 8" pis c'est tout

Le tri des informations se fait donc pragmatiquement, au fil du discours, sous la houlette de l'enseignant. Rappelons que la situation de communication dans laquelle les élèves devront écrire le résumé n'est pas préalablement définie (pour quoi, pourquoi et pour qui cette prise de notes).

Dans les épisodes suivants (un texte sur le Tchad et une émission de télévision sur les fabriques d'habits), le guidage reste présent, mais sous forme écrite cette fois. En effet, l'enseignant conduit ses élèves à condenser le texte lu (ou vu) par le biais de questions posées par écrit du type : de quoi s'agit-il ? quel est le problème ?, mais aussi par la limitation de la place laissée pour répondre à la question. De nouveau, l'approche est pragmatique, ce sont les matériaux qui contraignent les élèves à restreindre l'information qu'ils doivent restituer.

Le leitmotiv : la précision des informations

C'est surtout durant les premières périodes que l'enseignant insiste sur la nécessité de noter les informations de manière précise, en particulier pour la prise de notes : « ... y aura des détails techniques précis et ceux-là il

faudra que vous les notiez... ». Au moment de la correction des résumés résultant de la prise de notes, il revient sur cette caractéristique des informations. De plus, il souligne l'avantage de l'écrit pour garantir la précision du contenu, et, à plusieurs reprises, il demande aux élèves de rendre plus précis ce qu'ils ont écrit.

Ce leitmotiv revient encore à propos des textes sur le Tchad, en particulier par le biais d'une des questions qu'il pose par écrit à ses élèves et qui s'intitule « précisions ». À un de ses élèves qui s'interroge alors sur la signification de ce mot, il répond : « Voilà, ouais, les précisions c'est mettre en valeur des points importants ». Cette courte définition montre qu'il associe « précision » à ce qui est important, essentiel dans le contenu de l'information : ne vaut la peine d'être précisé que ce qui est important. Le résumé d'un texte informatif est ainsi intimement lié à la précision du contenu à restituer.

Qu'est-ce que résumer ?

Une seule institutionnalisation, au milieu de la 6^e période, apporte une définition de ce que serait pour l'enseignant un bon résumé :

- Ens : ... j pense qu'un bon résumé doit répondre à ces deux questions ↓ doit donner des éléments sur ces deux questions ↓ quel est le problème ↑/ c'-t-à-dire he quelle est la difficulté sur quoi est-ce qu'on tombe ↑ et puis que fait-on pour remédier bien sûr à ce problème ↓ comment on s'y prend qu'est-ce qu'on fait exactement ↓/ ...

La formulation employée par l'enseignant est intéressante ; en effet, il est difficile de dire si sa définition vaut pour tout résumé ou pour celui visé dans la situation en cours. Le début de la phrase « un bon résumé doit répondre... » laisse à penser que ce qui est dit est généralisable à tout résumé, mais la suite, concernant la seconde question, convient plus particulièrement au contenu des textes sur le Tchad. Un peu plus loin, une nouvelle institutionnalisation apporte un élément supplémentaire lorsque l'enseignant, constatant que certains élèves n'ont résumé qu'une partie de l'article, affirme que dans un résumé il faut tenir compte de tout l'article.

À travers ces évaluations et institutionnalisations et à travers ce qu'ils sont appelés à faire, les élèves découvrent ainsi ce que peut être un résumé dans l'institution scolaire : un texte court (les notes prises sont résumées en trois « petits » paragraphes, un par instrument de musique ; les questionnaires donnés pour résumer les textes suivants laissent peu de place pour les réponses ; à dessein, l'enseignant veut que l'information soit restituée en quelques lignes), fournissant l'essentiel de l'information lue ou entendue. Selon l'enseignant, la restitution des informations sera d'autant plus aisée que celles-ci sont techniques, donc précises.

Lors des évaluations, situées généralement en fin d'épisode, l'enseignant conduit la correction des exercices d'écriture qui ont précédé. C'est l'occasion pour lui de faire lire par les élèves les textes qu'ils viennent d'écrire et de faire comparer leur contenu. Il s'agit bien de vérifier que les informations des uns et des autres sont complètes. La comparaison permet aux élèves de remarquer ce que l'un ou l'autre de leurs camarades a mentionné de plus ou de moins qu'eux-mêmes, et l'enseignant leur demande ensuite de compléter les informations si besoin est. Ainsi, la comparaison instaure une référence : toute information supplémentaire relevée par l'un des élèves devient information complémentaire pour les autres. L'enseignant utilise abondamment le tableau noir pour consigner les informations données par ses élèves.

Le mode d'évaluation atteste donc de l'importance attribuée par l'enseignant au contenu pour la rédaction du résumé. Lecture et comparaison des textes, écriture au tableau noir et copie des informations manquantes font à chaque fois intervenir le contenu à ne pas oublier. On peut d'ailleurs se demander si le résumé ne remplit pas finalement une fonction de contrôle de la compréhension des textes lus ou entendus.

Dans cette séquence, le résumé est donc pour l'essentiel restitution des informations importantes d'un texte ; il est crucial que celui-ci soit bien compris des élèves et qu'ils sachent en saisir l'essentiel, l'idée importante. De plus, le résumé doit être court, réduit parfois à seulement quelques phrases, aux réponses à une ou deux questions-guide. Le résumé est bel et bien un texte source transformé, c'est-à-dire réduit à l'essentiel, quelles qu'en soient les variantes. D'ailleurs, un dispositif didactique quasi identique apparaît de façon récurrente au fil des épisodes.

MODULATION...

Vu ce qui précède, comment l'enseignant pourra-t-il entrer dans la séquence didactique qui lui sera présentée plus tard ? Reportons-nous à l'entretien ayant précédé la seconde séquence pour saisir son attitude, ses intentions et ses représentations de la nouvelle situation.

Ens : moi j'essayerai carrément avec c'que j'ai pour he voir pis j'me rendrai très très vite compte d'ailleurs

Che : ouais

Ens : j'avais bossé comme un peu comme ça y a deux ans là en tâtant le terrain pis ça ça marchait très bien en fait donc j'étais beaucoup plus plus réservé au départ parce que je savais pas sur quoi je tombais (rit)

Che : mais là il y a déjà he

Ens : mais ouais ben maint'nant que j'ai fait du résumé je vois que

Che : ouais

Ens : en tout cas je vois comment ça peut marcher avec des élèves de c't âge

Che : ouais

Ens : pis j'ai aucun souci pour he pour faire ça c'tte année hein ça c'est évident surtout que là j'ai vraiment du matériel ça va tout seul me semble-t-il enfin c'est là qu'on va p't-être se casser le nez (rit)

[...]

Ens : pis he bon he depuis longtemps en fait je sens le résumé comme ça comme ne devant pas être une corvée alors dans ce sens j'ai été très heureux de voir qu'il est intégré dans c'qu'on appelle des textes sociaux là

Che : hh hh

Ens : donc c'est vraiment une bonne idée en fait je l'ai pas eue moi je voulais pas me lancer comme ça he j'aime bien les journaux mais j'ai pas pensé à les utiliser comme ça en fait j'ai été assez heureux

Che : hh hh

Ens : de voir que on pouvait faire un résu he d'un résumé quelque chose d'assez vivant et et directement utile

D'emblée, l'enseignant se montre positif face au matériel (faisant du résumé un objet d'étude vivant et utile) qui lui a été fourni et se dit prêt à tenter l'expérience, fort de l'essai de la première fois qui lui a donné confiance et l'a (presque !) convaincu de la pertinence d'étudier le résumé de textes informatifs.

Regardons de plus près comment s'est déroulée cette deuxième tentative.

INTERPRÉTER UNE PARTITION OU : L'ACTEUR CONSTRUIT SA PROPRE SIGNIFICATION

L'enseignant se trouve dans une situation très différente quand il réalise SE2 : d'une certaine manière, la chercheuse lui a donné une partition qu'il devra interpréter. Comment l'interprète-t-il ? La joue-t-il en entier ? Quelles modifications y introduit-il ? Ajoute-t-il des parties ? En transforme-t-il ? À travers l'analyse, nous aimerions comprendre quelle est la posture globale de l'enseignant dans l'appropriation de cette partition. Jusqu'où entre-t-il dans la logique qui lui est proposée, dont le principe fondateur est l'entrée par le genre, et le principe corollaire d'avoir comme point d'orientation le texte cible ?

Nous allons, pour notre présentation, suivre le fil de la séquence et utiliser comme méthode d'analyse, outre la centration sur les trois éléments didactiques essentiels que sont la tâche ou le milieu créé, l'institutionnalisation et l'évaluation, la mise en évidence de faits remarquables par rapport au déroulement attendu de la séquence didactique :

- suppression d'une partie de la séquence,
- ajout d'une partie non prévue,
- développement d'une partie prévue,
- modification d'une partie prévue.

Ces faits remarquables, nous semble-t-il, permettent de mettre bien en évidence le rapport de l'enseignant au savoir à enseigner par la séquence didactique, sa manière de la lire et de l'interpréter. Il ne s'agit nullement, bien sûr, d'instaurer la séquence didactique comme norme et d'évaluer le comportement de l'enseignant par rapport à elle ; mais bien au contraire, de décrire l'action de l'enseignant comme interprétation créatrice d'une partition ; interprétation qui d'ailleurs met en lumière, parfois crûment, les faiblesses de la séquence didactique proposée.

Un ajout significatif : l'enseignant définit sa ligne d'interprétation

Les élèves ont tous apporté un journal et l'ont ouvert devant eux à la première page qui est l'objet annoncé du travail. L'enseignant procède alors à un long échange maïeutique de type questions/réponses, qui joue sur deux niveaux à la fois : d'une part, il explique aux élèves des contenus difficiles à comprendre de certaines premières pages en commentant les titres lus par les élèves ; ce travail est, par la force des choses, relativement long. D'autre part, il travaille en même temps sur le sens de la première page d'un journal en soulignant son caractère « accrocheur » garanti par ses composantes : les titres, les chapeaux, les images et bien sûr les résumés.

Ens : alors // si on se résume un peu pour voir ce qu'on a dit / qu'est-ce qu'on fait pour attirer le lecteur / dans un journal // qu'est-ce qu'il y a en première page

Els : un grand titre avec / je sais pas / avec des mots attirants

Ens : oui un grand titre accrocheur très bien / et puis aussi pour attirer les gens des images (11'10")

L'intervention de l'enseignant semble avoir un double but : a) donner des connaissances aux élèves concernant le fonctionnement d'un journal et donc, d'une certaine manière, à travers la prise de conscience qui en résulte, développer la capacité générale de lecture des élèves ; il y a chez l'enseignant un net intérêt politique pour la chose de la presse et son fonctionnement qu'il essaie de transmettre aux élèves ; b) préciser une situation de communication qui sera essentielle pour la suite de la séquence ; leur faire comprendre les enjeux de la première page.

Cet ajout relativement long à la séquence didactique semble procéder d'une double logique : l'une dont on pourrait dire qu'elle est liée à un fonctionnement pédagogique plus général qui veut que toute activité soit cadrée par un discours dirigé par l'enseignant et qui donne sens à ce qui suit ; l'autre, plus importante ici, qui est l'insistance sur la compréhension par les élèves du fonctionnement de la situation de communication de la première page d'un journal et que résume le vocable récurrent : « accrocheur » qui fonctionne un peu comme *leitmotiv* dans le discours de l'enseignant.

Où la dimension communicative devient prépondérante

L'épisode consacré à la production initiale confirme ces premières analyses. Il s'agit pour les élèves de rédiger les éléments de première page à partir d'un article de journal sur la mort d'une SDF en ville de Lausanne. L'enseignant reprend le leitmotiv « accrocher » ; mais il concrétise ici son discours en définissant le rôle social que les élèves doivent – fictivement – assumer, à savoir celui de journaliste. Il rappelle les moyens à disposition pour accrocher le lecteur : titre, chapeau et résumé. Il définit formellement la longueur du résumé (demi-page A4), puis varie le thème introduit par le mot « accrocher » : ne pas ennuyer, être intéressant, faire réfléchir, attirer. Il dépasse à nouveau les demandes formulées dans la séquence didactique qui parle plus modestement de « donner envie d'ouvrir le journal ».

Ens : quel est le but ↑ qu'est-ce qu'il faut réussir à faire avec le résumé ↑ alors ↓ Marion ↓

Mar : XXX

Ens : oui / il faut accrocher les gens comme si vous étiez journaliste / il faut faire quelque chose qui / ACCroche le lecteur // moi si je prends vos résumés je dois être accroché /// d'abord par quoi ↓

El : le titre

Ens : d'abord par le titre oui puis après ↑

Els : le chapeau

Ens : oui le chapeau / essayez d'en mettre un oui hm // et puis on se fait accrocher par quoi finalement ↓

Els : le résumé

Ens : oui le résumé lui-même le résumé de première page [...] il doit faire une demi-page pour ceux qui ont une grosse écriture parce que s'il est trop long // il risque d'être ennuyeux d'accord ↑ // et il faut jamais être ennuyeux dans les phrases / tout'c' que vous dites doit être des choses // intéressantes / qui font réfléchir / qui attirent d'accord ↑ // le reste je dis pas plus vous vous débrouillez // le but / c'est / en fait de vous apprendre des techniques pour faire / vraiment un résumé accrocheur // vous ce que vous faites maintenant c'est vraiment un premier essai // [...] s'il faut

améliorer alors on améliorera / ce sera le boulot // des prochaines leçons
[...] vous faites un stage là // puis on vous explique le métier plus tard

Cette première définition de la situation de communication est ensuite contextualisée : l'enseignant anticipe les visées de la séquence qui conduit à apprendre des techniques pour faire un résumé « accrocheur », en insistant sur le fait qu'il s'agit d'un premier essai ; et de filer la métaphore du journaliste : cette première écriture est comme un stage ; le métier sera appris dans des leçons ultérieures. On retrouve donc l'orientation de l'enseignant déjà découverte dans la mise en situation vers une forte insistance sur la dimension communicative. Cette orientation est concrétisée par la description relativement minutieuse du rôle du journaliste et la mise en perspective de l'apprentissage de ce rôle.

Un changement de consigne significatif

Le prochain module, « technique » selon l'enseignant, dédié à des éléments de structure du résumé, et plus particulièrement aux problèmes d'ouverture et de conclusion, démontre pour ainsi dire en creux cette insistance sur les dimensions communicatives. Le module vise à sensibiliser les élèves à des particularités du chapeau et de la première phrase du résumé. À ce propos, la séquence prévoit que les élèves observent les contenus des chapeaux et des premières phrases pour induire à partir de là quelques régularités. Ces observations ne sont pas exigées par l'enseignant qui, en revanche, demande aux élèves de donner simplement leurs sentiments. Les élèves ne produiront guère plus que quelques brefs commentaires sur la longueur excessive des chapeaux ou des premières phrases qu'ils devaient copier.

Ens : d'ici onze heures dix tout le monde m'aura mis au moins une phrase // m'aura mis au moins une phrase concernant / ces titres ces chapeaux ces phrases / tout le monde m'aura fait au moins une remarque / un commentaire comment vous avez ressenti ça ce que vous avez remarqué // n'importe quoi / une chose des articles des titres des chapeaux // comment ils étaient écrivez-moi quelque chose

Tout se passe un peu comme si le texte ne pouvait pas en tant que tel devenir l'objet d'une analyse par les élèves. Cette transformation fondamentale de la consigne a pour conséquence que les élèves ne disposent pas de notions explicites concernant le chapeau, sa fonction dans le texte, ni de techniques pour entrer dans le texte. L'exercice suivant pose par conséquent un problème, les élèves n'ayant pas de critères pour rédiger un chapeau et une première phrase. L'enseignant recourt alors à nouveau au leitmotiv « accrocheur ».

Ens : vous êtes tous et toutes d'accord que le chapeau doit être accrocheur / et il ne faut pas répéter ce que dit la première phrase // vous allez mettre autre chose (32'35'')

Ens : ceci sont des renseignements bien résumés // essayez d'en mettre dans le chapeau // ceux // qui sont euh / plus accrocheurs // ceux qui vont le plus au cœur // essayez de mettre cela (57'25'')

Ens : non il faut mettre certaines choses / qui sont particulièrement accrocheurs // il faut mettre le plus costaud là au début / guerre famine (59'56'')

Encore une variation de la consigne

Dans le travail sur la dernière phrase et la conclusion, la séquence didactique proposée vise, à travers des constats faits par les élèves, à dégager certaines conclusions possibles à un niveau relativement élevé de généralité (« Une perspective d'avenir – un avis sur l'avenir ou une prévision – l'annonce d'un événement, une décision prise, une opération engagée – un constat spectaculaire »). L'enseignant choisit une autre voie. À travers une démarche de questions/réponses, il décrit les contenus utilisés par les journalistes pour conclure les résumés dans quatre extraits concrets. Tout se passe comme s'il ne voulait pas procéder à une analyse plus générale de la structure de texte, mais préférerait montrer le fonctionnement du résumé à partir d'exemples. L'enseignant continue à développer sa vision de la situation de communication et montre comment « accrocher » précisément dans tel ou tel texte. Le texte n'est pas décrit comme genre, mais comme exemplaire en fonction d'une situation de communication qui, elle, est décrite de manière générale : le journaliste qui doit accrocher. Le moyen d'accrocher apparaît comme toujours particulier, défini par un contenu donné et non pas par un genre avec certaines caractéristiques plus générales.

Le leitmotiv « accrocher » : une dimension essentielle de l'objet d'enseignement

On pourrait décrire et analyser SE2 comme la construction d'une représentation de la signification du texte (titre, chapeau, résumé) autour du mot « accrocher » ; ou comme concrétisation du terme « accrocher », qui est la finalité de l'activité du journaliste et, dans la fiction créée par la mise en situation communicative, de l'élève, par une série d'éléments qui sont découverts à travers des exemples dans les textes lus. La séquence fonctionne donc selon un principe cohérent, construit essentiellement autour de la situation de communication qui constitue le point de départ et d'une certaine manière d'arrivée, les textes étant des illustrations pour montrer comment répondre à cette situation. Les textes sont certes observés, mais en tant qu'exemplaires et non en tant que genre. C'est la situation de commu-

nication qui motive et intéresse l'enseignant, plus que le texte et sa forme, autrement dit le genre – qui est pourtant, comme indiqué plus haut, l'unité centrale de la séquence didactique. Ceci explique également pourquoi l'enseignant ne réalise pas les deux modules plus particulièrement dédiés à des aspects langagiers formels, dont celui sur les techniques pour créer un titre efficace.

La partition est donc interprétée à partir d'un point de vue qui est en décalage partiel par rapport à l'intention de l'auteur de la séquence et qui renforce une dimension certes présente, mais plutôt en mineur dans la séquence d'origine : la dimension de la communication ou la fonction communicative du texte. Ce qui apparaît est donc une indéniable transformation de la pratique du résumé dans la SE2, mais selon une logique qui n'est pas entièrement celle du concept de la séquence didactique proposée. Le texte et ses caractéristiques en lien avec la situation de communication ne deviennent guère objet de l'enseignement. Ce n'est pas le genre qui est au centre, mais l'activité de communication. Or, on se souvient que la séquence didactique s'inscrivait pleinement dans le modèle de Bain, modèle que l'enseignant ne semble pas faire sien. Il est vrai que s'il ne considère pas le résumé comme un objet d'apprentissage pertinent pour ses élèves, il n'aura pas le souci de fournir à ces derniers les moyens leur permettant de maîtriser l'écriture du résumé, quel que soit le modèle qui le sous-tende. Il aura davantage tendance à faire de cet objet un prétexte pour apprendre autre chose : à comprendre des textes, dans la SE1, à « jouer » avec quelques trucs de la communication, dans la SE2. Autrement dit : il s'agit d'une interprétation de la partition à la fois en continuité et en rupture avec la pratique précédente.

CODA : « VOIR QU'ON PEUT FAIRE D'UN RÉSUMÉ QUELQUE CHOSE D'ASSEZ VIVANT »

L'outil a profondément transformé l'objet effectivement enseigné. Mais c'est peut-être en plus l'idée même de ce qu'est un résumé qui a en même temps évolué pour l'enseignant. Comme postulé, l'outil se révèle être, pour cet enseignant, un catalyseur puissant. Il convient ici de souligner la double nature transformatrice de l'outil, qui, comme système sémiotique, d'une part renvoie à des dimensions de l'objet et de son apprentissage et de ce fait conduit à la transformation des modes de penser, de parler et d'agir des élèves, et d'autre part renvoie aux dimensions de l'objet et de son enseignement et de ce fait conduit à la transformation des modes de penser, de parler et d'agir de l'enseignant. C'est ce mode de transformation que nous avons essayé de comprendre à travers notre étude. Il y aurait donc comme un recto et un verso aux outils d'enseignement, l'un tourné vers les élèves, l'autre vers l'enseignant.

Si l'objet d'enseignement « résumé » s'est profondément transformé suite au changement de l'outil, dans le sens d'une approche plus communicative du résumé, on constate toutefois une profonde continuité entre les deux séquences. D'une manière générale, dans les deux séquences, le souci essentiel de l'enseignant – à la fois d'ordre didactique et pédagogique – a été d'intéresser les élèves, de leur proposer « quelque chose d'assez vivant ». Dans la SE1, ce sont les contenus qui jouent ce rôle à ses yeux ; son engagement dans la présentation des instruments de musique est à cet égard éloquent et presque physiquement visible. Dans la SE2, deux éléments vont lui permettre de garder le cap du « vivant » : le fait de travailler sur les journaux (un travail qu'il « aime »), et la manière de les travailler, de les présenter, de mettre l'accent sur l'aspect « accrocheur » des pages « une » de journaux. Le résumé comme genre, comme objet langagier, reste secondaire dans les deux cas. Inaccessible ? Trop difficile ? Contrainte didactique indépassable ? Ou, plutôt, une conviction intime chez lui que le texte pourra devenir objet d'étude seulement lorsque les élèves auront au préalable acquis d'autres capacités telles que savoir enchaîner quelques phrases syntaxiquement correctes ? Quoi qu'il en soit, la compréhension plus grande des raisons d'agir de l'enseignant passera par des analyses plus approfondies des corpus à disposition et des entretiens réalisés avec lui.

Seul l'enseignant est à même de donner du sens à ce qu'il fait. C'est en fonction de ce sens et de ce qu'il estime le plus efficace pour l'apprentissage de ses élèves (incluant leur motivation) qu'il agit. Clot (1998) montre bien comment le travail s'organise pour chacun en lien avec ces deux paramètres que sont le sens et l'efficacité de son travail. Le choix et l'emploi des outils s'insèrent dans cette dynamique, contribuent à donner du sens et de l'efficacité à l'activité, mais aussi cette marge de liberté qui permet à chacun de composer entre contraintes professionnelles et sens donné à ce qu'il fait. Dans l'enseignement – mais pas seulement là – la transformation des pratiques se joue dans cette dynamique, dans cette confrontation-relation de divers systèmes – que nous avons considérés comme systèmes de signes – propres aux acteurs, en particulier les enseignants, et à l'école via les objets d'enseignement qu'elle définit et les moyens qu'elle met à la disposition des utilisateurs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L., Bain, D. & Perrenoud, Ph. (Éd.) (1993). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bain, D. (1992). Et si le résumé n'existait pas ? In M. Charolles & A. Petitjean (Éd.), *L'activité résumante* (pp. 139-157). Université de Metz.
- Bain, D. (1995, avril). *Rien de plus pratique qu'une bonne théorie. Un exemple en didactique du français : les résumés*. Conférence non publiée, donnée à Ottawa.

nication qui motive et intéresse l'enseignant, plus que le texte et sa forme, autrement dit le genre – qui est pourtant, comme indiqué plus haut, l'unité centrale de la séquence didactique. Ceci explique également pourquoi l'enseignant ne réalise pas les deux modules plus particulièrement dédiés à des aspects langagiers formels, dont celui sur les techniques pour créer un titre efficace.

La partition est donc interprétée à partir d'un point de vue qui est en décalage partiel par rapport à l'intention de l'auteur de la séquence et qui renforce une dimension certes présente, mais plutôt en mineur dans la séquence d'origine : la dimension de la communication ou la fonction communicative du texte. Ce qui apparaît est donc une indéniable transformation de la pratique du résumé dans la SE2, mais selon une logique qui n'est pas entièrement celle du concept de la séquence didactique proposée. Le texte et ses caractéristiques en lien avec la situation de communication ne deviennent guère objet de l'enseignement. Ce n'est pas le genre qui est au centre, mais l'activité de communication. Or, on se souvient que la séquence didactique s'inscrivait pleinement dans le modèle de Bain, modèle que l'enseignant ne semble pas faire sien. Il est vrai que s'il ne considère pas le résumé comme un objet d'apprentissage pertinent pour ses élèves, il n'aura pas le souci de fournir à ces derniers les moyens leur permettant de maîtriser l'écriture du résumé, quel que soit le modèle qui le sous-tende. Il aura davantage tendance à faire de cet objet un prétexte pour apprendre autre chose : à comprendre des textes, dans la SE1, à « jouer » avec quelques trucs de la communication, dans la SE2. Autrement dit : il s'agit d'une interprétation de la partition à la fois en continuité et en rupture avec la pratique précédente.

CODA : « VOIR QU'ON PEUT FAIRE D'UN RÉSUMÉ QUELQUE CHOSE D'ASSEZ VIVANT »

L'outil a profondément transformé l'objet effectivement enseigné. Mais c'est peut-être en plus l'idée même de ce qu'est un résumé qui a en même temps évolué pour l'enseignant. Comme postulé, l'outil se révèle être, pour cet enseignant, un catalyseur puissant. Il convient ici de souligner la double nature formatrice de l'outil, qui, comme système sémiotique, d'une part renvoie à des dimensions de l'objet et de son apprentissage et de ce fait conduit à la transformation des modes de penser, de parler et d'agir des élèves, et d'autre part renvoie aux dimensions de l'objet et de son enseignement et de ce fait conduit à la transformation des modes de penser, de parler et d'agir de l'enseignant. C'est ce mode de transformation que nous avons essayé de comprendre à travers notre étude. Il y aurait donc comme un recto et un verso aux outils d'enseignement, l'un tourné vers les élèves, l'autre vers l'enseignant.

Si l'objet d'enseignement « résumé » s'est profondément transformé suite au changement de l'outil, dans le sens d'une approche plus communicative du résumé, on constate toutefois une profonde continuité entre les deux séquences. D'une manière générale, dans les deux séquences, le souci essentiel de l'enseignant – à la fois d'ordre didactique et pédagogique – a été d'intéresser les élèves, de leur proposer « quelque chose d'assez vivant ». Dans la SE1, ce sont les contenus qui jouent ce rôle à ses yeux ; son engagement dans la présentation des instruments de musique est à cet égard éloquent et presque physiquement visible. Dans la SE2, deux éléments vont lui permettre de garder le cap du « vivant » : le fait de travailler sur les journaux (un travail qu'il « aime »), et la manière de les travailler, de les présenter, de mettre l'accent sur l'aspect « accrocheur » des pages « une » de journaux. Le résumé comme genre, comme objet langagier, reste secondaire dans les deux cas. Inaccessible ? Trop difficile ? Contrainte didactique indépensable ? Ou, plutôt, une conviction intime chez lui que le texte pourra devenir objet d'étude seulement lorsque les élèves auront au préalable acquis d'autres capacités telles que savoir enchaîner quelques phrases syntaxiquement correctes ? Quoi qu'il en soit, la compréhension plus grande des raisons d'agir de l'enseignant passera par des analyses plus approfondies des corpus à disposition et des entretiens réalisés avec lui.

Seul l'enseignant est à même de donner du sens à ce qu'il fait. C'est en fonction de ce sens et de ce qu'il estime le plus efficace pour l'apprentissage de ses élèves (incluant leur motivation) qu'il agit. Clot (1998) montre bien comment le travail s'organise pour chacun en lien avec ces deux paramètres que sont le sens et l'efficacité de son travail. Le choix et l'emploi des outils s'insèrent dans cette dynamique, contribuent à donner du sens et de l'efficacité à l'activité, mais aussi cette marge de liberté qui permet à chacun de composer entre contraintes professionnelles et sens donné à ce qu'il fait. Dans l'enseignement – mais pas seulement là – la transformation des pratiques se joue dans cette dynamique, dans cette confrontation-relation de divers systèmes – que nous avons considérés comme systèmes de signes – propres aux acteurs, en particulier les enseignants, et à l'école via les objets d'enseignement qu'elle définit et les moyens qu'elle met à la disposition des utilisateurs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L., Bain, D. & Perrenoud, Ph. (Éd.) (1993). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bain, D. (1992). Et si le résumé n'existait pas ? In M. Charolles & A. Petitjean (Éd.), *L'activité résumante* (pp. 139-157). Université de Metz.
- Bain, D. (1995, avril). *Rien de plus pratique qu'une bonne théorie. Un exemple en didactique du français : les résumés*. Conférence non publiée, donnée à Ottawa.