

Joaquim DOLZ
Université de Genève
Bernard SCHNEUWLY
Université de Genève

CURRICULUM ET PROGRESSION **La production de textes écrits et oraux**

La présente contribution reprend en partie des réflexions que nous avons présentées in Schneuwly et Dolz (1997) et Dolz et Schneuwly (1996)

Sommaire

(Cliquez sur le numéro de la page ou vous désirez vous rendre)

PREMIERE NOTION: LE GENRE DE TEXTES	3
UNE UNITE SIGNIFICATIVE POUR LES ELEVES	3
DEUXIEME NOTION: LE MODELE DIDACTIQUE DU GENRE	7
UNE UNITE POUR STRUCTURER L'ENSEIGNEMENT	7
TROISIEME NOTION: CURRICULUM ET PROGRESSION	9
COMMENT ABANDONNER UNE LOGIQUE CUMULATIVE ?	9
EN GUISE DE CONCLUSION: LA VALIDITE DIDACTIQUE SEUL	
CRITERE DE LA PROGRESSION	12
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	13

Nous discutons dans le présent texte la définition d'unités significatives pour fonder un enseignement formel de la production écrite et orale à l'école. Si la pratique de l'oral et de l'écrit est toujours présente dans les classes, il s'avère souvent que la production textuelle n'est "enseignée" qu'indirectement à l'occasion d'activités diverses et peu contrôlées. Pourtant, les textes officiels affirment explicitement que l'enseignement de la production de textes écrits et oraux constitue l'un des domaines de l'enseignement du français.

La société attend une bonne maîtrise de l'expression écrite et orale à la fin de l'école obligatoire. Or, à l'heure actuelle, l'école fournit des moyens et des propositions de travail très limités pour promouvoir la réussite de tous les élèves. L'école se contente trop souvent d'évaluer ce que les élèves intègrent dans leurs pratiques scolaires de manière incidente, ou encore d'évaluer ce qu'ils s'approprient *ailleurs*, en dehors de l'école. Pour la grammaire, les plans d'étude décomposent minutieusement les capacités à acquérir chaque année. En revanche, pour la production de textes écrits et oraux, où les savoir-faire à mettre en place sont infiniment plus complexes, l'enseignant doit se contenter d'indications très sommaires. Seuls les nouveaux plans d'étude en cours d'élaboration osent entrer en matière sur la question de la progression.

Dans le cadre d'une logique cumulative ou additive de l'apprentissages, on a pendant longtemps prôné qu'on pouvait apprendre à écrire et à parler à partir de la grammaire. Et, à l'intérieur de celle-ci, dans une logique qui irait des éléments constitutifs du mot aux éléments constitutifs de la phrase; de la phrase simple, à la phrase complexe. On a donc choisi de privilégier la grammaire et, à l'intérieur de la grammaire, des unités telles que le mot et la phrase. Ces unités ne contiennent pas **"le tout" que devrait constituer l'activité communicative en français**. Peut-on se contenter de définir un curriculum et une progression en unités qui ne contiennent pas "le tout" de la discipline ? Voilà la question qui servira de fil conducteur au présent texte. La discipline du français, comme toutes les disciplines scolaires, a en effet besoin de se doter d'unités de travail. Pour répondre à la question générale de savoir quelles sont les unités permettant de rendre enseignable l'expression orale et écrite durant la scolarité obligatoire, nous tenterons de répondre aux trois questions suivantes:

- 1) Quelles unités faut-il prendre comme référence pour rendre significatif et accessible l'apprentissage de la production de textes à tous les élèves? Ceci nous conduira à développer la notion de *genre textuel*.
- 2) Comment faire des ces unités des unités qui structurent l'enseignement ? Ceci nous conduira à développer la notion de *modèle didactique du genre*.
- 3) Comment peut-on abandonner la logique cumulative dans l'apprentissage du français ? Ceci nous conduira à présenter notre conception du curriculum et de la progression.

Première notion: le genre de textes Une unité significative pour les élèves

Le choix d'une **unité de travail significative** pour les élèves et sa **transformation en objet d'enseignement** et ce que les enseignants font déjà à chaque fois qu'ils enseignent *quelque chose* et qu'ils ont par conséquent *défini* un objet d'enseignement. Mais ils effectuent généralement cela de manière largement implicite tant qu'il s'agit d'objets ancrés dans la tradition (la grammaire, par exemple). Ce processus s'avère plus délicat pour la production de textes écrits et devient franchement problématique pour les textes oraux, dont la légitimité n'est absolument pas assurée. Pour la production de textes, cette élaboration consciente réflexive, nous paraît un enjeu d'importance dans la perspective d'instaurer dans les classes une démarche d'enseignement.

Mais avant d'avancer, un commentaire concernant l'expression orale s'impose. La plupart des enfants possèdent une certaine maîtrise de l'oral lorsqu'ils arrivent à l'école. C'est donc largement par un apprentissage à l'occasion d'autres activités que l'acquisition de l'oral commence. On est en droit de se poser la question: Vaut-il la peine d'intervenir sur le processus d'apprentissage incident ? Que faut-il faire pour perfectionner l'expression orale ? Comment fonder les pratiques de l'oral liées à la circulation des savoirs, au monde des professionnels et des citoyens ?

Paradoxalement, l'oral prend une place importante dans les lieux extrêmes du système éducatif. A l'école maternelle et pendant les premières années de l'école primaire, les enseignants essaient de consolider les usages informels du français oral et d'installer de nouveaux usages en rapport à ce lieu de communication particulière qui est la classe. Quant aux écoles supérieures, on exploite le recours aux ressources de la parole dans leur efficacité professionnelle (celle du journaliste, de l'avocat, de l'homme d'affaires, de l'enseignant, etc.). Ne peut-on pas définir un objet d'apprentissage entre ces deux extrêmes ? Au cours de l'école obligatoire, l'apprenant peut dépasser ses représentations immédiates des pratiques orales et entamer une nouvelle découverte de cet objet qu'il manipule sans s'en rendre compte.

Mieux l'enseignant connaît les caractéristiques des pratiques orales, mieux il peut identifier ce qui constitue cet objet d'apprentissage et construire ainsi une logique d'enseignement de l'oral. L'oral peut, à cette condition, devenir objet d'apprentissage et objet d'enseignement, comme il est en train de devenir depuis quelques années la production écrite, et au même titre que la grammaire ou la littérature.

Nous traiterons la question de l'unité de travail pour enseigner la production de textes écrits et oraux en quatre sous-chapitres, chacun précisant d'un

autre point de vue ce que nous considérons être cette unité: le genre de textes.

1. Commençons par une idée banale: ce sont les textes empiriques écrits et oraux qui constituent la **matière** à partir de laquelle il est possible de définir pas à pas un objet d'enseignement et d'apprentissage. Le choix de l'**entrée textuelle** se justifie par plusieurs raisons:

1) Tout d'abord, l'unité texte permet de **travailler les phénomènes de textualité en rapport étroit aux situations de communication**.

2) Ensuite, ce choix donne la possibilité d'étudier **la continuité sémantique, la cohésion entre les unités linguistiques, la connexion et la segmentation des diverses structures** qui composent le texte. L'unité texte facilite le traitement des **contenus informationnels** véhiculés.

3) Enfin, et surtout l'entrée textuelle constitue une stratégie fondamentale pour rendre l'enseignement significatif car elle permet **de placer l'apprenant dans l'ensemble de médiations qui donnent un sens aux activités d'apprentissage** qu'il devra réaliser.

Un exemple concret permettra d'illustrer les avantages de l'entrée textuelle pour l'enseignement. Imaginons un travail didactique d'écoute et d'analyse d'une conférence publique sur les volcans. Les caractéristiques de cette production orale et les éléments verbaux et paraverbaux (posture de l'orateur, gestes, voix, intonation, utilisation d'images et de notes à l'appui) peuvent être mis en rapport avec la situation de communication. L'organisation du plan de l'exposé, la progression des thèmes, le marquage linguistique du texte, les stratégies de l'orateur pourront être situées dans l'ensemble du texte. L'enseignant pourra mettre en perspective les observations du texte entendu, préparer la prise de parole des élèves dans une situation semblable.

2. Mais comment mettre de l'ordre dans l'infinie variété de l'univers des textes ? Les didacticiens ont d'abord commencé par faire appel aux typologies textuelles. Comme toute classification, une typologie de textes se donne comme fonction l'établissement de critères explicites permettant de situer un texte dans un ensemble possédant des propriétés communes. Les propositions de typologisation des textes français, réalisées notamment par Adam (1992) ou par Bronckart *et al.* (1985) adoptent des critères linguistiques et pragmatiques explicites.

Les typologies constituent un outil de recherche. Leur transposition sur le terrain didactique a parfois conduit à des dérives applicationnistes et normatives dénoncées par de nombreux auteurs, notamment dans le domaine de la narration. Ces critiques ont amené les didacticiens à s'intéresser de plus près aux **genres textuels**. A la suite de nombreux didacticiens (pour une syn-

thèse, voir Canvat 1996), nous faisons l'hypothèse que **c'est à travers les genres que les pratiques langagières s'incarnent dans les activités et les représentations des apprenants**. Dans une culture donnée, **les représentations liées au texte sont fondamentalement génériques**. Généralement, **on peut très rapidement reconnaître le genre auquel appartient un texte** (par exemple un conte, une interview, une lettre de réclamation, etc.) même s'il y est parfois difficile de distinguer des genres voisins comme la conversation, l'entretien et l'interview, comme la discussion et le débat, etc. (Kebrat-Orecchioni, 1990).

En suivant Bakhtine, nous considérons **les genres comme outils qui fondent la possibilité de communication**. Pour parler, nous nous servons fondamentalement de genres. Pour apprendre à parler, nous nous appuyons sur des genres préalablement constitués et sur leur utilisation concrète dans notre environnement. Ceci constitue les **schèmes d'utilisation du genre**. Ceux-ci ne réfèrent pas seulement aux conditions habituelles dans lesquelles le genre fonctionne mais aussi aux conditions conçues et créées pour que le genre puisse fonctionner. Par exemple, les rôles d'*interviewer*, d'*interviewé* ainsi que la position du public et ses attentes éventuelles font partie de ce qu'on appelle *interview radiophonique*. Ainsi, **la maîtrise d'un genre apparaît comme co-constitutive des situations de communication**.

Nous situant dans une perspective bakhtinienne, nous considérons que tout genre se définit par trois dimensions essentielles:

- 1) **les contenus** qui deviennent dicibles à travers le genre(le fait de réaliser une conférence sur les volcans détermine la pertinence et le caractère des contenus à développer);
- 2) **la structure communicative** particulière des textes appartenant au genre (dans le cas de la conférence, cette structure se présente comme un instrument de certaines institutions sociales au service de la transmission de connaissances);
- 3) **des configurations spécifiques d'unités linguistiques**: l'organisation interne d'une conférence prend la forme d'un monologue avec des unités linguistiques particulières.

3. Bakhtine distingue les **genres premiers** “qui se sont constitués dans les circonstances d'un échange verbal spontané” et les **genres seconds** “qui apparaissent dans les circonstances d'un échange culturel (principalement écrit)” (1979, 267). Sans reprendre dans le détail cette distinction, nous nous en inspirons dans le sens suivant. La **présentation orale d'une recette de cuisine** par exemple peut se faire de différentes manières. Elle peut prendre la forme d'un dialogue entre deux personnes au cours de la réalisation de la recette. Les interactions mutuelles dépendent alors de la situation de production. Le contrôle de la parole s'appuie dans les actions du cuisinier et se fait grâce aux échanges en cours. On pourrait parler de genres privés

informels. La présentation de la même recette peut, dans une émission radio, prendre une forme monologale complètement différente dans laquelle la marche à suivre est détachée de l'action du cuisinier et où le contrôle de la parole n'est pas lié aux interactions directes de celui-ci avec son interlocuteur. D'autres mécanismes plus subtils de régulation interviennent. Ils sont relatifs à la présence éventuelle d'un journaliste qui organise l'émission, au respect des normes du type d'émission, à la prise en considération de l'effet à atteindre pour un public absent. Nous ne sommes plus ici en présence d'une production spontanée, régulée par la propre dynamique des échanges. Ce fonctionnement différent est entre autre dû au fait qu'il s'agit d'un genre formel public.

Dans notre approche, nous privilégions le travail sur des genres formels publics. Pourquoi leur donner une priorité à l'école obligatoire ? (cf. voir aussi Schneuwly et *al.*, 1996). Le rôle de l'école est d'amener les élèves vers des formes de production orale plus institutionnelles, médiates, régulées par des contraintes extérieures à la situation de production. Les genres formels publics constituent des formes langagières qui présentent des contraintes imposées de l'extérieur et impliquent un contrôle plus conscient et volontaire du comportement propre pour les maîtriser. Ces genres sont en grande mesure prédéfinis par des conventions sociales qui définissent leur sens institutionnel. Ils exigent une préparation. De telles formes d'oral fortement définies et régulées de l'extérieur s'apprennent difficilement sans une intervention scolaire. Sans l'appui de l'école les élèves d'origine défavorisée ne les apprennent pas. C'est donc sur ces genres que doit porter prioritairement l'enseignement de l'oral en classe de français.

4. L'organisation de l'enseignement de l'expression exige en amont une clarification entre les partenaires du système éducatif des genres à travailler. Pour ce faire, nous avons adopté une approche par **regroupements de genres**. Ce regroupement n'est qu'un outil pour définir le curriculum et penser la progression.

Les cinq rubriques (**narrer, relater, argumenter, exposer et décrire des actions**) présentent les caractéristiques suivantes:

- a) elles correspondent aux grandes **finalités sociales** assignées à l'enseignement de l'expression: **développer la culture littéraire fictionnelle, se documenter sur les actions humaines, discuter de problèmes sociaux, transmettre et construire des savoirs et fournir des instructions pour régler les comportements;**
- b) elles reprennent de manière souple certaines distinctions **typologiques;**
- c) elles sont relativement homogènes quant **aux capacités langagières dominantes impliquées** dans la maîtrise des genres regroupés. Par exemple **l'étayage, la réfutation et la négociation** des

prises de position dans le cas des genres argumentatifs.
L'originalité de ce regroupement réside dans la tentative de définir les capacités langagières globales à développer durant la scolarité obligatoire.

En bref, les genres constituent un **point de référence concret** pour les élèves. Ils permettent de **stabiliser les éléments formels et rituels** des pratiques langagières. Ils dotent les élèves de **moyens d'analyse des conditions sociales** effectives de production et de réception des textes. Ils s'intègrent facilement à des **projets de classe** et permettent de ce fait de proposer aux apprenants des **activités à la fois spécifiques et qui font sens**.

Deuxième notion: le modèle didactique du genre Une unité pour structurer l'enseignement

Tout acte d'enseignement se réfère inévitablement à des modèles, mais lorsqu'on enseigne la production de textes oraux et écrits, ceux-ci restent trop souvent implicites, proches de l'expérience concrète. Avec une modélisation explicite des genres textuels, nous cherchons à établir les dimensions pertinentes et efficaces qui peuvent être appliquées à l'enseignement.

Un **modèle didactique du genre** désigne le résultat de la **description toujours provisoire des principales caractéristiques d'un genre dans la perspective de l'enseignement**. Une fois admise l'idée de travailler un genre à l'école, l'*interview* par exemple, encore faut-il savoir à quel modèle d'interview se référer pour l'enseignement, à quels auteurs et à quelles références théoriques peut-on faire appel, à quelles dimensions de l'interview faut-il donner de la priorité. Sans une modélisation du genre, il est difficile délimiter les objectifs à travailler en classe et il est encore plus difficile que la démarche devienne légitime.

Comment construire un modèle didactique du genre ? Dans un modèle didactique, il s'agit d'explicitier la connaissance implicite du genre en se référant aux savoirs formulés aussi bien dans le domaine de la recherche scientifique que par les experts. Devant la multiplicité des savoirs de référence en jeu dans l'élaboration de modèles, l'on peut théoriser une démarche didactique qui comprend trois moments en forte interaction et en perpétuel mouvement que nous décrirons comme l'application de trois principes dans le travail didactique: on peut théoriser une démarche qui comprend trois aspects interagissant et évoluant constamment:

- principe de légitimité
- principe de pertinence
- effet de solidarisation

1. Le **principe de légitimité** est un moteur important de transformation

des savoirs scolaires. Étant donné l'obsolescence des savoirs à l'école, dit-il en substance, à savoir la disparition de la distance entre les savoirs enseignés par les enseignants et ceux socialement disponibles dans le savoir commun, notamment chez les parents, il est nécessaire de les renouveler en se référant à ceux élaborés dans les sciences de référence qui servent en même temps de légitimation à l'introduction de ces nouveaux savoirs - et par là même d'ailleurs assurent la légitimité du pouvoir des acteurs du système scolaire. On peut également décrire ce même processus positivement comme intégration croissante de nouvelles connaissances sur des objets scolaires et leur appropriation dans la modélisation didactique, la légitimité de cette intégration étant fondée sur celle attribuée aux disciplines académiques auxquelles on se réfère, ou sur celle, moindre, des experts du domaine concerné.

2. Le principe de légitimité, qui délimite des choix possibles et constitue un moteur pour le développement des modèles didactiques, est cependant largement insuffisant étant donné d'une part la masse des savoirs disponibles et d'autre part leur pertinence tout à fait extérieure aux processus d'enseignement/apprentissage. C'est précisément le choix de savoirs de référence en fonction de ces processus, régis par des finalités et des objectifs scolaires, qui constitue le **principe de pertinence**. Son application suppose d'une part une connaissance des capacités des élèves et des obstacles multiples qu'ils rencontrent dans l'appropriation d'un objet scolaire, et d'autre part une théorisation des processus d'enseignement/apprentissage dans l'institution scolaire qui délimite les frontières, d'ailleurs fluctuantes au gré des savoirs de référence, de l'enseignant.

3. Les deux principes évoqués pourraient laisser accroire que les savoirs intégrés dans les modèles didactiques y apparaissent tels quels. Outre le fait que l'application du principe de pertinence change le sens des savoirs - leur utilité est maintenant celle d'être enseignés et appris - et donc affecte nécessairement leur forme, leur intégration dans un nouveau tout, le modèle didactique précisément, change encore bien plus profondément leur nature. A cet égard, on peut véritablement parler d'une création nouvelle, résultat de la "**solidarisation**" des savoirs qui s'opère - ou devrait s'opérer - grâce au nouvel environnement dans lequel ils fonctionnent (on pourrait parler, en empruntant la métaphore utilisée par Chevallard, d'un effet écologique). La tâche essentielle dans cette création est d'assurer le plus possible une cohérence entre éléments empruntés à des cadres théoriques différents, en prenant éventuellement des distances relativement importantes par rapport aux notions d'origine.

La forme très fortement interactive du mouvement en fonction des trois principes est primordiale: l'application d'aucun d'eux n'est indépendante des autres et c'est précisément l'intrication profonde des trois qui constitue l'une des dimensions de la constitution de l'objet scolaire défini par sa modélisation didactique. Un modèle didactique présente donc en résumé deux

grandes caractéristiques: 1) il constitue une synthèse à visée pratique, destinée à orienter les interventions des enseignants; 2) il dégage les dimensions enseignables à partir desquelles diverses séquences didactiques peuvent être conçues. A l'évidence, à l'intérieur de chacune de ces dimensions, une progression est envisageable, qui peut aller de la simple sensibilisation en réception à un approfondissement très poussé en production. C'est précisément la question de la progression que nous aimerions aborder dans le dernier chapitre.

Troisième notion: curriculum et progression Comment abandonner une logique cumulative ?

La notion de curriculum est utilisée ici par opposition à celle de programme scolaire. Alors que le *programme scolaire* suppose une centration plus exclusive sur la matière à enseigner et présente un découpage selon la structure interne des contenus, dans le *curriculum*, ces mêmes contenus disciplinaires sont définis en fonction des capacités et des expériences requises de la part de l'apprenant. Par ailleurs, les contenus sont systématiquement mis en relation avec les objectifs d'apprentissage et les autres composantes de l'enseignement.

Parmi les différentes composantes du curriculum, la *progression*, l'organisation temporelle des enseignements pour arriver à un apprentissage optimal, reste un problème complexe, difficile à résoudre. Comment dès lors penser la progression en termes non cumulatifs? Huit conditions nous semblent requises pour l'élaboration d'un curriculum dans le domaine de la production de textes oraux et écrits.

1) Le curriculum doit fournir **une vision d'ensemble des genres à enseigner** et des **objectifs limités à atteindre** par rapport aux genres textuels.

Par exemple, l'une des façons de penser la progression, c'est de trouver des manières de raconter ou d'argumenter... plus ou moins complexes en fonction de l'âge des élèves. Ainsi, on va travailler dans le premier cycle de l'enseignement des jeux de rôle argumentatifs ou des petites lettres de demande justifiées par un argument et, au secondaire obligatoire, des genres tels que la rubrique point de vue, le débat régulé, etc. Dans tous les cas, chaque élève se trouve dans une situation qui fait sens, mais qui exige de mobiliser des capacités à des niveaux très différents.

L'unité de travail ici n'est plus une amalgame d'éléments mais une unité significative. A l'intérieur de chaque genre, il y aura des éléments qui ne font pas de sens de manière isolée. Ces éléments ne disparaissent pas mais ils prennent du sens grâce à la situation de communication et à la perception

globale du genre.

2) Le curriculum doit anticiper **les obstacles typiques de l'apprentissage** aux différents cycles scolaires et à l'intérieur des cycles ainsi que les étapes nouvelles que les élèves sont susceptibles de franchir.

La *progression curriculaire globale* retient des contenus disciplinaires dont on fait l'hypothèse qu'ils posent problème pour les apprenants d'un cycle. Elle vise la tension entre les possibilités intérieures des apprenants et les exigences extérieures source de tout apprentissage.

3) **Chaque regroupement est travaillé à tous les niveaux de la scolarité**, à travers l'un ou l'autre des genres qui le constituent.

Ici encore une fois, la proposition que nous développons s'oppose à une logique cumulative du curriculum. Contrairement aux anciens plans d'études qui supposaient une complexité immanente à des genres ou regroupements de genres et instaurent une suite qui allaient *grosso modo* de la description – rendre compte du réel tel qu'il est - en passant par la narration – rendre compte des actions humaines –, vers la dissertation – rendre compte de la pensée humaine –, nous proposons de construire les capacités des élèves à produire des textes écrits et oraux en travaillant sur plusieurs domaines à la fois. Il n'y a en effet aucune raison de penser par exemple que narrer soit plus facile qu'argumenter. Un bon récit d'aventure est d'une complexité au moins aussi grande qu'un bon essai; ou inversement: il est tout aussi aisé d'imaginer un texte simple de prise de position argumentative que de narration. La complexité n'est pas inhérente au récit, mais aux exigences posées pour sa réalisation.

Travailler sur tous les regroupement à tous les âges a en plus trois avantages non négligeables. Le premier est pragmatique: l'élève apprend à se débrouiller dans des situations de communication diverses dans lesquelles il peut être amené à agir: construire des savoir; prendre part à des débats; rendre compte d'événements observés, etc. que ce soit à l'intérieur du cadre scolaire ou dans sa vie extrascolaire. Le deuxième est psychologique: on peut supposer que le fait de travailler dans des domaines de production de textes contrastés, par des effets d'interaction, donne à l'élève une meilleure maîtrise générale des genres publics formels qu'il est censé maîtriser; il transforme plus profondément et durablement son rapport à son propre système de production langagière vers plus de conscience. Le troisième est pédagogique: le fait d'offrir aux élèves plusieurs voies d'entrée dans la maîtrise de genres qui diffèrent de ceux qu'ils rencontrent plus habituellement en dehors du système scolaire augmente les chances que chacun trouve une voie qui lui soit plus facile: qui par l'argumentation, qui par la narration, qui encore par la construction de savoirs. La différenciation des genres a un effet de différenciation pédagogique.

4) Pour chacun des regroupements des genres, le curriculum définit des **objectifs de complexité variable**. Ces objectifs ont trait aux **trois niveaux fondamentaux d'opérations** du fonctionnement langagier:

- représentation du contexte social ou **contextualisation** (capacités d'action);
- structuration discursive du texte ou **planification** (capacités discursives);
- choix d'unités linguistiques ou **textualisation** (capacités linguistico-discursives).

5) Le curriculum est construit selon **une approche "en spirale"**:

- un même genre peut être abordé plusieurs fois au cours de la scolarité, avec des degrés d'approfondissements croissants;
- des objectifs semblables sont abordés à des niveaux de complexité de plus en plus grande dans le cursus scolaire.

La logique sous-jacente à la conception n'est donc pas celle d'une construction pas à pas, mais celle d'une **réorganisation** fondamentale des capacités langagières dominantes en fonction de l'intervention à un nouveau niveau. Tout l'art de concevoir une progression est de choisir un certain nombre de dimensions clé propices à transformer le mode de fonctionnement langagier.

Prenons par exemple "donner son avis et le justifier en classe", le "débat régulé en public" et la "plaidoirie". Les élèves des premiers degrés de l'école primaire peuvent d'une manière relativement simple apprendre à exprimer leur point de vue et le justifier systématiquement avec une ou deux raisons dans les situations proches de la vie de la classe. Les élèves arrivent à développer déjà dans ces situations toute une série de capacités argumentatives relatives notamment à l'opération d'étayage argumentatif. Le débat régulé va réorganiser ce qu'ils savent déjà dans une situation complètement différentes où ils doivent se représenter globalement une controverse, les positions des autres débatteurs, le but à atteindre pour le public qui écoute. On peut dire d'une certaine manière que pour participer à un débat, il faut au minimum avoir stabilisé la capacité de choisir une opinion et de la justifier. Ceci peut constituer en tout cas une base pour des conduites plus complexes. La manière d'intervenir de l'élève va devoir se réorganiser dans le débat. Il devra entrer en dialogue avec les autres. Développer ses propres arguments en fonction des arguments de l'autre. Formuler des objections aux arguments de l'adversaire, etc. Au secondaire, une nouvelle rupture peut être introduite qui va de l'apprentissage du dialogue argumentatif à la découverte des dimensions dialogiques de l'argumentation. Dans un monologue argumentatif, comme une plaidoirie, l'élève pourra s'exercer à intégrer ce qu'il a appris dans le dialogue du débat pour rendre son argumentation dialo-

gique: c'est-à-dire intégrer la parole de l'autre dans son intervention, anticiper et réfuter les positions adverses, élaborer des contre-arguments, suggérer les voies d'un compromis, etc.

6) Le curriculum **fournit des outils et des démarches d'intervention pour transformer les capacités initiales** attestées des élèves. Il apporte donc des moyens susceptibles de permettre aux élèves de passer à une nouvelle étape dans le processus complexe de sa socialisation.

Ce n'est pas une progression en termes d'éléments, mais en terme de maîtrise de certaines situations qui facilitent globalement la réorganisation du tout. On ne peut pas réorganiser quelque chose sans connaître l'organisation stabilisée qui la précède. L'absence d'un élément n'est pas la chose la plus importante, ce qui est important c'est de prendre en considération les capacités initiales de l'apprenant comme formes stabilisées de structures de comportement.

7) Le curriculum se pose le problème de **la progression de groupes hétérogènes d'élèves** travaillant conjointement. Il n'a pas pour fonction d'établir des attentes relatives au développement singulier des élèves, tout en veillant à les respecter. Il définit les attentes minimales de la société pour tous. Il est donc important de **hiérarchiser les dimensions enseignables les plus importantes** et à ouvrir des scénarios pour **différencier le travail**.

8) Le curriculum précise les **situations de collaboration** pour une construction conjointe de nouvelles capacités. Si l'on peut se réjouir de voir reconnaître de la part des enseignants qu'il ne saurait y avoir d'apprentissage sans activité du sujet, l'importance de la confrontation à l'altérité est plus difficilement reconnue. Avec Vygotsky (1935/1985), nous nous opposons à une vision solipsiste de l'apprentissage qui ne reconnaîtrait pas le pôle actif qui représente la relation avec les autres dans l'appropriation du langage.

En guise de conclusion: la validité didactique seul critère de la progression

Le critère à privilégier pour prendre des décisions concernant la progression est celui de la validité didactique: a) les possibilités effectives de gestion des enseignements proposés, b) la cohérence des contenus enseignés c) ainsi que les gains pour les apprentissages.

L'organisation d'une progression temporelle des enseignements telle qu'esquissée ici n'est qu'une proposition provisoire d'un curriculum *ouvert et négocié*.

Ouvert, parce qu'il ne couvre pas la totalité des activités possibles dans le domaine de l'enseignement de la production de textes écrits et oraux; ouvert, parce qu'il ne peut pas anticiper tous les problèmes d'apprentissage et que les enseignants doivent l'adapter et le compléter en fonction des situations concrètes d'enseignement. Ce caractère ouvert d'un curriculum demande des ajustements continuels non seulement au niveau local, mais aussi à celui de la progression intercycles et intracycles.

Négocié, parce que les différents acteurs participent aux différentes phases d'élaboration, et ensuite d'ajustement.

Références bibliographiques

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Bakhtine, M (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C., & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delcahau et Niestlé.
- Canvat, K. (1996). Types de textes et genres textuels. Problématique et enjeux. *Enjeux*, 37/38, 5-30.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38, 49-76.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin.
- Schneuwly, B, De Pietro, J.-F., Dolz, J., Dufour, J., Erard, S., Haller, S., Kaneman, M., Moro, C., Zahnd G. (1996). "L'oral" s'enseigne ! Eléments pour une didactique de la production orale. *Enjeux*, 39-40, 80-99.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-41.
- Vygotski, L. S. (1935/1985). *Pensée et langage*. Paris: Editions Sociales.

 **Retour au
début du texte**


 **Retour à
l'atelier 5**



 **Retour au
sommaire
général**