

Expliquer en didactique du français : réflexions à partir de recherches sur la planification textuelle

**Joaquim Dolz & Thérèse Thévenaz-Christen
Université de Genève**

La didactique du français langue première d'enseignement vise la compréhension du rapport entre l'enseignement et l'apprentissage d'un objet d'enseignement. C'est le *caractère médiateur du système didactique* qui se trouve à la base des principes explicatifs généraux de la discipline ; c'est-à-dire les processus de médiation déterminant les formes d'enseignement et d'apprentissage. Au-delà de la diversité des phénomènes d'apprentissage spécifiques étudiés, la didactique du français vise la définition de catégories conceptuelles autonomes permettant premièrement d'établir des articulations théoriques entre les produits supérieurs de la culture objet d'une transmission scolaire, deuxièmement les contraintes, les actions et les interactions intervenant dans la médiation en classe, et troisièmement les transformations dans le psychisme des apprenants. Cette perspective est celle de la transposition didactique dans son sens large (Chevallard, 1985/1991) et celle de l'ingénierie didactique. Le système didactique, comme modèle théorique, implique des recherches, des sondages à différents niveaux : sur l'objet à enseigner et son rapport aux savoirs disciplinaires et aux savoirs relatifs aux pratiques de référence, sur les capacités des élèves et sur l'objet enseigné en classe.

La recherche en didactique des langues a mis en évidence l'importance de l'école dans l'apprentissage des formes complexes du langage qui suppose un processus long s'échelonnant sur toute la scolarité. En ce qui concerne plus particulièrement le langage écrit, l'observation des situations de médiation scolaires montre le rôle que joue le contexte scolaire des apprentissages, les interventions de l'enseignant et les interactions didactiques

entre élèves et enseignants. À la différence de la psychologie et de la linguistique textuelle, la didactique se questionne sur les modalités de la médiation en classe, comme sur les modalités de transmission culturelle des objets d'enseignement définis en rapport avec les attentes institutionnelles et sociales arrêtées dans des instructions officielles. L'écriture en situation de médiation est donc présentée comme un objet de recherche non réductible à l'étude des stratégies des élèves ou des objets d'enseignement ; la prise en compte de l'ensemble des facteurs qui constitue le système didactique est considérée comme incontournable et nécessaire. En outre, la didactique entre en matière sur le statut socio-historique des objets abordés par l'enseignement et les transformations que ces objets subissent lorsqu'ils sont « apprêtés » pour l'enseignement. En ce qui concerne les objets d'enseignement propres à l'écriture, la maîtrise des diverses formes textuelles (narratives, argumentatives, explicatives, etc.) se présente, en l'état de nos connaissances, comme mobilisant des capacités diverses supposant des apprentissages spécifiques. Il paraît donc fondamental de prendre en considération la diversité textuelle dans les études didactiques sur la production écrite.

Le but de cette contribution est d'analyser trois recherches portant sur trois genres textuels différents afin de mettre en évidence à la fois la centralité et la diversité de l'objet d'enseignement dans le système explicatif de la discipline. Les travaux sélectionnés esquissent également un itinéraire heuristique, qui illustre l'évolution et la complémentarité des démarches explicatives utilisées.

Dans ce but, nous empruntons à Vygotsky les critères d'analyse développés dans son projet épistémologique pour la psychologie au cours de la première moitié du siècle passé. Dans l'ouvrage *La signification historique de la crise en psychologie*, Vygotsky (1927/1999) constate l'éclatement des courants psychologiques des années vingt et critique d'une part le réductionnisme de la *psychologie objective* ou « naturellement scientifique » des réactologues russes et des behavioristes américains qui étudient les seuls comportements observables. D'autre part, il récuse l'idéalisme de la *psychologie subjective*, représentée entre autres par la psychanalyse et la psychologie de la Gestalt, centrées sur le seul phénomène subjectif de la conscience. Pour dépasser la crise de la psychologie, Vygotsky propose un projet épistémologique et méthodologique unificateur dont nous reprenons les caractéristiques principales à notre compte (cf. Rivière, 1990, p. 62-63 ; Vygotsky, 1927/1999, introduction de Bronckart et Friedrich) :

1. l'adoption d'un *système conceptuel articulé et dialectique* : des concepts ou des notions précisément définis, explicitement mis en relation entre eux délimitent un cadre théorique ; ce cadre théorique rend compte des dimensions objectives et subjectives de l'organisation des fonctions psychiques et de leurs relations ;

2. la mise en œuvre d'une *démarche explicative* susceptible de délimiter des portions du monde réel significatives, c'est-à-dire non réductionnistes du point de vue de la complexité des phénomènes de transmission et de médiation en jeu ;
3. le recours à une *démarche génétique* qui retrace les étapes de l'appropriation des objets d'enseignement pour en comprendre la logique et la dynamique, ainsi que la généalogie des transformations de l'objet disciplinaire.

Concernant le *système conceptuel*, la didactique, comme toute discipline aspirant à la scientificité, cherche à dépasser ce qui est immédiatement perceptible en vue de sa compréhension. Les phénomènes mis en évidence par l'observation, construits par le point de vue, sont toujours partiels, prédélimités et orientés par la théorie. La signification qui leur est attribuée émane, d'une manière ou d'une autre, d'un cadre conceptuel général prédéfini. Ce qui pose la question de la manière dont la théorisation et la conceptualisation interviennent dans la recherche. Quant à la démarche d'investigation, Vygotsky, notre référence épistémologique, prône la nécessité d'une *explication causale*, précédée et prolongée par une *méthode analytique et interprétative* à caractère compréhensif, indispensable au dépassement des limites de l'expérience immédiate. Une telle démarche s'avère nécessaire dans toute lecture, codification et formalisation de données empiriques. Elle est « transformatrice » des objets de savoir et des cadres théoriques qui les ont rendus/rendent possibles par les questions en retour qu'elle fait émerger. Enfin, en didactique, nous postulons que la *démarche génétique* implique toujours l'étude des processus de médiation. Sans prise en compte de l'enseignement, il est difficile de comprendre la progression des apprentissages.

Dans cette contribution, nous utilisons les trois caractéristiques du projet vygotkien pour examiner les recherches didactiques portant sur les opérations de planification textuelle. L'examen de ces trois dimensions nous permettra d'y situer la place et la nature de l'explication. Il s'agit de travaux de nature différente, chacun étant une illustration d'une série de recherches passées ou en cours. Ce qui présente un double intérêt :

- d'une part, la diversité textuelle comme élément à expliquer est intégrée ;
- d'autre part, les ruptures et les continuités peuvent être montrées à partir des générations successives de recherches. Le facteur temporel, intervenant de manière significative dans les processus d'abstraction et de généralisation, est pris en compte dans l'analyse effectuée.

Les trois recherches en question portent sur :

- la planification dans les productions écrites des élèves avant et après enseignement, le texte est alors regardé comme produit fini (genre textuel : le *rapport explicatif en chimie*) ;
- la planification *on line*, telle qu'elle apparaît dans les processus de production d'un texte à deux (genre textuel : le *récit d'énigme*) ;
- l'appropriation de la planification en cours de médiation dans les situations d'enseignement (genre textuel : le *résumé incitatif d'une quatrième de couverture*).

Pour mettre en évidence les principes et démarches explicatifs, nous commençons tout d'abord par situer les opérations de planification textuelle dans un cadre théorique et conceptuel. Nous montrons ainsi la nécessité d'une *modélisation* des opérations de planification pour interroger les capacités des apprenants et contribuer en retour à une *modélisation didactique* plus élaborée. Cette élaboration prend en considération les caractéristiques externes de l'organisation plurielle des textes pour pouvoir saisir la médiation et l'appropriation par les apprenants. Ensuite, nous décrivons tour à tour le système explicatif de chacune des recherches. Enfin, une fois les éléments mis en évidence, synthétisés, nous discutons les apports des trois approches pour montrer leur articulation dans une vision systémique de la planification textuelle. C'est ici que la généalogie entre les objets de recherche éclaire la démarche explicative de la discipline et la position épistémologique adoptée.

LES OPÉRATIONS DE PLANIFICATION TEXTUELLE

Depuis une vingtaine d'années, la didactique des langues, comme la linguistique textuelle et la psycholinguistique, ont consacré de nombreux travaux aux processus d'organisation textuelle dans la production écrite. Toute une série de recherches a été réalisée pour comprendre la place des *opérations de planification* dans l'apprentissage de l'écriture de différents genres textuels.

Dans ces travaux, tout texte est considéré comme le produit d'un ensemble d'*opérations langagières* s'articulant à une situation de production. Autrement dit, à partir d'une situation, le sujet mobilise une série de mécanismes psychologiques pour accomplir une action langagière. Parmi ces opérations présentant un caractère purement heuristique, les opérations de planification concernent la construction de la trame du texte, notamment les principes hiérarchiques d'organisation du texte. C'est sur la base de diverses recherches du groupe genevois (Schneuwly & Rosat, 1986 ;

Schneuwly & Dolz, 1987 ; Schneuwly, 1988 ; Bronckart, 1996) ainsi que sur d'autres travaux en psychologie du langage (Kintsch & Van Dijk, 1978 ; Hayes & Flower, 1980 ; Bereiter & Scardamalia, 1987) qu'une conception propre de la planification langagière a été formulée comme partie de la gestion globale de l'écriture d'un texte. Cette conception considère que les opérations chargées de l'organisation de la trame du texte s'articulent en un double processus : d'une part, au plan des *procédures cognitives de la planification*, des contenus susceptibles d'être intégrés dans le texte sont mobilisés sous forme de réseaux sémantiques existant en mémoire et associés au thème du discours ; d'autre part, au *plan rhétorique ou communicatif* (Schneuwly & Dolz, 1987), des formes discursives sont activées, provenant des modèles disponibles en mémoire et s'adaptant aux exigences des situations communicatives. Le découpage de ces deux plans inséparables ne se justifie qu'analytiquement et du point de vue génétique. Ainsi, les séquences élémentaires mobilisées par les plus jeunes élèves dépendent surtout des représentations du contenu à mobiliser et, progressivement, ces contenus sont intégrés dans des plans dépendant des exigences communicatives.

La rédaction d'un texte implique toujours l'activation d'une structure cognitive renvoyant à une série de connaissances. Un thème peut déclencher tout un potentiel d'actions langagières différentes. Le thème du discours exerce une influence sur la structuration cognitive : dans l'activation des réseaux de connaissances existant en mémoire, dans l'élaboration de nouveaux réseaux ainsi que dans l'organisation cognitive d'ensemble. Les *procédures cognitives de la planification* imposent des contraintes sur les composantes susceptibles d'être intégrées et « dicibles » dans les textes, comme sur la place qu'elles prennent d'un point de vue hiérarchique (priorités) et séquentiel (ordre). De plus, les procédures cognitives de la planification diffèrent selon le genre et le type de texte et se marquent au travers de séquences différentes (Adam, 1999).

Dès l'instant où se pose le problème de la communication avec autrui, la forme discursive plus ou moins conventionnelle en est affectée. Les *plans communicatifs* réorganisent la séquence et la hiérarchie des composantes cognitives en fonction des modèles langagiers en référence aux formes langagières concrètes. Lors de la production d'un texte, le plan adopté peut être ainsi plus ou moins conventionnel, plus ou moins proche des modèles langagiers existant dans une culture (écrits sociaux de référence), plus ou moins adapté à la situation de communication et en fonction du caractère plus ou moins interactif de la relation entre les partenaires. Il constitue la trace d'opérations complexes non dissociées.

En outre, du point de vue de l'enseignement, le chercheur a besoin d'une modélisation didactique au niveau de la planification des genres textuels pour pouvoir étudier ensuite les capacités des élèves en jeu dans leur apprentissage ainsi que les contraintes didactiques qui le déterminent,

notamment les interventions et le guidage de l'enseignant. Ce sont ces aspects qui vont être traités en priorité dans les trois recherches analysées.

PREMIER TYPE DE RECHERCHE : LA PLANIFICATION TEXTUELLE DANS LE RAPPORT EXPLICATIF EN CHIMIE

Le premier type de recherche concerne l'expérimentation en classe d'une séquence didactique¹, interrogeant les possibilités d'un enseignement précoce de l'écriture d'un genre textuel particulier : le rapport explicatif en chimie (Dolz, Allenbach & Wacker, à paraître). À la suite d'autres recherches sur le texte explicatif documentaire (Rosat, 1985), cette étude adopte une démarche méthodologique consistant à mesurer l'efficacité du dispositif d'enseignement, c'est-à-dire la séquence didactique. En contrastant l'organisation des textes rédigés avant et après la réalisation de la séquence et en comparant celle des textes rédigés par des élèves du groupe expérimental et du groupe de contrôle, les différences sont mises en évidence. La méthodologie utilisée est celle de la pédagogie expérimentale classique, les données empiriques concernent les productions écrites des élèves. Le facteur (ou variable indépendante) dont on veut vérifier la validité didactique est la séquence didactique réalisée.

L'analyse des textes d'élèves, avant enseignement, permet de dégager quatre catégories de textes d'élèves : ceux qui n'entrent pas dans l'explication ; ceux qui évoquent la notion à expliquer ; ceux qui attribuent une cause erronée au phénomène ; et ceux qui introduisent des notions de base essentielles à la compréhension du phénomène. Dans tous les cas, la planification ou l'organisation du texte en parties se limite à une phase directement explicative, généralement avec un seul paragraphe, voire deux, sans passer par une phase de *problématisation* qui introduit le texte. La *schématisation explicative* est très simple, elle consiste généralement à évoquer une cause générale en choisissant, en comparant, en inventant ou en bricolant des exemples qui conviennent à la « démonstration » pour étayer cette cause. Les séquences textuelles élémentaires utilisées par les élèves dépendent de leur représentation des contenus, leur mobilisation constituant en quelque sorte le plan du texte.

L'analyse des productions finales, après enseignement, montre que tous les élèves augmentent la taille des textes dont la longueur moyenne est de

1. Dispositif d'enseignement qui amène les élèves à une première production d'un texte d'un genre donné. À partir de cette première production, des ateliers d'enseignement sont sélectionnés, préparés et menés en classe. Les élèves sont amenés soit à réviser leur premier texte au fur et à mesure soit à écrire un deuxième texte. Le texte final est indicateur des progrès réalisés et de la fin de la séquence.

six fois supérieure à celle de la production initiale. La variation de la taille des textes est le premier indice visible des changements intervenus. De plus, il se produit globalement une transformation de la construction intellectuelle impliquant une attitude réflexive différente et une substitution du premier texte par un texte plus intelligible et explicite dans sa formulation. Presque tous les indicateurs de la planification retenus que nous ne pouvons pas développer ici manifestent des changements. Tous les textes comportent un titre principal et un minimum de trois sous-titres marquant les grandes parties du texte (par exemple : titre principal « Le chou rouge » ; sous-titres, « Ce que j'ai fait », « Mon explication », « Conseils »). Tous les textes sont segmentés en plusieurs paragraphes qui répondent généralement aux grandes parties du texte marquées par les sous-titres. Le changement le plus important dans l'organisation générale des productions finales concerne la présence de trois phases du texte : *phases de problématisation, explicative et conclusive*. Les élèves se sont appropriés de toute évidence cette forme globale d'organisation du texte explicatif. Le plan conventionnel appris en classe devient la séquence organisatrice des contenus thématiques.

Tous les élèves introduisent le texte par une *phase de problématisation* qui présente trois composantes : a) une description de la démarche consistant à présenter dans l'ordre les actions réalisées, b) la présentation d'une constatation, c) la formulation d'une question par rapport au phénomène constaté. Cette *problématisation* est très importante car elle joue un rôle fondamental dans la cohérence et la cohésion de l'ensemble du texte : la *phase explicative* des textes d'élèves apparaît comme une réponse au contexte délimité dans cette première partie. La *phase explicative* change radicalement de nature entre les deux productions. Ce n'est plus une opinion ou une croyance mais elle cherche à être fidèle aux savoirs scientifiques abordés en classe.

En termes de résultats, l'estimation du niveau de compréhension des élèves reste un point délicat, mais il paraît évident que le discours explicatif est devenu plus intelligible que lors de la production initiale et sans contradiction majeure avec les contenus enseignés. La logique de l'explication va du général aux cas particuliers pour en tirer à la fin la règle générale. Enfin, tous les textes de la production finale contiennent une *phase conclusive* qui contient un conseil ou des commentaires par rapport à l'ensemble de l'expérience.

La rapide présentation de cette recherche semble suffisante pour montrer, en fonction des trois dimensions retenues et définies plus haut, les principes explicatifs suivants :

1. La vision systémique de la planification textuelle dans cette recherche est donnée par le *cadre théorique général* où l'organisation des parties du texte est mise en rapport avec un *modèle didactique* du genre textuel

étudié, un *modèle théorique des opérations psycholinguistiques* sous-jacentes à leur production textuelle et un *modèle des rapports complexes entre l'enseignement et l'apprentissage*. Prise isolément cette recherche pourrait être considérée comme « réductionniste » puisqu'elle présente un certain nombre de caractéristiques communes aux approches développementales « naturalistes ». Contrairement aux recherches psychologiques classiques en laboratoire, l'apprentissage de la planification textuelle est systématiquement contextualisé dans la situation scolaire, ce qui est une condition pour établir la « validité écologique » de la recherche. Par ailleurs, elle s'intègre dans une vision plus large de la production textuelle : la planification textuelle est étudiée en rapport avec d'autres dimensions intervenant dans les processus rédactionnels, notamment l'adaptation à la situation de communication et l'utilisation des ressources linguistiques.

2. La *démarche* proposée vise directement l'*objectivation* des comportements observables et l'explication causale qui ne prend vraiment de signification que par l'*analyse* et l'*interprétation* des données recueillies. Les productions écrites des élèves sont d'abord envisagées comme des faits immédiatement observables, considérés comme *des traces en surface d'opérations psychologiques sous-jacentes*. Les critères d'analyse choisis s'inspirent d'une *modélisation théorique hypothétique*. L'analyse systématique et objective du produit de l'action langagière des élèves reste la base pour vérifier leur conformité avec les hypothèses qui découlent du modèle théorique. C'est par une confrontation dialectique entre la démarche théorique et la démarche empirique que la recherche avance. Par ailleurs, les séquences didactiques sont abordées comme le *facteur causal* (intervention contrôlée modifiant délibérément le milieu de la classe) des changements produits dans les comportements des élèves, bien que cette explication ne constitue qu'une première étape pour une compréhension plus profonde des apprentissages des élèves. La dépendance causale n'est pas envisagée comme absolue : la séquence didactique expérimentée est considérée comme une condition permettant les apprentissages, mais elle ne constitue pas la condition nécessaire et suffisante pour leur occurrence. Les déterminations d'un comportement aussi complexe que l'apprentissage précoce de la planification textuelle d'un texte explicatif sont si variées et multidimensionnelles que nous ne visons qu'une première vérification de la pertinence de nos hypothèses pour les situations de production et d'enseignement que nous avons rigoureusement contrôlées. Il s'agit plutôt d'une causalité complexe, résultat de facteurs hétérogènes qui doivent être progressivement dégagés par une analyse plus fine comme nous le montrerons dans le troisième type de recherche. Ici c'est l'effet de l'apprentissage au moyen de la séquence qui est analysé. Cette recherche n'explicite pas comment cet effet est engendré.

3. La *démarche génétique* dans l'étude de l'apprentissage des opérations textuelles suppose l'étude des formes successives et de leurs logiques qui se manifestent chez l'apprenant et contribuent à sa construction. Le caractère génétique et dialectique de la recherche se manifeste à plusieurs niveaux. Premièrement, l'analyse des productions textuelles d'adultes sert de point de référence pour étudier les productions des jeunes élèves, les décalages entre experts et apprentis servant d'indices. Deuxièmement, l'étude expérimente le travail en classe d'un genre textuel rarement abordé dans la tranche d'âge choisie (10 ans) justement pour examiner les possibilités d'un tel enseignement. Troisièmement, la recherche essaie de vérifier l'hypothèse de la progression des apprentissages allant dans le sens de la transformation des procédures cognitives élémentaires vers des plans communicatifs conventionnels qui réorganisent les composantes du texte portant sur la compréhension de phénomènes chimiques. Enfin, les interventions, à travers le dispositif « séquence », sont considérées comme sources d'apprentissages susceptibles de contribuer à expliquer les étapes successives du développement des opérations de planification du texte explicatif, bien qu'il ne soit pas (encore) question de la mise en évidence de « lois ».

DEUXIÈME TYPE DE RECHERCHE : LA PLANIFICATION ON LINE EN DYADES D'UN RÉCIT D'ÉNIGME

Dans la recherche conduite par Dolz et Schneuwly (1998) à propos de l'écriture de récits d'énigme, la tâche proposée aux élèves consiste à compléter une énigme policière. Pour garder la cohérence et la cohésion du texte, les élèves doivent non seulement tenir compte de ce qui est écrit dans le texte source, mais ils doivent compléter la phase de la résolution et de l'explicitation de l'énigme. Le récit d'énigme est un genre narratif particulièrement intéressant du point de vue de son organisation, car il implique la reconstruction à rebours du récit d'un crime (dont l'ordre des événements dans le texte ne coïncide pas nécessairement avec la succession temporelle des événements de l'histoire) à partir du récit de l'enquête par un détective.

Cette recherche recourt à un dispositif composé des deux sortes de données empiriques :

1. un dispositif similaire à la recherche précédente a été mené pour analyser les textes produits par les élèves et les transformations intervenues suite à une séquence didactique ;
2. pour cerner les activités métalangagières déployées dans le processus même d'écriture finale du texte, le travail de préparation en dyades est

enregistré. Les interactions des dyades sont intégralement transcrites. Ceci permet d'examiner comment les élèves intègrent les dimensions qui ont été enseignées en classe, se représentent les composantes textuelles en cours d'élaboration, anticipent et négocient le contenu et la formulation du texte à venir, et effectuent leurs choix lors de l'écriture. Les processus de planification du texte sont dégagés de manière indirecte.

Deux groupes d'élèves de 6^e primaire (11-12 ans) ont participé à cette recherche qui s'est déroulée en classe. Les analyses portent uniquement sur 8 dyades ayant reçu un enseignement sur le genre *récit d'énigme* (groupe expérimental) et 8 dyades n'ayant jamais reçu d'enseignement systématique sur ce genre narratif (groupe de contrôle).

Du point de vue de la planification du récit, les résultats de cette recherche mettent en évidence les aspects suivants. Tout d'abord, les échanges entre les élèves donnent une importance majeure à la recherche du coupable. La logique sous-jacente à la rédaction d'un dénouement est très liée au choix d'un coupable, ce qui va dans le sens des experts de ce genre narratif qui considèrent ce personnage comme le centre du récit. Les élèves qui arrivent à un texte plus élaboré et le plus proche du modèle du genre sont ceux qui bâtissent d'abord la solution pour essayer ensuite de la présenter sous forme d'énigme. Le choix du coupable se fait à différents moments des échanges et selon des stratégies d'une complexité inégale : certains élèves font un choix arbitraire du coupable sans étayage argumentatif ; d'autres utilisent une stratégie par essais successifs ou une stratégie de traque (succession aléatoire de pistes et de coïncidences) alors que, dans les textes les plus élaborés, le choix se fait par une recherche et une analyse des indices du texte source qui mènent au coupable par une suite de raisonnements. Ces raisonnements sont le résultat de procédures différentes : d'une part le *raisonnement par induction* (prise en considération des indices de la première partie du texte) et d'autre part le *raisonnement par abduction* (discussion des possibilités et élimination des moins probables).

Les dialogues entre les élèves du groupe expérimental témoignent de l'influence du travail réalisé lors de la séquence didactique concernant la planification du texte, les personnages de l'énigme et la place de la démarche d'abduction. Ces élèves semblent plus enclins à négocier et élaborer ensemble les contenus thématiques avant la formulation, du fait qu'ils disposent des connaissances partagées sur les règles d'écriture du genre, leur permettant une justification des contenus choisis et une discussion argumentée par rapport aux liens à garder avec le texte source. À cet âge les élèves ont encore une grande difficulté à donner une certaine consistance à l'ensemble de l'intrigue. Ils présentent des textes souvent plus proches d'un récit d'aventures rocambolesque que d'un récit d'énigme. Les principaux

outils métalangagiers utilisés sont pourtant proches des règles d'écriture d'experts (abordées dans les ateliers d'enseignement) et constituent une aide non seulement pour la préparation mais aussi pour un meilleur respect des contraintes du genre.

Les grandes lignes de cette deuxième recherche nous conduisent aux considérations suivantes :

1. Le *système conceptuel* adopté appartient à la même perspective métathéorique que la recherche précédente. Cependant, le niveau de complétude du modèle est élargi à l'analyse de relations plus complexes puisqu'il implique le concept de processus rédactionnel, c'est-à-dire qu'il tente, par un déplacement de perspective, de se donner des moyens de saisir l'activité d'écriture des élèves en cours de production. Le modèle de l'apprentissage de la planification langagière se complexifie par la mise en évidence du rôle de deux composantes nouvelles : celle de l'interaction entre pairs, celle des activités métalangagières au service des activités langagières. En arrière plan de l'activité métalangagière des élèves, la question des éléments de prise de distance, d'objectivation et de réflexion qui interviennent dans l'apprentissage de la planification est posée. Par ailleurs, la recherche essaie d'opérationnaliser la distinction entre opérations de planification, processus de planification et plan du récit ; au sein de ce dernier, elle différencie l'ordre du récit dans le texte (l'organisation conventionnelle d'énigme à rebours : récit d'une enquête dans le but de créer une intrigue) et l'ordre temporel de l'histoire racontée (la succession temporelle des événements relatés une fois reconstruits). Ce cadre oriente la description et l'interprétation des textes produits, comme des interactions en cours d'élaboration du texte : le point de vue crée l'objet de l'étude comme le disait de Saussure. Pourtant, le cadrage général de la recherche présente des limites : si les interactions entre les élèves sont théorisées et observées comme sources éventuelles d'apprentissages, cette deuxième recherche, comme la précédente, laisse dans l'ombre les interactions didactiques effectives entre l'enseignant et les élèves à propos du texte enseigné.
2. La *démarche* adoptée intègre doublement, dans le dispositif même, les moyens d'une observation indirecte : par le texte à compléter (qui est contrôlé préalablement à l'expérimentation) et par la constitution des dyades (dont les échanges extériorisent le processus engagé). Les deux types d'observables objectifs (les textes produits lors de la dernière formulation et les interactions verbales au cours d'élaboration des textes avec les formulations successives des élèves) sont analysés en interaction, pour dégager de manière indirecte les mécanismes internes du pilotage de la planification. De ce point de vue, les échanges entre les élèves sont analysés de manière critique comme des traces externes des processus internes de planification. La méthode analytique et

compréhensive cherche à mettre en évidence, au-delà des apparences des interactions entre les élèves et de l'organisation des textes produits, les processus qui les sous-tendent. L'engendrement de significations à travers le parcours descriptif et interprétatif procède par déplacements de points de vue, notamment par la prise en considération de différentes règles d'experts ou théorisations du genre (qui jouent un rôle de *schéma interprétatif*), de manière à donner de la consistance aux nouvelles catégories théorisées (les différentes *stratégies d'écriture* de l'énigme, parmi lesquelles la planification anticipatrice par le choix du coupable à l'avance). Les traits de description peuvent pourtant se multiplier et donner l'impression au chercheur que les données sont inépuisables si la problématique n'est pas suffisamment délimitée ou, au contraire, qu'elles manquent d'épaisseur si la description n'est pas suffisamment détaillée. Les mécanismes en jeu concernent aussi bien les hypothèses à propos des relations complexes entre l'enseignement (une séquence didactique) et l'apprentissage (le progrès accompli et la progression *on line* des élèves), que la façon dont se construit cet apprentissage en collaboration. En résumé, la méthode implique des cadrages, des déplacements et des évaluations en fonction des indicateurs choisis et un va-et-vient systématique entre *mouvements analytiques* et *mouvements de synthèse et de globalisation* des observations.

3. Le *caractère génétique* de la démarche se manifeste surtout par la mise en relation des interactions entre pairs et l'écriture du texte final. La genèse de l'écriture du récit d'énigme est vue comme le résultat de ces interactions. Les interactions entre pairs sont une condition de certains apprentissages observés mais aussi un révélateur des étapes successives de l'accès à une planification textuelle complexe. Le dispositif utilisé (le travail en dyades) n'est pas seulement un dispositif de recherche mais un double dispositif d'enseignement (la séquence et le travail en dyades) à étudier en tant que tel. Du point de vue de la construction des apprentissages, les échanges entre pairs permettent d'identifier un certain nombre d'obstacles, d'interactions verbales réussies du point de vue de l'apprentissage et de zones exploitables pour l'enseignement sur lesquelles l'action didactique peut se baser. La démarche met en évidence les champs de tensions positives créés par l'activité didactique : tâche d'écriture (texte à compléter), interventions de l'enseignant, ateliers et outils didactiques, situation interactive entre pairs – et, en même temps, le champ de possibilités des apprenants permettant à l'activité d'apprentissage de se déployer.

TROISIÈME TYPE DE RECHERCHE : LES OUTILS DIDACTIQUES DE L'ENSEIGNANT POUR LA PRODUCTION D'UN RÉSUMÉ INCITATIF D'UNE QUATRIÈME DE COUVERTURE

La recherche porte sur l'étude des outils didactiques auxquels l'enseignant recourt et les conditions qui sont faites à l'objet d'enseignement (Schneuwly, 2001). Il n'est plus question de vérifier l'effet et l'adéquation de séquences didactiques, mais il s'agit de décrire et de comprendre ce qui se construit dans la médiation au cours de leçons. On peut postuler que les outils didactiques mobilisés dans les interactions sont très nombreux et de nature différente. Dans la recherche sur le *résumé incitatif d'une quatrième de couverture*, il est question d'un premier repérage de certains de ces outils.

L'investigation porte sur la conduite par un enseignant de plusieurs leçons en classe à propos du résumé. Quatre périodes d'environ cinquante minutes chacune ont été observées et enregistrées. Les interactions entre élèves et enseignant sont transcrites intégralement. Menée en 6^e primaire dans une classe suisse romande (âge approximatif des élèves : 11 ans) (Béatrix Köhler, Nidegger, Revaz, Riesen & Wirthner, 1999), la recherche repose sur trois contraintes : 1) la production d'un résumé incitatif avant et après l'enseignement, 2) l'utilisation d'un conte de Boccace comme texte source pour la réalisation du premier résumé incitatif, 3) l'engagement dans la réalisation d'un enseignement. À partir de ces contraintes, l'enseignant aborde librement le résumé avec ses élèves.

La recherche, de caractère exploratoire, vise la construction d'une démarche applicable à l'analyse d'autres séances d'enseignement. En ce sens, elle fournit des paramètres descriptifs des interactions didactiques en mettant en évidence les principaux outils de l'arsenal dont l'enseignant dispose. Dans une première analyse, deux outils ont été identifiés : la *présentification* et le *pointage*. Le premier s'effectue généralement sous une forme matérielle d'exemplification du texte étudié. Il délimite un cadre à l'activité des élèves. Le deuxième, le *pointage*, peut être défini comme un processus de spécification de certaines dimensions du texte. Il se manifeste principalement à travers le discours de l'enseignant et dans les interactions verbales avec les élèves. Le processus de sémiotisation qui se construit dans l'interaction s'opère dans un double mouvement, par *présentifications* et par *pointages* successifs.

En outre, la recherche met en évidence le modèle d'enseignement du résumé que l'enseignant construit à partir de ses savoirs professionnels personnels et de ceux disponibles dans la profession. En ce qui concerne la planification, son travail didactique porte essentiellement sur la visée argumentative du *résumé incitatif* : convaincre l'acheteur, persuader

quelqu'un d'acheter quelque chose. Le *pointage*, comme la *présentification* de l'objet, se focalise sur un aspect du plan communicatif de la quatrième de couverture, sans mise en rapport avec le texte source, un conte de Boccace. L'organisation générale du conte ainsi que les formes conventionnelles d'organisation des résumés de quatrième de couverture ne sont pas prises en considération. Les outils pour l'observation des textes d'élèves (ou des textes de référence) se focalisent plutôt, de proche en proche et de manière récurrente, sur les contenus narrés, leur sélection et leur orientation argumentative. Le *pointage* porte notamment sur la phrase choc à la fin du résumé. Ce faisant, l'enseignant insiste sur la fonction incitative du résumé et oriente l'écriture à partir de la clôture du texte. Par la visée, l'enseignant fournit donc un critère de sélection et de hiérarchisation des contenus résumés du conte, avec des outils et des stratégies bien précis. L'orientation argumentative du résumé met en travail des dimensions de sa planification.

À partir de cette présentation, nous allons mettre en évidence les principes explicatifs à l'œuvre.

1. Comme pour les deux autres recherches, une métathéorie est sous-jacente aux hypothèses de la recherche sur les outils et les interactions didactiques. Sa particularité porte sur les aspects suivants : 1) le genre résumé incitatif, un genre complexe formé à partir d'autres genres, est faiblement formalisé du point de vue didactique ; 2) en l'absence d'une modélisation didactique du genre à enseigner, la recherche met en évidence les représentations implicites de l'enseignant quant au résumé et ses effets sur l'enseignement ; 3) deux concepts nouveaux, celui de *présentification* et celui de *pointage*, sont élaborés, définis comme outils opérant des transformations des capacités des élèves ; 4) la distinction entre les procédures et plans communicatifs permet de préciser les aspects sur lesquels la planification textuelle est envisagée. Du point de vue de l'enseignement, la nouveauté de la théorisation porte ici essentiellement sur la description des formes de sémiotisation par discrétisation des contenus enseignés.
2. Concernant la *démarche*, l'investigation empirique est centrée sur une approche descriptive et analytique alors que certaines contraintes de la situation didactique sont contrôlées. La dynamique de l'interaction didactique est observée dans ses approximations successives, ses déplacements de points de vue sur l'objet d'enseignement, constitutifs du processus de sémiotisation des contenus et notions en construction. La démarche est explicitement considérée comme une première étape définissant des unités d'analyse, des catégories théoriques et fournissant des hypothèses sur des régularités observées qui restent à vérifier par des recherches ultérieures. La démarche compréhensive (analyse et interprétation), fortement orientée par la théorie, est dominante. Elle vise d'abord la caractérisation des outils privilégiés dans l'enseignement, sans

pourtant exclure l'explication, en particulier du caractère dynamique des outils repérés (tensions entre *présentification* et *pointage* des dimensions enseignées), ainsi que par l'amorce de lois régissant les premières régularités observées dans une situation de médiation scolaire.

3. Le *caractère génétique* de la démarche se manifeste par l'opérationnalisation des rapports dialectiques entre enseignement et apprentissage dans les interactions didactiques de la classe. Cette opérationnalisation concerne, d'une part, la chronogenèse, c'est-à-dire les formes par lesquelles passe l'objet enseigné, le résumé incitatif, pour arriver à un état porteur de potentialités en situation didactique pour un groupe d'apprenants, et d'autre part, les processus et les transformations que font advenir ces formes, sources d'apprentissage de l'écriture. Ces transformations se produisent au cours de la médiation de contenu, au moyen d'outils ou d'instruments, notamment par des signes introduits par le discours de l'enseignant à partir du discours des élèves, qui jouent un rôle dans la restructuration des capacités des élèves. La conception développementale situe le mouvement à l'extérieur, dans les outils d'enseignement et les objets matérialisant les contenus, qui ne s'intériorisent que progressivement. Elle articule le facteur temps à l'enseignement et à l'apprentissage. Du point de vue dialectique, les tensions dans la dynamique même des interactions sont envisagées, tout comme les tensions et les décalages par rapport aux significations accordées aux contenus enseignés, sources des apprentissages.

CONCLUSIONS

À partir des trois dimensions retenues (système conceptuel intégré dans une métathéorie, démarche méthodologique et approche génétique), trois types de recherches didactiques ont été analysés afin d'en mettre en évidence les visées explicatives. Ces analyses marquent la nécessité de cerner des empan susceptibles de montrer des continuités et des déplacements d'objets d'investigation.

Les principes explicatifs de la didactique du français dépendent des objectifs du champ disciplinaire ainsi que des conditions de production scientifique. Ces principes se définissent par la hiérarchie des actes épistémologiques qu'ils impliquent et portent systématiquement sur les rapports complexes triangulaires entre enseignement, apprentissage et objet d'enseignement. Sur la base d'une série de données empiriques relatives à cet objet (dans notre cas la planification de divers genres textuels), ces rapports se dégagent, par approximations et négociations successives. Mais, en amont des relations entre les trois pôles du triangle didactique, au-delà de l'objet d'investigation particulier, la rationalité se fonde sur un projet

de développement disciplinaire, qui manque encore de tradition de recherche et reste largement programmatique.

Les conditions de la recherche aspirant à l'explication reposent sur des temporalités longues, sur des successions de générations de travaux. Bien que la tradition des recherches didactiques soit limitée, il est cependant possible d'établir une généalogie à l'échelle des travaux présentés ici. En conséquence, pour comprendre la visée explicative de nos démarches, nous avons essayé d'en tracer des étapes qui reflètent une évolution. Cette prise en compte de la temporalité s'imposait pour plusieurs raisons. Premièrement, pour la prise en compte systémique des trois pôles du système didactique, différents sondages s'avèrent indispensables. Dans chacune des recherches, le cadre théorique, inspiré de l'interactionisme social, définit le point de vue pour l'analyse des données empiriques. Les pans de la réalité à observer devant refléter celle-ci sont issus des classes, lieux « naturels » d'enseignement et d'apprentissage. Schématiquement, à partir du même modèle théorique, le premier type de recherche privilégie le pôle de l'objet à enseigner, sous la forme d'une séquence didactique sur le rapport explicatif en chimie ; le deuxième type de recherche pointe l'objectif sur les élèves qui complètent une énigme policière ; et le troisième type cerne l'objet de la médiation au travers des interactions avec une focalisation sur le pôle enseignant. Deuxièmement, le présupposé d'une différence entre les opérations de planification selon les genres textuels, réaffirmé comme principe dans la présente contribution, a été illustré par la présentation de trois types de recherche portant sur des genres différents. L'exposé sommaire de certaines caractéristiques du *texte explicatif en chimie*, de *l'énigme policière* et du *résumé incitatif d'une quatrième de couverture* au travers des productions d'élèves, de leur métalangage ou des outils didactiques de l'enseignant démontre ces différences. En outre, la dernière recherche administre la preuve d'une part de l'importance du plan communicatif pour l'organisation textuelle et d'autre part, par déduction, de la nécessité d'une modélisation au plan de l'organisation du contenu. Sans modélisation préalable, cette deuxième composante ne semble pas disponible et susceptible d'être mobilisée par l'enseignant. Troisièmement, la succession de générations de recherche est essentielle dans une perspective de dépassement dialectique d'obstacles épistémologiques, de consolidation conceptuelle, d'élargissement des schématisations utilisées, d'amélioration des conditions d'anticipation des phénomènes didactiques ainsi que de précision de la validité écologique de ces anticipations, c'est-à-dire dans un contexte scolaire précis.

La triple approche proposée dans les trois recherches rend compte des déplacements produits dans la dynamique même de la construction de la démarche. L'itinéraire heuristique ainsi décrit ne cache pas les obstacles épistémologiques spécifiques à chaque type de recherche, mais les considère

comme sources de nouvelles hypothèses de travail et de décentrations successives allant de l'évaluation des effets de l'apprentissage à l'analyse plus fine des contraintes qui le rendent possible, en passant par les processus producteurs qui interviennent lors de l'apprentissage. La cohérence globale cherche à mettre en évidence, d'une part, des paramètres descriptifs de niveau général caractérisant les relations de médiation scolaire et, d'autre part, des paramètres descriptifs de niveau plus local concernant les interactions didactiques entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves eux-mêmes. De plus, une évolution se marque entre la première, la deuxième et la troisième recherche. Les deux premières, dans une perspective d'ingénierie, visent à tester et montrer l'efficacité d'un dispositif d'enseignement. La dernière recherche repose sur une démarche plus descriptive et attribue une plus grande importance à l'induction à partir des observables. Elle s'oriente vers des objectifs actuellement prioritaires du champ disciplinaire. À la suite d'une délimitation du territoire propre à la didactique du français, le terrain même de la médiation scolaire d'un objet donné commence à être étudié. Cet élargissement du projet scientifique de la didactique se marque par le recours à une démarche plus fortement descriptive, d'ordre ethnographique, qui vise au repérage des outils, gestes, paroles, rituels ou routines de l'enseignant, identifiés comme conditions d'une transformation des capacités des élèves. Pour un premier défrichage, l'accent sur la description débouchant ensuite sur la mise en évidence de phénomènes didactiques constitue un passage obligé.

La première dimension retenue pour nos analyses, la perspective métathéorique, permet de dire que les trois recherches présentées accordent une importance majeure à l'élaboration conceptuelle dans l'interrogation des faits. De ce point de vue, le cadre théorique fait référence à un modèle hypothétique des opérations psycholinguistiques sous-jacentes à la production textuelle, un modèle didactique des genres textuels enseignés et un modèle théorique du système didactique. Cette modélisation théorique complexe et systémique présente les données empiriques au-delà du simple constat en leur attribuant des significations. De ce point de vue, le premier vecteur de l'explication dans la recherche en didactique va de l'élaboration de modèles hypothétiques à la vérification par l'observation et l'expérience, et non l'inverse. Les modèles permettent d'engendrer, parfois déductivement, souvent par abduction, de nouvelles hypothèses. L'explicitation de la nature des liaisons entre les composantes du modèle a, selon Piaget (1971), une fonction clairement explicative : la mise en relation de ces composantes dans un système.

La deuxième dimension, les démarches méthodologiques, montre des visées explicatives. Mais l'explication en didactique n'est pas l'explication causale déterministe, supposant les conditions de *nécessité*, de *contiguïté spatio-temporelle* et d'*asymétrie*. Dans l'analyse d'éléments en interaction,

chaque élément est essentiel à l'explication, mais aucun n'est la cause du phénomène, ni ne se présente nécessairement en contiguïté. Dans ce sens, une bonne partie des phénomènes didactiques analysés présentent des liens d'interdépendance qui ne peuvent se réduire à une relation de cause-effet. Il existe d'autres formes d'explication logique, non nécessairement causales (de l'ordre des faits), pour répondre aux questions qui ont trait à la construction des savoirs, posées par notre discipline en général et par les trois recherches que nous avons analysées en particulier. En sciences humaines et sociales, le modèle d'explication ne peut pas être strictement celui du physicalisme. Dans une explication causale, la cause invoquée peut se référer à une donnée matérielle ou à une motivation et, dans ce deuxième cas, le déterminisme n'est jamais simple. Le nombre de contraintes et de processus qui interviennent dans les phénomènes didactiques de manière conjuguée a pour conséquence que les formes simples de déterminisme sont rarement appropriées. De ce point de vue, l'explication est envisagée plutôt comme une méthode de réflexion scientifique pour faire avancer les savoirs et préciser le pouvoir d'anticipation de ceux-ci dans un contexte donné. Les démarches explicatives et compréhensives apparaissent clairement dans nos trois recherches comme des moments successifs et complémentaires d'un processus dialectique plus complexe d'interprétation (voir à ce propos, Ricœur, 1986) et prennent respectivement une importance plus ou moins grande selon le type de recherche. En résumé, les travaux analysés ne se situent ni dans le physicalisme, ni dans l'herméneutique, mais dans un itinéraire dialectique impliquant la conceptualisation, la description, l'interprétation et l'explication. La visée explicative relève d'un système abstrait de relations explicitées dans le cadre d'un modèle heuristique (Rosat, 1985). La vision qui se dégage de l'analyse des discours explicatifs est celle de l'explication causale au sens large impliquant un modèle complexe. L'explication consiste à systématiser et à prédire les facteurs qui interviennent dans les décisions relatives à la médiation scolaire d'un objet d'enseignement.

En ce qui concerne la dernière dimension étudiée, nous pensons avoir pu montrer que le caractère génétique est constitutif de la démarche explicative en didactique à différents niveaux : pour l'étude des formes successives d'apprentissage, pour la construction des apprentissages dans les interactions didactiques, pour l'étude des rapports dialectiques entre enseignement, apprentissage et développement. Concernant la logique et la dynamique entre enseignement, apprentissage et développement, seules certaines dimensions sont apparues : par exemple le rôle des activités métalangagières comme régulateur de l'écriture favorisant les opérations de planification par une meilleure anticipation. La part du développement reste encore largement inexplorée. Expliciter ces différentes liaisons reste une des fonctions encore largement programmatique de l'explication dans notre discipline.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan Université.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Béatrix Köhler, D., Nidegger, C., Revaz, N., Riesen, W. & Wirthner, M. (1999). *Et si les pratiques enseignantes en production écrite nous étaient contées...* Lausanne : LEP.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour une interactionisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Dolz, J., Allenbach, Y. & Wacker, M. (à paraître). Produire une explication en chimie à l'école primaire : le jus de chou rouge, un caméléon chimique. *Actes du colloque Explication : Enjeux cognitifs et communicationnels, 30 nov. – 1^{er} déc. 2001*. Paris : Université René Descartes.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). À la recherche du coupable. Métalangage des élèves dans la rédaction d'un récit d'énigme. *Recherches, 28/29*, 113-132.
- Hayes, J.R. & Flower, L.S. (1980). Identifying the organisation of writing processes. In L. Gregg & E. Steinberg (Ed.), *Cognitive processes in writing : an interdisciplinary approach* (pp. 3-36). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review, vol. 85*, 363-394.
- Piaget, J. (1971). *Les explications causales*. Paris : PUF.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Rivière, A. (1990). *La psychologie de Vygotsky*. Liège : Mardaga.
- Rosat, M.C. (1985). *Un texte explicatif documentaire. Une expérience d'enseignement à des élèves de 6^e année scolaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. (sous presse). Les outils de l'enseignant, un essai didactique. *Repères*.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1987). La planification langagière chez l'enfant. Éléments pour une théorie. *Revue Suisse de Psychologie, 46(1/2)*, 55-64.
- Schneuwly, B. & Rosat, M.C. (1986). Analyse ontogénétique des organisateurs textuels dans deux textes informatifs écrits. *Pratiques, 51*, 155-160.
- Vygotsky, L.S. (1927/1999). La signification historique de la crise en psychologie. Paris : Delachaux et Niestlé (éd. par J.P. Bronckart & J. Friedrich).