



Article scientifique

Article

2003

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

---

## Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique

---

De Pietro, Jean-François; Schneuwly, Bernard

### How to cite

DE PIETRO, Jean-François, SCHNEUWLY, Bernard. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. In: Recherches en didactiques, 2003, n° 3, p. 27–52.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32539>

**ÉQUIPE THÉODILE**

**THÉORIES – DIDACTIQUE DE LA LECTURE – ÉCRITURE**

**RÉSEAU DIDACTIQUE – E. A. 1764**

**LES CAHIERS THEODILE**

Université  
Charles-de-Gaulle  
Lille 3

**Janvier 2003**  
**3**

## **Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique**

Jean-François de PIETRO & Bernard SCHNEUWLY  
IRDP Neuchâtel et Université de Genève

### **1 BRÈVE INTRODUCTION : VUE D'ENSEMBLE**

Le but de cette contribution est de clarifier et développer un concept que nous avons proposé d'abord dans notre travail sur l'enseignement de l'oral, puis généralisé à tout notre travail d'ingénierie didactique : celui de modèle didactique. Créé à l'origine pour rendre compte d'une démarche qui s'est imposée à nous, il a ensuite orienté la construction de nombreuses séquences didactiques. Il est donc un concept qui a son origine dans la pratique de l'ingénierie didactique et qui sert à stabiliser cette pratique en l'explicitant et la systématisant. En même temps, d'un point de vue plus abstrait, il peut être considéré comme occupant une place nodale dans les processus de transposition didactique. Dans la perspective qui est la nôtre ici, de clarification et de développement du concept, il nous paraît intéressant de suivre à présent un fil d'exposé qui le situe aux trois niveaux que nous venons d'évoquer :

1. récit de l'origine du concept de modèle didactique et présentation de sa fonction d'orientation dans une pratique d'ingénierie ;
2. théorie de la pratique du modèle didactique : structure - construction - outil ;
3. place du modèle didactique dans une théorie plus générale du didactique.

### **2 RÉCIT D'ORIGINE - LE MODÈLE DIDACTIQUE DU GENRE DANS SA PRATIQUE**

#### **2.1 LE RÉCIT D'ORIGINE**

C'est donc dans le cadre d'un projet de recherche sur l'enseignement de l'oral<sup>1</sup> que, pour nous, la notion de modèle didactique a émergé, progressivement et empiriquement. Il est important cependant de souligner d'emblée que cette notion, dans

---

<sup>1</sup>Projet financé par le Fonds national suisse de recherche scientifique n° FNRS 11 - 40505.94, soutenu également par la Commission romande des moyens d'enseignement (COROME), editrice ensuite des séquences didactiques qui ont été produites dans le prolongement de nos travaux (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001 - 2002).

son acception didactique, est à la fois ancienne et nouvelle : ancienne dans la mesure où tout objet d'enseignement/ apprentissage – de l'accord du particie passé à la « composition » – a toujours été modélisé, nouvelle dans la mesure où les anciennes modélisations ne se présentaient le plus souvent pas comme des outils didactiques générateurs de séquences ou modules d'enseignement, mais plutôt comme descriptions de la réalité voire comme « la réalité » d'une part, où les modélisations actuelles se caractérisent par une intégration volontaire et systématique à la fois de savoirs « savants » et de données psychologiques d'autre part ; en outre, ce n'est que récemment que des objets complexes, englobants, tels que les genres ont fait l'objet de descriptions à fins d'enseignement systématique.

Ce n'est pas un hasard si c'est à propos d'un objet « mal défini », peu enseigné et dont on se demande d'ailleurs toujours s'il peut et doit être enseigné, que nous nous sommes intéressés à ce concept. Notre objectif de recherche, en effet, consistait justement à examiner si l'oral peut s'enseigner (Schneuwly, Dolz, Dufour, Erard, Haller, Kaneman-Pougatch, Moro & Zahnd, 1996/97 ; Dolz & Schneuwly 1998) et l'une des questions, incontournables bien sûr, était de définir « quoi enseigner ? », ce que par la suite nous appellerions les « dimensions enseignables du genre ». Nous avons commencé par examiner la littérature à ce propos, nous avons recueilli des exemples de pratiques sociales, à la fois d'adultes « experts »<sup>2</sup> et d'élèves en contexte scolaire. La notion de « genre textuel et social » nous servait certes de cadre, mais cela ne pouvait suffire : il n'était pas envisageable de fonder la mise en place d'un enseignement structuré sur une notion aussi englobante et des éléments épars d'opérations et mécanismes langagiers. C'est dans ce contexte que nous avons élaboré, très empiriquement, une première modélisation du « débat régulé » qui nous a aidés à « mieux cerner les objectifs visés à travers l'enseignement, à mieux les organiser en « catégories » qui assurent une vision plus globale du genre » (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 35).

Nous n'avions guère conscience, à ce moment, des potentialités du concept, de ses enjeux... ni de ses limites et dangers – sur lesquels nous reviendrons. Il y avait en effet un peu de tout dans ce premier modèle - du modèle à imiter (l'« enfant-modèle ») au modèle-copie (« je possède le dernier modèle de... ») ou au modèle-exemplaire du monde de la confection, qui permet de produire diverses variantes, ou modèle-matrice dans une orientation plus « lévi-straussienne ». C'est vraisemblablement à ces dernières acceptions que nous nous référerions prioritairement aujourd'hui, dans la mesure où elles expriment clairement le caractère génératif des modélisations ; toutefois, il n'est pas si facile – et, d'ailleurs, est-ce souhaitable ? – de se détacher

<sup>2</sup>Nous ne pouvons que souscrire aux remarques critiques que Reuter (1998) adresse à cette notion d'expert telle qu'utilisée notamment dans les recherches en psychologie cognitive. Nous l'utilisons cependant ici, sans aucunement idéaliser cette notion, pour exprimer une représentation commune et référer aux locuteurs qui ne sont plus explicitement « en apprentissage ».

des connotations normatives et distinctives de la notion ! Nous y reviendrons.

Mais cette notion nous a tout de suite intéressés. Et nous avons eu l'occasion d'en construire une première approximation à l'occasion des articles rédigés durant cette période pour nos contributions au numéro 39/40 de la revue *Enjeux* (De Pietro, Erard & Kaneman-Pougatch, 1996/97) Nous ne reviendrons guère ici sur ce que nous disions alors si ce n'est pour poser deux constats :

- le concept, tel que nous l'avions présenté, était ambitieux, comme le montre cet extrait de Dolz & Schneuwly (1998, p. 71) qui affirme d'emblée son statut essentiellement didactique : « Pour contrôler le mieux possible cette transformation nécessaire du genre lorsqu'il devient objet à enseigner, nous en construisons un modèle didactique qui met en évidence ses dimensions enseignables et, ainsi, rendons aussi explicites que possible les rapports entre les genres de référence et l'adaptation de ceux-ci pour l'enseignement » ;
- les usages qui en ont été faits ensuite, dans les moyens d'enseignement édités par la Commission romande des moyens d'enseignement (COROME) par exemple, n'ont de loin pas affiché la même ambition et n'en ont guère exploité les potentialités...

Cette contribution constitue ainsi une excellente occasion de reprendre la réflexion à propos de ce concept certes séduisant mais finalement peu utilisé et de tenter d'apporter quelques clarifications nécessaires à propos de son statut dans une théorie du didactique et dans une ingénierie didactique. C'est à cela que nous allons maintenant nous atteler.

## 2.2 LE MODÈLE DIDACTIQUE DANS LA PRATIQUE : L'EXEMPLE DE L'EXPOSÉ ÉCRIT

Le modèle didactique d'un genre à enseigner est en premier lieu un outil pragmatique forgé au cours même d'une pratique d'ingénierie. Pour mieux comprendre cette dimension praxéologique, regardons l'entreprise plus large d'élaboration d'une séquence didactique pour le compte de la Commission romande des moyens d'enseignement<sup>3</sup>. Dans le principe, cette entreprise de création était basée systématiquement sur le principe d'élaboration de modèles didactiques, opérationnalisés ensuite sous forme de séquences didactiques, parfois à des niveaux de scolarité différentes.

Prenons l'exemple de l'exposé écrit<sup>4</sup>. Le modèle didactique – reconstitué d'après le texte introductif de l'auteure (Chiesa Milar, 2001) – comprend les ingrédients essentiels suivants :

<sup>3</sup>Le lecteur intéressé trouvera une description de quelques aspects de cette entreprise et une discussion / comparaison avec d'autres approches in Dolz & Schneuwly, 1999.

<sup>4</sup>Le nom du genre, inhabituel, et qui n'est guère usité dans les pratiques sociales de référence, signale d'emblée un écart entre le genre à enseigner et les genres tels qu'ils fonctionnent dans ces pratiques. Nous reviendrons sur cette question lorsque nous discuterons la question de la transposition didactique.

TAB. 1 : Le modèle didactique du genre.

Le modèle didactique du genre EXPOSÉ ÉCRIT
Définition : texte qui a pour but de transmettre des savoirs nouveaux au destinataire. Il peut avoir une dimension explicative.
Contexte de production : l'auteur est expert, le destinataire n'a pas de connaissance.
Organisation du texte : parties relativement stéréotypées (présentation, description, résumé / conclusion)
Marques langagières :
- reprises nominales
- reformulations

Ce modèle est le résultat d'un travail plus ou moins explicite de synthèse à partir de quatre sources essentielles qui ne sont nullement étanches les unes par rapport aux autres (voir la bibliographie in Chiesa Milar 2001 et également Chiesa Milar 2000). On peut analyser comme suit les éléments utilisés pour l'élaborer :

- référence à des genres déjà enseignés ou qui sont des outils d'apprentissage (plus particulièrement le texte encyclopédique, les textes de manuel, les textes dits explicatifs dans des ouvrages de vulgarisation scientifique) ; cette référence est en partie préthéorique et invoquée comme référence de sens commun ;
- référence à des descriptions linguistiques de ces genres ou de types de textes explicatifs avec une mise en évidence de certaines caractéristiques ; cette référence est d'ailleurs hautement sélective – en fonction de critères qui ne sont pas toujours évidents, mais qui sont probablement liés à des représentations implicites de ce qui est enseignable (voir point 4 ci-après) ;
- référence à des capacités langagières d'élèves telles que présentées dans diverses recherches de psychologie du langage ;
- référence, essentiellement implicite, à des pratiques didactiques (types d'objet enseignés dans les usages courants, « enseignabilité » de certaines dimensions, *etc.*).

Ce modèle est ensuite opérationnalisé, dans une séquence didactique, sous trois modalités différentes :

- des situations de production de texte dont l'élaboration dépend entre autres du modèle didactique de référence, mais également d'une théorie de l'écriture plus générale concernant les ingrédients nécessaires pour créer des situations de production ;
- des objectifs d'apprentissage visés dans les différents modules d'enseignement,

un module étant défini par un espace problème relativement homogène travaillé à travers des tâches diverses ;

- des tâches proposées aux élèves pour atteindre ces objectifs.

Le tableau ci-après présente de manière synthétique les objectifs et leur traduction en tâches dans une séquence élaborée pour des élèves de degrés 5-6, donc de 10 à 12 ans (pour plus d'informations, voir Chiesa Milar, 2001). Comme on le voit, les objectifs et tâches renvoient, de manière plus ou moins étroite, aux éléments du modèle didactique présentés dans le premier tableau. Ils mettent l'accent plus particulièrement sur les dimensions du genre qui paraissent accessibles au public visé.

TAB. 2 : Des objectifs aux activités

<i>Objectifs</i>	<i>Activités</i>
<b>Module 1</b> - repérage du contexte de l'exposé écrit - identification des caractéristiques de l'exposé écrit	<b>Module 1</b> Connaître : - les paramètres du contexte - le genre « exposé écrit »
<b>Module 2</b> - lecture et compréhension de textes sur le thème - construction d'un vocabulaire spécifique	<b>Module 2</b> Acquérir des connaissances à propos des volcans
<b>Module 3</b> - étude des titres et sous-titres - découverte des étapes de l'explication d'un phénomène	<b>Module 3</b> Dégager et maîtriser l'organisation de textes du genre « exposé écrit »
<b>Module 4</b> - emploi des reprises - emploi de reformulations	<b>Module 4</b> apprendre à - utiliser des reprises - expliquer le lexique spécifique au domaine

Mais cette brève description de la pratique d'élaboration d'une séquence didactique sert avant tout à illustrer, schématiquement, la place du modèle didactique dans le travail d'ingénierie que constitue l'élaboration d'une séquence didactique. Le modèle didactique y apparaît comme un outil essentiel pour définir l'objet à enseigner et ses dimensions supposées enseignables. Notons cependant que le modèle ici présenté ne contient pas un potentiel très grand pour générer des séquences didactiques

variées correspondant à des situations de classe ou des publics différents. Il n'est guère plus qu'une description plus générale et abstraite de la séquence didactique et de ses objectifs. Nous reviendrons incessamment, dans la partie concernant la théorie de la pratique, sur ce type de modèle didactique à faible potentiel de génération de séquences.

### 3 LE MODÈLE DIDACTIQUE DU GENRE : THÉORIE D'UNE PRATIQUE

Si la première partie avait pour but, à travers le récit et la description de pratiques, de montrer pour ainsi dire en acte ce qu'est un modèle didactique, il s'agit dans cette deuxième partie d'en esquisser une théorie – mais une théorie qui devrait aussi servir d'orientation dans la pratique, qui serait aussi théorie d'une pratique dans le sens d'un guide de la pratique, en vue d'un meilleur contrôle et d'une augmentation de son efficacité<sup>5</sup>. Nous essayerons de construire cette théorie de la pratique en examinant trois dimensions essentielles : le modèle didactique est un produit ayant une certaine structure – nous la décrirons très brièvement dans ce qui suit ; ce produit est le résultat d'une construction – nous développerons ce point très en détail à travers l'exemple de l'exposé oral ; le modèle didactique est finalement un outil de construction de séquences d'enseignement. Cette théorie du modèle didactique sera ensuite mis doublement en perspective :

1. Tout modèle a une force normative, question qui non seulement ne peut être évitée, mais qui se trouve au cœur de tout enseignement.
2. Les modèles didactiques ne se trouvent de loin pas au même niveau d'élaboration ; on peut les situer sur un vecteur allant de l'implicite ou intuitif à l'explicite et conceptualisé ; ceci permet de comprendre la transformation des modèles comme un travail collectif se situant dans l'histoire de la didactique, le modèle didactique étant toujours à la fois le point d'arrivée et de départ du travail.

#### 3.1 LE MODÈLE DIDACTIQUE COMME PRODUIT

Si l'on considère le modèle didactique du genre à enseigner comme produit fini, du point de vue de sa forme ou structure, il apparaît en général comme comprenant cinq composantes essentielles : 1) la définition générale du genre ; 2) les paramètres

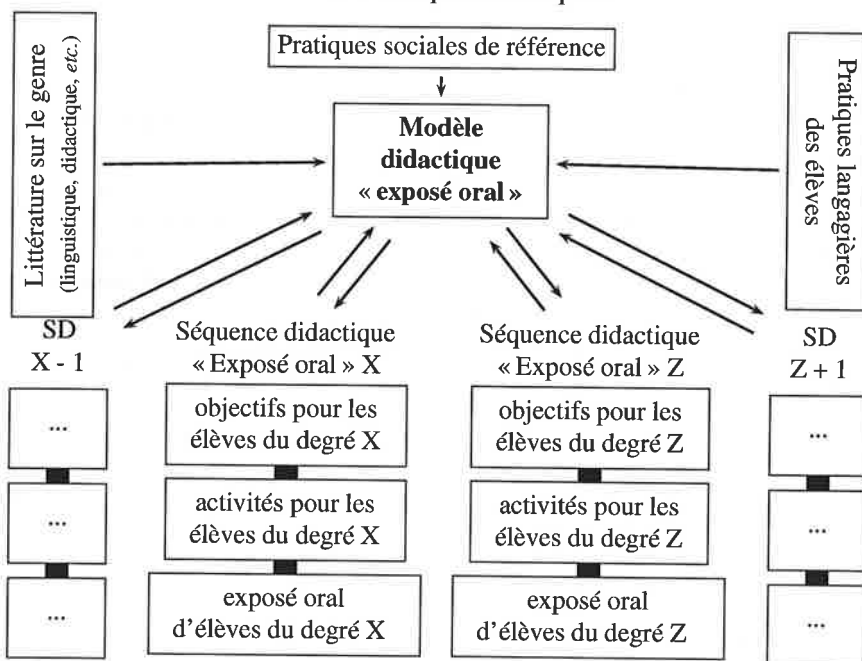
<sup>5</sup> Autrement dit : il ne s'agit pas d'une théorie à visée de meilleure connaissance seulement, mais d'une théorie à visée praxéologique. Notons que cette théorie se construit et s'est construite tout au long de notre travail d'élaboration de séquences didactiques. Le texte de De Pietro, Erard & Kaneman-Pougatch (1996/1997) est déjà un texte de théorie de pratique – preuve en sont les nombreux auxiliaires de mode – autant que la présentation d'un modèle didactique à des fins de génération de séquence.



du contexte communicatif ; 3 les contenus spécifiques ; 4 la structure textuelle globale ; 5 les opérations langagières et leurs marques linguistiques.

Cette structure, loin d'être le fruit du hasard, est l'effet de référence à des formalisations partielles du processus de production langagière<sup>6</sup> et à une théorie des genres (voir Bakhtine, 1984 ; et les relecture proposée par Bronckart, 1997 ; Schneuwly, 1995 ; et Schneuwly & Dolz, 1997). On pourrait dire d'ailleurs, d'une certaine manière, que l'élaboration de modèles didactiques est elle-même guidée par une théorie plus générale de l'activité langagière.

TAB. 3 : Pratiques didactiques.



<sup>6</sup> Il s'agit ici essentiellement du modèle de production langagière tel qu'il a été développé in Bronckart, Bain, Schneuwly, Pasquier & Davaud, 1985 ; Schneuwly, 1988 ; Bronckart, 1997 ; Dolz & Schneuwly, 1999 chapitre 3 ; dans ces propositions théoriques on trouvera la discussion d'autres contributions théoriques. Nous utilisons ici le terme de formalisation pour faire écho au travail de Reuter (1998) sur l'écriture ; notons que de nombreux éléments de ce travail nous paraissent compatibles avec certains aspects de la structure ici proposée ; d'autres sont pris en considération dans ce que nous appelons, dans le cadre des séquences didactiques, la mise en situation des élèves pour la production de textes.

### 3.2 LE MODÈLE DIDACTIQUE COMME CONSTRUCTION

Cette théorie générale de l'activité langagière fournit ainsi une sorte de cadre pour l'élaboration du modèle. Mais elle ne suffit pas, bien sûr, à donner les contenus des différentes rubriques. Ces contenus se trouvent à la confluence d'au moins quatre ensembles de données que nous illustrerons en prenant à nouveau pour exemple le genre exposé, mais oral cette fois<sup>7</sup>.

#### 3.2.1 LES PRATIQUES SOCIALES DE RÉFÉRENCE

Ce sont les multiples pratiques effectives d'exposés qu'on peut recueillir dans quelque contexte que ce soit et qui font en quelque sorte que le genre existe dans un contexte culturel donné : exposés scientifiques lors de colloques, conférences à caractère culturel devant des publics plus ou moins initiés<sup>8</sup>, *etc.* On remarquera que ce genre apparaît d'emblée très lié entre autres au monde scientifique et scolaire et qu'il n'est assurément pas universel<sup>9</sup>. Il représente bien un outil sémiotique historiquement et culturellement forgé que les élèves d'un côté reçoivent comme « héritage », d'un autre côté contribuent à reconstruire sans cesse tout en le faisant évoluer, sous l'impact par exemple des nouveaux outils technologiques.

La tâche du didacticien consiste donc, ici, à examiner les éléments qui semblent revenir de manière récurrente, en tenant compte des variations qui sont liées au contexte de production des exposés pris en compte et qui, souvent, mettent justement en évidence des caractéristiques du genre (par exemple exposé dans un milieu connivent ou non, dans un cadre médiatique ou non, *etc.*). Parmi ces éléments, qui réapparaissent régulièrement et semblent ainsi « constitutifs » du genre considéré, on observe par exemple dans le cas de l'exposé oral : des formes d'ouverture dans lesquelles s'exprime entre autres l'expertise de l'exposant, des modes de structuration du texte global, la présence de reformulations qui dénotent l'utilisation d'un langage « spécialisé » et pas toujours aisé d'accès, le recours à des notes, de formes multiples et qui sont ensuite oralisées sous des modalités diverses, *etc.*

Voici quelques exemples concrets de ces éléments, tels qu'on peut les rencontrer dans les pratiques sociales effectives d'exposés<sup>10</sup> :

<sup>7</sup>La raison de ce choix est simple : comme nous avons nous-mêmes élaboré un modèle et une séquence portant sur l'exposé oral, nous disposons de nos sources.

<sup>8</sup>Comme le relèvent entre autres Goffman (1987) et Kerbrat-Orecchioni (1990), des distinctions plus fines, à l'intérieur du regroupement opéré ici devraient être faites. Mais, plutôt que de les poser d'emblée, ces distinctions peuvent aussi constituer une conséquence de l'élaboration des modèles qui – dans notre conception – doivent permettre de voir ce qui doit ou non être distingué dans la perspective de l'enseignement.

<sup>9</sup>Une ethnographie des genres serait encore à développer !

<sup>10</sup>Ceux présentés ici sont empruntés en l'occurrence à un exposé sur le français régional en Suisse, adressé à des élèves par un éminent spécialiste du domaine. Les passages en gras permettent de repérer plus facilement les éléments que nous voulons mettre en évidence.

- *Ouvrir l'exposé et construire l'expertise de l'exposant (cf. définition, paramètres, structure)*

Enseignante : alors j'ai le plaisir aujourd'hui d'accueillir dans notre école monsieur P\* - qui a été – **pendant dix ans - professeur de dialectologie à l'université de Neuchâtel et directeur du Centre de dialectologie romane () et qui est aussi - coauteur d'un livre - qui s'appelle « La Suisse aux quatre langues » - actuellement monsieur P\* - est directeur de la direction d'un dictionnaire du français de Suisse romande - - qui fait partie d'un - de l'ensemble d'une recherche - les trésors des vocabulaires francophones - et ceci sous une forme informatisée - voilà et bien je vous laisse la parole**

M. P\* : merci madame - c'est bien volontiers que j'ai accepté - de venir vous parler du français en Suisse romande mais plutôt que d'essayer de faire le tour - du français en Suisse romande euh - ce qui est impossible en quelques minutes - je vais tâcher de vous expliquer (...) et pour terminer - **je vous parlerai du dictionnaire que nous sommes en train de faire à Neuchâtel** - dictionnaire qui a comme titre provisoire - dictionnaire des particularités lexicales contemporaines en du français en Suisse romande –

- *Présenter le plan qu'on va suivre (cf. structure, opérations et marques langagières)*

P\* : alors pour ce faire **je vais vous parler d'abord - de la diversification des langues - un processus que je/j'opposerai ensuite** à un mouvement contraire - qui est la normalisation - l'unification la codification - des langues - **cela nous conduira à un troisième thème qui est** la diffusion du français central dans l'ensemble des régions où on parlait des patois des dialectes - la Suisse romande étant - une de ces régions - **et pour terminer - je vous parlerai du dictionnaire que nous sommes en train de faire à Neuchâtel** - dictionnaire qui a comme titre provisoire - dictionnaire des particularités lexicales contemporaines en du français en Suisse romande –

- *Reformuler les termes difficiles (cf. contenus spécifiques, opérations et marques langagières)*

P\* : un processus que je/j'opposerai ensuite à un mouvement contraire - qui est la normalisation - **l'unification la codification** - des langues –

### 3.2.2 LA LITTÉRATURE À PROPOS DU GENRE

Cette source d'information n'est évidemment pas sans rapport avec la précédente, avec laquelle elle interfère bien souvent<sup>11</sup>. Ce qui est intéressant ici, c'est de découvrir les différents points de vue qui peuvent être portés sur un même objet selon

<sup>11</sup>Dans la mesure où nous n'avons pour ainsi dire jamais accès aux pratiques sans un minimum de connaissance livresque...

qu'on s'intéresse, par exemple, aux aspects psychologiques de la prise de parole en public (mise en évidence de la nécessité du travail sur le corps, la voix, le stress...), au fonctionnement des discours (marques énonciatives, structuration...), à l'enseignement (centration fréquente sur les contenus, mais aussi, bien souvent, négligence des dimensions énonciatives...), etc. On rangera encore dans cette source tous les ouvrages de conseil du type : « Comment réussir un exposé en public ? », qui présentent l'intérêt d'offrir une visée immédiate d'efficacité mais qui expriment souvent un point de vue très subjectif.

C'est ainsi, par exemple, qu'un rapide examen de la littérature dans le but de mieux cerner la notion même d'exposé met en évidence des positions relativement différentes :

Le *Nouveau Petit Robert* (édition 1994), par exemple, définit l'exposé comme un « développement méthodique sur un sujet précis, didactique » ; pour *exposé oral*, il renvoie à *communication*, *conférence* et *leçon*, voire, dans le registre familier, à *laïus* et *topo*. Autrement dit, la notion d'exposé met l'accent sur la dimension méthodique, didactique - que nous retiendrons -, et elle constitue le terme non marqué par rapport à *communication* (dont il est spécifié qu'elle se tient devant une société savante), à *compte rendu* (pour lequel l'idée de relation de rapport, de récit devient primordiale) et à *conférence* (où, si la thématique peut être la même, la dimension publique - représentationnelle, ou rituelle, dirait Goffman (1987)<sup>12</sup> - devient si prégnante qu'elle se rapproche davantage d'un discours, d'une causerie). Quant à l'explication, elle exprime clairement dans le Robert une dimension plus locale d'un « développement destiné à faire comprendre quelque chose ».

Dans un ouvrage consacré à la « communication orale efficace », Frankland (1988) examine plusieurs des termes qui s'inscrivent dans le même champ qu'*exposé* : *discours*, *causerie*, *communication*, *conférence*, *présentation*, *sermon*, *topo*, *laïus*, etc. Sans entrer dans le détail, on remarquera qu'il caractérise le discours par son caractère oratoire prononcé qui le distingue de l'*exposé*, plus technique ; Frankland estime en outre qu'il n'y a pas vraiment de distinction entre l'*exposé* et l'*explication*, « puisque l'explication ne se distingue de l'exposé que par la durée... qui se trouve être la même ! » (1988, p. 73).

<sup>12</sup> « Qu'est-ce donc encore une fois que le conférencier apporte avec lui sur le podium ? Bien sûr, il y a son texte. Mais quels que soient les mérites intrinsèques de celui-ci, les lecteurs d'une version imprimée y auraient tout autant accès - tout comme à la réputation de l'auteur. Ce que le conférencier apporte à ses auditeurs en plus de tout cela, c'est un surcroît d'accès à sa personne et son dévouement à l'événement présent. Il s'expose à l'auditoire ; il se consacre à l'occasion ; dans les deux sens, il se donne à la situation. Et tout ce travail rituel se fait sous couvert de transmettre son texte. Personne n'a l'impression que le rituel est devenu une fin en soi. De même que le contenu manifeste du rite permet d'en tolérer le contenu latent, de même la transmission d'un texte permet d'accomplir les rites de la représentation. » (Goffman, 1987, p. 199ss) ; cf. aussi pages 194 et 202 : « Le texte offre au conférencier une couverture sous laquelle peuvent s'accomplir les rites de la représentation ».

Cela ne correspond à l'évidence pas à la position de Adam (1992, p. 127s), par exemple, qui considère que l'*exposé* ne constitue pas un type textuel ou discursif clairement définissable. Discutant les notions d'expositif, d'informatif, d'explicatif et d'informatif, Adam estime que le texte informatif-expositif peut être considéré comme « un genre de discours encyclopédique prioritairement fondé sur des enchaînements séquentiels de type soit descriptif, soit franchement explicatif », et que, ainsi, « le type dit « expositif » semble pouvoir être définitivement exclu de nos classements prototypiques »... Cette position est également celle de Brassart, qui affirme : « Nous proposons donc de ne pas retenir l'expositif comme type textuel ou séquentiel et de décrire ces documents, selon leurs propriétés d'organisation proprement textuelle, soit comme des descriptions (...), soit comme des explications. » (1990, p. 34).

Que tirer de ce genre de discussions dans la perspective qui est la nôtre ? L'examen des théories est intéressant en ce qu'il met en évidence que, au-delà d'une évidence apparente, il n'est jamais simple de définir un objet : d'un côté, les théories tentent, par leurs critères, de modéliser un objet abstrait, mais difficile à cerner empiriquement ; de l'autre, les ouvrages pratiques et les dictionnaires proposent des traits définitoires qui ne sont pas véritablement distinctifs... Cela nous montre - une fois de plus, dirions-nous - qu'il est toujours nécessaire de construire l'objet en fonction de l'objectif visé (Saussure : « c'est le point de vue qui crée l'objet ») ! Or, pour nous, la visée est didactique : il s'agit de définir - voire de créer si nécessaire ! - un objet enseignable. Par conséquent, si nous retenons des approches théoriques que le type expositif fait appel à la fois à du descriptif et à de l'explicatif, qu'il vise d'abord à transmettre un savoir, avec parfois une orientation plutôt encyclopédique (Adam, 1992, 128) et parfois une orientation plutôt explicative, nous nous appuyerons surtout sur les éléments des définitions pratiques qui nous permettent de toucher à la complexité du réel : dimension structurée (« méthodique ») ; absence de précision concernant le public ; subordination des dimensions rhétoriques et rituelles, qui caractérisent les discours et les conférences, par rapport à l'idée de transmission didactique ; *etc.*

### 3.2.3 LES PRATIQUES LANGAGIÈRES DES ÉLÈVES

Là encore, les liens avec les sources précédentes sont évidentes : d'une certaine manière les pratiques des élèves ne constituent qu'un cas particulier de pratiques sociales de référence, d'ailleurs décrites parfois dans des ouvrages théoriques.

Nous en avons fait une catégorie à part pour une raison essentielle et évidente : il nous semblait nécessaire d'isoler en quelque sorte la dimension développementale que les pratiques d'élèves mettent en évidence, les difficultés, les obstacles que les pratiques langagières de ces « non experts » font apparaître aux divers moments du développement mais aussi les éléments « déjà-là », sur lesquels il est possible de

construire.

Comme pour d'autres genres d'ailleurs, nos observations à ce propos nous ont montré que bien souvent les difficultés des élèves tenaient moins à la maîtrise des moyens langagiers en tant que tels mais à la connaissance des conditions dans lesquelles ces moyens peuvent/ doivent être mis en œuvre. Par exemple, pour nombre d'élèves, le problème de la reformulation dans l'exposé découle moins d'une absence de capacité à reformuler en utilisant une marque linguistique appropriée que d'une représentation inappropriée de leur place dans l'exposé et des connaissances partagées ou non avec l'auditoire, autrement dit d'une perception insuffisante de ce qu'est un exposé et des paramètres de la situation de communication.

De nombreux travaux existent (Coltier, 1986; Garcia-Debanc, 1990; Laparra, 1986; Rosat, 1995; Schneuwly 1988; Veneziano & Hudelot 2002, *etc.*) qui permettent eux aussi de mieux cerner les acquis et obstacles, dans les divers genres textuels du domaine de l'expositif et explicatif.

#### 3.2.4 LES PRATIQUES SCOLAIRES

Les pratiques scolaires elles-mêmes, par exemple l'élaboration ou la mise en œuvre d'une séquence didactique sur le genre qui – dans la perspective ethnométhodologique d'une construction sociale de la réalité – contribuent nécessairement à (re)définir en permanence le genre qu'elle aborde<sup>13</sup> et qui est un élément essentiel de la (re)définition du modèle didactique. Un modèle didactique est toujours aussi le produit des pratiques historiques précédentes, une forme nouvelle de ce qui se faisait déjà avant. L'exposé par exemple a une tradition ancienne dans le cadre scolaire, et toute entreprise de modélisation s'y inscrit nécessairement. En effet, l'exposé apparaît dans les plans d'étude de la Suisse romande dès les années 20; il est discuté dans les revues pédagogiques depuis cette même date et constitue une pratique courante jusqu'à aujourd'hui. Une connaissance de cette histoire permet de revoir autrement les modèles et d'intégrer plus systématiquement les pratiques scolaires actuelles et passées.

Une question qui se pose depuis toujours dans la manière de travailler l'exposé oral à l'école est celle de l'oralisation. Ainsi que le remarquait Goffman (1987), il y a essentiellement trois « façons principales d'animer les paroles prononcées : la *mémorisation*, la *lecture à voix haute* (...) et la *parole spontanée* » (p. 178). Lors des exposés finaux des séquences expérimentales que nous avons testées, du fait probablement de la complexité du thème traité, mais aussi du manque de clarté dans nos consignes, tous les élèves ont lu un texte pour ainsi dire totalement rédigé ! La première surprise passée - car nous ne pensions tout de même pas que les élèves rédigeraient même leur ouverture, voire les textes d'introduction de matériaux auxiliaires

<sup>13</sup>Cela est particulièrement net pour un genre tel l'exposé dont l'importance est liée de façon privilégiée au contexte scolaire.

–, nous avons d'abord dû constater que nos consignes n'étaient pas suffisamment claires sur ce point, mais aussi qu'il était indispensable de définir dans le modèle didactique quel type de « traitement de la parole » nous rencontrons dans les pratiques de référence, voire quels types de traitement nous souhaitons promouvoir : est-ce qu'un exposé portant sur un thème d'une relative complexité, présenté devant un auditoire, doit vraiment ne pas être lu ? Et même, peut-il ne pas l'être ? Ces questions nous invitent donc à nous réinterroger sur le statut même de l'exposé et à préciser sur ce point la caractérisation du genre. Estimant certes que la parole spontanée constitue sans doute « l'idéal général », parfois réalisé (mais avec l'aide de notes), Goffman conclut à ce propos que « le point décisif sous ce rapport est qu'un grand nombre de conférences (...) reposent sur une illusion de parole spontanée » (p. 179), précisant quelques pages plus loin que : « écrire un texte en prose parlée puis le lire de façon experte, c'est donc engendrer l'impression de quelque chose comme de la parole spontanée » (p. 199).

Alors, faut-il « lire de façon experte », en créant l'illusion de la parole spontanée ? Ou parler « spontanément », avec une feuille de notes comme seul appui ? Aucun argument ne permet de décider, puisqu'on rencontre de tout, si ce n'est les objectifs didactiques qu'on se propose d'atteindre : Autrement dit, dans la perspective de l'élaboration du modèle, la prise en compte des pratiques scolaires consiste également – en quelque sorte indépendamment des informations fournies par l'examen des pratiques de référence et de la littérature – à tenir compte des orientations qu'on souhaite donner à l'enseignement/apprentissage, par exemple en « sélectionnant » certaines variantes du genre au détriment d'autres ! En l'occurrence, pour l'exposé oral, nous aurions envie quant à nous de suggérer que – à fins didactiques – l'opposition entre lecture à haute voix et parole « spontanée » soit en quelque sorte réinterprétée, soit quelque peu forcée par rapport à ce qu'on observe tendanciellement dans les « oraux de référence », de manière à recouvrir celle entre la *conférence* (présentation généralement d'une certaine longueur, où la formulation même, les effets de style, acquièrent une importance accrue du fait des circonstances énonciatives qui la caractérisent) et l'*exposé* – qui constituerait dès lors une occasion privilégiée d'exercice du discours monologal et non rédigé d'une certaine longueur.

Cet exemple, certes un peu long, nous montre non seulement le rôle que les pratiques scolaires jouent dans l'élaboration du modèle, mais aussi le rôle que l'élaboration même d'un modèle est susceptible de jouer dans la perception du genre.

La modélisation didactique se construit ainsi à l'intersection de ces quatre sources de données, de ces quatre contraintes. C'est ainsi qu'elle peut assurer à la fois sa légitimité, puisqu'elle s'appuie sur les pratiques sociales de références et la littérature existante, et sa pertinence, puisqu'elle prend également en compte les pratiques – en développement – des élèves, en tant qu'elles rendent visibles des obstacles, des

résistances, et les pratiques scolaires, en tant qu'elles définissent des contraintes situationnelles, voire éthiques, pesant sur le genre à enseigner. Comme nous le verrons, pour autant qu'on exploite pleinement ses ressources, le modèle permet alors, de par son caractère génératif, d'offrir des objets potentiels pour l'élaboration de séquences d'enseignement/apprentissage à des degrés et pour des publics différents. Mais il nous faut d'abord examiner une critique souvent adressée à de tels modèles, qui exprime en même temps ses limites et sa force.

### 3.3 LE MODÈLE DIDACTIQUE COMME OUTIL

Le modèle didactique du genre à enseigner nous fournit donc en quelque sorte des objets potentiels pour l'enseignement, d'une part parce qu'une sélection doit être faite en fonction des capacités avérées des apprenants, d'autre part parce qu'on n'enseigne pas le modèle en tant que tel, mais bien certains éléments sélectionnés à travers des tâches et activités diverses qui les mettent en quelque sorte en scène dans un processus de transposition qui les transforme nécessairement. Le modèle, autrement dit, possède une double dimension générative, horizontale et verticale :

- Il permet, pour un même public-cible, de construire des activités d'enseignement/apprentissage diverses.
- Il permet de construire des séquences d'enseignement/apprentissage de complexité croissante et suivant le développement des apprenants.

#### 3.3.1 DIFFÉRENTES MANIÈRES DE METTRE EN SCÈNE UN ÉLÉMENT DU MODÈLE DIDACTIQUE

Il s'agit à l'évidence là d'un aspect fondamental pour une bonne transmission du contenu : l'articulation cohérente et explicite du discours permet de distinguer les divers éléments dans la trame de l'exposé, d'organiser son contenu en procédant par regroupement et hiérarchisation des informations, etc. La structuration force l'exposant à clarifier sa présentation et facilite la compréhension de l'auditoire, elle constitue une des conditions nécessaires pour une réalisation réussie. A ce titre, elle figure en bonne place dans le modèle didactique.

Mais la manière d'aborder – ou même de ne pas aborder – cette question peut considérablement varier. Dans les séquences produites en Suisse, deux variantes au moins peuvent être observées :

- dans une séquence réalisée pour des élèves des degrés 5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> (Wacker 2001), les élèves procèdent en écoutant un premier exemple d'exposé dans lequel ils doivent repérer des formules introductives et les reporter sur une fiche prévue à cet effet ; ensuite, ils écoutent un second exposé, avec la même tâche à effectuer, qui leur permet de découvrir d'autres manières de faire. Ils remplissent enfin une fiche de constat qui leur permet de conserver une trace de leurs apprentissages.



- dans une autre séquence, destinée à des élèves un peu plus âgés (Zahnd 1998), le module est plus encore orienté vers une sensibilisation des élèves aux marques linguistiques qui permettent d'introduire les parties d'exposé. La démarche didactique, plus abstraite, consiste d'abord à faire reconnaître et classer des formules appropriées pour marquer les principales étapes d'un exposé, puis à faire produire une structure d'exposé (sans contenu) qui fait appel à de telles formules. Plus précisément, les élèves doivent 1° ordonner chronologiquement des formules de structuration reprises de l'exposé de référence ; 2° paraphraser les formules qui leur sont fournies afin d'enrichir leur répertoire de formules utilisables ; 3° produire la structure d'un exposé (dont le thème, « la télévision : le loisir préféré de notre temps », n'a toutefois pas à être développé), en utilisant certaines des expressions qui ont été vues dans les activités 1° et 2°<sup>14</sup>.

Ces deux variantes sont bien différentes, et comportent chacune des avantages et des inconvénients. La première permet de mettre en évidence des moyens variés et aboutit à des constats, mais elle n'amène guère les élèves à exercer eux-mêmes la production de structures et l'usage des marqueurs. La seconde met justement l'accent sur ce dernier aspect, mais l'expérimentation a montré que les élèves rencontraient d'importantes difficultés à manipuler des marqueurs de structuration sans traiter en même temps le contenu de l'exposé... (cf. Zahnd 1998, 50).

### 3.3.2 DES SÉQUENCES PROGRESSIVEMENT PLUS COMPLEXES

Un même modèle didactique peut également servir de base génératrice à des séquences destinées à un même public, en quelque sorte, mais à des moments différents de son développement, dans une conception « spiralaire » de l'apprentissage. Dans les moyens d'enseignement produits en Suisse francophone, des séquences portant sur l'exposé oral ont été produites pour les degrés 5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> (10 à 12 ans ; Wacker, 2001) et 7<sup>e</sup>-8<sup>e</sup>-9<sup>e</sup> (12 à 15 ans ; Rudaz, 2001). Les deux séquences se distinguent par les contenus abordés ; introduction au genre en général, traitement du problème de la reformulation pour les plus jeunes ; plus grande attention donnée à la captation de l'auditoire ou à la gestion de l'espace communicatif pour les plus âgés) ; elles se distinguent également par l'importance accordé à un même problème et la profondeur avec laquelle il est abordé (la prise de notes est relativement brièvement abordée avec les élèves plus jeunes, traitée de manière plus approfondie comme moyen de synthétiser l'information avec les élèves plus âgés).

---

<sup>14</sup> A cette fin, les élèves reçoivent les matériaux suivants : 1° une enveloppe (par groupe) contenant les expressions qui marquent les différentes étapes de l'exposé étudié dans le module précédent (chacune est notée sur un carton, tous les cartons ont été mélangés) ; 2° une feuille de travail contenant des expressions à paraphraser ; 3° un contenu informatif comme base pour le dernier exercice d'articulation/structuration.

### 3.4 LA FORCE NORMALISANTE DU MODÈLE

Dans le cadre des évaluations conduites lors de l'élaboration des séquences didactiques COROME, certains enseignants ont reproché aux séquences de mener à des pratiques langagières figées, normalisées, stéréotypées. Les observations que nous avons conduites confirmer en partie ce constat. Il n'est qu'à penser aux élèves qui sur-structurent leur exposé, par exemple. Ces constats portent d'abord sur l'enseignement, la manière de guider les élèves, le rapport entretenu avec la méthodologie. Mais il est certain que la modélisation de genre à enseigner, qui constitue en quelque sorte la source de la séquence effectivement réalisée, est également concernée, du moins dans son statut de modèle à imiter. Le vers serait donc dans le fruit... Trois remarques :

- ce danger de normalisation excessive existe bel et bien : on l'observe très fréquemment à l'école dès lors qu'un mécanisme langagier devient objet d'un enseignement/ apprentissage systématique, de la structure grammaticale des phrases à l'approche de la structure du texte narratif !
- mais on se demandera en même temps si ce danger est grave... En effet, on peut d'une part supposer que cette phase de stéréotypisation des comportements langagiers n'est qu'une transition finalement nécessaire dans le cours du développement ; d'autre part, et plus fondamentalement, tout apprentissage social comporte nécessairement une dimension normative qui n'est pas en soi négative tant qu'elle n'est pas excessive ; tout modèle, dès lors, ne peut qu'être - dans une mesure variable - normatif et normalisant ; conscient de cela, il s'agirait donc avant tout de ne pas créer de sur-normes, de s'orienter vers des normes objectives plutôt que trop prescriptives (Rey, 1972) ;
- il s'agit donc, dans une certaine mesure - mais sans tomber dans l'anti-norme, l'a-systématique ou un relativisme excessif -, de réfléchir, dès l'élaboration des modèles, aux moyens qui pourraient permettre d'éviter ces risques de figements et les excès de normalisation.

Pour cela, les modèles doivent en particulier conserver un certain degré de généralisation et se présenter clairement comme des abstractions ; ils gagnent en outre à inclure des variantes, à montrer diverses réalisations d'un principe, d'un mécanisme ou d'une opération. Ainsi l'expertise, dont nous disions qu'elle apparaît comme une dimension constitutive du genre exposé (oral ou écrit) et qu'elle devait à ce titre figurer dans le modèle : les exemples, au sein même des pratiques sociales de référence, ne manquent pas pour montrer qu'elle est souvent l'objet d'un jeu subtil et complexe, fait d'excuses, de dénégations ; en voici un exemple :

(...) - - euh : je dirais - en guise euh de remarque liminaire - que d'autres que moi auraient été tout aussi - voire plus habilités à présenter - euh : un exposé sur euh : sur l'oral - peut-être que les - organisateurs m'ont choisi parce que -

je tâtonne - abondamment dans ce : domaine et que - ainsi euh je n'allais pas donner des complexes à des gens qui démarreraient dans ce : domaine - je n'ai naturellement pas le :/ la prétention de faire le tour des problèmes posés par l'enseignement de l'oral surtout face - à des gens qui ont déjà une expérience dans ce domaine - (...)

Toutefois, on remarquera immédiatement que les marques de précaution explicitées ici reviennent tout de même, comme en creux, à thématiser la question de l'expertise et à en reconnaître la pertinence. En outre, comme le montre le deuxième exemple ci-après, la dénégation d'une dimension d'expertise – en l'occurrence l'expertise professionnelle – revient bien souvent à construire une autre forme d'expertise - ici l'amateur amoureux :

Je suis effectivement un passionné d'histoire et notamment un passionné d'histoire contemporaine - parce que je crois effectivement qu'on ne peut bien faire du journalisme - et essayer d'expliquer ce qui se passe aujourd'hui - seulement si on a réussi à comprendre ce qui se passe hier - ce qui s'est passé hier - je ne dirais simplement que je ne suis qu'un simple - **amoureux** de l'histoire - et un simple **amateur** mais au sens réel du mot - c'est-à-dire que c'est celui qui aime - - et je dois/ je dirais également que j'ai beaucoup hésité à/ à venir donner cet exposé - parce que d'une part je trouvais un petit peu ambitieux et présomptueux à un simple journaliste - de venir parler **après** le professeur F. - et **avant** le professeur R. - pris si j'ose dire entre - deux professeurs d'université - j'avais le sentiment d'être un peu écrasé - comme quelqu'un qui serait pris entre le marteau et l'enclume - et puis il y avait une deuxième raison - c'est que je me suis dit - il est aussi un petit peu présomptueux - moi - de venir parler d'une époque - que je n'ai pas vécue - - très très/ - de manière très minime à la fin des années trente - alors qu'il y avait dans cette salle et qu'il y a dans cette salle - des gens certainement plus **compétents** que moi pour en parler - et qui - mieux que moi pourraient **témoigner** sur cette époque - c'est un peu comme si euh : - je voulais expliquer euh - au responsable ou au cuisinier d'un : - restaurant trois étoiles - comment - il doit faire la cuisine - - alors cela dit euh - puisque j'ai accepté - lançons-nous dans l'aventure - - - (...)

Il importe donc bien ici d'éviter la normalisation excessive, par exemple en jouant avec les variations, mais sans nier la force structurante des genres - explicitée dans leur modélisation - ni la fonction normalisante que possède toute modélisation.

### 3.5 MODÈLE INTUITIF OU SIMPLE ET MODÈLE EXPLICITE OU COMPLEXE

L'analyse et la comparaison des différents modèles didactiques fait apparaître des différences importantes quant à leur étendue et puissance. On peut schématiquement les situer sur un vecteur allant de modèles qu'on pourrait appeler intuitifs, simples

ou implicites, à des modèles explicites ou complexes. La situation du modèle sur ce vecteur est le résultat de la tension inéluctable entre ce qui est pragmatiquement possible et ce qui est théoriquement nécessaire. Le pragmatique retient l'élaboration du modèle pour passer à l'action, le théorique pousse sans cesse plus loin le perfectionnement du modèle. Le résultat de la tension dépend toujours aussi des conditions objectives dans lesquelles s'opère le travail d'ingénierie et des connaissances à disposition à un moment historique donné. Tout modèle apparaît ainsi toujours aussi comme provisoire, comme résultat et comme point de départ d'un travail collectif d'acteurs dans le champ d'une discipline scolaire ; ce d'autant plus que la structure même du champ se transforme au fur et à mesure de l'évolution du système scolaire.

Un modèle est intuitif dans la mesure où il n'est que le doublon à peine plus développé d'une séquence didactique donnée et qu'il ne permet pas alors d'en générer d'autres. Ceci est le résultat notamment de la prise en compte d'un nombre relativement limité de dimensions du genre à enseigner. Si l'on prend par exemple le modèle didactique du genre exposé écrit (voir ci-dessus), on peut, en se basant sur la littérature existante et sur une observation des genres de référence (notamment textes encyclopédiques, manuels, textes de vulgarisation), mentionner au moins les dimensions suivantes qui auraient également pu constituer des objets enseignables et qui, pourtant, n'apparaissent pas dans le modèle : la progression thématique, la densité informative et ses moyens syntaxiques, les marques d'explicitation ou d'explication, l'adaptation au destinataire *etc.* On constate inversement la prise en compte de dimensions peu spécifiques au genre (reprises, répétitions de mots) Ou pour le dire autrement : tout en amenant nécessairement des aspects nouveaux par sa spécificité, le genre modélisé est appréhendé à travers la lunette des pratiques traditionnelles et a tendance à écarter des dimensions soit trop novatrices, soit dont la réalisation paraît *a priori* trop complexe.

Une explicitation implique au contraire un travail d'élaboration du modèle qui soit indépendant, en partie du moins, de la séquence enseignée.

Tout séquence a comme référence un modèle dans la mesure où tout enseignement, tout acte d'enseignement implique toujours une explicitation minimale des éléments enseignés, un choix de certaines dimensions par rapport à d'autres non traitées. Il y a donc nécessairement modélisation. La question est de savoir comment ce choix est contrôlé. Le modèle intuitif est soumis à un double contrôle, en large partie non conscient :

- une représentation globale du genre, résultat d'un contact avec certains exemplaires de textes, non nécessairement choisis systématiquement selon des critères explicites,
- un choix de dimension à traiter qui découle bien souvent de la tradition des objets enseignés et des objets évaluables – et qui se projettent en quelque sorte sur la représentation du genre.

Ainsi, la tension de l'ingénierie didactique doit amener à élaborer des modèles didactiques explicites qui ne se calquent pas sur la tradition scolaire qu'ils perpétuent. L'explicitation du modèle signifie surtout ce qui suit :

- un recueil de textes plus systématiques, qui peut inclure des exemplaires de textes produits dans des situations semi-expérimentales,
- une analyse des textes non pas nécessairement systématique, mais qui inclut la possibilité de variations du genre,
- un choix de dimensions qui est défini par cette analyse articulée à des possibles d'enseignement délimités aussi bien par des considérations techniques que didactiques (position réaliste),
- un modèle qui ne vise pas nécessairement une séquence, qui n'est pas en quelque sorte le double d'une séquence, mais décrit un potentiel adaptable à des situations variées ; ceci signifie qu'il doit être également informé de connaissances concernant les processus d'apprentissage (*cf. supra* : différenciation et progression).

On peut résumer ceci sous forme de quatre thèses qui condensent les principaux aspects de la théorie de la pratique que nous avons exposés ci-avant :

1. Toute élaboration de séquences d'enseignement - l'ingénierie didactique - est basée sur un modèle de l'objet à enseigner.
2. Ce modèle de l'ingénieur didactique peut être situé sur un continuum qui va de l'intuitif ou implicite à l'explicite.
3. L'explicitation n'est qu'un point de vecteur inatteignable ; elle est le produit toujours perfectible de la communauté des acteurs de la didactique du français (et d'autres langues).
4. Cette explicitation est le résultat de l'intégration de contraintes multiples, y compris bien sûr celles de la pratique didactique elle-même.

Le modèle didactique peut ainsi, plus généralement, être considéré comme lieu de cristallisation des réflexions et élaborations didactiques. Un lieu d'autant plus susceptible – selon nous – de devenir l'objet d'une construction collective que la didactique se trouve aujourd'hui dans une phase de différenciation interne croissante avec le développement d'un pôle de recherche de plus en plus important. Le modèle didactique, en effet, est un des lieux où les produits de la recherche linguistique, psychologique et didactique peuvent être intégrés et solidarisés. Et si l'élaboration de modèles didactiques constitue toujours un moment dans le travail de l'ingénierie, elle pourrait aussi, dès lors, être considérée comme un processus collectif ininterrompu des didacticiens : tout modèle didactique, en d'autres termes, est toujours déjà résultat de ce processus et contribution à son développement.

#### 4 LE LIEU DU MODÈLE DIDACTIQUE DANS UNE THÉORIE DU DIDACTIQUE : TRANSPOSITION DIDACTIQUE ET CULTURE SCOLAIRE

Nous allons adopter à présent un autre point de vue encore qu'on pourrait désigner, à la suite de Chevallard (1991), comme théorie du didactique afin de situer la place systématique du modèle didactique du genre à enseigner.

Nous avons ailleurs essayé de saisir l'utilité du concept de transposition didactique pour le français langue première (Schneuwly, 1995). Reprenons-en sous forme de thèses quelques éléments qui nous semblent essentiels pour le débat qui nous concerne ici, à savoir la place du modèle didactique du genre à enseigner dans la didactique du français comme praxéologie, étant entendu que le point de vue adopté ici est épistémologique.

- Les savoirs – au sens large du terme – constituent l'ingrédient essentiel de l'enseignement, (d'abord) comme savoirs utiles dans des situations sociales diverses avant d'être transposés dans la situation d'enseignement et devenir savoirs enseignés. Notons qu'il ne s'agit pas nécessairement de savoirs dits savants, ou scientifiques, mais également par exemple des pratiques sociales de référence.
- La transposition des savoirs a des effets importants qu'on peut regrouper en deux ensembles : le savoir qui fonctionne comme un tout en tant que savoir utile est fragmenté en éléments pour garantir la séquentialité (qui n'est pas nécessairement linéaire) et la progression nécessaires à l'enseignement ; les situations d'usage ne sont pas non plus transposables : les situations d'enseignement/apprentissage s'en distinguent donc nécessairement.
- Pour devenir objet d'enseignement, les savoirs doivent être modélisés (p. 52). Ce n'est jamais un savoir ou une pratique en tant que telle – écriture, dessin, calcul – qui devient objet d'enseignement, mais les savoirs de l'écriture, du dessin, du calcul. Pour être enseigné, un objet doit être su par celui qui enseigne dans le sens de savoir ce qu'est écrire, au moins au sens scolaire, ce qu'est dessiner, ce qu'est calculer.

Le modèle didactique du savoir est donc un présupposé de l'enseignabilité du savoir ; il définit en même temps ce qui est à enseigner - nous avons vu qu'il a une force normative. Notons que l'enseignement ne prédétermine nullement ce qui est appris et construit chez l'élève ; ceci est toujours partiellement autre chose, plus et moins à la fois (de Pietro & Schneuwly 1999). Le modèle didactique n'est pas, pour l'essentiel, un modèle psychologique des capacités à construire.

*Quid* alors d'un modèle didactique des genres à enseigner ? Quels est son rapport aux genres, aux pratiques de référence ? Nous nous trouvons ici dans une situation particulièrement complexe. C'est pourquoi nous aimerions ici aussi, sous forme de

quelques thèses, esquisser des pistes de réflexion à poursuivre – collectivement – dans des réflexions ultérieures.

#### 4.1 LE MODÈLE DIDACTIQUE : MOMENT DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE – ESQUISSE D'UNE NOUVELLE DIVISION DU TRAVAIL

Le lieu théorique des modèles didactiques est le processus de transposition. Mais ce processus se transforme lui-même historiquement. Toujours nécessaire, fondateur de toute démarche d'enseignement, le processus se réalise sous des formes historiques et sociales variables. L'apparition du concept de modèle didactique dans le champ de l'ingénierie de la discipline français langue première – concept qui fait d'ailleurs écho à d'autres comme celui de « traitement didactique » proposé par Romian (1989), ou de « formalisation » (Reuter 1998) ; le fait même de la contemporanéité de la naissance de ces concepts est remarquable – est un indice, voire un symbole, de cette transformation du processus : il se diversifie ; une nouvelle division du travail s'instaure, dans le contexte notamment du développement de la didactique comme discipline académique ; des spécialistes nouveaux interviennent dans le processus (voir par exemple les auteurs des moyens d'enseignement élaborés ces cinq dernières années en didactique du français impliquant souvent de grandes équipes pluridisciplinaires, y compris de nombreux praticiens).

Ainsi, si un modèle de l'objet à enseigner est à la base de tout processus transpositif, la forme que prend ce modèle change, notamment en fonction du vecteur que nous avons défini plus haut vers plus d'explicitation et de conceptualisation dans un processus de division du travail plus poussé. Il en résulte en même temps un effort de théorisation, nécessaire dans un contexte de spécialisation, dont le présent texte, et plus particulièrement son chapitre 2, est un reflet. Ce n'est pas un hasard si ce processus – au-delà d'une simple métaphore – est appelé par certains ingénierie, ainsi que nous y faisons référence dans notre titre.

#### 4.2 BREF EXCURSION HISTORIQUE : COMMENT FAIRE DE LA COMMUNICATION UN OBJET SCOLAIRE ENSEIGNABLE

Cela nous amène à une remarque concernant l'histoire récente de la didactique. La réforme de l'enseignement du français (et plus généralement des langues premières dans les pays occidentaux) s'est réalisée essentiellement sous le *label* approche communicative : « apprendre une langue c'est apprendre à communiquer » disaient *quasi unisono* les nombreux textes de référence. Il s'en est suivi un extraordinaire foisonnement d'expériences qui ont fait entrer dans les classes des genres nombreux et nouveaux : genres de la vie quotidienne (recettes, explications, notices, etc.), genres de la presse (faits divers, reportage, éditorial, texte d'opinion), genres littéraires et du champ littéraire (récit d'aventure, de science fiction ou fantastique, nouvelle, roman, poème ; notice critique, commentaire, résumé), genres scientifiques et de transmis-

sion de savoir (rapport de recherche, rapport d'expérience, textes encyclopédiques), genres du débat social (lettres de lecteur, tracts, déclarations politiques, débats télévisuels), etc. On pourrait parler d'une extraordinaire poussée transpositive qui s'est faite, dans un premier temps, en appliquant le postulat sous-jacent qu'il fallait à l'école « parler et écrire pour de vrai » ; autrement dit, une modalité de transposition dans laquelle toute l'attention était portée sur l'extra-scolaire. Sans du tout renier la possibilité et la nécessité pour l'école de créer – parmi d'autres – des situations de ce type, notamment aussi en s'inspirant de la profonde intuition poussée le plus loin par Freinet d'utiliser l'école comme espace de communication (Schneuwly 1994), il nous semble qu'une vision plus réaliste de l'espace scolaire s'est progressivement faite jour, qui est paradoxalement aussi une vision plus positive des possibilités spécifiques de l'école publique comme lieu d'apprentissage sans contraintes sociales externes (le terme école – skholê – en porte encore les traces : voir le texte éclairant de Bourdieu à ce propos ; 1994). Pour accomplir efficacement son travail, selon cette perspective, l'école élabore – avec comme horizon de référence, en dernière instance, les pratiques sociales de référence – des objets à enseigner, par exemple des genres scolaires ou à enseigner, adaptés à sa mission de développement, par l'enseignement, des modes de penser, parler et faire des élèves, étant entendu que ce développement est l'affaire des élèves eux-mêmes. Et l'élaboration de ces objets présuppose toujours, parmi beaucoup d'autres choses (des programmes, des moyens d'enseignement, des démarches, des connaissances sur les capacités des élèves), une modélisation plus ou moins explicite des objets à enseigner, ainsi que nous l'avons vu dans le bref exposé du processus de transposition.

Pourquoi cette (longue) remarque ? Pour nous rappeler, si besoin est, que les formes scolaires d'enseignement / apprentissage doivent toujours être situées dans cette dialectique scolaire / extra-scolaire, dont les pôles ont certes parfois bougé mais dont l'actualité – et la tension qu'ils supposent – reste entière. Tant le concept de modélisation que celui de transposition *didactiques* en sont la parfaite illustration et expression.

#### 4.3 DES GENRES À ENSEIGNER : UN PRODUIT DE LA CULTURE SCOLAIRE

Le rapport entre genres fonctionnant dans les pratiques sociales de référence et genres à enseigner (nous les avons appelés « scolaires » in Schneuwly & Dolz 1997, mais cette appellation peut créer une confusion avec les genres de l'école, utilisés dans le lieu social école pour communiquer, enseigner, apprendre) doit ainsi être repensé. Il n'y a aucune raison, en fait, de considérer que les genres à enseigner doivent être le décalque de genres fonctionnant dans les pratiques sociales de référence. Les rapports entre les deux sont très variables, tout comme l'est, par conséquent, la référence, dans les pratiques d'enseignement, aux genres extrascolaires. On peut distinguer très schématiquement au moins trois cas d'espèce : référence



relativement directe à un genre donné (par exemple le texte d'opinion), référence à une famille de genre de référence (par exemple le « débat public régulé »), genre propre à la sphère scolaire élaboré pour les besoins du lieu social « école » (l'exposé se rapproche vraisemblablement de cela). Ce ne sera donc pas tant l'adéquation aux pratiques sociales externes - pratiques qui cependant, nous l'avons dit, fonctionnent toujours comme horizon de référence en dernière instance - qui constituera le critère premier de l'élaboration de genres à enseigner (et de tout objet à enseigner), mais son efficacité pour atteindre des objectifs didactique de transformation des modes de penser et de parler des élèves.

Autrement dit, et contre l'affirmation des soi-disant défenseurs de l'école républicaine qui défendent la position de l'élaboration des contenus par les seuls spécialistes des disciplines (voir Coutel 1999), le lieu d'élaboration des contenus ne peut être les disciplines de référence seules, au prix d'un applicationnisme dont l'école a fait les frais dans les années de grandes réforme. D'ailleurs, l'impossibilité même de la réalisation de ce postulat saute aux yeux si on lit attentivement les programmes scolaires : les disciplines scolaires ne sont jamais le simple décalque des disciplines de référence et leurs objets d'enseignement nécessairement éloignés d'un découpage qui suivrait la seule logique des connaissances.

Le processus de transposition, et les modélisations qui en constituent un aspect, est pour l'essentiel l'un des actes créateurs majeurs de l'institution scolaire : l'élaboration d'une culture scolaire au sens où l'a magistralement défini Chervel (1988) dans son texte sur l'histoire des disciplines scolaires.

#### 4.4 EN GUISE DE CONCLUSION : LES GENRES POUR ENSEIGNER / APPRENDRE

Dans cette perspective, il est important de souligner que l'école n'a jamais cessé de « créer » des genres propres, parfois liés de loin à des pratiques extra-scolaires, parfois non (la dissertation, le portrait, la description), certains de ces genres finissant même par passer dans les pratiques sociales<sup>15</sup>. Dans le contexte actuel de professionnalisation et de spécialisation, il serait intéressant que la didactique fasse le point, en quelque sorte, des genres qui seraient nécessaires, possibles ou pertinents dans le cadre scolaire, que ceux-ci existent déjà, à des degrés de modélisation variables, à l'école ou hors l'école.

Changeant de niveau par rapport aux genres à enseigner, on peut par exemple penser ici à des pratiques langagières telles que « la leçon pour enseigner / apprendre » : il existe de nombreuses descriptions des pratiques concernées, le plus souvent pour en critiquer le caractère frontal ou monologal, on peut la caractériser, en définir les paramètres et les contenus potentiels ; la structure, les opérations et marques langagières sont vraisemblablement moins bien connues, ou plutôt moins systématisées

<sup>15</sup>Ce procès de « contre-transposition » a été maintes fois décrit, notamment par la critique littéraire.

– car là aussi existent de nombreux travaux d'obédience conversationnaliste en particulier – mais de nombreux éléments à notre disposition permettraient certainement de construire une première modélisation, hypothétique, qui constituerait en quelque sorte la base de ce genre nouveau *en tant que genre*, qui ouvrirait ainsi la possibilité d'une formation plus explicite des enseignants à la maîtrise de ce genre fondamental pour eux (c'est même celui qu'ils pratiquent le plus !), et contribuerait à mieux fonder les processus d'enseignement/apprentissage. Autrement dit, ces genres et leur modélisation concrétiseraient une autre aspect encore de l'ingénierie didactique à venir.

## BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-M., 1992, *Les textes : Types et prototypes*, Paris, Nathan.
- BAKTHINE M., 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BRASSART D., 1990, « Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans : le discours argumentatif (étude didactique) », *Revue française de pédagogie* n° 90, 30 - 41.
- BRONCKART J.-P. *et al.*, 1985, *Le fonctionnement des discours* Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé.
- BOURDIEU P., 1994, *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil.
- CHIESA MILLAR V., 2000, *Un texte expositif documentaire sur un sujet de géographie. Impact d'une séquence didactique sur les productions écrites d'élèves d'une classe de cinquième primaire* Mémoire de licence, Université de Genève, Genève.
- CHIESA MILLAR V., 2001, « L'exposé écrit », In J. DOLZ M. NOVERRAZ & B. SCHNEUWLY (Ed.), *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques*, Bruxelles, De Boeck, Vol. III, 153 - 175.
- COLTIER D., 1986, « Approches du texte explicatif », *Pratiques*, n° 51, 3 - 22.
- COUDEL C., 1999, *Que vive l'école républicaine !*, Paris, Édition Textuel.
- DE PIETRO J.-F. & B. SCHNEUWLY, 2000, « Pour une didactique de l'oral, ou : l'enseignement / apprentissage est-il une « macro-séquence potentiellement acquisitionnelle » ? », *Études de linguistique appliquée* n° 120, 461 - 474.
- DE PIETRO J.-F., 1997, « Fabriquer des documents authentiques... », *Babylonia*, n° 1, 16 - 18.
- DE PIETRO J.-F., 1998, « Récit d'élaboration d'une séquence : le débat public » In J. DOLZ & B. SCHNEUWLY, *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF, 27 - 46.

- DE PIETRO J.-F., ERARD S. & KANEMAN-POUGATCH M., 1996/7, « Un modèle didactique du « débat » : de l'objet social à la pratique scolaire », *Enjeux* n° 39 /40, 100 – 129.
- DE PIETRO J.-F. & ZAHND G., 1997, « Ensenyar les tècniques de l'exposició oral », *Articles* n° 12, 53 – 64.
- DOLZ J. & SCHNEUWLY B., 1996, « Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexion à propos d'une expérience romande », *Enjeux* n° 37/38, 49 - 75.
- DOLZ J. & SCHNEUWLY B., 1998, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.
- DOLZ J. & SCHNEUWLY B., 1999, « A la recherche de moyens d'enseignement pour l'expression orale et écrite », In S. PLANE (Éd.), *Manuels et enseignement du français*, Paris, CNDP, 117 – 132.
- DOLZ J., NOVERRAZ M. & SCHNEUWLY B. (Dir.), 2001, *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (4 volumes). Bruxelles et Neuchâtel, De Boeck et COROME
- FRANKLAND M., 1988, *La communication orale efficace* Laval, Edition Mondia.
- GARCIA-DEBANC C. & ROCHER Ch., 1986, « Apprendre à rédiger des textes explicatifs », *Pratiques* n° 51, 55 – 76.
- GARCIA-DEBANC C., 1990, « Didactique du texte explicatif » In C. GARCIA-DEBANC, *L'élève et la production d'écrits*, Metz, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, 57 – 92.
- GOFFMAN E., 1987, *Façons de parler* Paris, Éditions de Minuit (traduit de l'américain, 1981).
- GOLDER C., 1996, *Le développement des discours argumentatifs*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1990, *Les interactions verbales*, Paris, A. Colin (t. I).
- LAPARRA M., 1986, « Analyse des difficultés des élèves en matière de lecture et d'écriture des textes explicatifs », *Pratiques* n° 51, 77 – 85.
- PASQUIER A. & DOLZ J., 1990, « Pratique des textes informatifs. L'article encyclopédique et le texte injonctif », *Éducation et recherche* n° 12, 158 – 165.
- REUTER Y., 1998, « Quelle formalisation de l'écriture pour la didactique », *Psychologie et éducation* n° 33, 31 – 45.
- Rey A., 1972, « Usages, jugements et prescriptions linguistiques », *Langue française* n° 16, 4 – 28.

- ROSAT M.-C., 1995, *Un texte explicatif documentaire. Une expérience d'enseignement à des élèves de 6<sup>e</sup> année primaire*, Thèse de doctorat non publiée, Genève, Université de Genève.
- RUDAZ S., 2001, « L'exposé oral », In J. DOLZ, M. NOVERRAZ & B. SCHNEUWLY (Éd.), *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques*, Vol. IV, Bruxelles, De Bœck, 379 – 402.
- SCHNEUWLY, B., 1988, *Le langage écrit chez l'enfant* Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- SCHNEUWLY B. & DOLZ J., 1997, « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères* n° 15, 27 – 41.
- SCHNEUWLY B., DE PIETRO J.-F., DOLZ J., DUFOUR J., ERARD S., HALLER S., KANEMAN-POUGATCH M., MORO Ch. & ZAHND G., 1996/97, « L'oral s'enseigne, prolégomènes à une didactique de la production orale », *Enjeux* n° 39/40.
- VENEZIANO E. & HUDELOT Ch., 2002, « Développement des compétences pragmatiques et théorie de l'esprit chez l'enfant : le cas de l'explication » In J. BERNICOT, A. TROGNON, M. GUIDETTI & M. MUSIOL (Éd.), *Pragmatique et psychologie*, Nancy, PUN, 215 – 236.
- WACKER M. (2001). L'exposé oral. In J. DOLZ, M. NOVERRAZ & B. SCHNEUWLY (Éd.), *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques*, Bruxelles, De Bœck, Vol. III, 202 – 223.
- ZAHND G., 1998, « L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs », *Repères* n° 17, 41 – 54.