

PRÉSENTATION

Au mois de septembre 1996, s'est tenue à Genève la *2ème Conférence Internationale pour la Recherche Socioculturelle*. Elle a choisi cette date pour célébrer le centenaire de la naissance de deux des plus grands psychologues du siècle, le Suisse Jean Piaget et le Russe Lev Sémionovitch Vygotsky. A l'occasion de cette conférence, un symposium, coordonné par Joaquim Dolz de l'Université de Genève, a réuni quatre équipes de recherche en didactique des langues qui ont discuté de l'interaction sociale dans l'apprentissage de l'écriture.

Quelle place accorde-t-on à l'*interaction* en didactique des langues vivantes ? Jusqu'à nos jours, les modèles théoriques à dominance cognitiviste ont influencé fortement les recherches sur les conduites d'écriture. Dans l'actualité, l'interactionnisme social se désigne comme un nouveau cadre théorique « socioculturel » pour analyser la production textuelle. Dans cette perspective, l'action réciproque des membres du groupe, la médiation grâce à des activités instrumentales et les significations socio-culturelles des textes objets d'apprentissage sont considérées fondamentales.

Voici les principales questions posées aux participants du symposium de Genève :

- de quelle manière le *contexte social et les écrits de référence* interviennent-ils dans la production de textes ?
- quel rôle jouent les interactions avec les autres (élèves et enseignants) dans les processus d'appropriation de la langue écrite et des processus d'écriture ?
- quelle est la place des savoirs linguistiques et des activités métalangagières dans l'apprentissage de la production textuelle ?

La revue *Recherches* a voulu faire connaître ce débat en publiant dans ce numéro deux interventions. L'article de Joaquim Dolz (équipe de didactique des langues genevoise) pose le problème des activités et des

interactions enseignants-élèves à propos de l'emploi des temps du verbe dans le cadre de l'apprentissage de l'écriture d'un genre narratif particulier : le récit historique. L'article de Jacques David et Jean-Pierre Jaffré (Equipe LEA, linguistique de l'écrit et acquisition) se présente comme une contribution à l'élaboration d'un modèle d'acquisition de l'orthographe en situation de production. Dans ce cadre, il analyse plus particulièrement les dialogues métagraphiques de jeunes élèves de 6-7 ans.

Nous annonçons également la publication dans le prochain numéro de *Recherches* des autres interventions au débat : l'article de Gilbert Turco (IUFM de Bretagne) sur les interactions en classe à propos des écrits sociaux fournis comme modèles de référence pour l'écriture et celui d'Anna Camps, Oriol Guasch, Marta Milian et Teresa Ribas (département de didactique de la langue de l'Université Autonome de Barcelone) qui analyse la place du dialogue d'élèves dans la construction du discours argumentatif écrit.

L'EMPLOI DES TEMPS DU VERBE DANS L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE DE RÉCITS HISTORIQUES¹

Joaquim DOLZ
Université de Genève

Le recensement des problèmes d'écriture rencontrés par les apprenants lors de la production d'un genre textuel constitue le point de départ de la didactique du texte écrit que nous sommes en train d'expérimenter actuellement à Genève. Ces problèmes sont analysés en termes de décalages entre les capacités initiales des apprenants et les pratiques maîtrisées des genres dans leur environnement social. Parmi ces problèmes, le fonctionnement des temps des verbes sera particulièrement étudié dans cet article (première partie).

Face aux difficultés des élèves, nos interventions scolaires s'organisent en séquences didactiques, censées entraîner les apprenants dans la direction d'un dépassement de leurs savoir-faire, qui articulent trois formes de travail : l'analyse des situations de communication, l'organisation d'ensemble du texte et le développement de moyens linguistiques envisagés du point de vue de leur utilité pour l'expression. A titre d'exemple, trois séquences didactiques destinées à améliorer l'écriture de récits historiques seront présentées (deuxième partie) et discutées à la lumière des résultats obtenus (troisième partie).

Nous nous proposons surtout de discuter la place de ces outils dans les processus d'apprentissage de la textualité écrite : d'une part, les différentes activités qui peuvent

1. Cet article présente des données recueillies dans le cadre de projets de recherche subventionnés par le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (crédits 1.406.-086 et 11-25462.88). Je remercie M. Marschall et M.-C. Rosat qui ont conduit une partie de ces recherches ainsi que J.P. Bronckart et B. Schneuwly qui en ont assuré la direction.

stimuler leur usage et, d'autre part, le rôle que jouent les activités d'objectivation et les échanges dans la régulation de la production (quatrième partie).

L'objet de cet article est donc de montrer comment un travail textuel sur les unités linguistiques propres au récit historique contribue à développer les capacités d'écriture de ce genre narratif.

Il y a des raisons didactiques nombreuses qui rendent le récit historique un objet d'enseignement tout à fait pertinent en classe de français. Les faits historiques demeurent intemporels et discontinus jusqu'au moment où ils sont cousus les uns aux autres dans un récit. Le récit historique met en scène des processus dont il accentue non seulement les aspects temporels mais aussi dramatiques. Au-delà de certaines dimensions linguistiques et structurelles communes avec d'autres genres narratifs, ce genre de récit orienté vers la documentation et la mémorisation d'actions humaines permet un travail interdisciplinaire et culturel plus large qui inclut la réflexion sur les notions de temporalité et de vérité historique ainsi que sur les valeurs explicatives ou idéologiques qu'il cherche à transmettre.

LA GESTION DES TEMPS DES VERBES DANS DES TEXTES NARRATIFS

Les difficultés que les élèves peuvent rencontrer dans la gestion des temps des verbes (TDV) lors de l'écriture de divers genres narratifs, nous ont conduits à une série de recherches visant à mieux comprendre le fonctionnement de ces unités linguistiques dans des productions d'élèves de 10 à 14 ans (Dolz, 1986 ; Dolz, 1990 ; Dolz, Rosat & Schneuwly, 1988 ; Dolz, Rosat & Schneuwly, 1991). Ces recherches montrent que les valeurs discursives des TDV du français sont nettement dépendantes de facteurs comme :

- 1) l'impact des *conditions de production* sur le *statut discursif* du texte ;
- 2) le *choix d'un type discursif* qui se traduit par l'éventuelle introduction d'une origine temporelle déictique ou anaphorique et par la mise en oeuvre d'un sous-ensemble de TDV ;
- 3) la recherche de *cohésion textuelle* (Dolz, 1993) assurée notamment par le maintien d'une *base temporelle* à l'intérieur du texte – un même sous-groupe de temps, comme le couple imparfait-passé simple – et/ou par la création de *ruptures temporelles* – passage, au sein d'un même texte, d'un sous-groupe temporel à un autre : passage du passé simple au présent, par exemple ;
- 4) l'influence de la *structuration interne* du texte (Dolz, 1986-87) dans le marquage des parties du plan général du texte ;
- 5) la *focalisation* ou *mise en relief* de certains événements : les procédures pour marquer le premier plan et l'arrière-plan (Weinrich, 1964) ainsi que la progression des différents points de vue narratifs ;
- 6) l'influence de l'*environnement linguistique proche* (co-texte adverbial, organisateurs textuels et contraintes syntagmatiques) ;
- 7) les contraintes dues au *lexème verbal* choisi (Dolz & Bronckart, 1991).

Lorsqu'ils « racontent » par écrit des contes, des récits d'expérience vécue et/ou un fait divers d'actualité, les élèves francophones utilisent trois bases temporelles distinctes : une base propre au *discours narratif* composée par l'*imparfait* (IMP) et le *passé simple* (PS) ; une base propre au récit interactif qui alterne l'IMP et le *passé composé* (PC) et une base commune aux deux types éventuellement assortie d'IMP et de PC. Dans le cas d'alternance de l'IMP avec une des autres formes, le contraste entre les TDV contribue à marquer l'opposition entre la phase initiale d'orientation et les phases du déroulement des actions. Progressivement, les élèves utilisent également ce type de contraste en fonction du degré de focalisation du procès, c'est-à-dire en marquant, à l'intérieur des phases du déroulement des actions, celles d'avant-plan qui font avancer la narration et qui sont communiquées intégralement et celles qui constituent le fond ou l'arrière-plan, laissant en perspective ouverte le cadre dans lequel se réalisent les premières. Du point de vue de l'organisation interne du texte, le taux d'IMP, nettement plus important au début du texte, réapparaît dans les textes plus élaborés au début de chaque nouvel épisode narratif ou dans les sous-phases d'arrière-plan. Ce taux décroît régulièrement du début à la fin du texte.

De 10 à 14 ans, les principaux « problèmes d'écriture » relatifs à l'emploi des TDV inventoriés dans des textes d'élèves sont les suivants :

- des récits entièrement écrits à l'IMP sans une présentation claire du déroulement des événements ;
- des récits au PS avec un faible taux d'IMP dans lesquels les événements racontés ne sont pas situés dans leur contexte ;
- l'alternance non justifiée de l'IMP et du PS qui ne respecte pas les règles de *focalisation* ou *mise en relief* (« Il dit...Il disait...Il dit... ») ;
- le non maintien de la *base temporelle* du texte au PS-IMP, au PR historique ou au PC-IMP (« Sans plus attendre, les gardes le *saisirent* et l'*emmènent* devant le gouverneur ») ;
- le mélange des TDV de la narration et du discours (en particulier, le passage du PS au PR historique dans la partie narrative après le discours direct ou les commentaires) ;
- l'utilisation de ruptures temporelles en rapport avec la structuration du texte (passage du PS au PR historique ou vice versa pour marquer un épisode narratif non entièrement maîtrisé) ;
- la faible présence du plus-que-parfait dans les textes au PS-IMP (marquage de l'accomplissement ou de l'antériorité du procès par rapport au repérage temporel à partir duquel l'histoire est racontée) ;
- le non respect du co-texte linguistique proche « *Alors qu'ils entrèrent et trouvèrent la princesse* ».

Par ailleurs, nous avons observé un certain nombre de problèmes de morphologie verbale traduits par des erreurs orthographiques relatives à la conjugaison. En ce qui concerne l'IMP et le PS, notamment :

- la confusion des désinences de l'IMP avec celles d'autres formes verbales comme l'infinitif (*Il organisa un spectacle de gladiateurs en son honneur. On envoya des messagers de l'Empereur dans tout Rome, pour en engageaient ou en prendre de force*) ;
- l'écriture des désinences du PS pour certains items verbaux (*construit* à la place de *construisit*, *appellea* à la place d'*appela*).

Lorsque nous nous sommes intéressés à l'analyse des *bases temporelles* et des *ruptures temporelles* au sein des textes produits par les élèves, nous l'avons fait pour mieux comprendre les nombreux cas de « mélange » de temps appartenant aux sous-systèmes temporels du français. Nous nous attendions, en fonction des degrés étudiés, à une diminution des difficultés dans le maintien d'une base temporelle : les résultats à ce niveau se sont révélés beaucoup plus complexes qu'on ne l'avait imaginé. A tous les degrés scolaires, on observe des textes mixtes combinant différents sous-systèmes temporels mais la nature des ruptures temporelles est bien différente selon les cas :

- a) certaines ruptures temporelles sont associées à un changement énonciatif produit à l'intérieur du texte, phénomène que l'on constate par exemple, lorsqu'à l'intérieur d'une narration au PS, est inséré un discours direct au PR (présence de parties dialoguées, d'interventions de l'énonciateur sous forme de commentaires, d'interpellations du lecteur ou de coda évoquant les conséquences de l'histoire racontée) ;
- b) les ruptures temporelles associées au marquage d'un épisode du plan du texte ;
- c) les ruptures qui focalisent certains événements (introduction d'un résumé initial, ouverture anticipatrice d'une suite d'événements, transition entre deux épisodes, pointage d'une action charnière) ;
- d) les ruptures sans un rapport direct avec un changement énonciatif qui sont en rapport avec le statut discursif peu clair pour les élèves du genre journalistique fait divers ;
- e) les ruptures non justifiées qui désamorcent la continuité du texte.

Les résultats des analyses ont surtout mis en évidence un niveau de complexité croissante des processus de planification qui se traduit par une diversification de l'emploi de l'ensemble des TDV (notamment le PR, l'IMP, le PQP et l'infinitif), une organisation plus complexe du texte et un meilleur marquage de sa structure. Les ruptures temporelles changent de nature au cours de l'évolution. Chez les plus jeunes élèves et ceux qui pratiquent plus rarement l'écriture de textes, elles sont la manifestation de difficultés dans le maintien d'une vision globale du texte (voir ci-dessus les points d et e) alors que dans les textes les plus élaborés des élèves plus âgés, nous avons mis en évidence des ruptures temporelles en rapport avec une organisation plus complexe du texte (voir ci-dessus les points a, b et c). On rencontre dans un même texte du PS et du PR historique et/ou du PC (combinés ou non avec l'IMP) : ces temps ne s'excluent pas nécessairement et contribuent à créer des effets de sens particuliers.

Il existe donc une hétérogénéité temporelle dans les textes des jeunes élèves tout à fait compatible avec celle des textes sociaux de référence comme les récits biographiques (Dolz, 1993), les ruptures temporelles associées ou non aux changements énonciatifs contribuent à la structuration du texte et sont renforcées par d'autres unités du co-texte (en particulier les organisateurs textuels et la ponctuation). Cependant, ces ruptures constituent parfois un essai de complexification du texte non entièrement réussi : soit elles ne sont pas suffisamment assurées par d'autres éléments du co-texte, soit encore elles sont en contradiction avec la progression des événements dans les épisodes narratifs.

Les ruptures temporelles, loin de disparaître au cours du développement, semblent remplir des fonctions distinctes selon le niveau des élèves. Dans les textes du premier niveau, la suite de ruptures sur le plan local tendent à dissoudre la cohésion du texte. Dans les textes de niveau intermédiaire, les ruptures intègrent des effets sémantiques en rapport avec la planification du texte et constituent une stratégie pour le complexifier mais elles ne sont pas bien assurées par les autres éléments linguistiques : elles deviennent difficilement interprétables et tendent à réduire la cohésion du texte. Dans les textes les plus élaborés, les ruptures respectent les contraintes syntagmatiques, elles sont renforcées par d'autres marques linguistiques et constituent un moyen au service d'une meilleure articulation du texte.

TROIS SÉQUENCES DIDACTIQUES SUR LE RÉCIT HISTORIQUE

Pour améliorer l'emploi des TDV dans les genres narratifs, nous avons conçu des séquences didactiques constituées par une suite de modules d'enseignement destinés à améliorer la production d'un genre textuel (conte, légende, récit d'énigme, récit historique, récit d'expérience vécue, etc.) dans une situation de communication particulière. Elles cherchent à confronter les élèves avec une pratique langagière afin de leur donner la possibilité de la reconstruire en travaillant sur les principales dimensions non maîtrisées.

Chaque séquence didactique est donc organisée à partir d'un *projet d'appropriation* des dimensions constitutives d'un genre textuel : les dimensions du contexte qui interviennent dans le réglage de sa production, celles concernant son organisation et celles relatives aux unités linguistiques qui le caractérisent. L'objectif des séquences est celui de fournir des *outils* qui facilitent cette appropriation :

- 1) des moyens pour saisir les conditions sociales effectives de production d'un genre textuel ;
- 2) des activités au service d'une meilleure planification du texte ;
- 3) des exercices pour favoriser l'appropriation des valeurs socio-énonciatives des unités linguistiques caractéristiques du genre.

Du point de vue didactique, les démarches d'enseignement s'organisent grâce à la prise en considération simultanée de trois facteurs : les caractéristiques du genre textuel

objet de l'apprentissage ; les capacités langagières des apprenants à propos de ce genre ; les interventions de l'enseignant pour transformer ces capacités. Nous illustrerons ces trois facteurs en présentant les démarches que nous avons construites pour le *récit historique*.

Premièrement, le travail scolaire se fait à partir de l'*analyse des caractéristiques d'un genre* (Schneuwly, 1993 ; Dolz & Schneuwly, 1996). Par exemple, dans le cas du récit historique, le recueil d'un corpus de textes appartenant au genre (notamment, des récits de batailles et des récits relatant les exploits d'un personnage historique²) constitue la base de modélisation instrumentale pour organiser des activités d'enseignement relatives à sa contextualisation, à son organisation séquentielle particulière et au fonctionnement de certaines de ses caractéristiques linguistiques (les organisateurs textuels et les TDV, notamment).

Deuxièmement, l'étude des *capacités langagières des apprenants* aide à fixer les contours des interventions des enseignants. La réalisation des séquences didactiques exige une évaluation plus fine des capacités langagières des élèves de la classe avant et au cours même de l'enseignement. Cette évaluation est destinée à délimiter un espace de travail possible adapté aux interventions didactiques. La définition des objectifs d'une séquence didactique dépend des capacités et des difficultés des élèves qui s'engagent dans la réalisation de cette séquence didactique. Les capacités initiales attestées dans les comportements des élèves et qui peuvent être très variables d'un groupe d'élèves à un autre sont considérées comme des produits d'apprentissage sociaux préalables et fondent les nouveaux apprentissages sociaux. Les obstacles observés au cours de l'apprentissage permettent de mieux adapter les interventions des enseignants et constituent la source d'une série d'interactions entre l'enseignant et les élèves pour les dépasser. Par exemple, lors de la réalisation d'un exercice « à trous » consistant à compléter les formes verbales d'un récit historique, la difficulté à opposer le PS et l'IMP avec certains lexèmes et dans un certain nombre de co-textes donne lieu à des échanges sur les possibilités et la pertinence des différentes formes linguistiques d'abord entre pairs ayant proposé des réponses différentes avec une métalangue utilisée spontanément et ensuite avec l'enseignant.

Troisièmement, ce sont les différentes sortes d'*interventions de l'enseignant* et les *interactions diverses dans le cadre de la situation didactique* qui constituent le moyen fondamental de l'apprentissage intentionnel de la textualité écrite.

La conception des séquences est le résultat d'un travail de collaboration entre didacticiens et enseignants. Ce travail propose un précadre des activités à suivre pour transformer graduellement les capacités initiales des élèves relatives à un genre textuel. Voici les points du précadre qui semblent les plus importants pour le récit historique :

- 1) choisir une *situation de communication* et prévoir une *préparation au niveau des contenus*, toutes deux destinées à faire produire des textes appartenant au genre.

2. Ces récits ont été sélectionnés dans des manuels scolaires, des encyclopédies et des livres documentaires d'histoire pour jeunes.

Les trois consignes pour le récit historique ont été les suivantes :

consigne 1 (après le visionnement d'un film sur l'Escalade, guerre entre les Savoyards et les Genevois en 1602) : *Ecris le récit de l'Escalade. Les meilleurs récits seront publiés dans un recueil de récits historiques suisses rédigés par d'autres enfants. En lisant ton texte, des élèves d'autres cantons suisses qui ne connaissent pas cette histoire et qui n'ont jamais visionné le film devraient pouvoir comprendre ce qui s'est passé ;*

consigne 2 (après le visionnement d'un film sur la bataille de Grandson) : identique à la consigne 1 mais sur d'autres contenus plus complexes pour les élèves genevois (la bataille de Grandson) ;

consigne 3 : *Lis la bande dessinée « La dernière sortie des gladiateurs ». Ecris un récit destiné à des élèves qui n'ont pas lu cette bande dessinée et qui ne savent pas pourquoi les combats de gladiateurs ont été supprimés par l'empereur Flavius Honorius.*

Les textes produits à partir de ces consignes permettent l'évaluation des capacités et des difficultés initiales des élèves.

- 2) *constituer un corpus de textes* appropriés appartenant au genre. Ces textes constituent la base à partir de laquelle s'organisent les exercices et les activités ;
- 3) *anticiper globalement pour les élèves d'un niveau scolaire les transformations possibles et les étapes qui pourraient être franchies*. De ce point de vue, les trois séquences didactiques élaborées sur le récit historique présentent une centration sur des dimensions du récit historique différentes qui nous semblent pouvoir être améliorées par les élèves de 11-12 ans :

variante A (cf. Dolz, Rosat & Schneuwly, 1991 ; Dolz et Pasquier, 1993a) : séquence didactique centrée sur la structure narrative et les processus de planification, elle est destinée à analyser l'organisation interne de récits historiques et, une fois maîtrisée, à être utilisée comme instrument de planification ;

variante B (cf. Dolz, Rosat & Schneuwly, 1991 ; Dolz et Pasquier, 1993b) : séquence didactique axée sur les conditions de production des récits historiques ainsi que sur l'usage dans ce genre textuel d'unités linguistiques telles que les TDV et les organisateurs textuels ;

variante C : séquence didactique qui met en relation la contextualisation et la planification du récit historique avec l'emploi des TDV et des organisateurs textuels.

4) *ordonner les interventions* de manière à permettre les transformations :**séquence didactique A** (Dolz et Pasquier, 1993a) :

- 1) analyse des composantes d'un récit historique simple ;
- 2) identification des composantes de la situation initiale ;
- 3) analyse de récits à plusieurs épisodes et non conventionnels ;
- 4) utilisation de la structure narrative comme moyen pour analyser et résumer un texte ;
- 5) activités collectives et individuelles d'écriture partielle de récits historiques ;
- 6) révision de récits historiques rédigés par des élèves plus jeunes.

séquence didactique B (Dolz et Pasquier, 1993b) :

- 1) tri et comparaison de différents types de discours ;
- 2) tri et comparaison de genres narratifs ;
- 3) transformation d'une chronologie en un récit historique ;
- 4) emploi des organisateurs temporels dans le récit historique ;
- 5) emploi des TDV : les bases temporelles les plus fréquentes (PR historique et PS-IMP) ; l'alternance de l'IMP-PS ; les ruptures temporelles et leurs fonctions (passages du PS au PR ou inversement) ;
- 6) révision de récits historiques rédigés par des élèves plus jeunes.

Chaque séquence didactique comporte plusieurs activités ou exercices ordonnés de manière à permettre la progression des apprentissages. Dans la séquence didactique A, par exemple, les élèves apprennent à analyser les composantes de différents récits grâce à une série de questions relatives à la structure narrative. Ces mêmes questions sont reprises ensuite comme un outil d'aide à la production d'abord d'un résumé, ensuite d'un récit incomplet et enfin d'un récit complet. La séquence didactique B présente des caractéristiques bien différentes. Les trois premiers ateliers sont consacrés à découvrir les caractéristiques particulières du récit historique grâce à la comparaison avec d'autres genres narratifs et non narratifs. L'atelier sur l'emploi des organisateurs textuels vise la diversification de l'emploi de ces unités linguistiques par moyen de nombreux exercices individuels et collectifs de transformation de textes. Une attention particulière est accordée à la construction de trames d'organisateur temporels. Le travail sur le fonctionnement des temps du verbe débute par l'observation et la comparaison du fonctionnement des temps du verbe dans plusieurs récits historiques. De nombreuses tâches d'écriture simplifiée sont proposées : réorganiser un fragment d'un récit historique, insérer une partie de texte, transformer la cohésion temporelle d'un récit historique à partir d'un début de texte proposé dans l'exercice, réviser l'emploi des temps du verbe dans des récits rédigés par des élèves plus jeunes, etc.

- 5) *simplifier la complexité de la tâche* en fonction des éléments qui excèdent les capacités observées dans d'autres groupes d'enfants. Dans le cas du récit historique, après l'expérimentation des séquences didactiques A et B (Dolz, Rosat, Schneuwly, 1991 et Rosat, Schneuwly, Dolz, 1991), nous avons proposé et expérimenté une nouvelle séquence didactique, qui présente trois caractéristiques : elle intègre les aspects les plus performants des autres séquences didactiques en un temps plus limité, elle articule les activités pour améliorer l'organisation des contenus du récit historique avec celles pour prendre conscience du fonctionnement des TDV et pour améliorer leur emploi et elle propose un plus grand nombre d'activités de révision et de réécriture collective de textes :

séquence didactique C :

- 1) comparaison de différents genres narratifs pour mettre en évidence les caractéristiques du récit historique ;
- 2) identification des composantes de la situation initiale avec une attention particulière aux antécédents historiques et aux rapports entre les personnages ;
- 3) analyse de récits à plusieurs épisodes ;
- 4) emploi des organisateurs temporels ;
- 5) les ruptures temporelles et leurs fonctions (passages du PS au PR ou inversement) ;
- 6) révision de l'emploi des TDV dans des récits historiques rédigés par d'autres élèves.

- 6) transformer les *stratégies d'enseignement* de chaque module, suite d'activités concrètes proposées à partir d'un souci de prise en compte d'une dimension textuelle, en fonction des *procédures* les plus récurrentes suivies par les élèves ainsi que des remarques des enseignants concernant la *gestion en classe du module* ;
- 7) proposer des *itinéraires* à parcourir pour atteindre les objectifs en fonction de *scénarios possibles* : les notices pour les enseignants suggèrent diverses stratégies d'enseignement possibles en fonction des réponses des élèves.

Lorsque les enseignants pratiquent librement ces séquences didactiques, ils doivent les adapter aux problèmes particuliers d'écriture de leurs élèves. Il s'agit surtout de promouvoir une transformation des capacités initiales des élèves en fonction des situations spécifiques d'apprentissage proposées. Ceci exige de la part de l'enseignant, des interventions à différents niveaux :

- 1) *adapter le choix des genres et situations de communication* aux capacités langagières attestées des élèves d'un groupe ;
- 2) clarifier avec les élèves les *objectifs limités poursuivis* et *donner sens* à l'ensemble des activités. Il ne peut y avoir de transformation sans désir de résoudre la contradiction entre ce qu'ils sont capables de produire et les nouveautés qu'ils se proposent de découvrir avec leurs camarades ;

- 3) *choisir, simplifier et adapter la complexité des modules* d'activités proposés en fonction des éléments qui excèdent les capacités observées dans les productions initiales ;
- 4) *adapter le temps d'enseignement* pour permettre les apprentissages ;
- 5) *choisir des moments de collaboration* avec les autres élèves pour faciliter les transformations ;
- 6) *interagir avec les élèves* pour permettre de dépasser les obstacles surgis au cours de l'apprentissage ;
- 7) *évaluer les transformations* produites.

LES EFFETS DES SÉQUENCES DIDACTIQUES

Expérience 1

Dans une première étape de recherche, nous avons expérimenté les séquences didactiques A et B à partir de la consigne 1 (Dolz, Rosat & Schneuwly, 1991 ; Rosat, Schneuwly, Dolz, 1991). Pour tester l'efficacité des séquences (15 heures de travail pendant une période de trois semaines), nous avons comparé les productions écrites des élèves des groupes expérimentaux avec celles d'un groupe de contrôle ayant suivi un enseignement traditionnel en français. Les performances obtenues par les élèves ayant suivi les séquences A et B sont supérieures à celles du groupe de contrôle pour l'ensemble des indicateurs retenus.

Après la réalisation de la séquence didactique A, la presque totalité des élèves ayant suivi un enseignement axé sur la structure narrative apportent des modifications lors de la réécriture du récit historique. Les changements concernent surtout l'expansion de la situation initiale du récit historique absente ou incomplète dans les productions initiales. Par ailleurs, de nombreux élèves transforment le texte initial en deux épisodes narratifs : l'épisode d'une bataille situé dans le cadre plus large d'une guerre entre deux opposants. Malgré l'absence d'un travail spécifique sur l'emploi des TDV, nous avons observé des modifications à ce niveau consécutives aux changements opérés dans la planification.

Après la réalisation de la séquence didactique B, la moitié des élèves ayant suivi un enseignement spécifique sur l'emploi des unités linguistiques caractéristiques du récit historique changent globalement de stratégie dans la gestion des TDV : soit ils corrigent les irrptions de TDV qui n'appartiennent pas à la base temporelle dominante, soit ils changent de base temporelle (du PR historique au PS-IMP), soit encore ils fournissent une nouvelle version du récit rédigée au PS-IMP avec un épisode au PR historique correspondant aux moments culminants de la bataille. Tous les éléments de révision correspondent d'une manière ou d'une autre à des éléments travaillés au cours de la séquence didactique. Les changements dans l'emploi des TDV contribuent à une délimitation plus claire des parties du récit et à la focalisation de certains événements. Le nombre de transitions temporelles non justifiées se voit ainsi fortement réduit.

Les résultats de cette première expérience montrent les effets bénéfiques que l'on peut attendre d'un enseignement systématique centré sur des dimensions textuelles spécifiques relativement longues. A partir de ce travail, nous avons émis une nouvelle hypothèse : les réunion et articulation des dimensions les plus performantes des séquences didactiques A et B cumuleront les effets positifs obtenus de manière séparée dans le projet de recherche précédent.

Expérience 2

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons élaboré une séquence didactique plus courte que les deux précédentes (voir supra la séquence didactique C) qui articule le travail sur l'organisation du récit historique avec le fonctionnement des TDV et des organisateurs textuels.

Du point de vue de la complexité des contenus (voir supra la consigne 2), le récit historique que nous avons demandé de raconter, la bataille de Grandson, exige de la part des élèves une bonne connaissance de la Suisse du XV^e siècle. Il est plus difficile de relater cette bataille que celle de l'Escalade (voir supra la consigne 1), bien connue des élèves genevois avec pour conséquence des productions initiales beaucoup plus courtes (154 mots en moyenne contre 249 des productions initiales du récit de l'Escalade). En voici un exemple :

*La reine Yolande est veuve et a 10 enfants, c'est une tête !
Elle appela au secours son cousin Charles le téméraire. Après, tout c'est très mal passé car il les faisait souffrir, la moitié des gens étaient pendus et l'autre moitié a été noyée.
Parce-qu'à l'âge de 19 ans il cassa 18 armures. Il gagna aussi beaucoup de territoires comme : Zug, Uri, Zurich, Unterwald ect...
Mais il du tout quitter lui aussi car il avait la rage au coeur.
Il a perdu, sa vaisselle en or, ses territoires toute sa fortune !...
FIN*

Après la réalisation de la séquence didactique C, les élèves modifient de manière assez importante leurs récits.

Du point de vue de l'organisation du texte, les principales modifications portent sur l'ajout d'éléments importants pour la progression du récit. Une bonne partie des élèves ayant suivi la séquence didactique retravaille le texte en essayant de clarifier la situation des principaux protagonistes au début de l'histoire et de présenter un minimum de contenus relatifs aux antécédents historiques. On note des modifications importantes en ce qui concerne la suite des événements et l'organisation en deux épisodes distincts, l'un évoquant la conquête du château de Grandson par les troupes de Charles le Téméraire et l'autre sa défaite devant les troupes suisses.

Du point de vue de l'emploi des unités linguistiques, trois résultats méritent d'être soulignés : une meilleure utilisation des organisateurs temporels pour marquer les épisodes narratifs, la segmentation du texte en paragraphes et des changements opportuns quant à l'emploi des TDV. Les irrptions occasionnelles de TDV n'appartenant pas à la même base temporelle (mélange de PC, PS et PR injustifié) diminuent. Un tiers des élèves ayant suivi la séquence didactique changent de manière radicale de stratégie dans l'agencement des TDV : soit ils transforment de manière complète la base temporelle (passage de l'IMP-PS au PR) ; soit ils introduisent un fragment au PR historique qui actualise les événements de l'épisode de la conquête de Grandson, dans des récits rédigés à l'IMP-PS, comme dans l'exemple ci-dessous :

En 1475, les Suisses voulaient se débarrasser de la duchesse Yolande de Savoie qui était veuve d'un mari épyléptique et elle devAit s'occuper de ses dix enfants.

Yolande de Savoie avait un frère ennemi, c'était Louis XI.

Yolande de Savoie appela son cousin qui s'appelait Charles le Téméraire le duc le plus riche de Bourgogne qui était aussi un ennemi de Louis XI.

Yolande de Savoie appela son cousin pour aller combattre les Suisses. Louis XI était associé avec les Suisses contre sa soeur Yolande de Savoie (car 30 auparavant Louis XI avait attaqué les Suisses et les avait trouvé tellement courageux qu'il s'était associé avec eux).

La même année, le duc de Bourgogne vient s'installer au château de Grandson qui était déjà occupé par les Bernois. 500 Bernois et Louis XI se trouvent au chateau de Grandson. Au bout d'une semaine il reste à peu près 400 soldats. Les soldats se rendent. Charles le Téméraire en fait pendre la moitié et l'autre moitié la fait noyer.

Une année plus tard, les Suisses monte une armée de 18000 soldats pour attaqué Charles le Téméraire.

Avant même d'avoir commencé la bataille Charles le Téméraire la perdit. Car en disant à ses soldats de monter sur une colline, les soldats croyen à la retraite.

Charles le Téméraire a tout perdu : toute sa richesse, et même sa vie.

Les résultats de cette deuxième expérience montrent l'intérêt d'un travail qui met en rapport la planification des contenus du récit avec l'agencement des organisateurs textuels et des TDV, travail qui constitue un moyen pour rendre les élèves de 11-12 ans plus conscients des problèmes d'écriture du récit historique, même si à cet âge la maîtrise de l'écriture demande encore une lente élaboration. Toutefois, les trois séquences didactiques sont considérées comme un peu trop complexes par les enseignants. Certains suggèrent de réduire les problèmes d'écriture à traiter et de simplifier les activités relatives à l'emploi des TDV.

Expérience 3³

Dans une troisième expérience, nous avons donc observé l'adaptation libre des séquences didactiques par un enseignant ayant suivi un cours de formation continue sur le récit historique et qui essaie de tenir compte des problèmes particuliers d'écriture des élèves de sa classe.

La situation choisie par cet enseignant pour la production initiale (voir Dolz et Pasquier, 1993a et la consigne 3, supra) consiste à demander aux élèves de lire la bande dessinée *La dernière sortie des gladiateurs* et de la transformer en un récit historique. Ce récit est destiné à faire comprendre à d'autres élèves les événements qui se sont produits à la fin de l'empire romain et qui ont poussé l'empereur Flavius Honorius à supprimer les combats de gladiateurs. Pour ce faire, les élèves doivent transformer les images et les dialogues de la bande dessinée en narration.

Lors de l'évaluation des productions initiales, l'enseignant souligne les problèmes d'écriture qui lui semblent les plus urgents pour organiser son enseignement :

- 1) les élèves écrivent des textes relativement longs mais l'organisation des informations ne permet pas de comprendre les raisons de la suppression des combats de gladiateurs ;
- 2) ils ont beaucoup de peine à transformer le discours direct propre à la BD en discours direct narrativisé ;
- 3) peu d'élèves segmentent le texte en paragraphes ;
- 4) les organisateurs temporels utilisés sont peu variés et fréquemment répétés (*alors... alors... et puis...*) ;
- 5) rares sont les textes qui ne présentent pas de problèmes dans l'emploi des TDV surtout au niveau du mélange non justifié du PR et du PS et aussi dans l'alternance entre l'IMP et le PS.

En fonction de cette première évaluation, l'enseignant se donne comme objectif explicite d'apprendre aux élèves à transformer la bande dessinée en un récit historique court qui remplit les quatre conditions suivantes : restituer les principaux événements pour comprendre le dénouement de l'histoire, utiliser de manière rigoureuse la base temporelle de l'IMP-PS, transformer les dialogues de la bande dessinée en discours narratif ou en discours rapporté narrativisé, segmenter le texte avec des paragraphes et avec une trame d'organisateur temporels exprimant les relations de succession chronologique. Pour ce faire, il compose sa propre séquence didactique en choisissant un certain nombre de modules et en adaptant la complexité des activités et des exercices en fonction des problèmes d'écriture constatés :

3. Je remercie C. Jacquod et les élèves de la 6P de Grimisuat d'avoir participé à cette expérience et M.-C. Brianti et J. Dufour de lire les textes des élèves et de jouer le rôle de juges.

séquence didactique composée par l'enseignant :

- 1) identification des composantes de la situation initiale avec une attention particulière au contexte historique, aux antécédents et aux rapports entre les personnages ;
- 2) observation et analyse de récits à plusieurs épisodes ;
- 3) emploi des trames d'organisateur temporels dans le récit historique ;
- 4) emploi des TDV : transformation de textes du PR au PS-IMP, emploi de l'IMP et du PQP dans la situation initiale du récit et emploi du PR historique pour marquer un épisode narratif ;
- 5) élaboration d'une grille de contrôle et utilisation de la grille pour la réécriture de récits historiques.

Au cours de la réalisation de la séquence didactique, l'enseignant alterne des moments de collaboration entre élèves et des moments de travail individuel avec de nombreuses interventions ponctuelles de l'enseignant. Toutes les activités sont mises en perspective par l'enseignant et, une fois réalisées, discutées collectivement. Les interventions ponctuelles de l'enseignant se réfèrent surtout aux dimensions sélectionnées. Avant la production finale, l'enseignant rappelle les conditions à suivre pour réussir à rédiger un récit compréhensible pour d'autres élèves : il suggère d'écrire un récit court à l'IMP/PS suivant les artifices appris relatifs au schéma narratif ; il suggère également de s'éloigner de la bande dessinée en évitant la reprise des dialogues.

L'analyse des productions finales des élèves montre les aspects suivants. Les textes produits ont une moyenne de 162 mots, ils sont tous segmentés en paragraphes qui correspondent aux principales parties du texte. Concernant l'organisation du texte, nous observons des progrès dans la présentation de la situation, le rôle et les relations des personnages et les antécédents historiques, les épisodes narratifs sont bien délimités et généralement situés dans le temps et dans les lieux. La suite des événements est mise en relation avec les conséquences de ces actions, ce qui permet au lecteur une bonne compréhension globale du dénouement. Les textes des 22 élèves du groupe sont donc relativement proches du point de vue de l'organisation. En voici un exemple :

En l'année 402, l'empereur Flavius Honorius été encerclé dans la ville d'Asti par les Barbares. Il avait fuit des barbares.

Un jour, le général réussit à libérer et à anéantir les barbares. L'empereur décida d'organiser une fête en l'honneur du général : un combat de gladiateurs.

Aussitôt, dans tout Rome, des envoyés de l'empereur durent recruter des gladiateurs. A l'autre bout de la ville un vieil homme se nommant Télémaque voulut protester contre les combats.

Enfin, se fut le grand jour. Télémaque était devant l'entrer. Il essayait de convaincre les Romains. Mais rien à faire. Le moment était venu. la bataille pouvait commencer. Deux gladiateurs ayant sympathisés ouvrirent le com-

bat. Tout à coup, Téliémaque arriva dans l'arène et demanda à l'empereur d'arrêter le combat. L'empereur était d'accord d'arrêter le combat. Mais la colère des spectateurs était si forte qu'ils tuèrent Téliémaque en lançant des cailloux. Et depuis ce jour, l'empereur arrêta les combats de gladiateurs.

Julian (12 ans)

La bande dessinée est narrativisée par tous les élèves. Un seul élève de la classe continue à mélanger narration et discours direct.

Concernant l'emploi des unités linguistiques, on trouve dans presque tous les textes des trames d'organisateur temporels du type *En 404... Un jour... Quelques jours plus tard... Aussitôt... Le lendemain...* qui remplacent les répétitions de la production initiale. Mais ce sont surtout les résultats concernant l'emploi des TDV qui méritent un développement particulier. Tous les élèves du groupe suivent la suggestion de l'enseignant et utilisent la base temporelle IMP-PS (distribution moyenne de 19 % d'IMP et 47 % de PS). Le PQP apparaît pratiquement dans tous les textes (distribution moyenne de 6 %, présence dans 90 % des textes), généralement dans la situation initiale pour marquer l'accomplissement des actions par rapport à l'IMP ou l'antériorité des antécédents historiques. Parmi les 22 élèves de la classe, 12 maintiennent cette base temporelle, 5 présentent des irrptions du PR ou du passé composé (introduction du récit du type *Cette histoire se passe en 402*, ou marquage du début du combat *Le combat commence âpre et nerveux. Quand tout à coup un vieil homme entra dans l'arène et dit à l'empereur...*) et 5 autres rédigent l'épisode du combat des gladiateurs au PR historique.

Toutefois une lecture attentive des productions finales permet de détecter des problèmes ponctuels dans certains emplois des TDV comme le montrent les exemples suivants :

- *Quant il revint, Flavius pour le remercier, allait organiser un combat de gladiateurs ;*
- *Il eut dit de ne pas faire ce combat car sa ne servait à rien de tuer ;*
- *Le 6 avril en 402 à Rome, Flavius Honorius connaissait bien des problèmes, car il eut une guerre contre les Goths, heureusement que le brillant général était là ;*
- *Flavius attendait que son lieutenant venait le délivrer.*

Comme pour les deux expériences précédentes, les élèves montrent un progrès certain dans l'organisation d'ensemble du récit et dans l'utilisation des organisateurs temporels et des TDV. L'enseignant, en délimitant les problèmes à traiter et en réduisant le travail en classe aux ateliers qui lui semblent les plus urgents obtient, du point de vue de la planification et de la mise en texte, des textes encore plus homogènes que dans les deux expériences précédentes. Ceci mérite un commentaire particulier. A partir d'un enseignement systématique, réalisé collectivement, appuyé sur des textes sociaux, des moyens d'enseignement et des exercices communs et avec un encadrement rigoureux de la part de l'enseignant, les élèves progressent ensemble et dans une même direction.

Lorsque l'attention se concentre sur la maîtrise de certaines dimensions travaillées en classe, pointées par les élèves lors de l'élaboration d'une grille de contrôle et renforcées par diverses formes d'intervention de l'enseignant, alors les productions finales semblent peu originales et toutes faites à partir du même patron. Cependant, c'est grâce à ce travail systématique que les élèves arrivent à prendre conscience des dimensions textuelles étudiées et à dépasser un bon nombre d'obstacles.

DISCUSSION : VERS UNE THÉORIE SOCIALE DE L'ENSEIGNEMENT DES DISCOURS

Dans le cadre de l'« interactionnisme social », la construction des fonctions psychiques supérieures est étroitement dépendante des relations sociales et de l'utilisation du langage. L'action réciproque des membres du groupe et les systèmes de communication qui rendent possible cette action sont considérés comme des phénomènes majeurs pour expliquer l'apprentissage.

En nous inspirant de cette conception, nous avons construit et expérimenté des séquences didactiques destinées à aider les élèves à produire des récits historiques dans des situations complexes de communication. De ce point de vue, l'écriture d'un récit historique est envisagée comme un objet d'enseignement comportant des outils didactiques associés à des problèmes d'écriture (par exemple, l'organisation et la hiérarchisation des phases de la structure narrative, les rapports entre les personnages, etc.) et à l'emploi des moyens linguistiques qui lui sont propres (l'emploi de l'IMP et du PS, les trames d'organiseurs temporels, etc.). En outre, les outils didactiques cherchent à développer chez les élèves un rapport au comportement langagier conscient et volontaire, en favorisant des démarches d'autorégulation. A la lumière des résultats obtenus, nous allons discuter la place que ces deux aspects prennent dans la construction des didactiques.

Mobiliser des outils linguistiques

Produire un texte est une activité complexe qui exige des capacités de planification et de mise en texte grâce à la maîtrise de certains moyens linguistiques. Comment aborder l'apprentissage de ces moyens linguistiques ?

Tout d'abord, les objets enseignables, les genres textuels, sont considérés comme des objets culturels à aborder dans toute leur complexité, c'est-à-dire du point de vue des normes et des significations partagées qu'ils véhiculent. Dans cette vision d'ensemble, l'acceptabilité sémantique et la pertinence d'unités linguistiques telles que les TDV sont mises en rapport avec d'autres facteurs comme les enjeux des situations de communication, les phases de la structure du récit, la présence d'autres unités linguistiques dans le co-texte proche, le lexique, etc. Pour rendre compte des valeurs attribuées aux unités linguistiques, il semble indispensable de privilégier l'analyse de leur usage dans les textes. Mobiliser des moyens linguistiques pour l'enseignement d'un

genre textuel exige donc une *approche pluri-dimensionnelle et articulée* des capacités qui entrent en ligne de compte dans la production de ce genre.

Cependant les séquences didactiques ne peuvent pas tendre à l'exhaustivité, elles se donnent des *objectifs limités à atteindre* par rapport aux genres étudiés, qui sont en partie décomposés pour l'enseignement en fonction d'une *estimation des possibilités d'apprentissage des élèves*.

Ensuite, l'*observation des situations avant l'apprentissage* est considérée comme une condition nécessaire pour anticiper les étapes que les élèves devront franchir. De ce point de vue, nous avons pris l'option d'établir les orientations du travail en fonction d'une évaluation des productions initiales de l'ensemble du groupe et de privilégier le travail de collaboration entre les élèves pour dépasser les problèmes qui nous semblent les plus urgents pour tous, même si ces problèmes ne sont visibles que dans une partie des textes de la classe.

Pour transformer les capacités initiales attestées des élèves, les démarches d'intervention comportent une série d'activités d'observation, de manipulation, d'analyse et de production simplifiée susceptibles de permettre aux élèves de passer à une nouvelle étape dans le processus complexe de l'écriture d'un texte. Les activités proposées apportent des éléments intentionnellement séquentialisés selon une anticipation de la progression des apprentissages. Elles suggèrent donc des formes idéales extérieures auxquelles les élèves doivent être confrontés au cours de la scolarité obligatoire pour assurer l'apprentissage de l'expression. Par exemple, concernant l'emploi des TDV, grosso modo, l'ordre proposé dans les séquences didactiques est le suivant :

- identification des formes verbales typiques des récits historiques ;
- observation et analyse de récits historiques homogènes : les bases temporelles les plus fréquentes (PR historique et PS-IMP) ;
- observation et analyse de l'alternance de l'IMP-PQP et du PS en relation avec la planification et la progression du récit ;
- reconstitution, manipulation, transformation et écriture simplifiée de récits historiques selon les différentes bases temporelles ;
- analyse de récits historiques hétérogènes : les ruptures temporelles et leurs fonctions (passages du PS au PR ou inversement) ;
- reconstitution, manipulation, transformation et écriture simplifiée de récits historiques hétérogènes ;
- analyse des valeurs discursives ponctuelles des TDV : repérage des effets d'incompréhension, acceptabilité sémantique et pertinence des diverses formes verbales.

Cette séquentialisation de base est transformée et adaptée par les enseignants selon les problèmes particuliers observés dans leur classe et l'évaluation des possibilités de progression dans l'apprentissage.

Enfin, la mobilisation des moyens linguistiques dépend de l'interaction qui se crée au moment même de l'enseignement, dans les échanges entre les élèves d'une part, et

grâce aux interventions ponctuelles des enseignants sur les activités réalisées au cours de leur réalisation, d'autre part.

Des activités métalangagières au service de l'expression

Dans la réalisation des activités langagières, le discours des élèves à propos de leurs propres productions et de celles des autres camarades joue un rôle important de communication dans l'apprentissage, en permettant le partage des savoirs et des habiletés, en favorisant le contrôle conscient et volontaire des comportements langagiers.

L'analyse des interactions entre élèves au cours de l'écriture de divers genres narratifs (cf. Dolz et Schneuwly, 1996a) montre que les notions choisies pour l'enseignement du récit historique sont déjà en partie connues et utilisées par les élèves. Revenir sur ces notions dans les séquences didactiques contribue de toute évidence à les aider dans l'identification des problèmes d'écriture lors de la révision et la réécriture d'un récit. La réalisation d'activités de lecture et d'écriture de récits historiques accompagnées d'activités d'objectivation sur ces récits (observation, analyse, reconstruction, manipulation et discussion à propos des récits historiques) nous semble une condition nécessaire à la prise de conscience des problèmes d'écriture constatés dans les productions initiales des élèves. L'apprentissage et l'usage optimal de moyens langagiers au service de la production textuelle semblent être favorisés par les moyens mis à disposition afin de prendre de la distance et d'en parler explicitement. C'est ainsi que les élèves prennent conscience des diverses possibilités de réalisation, de leur acceptabilité sémantique et de leur pertinence pragmatique.

Les séquences didactiques expérimentées produisent toutes des effets spécifiques bénéfiques et constituent un moyen d'objectivation et de contrôle des problèmes d'écriture. Par rapport aux activités métalangagières initiales des élèves, les activités métalangagières proposées dans nos séquences didactiques orientent la réflexion vers une prise de conscience des aspects situationnels, discursifs et linguistiques à prendre en considération pour améliorer la production d'un récit et fournissent une métalangage commune qui permet de supprimer les ambiguïtés dans les échanges entre élèves et avec l'enseignant. Dans les années à venir, l'étude des échanges spontanés entre les élèves et des notions qu'ils essaient d'élaborer au cours de ces échanges devrait contribuer à une meilleure adaptation des activités métalangagières créées pour l'enseignement à la réflexion et aux formes de régulation spontanées des élèves. Le métalangage spontané des élèves nous semble un point de référence aussi important que les conceptualisations savantes. Dans le cadre de ces activités, la notion de genre est apparue comme une notion organisatrice centrale qui facilite la prise de conscience des différentes composantes étudiées.

Une option stratégique « instrumentale »

Dans le cadre théorique de l'« interactionnisme social », l'apprentissage est conçu comme une transformation du comportement résultant de l'engagement et des activités

de l'apprenant réalisés conjointement avec les autres pour construire les normes et les significations des objets de son milieu physique et culturel. Ce cadre théorique semble convenir parfaitement pour interpréter et comprendre les problèmes en jeu en didactique du français langue maternelle. L'élève doit se confronter aux autres pour apprendre le fonctionnement des discours, les discours étant considérés comme des objets d'apprentissage mais surtout comme des outils au service de tout nouvel apprentissage.

Dans le cadre de cette position épistémologique, nous avons pris une option stratégique qui peut être qualifiée d'« instrumentale »⁴ (voir aussi, Dolz et Schneuwly, 1996b) dans laquelle l'appropriation des discours n'est pas conçue comme un simple apprentissage incident, mais fondamentalement comme le résultat d'un enseignement intentionnel. Dans cette option, les outils didactiques construits pour permettre la transformation des comportements et les interventions systématiques de l'enseignant jouent un rôle central pour la transformation des interactions entre l'apprenant et les textes. L'objectif est celui d'*instrumenter l'apprenant* pour qu'il puisse découvrir, avec ses camarades, les déterminations sociales des situations de communication ainsi que la valeur des unités linguistiques dans le cadre de leur usage effectif.

Pour cette option, l'élaboration d'une théorie sociale de l'enseignement/apprentissage des discours exige la prise en compte du contexte à différents niveaux :

- 1) pour comprendre les caractéristiques et les contraintes du lieu social dans lequel les apprentissages se réalisent : l'école ;
- 2) pour repérer les influences et les attentes sociales auxquelles les élèves sont soumis ;
- 3) pour saisir l'influence des paramètres en jeu qui concernent les activités langagières : les conditions matérielles de production et les situations d'interaction sociale qui conditionnent le fonctionnement discursif ;
- 4) pour dégager les caractéristiques des écrits sociaux de référence qui servent de repère dans la production de textes ;
- 5) pour comprendre la fonction de médiation culturelle des différents genres textuels et aider les apprenants à se frayer un espace dans le monde de l'écrit et de ses conventions.

Lorsqu'on parle d'interaction sociale, on se réfère souvent à la dynamique transactionnelle des échanges entre les apprenants dans les situations « naturelles » d'apprentissage. Ces activités de construction conjointe ne doivent pas laisser négliger d'autres formes d'échange entre les apprenants ni surtout entre l'enseignant et les apprenants dans les processus d'appropriation de textes écrits. Les interactions régulées par l'enseignant chargé d'aider les élèves à assimiler les nouveautés, sont fondamentales dans notre démarche. Par rapport aux situations « naturelles » d'apprentissage, les séquences didactiques constituent des élaborations « artificielles » d'outils d'enseignement, destinées à mieux contrôler les différentes composantes qui entrent en ligne de compte dans les processus d'apprentissage.

4. Insister sur les aspects instrumentaux de l'apprentissage ne signifie pas que les apprentissages soient purement instrumentaux. La prise en considération des valeurs sociales qui leur sont attachées dans les pratiques culturelles nous semble fondamentale.

Les recherches conduites jusqu'à ce jour par les membres genevois de l'équipe de didactique des langues semblent indiquer qu'il est difficile de formuler une théorie unitaire de la production textuelle sans prendre en considération les apprentissages spécifiques des composantes particulières des genres textuels ou des types discursifs.

La recherche que nous avons présentée ici illustre de manière particulièrement claire cette problématique. L'entrée par le genre textuel « récit historique » nous semble particulièrement intéressante pour plusieurs raisons : sa maîtrise est attendue par la société et par l'école ; il est facile de constituer un corpus de récits historiques servant de modèle de référence pour les élèves ; il permet d'aborder de manière économique un certain nombre de problèmes communs avec d'autres genres narratifs sans négliger des aspects spécifiques et constitue un moyen pour comparer les caractéristiques des discours narratifs avec celles d'autres types de discours. Les dimensions retenues dans nos séquences didactiques (la structure narrative, l'alternance entre l'IMP et le PS, les organisateurs temporels) peuvent être reprises et transférées dans l'enseignement d'autres textes de l'ordre du « raconter » mais il faudra alors insister sur un certain nombre de différences dans l'utilisation des moyens linguistiques.

Enfin, l'apprentissage tel que nous le concevons constitue le résultat d'un champ de tension positive créé par l'activité didactique même – tâche d'écriture, éléments de connaissances transmis, situation interactive – entre ce que les élèves sont capables de réaliser et que nous observons dans leurs productions initiales et l'espace potentiel de travail envisagé dans le cadre de la réalisation même des séquences didactiques.

BIBLIOGRAPHIE

- David J. & Dolz J. (1992), « Les différentes entrées possibles en formation sur la catégorie verbale et la gestion des temps », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 87, 91-105.
- Dolz J. (1986), « Imparfait-passé simple et superstructure des contes d'enfants », *Feuillets*, n° 9, 147-178.
- Dolz J. (1990), *Catégorie verbale et action langagière. Le fonctionnement des temps du verbe dans les textes écrits des enfants catalans*, thèse n° 171, FPSE, Genève, 602 p.
- Dolz J. (1993), « Bases et ruptures temporelles : étude de l'hétérogénéité temporelle des esquisses biographiques », *Langue française*, n° 93, 60-80.
- Dolz J. et Bronckart J.-P. (1991), « Rôle de la variable type de procès dans les opérations de détermination de la catégorie verbale », *Travaux de linguistique et de philologie*, XXIX, 227-240.

- Dolz J. & Pasquier A. (1993a), « Le récit historique I, séquence didactique 6P », *Cahier n° 13 du Service du français*, DIP, Genève.
- Dolz J. & Pasquier A. (1993b), « Le récit historique II, séquence didactique 6P », *Cahier n° 35 du Service du français*, DIP, Genève.
- Dolz J., Rosat M.-C. et Schneuwly B. (1991a), « Elaboration et évaluation de deux séquences didactiques sur trois types de textes », *Le français aujourd'hui*, n° 93, 37-47.
- Dolz J., Rosat M.-C. et Schneuwly B. (1991b), « Tense alternation : a textual competence in construction », *European Journal of Psychology of Education*, VI, 2, 175-185.
- Dolz J. & Schneuwly B. (1996a), « A la recherche du coupable. Métalangage des élèves dans la rédaction d'un récit d'énigme », in : R. Bouchard et J.C. Meyer (Coord.), *Actes du 6ème Colloque DFLM*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 149-150.
- Dolz J. & Schneuwly B. (1996b), « Genres et progression en expression écrite : Eléments de réflexion à propos d'une expérience romande », *Enjeux*, n° 37/38, 49-75.
- Rosat M.-C., Dolz J. et Schneuwly B. (1991), « Et pourtant... ils révisent ! Effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes », *Repères*, n° 4, 153-170.
- Schneuwly B. (1993), « Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques », in : Y Reuter (Ed) *Les interactions lecture-écriture*, Lang, Berne, 155-175.
- Schneuwly B., Rosat M.-C. & Dolz J. (1989), « Le fonctionnement des organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Etude chez les élèves de dix, douze et quatorze ans », *Langue française*, n° 81, 40-58.
- Weinrich H. (1964), *Le temps*, Paris, Le Seuil, 1973.