

Martine WIRTHNER

L'ENSEIGNEMENT DU RÉSUMÉ ÉCRIT À L'ÉCOLE SECONDAIRE : QUE DISENT LES DOCUMENTS OFFICIELS ? QUE FONT LES ENSEIGNANTS ?

Résumé : L'observation des séquences d'enseignement du résumé écrit de texte informatif de deux enseignants du canton de Vaud (Suisse romande) montre dans quelle mesure ces enseignants (de l'école secondaire) ont utilisé ou non les moyens d'enseignement officiels à leur disposition. A travers leurs pratiques d'enseignement, se dessinent encore leurs conceptions de cet objet qu'est le résumé écrit de texte informatif et les liens éventuels entre elles et celles développées dans les documents officiels cantonaux (plans d'études et moyens d'enseignement). Des écarts sensibles se font jour entre ce que proposent ces derniers et ce que réalisent les enseignants. De tels écarts attestent du fait que les pratiques d'enseignement ne sont pas simplement la reproduction de ce qui est officiellement préconisé. De plus, ce qui est officiellement préconisé n'est pas toujours clairement édicté, et les enseignants sont enclins à s'en distancer et à réaliser leur propre matériel en fonction de leurs conceptions de l'objet à enseigner.

Mots-clés : Pratiques enseignantes – Plans d'études – Moyens d'enseignement – Résumé écrit – Texte informatif – Dimensions de l'objet – Conceptions de l'objet

Depuis quelques années, en Suisse romande, des changements s'amorcent, parmi lesquels : la rédaction d'un nouveau plan d'études, fruit d'une collaboration entre des équipes d'enseignants provenant des sept cantons concernés ; une politique nouvelle des moyens d'enseignement, désormais plus ouverte sur le marché du livre francophone, en particulier pour l'enseignement du français ; l'élaboration d'épreuves communes en français et en mathématiques. L'ensemble de ces mesures vise la clarification des compétences attendues des élèves et des objectifs généraux de l'enseignement/apprentissage, pour toute la scolarité obligatoire, la formulation des attentes minimales de fin de cycle, la mise à disposition des enseignants de moyens d'enseignement diversifiés, la création d'instruments de mesure des compétences développées à l'école. Si les choix didactiques et des moyens d'enseignement deviennent toujours davantage du ressort des enseignants ou des établissements scolaires, les objectifs des plans d'études, les standards de formation ou standards minimaux (édictees à niveau suisse) et les évaluations externes proviennent des autorités scolaires, qu'elles soient cantonales, romandes voire suisses¹.

¹ En Suisse, l'école relève de la responsabilité cantonale, ce qui fait qu'il existe 26 systèmes scolaires différents. En Suisse romande, une coordination scolaire est mise en place depuis plus de trente ans, concrétisée par des plans d'études communs (dès les années 70), la coordination des programmes de mathématiques et de français, mais aussi de l'enseignement musical, et des lignes communes concernant l'évaluation du travail des élèves. Récemment, la Suisse a lancé un projet d'harmonisation appelé HarmoS proposant des mesures touchant aux structures scolaires et à l'élaboration de standards de formation – minimaux – pour la fin de la 2^e année primaire (équivalent du CE1), la fin du primaire (6^e année) et la fin

Au moment de la recherche dont il va être question dans ces lignes (au début des années 2000), ces différentes mesures sont en chantier, voire en discussion. Les enseignants traversent donc un moment de transition, encore aux prises avec les plans d'études de leur canton (des années quatre-vingt-dix), et, pour l'enseignement du français, à la fois en possession d'un matériel en vigueur depuis les années 1980 et sur le point de bénéficier d'un nouveau moyen en expression (2001). Dans ces conditions, et pour un objet d'enseignement/apprentissage spécifique qu'est le résumé écrit d'un texte informatif, comment envisagent-ils leur enseignement et que font-ils dans leur classe² ? Dans quelle mesure tiennent-ils compte des documents officiels, que ce soient les plans d'études, les méthodologies ou les manuels dont ils disposent ou vont disposer ? Sont-ils largement influencés par eux, ou bien préfèrent-ils se référer à d'autres documents, officieux, ou encore de leur propre fabrication ?

DE QUELS DOCUMENTS OFFICIELS EST-IL PRÉCISÉMENT QUESTION ?

Pour répondre à ces questions, j'emprunterai mes données à la recherche que j'ai terminée en 2006 sur le thème de la transformation des pratiques d'enseignement par les outils de travail (Wirthner 2006). Dans le cadre de cette recherche, la question de l'influence des documents officiels sur les pratiques d'enseignement a été abordée et traitée. Des séquences d'enseignement effectuées par quatre enseignants différents provenant de deux cantons de Suisse romande ont été observées (filmées, enregistrées puis transcrites). Lors d'une première étape, à propos du résumé écrit de texte informatif, les enseignants ont été invités à organiser et à réaliser leur séquence d'enseignement à leur guise, dans le laps de temps qui leur convenait, avec les moyens qu'ils désiraient. Dans une seconde étape, un matériel concernant un genre particulier de résumé, placé en « une » de journal, basé sur la démarche de la Séquence didactique³, leur a été proposé pour une nouvelle séquence d'enseignement. Cette recherche a concerné un enseignement donné au secondaire I de l'école obligatoire, soit les 7^e à 9^e années (élèves de 13-15 ans).

Je ne m'attacherai ici qu'à la première de ces deux étapes. En effet, la liberté d'action laissée aux enseignants dans cette partie de la recherche a permis de comprendre comment ils se situaient par rapport à l'objet d'enseignement⁴, quelles conceptions ils en avaient d'une part, comment ils avaient choisi de procéder pour le présenter à leurs élèves et le leur faire travailler d'autre part. Cette liberté touchait par conséquent au choix du matériel utilisé pour travailler cet objet, montrant le rapport que les enseignants entretenaient avec les moyens à leur disposition et, indirectement, avec les objectifs du programme. Le matériel choisi et la manière de l'utiliser donnent

de l'école secondaire obligatoire.

² Pour des commodités d'écriture et de lecture, le générique d'enseignants au pluriel sera employé au masculin pour signifier aussi bien les enseignants que les enseignantes.

³ Les ouvrages « S'exprimer en français » (Dolz, Noverraz et Schneuwly 2001), composés de séquences didactiques en expression orale et écrite pour l'ensemble de la scolarité obligatoire, développent une démarche basée sur la modularité des activités et proposant des procédures d'évaluation formative pour travailler des genres de texte divers (l'exposé oral, le récit d'aventure, le débat, la pétition, etc.).

⁴ Il faut ici parler en effet d'objet d'enseignement, car – c'était un choix volontaire de ma part – ma recherche s'est focalisée sur le travail de l'enseignant et a laissé dans l'ombre l'apprentissage proprement dit des élèves.

en effet des indications sur l'usage qui en est fait en regard de l'usage recommandé⁵ ; l'écart entre ces usages rend compte précisément de manières de faire et de conceptions propres à chacun, construites au fil du métier.

Pour saisir la nature des choix faits par les enseignants en regard des discours officiels relatifs au résumé écrit, il convient tout d'abord de prendre connaissance de ce qui est dit à ce sujet dans les plans d'études et les manuels ou méthodologies dont pouvaient disposer les enseignants. Les limites rédactionnelles de cet article m'ont conduite à concentrer mon propos sur deux exemples, issus du canton de Vaud. Je ne décrirai donc ce qui est dit du résumé écrit d'un texte informatif que dans les documents officiels vaudois. Je commencerai par me pencher sur les contenus des plans d'études puis rendrai compte de ce qui est dit à ce sujet dans les moyens d'enseignement mis à la disposition des enseignants de ce canton.

Le résumé écrit dans les plans d'études du secondaire

Pour le canton de Vaud, deux plans d'études ont été pris en considération : celui mis à jour en 1994 et celui de 2001 (nouvellement rédigé et appelé à remplacer le précédent). Dans ces deux plans d'études, force est de constater que le résumé de texte informatif tient une place congrue.

Qu'en est-il tout d'abord dans le premier d'entre eux, celui de 1994 ? Une partie de ce document a trait aux activités d'expression, présentant des contenus plutôt que des objectifs (qui eux sont accessibles dans les *Notes méthodologiques* (Lipp et alii 1990)). Attachons-nous à ce qui est dit pour les filières pré-gymnasiale et générale⁶, qui partagent le même plan d'études (mais à des rythmes différents), contrairement à la filière à options, bénéficiant de son propre plan d'études. (Les deux enseignants vaudois impliqués dans ma recherche enseignaient en effet dans des classes pré-gymnasiales). Quatre rubriques forment la trame de l'enseignement de l'expression et de la compréhension orales et écrites : raconter ; informer-s'informer ; persuader ; jouer, créer, se dire. En 7^e, l'accent est porté sur raconter, en 8^e sur informer-s'informer et en 9^e sur persuader. On trouve ici une sorte de ligne de progression allant du narratif à l'argumentatif en passant par l'informatif.

A propos de la rubrique « informer-s'informer », il est proposé en 7^e un entraînement à la prise de notes (exercices brefs) en compréhension (orale et écrite) et des exposés très brefs à contenu informatif pour ce qui touche à l'expression. En 8^e année, apparaît le titre « discours informatif ». Sont cités, pour la compréhension : documents divers à visée informative (articles de journaux, encyclopédies, films documentaires, émissions de radio et de TV, etc.) et passages informatifs d'un texte narratif. A cela s'ajoutent, pour la division pré-gymnasiale seule : romans développant un schéma philosophique, historique ou sociologique et films de fiction à visée didactique. Pour la production, il est mentionné les activités-cadres⁷ en rapport avec la visée informa-

⁵ Rabardel (1995) a développé de manière approfondie ce qui touche aux outils de travail et à leurs usages. En introduisant la notion de catachrèse, il met en évidence qu'il existe des outils utilisés à la place d'autres ou encore qui sont utilisés à des usages pour lesquels ils ne sont pas conçus. Ces écarts peuvent être à l'origine de nouveaux usages, contribuant au développement des outils comme des utilisateurs.

⁶ Dans le canton de Vaud, et pour les trois degrés du secondaire 7^e, 8^e et 9^e année, trois filières sont organisées : une filière – la plus exigeante – préparant essentiellement aux études gymnasiales (correspondant au lycée), une filière générale, moins exigeante, préparant à des études plus courtes ou à un apprentissage professionnel, et une filière à options pour les élèves se destinant principalement à un apprentissage professionnel.

⁷ L'activité-cadre a été définie dans l'ouvrage méthodologique de *Maîtrise du français* (Besson et

tive et la préparation et la réalisation d'exposés, d'expositions, de montages audiovisuels, de dossiers, de résumés, de reportages, etc. Portant à la fois sur la compréhension et l'expression, on trouve la prise de notes, les comptes-rendus et les procès-verbaux. C'est donc en 8^e qu'apparaissent les résumés appelés à être intégrés dans une activité-cadre à visée informative.

Les *Notes méthodologiques* insistent sur l'importance de la situation de communication pour déterminer de quel résumé il est question, ce qui est en cohérence avec la définition de l'activité-cadre. En 7^e, le résumé ne concerne que le texte narratif. En 9^e année, plus spécifiquement, il est indiqué sous compréhension-expression, à l'oral et à l'écrit, la prise de notes et le résumé, ainsi que des activités en relation avec le programme « image et son ».

A la fin de la présentation des contenus en expression, une page mentionne les moyens d'enseignement à la disposition des élèves et ceux recommandés aux enseignants.

Dans le plan d'études de 2001, il est question de textes, types et genres : le texte narratif, le texte informatif, le texte argumentatif pour les types ; le récit d'aventures, l'exposé oral ou écrit, le reportage radiophonique, etc., pour les genres. Du programme précédent, essentiellement axé sur des contenus, on passe, dans ce plan d'études, à une liste de compétences visées par l'enseignement. Les compétences définies concernent tous les degrés (de 7^e à 9^e), selon trois niveaux d'apprentissage : la sensibilisation tout d'abord, suivie d'un apprentissage proprement dit avec évaluation, pour parvenir à la mobilisation en situation de ce qui a été appris. Les compétences sont définies filière par filière. Celles touchant à la compréhension sont énumérées d'abord, suivies de celles relatives à l'expression. Oral et écrit ne sont pas distingués, comme c'était déjà le cas dans l'ancien plan d'études.

La compétence visée en filière pré-gymnasiale pour le résumé est de comprendre un récit, à savoir : appliquer une démarche d'analyse pour rendre compte des éléments caractéristiques d'un récit transmis par le texte, l'image et/ou le son. A cette compétence est associée celle de repérer le schéma narratif pour résumer. En 7^e année, le niveau d'apprentissage est limité à une sensibilisation, en 8^e l'apprentissage devient effectif et évalué et en 9^e année les élèves doivent mobiliser cette compétence en situation.

Pour le résumé d'un texte informatif, la compétence visée est de produire un message à visée informative, c'est-à-dire traiter l'information et la mettre en forme en respectant les contraintes propres à la situation et au genre choisis. A cette visée est associée la compétence de résumer un texte informatif, sans plus de précision. Là encore, en 7^e année il s'agit de rester au niveau de la sensibilisation, en 8^e d'aller vers un approfondissement et un apprentissage avec évaluation et en 9^e de parvenir à mobiliser la compétence en situation. Enfin, on peut lire encore sous commentaires et activités : analyse, comparaison, production d'articles de presse, et la référence proposée est celle d'*éducation aux médias*.

Ce plan d'études introduit donc de nouveaux termes tels que compétences et genres de texte. Cependant, le résumé reste, malgré la nouvelle terminologie, l'objet

al.1979). Il s'agit d'une activité qui doit répondre à un besoin des élèves et renvoyer à des situations réelles de communication. Elle est, selon les termes mêmes des auteurs, le lieu d'une pratique de la langue. Elle constitue une sorte de projet de longue durée, comme, par exemple, la confection et la publication d'un journal de classe, la préparation d'un spectacle théâtral, la préparation d'une exposition dans l'école, etc.

d'une visée très générale pour l'apprentissage des élèves qui rend difficile, par exemple, de savoir s'il est considéré véritablement comme un genre (et lequel précisément ?). En ce qui concerne le résumé d'un texte narratif, il semble que sa fonction est principalement de soutenir la compréhension du texte source ; pour ce qui est du résumé de texte informatif, les propositions sont si générales qu'il en devient impossible de savoir quelle conception du résumé se cache derrière les termes.

Le résumé écrit dans les moyens d'enseignement

Dans les plans d'études que nous avons très brièvement parcourus, on peut affirmer que le résumé écrit apparaît comme un objet flou : le considère-t-on comme un genre de texte ? Comme un genre scolaire ou un genre issu des textes sociaux tels l'*abstract* d'un article scientifique, la quatrième page de couverture d'un livre, le résumé de film d'un programme de télévision, etc. ? Et qui plus est, qu'en est-il du résumé d'un texte informatif ? Le résumé est-il considéré comme un objet absolu, condensé d'un texte source et construit à l'aide de règles immuables à faire apprendre aux élèves ? S'il est un genre, quels sont alors les critères de sa construction ? Qu'en est-il de la situation de communication, de production ? Le choix des moyens d'enseignement proposés aux enseignants devrait témoigner d'une conception du résumé en particulier par les pistes didactiques proposées.

En préambule, il convient de signaler qu'à la suite de la rénovation de l'enseignement du français démarrée au début des années 1980, les moyens d'enseignement élaborés en Suisse romande ont principalement concerné les activités de grammaire, d'orthographe, de conjugaison et de vocabulaire. Les enseignants étaient censés créer leur matériel en expression, en fonction des besoins de leur classe. Assez rapidement, cependant, ils ont manifesté leur besoin de moyens dans ce domaine aussi (Martin *et alii* 1989).

Dans le canton de Vaud, les responsables de la rénovation de l'enseignement du français ont eu, peut-être plus qu'ailleurs, le souci de proposer des moyens d'enseignement visant un travail sur les textes (essentiellement en compréhension, mais aussi en expression), en ayant soin de l'ancrer dans une perspective communicative. Ainsi, à propos du résumé, les moyens vaudois (Genevay *et alii* 1985, 1986) prennent en considération la situation de communication pour déterminer la longueur, le ton, le contenu du résumé. Dans le cas du texte informatif, les résumés peuvent alors être très divers. Dans ce sens, le résumé perd son caractère absolu que lui confère le recours à des règles de rédaction prototypiques, utilisables quel que soit le texte source à résumer⁸. Le texte cible devient alors différent du texte source, en particulier parce que l'énonciateur prend une distance par rapport à ce dernier en fonction des contraintes de la situation de production. Selon les cas, il peut même être conduit à évaluer le texte source, voire à l'interpréter. Ici est donc souligné le fait que le résumé est avant tout un texte à produire plutôt qu'un texte témoignant essentiellement de la compréhension du texte source par le rédacteur (compréhension par ailleurs et évidemment indispensable pour écrire un résumé).

Reste que l'essentiel de ce qui touche au résumé est développé pour le texte narratif et que rien de spécifique n'est dit sur le résumé de texte informatif. A propos

⁸ Cette perspective est présente dans d'autres moyens d'enseignement de Suisse romande et renvoie finalement à une vision traditionnelle courante dans le milieu scolaire, développée notamment par Charolles 1991, Fayol 1992, Paquay et Lauwaers 1992.

du texte narratif, le résumé s'inscrit davantage dans le cadre de la lecture que dans celui de l'écriture et sert essentiellement à la compréhension du texte source. Il est un condensé du récit original rassemblant l'essentiel de son contenu. Sans être un récit lui-même, le résumé est un descriptif de récit. Dans ce sens, il présente des spécificités qui le différencient du texte source. Il doit être écrit au présent et à la troisième personne, sans recours au discours direct. L'auteur doit en effet prendre de la distance par rapport aux événements et aux personnages du texte source. Il implique donc une part d'interprétation du texte. De plus, il s'agit non seulement de rendre compte du contenu du texte source mais aussi de sa structure.

Il n'en demeure pas moins que la situation de communication compte et doit donner lieu à des formes diverses de résumés. Il n'y a donc pas de résumé prototypique.

De ce qui précède, je retiendrai les points suivants :

Le résumé est bien un objet d'enseignement présent à l'école secondaire pour des textes divers, narratifs, informatifs, argumentatifs. Il est généralement d'abord travaillé à l'oral avant l'écrit, sur des textes narratifs avant tout, puis, finalement, sur des textes argumentatifs, considérés comme un aboutissement de cet apprentissage. Dans le canton de Vaud, la situation de communication joue un rôle dans toute activité langagière en compréhension et en expression, à l'oral comme à l'écrit. Elle oriente alors la rédaction d'un résumé, laisse place au scripteur qui construit un texte cible à part entière. L'activité-cadre est le lieu de concrétisation des situations de communication et des conditions de production.

Cependant, il apparaît que l'objet « résumé » et les objectifs d'apprentissage associés ont un caractère général ; pour trouver des pistes méthodologiques, les enseignants doivent recourir à des moyens d'enseignement. Dans le cas du canton de Vaud, ces moyens ont été conçus en étroite cohérence avec le plan d'études. Il reste que le résumé, dans ces moyens, est essentiellement développé pour le texte narratif ; dans ce cas, il apparaît encore comme avant tout un moyen de contrôle de la compréhension. Pour le texte informatif, comme rien ou presque n'est dit à ce propos, il s'agit alors de déduire ce que pourraient être les résumés à envisager. Les propositions sont générales, la situation de communication devrait jouer un rôle central, mais ce n'est guère facile de comprendre comment pourraient fonctionner de tels résumés. De ce fait, cet objet conserve un caractère instable. On peut même admettre que des traces d'une vision représentationnelle de la langue sont repérables dans certains passages des documents officiels examinés, en particulier lorsque le résumé est vu comme essentiellement la reproduction fidèle et raccourcie du texte source, dont les éléments principaux du contenu doivent être restitués selon des règles précises, même si une marge de manoeuvre est laissée à l'auteur du texte.

A partir de tels constats et étant donné ces différents documents à disposition, comment vont procéder les enseignants désireux de travailler le résumé écrit en classe ? Vont-ils s'inspirer de ces documents ? Comment ?

**POUR UN MÊME OBJET D'ENSEIGNEMENT,
DES PRATIQUES ENSEIGNANTES CONTRASTÉES**

Ce sont précisément ces pratiques qui seront interrogées sous ce point. Que font les enseignants d'un objet qu'ils vont enseigner librement dans leur classe ?⁹ A quel matériel recourent-ils ? Quels objectifs poursuivent-ils et quelles activités organisent-ils avec leurs élèves. Une fois que les grandes lignes de ces pratiques auront été dessinées, il sera alors possible de se demander dans quelle mesure elles s'inspirent des contenus des moyens officiels à la disposition des enseignants.

Pour appréhender les pratiques des enseignants, il est fait appel à une double démarche. Tout d'abord, par une vue d'ensemble de chaque séquence d'enseignement, il s'agira de voir comment se déploie l'objet, selon quels objectifs, avec quel matériel et dans quelles activités. Le temps consacré à chacune d'elles sera également une indication retenue. En repérant ce cheminement de l'objet à l'intérieur d'une séquence (l'objet est présenté, développé dans des activités et, généralement, la séquence se termine par une production finale, évaluée), les manières de faire des enseignants et le rôle du matériel utilisé deviennent visibles. Les enseignants, à cette occasion, mettent en place un dispositif qui peut avoir gardé des traces plus ou moins profondes de matériels officiels à disposition. Ensuite, une comparaison sera établie entre les caractéristiques de l'objet « résumé écrit » de texte informatif mises en évidence dans les moyens d'enseignement officiels et celles pointées en classe par les enseignants lors de la séquence d'enseignement. L'hypothèse qui sous-tend cette comparaison est la suivante : devraient être retenues par l'enseignant les caractéristiques de l'objet qu'il estime à la fois comme rendant compte précisément de cet objet et comme utiles à l'apprentissage. Derrière ces dimensions se liraient alors certaines des conceptions qu'il se fait de l'objet et leur mise en regard avec celles des moyens d'enseignement laisserait voir l'influence de ces derniers sur l'enseignement.

Cette double démarche s'est appliquée pour les séquences d'enseignement des deux enseignants vaudois dont je voudrais rendre compte dans ces lignes, EV1 et EV2. Nous verrons combien leurs façons de travailler le résumé de texte informatif sont différentes.

Déroulement des séquences d'enseignement

Pour chacun des enseignants, les tableaux ci-dessous présentent l'organisation de la séquence d'enseignement, les objectifs poursuivis (sans qu'ils aient été forcément explicités), les textes et le matériel utilisés, les activités entreprises et le temps qu'elles ont pris.

⁹ C'est-à-dire sans autre contrainte que de travailler cet objet précis qu'est le résumé écrit d'un texte informatif, à ma demande. Liberté relative donc, même si ces enseignants étaient volontaires, car il n'est pas certain que, spontanément, hors des limites de la recherche, ils auraient choisi cet objet pour l'enseigner dans leur classe.

La séquence d'enseignement de l'enseignante EV1

Tableau 1 : Déroulement de la séquence d'enseignement de EV1

<i>Objectifs</i>	<i>Activités principales</i>	<i>Textes et matériel</i>	<i>Temps</i>
Résumer des textes « irrésumables »	Résumer une marche à suivre en sélectionnant les informations importantes Constat que tout est important, rien ne peut être sélectionné	Dossier de plusieurs textes informatifs : une marche à suivre pour un tricot	6'
	Résumer une recette en sélectionnant les informations importantes Même constat	Dossier de plusieurs textes : une recette de dessert	7'
Résumer des textes difficilement « résumables »	Résumer un premier fait divers en biffant les informations non importantes	Dossier de textes : un fait divers Fiches	13'
	Résumer un second fait divers en biffant les informations non importantes	Dossier de textes : un fait divers Fiche : inscription de constats écrits au TN ¹⁰ par l'enseignante	10'
Résumer des textes historiques à repères chronologiques (structure du texte)	Repérer la structure du texte – <i>Les femmes d'Henri VIII</i>	Dossier de textes : texte historique Rétroprojecteur : présentation de la fiche	4'
	Sélectionner les informations importantes Puis, biffer ce qui peut être enlevé dans le texte	Dossier de textes : texte historique sur les femmes d'Henri VIII Fiche avec questions et constats Rétroprojecteur : présentation de la fiche Utilisation par l'enseignante du TN	40'
	Sélectionner sous forme de notes les informations importantes d'un second texte historique – <i>le voyage de Magellan</i> – en suivant l'ordre chronologique	Dossier de textes : texte historique sur le voyage de Magellan Fiches de questions et de constats Rétroprojecteur Cartes murales géographiques	45'
Résumer un article (reportage) sans repères chronologiques	Repérer les contenus thématiques présents dans le texte : <i>Caissières de supermarché</i> Repérer une introduction au résumé	Dossier de textes : Caissières de supermarché Fiches de questions et constats Rétroprojecteur	39'
	Trouver une conclusion au résumé	Dossier de textes : Caissières de supermarché Fiches de questions et constats Rétroprojecteur	30'
	Résumer par écrit l'article sur les Caissières de supermarché	Article sur les Caissières de supermarché Critères d'évaluation à disposition des élèves	2*45'

¹⁰ TN signifie tableau noir.

Les premières activités proposées par l'enseignante EV1 attestent de l'importance accordée à la sélection des informations du texte source pour composer le texte cible. Cependant, tout texte informatif (je reviendrai plus loin sur ce qui est admis sous le terme informatif) ne permet pas une sélection des informations qu'il contient. Dans une marche à suivre, tout est important, rien ne peut être enlevé. Cette entrée – étonnante – par les textes impossibles et difficiles à résumer pose d'emblée la question de savoir ce qui est suffisamment secondaire dans un texte pour être supprimé ou, *a contrario*, quelles sont les informations indispensables à conserver. La subjectivité du choix ressort d'ailleurs au fil des interactions en classe, certains élèves contestant plusieurs des choix opérés par d'autres ou par l'enseignante. En procédant ainsi, l'enseignante laisse entendre que le texte source offre par lui-même la solution à ce problème, indépendamment des intentions de celui ou celle qui se propose d'en faire le résumé et indépendamment de la situation de production de ce dernier (en particulier, pourquoi et pour qui faire le résumé ?). Cette question épineuse de la sélection des informations importantes à retenir dans le texte source va d'ailleurs se poser tout au long de la séquence d'enseignement.

Le second point crucial dans la rédaction d'un résumé concerne la structure du texte. Il s'agit, en effet, de reproduire dans le texte cible la structure du texte source. Si, pour les textes historiques, une structure reposant sur la progression chronologique du texte peut être dégagée, dans l'article de journal sur les caissières du supermarché, la structure est différente et n'apparaît pas facilement. Les commentaires du journaliste sont nombreux et il cite abondamment des témoignages de caissières. L'enseignante travaille alors sur la mise en avant de thématiques développées dans l'article, sur lesquelles elle construit une structure. Introduction (reprise du chapeau de l'article) et conclusion (repérage de propos encore non utilisés dans le corps du texte à écrire mais jugés intéressants) viennent compléter cette structure.

Ainsi, l'essentiel du travail réalisé en classe se fait à partir du texte source. Les élèves sont appelés à repérer les informations importantes du texte et à en dégager la structure, mais rarement ils écrivent véritablement un résumé. Cette activité intervient en effet seulement à la fin de la séquence d'enseignement, à partir de l'article de journal, comme aboutissement du travail précédent.

Très consciencieuse et soucieuse de préparer minutieusement la séquence d'enseignement, l'enseignante EV1 a organisé celle-ci selon une double progression : celle des tâches proposées aux élèves, d'abord aisées autour de textes courts et exigeant un travail rudimentaire de sélection des informations, ensuite plus complexes avec à la fois une sélection des informations plus problématique et la mise en évidence de la structure du texte source ; celle des textes, allant de textes courts à des textes longs, de textes structurés (les textes historiques) à un texte comportant une structure moins apparente (le reportage). En ce qui concerne la progression dans la sélection des informations, voici ce qu'en dit l'enseignante elle-même :

«... ça ça paraît un peu ridicule de commencer par des textes irrésumables a alors que le sujet est le résumé mais je pense que c'est important he que les élèves enfin pour cerner justement quelle est le l'information he he incontournable voir que dans certains textes il n'y a que de l'incontournable... et puis ensuite j'ai essayé de faire une progression donc he j'ai cherché deux petits textes dans lesquels l'information est déjà extrêmement concentrée... et ben voilà on a i me semble le stade suivant à savoir qu'on n'a plus que des consignes comme dans les textes 1 et 2 le le les informations sont quand même mises en forme... mais he quand on va

étudier ces deux textes avec la classe on va enfin le but c'est de se rendre compte quand même que les informations qu'on peut estimer he secondaires sont quand même relativement peu nombreuses... on peut pas enlever grand chose, donc bon constater que le fait divers est déjà est un texte informatif mais qui se limite déjà he à l'essentiel quoi... he stade suivant j'ai cherché deux textes qui soient déjà résumables mais dont la majeure partie reste nécessaire à la compréhension et à l'information à savoir là j'en ai pris j'ai pris les deux dans le manuel d'histoire de utilisé en 7^e année. »

Cette double progression est marquée également par le temps passé aux activités. Les textes devenant toujours plus complexes et la procédure de construction du résumé toujours plus développée, les activités s'allongent au fil de la séquence d'enseignement.

A propos des textes, il faut relever leur hétérogénéité, montrant la difficulté de classer les textes dans un type de textes dit « informatifs », puisqu'on y trouve des textes plutôt incitatifs (marche à suivre et recette), des faits divers relevant tout autant du narratif tout comme les textes historiques. A la décharge de l'enseignante, force est de reconnaître que les moyens d'enseignement disent peu de choses à ce sujet (définitions, critères de choix...), voire proposent eux aussi des textes très hétérogènes. D'ailleurs, l'enseignante fait remarquer sa perplexité face au moyen vaudois qu'elle a consulté :

« ouais Activités sur les textes he fff j'ai ouais j'ai feuilleté he je l'ai alors on a commencé on a fait les deux premiers ateliers he fff ouais ff non c'est ff je l'ai refeuilleté quand même pour voir si je pouvais pas utiliser ces textes-là et puis he non je suis pas follement he... non ça m'a pas ça m'a pas aidée... j'ai pas eu enff i faudrait les utiliser pour pour dans un but pour lequel ils n'ont pas été choisis en fait puisque i's ont pas été faits i's ont pas été choisis pour ça hein et j'ai trouvé que j ch i en avait aucun qui me paraissait he he convenir enfin je sais pas i m'ont pas je voyais pas ce que je pouvais faire avec quoi... avec ces textes-là, »

Finalement, comme elle l'avoue elle-même, l'enseignante EV1 a procédé à sa façon pour réaliser la séquence d'enseignement.

La séquence d'enseignement de l'enseignante EV2

Tableau 2 : Déroulement de la séquence d'enseignement de EV2

<i>Objectifs</i>	<i>Activités principales</i>	<i>Textes et matériel</i>	<i>Temps</i>
Résumer un texte historique à apprendre	Comprendre un texte historique Lire le chapitre du livre d'histoire sur la Révolution américaine, noter les mots difficiles à comprendre et les mots-clés Rechercher en commun les définitions des mots difficiles	Livre d'histoire Feuilles pour noter les mots difficiles et les mots-clés Mots difficiles notés au TN par l'enseignant	14 + 28'
	Relever en commun les mots-clés du texte	Livre d'histoire Feuilles pour noter les mots difficiles et les mots-clés	14 + 3'
	Répondre aux questions-clés guidant la rédaction du résumé : quoi, qui, quand, pourquoi (et causes), comment, et de nos jours ? Correction en commun des réponses	Livre d'histoire Feuilles avec mots difficiles, mots-clés Feuille avec les questions-clés	40 + 45'
	Rédiger le résumé du chapitre d'histoire sur la Révolution américaine par écrit, à l'ordinateur	Feuilles utilisées lors des activités précédentes	2*45

Pour l'enseignant EV2, le résumé se présente sous un tout autre jour que pour sa collègue EV1. En effet, il considère le résumé dans une perspective fonctionnelle, comme un outil à l'usage des élèves, utile pour apprendre, en l'occurrence dans ce cas un chapitre du livre d'histoire. Parce qu'il regroupe les informations importantes d'un texte, le résumé constitue l'essentiel de ce qui doit être retenu par les élèves. La mémorisation va s'ancrer dans les informations importantes, dont la compréhension aura été évidemment travaillée, et ce sont ces informations qu'il s'agit de retenir. Voici ce qu'en dit l'enseignant EV2 :

« Pis résumer ben s'il s'agit de résumer pour résumer on n'a pas tellement l'intérêt... he par contre si en faisant le résumé c'est la même chose pour un livre hein finalement en faisant le résumé on doit he on doit chercher des éléments importants dans un livre par exemple... on se souviendra du livre... on se on se pose des questions on va peut-être trouver les on va peut-être trouver les véritables he enfin les véritables non mais on va peut-être trouver les les thèmes importants de cette manière-là enfin me semble-t-il »

Les questions-clés établies par l'enseignant sont cruciales pour fonder quelles sont les informations importantes à se rappeler. Ici donc, contrairement à ce qui s'est passé dans la classe de EV1, l'aspect subjectif du choix des informations importantes est atténué par le recours à ces questions, mais aussi par le fait que le résumé a une fonction précise : aider à apprendre. Toutefois, selon l'enseignant EV2, ces questions-clés ont un caractère général, peuvent être utilisées pour d'autres textes. Elles semblent acquérir à ses yeux une importance plus grande que les conditions et les finalités de la production du résumé. Quoi qu'il en soit, il convient, pour l'enseignant, de fournir aux élèves la procédure qui leur permettra de s'appropriier le contenu d'un texte à apprendre. Dans ce sens, le résumé constitue bien avant tout un texte proche du texte source, une forme condensée reprenant l'essentiel de son contenu. Il est cependant apparu une certaine ambiguïté dans la démarche mise en place par le fait qu'il n'y a pas eu réelle négociation des contenus à retenir, mais que c'est surtout l'avis de l'enseignant qui a été prépondérant. Si les questions-clés garantissent une couverture complète des thèmes à aborder, le contenu même des informations a été vérifié et agréé par l'enseignant lui-même. Il n'est ainsi pas certain que les élèves ont pu s'appropriier la procédure comme un véritable outil personnel de recherche des informations importantes d'un texte.

De plus, le résumé est vu dans une perspective interdisciplinaire, rendue possible par le fait que EV2 enseignait à la fois le français et l'histoire dans sa classe. Dans cette optique, un seul texte a été au centre du travail accompli, le chapitre du livre d'histoire sur la Révolution américaine, au programme du cours d'histoire.

La compréhension ayant été au coeur du travail de résumé, l'écriture du texte n'est véritablement intervenue qu'à la fin de la séquence d'enseignement. Cette rédaction a eu lieu à l'ordinateur, sur la base des principaux relevés réalisés en classe : celui des mots-clés et celui des informations répondant aux questions-clés. Les étapes du travail en classe proposé par l'enseignant EV2 constituent une ligne de progression dans le sens d'un approfondissement de la compréhension du texte source. La définition des mots non compris, le repérage des mots-clés, le recueil des informations en réponse aux questions-clés forment peu à peu une procédure de construction du résumé ; ce résumé rassemble ainsi l'essentiel de ce qui est à apprendre, ce qui doit être mémorisé. A propos du temps consacré aux activités, il se répartit relativement éga-

lement en trois parts égales : définition des mots difficiles et relevé des mots-clés ; travail sur les questions-clés ; rédaction du résumé.

Y a-t-il un rapport entre ce travail et les moyens d'enseignement à la disposition de cet enseignant ? L'enseignant EV2 a déclaré très peu se servir de ce matériel, éventuellement pour le travail sur l'argumentation avec ses classes de 9^e année. La façon de faire adoptée dans cette séquence d'enseignement est par conséquent une manière personnelle de procéder, qu'il initie déjà avec des élèves plus jeunes, de 7^e année, mais oralement, sans passer par le résumé écrit. (Ce qui porte à croire que l'oral est pour lui une étape préalable à l'écriture). En outre, il a dit ne pas avoir choisi le texte d'histoire au hasard, mais avec le souci de trouver un texte adapté à ses élèves, peu abstrait, comportant des événements à leur portée, un contenu facilement compréhensible.

Dans cette perspective, le résumé est essentiellement au service de la compréhension du texte source ; le coeur du travail est de rassembler, à l'aide de questions-clés, les informations considérées comme importantes. Comme c'est en fait l'enseignant qui est le garant du bon choix de ces informations, la phase de correction est cruciale ; elle l'était d'ailleurs également pour l'enseignante EV1, car ce moment est particulièrement favorable à un accord collectif partagé, guidé et arrêté par l'enseignant.

Que retenir des enseignements de EV1 et EV2 ?

Bien que provenant du même canton, en fait du même établissement scolaire, EV1 et EV2 ont abordé le résumé écrit de texte informatif de manière très différente. Le fait de s'être appuyés sur leur propre matériel, sans recourir aux moyens d'enseignement officiels, peut expliquer cette différence de pratique. Mais cette différence repose également sur des manières spécifiques de concevoir l'objet du résumé écrit de texte informatif. Plus précisément, EV2 fait du résumé un outil fonctionnel, au service de l'apprentissage, alors qu'EV1 en fait un objet particulier d'apprentissage, répondant à des règles propres. En conséquence, les procédures présentées en classe diffèrent elles aussi quelque peu : EV1 met l'accent sur la sélection des informations par élimination des parties secondaires du texte source ou par soulignement des parties importantes, puis insiste sur la reproduction de la structure du texte source dans le texte cible. EV2 souligne également l'importance de la sélection des informations, mais la provoque par une série de questions-clés, véritable procédure de recherche des informations principales : la construction de cette procédure est alors au service de l'apprendre. De plus, les réponses obtenues à ces questions constituent la trame du texte final du résumé. Autre chose encore pouvant expliquer la différence de leurs approches, relevant de leur pratique d'enseignement : EV1 est une enseignante qui a besoin de préparer très minutieusement ses leçons, les activités envisagées et le matériel choisi. Attachée aux détails, elle a longuement construit une ligne de progression de sa séquence d'enseignement, prévue initialement d'une durée plus importante. EV2, au contraire, recherche l'efficacité de son enseignement dans un travail concentré avec ses élèves. A plusieurs reprises dans les entretiens, il a d'ailleurs souligné l'importance du temps, sa volonté de réduire les activités à l'essentiel, soucieux de préserver suffisamment de temps pour couvrir le programme. Son approche interdisciplinaire va dans ce sens.

Cependant, en y regardant de plus près, l'un et l'autre s'attachent finalement longuement au travail sur le texte source et à sa compréhension. Les outils d'écriture qu'ils fournissent à leurs élèves touchent essentiellement aux contenus et, même si EV1 fait état de la structure du texte, les élèves ne semblent pas, finalement, être en possession des ressources suffisantes pour écrire leur résumé (les enseignants le relèvent eux-mêmes lors de l'entretien final, déçus par la qualité des textes produits). De plus, et en cela ils s'écartent des moyens d'enseignement de leur canton préconisant la prise en considération de la situation de communication, ils ne contextualisent pas l'écriture du résumé ni ne fixent les conditions de production (ceci même pour EV2 qui ne définit pas avec ses élèves les modalités de l'écriture qui pourraient réellement les aider à apprendre).

Ni l'un ni l'autre de ces enseignants ne s'est donc appuyé sur les moyens d'enseignement officiels à disposition, mais tous deux ont préféré travailler avec un matériel de leur cru. EV1 a, en outre, elle-même choisi les textes source utilisés dans sa séquence d'enseignement. Les textes historiques ont constitué pour les deux des textes informatifs, mais aussi, pour EV1, une marche à suivre, une recette, des faits divers, un reportage sous forme d'article de journal.

COMPARAISON DES DIMENSIONS DE L'OBJET

Nous venons de voir comment les enseignants EV1 et EV2 ont organisé leur séquence d'enseignement relatif au résumé écrit de texte informatif et ce que cette organisation montrait de leur pratique d'enseignement en français (et histoire) et de leurs conceptions de l'objet enseigné.

Faisons un pas de plus pour nous centrer d'abord sur les dimensions ou caractéristiques du résumé écrit mises en avant dans les moyens d'enseignement vaudois à la disposition des enseignants et reprises par les enseignants EV1 et EV2, puis sur les dimensions ou caractéristiques de cet objet (focalisé sur le texte informatif) institutionnalisées¹¹ par l'enseignant, en dehors de toute référence à ces moyens d'enseignement.

Dans le tableau 3 (page suivante), sont présentées les dimensions de l'objet résumé écrit (textes narratif et informatif) développées dans les moyens d'enseignement du canton de Vaud, pour les filières les plus exigeantes du secondaire. Les croix placées dans les colonnes concernant les enseignants EV1 et EV2 indiquent que ces enseignants ont pris en considération ces dimensions dans le travail en classe qu'ils ont entrepris lors de la séquence d'enseignement observée, en les explicitant face à leurs élèves.

Il n'est guère étonnant de constater que peu de dimensions des moyens d'enseignement sont reprises par EV1 et EV2 puisqu'ils ont affirmé s'inspirer peu ou pas du tout de ces moyens. Du côté de EV1, on peut tout de même repérer quatre dimensions qu'elle a mises en avant dans son enseignement, si ce n'est sous la forme telle que donnée dans les moyens d'enseignement, au moins sous une forme proche. Ainsi

¹¹ L'action d'institutionnaliser a été mise en évidence et définie par Brousseau (1998) ; il a en effet découvert que les enseignants éprouvent la nécessité d'un arrêt dans l'activité en classe pour pointer un élément déterminant du contenu, travaillé ou à travailler, appris ou à apprendre par les élèves. Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni (2000) proposent, quant à eux, un élargissement de cette définition de l'institutionnalisation des contenus aux manières de faire aussi.

a-t-elle fait retenir à ses élèves qu'il fallait rédiger leur résumé au présent et que le résumé est un texte réduit à l'essentiel du contenu du texte source. Pour ce qui est de la nature de cette réduction, limitée à la part indicielle du texte (il s'agit là d'une référence à Barthes (1966/1981) qui distingue la part fonctionnelle (tout élément nécessaire à la progression du récit) et la part indicielle (élément touchant à l'ambiance par exemple) d'un texte narratif), EV1 n'a pas fait état de ce critère en ces termes, mais a insisté sur le fait qu'on ne peut enlever du texte source que des éléments comme les modalisateurs¹². Enfin, à propos des connecteurs, cette enseignante a relevé, en fin de séquence d'enseignement, la nécessité d'introduire certains connecteurs dans le résumé final, tels que c'est pourquoi, cependant, de plus.

Tableau 3 : Dimensions de l'objet des moyens d'enseignement reprises par les enseignants

<i>Dimensions dans moyens d'enseignement vaudois</i>	EV1	EV2
Verbes à la troisième personne		
<i>VERBES AU PRÉSENT</i>	x	
<i>DISCOURS – DIALOGUES – RAPPORTÉS INDIRECTEMENT</i>		
Caractère narratif du texte source conservé + schéma quinaire		
Narration de l'entier de l'histoire selon longueur calibrée (60 à 100 mots)		x
Réduction du texte source à l'essentiel de son contenu	x	
Dépendance à la situation communicative : longueur, ton, événements...		
Type textuel distinct du texte source : description de récit, voire discours rapporté		
Si compte-rendu de presse, fiche de lecture, dictionnaire des oeuvres, exposé : évaluation de l'oeuvre indispensable		
La réduction porte sur les éléments à valeur indicielle seulement	x	
Distance de l'auteur identique tout au long du résumé		
Diversité des connecteurs, présence de relations de chronologie et de causalité	x	
Vocabulaire spécifique, métadiscours descriptif		
Part nécessaire d'interprétation du texte source		
Pas <i>le</i> résumé mais <i>des</i> résumés		
Des résumés comme genres de textes, textes de la réalité sociale		
Dépendance aux circonstances de production : buts, destinataires...		
Primauté du texte cible sur le texte source		

Pour ce qui est de EV2, une seule institutionnalisation proche d'une dimension des moyens d'enseignement a été produite : celle relative au calibrage de la longueur du résumé. Nous verrons que cet enseignant institutionnalise peu tout au long de la séquence d'enseignement. L'institutionnalisation ne semble pas faire partie de ses gestes professionnels les plus courants.

Si on peut comprendre que les enseignants n'aient pas pris en considération des dimensions trop liées au texte narratif, on aurait pu attendre que d'autres dimensions soient signalées, institutionnalisées en classe, en particulier celles relatives à la

¹² En réalité, tout le travail de suppression des informations non importantes pose la question de ce qu'il s'agit de considérer comme superflu ; cette question s'est posée principalement pour les premiers textes, courts ; dans ces cas, l'intention de l'enseignante était de faire comprendre aux élèves qu'il y avait fort peu de passages à supprimer, voire aucun. Mais, dans les faits divers, par exemple, les élèves ont fait des propositions de suppression de certains adjectifs, compléments du nom, modalisateurs, etc., et ces propositions de suppression ont parfois été l'objet d'après négociations ! C'est bien ces éléments-là qui étaient mis en cause, rarement des phrases entières, ce qui a amené finalement l'enseignante à institutionnaliser le fait que ces mots, comme les modalisateurs, sont effectivement des mots qu'il n'est pas nécessaire de reporter dans un résumé. Il est intéressant de constater qu'avec des textes plus longs, les tâches proposées par EV1 ont majoritairement porté sur la mise en évidence des informations importantes à conserver et non sur le relevé des détails à laisser de côté.

pluralité des résumés ou encore au résumé comme genre possible de texte, tirés de la réalité sociale, et celle relevant la dépendance du texte cible au conditions de production en tenant compte par exemple des buts du texte à produire et du ou des destinataire(s). Ces dimensions conduisent à celle de la primauté du texte cible sur le texte source. Or, aucune d'elles ne donne lieu à une institutionnalisation de la part d'EV1 et d'EV2. Il n'y a là rien d'étonnant, dans la mesure où ils n'ont pas organisé leur séquence d'enseignement sur la base d'un projet communicatif, ni considéré le résumé comme avant tout un texte à écrire répondant à des contraintes de production et lié à une situation particulière de communication.

Dans le tableau suivant sont présentées les dimensions de l'objet institutionnalisées par ces deux enseignants, mais n'appartenant pas aux moyens d'enseignement vaudois.

Tableau 4 : dimensions de l'objet institutionnalisées par les enseignants

<i>Dimensions de l'objet institutionnalisées, non issues des moyens d'enseignement vaudois</i>	EV1	EV2
Textes de la marche à suivre et de la recette limités à des consignes ; donc toutes les informations sont importantes et impossibles à enlever	x	
Dans les faits divers, informations au minimum sur où, quand, comment	x	
Le fait divers est un texte informatif limité à l'essentiel	x	
Dans phrase d'introduction, dire quand, où, comment, qui	x	
Prise de notes : c'est sortir du texte informatif les éléments importants qui ne sont pas forcément des phrases Résumé : c'est mettre en forme, faire des phrases Prise de notes et résumé ont en commun de conserver le plus important	x	
Résumer n'est pas seulement biffer des mots – comme dans les textes simples – mais faire un plan et à partir de celui-ci faire une rédaction de son propre cru	x	
Faire une introduction : annoncer de quoi on va parler	x	
Éviter de répéter le même mot plus de trois fois	x	
Écrire le résumé en faisant attention à la syntaxe, au vocabulaire, à la conjugaison, à l'orthographe, à la ponctuation, aux paragraphes et à la présentation	x	x
Le résumé doit permettre de comprendre le sujet ; il est individuel		x

A nouveau, nous pouvons remarquer qu'EV2 institutionnalise peu ; la dernière institutionnalisation du tableau, qui lui est attribuée, confirme sa conception du résumé comme un texte rendant compte essentiellement de la compréhension du texte source. Le fait de l'envisager comme une production individualisée apparaît ici étonnant puisque nous avons vu plus haut qu'il a fortement guidé le travail de compréhension du texte source. En réalité, la part du texte laissée librement à l'élève est sa forme ; cette forme se met ainsi au service du fond, puisqu'elle doit témoigner de la compréhension que l'élève s'est faite du contenu du chapitre étudié en classe. L'hypothèse, ici, est que ce qui est bien compris s'écrit clairement, autrement dit qu'il est aisé d'écrire un contenu bien compris.

EV1 institutionnalise davantage. Il est intéressant de remarquer la difficulté rencontrée par le passage des textes « simples » dans lesquels il suffit de biffer quelques mots pour obtenir un résumé à des textes complexes qui exigent une rédaction. La difficulté est double : le texte doit conserver l'essentiel du texte source et il doit être structuré en fonction d'un plan préalablement établi. L'enseignante a d'ailleurs construit sa séquence d'enseignement en fonction de cette double contrainte, en fournissant quelques outils aux élèves pour les aider à écrire leur texte final. Ces outils sont généraux, valables pour tout résumé, celui-ci étant considéré comme un texte

prototypique, la condensation d'un texte source dont il s'agit de restituer les informations importantes selon un plan comportant une introduction, une suite chronologique ou thématique et une conclusion (la fin de la séquence porte sur cette partie du texte).

Les deux enseignants s'attachent enfin à des critères formels d'écriture, là encore valables pour tout texte à écrire, EV2 s'étant limité à la part orthographique de cet ensemble de dimensions.

D'où viennent alors ces dimensions de l'objet non présentes dans les moyens d'enseignement à la disposition des enseignants ?

Dans le cas d'EV2, la dimension qu'il a mis en avant sur l'écriture individualisée du texte cible entre tout à fait en cohérence avec sa façon de travailler le résumé de texte informatif, en l'occurrence un texte historique tiré d'un ouvrage scolaire. Comme je l'ai dit précédemment, sa façon d'aborder ce genre de texte (car il s'agit véritablement d'un genre, scolaire), lui appartient, correspond à une vision économe et efficace de l'apprentissage puisqu'elle permet d'allier deux disciplines et faire bénéficier l'enseignement de l'histoire de celui du français. Il y a là un traitement original de l'objet. En effet, en adoptant cette façon de traiter le résumé, l'enseignant ne pouvait pas trouver dans le matériel officiel une aide concrète, des outils d'enseignement utiles. Or, dans la perspective communicative prônée par les moyens vaudois, il aurait été possible, par exemple, que ces outils proposent de faire du texte à apprendre un genre de texte répondant plus précisément à des conditions telles que : pourquoi j'écris ? Pour qui j'écris ? Quels sont les contenus du texte source à conserver, d'une part pour rendre compte de l'essentiel du sujet d'histoire, et d'autre part pour répondre aux exigences du professeur ? Et comment les mettre en forme pour me permettre de les apprendre ? Il est possible en effet d'imaginer que les élèves auraient pu choisir des formes d'écriture diversifiées (et pas nécessairement une rédaction en phrases), utiles à l'apprentissage. Faute d'une telle approche, la phase d'écriture telle qu'elle s'est déroulée a semblé constituer, pour certains élèves en tout cas, un obstacle à la compréhension ou à l'appréhension du texte source. Un travail sur les méthodes d'apprentissage d'un chapitre d'histoire et les outils à se donner pour l'apprendre aurait pu ainsi avoir lieu. De plus, dans la mesure où l'enseignant n'a pas contrôlé les textes produits ni n'a réalisé un travail écrit d'histoire pour évaluer l'apprentissage du chapitre par les élèves, il est difficile de savoir ce que signifiait exactement le résumé pour l'apprentissage ; suffisait-il d'avoir identifié les parties essentielles du texte source à l'aide des questions-clés pour assurer l'apprentissage ? Le travail d'écriture, la mise en forme des informations en un texte constituaient-ils la phase ultime de cet apprentissage ? L'enseignant attendait-il encore une appropriation du texte résumé par les élèves ?

Il reste que les documents officiels n'ont pas fait de propositions dans ce sens, présentant un discours général, en particulier sur le résumé de texte informatif, certainement insuffisant pour l'organisation des activités en classe ou pour que les enseignants puissent comprendre quels sont les genres de résumés qui peuvent être écrits à partir de textes informatifs, et leurs caractéristiques.

EV1 a une connaissance des moyens d'enseignement de son canton et s'en inspire dans une certaine mesure. Pourtant, elle laisse de côté la perspective communicative que ces moyens préconisent, favorisant une conception traditionnelle du résumé. D'où provient cette conception ? De ses souvenirs d'écolière, de sa formation

d'enseignante (cette enseignante est expérimentée, comptant une vingtaine d'années d'enseignement derrière elle) ? Il est bien difficile de le savoir...

Par ailleurs, lors d'un entretien entrepris après la séquence d'enseignement, elle a précisé sa conception de l'apprentissage de l'écriture en affirmant qu'avant d'aborder le texte et son organisation, il était important que les élèves apprennent à organiser leurs phrases, à utiliser un vocabulaire adéquat et à maîtriser davantage leur orthographe. L'écriture d'un texte, dans cette perspective, constitue ainsi l'aboutissement d'une ligne progressive allant du simple au complexe, de la maîtrise de la phrase, d'un ensemble de phrases à celle d'un texte, narratif d'abord. Or cette façon de concevoir l'apprentissage de l'écriture n'est pas celle développée dans les principes de la rénovation de l'enseignement du français amorcée au secondaire dans les années 1980. L'activité langagière, communicative, inscrite dans une activité-cadre y est centrale, les activités de structuration de la langue, incluant grammaire, conjugaison, orthographe et lexique-vocabulaire, venant essentiellement en appont de l'activité langagière. Encore fallait-il concrétiser cette perspective dans des moyens d'enseignement capables d'illustrer l'articulation entre ces activités, ce qui n'a pas été le cas jusqu'en 2001, au moment de la parution des moyens romands « S'exprimer en français ».

POUR CONCLURE

J'ai considéré comme documents officiels aussi bien les plans d'études – présentant les objectifs d'apprentissage et les contenus d'enseignement – que les moyens (manuels, brochures) d'enseignement, proposant les lignes méthodologiques et les activités à mener en classe.

Des liens entre pratiques d'enseignement et documents officiels

Pour ce qui est du résumé écrit, en particulier de texte informatif, il constitue bien un objet d'enseignement, mais aux contours flous, laissant place à une interprétation à la fois des objectifs visés et des activités préconisées. Or, cet objet spécifique a une histoire dans le milieu scolaire ; apparu déjà au XVIII^e siècle, il a été avant tout un exercice de condensation pour rendre compte, selon certaines règles, d'un texte source. Cette approche représentationnelle de la langue a perduré jusqu'à la rénovation des années 1960-1970. A ce moment, le résumé écrit est entré dans l'univers des textes, et envisagé dans une perspective communicative. Toutefois, faute d'un développement approfondi de ce que pourrait être un résumé en tant que texte à communiquer, ses caractéristiques et ce que cela implique pour celui qui l'écrit, il est soit resté essentiellement la reformulation – sous certaines conditions – d'un texte source, soit devenu un objet flou...

Aujourd'hui, on observe une nouvelle évolution de l'enseignement du français en Suisse romande : les genres de texte deviennent les objets de travail en compréhension et en production orales et écrites. Il ne suffit plus d'écrire en situation aussi proche de la réalité que possible pour apprendre à écrire, mais il s'agit de s'appropriier les caractéristiques des genres travaillés, en tenant compte des conditions de la production. Des activités de structuration sont mobilisées pour la rédaction, pouvant donner lieu à des exercices spécifiques, mais le travail sur la structuration de la langue est aussi à réaliser de manière décrochée, car réfléchir sur la langue est un des objectifs

principaux de l'apprentissage du français. Dans cette perspective, le résumé n'apparaît plus en tant que tel, mais il existe des genres faisant appel à une activité résumante, tel le compte rendu d'un livre pour une fiche de lecture ou le résumé de première page de journal, renvoyant à un article à l'intérieur, etc. Chacun de ces genres réclame un travail spécifique et des règles d'écriture propres.

Cet objet a donc évolué lentement dans le cours du temps. Or, il s'avère que les étapes de cette évolution ont des frontières poreuses entre elles. Ainsi, même après la rénovation de l'enseignement du français, il est possible de repérer des traces d'une approche représentationnelle du résumé dans les documents officiels, par exemple sous la forme de règles à suivre pour la rédaction *du* résumé (*le* résumé ne comporte pas de discours direct ; il s'écrit au présent...). Ce phénomène de sédimentation, mis en lumière par Schneuwly et Dolz (à paraître), ne concerne pas seulement les objets scolaires tels qu'ils apparaissent dans l'enseignement ou dans les moyens d'enseignement, mais également les pratiques enseignantes. S'il est indéniable que ces pratiques changent au fil du temps, le changement ne se révèle pas radical car d'anciennes manières de faire perdurent, mêlées aux nouvelles. La deuxième phase de la recherche dont j'ai en partie rendu compte dans ces lignes a placé les enseignants face à un nouveau matériel faisant du résumé un genre particulier (un résumé de « une » de journal) ; les séquences d'enseignement qui ont été réalisées alors par les enseignants ont également été observées dans le détail. Les résultats confirment l'idée de sédimentation, car les enseignants, s'ils ont effectivement changé à la fois leurs conceptions de l'objet d'enseignement et leur pratique en classe, ont malgré tout maintenu certaines conceptions et manières de faire antérieures. Le moyen d'enseignement – aussi structuré et argumenté sur le plan méthodologique puisse-t-il être, comportant un choix varié d'activités organisées en modules – s'il constitue bien ainsi une source réelle de changement des pratiques enseignantes, engendre cependant un changement qui reste partiel.

Vers de nouveaux rapports aux documents officiels

Quel statut donner aux documents officiels ? Jusqu'ici, plans d'études et moyens d'enseignement étaient généralement imposés aux enseignants. Le plus souvent, ils donnaient lieu à une formation pour en faciliter l'appropriation. La rénovation de l'enseignement du français engagée dès les années 1980 a été introduite de cette façon : nouveaux plans d'études, nouvelle méthodologie, brochures et manuels *ad hoc*, à quelque exception près les mêmes pour l'ensemble de la Suisse romande.

Aujourd'hui, il n'en est plus tout à fait ainsi. Si les plans d'études restent imposés, l'évaluation de l'atteinte des objectifs ou attentes de fin de cycle d'apprentissage, voire, à niveau suisse, de standards de base fixés à certains moments de la scolarité obligatoire, est renforcée. En revanche, la liberté de choix des moyens pour atteindre ces objectifs est plus grande, et l'éventail des moyens d'enseignement s'est élargi. Si tout moyen n'est pas considéré comme également bon (une grille d'évaluation des moyens de français a été élaborée en Suisse romande pour aider le choix fait dans les cantons ou dans la région), il est désormais beaucoup moins admis que l'on impose ces moyens, ou pire encore un moyen. On peut alors faire l'hypothèse que ce nouveau rapport instauré entre les enseignants et les moyens mis à leur disposition ne sera pas sans conséquence sur l'enseignement : cela signifie-t-il que toute pratique est acceptable pourvu que les résultats attendus soient atteints ? Ne risque-t-on pas alors de li-

imiter les innovations en matière d'enseignement, chacun-e se sentant finalement conforté dans sa pratique, conservant son bon vieux manuel ? Au contraire, cette liberté ne va-t-elle pas stimuler les enseignants à davantage collaborer et à se concerter, par exemple au sein de l'établissement, pour étayer les choix à faire en matière de manuels scolaires ? A oser de nouvelles propositions didactiques ?

En Suisse romande, il est encore trop tôt pour répondre à ces questions ; elles s'ouvrent actuellement, au moment où le paysage scolaire se transforme profondément.

Martine WIRTHNER
IRDP
Neuchâtel

Abstract : The observation of teaching sequences about written summaries of informational texts, as they are practiced by two teachers of the secondary school (*école secondaire*) of the Canton Vaud (French-speaking part of Switzerland) reveals to what extent these teachers have used (or not) the official teaching material that is at their disposal. Across their educational practice, their conceptions of the relevant object – i.e. written summaries of informational texts – can be perceived, as well as the relationships between these conceptions and those developed in the official cantonal documents (syllabus and teaching materials). The differences between the official documents and the educational practice of the teachers are quite considerable. They reveal that the teaching practice does not simply reproduce the official recommendations. Moreover, official recommendations are not always very explicit, teachers tend to distance themselves from them and to create their own material, according to their own conceptions about the teaching object, but also according to their way of organising their work in the classroom as well as their teaching.

Keywords : Educational practice – Syllabus – Teaching material – Written summary – Informational text – Dimensions of an object – Conceptions of an object.

Bibliographie

- Barthes R. (1966/1981) « Introduction à l'analyse structurale du récit » — *Communications* 8 (7-33).
- Besson M.-J., Genoud M.-R., Lipp B. & Nussbaum R. (1979) *Maîtrise du français : méthodologie pour l'enseignement primaire*. Genève : Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- Brousseau G. (1998) *Théorie des situations didactiques : didactique des mathématiques 1970-1990*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Charolles M. (1991) « Le résumé de texte scolaire : fonctions et principes d'élaboration » — *Pratiques* 72 (7-32).
- Dolz J., Noverraz M. & Schneuwly B. (éds.) (2001) *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit : notes méthodologiques* (vol. 1 à 4). Bruxelles : De Boeck ; Neuchâtel : COROME (accompagnés de CD-Rom et CD audio)

- Fayol M. (1992) « Le résumé : un bilan provisoire des recherches de psychologie cognitive » — in : M. Charolles et A. Petitjean (dirs.) *L'activité résumante* (105-124). Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.
- Genevay E., Lipp B. & Schoeni G. (1985) *Activités sur les textes : Français 7^e : division pré-gymnasiale*. Lausanne : Fournitures et éditions scolaires du canton de Vaud : LEP.
- Genevay E., Lipp B. & Schoeni G. (1986) *Activités sur les textes : Français 8^e : division pré-gymnasiale*. Lausanne : Fournitures et éditions scolaires du canton de Vaud : LEP.
- Lipp B., Noverraz M. & Schoeni G. (1990) *Lecture suivie, activités sur les textes : le récit, grammaire, conjugaison, orthographe : notes méthodologiques : français 7^e, division supérieure et pré-gymnasiale*. Lausanne : Fournitures et éditions scolaires : LEP.
- Martin D., Weiss J. & Wirthner M. (1989) *L'enseignement renouvelé du français : dix ans après sa première application généralisée dans l'enseignement primaire : rapport de COROF (Commission Romande d'Observation du Français)*. Neuchâtel : IRDP.
- Paquay L. & Lauwaers A. (1992) « Résumer un texte : les procédures prescrites dans les ouvrages méthodologiques sont-elles applicables ? » — in : M. Charolles et A. Petitjean (dirs.) *L'activité résumante* (159-181). Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.
- Rabardel P. (1995) *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Schneuwly B. & Dolz J. (dirs.) (A paraître) *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*.
- Sensevy G., Mercier A. & Shubauer-Leoni M.-L. (2000) « Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20 » — *Recherches en Didactique des Mathématiques* 20, 3 (263-304).
- Wirthner M. (2006) *La transformation de pratiques d'enseignement par l'outil de travail. Observations de séquences d'enseignement du résumé écrit de texte informatif à l'école secondaire*. Thèse de doctorat non publiée en sciences de l'éducation. Genève : Université de Genève.

Plans d'études vaudois

- Service de l'enseignement secondaire (1994) *Écoles secondaires du canton de Vaud : programme du 5^e au 9^e degré*. Lausanne : Département de l'instruction publique et des cultes.
- Département de la formation et de la jeunesse (DFJ) (2001) *Plan d'études vaudois : version 2001 : programme CIN-CYP1-CYP2 - objectifs fondamentaux CYP1-CYP2 : programme CYT - objectifs fondamentaux CYT : programme degrés 7-8-9 – objectifs fondamentaux degrés 7-8-9*. Lausanne : DFJ, DGEO.