

Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université

L'appréhension du rapport à l'écrit par le dispositif didactique

MARTINE WIRTHNER
IRD, Neuchâtel

Vouloir comprendre comment se transforment les pratiques d'enseignement, en particulier par le biais des outils de travail qu'utilisent les enseignants, renvoie dans une certaine mesure à comprendre le rapport que ces derniers instaurent avec l'objet d'enseignement. En effet, les choix auxquels ils procèdent — le découpage de l'objet dans la séquence d'enseignement, les textes à lire, les tâches données aux élèves, les critères d'évaluation, entre autres — attestent de leur façon de travailler et de concevoir cet objet.

Il s'agira donc de considérer, à travers l'observation de séquences d'enseignement, les signes de ce rapport à l'objet (certes tels que les interprète le chercheur) et comment ces signes se modifient lorsque les enseignants recourent à un matériel différent pour l'enseignement d'un même objet de savoir.

1. Le rapport à, le rapport à l'écrit et la didactique

Le rapport à un objet, ici d'enseignement, ne peut donc être appréhendé que par le biais de signes, que ceux-ci renvoient à des sentiments exprimés, à des paroles sur, à des opinions, ou à un agir, à des pratiques. Il ne se laisse pas toucher en tant que tel, par voie directe, mais est donc médiatisé.

Dans cette perspective, la définition du rapport à l'écrit que proposent S.-G. Chartrand et Chr. Blaser nous semble intéressante : « ... nous définissons le rapport à l'écrit comme l'ensemble des actions et des significations construites par un sujet à propos de l'écrit, de son apprentissage, de son usage » (2006 : 188). Ainsi, à travers les modes de recueil des signes de ce rapport à... que sont précisément les discours, les attitudes, un ensemble d'actions d'une personne singulière, ce qui définit le rapport à... est bien les significations attribuées aux signes observables. Cette attribution peut être le fait du chercheur, ou de

DIPTYQUE 12

personnes rendant compte de leur rapport à... ou le fruit d'échanges entre plusieurs protagonistes.

Le rapport à serait alors le fruit de négociations. Il ne serait pas un constat stabilisé, mais plutôt un processus, une construction dynamique, en transformation. À ce titre, il est à même d'intéresser la didactique, le lieu même de la transformation. En effet, en nous référant à B. Schneuwly (2002) lorsqu'il affirme que « enseigner consiste à transformer des modes de penser, de parler, de faire à l'aide d'outils sémiotiques », nous voyons que l'enseignement/apprentissage est ce point de rencontre entre un enseignant, des élèves et un objet de savoir médiatisé. Les interactions qui se déroulent dans l'activité de la classe, le travail conduit par l'enseignant ont pour but principal de changer précisément le rapport que les élèves ont avec cet objet de savoir, de leur donner l'occasion de construire des significations nouvelles à son égard.

Dans ce sens, même si le rapport à est avant tout une construction individuelle — c'est-à-dire une construction singulière propre à une personne (d'où le singulier de *rapport à*, souligné par Chr. Barré-De Miniac, 2002, qui insiste sur la part personnelle de la réorganisation des significations construites) —, il s'articule néanmoins aux significations et actions élaborées par d'autres, desquelles d'ailleurs il prend son origine.

Considérons à nouveau l'enseignant, dans son rapport à l'écrit¹ : avant de devenir le professionnel qu'il est, il a été formé tout d'abord à l'écriture comme enfant, comme élève puis comme étudiant. À un moment donné de sa vie, il a décidé d'embrasser la profession d'enseignant de français ou d'instituteur et a suivi une formation dans ce sens. Il a alors acquis une expérience professionnelle, a eu et a toujours des échanges avec ses collègues, lit et écrit, se tient informé des propositions méthodologiques en lien avec son enseignement, suit des cours de formation continue, etc. Il ne peut ignorer non plus le matériel scolaire existant dans le domaine de l'écrit, les plans d'études, certains articles scientifiques..., et toutes ces activités (un système d'activités selon Chr. Moro et M. Wirthner, 2003) lui ont permis de construire un rapport personnel à l'écrit.

¹ Il est ici difficile de dire dans quelle mesure il s'agit d'écriture ou de lecture ou des deux, car la multiplicité des expériences conduit l'individu à y être confronté tantôt séparément, tantôt conjointement. Même plus loin dans le texte, dans les séquences d'enseignement qui seront décrites, s'il est question avant tout d'écriture, on observe que l'enseignante MAG lie souvent écriture et lecture.

Nous voyons ainsi le rapport à l'écrit de l'enseignant comme un processus dynamique, puisqu'en confrontation avec ces systèmes d'activités et de significations autour de l'objet et des élèves, en jeu durant l'enseignement/apprentissage (mais aussi dans sa vie non professionnelle). Dans cette perspective, le terme de représentation ne nous paraît pas adéquat, car trop figé (M.-Cl. Penloup, dans le même ouvrage, va dans le même sens, préférant *rapport à* à représentation). On peut d'ailleurs se demander s'il ne conviendrait pas de parler de rapports à... en utilisant un pluriel plutôt qu'un singulier puisque, d'une part, la personne engrange des expériences multiples (et parfois contradictoires) à l'origine de rapports plus que d'un rapport à l'écrit, et que, d'autre part, elle est confrontée, au sein des interactions qui ont lieu dans la classe même, aux rapports multiples qui s'y expriment. Pour le moins, son rapport à l'écrit se présente donc sous des facettes diversifiées.

Ce faisant, nous postulons que la didactique est un lieu tout à fait privilégié pour le développement de la notion de rapport à l'écrit. En effet, le rapport à l'objet — ici, dans notre recherche, un objet spécifique de la production écrite — renvoie à la sphère d'expérience de la personne, en l'occurrence, dans notre cas, l'enseignante. Toutefois, le contexte didactique de l'enseignement/apprentissage confronte cette sphère d'expérience à d'autres, celle des personnes qui configurent l'objet à enseigner — auteurs des programmes, des manuels... — celle des élèves, plus ou moins proches de cet objet. Ainsi, la relation triadique qu'instaure la didactique offre un espace privilégié pour la mise au jour de ces différents liens à l'objet. Objet spécifique, certes, mais il nous semble que ce rapport à l'écrit (à l'écriture se mêle la lecture) se révèle de proche en proche, au fil des objets abordés.

2. Activités et significations au coeur du rapport à l'écrit

Il appartient à l'enseignant d'organiser les médiations de cet objet en classe en vue de son apprentissage par les élèves. L'activité en classe prend alors deux directions, pragmatique (faire faire) et épistémique (faire apprendre). L'activité est ainsi le lieu de construction des significations de l'objet (Moro et Wirthner, 2002 ; 2003), voire d'une double sémiotisation selon B. Schneuwly (2000) : d'une part, l'enseignant, par des procédés sémiotiques, rend présent l'objet à enseigner dans la classe sous diverses formes, d'autre part il focalise l'attention des apprenants sur ses dimensions essentielles pour en faire un objet d'étude.

Un des gestes principaux du travail de l'enseignant est l'organisation des dispositifs qui permettront le déploiement de l'objet en classe (Aeby Daghe &

DIPTYQUE 12

Dolz, 2008). Par dispositif, il faut entendre les éléments du milieu pour cadrer une activité scolaire, notamment par la mise à disposition de supports (textes, exercices, schémas, objets réels, etc.). Par ailleurs, c'est lui — l'enseignant — qui va décider du temps consacré à l'enseignement de tel objet, des outils à utiliser pour le faire travailler par les élèves et le leur signifier. Il définit également quelles seront les médiations de l'objet à mettre en place en classe. L'ensemble des gestes et des outils observables tout au long de l'activité en classe, les significations de l'objet, les interactions seront ainsi autant d'éléments rendant compte d'un certain rapport que l'enseignant a construit avec l'objet à enseigner et enseigné.

Nous insistons sur le rôle central de l'observation de l'activité en classe pour débusquer des traces du rapport que l'enseignant instaure à l'objet. L'activité en classe nous semble en effet riche d'indications sur ce point. Même s'il est possible de récolter des informations intéressantes par le biais d'entretiens par exemple, ce qui touche aux modalités, aux choix caractérisant l'action de la personne ouvre l'accès à des particularités de ce rapport à l'écrit que ne révèle pas forcément ou de la même manière le discours.

Nous insisterons plus précisément sur le rôle joué par les outils de travail de l'enseignant comme médiateurs privilégiés des significations de l'objet enseigné. L'enseignant, sa façon de faire, ses conceptions de l'objet enseigné *via* les significations de ce dernier qu'il mettra en avant, seront donc au centre de notre observation. Nous désignerons par outils les éléments choisis par l'enseignant pour l'effectuation des tâches proposées, organisés en un dispositif. Parmi ces éléments, le matériel auquel il recourt peut être officiel ou conçu par lui-même. Il est essentiellement formé de textes, de fiches, et de l'ensemble des écrits apparaissant sur le tableau noir, le rétroprojecteur ou par le biais d'autres médias.

L'objet enseigné a besoin d'être « mis en scène » dans la classe, il n'apparaît pas *ex nihilo* ; pour le moins, il est dit — la part verbale est bien sûr très importante — mais il est surtout « agi ». En effet, à l'école obligatoire, au secondaire aussi, les tâches sont nombreuses et les élèves amenés à « exercer » l'objet à maintes reprises. Un important matériel est alors proposé par l'enseignant pour faire agir les élèves et pour leur signifier l'objet. L'outil d'enseignement possède une double caractéristique, celle d'être médiateur et sémiotique (Schneuwly, 2000). À cette double caractéristique peut s'en ajouter une autre, celle de son rôle transformateur. En effet, l'enseignement étant, comme nous l'avons vu plus haut, essentiellement la transformation des façons

d'agir, de parler et de penser des élèves, les outils utilisés par l'enseignant servent à cette transformation, au développement même des élèves. Mais plus encore, en accord avec P. Rabardel (1995), l'outil, dans la mesure où il est un produit social, porteur de conceptions et d'usages socialement admis, transforme également celui qui l'utilise, à savoir, dans le cas de l'enseignement, l'enseignant lui-même. Par exemple, l'emploi de tel manuel, s'il dit quelque chose de comment l'enseignant conçoit l'objet enseigné (choix des exercices et manière de les faire faire en classe, correction, etc.), dit bien sûr aussi quelque chose de comment les concepteurs du manuel voient l'objet et son enseignement/apprentissage. Parce que celui qui utilise un outil ne suit le plus souvent pas à la lettre les usages et les conceptions qui le définissent, il peut donc exister un décalage entre ce qui est effectivement réalisé et ce qui est préconisé. Ce décalage est précieux à observer, car il révèle de manière concrète le rapport qu'entretient l'enseignant à l'objet enseigné.

Ce regard porté à l'activité de l'enseignant, aux médiations qu'il organise pour enseigner un objet donné (écrit), aux outils qu'il utilise à cette fin, nous paraît donc une voie possible pour appréhender le rapport à l'écrit que cet enseignant a construit.

3. Une recherche sur le rapport instauré par une enseignante au résumé écrit de texte informatif

Pour comprendre quel rapport les enseignants instaurent à l'écrit, nous nous reportons à une recherche effectuée à l'école secondaire auprès de quelques enseignants de Suisse romande. Cette recherche avait pour but principal d'apprécier le rôle de l'outil de travail sur les pratiques enseignantes. Plus précisément, dans le cadre de cet article, nous retiendrons les indices fournis en situation d'enseignement d'un résumé écrit de texte informatif par une enseignante, lors d'une double observation réalisée à environ deux ans d'intervalle, la première visant à appréhender une manière « ordinaire » d'aborder cet enseignement, la seconde à saisir dans quelle mesure l'utilisation d'un moyen d'enseignement particulier mis à sa disposition pouvait changer ses pratiques d'enseignement de cet objet. Nous nous centrerons d'une part sur les significations de l'objet enseigné, d'autre part sur les manières de faire travailler cet objet en classe, dans les deux séquences d'enseignement observées. Ce regard porté à deux moments sur le travail pour une même enseignante conduira ainsi à nous demander quelles sont les dimensions de l'objet enseigné que cette enseignante privilégie dans son enseignement, et dans quelle

DIPTYQUE 12

mesure ces dimensions changent lorsqu'elle utilise un moyen d'enseignement nouveau. L'enseignante — que nous appellerons MAG — enseigne dans le canton de Vaud, et ses élèves — de la filière à destination du baccalauréat — ont de 13 à 15 ans.

Le résumé écrit tient une place paradoxale à l'école obligatoire. Il apparaît généralement dans les plans d'études cantonaux, en particulier pour ce qui touche aux textes narratifs. En même temps, dans ces documents, les objectifs d'enseignement/apprentissage qui accompagnent un travail sur le résumé écrit sont très globaux, voire flous. C'est le cas par exemple dans les plans d'études vaudois dont disposent les enseignants du secondaire de ce canton (1994 ; 2001). S'il a donc sa place dans l'enseignement/apprentissage, les enseignants n'ont toutefois guère d'indications sur ce qu'il convient d'en faire et pourquoi.

À propos des moyens d'enseignement en vigueur dans le canton de Vaud, il existe — au moment où se déroulait la recherche, soit au début des années 2000 — deux brochures d'activités sur les textes (pour la 7^e et la 8^e année), dans lesquelles sont présentées quelques activités sur le résumé écrit de textes narratifs et informatifs (Genevay, Lipp & Schöni, 1985 ; 1986). Les enseignants peuvent également se référer à une partie plus théorique leur donnant des informations sur le résumé. De plus, il existe encore des propositions très générales sur le résumé écrit d'un texte informatif. Précisons qu'il est officiellement recommandé aux enseignants d'aborder plus en profondeur les textes narratifs en 7^e année, les textes informatifs en 8^e année et les textes argumentatifs en 9^e année².

Ce moyen vaudois dit l'importance de prendre en considération la situation de communication pour déterminer la longueur, le ton, le contenu du résumé. Dans le cas du texte informatif, cette situation montre que l'on peut avoir affaire à des résumés très divers. Ce constat tempère le caractère absolu conféré par ailleurs au résumé et à ses règles³. En outre, le texte cible (le résumé) est d'un type⁴ différent de celui du texte source ; il n'en est pas une copie raccourcie. Le fait

² Lorsque nous nous sommes adressée aux enseignants prêts à s'engager dans notre recherche, ils enseignaient dans une classe de 8^e année, d'où notre consigne de faire porter le travail sur le résumé écrit d'un texte informatif. La 9^e année est la dernière année de la scolarité obligatoire.

³ Pour une approche traditionnelle du résumé, familier dans le milieu scolaire, voir Fayol (1992) ; Sprenger-Charolles (1992).

⁴ Comme ailleurs en Suisse romande, mais de façon moins marquée, les textes sont étudiés, dans le canton de Vaud, selon une typologie. Les actes de langage marquent également l'approche textuelle proposée dans les moyens d'enseignement de ce canton.

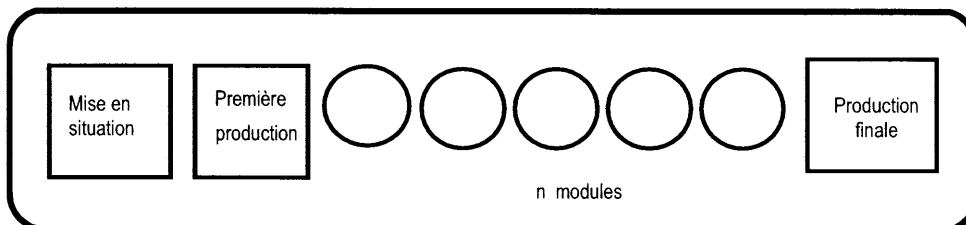
Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université

que l'énonciateur prend une distance certaine par rapport au texte source contribue à ce changement de type de texte ; selon les cas, il peut être conduit à évaluer le texte source, voire à l'interpréter. L'énonciateur du résumé tient par conséquent une place particulière, liée à la situation de communication dans laquelle il se trouve. Le résumé est donc bien, pour les auteurs de ce moyen, un texte à produire avant tout.

Cependant, les brochures vaudoises d'activités sur les textes ayant été éditées depuis un certain temps déjà (1985 et 1986), les enseignants disent ne plus les utiliser volontiers pour leur enseignement. Il en résulte que l'enseignante vaudoise de notre recherche a entrepris sa première séquence d'enseignement sur l'objet résumé écrit d'un texte informatif sans recourir à un matériel spécifique officiel.

Pour entreprendre la deuxième séquence d'enseignement/apprentissage prévue dans la recherche, l'enseignante a reçu un matériel particulier, construit sur le modèle de la Séquence didactique propre au moyen romand *S'exprimer en français* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Tout comme ses collègues qui ont participé à notre recherche, elle a bénéficié d'une information exhaustive d'une demi-journée sur la démarche qu'implique la Séquence didactique.

Tableau 1. Démarche de la séquence didactique



La démarche de la Séquence didactique propose un travail autour de genres de textes, et se rapporte ainsi à la théorie des genres de M. Bakhtine (1984). Les genres constituent une organisation sociale du langage d'autrui ; « il s'agit d'un stock d'énoncés attendus, prototypes des manières de dire ou de ne pas dire dans un espace sociodiscursif » (Clot, 1999 : 169). Concrètement, les genres recouvrent des textes empiriques oraux et écrits tels que le conte, le roman policier, le pamphlet, l'interview, le débat, etc. Du point de vue de l'enseignement/apprentissage, il en résulte la possibilité de s'appuyer sur des pratiques et des textes sociaux de référence. Le travail se réalise donc sur les unités langagières que sont les textes.

DIPTYQUE 12

Le travail sur le genre de texte se réalise à l'intérieur d'un projet permettant l'appropriation de dimensions de ce genre et offrant ainsi aux élèves d'agir dans des situations de communication diverses.

Une fois le projet arrêté, la situation de production précisée, plusieurs étapes jalonnent la séquence d'enseignement/apprentissage : une première conduit la classe à une production initiale d'un texte du genre à l'étude. Ce texte doit amener les élèves et les enseignants à estimer ce qui est déjà acquis et les principales difficultés qu'il suscite. Cette estimation va alors donner aux enseignants des informations utiles pour construire la suite du travail. Une deuxième étape est constituée de plusieurs activités et exercices regroupés en modules, chacun d'eux portant plus spécifiquement sur un problème d'écriture propre au genre. Quatre types de problèmes y figurent : la représentation de la situation de communication et de production du texte ; l'élaboration des contenus ; l'organisation du texte ; le choix des moyens linguistiques les plus pertinents pour la rédaction du texte. Enfin, la séquence se termine par une production finale, guidée par un aide-mémoire résumant les points étudiés dans les modules et utiles pour rédiger le texte.

C'est dans ce cadre que se situe le matériel mis à la disposition des enseignants engagés dans la seconde séquence d'enseignement/apprentissage sur le résumé écrit d'un texte informatif. Le genre de texte choisi était le résumé de la une d'un journal, renvoyant à un article placé à l'intérieur du journal. Dans ce sens, cette Séquence didactique s'inscrit dans le droit fil des propositions de D. Bain (1992) ; en effet, elle présente non pas le résumé (standard, produit par l'application de règles établies, valables pour tout résumé), mais un genre particulier de texte faisant appel à une activité résumante. Les dimensions de ce texte sont donc spécifiques à ce genre. Il ne s'agit pas, pour l'élève, de s'approprier des règles générales et standards permettant d'écrire tout résumé, ni d'écrire un résumé en tenant compte de la situation de communication en fonction d'un certain nombre de règles elles aussi standards pour une part, conformément à ce qui est prôné dans le moyen vaudois par exemple ; mais il s'agit pour lui de s'approprier quelques-uns des outils de production d'un genre de texte bien précis appartenant à la réalité des écrits sociaux. Plus que la situation de communication, c'est la situation de production, les conditions qu'elle implique (destinataire(s), but(s), contraintes...), qui définissent quels sont les outils à utiliser pour écrire le genre de texte étudié.

Ces données concernant les moyens d'enseignement à la disposition des enseignants, bien que brièvement décrites, nous paraissent centrales, car susceptibles de constituer la source — ou en tout cas une des sources — des

Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université

significations que les enseignants attribueront à l'objet enseigné en classe, mais aussi leur manière de conduire les activités en classe. Pour exemple, nous nous penchons, dans les lignes suivantes, sur les séquences d'enseignement de l'enseignante MAG.

3.1. Première séquence d'enseignement (SE1) : un rapport particulier à l'objet « résumé écrit d'un texte informatif »

Le découpage réalisé de la séquence d'enseignement/apprentissage permet d'obtenir une vue d'ensemble de l'activité de la classe et du travail d'enseignement. Il laisse voir aussi le déploiement de l'objet au fil du temps. Dans ce sens, il est possible de se rendre compte de la manière dont cette enseignante met en scène l'objet à enseigner. La façon de mettre en scène l'objet, l'organisation des activités révèlent comment l'enseignant considère l'objet à enseigner, sa progression pour l'apprentissage, les aspects importants à mettre en évidence.

Tableau 2. Organisation de la SE1 de MAG

Résumé écrit d'un texte informatif				
Résumer des textes « irrésomables »	Résumer une marche à suivre (tricot) en sélectionnant les infos importantes	6 minutes	P1	26.01.01
	Résumer une recette en sélectionnant les infos importantes	7 minutes		
Résumer des textes difficilement résumables	Résumer un premier fait divers en biffant les infos non importantes	13 minutes		
	Résumer un second fait divers en biffant les infos non importantes	10 minutes		
Résumer des textes Historiques à repères chronologiques	Repérer la structure d'un premier texte historique	4 minutes	P2	26.01.01
	Sélectionner les infos importantes de ce texte	40 minutes		
	Sélectionner (notes) les infos importantes d'un 2 ^e texte historique selon l'ordre chronologique	45 minutes	P3	2.02.01
Résumer un article (reportage) sans repères chronologiques	Repérer les contenus thématiques dans un article-reportage d'un journal	39 minutes	P4	9.02.01
	Trouver une conclusion au résumé	30 minutes	P5	9.02.01
	Résumer l'article-reportage d'un journal	45 minutes	P6	16.02.01
		45 minutes	P7	

DIPTYQUE 12

Dans la première colonne sont repérés les objectifs principaux poursuivis tout au long de la séquence d'enseignement/apprentissage. Ces objectifs rendent compte d'une première progression par le choix des textes, allant de ceux déjà très courts et non « résumables », car contenant toutes les informations indispensables au lecteur, à ceux, « résumables », permettant une sélection possible des informations. Le temps passé sur ces différents textes témoigne de cette progression : les premiers textes se réduisent aux informations essentielles et donc ne sont pas réductibles. Ces textes sont d'une part une marche à suivre, d'autre part une recette de cuisine. Les deux faits divers choisis ensuite rendent possibles quelques suppressions, mais peu nombreuses et discutables (par exemple, la suppression des modalisations). Le travail sur ces premiers textes ne dure qu'une période (45 minutes), ce qui est relativement peu. Il permet à l'enseignante de faire comprendre que tout texte informatif n'est pas « résumable » et que la tâche principale du résumé est la condensation du texte source à ses informations principales.

Il est intéressant de souligner ici l'hétérogénéité du choix de textes informatifs chez cette enseignante. Pour elle, marche à suivre, recette de cuisine, faits divers (journaux), récits historiques et reportage journalistique sont autant de textes informatifs.

Pour elle, qu'est-ce que résumer ? La sélection des informations importantes (ou son corollaire, biffer ce qui n'est pas important dans le texte) est l'activité de base de la séquence d'enseignement/apprentissage organisée par MAG. Le second pilier du travail sur le résumé apparaît être celui du repérage de la structure du texte source dans le but d'en tenir compte dans le texte à produire. À ce propos, le reportage (article de journal), choisi pour le résumé final, présente une difficulté spécifique : texte de réflexion, comportant de nombreux témoignages, sa structure n'est pas aussi lisible que celle des textes précédents dont les événements décrits suivent un ordre chronologique qu'il « suffit » de reprendre pour la rédaction du résumé. C'est par un travail redondant sur ces deux caractéristiques — sélection des informations et repérage de la structure du texte — que l'enseignante a tenté de signifier leur importance aux élèves et la nécessité d'en tenir compte pour écrire un résumé de texte informatif. À la fin de la séquence d'enseignement/ apprentissage, elle rend encore les élèves attentifs au rôle et au contenu de la conclusion du résumé.

L'essentiel du travail de MAG est réalisé sur les textes source. De ce fait, elle fait très peu écrire ses élèves, et ni les premiers textes ni les deux textes historiques n'ont finalement donné lieu à un résumé écrit, mais seul le travail sur le dernier texte conduit à la rédaction d'un résumé entier, évalué par une note.

L'organisation rigoureuse qui ressort de l'examen de la structure de la SE1, les axes de progression qu'on y distingue (dans le choix des textes et la difficulté progressive des tâches) ne laissent guère de doute sur le degré de préparation de cette séquence d'enseignement. MAG établit le plan des leçons, choisit soigneusement le matériel et essaie les exercices qu'elle donne à ses élèves. Cette planification s'appuie-t-elle sur le moyen d'enseignement vaudois *Activités sur les textes* décrit plus haut ? Ce n'est pas le cas et MAG a procédé « à sa façon », comme elle le confirme lors d'un entretien qui a eu lieu après cette séquence d'enseignement.

Nous avons vu que le choix des textes a été déterminant pour dessiner une des lignes de progression de l'enseignement/apprentissage. Cette progression en a entraîné une autre, liée à la sélection des informations importantes, une sorte de progression de la tâche principale. Pour MAG, le résumé résulte d'un travail de transformation du texte source. L'opération primordiale est la sélection des informations importantes, réalisée en classe collectivement, donc émanant d'un consensus relatif, l'enseignante restant la guide incontestée des activités. À cette opération s'ajoute encore, dès que les textes le permettent, la mise en avant de la structure du texte comme base d'organisation de la rédaction du texte de résumé. Dans ce cadre-là, MAG aborde aussi la conclusion du résumé. Le texte cible ne sera effectivement écrit qu'à la toute fin de la séquence d'enseignement/apprentissage.

3.2. Deuxième séquence d'enseignement (SE2) : vers un nouveau rapport à l'objet « résumé d'un texte informatif »

Le changement majeur apporté à la deuxième séquence d'enseignement /apprentissage se situe dans le fait que les enseignants ont reçu un matériel particulier pour aborder le résumé d'un texte informatif. Ce matériel centre le travail sur un genre de texte spécifique, le résumé de la une renvoyant à un article à l'intérieur du journal. La démarche à suivre (souple) est celle qui a été décrite plus haut. Quatre modules d'activités orientent le travail vers la maîtrise de plusieurs caractéristiques de ce genre de texte : la sélection des informations (importantes certes, mais aussi de certains détails pouvant inciter les lecteurs à en savoir davantage en se reportant à l'article du journal), l'écriture de l'introduction et de la conclusion du résumé, l'invention du titre, le discours rapporté.

Comme on le pressent, ce matériel se présente en rupture avec ce qui a été fait précédemment dans la classe de MAG. Il propose résolument aux élèves des outils d'écriture, pour un genre de texte précis, et inscrit le travail en lien avec

DIPTYQUE 12

l'évaluation (formative et sommative). Le texte cible est donc au centre des activités, les textes source sont des textes de référence, issus de journaux mis à la disposition des élèves. Les activités ne se déroulent pas selon une progression allant du simple au complexe, mais partent directement du texte, puis se déploient en exercices ponctuels pour revenir au texte, lors de la production finale. Enfin, il est suggéré de situer les activités dans un projet de classe, pour leur donner un sens, des finalités et une destination.

À nouveau, nous nous réfèrerons au découpage de la séquence d'enseignement/apprentissage pour rendre compte de la manière dont l'enseignante MAG a conçu le travail sur cette Séquence didactique et, donc, comment elle a envisagé la mise en scène de l'objet et les étapes pour conduire les élèves à se l'approprier.

Tableau 3 : Organisation de la SE2 de MAG

Résumer un article pour la une d'un journal					
Observer des unes de journaux, des portails de médias sur Internet		Observer des unes de journaux	45 minutes	P1	22.05.03
			45 minutes	P2	
		Observer des unes sur internet (journaux, radio, TV)	45 minutes	P3	23.05.03
Rédiger et évaluer un premier résumé d'article de journal pour la une		Rédiger un résumé pour la une à partir d'un article	30 minutes	P4	27.05.03
		Compléter infos sur la presse	14 minutes		
		Évaluer le texte d'un pair	45 minutes	P5	5.06.03
	45 minutes	P6			
Sélectionner des informations importantes et secondaires	des et	Repérer infos importantes d'un article + proposer titre	21 minutes	P7	6.06.03
		Repérer infos non importantes + importantes d'un article	19 minutes		
Inventer des titres accrocheurs		Repérer : - caractéristiques - procédés de construction de titres pour manchettes	45 minutes	P8	10.06.03
		Inventer le titre de plusieurs résumés pour des unes	45 minutes	P9	12.06.03
Rédiger un second résumé d'article de journal pour la une			45 minutes	P10	

Sans inscrire le travail dans un projet plus global, l'enseignante MAG propose à la classe une mise en situation préparant à la production du premier texte de résumé tel que prévu dans la démarche de la Séquence didactique. Pour cela, elle

fait observer des unes de journaux affichées sur les murs de la classe. Cette observation aboutit au repérage des différentes parties qui composent un texte mis à la une d'un journal, notamment le résumé placé sous le titre principal (appelé aussi manchette). Profitant d'une leçon d'informatique, MAG fait faire à ses élèves des recherches sur Internet pour observer ce que proposent journaux, radios, télévisions comme portail d'entrée et résumés d'évènements.

Après la mise en situation, les élèves sont amenés à écrire un premier résumé d'une une. Comme suggéré dans la Séquence didactique, les textes sont ensuite évalués en classe, sous une forme rendue anonyme, ce qui permet à MAG de glisser dans le lot le texte du journaliste lui-même. Des critères d'évaluation sont écrits au tableau noir. Cette correction permet, pour finir, d'aborder la question des informations importantes à mettre absolument dans le résumé.

Cette question conduit MAG à enchaîner, lors de la leçon suivante, avec le module concernant précisément la sélection des informations. Parmi les raisons qui lui font choisir ce module, il y a le fait que — selon elle — les élèves ont introduit « trop » de détails dans leurs productions initiales. Elle insistera donc tout particulièrement sur le repérage des informations importantes du texte source.

Le deuxième module que MAG a choisi porte sur l'invention de titres à donner au résumé de manchette. L'enseignante affiche au rétroprojecteur divers titres tirés de plusieurs journaux. Par observation, les élèves sont amenés à découvrir les procédés utilisés pour attirer l'attention du lecteur. Un exercice complète ce tour d'horizon, demandant aux élèves de reconnaître quels procédés sont en jeu dans une série de titres. Enfin, les élèves sont invités à inventer des titres à plusieurs résumés qui leur sont soumis. Une correction collective termine le module sur les titres accrocheurs des résumés de première page de journal.

L'enseignante MAG arrêtera là le travail en modules et achèvera la SE2 par la production d'un résumé d'un article de journal qu'elle-même aura choisi, sur le thème d'un spot publicitaire antitabac, spécialement destiné à un jeune public. Dans la consigne, elle donne tous les éléments nécessaires pour l'écriture du texte. Elle ne met donc pas à disposition des élèves la grille de contrôle proposée dans le matériel de la séquence didactique.

En réalisant une mise en situation, en entourant le travail par modules de deux productions, la première servant véritablement à la fois aux élèves pour évaluer leurs points faibles et leurs points forts et à l'enseignante pour apprécier quelles sont les réussites et les difficultés observées dans les textes, MAG suit les grandes lignes de la démarche de la Séquence didactique. Certes,

DIPTYQUE 12

elle n'inscrit pas la SE2 dans un projet global et elle n'utilise pas l'aide-mémoire comme outil à la disposition des élèves lors de leur production finale.

Toutefois, et ceci est un trait fort de la manière d'enseigner de cette enseignante, MAG a examiné l'ensemble des textes et des exercices proposés dans la Séquence didactique. Elle a systématiquement modifié ce qui ne lui convenait pas, cherchant de nouveaux textes pour ces élèves, reconstruisant certains exercices, préparant les supports adéquats pour son enseignement (transparents pour rétroprojecteur, fiches pour les élèves...). Ainsi, tout en suivant la démarche de la Séquence didactique, elle a su faire les choix suggérés et améliorer le matériel mis à disposition, en fonction des besoins de sa classe et de son enseignement.

Là encore, demandons-nous quelle a été sa conception du résumé dans cette séquence d'enseignement. En acceptant d'entrer dans cette démarche, en s'appropriant soigneusement les éléments de la Séquence didactique, MAG a accepté les principes au centre de l'enseignement/apprentissage du résumé d'un genre de texte particulier : le travail sur le genre, la centration de ce travail sur le texte cible dans le but de donner aux élèves les moyens de réussir la rédaction d'un texte du genre étudié. Dans ce sens, d'outil de représentation d'un texte source, le résumé est devenu pour elle un outil de communication. Par exemple, les activités réalisées lors du module sur l'invention d'un titre ont permis de mettre en avant l'importance de toucher les destinataires du texte. Quant au travail sur la sélection des informations, il a généralement été également lié à sa destination, le fait de devoir toucher le lecteur potentiel du texte, perdant alors un certain caractère absolu, apparent dans la SE1 (le texte source dévoile par lui-même les informations qu'il faut garder).

La démarche même de la Séquence didactique, la nature du matériel mis à la disposition de l'enseignante ont conduit MAG à opérer des changements par rapport à l'objet résumé d'un texte écrit informatif. Elle a réellement pris en considération le genre proposé, choisissant des textes de référence conformes au genre, travaillant véritablement certaines caractéristiques de ce genre, mettant l'accent sur le texte cible d'abord, en vue de pourvoir ses élèves d'outils rédactionnels.

Qu'est-ce qui pourrait justifier un tel changement chez MAG ? La Séquence didactique l'a-t-elle véritablement convaincue de son bienfondé et de son efficacité ? Si MAG ne doute pas que, au terme de la SE2, les élèves ont certainement appris quelque chose, elle exprime également, lors des entretiens que nous avons eus ensemble, que le plus important pour elle ne se situe pas dans l'approche textuelle (qu'elle soit typologique ou générique), mais davantage dans

Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université

un travail systématique sur la langue (syntaxe, orthographe, lexique...). Pourtant, elle a laissé de côté toutes les activités de la Séquence didactique proposant un tel travail (en lien bien sûr avec celui sur le texte). Son approche dissocie donc expression et structuration de la langue. Finalement, autant la SE1 que la SE2 ne lui semblent pas des voies privilégiées pour l'apprentissage de l'écrit.

3.3 Comparaison des significations des moyens d'enseignement et de celles des SE1 et SE2 de MAG

L'examen des tableaux suivants montre d'une part les significations (ou dimensions) de l'objet mises en avant dans les moyens d'enseignement (y compris la Séquence didactique) dont pouvaient disposer les enseignants concernés par notre recherche, d'autre part celles que l'enseignante MAG a explicitées durant les séquences d'enseignement/apprentissages SE1 et SE2. Il s'agit de voir dans quelle mesure, elle se conforme aux propositions officielles, ou s'en éloigne, et, finalement, au travers des choix qu'elle a effectués, quelles sont ses conceptions de l'objet d'enseignement « résumé écrit de texte informatif ».

Tableau 4 : Dimensions du résumé dans les moyens d'enseignement et dans la SE1 de MAG

<i>Résumé</i>	AT- VD	SD	MAG
Dimensions du résumé	texte narr. 7 ^e	une journal	SE1
Verbes à la troisième personne	X		
Verbes au présent	X		X
Discours – dialogues – rapportés indirectement	X		
Caractère narratif du texte source conservé + schéma quinaire	X		
Narration de l'entier de l'histoire selon longueur calibrée (60-100 mots)	X		
Pas de phrases reprises telles quelles du texte source			X
Organisation du texte source informatif à reprendre, le plus souvent selon la matière traitée, par paragraphes			X
Réduction du texte source à l'essentiel de son contenu	X		X
Dépendance à la situation communicative : longueur – ton – événements...	X		
Type textuel distinct du texte source : description de récit, voire discours rapporté	X		

DIPTYQUE 12

<i>Résumé</i>	AT- VD	SD	MAG
Dimensions du résumé	texte narr.	une journal	SE1
Si compte rendu de presse, fiche de lecture, dictionnaire des œuvres, exposé : évaluation de l'œuvre indispensable	X		
La réduction porte sur les éléments à valeur indicielle seulement	X		X
Distance de l'auteur identique tout au long du résumé	X		
Diversité des connecteurs – présence de relations de chronologie et de causalité	X		X
Vocabulaire spécifique, métadiscours descriptif	X		
Part nécessaire d'interprétation du texte source	X		
Découpage du texte en paragraphes pour faciliter la lecture		X	X
Correction orthographique sur l'ensemble du texte cible (chapeau et tire compris)		X	X

Le moyen d'enseignement vaudois est riche en dimensions concernant le résumé écrit. Il ne faut toutefois pas oublier que les indications qu'il donne concernent essentiellement le résumé narratif, sensiblement plus développé que celui du texte informatif. Si l'option générale de ce moyen est bien liée au résumé comme reformulation (description) du texte source, à l'aide de règles précises telles que rédiger à la troisième personne, au présent, en respectant le schéma narratif et en n'incluant pas de discours rapporté direct, il est néanmoins fait mention du fait que le texte cible est un texte rédigé dépendant de la situation de communication, distinct du texte source, objet d'une interprétation et d'une prise de distance de la part de l'énonciateur. Au-delà des contraintes imposées par la tradition du résumé, la perspective communicative tient une place non négligeable dans les manuels vaudois, s'inscrivant dans la mouvance de la rénovation de l'enseignement du français de la fin des années 1970 et du début des années 1980. Dans ce sens, il y a bien travail rédactionnel de la part de celui qui écrit le résumé, supposant une évaluation, une interprétation du texte source et, donc, une place à tenir de la part de l'énonciateur. Cette position se rapproche, à notre sens, de celle de J.-P. Bernié (1993 ; 1994).

Or, MAG ne semble pas prendre en considération cet aspect communicatif et énonciatif. Dans sa SE1, on observe de nombreuses institutionnalisations, constituant autant d'occasions de faire valoir des significations jugées importantes de l'objet. Cette enseignante s'attache à quelques règles formelles telles que celles-ci : écrire le résumé au présent, ne pas reprendre telles quelles

Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université

des phrases du texte source, employer certains connecteurs appropriés, découper le texte en paragraphes significatifs et veiller à l'orthographe. De plus, elle demande de reprendre les informations principales paragraphe par paragraphe et de supprimer les passages qui ne constituent pas la trame organisationnelle du texte, fidèle à l'idée qu'il faut respecter la structure globale du texte source. Enfin, conformément à ce qui se dit également dans le moyen vaudois, elle insiste sur le fait que le résumé est une réduction à l'essentiel du texte source.

Tableau 5 : Dimensions du résumé dans les moyens d'enseignement et dans la SE2 de MAG

<i>Résumé</i>	AT- VD	SD	MAG
<i>Dimensions du résumé</i>	texte narr. 7e	une d'un journal	SE2
Pas le résumé mais des résumés	X	X	
Des résumés comme genres de textes, textes de la réalité sociale		X	
Dépendance aux circonstances de production : but, destinataires...	X	X	X
Primauté du texte cible sur le texte source		X	
Résumé sous la manchette de la une de journal comme genre de texte de résumé		X	
Sélection des informations les plus importantes pour le lecteur du texte cible		X	
Rôle incitatif de certains détails à mettre dans le résumé		X	
Choix de termes marqués pour renforcer l'idée principale du texte cible		X	
Marques spécifiques au début et à la fin du texte cible pour attirer le lecteur		X	X (début seul)
Présence importante d'un chapeau		X	X
Fonction attractive et incitative du titre – manchette		X	X
Présence possible de discours directs et indirects		X	
Respect de la place réservée à la une pour le texte cible		X	X
Présence d'un renvoi de page à l'article dont parle le résumé		X	
Correction orthographique sur l'ensemble du texte cible (chapeau et titre compris)		X	X

Pour la SE2, les significations de l'objet sont évidemment largement issues de la Séquence didactique fournie aux enseignants. On remarquera que deux de ces dimensions se trouvent également dans le moyen d'enseignement vaudois : d'une part qu'il n'existe pas le résumé, mais des résumés (les résumés dépendant

DIPTYQUE 12

principalement de la position énonciative de leur(s) rédacteur(s) dans un cas, des genres de textes dans l'autre), d'autre part que la rédaction du résumé dépend des conditions de production.

Il convient de mettre en évidence tout d'abord que MAG fait sienne cette affirmation relative au rôle des conditions de production pour écrire le genre de texte proposé. Ce constat contraste fortement avec celui que nous avons fait pour la SE1. La Séquence didactique conduit ainsi cette enseignante à adopter une perspective communicative. Chez elle, cette perspective sera tout particulièrement mise en évidence par le biais du caractère incitatif du résumé de la une d'un journal. Aussi bien le chapeau que le titre sont des parties du texte qui permettent de souligner ce caractère incitatif. De plus, le début du résumé peut comporter des marques attirant le lecteur. MAG ne manque pas d'insister sur ce point auprès de ses élèves. Par ailleurs, elle fera également valoir des critères formels tels que : tenir compte de la limite de place liée à la première page de journal ; veiller à l'orthographe du texte à écrire, faisant référence aux contraintes de la situation de production et aux destinataires.

Quelques éléments conclusifs...

Les dimensions de l'objet que privilégie et met en avant MAG dans sa SE1 sont, pour une part, celles des moyens d'enseignement en vigueur dans son canton. Pour une autre part, cependant, les dimensions de l'objet en évidence dans cette séquence d'enseignement/apprentissage lui sont spécifiques, issues de son expérience et des conceptions qu'elle s'est construite de l'objet, sans qu'il soit possible d'en identifier précisément l'origine. Celle-ci semble en effet lointaine et remonter à des pratiques nées de la tradition scolaire : le résumé est vu comme essentiellement le résultat de la transformation d'un texte source, selon des règles standards ; il n'est pas considéré dans une situation de production avec ses contraintes propres, un ou plusieurs destinataires, et, de ce fait, a comme but essentiel de rendre compte de la pensée de l'auteur du texte source, en l'absence de toute visée communicative.

Toutefois, le nouveau matériel mis à sa disposition a « obligé » MAG à tenir compte à la fois des conceptions et des procédures qu'il véhiculait. La visée communicative devient réelle, le résumé particulier est travaillé selon certaines de ses caractéristiques, il a des destinataires... Il reste que cette enseignante, bien qu'ayant suivi au plus près les propositions de la Séquence didactique, y a insufflé certaines de ses façons de travailler en classe et a fait des choix de contenu en fonction de ses conceptions de l'enseignement/apprentissage de

l'écrit. Nous avons donc observé une sorte de compromis entre les nouveautés préconisées et d'anciennes façons de faire.

Que dire alors de son rapport à l'écrit ? Il nous semble que l'observation de l'activité en classe, de son organisation et de sa conduite par l'enseignante, amène à repérer des éléments constitutifs de son rapport à l'écrit. Ce sont essentiellement par les médiations de l'objet, conçues par elle et impliquant donc les liens qu'elle tisse avec l'objet d'une part, avec les élèves d'autre part, au cœur du processus didactique, que ces éléments se font jour. Les outils d'enseignement participent de ces médiations. Nous avons vu qu'un nouveau matériel produit de nouvelles médiations, pousse l'enseignante à agir autrement qu'à l'accoutumée, est susceptible de modifier son rapport à l'écrit, à l'écriture. Mais nous avons vu aussi que l'enseignante agit à maintes reprises en décalage par rapport aux propositions de ce moyen. Or ce jeu entre conformité et décalage atteste à la fois des aspects invariants touchant ses actions et conceptions vis-à-vis de l'objet et plus largement de l'écriture, et des changements possibles par rapport à elles.

Ces mouvements de changement, encore timides, ne pourraient-ils pas être à l'origine d'un changement plus profond, à la source d'un certain développement de la pratique professionnelle, d'une façon de concevoir l'enseignement de l'écriture, voire de l'écrit ? Nous le pensons, car un nouveau matériel, porteur de significations particulières relatives à un objet de savoir et à son enseignement/apprentissage, engage une confrontation, un conflit même, avec le rapport de l'enseignant à cet objet de savoir. Et cette confrontation est source potentielle de transformation, ouvre un processus de changement.