



Le résumé d'un texte informatif s'enseigne-t-il? Des outils sémiotiques pour l'enseignant

*Martine WIRTHNER*¹

Envisager une observation approfondie de pratiques d'enseignement en classe de français tout en focalisant le regard sur le travail de l'enseignant appelle pour le moins deux remarques préliminaires. Premièrement, il s'agit d'affirmer que l'enseignant dans sa classe est vu comme une personne dans l'exercice de sa profession, c'est-à-dire mobilisant, dans une situation particulière — dont les spécificités seront précisées plus loin —, l'ensemble de ses savoir-faire, de ses savoirs professionnels, ainsi que les outils propres à son métier. Or, ainsi que le confirment en particulier Tardif et Lessard (1999), cette réalité a été jusqu'ici négligée et n'a suscité que peu de recherches, au profit, surtout, d'observations centrées sur l'activité de l'élève ou sur les interactions maître-élèves. Dans ce sens, et en accord avec ces auteurs, il s'avère important de mener des études qui pourraient servir à mieux comprendre comment se déroule ce travail et quelles en sont les caractéristiques. Trop souvent, les études se sont limitées à définir ce que l'enseignement devrait être plutôt que ce qu'il était vraiment.

¹ Institut de recherche et de documentation pédagogique, Neuchâtel

Par ailleurs, et c'est un deuxième point que je voudrais relever, l'observation de classe dont il sera question s'inscrit dans une perspective didactique. Dans cette perspective, on peut faire un premier pas dans la définition du travail de l'enseignant en affirmant qu'il consiste essentiellement dans la mise en place des conditions d'appropriation par les élèves de savoirs socialement définis. Il est ainsi indissolublement lié à des élèves et à un objet d'enseignement plus ou moins bien circonscrit. On connaît assez peu la manière dont les objets d'enseignement sont présentés et travaillés dans les classes. Or,

si l'on retient qu'enseigner consiste à agir sur les processus psychiques des élèves pour transformer leurs connaissances et leurs capacités à l'aide d'instruments sémiotiques, concevoir, organiser et piloter les tâches ou systèmes de tâches — en tant qu'instruments sémiotiques — ne se situent-ils pas au cœur de l'activité de l'enseignant ? (Dolz, Schneuwly, Thévenaz-Christen & Wirthner, 2002, p. 7).

C'est donc bien ce cœur qu'il convient de toucher pour mieux comprendre le fondement du travail de l'enseignant.

1. LES CONTOURS D'UNE RECHERCHE SUR LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Du dispositif de recherche en deux volets qui sous-tendra ce texte, seul le premier d'entre eux sera développé. La recherche dans son ensemble consiste en une observation de deux séries de leçons d'enseignement/apprentissage sur le résumé d'un texte informatif, l'une dite « spontanée », organisée librement par chacun des enseignants engagés dans l'opération, l'autre « outillée » par une séquence didactique, au sens donné dans les nouveaux moyens d'enseignement pour l'expression (orale et écrite) de Suisse romande (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001-2002). Des entretiens précèdent et suivent chacune de ces séries de leçons², et, entre ces deux volets, une information sur la démarche de la séquence didactique a été proposée aux enseignants. Quatre enseignants du secondaire (7^e à 9^e année, élèves de 13 à 15 ans) ont accepté de participer à cette recherche, deux d'entre eux provenant du canton de Neuchâtel, et deux du canton de Vaud. Dans cette contribution, les exemples donnés seront issus de l'observation réalisée dans une des deux classes vaudoises.

Ce dispositif ne doit pas être considéré comme expérimental, ce qui aurait pour le moins supposé la présence d'un groupe témoin n'ayant pas travaillé la partie avec la séquence didactique, ou encore un troisième volet pour vérifier l'influence à plus long terme du « méga-outil » qu'est la séquence didactique.

La partie de la recherche qui nous intéresse ici, sur une séquence provoquée d'enseignement du résumé d'un texte informatif, sans référence à un

² Par leçon, il faut entendre une unité temporelle instituée, de 45 minutes.

moyen d'enseignement particulier, vise à explorer, à travers une analyse de cas, les moyens méthodologiques mis en œuvre par les enseignants, et tente de répondre aux questions suivantes : Comment un enseignante envisage-t-elle d'aborder le résumé dans sa classe, en particulier le résumé d'un texte informatif ? Sur quels textes s'appuie-t-elle pour ce travail et comment construit-elle son enseignement ? Cherche-t-elle de l'aide dans les moyens d'enseignement à disposition ou crée-t-elle son propre matériel ? Que fait-elle faire à ses élèves, que leur dit-elle pour leur apprendre à résumer un texte informatif ? Comment corrige-t-elle les textes produits par les élèves ? Finalement, quelles sont les dimensions de l'objet résumé d'un texte informatif qu'elle privilégie par son enseignement ?

1.1 Quelques mots sur le résumé

Résumé et texte informatif font partie des objets à enseigner à l'école ; on peut alors, dans un premier temps, se demander quelle place ils occupent dans les moyens officiels à la disposition des enseignants, à quelles notions théoriques ils renvoient et quelles activités ils présupposent, afin de mieux comprendre ensuite les choix opérés dans la classe par les enseignants. Je présenterai ici ce qui concerne le canton de Vaud où travaille l'enseignante qui nous intéresse dans ce texte.

J'ai choisi d'utiliser les termes de « résumé d'un texte informatif » dans la mesure où les plans d'étude et programmes, voire les quelques moyens d'enseignement officiels en usage en parlent dans ces termes. Ce type de résumé, il ne faut pas le cacher, ne tient pas une place centrale dans ces documents. Dans le nouveau plan d'études vaudois de 2001, par exemple, on peut lire pour les années 7, 8 et 9 et pour la voie secondaire baccalauréat (à laquelle appartiennent les classes concernées par la recherche) les objectifs fondamentaux suivants : « écrire et dire — produire un message à visée informative » ; sous cette rubrique se trouvent plusieurs objectifs parmi lesquels « résumer un texte informatif ». Il est recommandé aux enseignants d'aborder ce point en 8^e, quitte à le reprendre en 9^e. Plus loin, dans une partie plus détaillée du plan, à la compétence générale « produire un message à visée informative : traiter l'information et la mettre en forme en respectant les contraintes propres à la situation et au genre choisis », est associée — parmi d'autres — la compétence « résumer un texte informatif ». Quant au moyen d'enseignement officiel *Activités sur les textes*, il ne propose aucun atelier ou activité sur le résumé d'un texte informatif (8^e année). En revanche, le moyen d'enseignement de 7^e année, centré sur le texte narratif, consacre une activité au résumé (Genevay, Lipp & Schöni, 1985). Dans les notes méthodologiques correspondant à ce moyen, quelques pages parlent du résumé dans la lecture suivie et en production. Si ce moyen a été conçu par des auteurs convaincus de la fonction fondamentalement communicative de la langue, force est de constater que le résumé y est vu essentiellement comme la transformation d'un texte source auquel l'élève appliquera des opérations telles que le tri des

informations importantes, l'emploi de connecteurs adéquats, l'emploi du présent, de la troisième personne, la succession des événements narrés, etc., n'accordant finalement qu'une part congrue à la situation de communication.

Comment donc l'enseignante va-t-elle envisager l'enseignement/apprentissage du résumé ? Va-t-elle, en accord avec les plans d'études et les moyens d'enseignement dont elle dispose, l'aborder comme un exercice scolaire, prétexte à conduire les élèves à la maîtrise de quelques opérations jugées utiles à l'écrit, telles que restituer les informations principales d'un texte source, ou restituer la structure de ce même texte, ou encore élaborer des phrases en tenant compte d'un texte déjà rédigé ? Ou bien, dans une perspective textuelle et communicative (prônée par ailleurs dans les cours de formation et depuis le renouvellement de l'enseignement du français, dès les années huitante), va-t-elle le considérer comme un véritable travail sur le texte, la construction d'un texte nouveau dans un but précis, un genre précis (la quatrième de couverture d'un livre, le compte rendu d'une séance, l'argument d'une pièce de théâtre, d'un opéra ou le synopsis d'un film, etc.), pour des destinataires connus ?³

Les conceptions théoriques concernant cet objet peuvent donc être diverses, voire contrastées, et le choix que fera l'enseignante des outils pour construire son enseignement devrait révéler ses propres conceptions. La problématique, ici, relève typiquement de la transposition didactique, c'est-à-dire plus particulièrement ici celle du passage de savoirs à enseigner à des savoirs réellement enseignés en classe (Chevallard, 1991 ; Bronckart & Plazaola Giger, 1998). L'enseignante sera-t-elle surtout sensible aux opérations cognitives qu'implique *le* résumé, soucieuse de les exercer chez ses élèves, ou bien préférera-t-elle développer des savoirs pratiques, sociaux, d'écriture de résumés, dans des situations de production clairement définies, des actions langagières au sens de Bronckart, Bain, Schneuwly, Pasquier & Davaud (1985) ? En outre, quels seront les textes qu'elle choisira comme textes sources, textes informatifs ?

Il s'agira donc de voir quelle a été l'activité de la classe durant l'ensemble des leçons consacrées à cet objet : l'enchaînement des tâches, les outils utilisés par l'enseignante tout au long de l'activité, les dimensions de l'objet qui ont émergé au fur et à mesure, et les conceptions que cette observation laisse

3 Derrière ces questions, se cachent différentes conceptions didactiques de l'approche du résumé écrit. Ainsi, dans le livre de Charolles et Petitjean (1992), on peut prendre connaissance des travaux de la psychologie cognitive et de ses répercussions sur l'enseignement, décrivant en particulier les opérations nécessaires à la construction du résumé : dans une autre optique, la position de D. Bain est résolument didactique, prônant une approche du résumé axé principalement sur le versant de la production écrite, prenant largement en compte la rédaction du texte cible en tant que genre de texte, adressé à un destinataire, en fonction des contraintes de la situation de communication. En outre, il convient également de se référer à plusieurs textes de Bernié sur le sujet : cet auteur, tout en voyant dans le résumé un genre scolaire, développe une approche systémique de son apprentissage comme texte à construire. Le texte cible est là encore central, permettant au rédacteur de résumé de développer une attitude métalinguistique nécessaire pour parvenir à reconstruire la logique énonciative du texte source.

voir du résumé et de son apprentissage telles que se les forge l'enseignante. Pour mettre en évidence ces différents paramètres de la pratique d'enseignement, il est indispensable de construire des outils d'analyse. Trois démarches complémentaires sont explorées : l'analyse globale de l'activité en classe, l'analyse du choix des outils utilisés par l'enseignante et l'analyse de quelques événements remarquables. L'analyse globale de l'activité en classe a pour but général la compréhension de la façon dont l'enseignante met en scène l'objet d'enseignement/apprentissage. La deuxième analyse doit, quant à elle, permettre le repérage des outils employés par l'enseignante au fil des interactions pour signifier cet objet. La troisième analyse, enfin, en retenant des interventions particulières de l'enseignante ou d'élèves à propos d'une des dimensions de l'objet, met en évidence : une mise à l'écart par l'enseignante d'une de ces dimensions, une résistance d'un ou plusieurs élèves à l'une d'elles (par exemple une incompréhension, ou un désaccord), la prise en considération d'une nouvelle dimension, non prévue dans la planification.

1.2 L'activité en classe

Comme cela a été souligné plus haut, c'est le travail de l'enseignant qui est ici en point de mire, dont la part essentielle est la transformation des processus de penser et d'agir des élèves, donc le fait d'organiser l'activité en classe de manière à ce que cette transformation puisse avoir lieu. De son côté, Moro (2000) a montré comment, selon une approche sémiotique de l'enseignement/apprentissage, inspirée de celle que développe Vygotsky (1934/1997), la construction des connaissances au sein du processus d'enseignement (ou éducation)/apprentissage contribue au développement des apprenants.

Dans le cours de l'activité, l'enseignant va trouver en effet des moyens — des outils ou des médiations — pour montrer et présenter différentes dimensions (ou significations) de l'objet enseigné qu'il voudrait que ses élèves intègrent. C'est parce que l'activité en classe poursuit une double visée, pragmatique et épistémique (concrétisée dans la tâche, selon la définition que nous en avons donnée (Moro & Wirthner, 2002), qu'elle se distingue de l'activité telle qu'elle est par exemple envisagée dans le cadre de la psychologie du travail (la visée épistémique n'en est pas une composante ; voir Clot, 1999).

De plus, nous nous écartons d'une définition qui ferait de l'activité le dernier maillon d'une chaîne allant de la tâche à réaliser et la tâche prescrite à la tâche réalisée, en passant par la tâche redéfinie par l'agent (Leplat, 1997). Comme l'affirme Baudouin (1999, p. 164) par ailleurs, « ... l'activité n'est pas réductible à la tâche prescrite. Elle est sollicitation subjective, élaboration normative, confrontation au « réel » et à autrui, intelligence pratique, foyer de développement ». Ainsi, l'activité est un lieu de confluence des choix et manières de faire de l'enseignant et des manières de faire de toute la communauté enseignante, celles par exemple qui sont transmises par la formation professionnelle, les moyens d'enseignement ou encore, de manière informelle,

en salles des maîtres, par des collaborations ponctuelles ou suivies, etc. (Clot, 1999 ; Clot & Faïta, 2000).

C'est sur cette base que nous avons déterminé deux niveaux d'activité ; d'une part, la classe est traversée par une activité que nous appellerons activité-flux, que concrétisent en particulier — mais pas seulement — les tâches (nous verrons plus loin ce qu'elles sont). Dans ce flux se déploient les interactions au sein de la classe, permettant la construction des connaissances, donc la construction des significations de l'objet. Cette activité-flux présente une forme spécifique, au sens où elle est à la fois dirigée *par* l'enseignant et orientée *vers* l'« apprendre ». Elle manifeste ainsi le double souci de l'enseignant qui est de faire faire et de faire apprendre. D'autre part, à un deuxième niveau, les tâches elles-mêmes constituent un point nodal de rencontre entre trois systèmes d'activités que nous définissons comme suit :

1. les systèmes d'activités relatifs à l'objet proposé à l'apprentissage (comme les genres de textes), aux genres de textes dans leur usage social (textes de référence) puis tels qu'ils sont reformulés dans les textes scolaires (premier niveau de la transposition didactique, Chevallard 1991) ;
2. les systèmes d'activités relatifs aux moyens utilisés par l'enseignant pour transmettre les usages (et les significations y relatives) de l'objet aux élèves, tels que les savoirs et les savoir-faire professionnels ;
3. Les systèmes d'activités que les élèves se sont préalablement construits dans les expériences quotidiennes (hors institution scolaire) ainsi que ceux qui relèvent de l'expérience scolaire proprement dite (Vygotski, 1934/1997, chapitre 6).

Ainsi, le *hic et nunc* de l'activité-flux, par l'intermédiaire des tâches qui la ponctuent, est traversé à la fois par l'expérience des personnes en interaction, leur histoire, et par celle de l'objet d'enseignement lui-même. C'est dans ce terreau-là qu'apparaissent et se construisent les différentes dimensions de l'objet.

Pour permettre un premier niveau d'analyse, le flux même de l'activité — que traduit la transcription fidèle du déroulement du travail en classe — fait l'objet d'un découpage en épisodes⁴, et sous-épisodes (voir annexe 1). Ce plan amène donc à un premier palier de compréhension des conditions d'émergence des significations de l'objet. Voici quelques-uns des constats issus du découpage de la séquence d'enseignement/apprentissage observée dans la classe de l'enseignante vaudoise.

⁴ Schneuwly (2002) 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 ».

1.2.1 *Une progression dans le choix des textes*

Ainsi, la suite des *épisodes* laisse apparaître une certaine progression de la séquence, depuis des textes (informatifs) très courts et courts considérés par l'enseignante comme déjà des résumés (le mode d'emploi, la recette, et dans une moindre mesure les faits divers) à un texte très difficile à résumer, le reportage dans un article de journal, en passant par des textes de difficulté moyenne, les textes historiques. Qu'est-ce qui fait la difficulté particulière du reportage, aux yeux de l'enseignante ? Texte de réflexion, comportant de nombreux témoignages, il ne présente pas une structure aussi lisible que dans les précédents dont les événements décrits suivent un ordre chronologique qu'il suffit de reprendre pour la rédaction du résumé⁵.

Le texte qu'on va voir aujourd'hui/ va être un peu plus difficile// he entre autres parce que c'est pas des faits historiques où on raconte des exploits ou des aventures ou la vie d'un personnage historique/ mais c'est un texte que// d'un reportage d'actualité qui concerne he une caissière de supermarché// et donc il ne va pas y avoir qu'une succession de dates.

Cette planification de l'ensemble des leçons montre, d'une certaine façon, comment l'enseignante comprend à la fois les textes informatifs (composant un large éventail de textes de genres différents, puisqu'on y trouve une recette, un mode d'emploi, des faits divers, des récits historiques et un reportage de journal) et plusieurs des aspects du résumé.

1.2.2 *Deux règles essentielles pour la rédaction d'un résumé*

L'examen des *tâches* fait ressortir deux aspects du résumé considérés comme essentiels par l'enseignante, et qu'elle inscrit au centre de son enseignement-apprentissage : distinguer les informations importantes du texte d'une part, suivre la structure du texte dans le résumé d'autre part. Ces deux éléments, auxquels s'ajouteront un ou deux autres très rapidement évoqués en classe, devront être pris en considération par les élèves dans leur production finale du résumé du reportage de l'article de journal. C'est par un travail redondant sur ces deux caractéristiques que l'enseignante tente de signifier aux élèves leur importance et la nécessité d'en tenir compte pour écrire un résumé de texte informatif.

1.2.3 *Une régularité dans le fonctionnement*

L'enseignante suit une procédure relativement récurrente, ponctuée par les différents textes distribués aux élèves : présentation et lecture du texte — une ou plusieurs tâches à effectuer sur le texte (le plus souvent réalisées avec toute la classe) — une correction collective de la tâche — une institutionnalisation sous forme de commentaires oraux de la part de

⁵ Les citations de l'enseignante données dans ce texte ne conservent que quelques traces des règles de transcription. On n'y trouve pas de ponctuation (propre à l'écrit), mais une barre oblique pour marquer de brèves pauses et une double barre oblique pour des pauses plus longues. Les majuscules signifient une mise en évidence (ton de voix) du ou des mots par le locuteur.

l'enseignante ou de constats à retenir que celle-ci écrit au tableau noir et que les élèves copient.

Ces quelques considérations sur le plan mettent en évidence plus particulièrement le rôle de guidage de l'enseignante ; c'est elle qui organise la présentation de l'objet en classe, qui met en lumière les significations de cet objet, qui régule les tâches. Son travail est très structuré, et a été soigneusement planifié avant le début de la séquence d'enseignement /apprentissage. Le souci qu'elle a d'organiser l'ensemble de ses leçons n'est pas dû uniquement à la situation de recherche, mais correspond bien à son caractère et à son besoin de structurer ce qu'elle fait. En cours de séquence, elle a cependant renoncé à un des éléments de son plan, le travail autour d'un huitième texte, prévu pour être le texte source du résumé final, sentant en effet chez ses élèves une certaine lassitude durant les dernières leçons.

2. DES OUTILS POUR ENSEIGNER, SÉMIOTIQUES ET MÉDIATEURS

Le travail — dans une perspective marxienne — présuppose, entre autres, l'utilisation d'outils pour agir sur les objets et les transformer. Une des spécificités du travail de l'enseignant-e est d'agir sur de l'humain, les processus psychiques des élèves. Il n'empêche que l'analogie avec le travail en général peut continuer de s'appliquer si on admet la position de Vygotsky (1930/1985) lorsqu'il affirme : « L'éducation peut être définie comme étant le développement artificiel de l'enfant. Elle est le contrôle artificiel des processus de développement naturel. L'éducation ne fait pas qu'exercer une influence sur un certain processus évolutif ; elle restructure de manière fondamentale toutes les fonctions du comportement » (p. 45). Dans le cadre scolaire, l'enseignant est celui qui permet cette restructuration des fonctions du comportement. À cette fin, il a besoin d'outils spécifiques. Selon Schneuwly en effet (2002), « enseigner consiste à transformer des modes de penser et de parler, de faire à l'aide d'outils sémiotiques » (p. 2). Plus précisément, en se référant au contexte didactique, Schneuwly attribue à l'outil un caractère particulier, celui de la double sémiotisation. Parce qu'il veut signifier quelque chose de l'objet et attirer l'attention des élèves sur certaines de ses caractéristiques, l'enseignant-e doit, à l'aide d'outils, à la fois présenter l'objet, le mettre en contact avec les élèves (première sémiotisation), et désigner certaines de ses dimensions (deuxième sémiotisation). Par exemple, dans le cas du résumé d'un texte informatif, l'enseignante distribue un texte sur le tour du monde de Magellan, que les élèves connaissent pour l'avoir lu l'année précédente, lors d'un autre cours. À partir de ce texte (qu'elle fait lire et qu'elle commente, première sémiotisation), diverses tâches seront ensuite réalisées pour apprendre aux élèves d'une part à distinguer la structure de ce texte (ordre chronologique d'événements), d'autre part à relever les informations essentielles. L'émergence de ces dimensions se réalise à travers l'outil que représentent les tâches

(seconde sémiotisation). L'outil apparaît donc comme un médiateur des significations de l'objet, mises en avant par l'enseignant d'une part, intériorisées d'une manière ou d'une autre par les élèves d'autre part.

Pourquoi porter son attention sur les outils de l'enseignant ? Essentiellement pour deux raisons : tout d'abord, comme cela vient d'être souligné, les outils constituent des médiateurs pour signifier l'objet d'enseignement/apprentissage. En effet, celui-ci ne peut pas se donner à voir et à apprendre, ne peut pas être signifiant, sans passer par un matériel, des tâches, du langage, etc. De ce fait-là, ensuite, ils deviennent des indices importants de la manière de travailler des enseignants dans la mesure où ils procèdent d'un choix de leur part, illustratif de leur façon d'agir et de concevoir l'objet et son enseignement/apprentissage. En choisissant tels textes, telles tâches, tels constats, l'enseignant-e fait ainsi ressortir les aspects de l'objet qu'il ou elle estime devoir être appris (ou pour le moins examinés) par ses élèves. Dans le cadre de cette recherche, axée sur le rôle que peut jouer un moyen d'enseignement (considéré lui-même comme « méga-outil ») dans les pratiques d'enseignement et leur transformation, l'outil en devient alors l'unité d'analyse.

Un premier regard porté sur le travail en classe dévoile un nombre impressionnant d'outils utilisés par l'enseignante. Pêle-mêle, on peut relever les supports sur lesquels elle s'appuie, tels le tableau noir, le rétroprojecteur et les transparents, ainsi que les feuilles distribuées aux élèves, sous forme de dossier, les tâches qu'accompliront les élèves, de nature diverse et le langage lui-même, aux formes si variées. Les outils sont donc à la fois des supports matériels, de l'action et du langage, mais aussi des gestes. Dans ce sens, comme le souligne Schneuwly (2000) :

Les outils de l'enseignant (...) sont très souvent (...) des composites qui échappent à une analyse qui restreindrait son regard sur le discours, sur l'interaction verbale. Le point de vue de l'outil nous force de prendre en considération non pas seulement l'interaction verbale, mais l'interaction didactique (p. 33).

Ceci étant, comment faire alors devant la vaste panoplie d'outils qui s'offrent à l'observation ? Vu l'importance, dans cette recherche, des significations attribuées à l'objet (résumé d'un texte informatif) tout au long de la séquence d'enseignement/apprentissage, il s'agira avant tout d'identifier les outils qui auront permis à l'enseignante vaudoise la double sémiotisation de l'objet, c'est-à-dire d'une part de mettre en scène l'objet et, d'autre part, de dire quelque chose de cet objet ou de le faire agir.

3. UN CHOIX D'OUTILS

Pour effectuer ce repérage, une deuxième analyse de la séquence d'enseignement/apprentissage a été réalisée. Tout au long de l'activité en classe, au fil des épisodes et sous-épisodes identifiés dans la première analyse, deux ensembles d'outils ont été identifiés :

- ceux qui relèvent de l'aménagement du milieu,
- ceux qui relèvent des tâches.

3.1 L'aménagement du milieu

L'enseignant, pour rendre présent l'objet (première sémiotisation), procède à des aménagements du milieu. Qu'entendre ici par milieu ? Dans le cadre de la didactique des mathématiques, plusieurs auteurs ont défini ce qu'est le milieu (Brousseau, 1998 ; Margolinas, 1995, en particulier) ; Thévenaz-Christen (2002) a précisé à son tour ce concept, et le sens qu'elle lui donne a été retenu ici ; pour elle, « un milieu d'action est constitué de tous les éléments matériels mobilisés, des consignes, des dispositifs qui sont susceptibles de délimiter un espace à la fois commun et distinct aux interactants » (p. 10). Il rend donc possible la rencontre de l'objet par les élèves au travers de l'action. Le milieu pose le décor de l'interaction didactique, mais un décor mobile puisqu'il change, vient et revient au gré des échanges dans le temps.

L'enseignante vaudoise, quant à elle, aménage généralement les milieux d'action autour des textes qu'elle a choisis ; par exemple, pour le premier texte :

... le premier texte c'est quoi/ j'sais pas si tout le monde a déjà vu un texte comme celui-là c'est possible que certains d'entre vous en particulier les garçons/ sans vouloir faire du sexisme je n'suis pas sûre que tous les garçons ont déjà vu ce genre de texte/ les filles non plus peut-être j'sais pas moi pourquoi pas...

Puis elle fait identifier le texte (une marche à suivre pour la confection d'un tricot) et demande à un élève de le lire à haute voix, pour permettre ainsi à tous d'en prendre connaissance. Il y a là, par cette lecture à haute voix, comme une officialisation de la base du travail que représente le texte, une reconnaissance commune que ce texte est le matériau sur lequel la classe va se pencher pour un temps donné, pour un travail précis concernant l'ensemble des élèves. Cette lecture n'a donc pas grand chose à voir avec l'acte de lire lui-même, mais sert à installer la classe dans une situation didactique.

L'enseignante peut également être amenée à lire elle-même le texte ou à le commenter, par exemple lorsqu'elle dit (deuxième texte, la recette de cuisine) : « je vous conseille d'essayer parce que moi j'ai essayé puis c'est très bon/ c'est tiré d'un bouquin de cuisine que he vos camarades qui ont le cours d'économie familiale à la cuisine tout en bas utilisent j'ai acheté car il semble que c'est fait pour les jeunes j'dois pouvoir réussir et effectivement j'ai réussi pour une fois même un bavaois aux fraises... ». Il est possible aussi (par exemple pour le texte sur le tour du monde de Magellan) qu'elle pose quelques questions de compréhension aux élèves. Enfin, il arrive qu'elle rappelle à ses élèves que lors d'activités antérieures ils avaient déjà travaillé le texte qu'elle leur donne aujourd'hui. Le *rappel* peut encore porter sur des activités et des constats précédents qu'elle fait émerger par une série de questions-réponses. Par ailleurs, grâce à une *anticipation* survenant après un travail sur des textes considérés comme des résumés ou des quasi résumés, elle conduit

ses élèves au prochain texte, qu'elle estime de difficulté intermédiaire par rapport aux textes précédents, mais surtout en fonction du suivant qui sera plus difficile à résumer. Parce qu'ils créent des liens entre activités antérieures et activités ultérieures, rappels et anticipations donnent une valeur temporelle au travail entrepris.

C'est généralement dans le cadre de l'aménagement du milieu que les divers supports matériels sont introduits par l'enseignant, qu'ils soient au service des élèves ou au sien propre. Dans cette séquence d'enseignement/apprentissage, l'enseignante s'appuie principalement sur du matériel récolté par ses soins, et non sur un moyen d'enseignement déjà à disposition. Elle fournit à ses élèves les textes à travailler, présentés à l'intérieur d'un petit dossier comprenant également des feuilles préparées tout spécialement pour réaliser certaines tâches et inscrire les constats. De son côté, elle utilise le rétro-projecteur (pour y déposer — sous forme de transparents — les différentes feuilles du dossier-élève, avec les réponses attendues et les constats), le tableau noir et des cartes murales permettant l'observation de plusieurs points du parcours de Magellan⁶.

Finalement, les choix qu'elle opère donnent de précieuses indications sur son rapport à l'objet ; par exemple son choix de textes dit exactement ce qu'elle considère comme des textes informatifs (résumés pour deux d'entre eux).

Mises en contexte, commentaires personnels, lectures, rappels et/ou questions de compréhension, anticipations, choix des supports matériels caractérisent des manières d'entrer dans les différents textes et dans les tâches, et constituent ainsi les principaux outils pour aménager le milieu d'action en classe.

3.2 Les tâches scolaires

Signe de ponctuation sur le fil de l'activité, la tâche prend ici un sens large, incluant aussi bien les phases de questions-réponses à propos d'un aspect de l'objet, les exercices, les moments de production de texte, etc. S'il existe un caractère prescriptif à la tâche scolaire, généralement défini par l'enseignante, en particulier à travers les consignes, d'autres traits, plus fondamentaux, la façonnent ; comme dit plus haut, la tâche est le point de focalisation de systèmes d'activités propres à l'enseignante, aux élèves et à l'objet, systèmes qui vont entrer en ligne de compte pour sa réalisation. La tâche scolaire est traversée par une double visée, pragmatique (réaliser quelque chose) et épistémique (occasionner un apprentissage). Ainsi, comme l'affirment Moro et Wirthner (2002), la tâche

⁶ Les supports donnent l'occasion à l'enseignante d'appuyer son discours par des gestes de *pointage* (du texte, de ce qui est écrit au tableau noir, etc.), pointage qui vient ainsi souligner certaines des dimensions de l'objet, dites ou écrites.

institue une tension dynamique entre les dimensions de l'objet mis en scène (par la tâche précisément) et les capacités des élèves. Elle peut être conçue comme médiatrice des significations *via* l'enseignant entre l'élève et l'objet d'enseignement/apprentissage et ainsi permettre l'émergence d'un développement nouveau chez les élèves. En ce sens, la tâche se situe dans l'espace théorique défini par Vygotsky comme zone proximale de développement (p. 2).

La tâche scolaire, manifestation concrète des visées pragmatique et épistémique de l'activité didactique, permet l'émergence des significations de l'objet ainsi que les échanges et l'appropriation de ces significations par les élèves. Sans conteste, elle est un outil qui permet la double sémiotisation dont il a été question plus haut, « de ceux qui assurent la rencontre de l'élève avec l'objet et de ceux qui assurent le guidage de l'attention » (Schneuwly, 2000, p. 23).

L'enseignante propose de nombreuses tâches à ses élèves. Dans l'ordre, elles sont les suivantes : résumer oralement le texte — souligner ce qui est important dans le texte — copier les constats — enlever ce qui est secondaire, inutile dans le texte — copier les constats — découvrir la structure du texte — découvrir les types d'informations du texte — biffer ce qui peut être enlevé dans le texte — sélectionner l'information importante du texte sous forme de groupes du nom — indiquer les particularités du texte — copier les constats — identifier le thème général puis les différents sous-thèmes du texte — copier les constats — souligner les informations importantes pour chacun des thèmes identifiés — trouver les éléments d'une conclusion.

On constate une redondance de certaines tâches ; trois d'entre elles, en particulier, sont reprises plus d'une fois au cours de la séquence d'enseignement/apprentissage : souligner tout ce qui est important dans le texte ; biffer ce qui peut être enlevé dans le texte ; copier les constats écrits au tableau noir. En fait, la sélection des informations, par soulignement de ce qui est important ou par suppression de l'inutile (opération d'effacement) est, pour cette enseignante, un élément central de l'activité sur le résumé. Autre élément qui lui tient semble-t-il à cœur : donner une structure au texte, soit chronologique et thématique lorsque le texte s'y prête, soit thématique seulement dans le cas du reportage d'actualité.

En classe, le questionnement est fréquent ; il peut être un élément d'une tâche scolaire, à l'occasion de questions émanant aussi bien de l'enseignant que des élèves, mais il peut aussi avoir sa propre autonomie et constituer, sous une forme maïeutique, une manière spécifique de travailler l'objet, de le faire émerger peu à peu au fil des réponses des élèves, souvent reprises et étoffées par l'enseignante.

Les questions sont un mode d'interaction très utilisé par l'enseignante vaudoise ; en général, elle laisse peu de temps aux élèves pour travailler seuls mais demande que toute la classe exécute la tâche collectivement avec elle. Cette façon de faire répond certainement à plusieurs objectifs qu'elle poursuit : contrôler l'ensemble de la classe (assurer l'ordre comme

maîtriser les interactions), partager la connaissance par un échange maïeutique, discerner rapidement les problèmes de compréhension, etc.

Durant la tâche, elle recourt fréquemment aussi au *commentaire*, au *constat* qui prennent ainsi la forme d'une *institutionnalisation* intermédiaire. Au sens de Brousseau (1996, 1998), « Dans l'institutionnalisation, il [le maître] définit les rapports que peuvent avoir les comportements ou les productions « libres » de l'élève avec le savoir culturel ou scientifique et avec le projet didactique » (1996, p. 113). Plus précisément, l'enseignante distingue ce qui mérite d'être conservé à partir de ce qui a été fait ou dit lors de la tâche, en lui octroyant ainsi un statut particulier.

Par exemple, à propos du fait divers sur l'explosion d'un immeuble locatif, elle intervient durant la tâche avec le commentaire suivant : « Non/ mais c'est vrai quand même que la plupart du temps dans les petits les faits divers comme ça on nous dit où/ quand/ comment/ c'est le minimum quand même hein (...) si on peut on veut vérifier/ on pourrait hein ça c'est passé hier à tel endroit/ donc où et quand je trouve que c'est quand même important de laisser ça moi ». D'ailleurs, les institutionnalisations sont le plus souvent précédées de son commentaire avant d'être rédigées au tableau noir puis copiées par les élèves.

Correction et évaluation sont intimement liées aux institutionnalisations ; elles sont donc des moments privilégiés pour une mise en évidence de certaines dimensions de l'objet, celles que l'enseignante estime importantes pour l'apprentissage.

L'ensemble des outils ainsi répertoriés au fil de la séquence d'enseignement forme un système (cf. Schneuwly, 2000), constitutif du dispositif didactique mis en place par l'enseignante. C'est cet ensemble qui doit être pris en considération et conduire à comprendre comment cette enseignante a conçu son enseignement du résumé d'un texte informatif.

3.3 Des outils pour baliser l'objet et le travail des élèves

Les outils choisis par l'enseignante s'intègrent de manière cohérente à la structure qu'elle a donnée à la séquence d'enseignement/apprentissage. On peut relever tout d'abord les textes, dont deux caractéristiques principales, leur progression — du plus court, déjà résumé au texte de structure complexe, à résumer — et leur structure — de chronologique à non chronologique mais thématique — vont permettre aux élèves à la fois de comprendre ce qu'est un résumé (un texte réduit à ses informations principales) et sa structure (semblable à celle du texte source) ; les tâches, ensuite (et la récurrence de certaines), viennent confirmer, par l'agir des élèves, l'importance de la condensation des informations du texte source et la nécessité de reprendre la structure de ce dernier pour le résumé. Les institutionnalisations consolident ce parcours et, copiées par les élèves, mettent en avant les dimensions de l'objet qu'ils doivent connaître. Ainsi, tout se tient : les outils sont bien au

service de la manière dont l'enseignante organise et conçoit l'objet résumé d'un texte informatif. C'est donc par un travail sur le contenu et la structure du texte source que le scripteur parvient à construire le résumé. Dans ce sens, l'enseignante se montre en accord avec ce que suggèrent les plans d'étude et une vision traditionnelle du résumé vu comme la transformation d'un texte source pour en sauvegarder l'essentiel.

Par ailleurs, l'alternance serrée des exercices collectifs, questionnements, commentaires et constats à copier focalise l'ensemble de la classe sur le travail en cours, limitant les moments de travail individuel. Cette volonté de maîtriser presque entièrement et constamment l'activité pourrait être une caractéristique de la manière de cette enseignante de conduire sa classe.

4. QUELQUES ÉVÉNEMENTS REMARQUABLES

Dans le cadre d'un examen détaillé des échanges qui se déroulent en classe, certains moments cruciaux ont été pointés et retenus parce qu'ils mettent en évidence un désaccord ou une mauvaise compréhension entre l'enseignante et un élève à propos d'une des dimensions de l'objet, ou encore parce qu'ils montrent comment l'enseignante ne prend pas en considération une dimension qui apparaît pourtant important aux yeux des experts.

Pourquoi parler de ces événements remarquables ? Je me réfère ici à Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002) qui évoquent de tels événements dans le cadre d'une recherche en didactique comparée. Pour ces auteures, ce sont « des événements que nous nommerons remarquables, dans la mesure où ils sont considérés comme des moments cruciaux et emblématiques de la séance, relativement au questionnement de recherche » (p. 246).

La désignation de tels événements est donc bien du ressort du chercheur, en fonction des questions qu'il se pose. Ici, seuls seront conservés les événements qui laissent entrevoir un aspect particulier — inattendu — du rapport de l'enseignante à l'objet.

Dans la séquence d'enseignement/apprentissage, en fonction des critères définis plus haut, trois événements remarquables ont été mis en évidence ; deux d'entre eux montrent comment l'enseignante écarte deux dimensions de l'objet qu'elle semble considérer pourtant comme importantes — la reformulation et le discours direct-indirect. Les entretiens n'apportent pas d'information sur les raisons de cette mise à l'écart, ce qui me limite à quelques hypothèses : le manque de temps, l'oubli (puisque ces points n'étaient pas prévus dans la planification de l'enseignante), ou, pour le discours indirect, le fait qu'il figure au programme de 9^e année seulement.

Le troisième de ces événements est différent : il est initié par un élève qui fait une remarque pertinente sur le but des textes informatifs, remarque d'abord repoussée par l'enseignante, puis reprise un peu après mais à d'autres fins que ce qui pouvait être attendu. Plus précisément, voici la situation.

Ens : ça enlève quand même un peu de sens/ c'est clair / he tout ce que nous avons enlevé dans ces deux/ textes-là n'étaient pas cent à cent pour cent nécessaire à la compréhension/ de l'anecdote du fait divers/ mais mais comme vient de dire Maxime/ en particulier dans le premier texte/ he on a perdu dans l'opération qu'on a perdu XX des informations qui étaient données/ François

Fran : ouais je veux dire ça sert à rien de résumer des textes informatifs/ parce que le but je pense c'est d'informer les gens DE DIRE LE PLUS DE CHOSES POSSIBLE

Ens : mmm

Elève : xxx

Ens : donc/ effectivement/ le but c'est d'informer donc on va essayer de donner le plus d'informations possible/ c'est tout à fait juste maintenant vous venez d'opérer des choix d'informations que vous avez estimées plus ou moins importantes/ hein quels sont les éléments qu'on a LAISSES qui sont ABSOLUMENT dans les deux textes/ qui soient absolument nécessaires quand même pour que l'information une certaine information subsiste quand même.

La remarque de François amène un élément qui n'a jamais été évoqué jusqu'à ce moment de la leçon : le but d'un texte informatif, d'un fait divers, est de donner au lecteur un certain nombre d'informations sur un événement particulier. Par conséquent, pourquoi faudrait-il le résumer ? Pour François, rien ne justifie *a priori* de le faire. Son intervention est donc cruciale et pourrait faire basculer les activités en cours, par exemple vers la prise en considération des conditions de la production du résumé. C'est peut-être pourquoi l'enseignante ne lui donne pas le poids qu'elle pourrait avoir et se contente de l'approuver sans paraître avoir mesuré la portée de ce qui vient d'être dit. Au contraire, elle revient à l'essentiel de l'information qui mérite d'être conservé pour le résumé. Un peu plus tard, elle reprendra pourtant la remarque de François, mais comme argument pour justifier ses propres vues.

Ens : main'nant François/ je reviens sur ce qu'il a dit/ c'est très difficile de résumer ces textes parce que finalement dès qu'on ENLEVE quelque chose vu qu'il s'agit de textes informatifs qui sont DÉJÀ extrêmement abrégés/ regardez he l'histoire du koala/ s' : / à partir de ce moment-là je pourrais vous demander d'écrire une composition de deux ou trois PAGES en brochant ...

En fait l'enseignante veut arriver à un constat précis, celui affirmant que le fait divers est un texte qui se limite déjà à l'essentiel. L'intervention de François aura finalement servi à la formulation de ce constat, pourtant éloigné de ce que l'élève a voulu dire.

Pour cette enseignante, il est clair que ce qui touche aux conditions de production du résumé — *a fortiori* à celles du texte source — n'entre pas dans ses représentations de l'objet, on peut donc supposer qu'elle n'a pas saisi ce qui se cachait derrière les propos de François, son souci étant davantage de conduire la classe au constat qu'elle-même avait préparé.

5. POUR CONCLURE PROVISOIREMENT

Plusieurs ébauches d'analyses ont été présentées dans ce texte pour mettre en évidence comment les significations de l'objet de savoir sont

rendues visibles par l'enseignante dans la classe. À un premier niveau, global ou macro, sur l'ensemble de la séquence d'enseignement, l'analyse porte sur la structure de cette dernière et ses visées principales. À un niveau intermédiaire, l'analyse s'affine et, sur la base du déroulement de la séquence d'enseignement, relaté sous forme de synopsis⁷, donne des indications sur les moyens, les outils auxquels recourt l'enseignante pour conduire l'activité en classe et signifier l'objet d'enseignement/apprentissage. Enfin l'examen de la transcription des enregistrements des leçons de la séquence d'enseignement/apprentissage — c'est-à-dire leur relation écrite *in extenso* — permet une analyse à un niveau micro pointant des interactions relatives à des dimensions de l'objet que soit l'enseignante soit les élèves traitent de façon particulière.

Ces analyses, sortes de filets à mailles de plus en plus serrées, ont donc des visées à la fois spécifiques et complémentaires pour tenter de comprendre la construction des significations de l'objet de savoir. Des analyses d'autres cas et la prise en compte des paroles d'enseignants permettront d'aller de l'avant dans notre compréhension de ce processus particulièrement complexe.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bain, D. (1992). Et si le résumé n'existait pas... ? In M. Charolles, Petitjean, A. (Éd.), *L'activité résumante* (pp. 139-157). Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
- Bain, D. (1995, avril). *Rien de plus pratique qu'une bonne théorie. Un exemple en didactique du français : les résumés*. Texte d'un exposé fait à Ottawa en avril 1995.
- Baudouin, J.-M. (1999). La compétence et le thème de l'activité : vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation. In J. Dolz & E. Ollagnier (Éd.), *L'énigme de la compétence en éducation* (Raisons éducatives 1999, N° 1-2, pp. 149-168). Bruxelles : De Boeck Université.
- Bernié, J.-P. (1993). *Raisonnement pour résumer. Une approche systématique du texte*. Berne : Peter Lang.
- Bernié, J.-P. (1994). Contre « l'effet archipel » : éléments pour une évaluation formative du résumé. *Le français dans tous ses états*, 24, 47-64.

⁷ Le groupe GRAFE (Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné) de l'université de Genève, placé sous la direction de B. Schneuwly, à l'intérieur de la recherche qu'il mène dans le cadre du FNRS (Fond national suisse de recherche scientifique), a défini le synopsis de la manière suivante : « description résumée d'une série d'actes formant un tout significatif. Il s'agit d'abord d'un outil méthodologique qui sert à condenser en une unité manipulable une grande masse de données. » En l'occurrence, le synopsis est un texte construit à partir des transcriptions de l'ensemble de la séquence d'enseignement/apprentissage, relatant, selon un ordre chronologique et hiérarchique (épisodes, sous-épisodes...), ce qui se passe en classe (en indiquant encore le matériel utilisé par l'enseignant-e et les élèves, et les formes sociales de travail — individuel, en groupe, collectif).

- Bronckart J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Pasquier, A. & Davaud, C. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. & Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-58.
- Brousseau, G. (1996). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. In J. Brun (Éd.). *Didactique des mathématiques* (pp. 45-143). Lausanne et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Brousseau, (1998). *Théories des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Charolles, M. & Petitjean, A. (Éd.) (1992). *L'activité résumante*. Metz : Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (Éd.) (2001-2002). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit : notes méthodologiques* (Vol. 1 à 4, 1^{er} à 9^{es}). Bruxelles : De Boeck ; Neuchâtel : CO-ROME, (accompagnés de CD-Rom et CD audio).
- Dolz, J., Schneuwly, B., Thévenaz-Christen, Th. & Wirthner, M. (2002). *Les tâches et leurs entours en classe de français : Actes du 8^e colloque international de la DFLM (Neuchâtel du 26 au 28 septembre 2001)* [CD-ROM]. Neuchâtel : IRDP.
- Genevay, E., Lipp, B. & Schöni, G. (1985). *Français 7^e : activités sur les textes : le récit : division pré-gymnasiale*. Lausanne : Fournitures et éditions scolaires du canton de Vaud, Editions L.E.P.
- Genevay, E., Lipp, B. & Schöni, G. (1986). *Français 8^e : activités sur les textes : division pré-gymnasiale*. Lausanne : Fournitures et éditions scolaires du canton de Vaud, Editions L.E.P.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Margolinas, C. (1995). La structuration du milieu et des apports dans l'analyse a posteriori des situations. In C. Margolinas (Éd.) *Actes du séminaire national 1993-1994, Les débats en didactique des mathématiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Moro, Ch. (2000). *Vers une approche sémiotique intégrée du développement humain*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches, Université de Bordeaux 2.
- Moro, Ch. & Wirthner, M. (2002). Quelques réflexions pour une approche triadique de la tâche scolaire. In J. Dolz, B. Schneuwly, Th. Thévenaz-Christen & M. Wirthner (Éd.). *Les tâches et leurs entours en classe de français : Actes du 8^e colloque de la DFLM (Neuchâtel, 26-28 septembre 2001)* [CD-ROM]. Neuchâtel : IRDP.

- Rimaz, J.-L. (2000). *Des questions... au questionnement*. Genève : Développement et innovation pédagogique au Cycle d'orientation.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- Schneuwly, B. (2002). La tâche, outil de l'enseignant : métaphore ou concept ? In J. Dolz, B. Schneuwly, Th. Thévenaz-Christen & M. Wirthner (Ed.), *Les tâches et leurs entours en classe de français : Actes du 8^e colloque de la DFLM (Neuchâtel, 26-28 septembre 2001)* [CD-ROM]. Neuchâtel : IRDP.
- Schubauer-Leoni, M.-L. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger et M. Saada-Robert (Éd.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (Raisons éducatives, pp. 227-251). Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Thévenaz-Christen, Th. (2002). Le travail de l'enseignant dans l'explication d'une règle de jeu. In J. Dolz, B. Schneuwly, Th. Thévenaz-Christen & M. Wirthner (Ed.), *Les tâches et leurs entours en classe de français : Actes du 8^e colloque de la DFLM (Neuchâtel, 26-28 septembre 2001)* [CD-ROM]. Neuchâtel : IRDP.
- Vygotski, L.S. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (Éd.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-47). Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

ANNEXE 1
DÉCOUPAGE DE LA SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT

	Résumer des textes « irrésümables »	Résumer des textes difficilement résumables	Résumer des textes historiques à repères (structure) chronologiques	Résumer un article (reportage), sans repères chronologiques
Anticipation et rappel des activités (7 ^e et 9 ^e)	Résumer une marche à suivre (tricot) en sélectionnant les infos importantes	Résumer un premier fait divers en bifant les infos non importantes	Repérer la structure du texte sur les femmes d'Henri VIII	Repérer les contenus thématiques présents dans l'article
	Résumer une recette en sélectionnant les infos importantes	Résumer un second fait divers en bifant les infos non importantes	Sélectionner les infos importantes	Trouver une conclusion au résumé
	Résumer une sélection-nant les infos importantes	Résumer un fait divers en bifant les infos non importantes	Sélectionner des notes les infos importantes du texte sur le voyage de Magellan en suivant l'ordre chronologique	Resümumer l'article sur les caissières de supermarché