



Chapitre de livre

2005

Published version

Open Access

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

En quoi et comment les textes prescriptifs prescrivent-ils ? Analyse
comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois

Bronckart, Jean-Paul; Machado, A.R.

How to cite

BRONCKART, Jean-Paul, MACHADO, A.R. En quoi et comment les textes prescriptifs prescrivent-ils ? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. In: L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications. Louvain : Peeters, 2005. p. 221–240.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37561>

En quoi et comment les « textes prescriptifs » prescrivent-ils ? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois

Jean-Paul Bronckart * & Anna Rachel Machado **

* Université de Genève

** Université Pontificale Catholique de São Paulo

Introduction

Le travail présenté dans cette contribution s'articule à un programme de recherche plus vaste portant sur *l'analyse des actions et des discours en situation de travail* (cf. Bronckart & Groupe LAF, 2004¹), et dont les caractéristiques globales sont les suivantes.

La recherche s'est déroulée dans trois situations de travail (une entreprise de fabrication de matériel pharmaceutique ; un hôpital ; une institution de formation des maîtres primaires) et elle a porté, dans ces trois cadres, sur trois types de tâches accomplies par des travailleurs singuliers (respectivement opérateurs, infirmières et formateurs). Pour chacune des tâches, trois ensembles de données ont été recueillies : l'ensemble des documents produits par l'entreprise et/ou l'institution à propos des tâches concernées, documents relevant en principe de la prescription du travail ou du *travail prescrit* ; des enregistrements audio-vidéo des conduites des travailleurs à la tâche, qui constituent des manifestations de certains aspects de leur *travail réel* ; des entretiens réalisés avec les travailleurs avant et après l'exécution des tâches, dans lesquels ces derniers évoquent divers aspects des représentations qu'ils se sont construites à propos de leur tâche (*travail représenté*).

Le propos central de cette recherche est de considérer ces ensembles de données comme des lieux d'émergence de « mises en forme » (comportementale et/ou verbale) de l'agir. Il s'agit, fondamentalement, de comparer les caractéristiques de ces *morphogénèses de l'agir* selon le type de travail, selon le type de tâche, et selon le statut et les conditions de recueil des données (documents, enregistrements, entretiens *ante*, entretiens *post*), et de mettre en évidence les dimensions de l'agir qui sont prises en compte (déterminations externes, raisons, intentions et capacités des agents, structure du cours de l'agir, effets de ce dernier, etc.), ainsi que la manière dont ces dimensions sont présentées et organisées.

¹ Ce programme de recherche a bénéficié de deux subsides du Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (crédits 1114-065376 et 101311-101609).

Le traitement des données recueillies permet aussi de fournir une contribution aux questionnements en cours dans les champs de l'analyse du travail et de l'analyse des discours. Dans le premier domaine, ces données permettent notamment d'approfondir l'analyse de la structure et du fonctionnement de la prescription, en fonction des caractéristiques organisationnelles de l'entreprise/institution et en fonction de la nature du travail et des tâches qui y sont réalisées, et elles permettent évidemment aussi de revisiter la question des rapports entre travail prescrit, travail réalisé et travail représenté. Dans le second domaine, ces données peuvent notamment fournir une contribution à l'analyse des propriétés des textes « d'incitation à l'action » (cf. Adam, 2001), dans leurs dimensions globales (problématique des genres ou types concernés) et dans leurs dimensions plus locales (procédés linguistiques mis en œuvre).

La présente contribution porte sur l'analyse de documents produits par l'institution scolaire à destination de ses formateurs, et elle comparera les données genevoises obtenues dans le cadre de la recherche qui vient d'être évoquée, avec des données analogues recueillies au Brésil, selon les mêmes procédures, par l'équipe de recherche ALTER² (cf. Machado, 2003), associée au groupe genevois LAF.

Dans une première phase de la démarche de recherche, ces documents avaient été qualifiés, comme le proposent généralement les ergonomes, de « textes prescriptifs ». Un premier examen de notre corpus ayant montré que de nombreux segments de ces textes semblaient avoir manifestement une autre fonction, ils ont été alors qualifiés de « textes pré-figuratifs » [en inversant de la sorte le concept de « re-figuration » introduit par Ricœur (1983, p. 116)], mais cette appellation préjugant encore indûment de la teneur effective des textes, nous nous bornons désormais à l'appellation de *documents de l'entour-amont de l'agir*.

Les analyses de ces documents visent à répondre à deux ordres de questions. Les premières concernent l'*agir prescriptif* éventuellement à l'œuvre dans les segments de textes retenus : quel est le genre de texte mobilisé (sa situation dans la configuration des genres d'incitation à l'action) et son organisation interne ? Quelles sont les modalités de manifestation de la (ou des) source(s) de la prescription ? Quels sont les destinataires (explicites ou implicites) de cette prescription et les modalités de leur adressage ? Quel est le degré d'explicitation de la prescription et les modalités linguistiques de sa réalisation ? Comment sont présentées les raisons et intentions qui orientent l'agir prescriptif ? Le second type de questions porte sur les *dimensions de l'agir formatif visées* par l'agir prescriptif. Les conseils, recommandations, injonctions, etc., émanent d'une institution hiérarchisée, soumise au contrôle public et ayant un projet éducatif global vis-à-vis des élèves ; elles s'adressent en principe à des enseignants qui ont à mettre en œuvre ce projet et à en obtenir les effets escomptés : quels sont les aspects ou phases de ce processus complexe qui sont thématiques par la prescription (déterminations externes ; connaissances et/ou attitudes des enseignants ; cours de l'agir de ces mêmes enseignants ; capacités, attitudes, réactions des élèves, etc.) ? Au travers des mises en forme textuelle, quels sont les protagonistes de ce processus (institution, projet, démarche, enseignants, élèves) qui sont instaurés comme *acteurs* responsables de portions d'agir, et ceux qui demeurent « agentisés », qui ne sont présentés que comme les chaînons d'un processus sur lequel ils n'ont pas de prise ?

² L'équipe ALTER conduit un projet de recherche intitulé *Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas relações*, qui a bénéficié de subsides du CEPE (Conseil d'enseignement et de recherche) de la PUC de São Paulo.

Les réponses à ces questions devraient pouvoir contribuer à l'examen de deux problématiques plus générales. La première concerne les modèles théoriques élaborés à propos de l'agir. Des théories de l'activité (Leontiev, 1979 ; Schwartz, 1992), aux propositions de « sémantique de l'action » émanant de la philosophie analytique ou de Ricœur (1977), en passant par les conceptions d'un « pilotage des conduites dans des réseaux de contraintes hétérogènes »⁵ ces modèles sont divers et s'adossent à des épistémologies du fonctionnement humain fondamentalement différentes : auquel de ces modèles doit-on recourir pour rendre compte adéquatement de ces mises en forme ? La deuxième concerne les conceptions du statut du travail de l'enseignant que véhiculent ces mêmes mises en forme ? Quel rôle lui est attribué, ou encore quels sont les ingrédients véritablement constitutifs de sa profession ? A l'évidence toutefois, sur la base des analyses qui vont suivre, nous ne pourrions qu'effleurer ces questions, les réponses exigeant la confrontation à bien d'autres données, déjà disponibles ou à construire.

1. Propriétés des textes prescriptifs ... pour l'enseignement

Les textes évoquant des dimensions de prescription d'un travail, d'une tâche ou d'un acte ont récemment fait l'objet de diverses démarches d'analyse.

Celles-ci mettent d'abord en évidence la difficulté de délimitation et de classement des genres dont ils relèveraient. Garcia-Debanc observe notamment que « les textes qui prescrivent des actions constituent [...] un ensemble moins homogène et moins bien délimité que les textes que l'on regroupe en général comme étant des récits » (2001, p. 67), et s'il en propose une liste allant des énoncés injonctifs aux horoscopes, Adam (2001, pp. 11-21) pose un constat analogue, que confirme encore la multiplicité des étiquettes proposées pour désigner cette nébuleuse de genres : *textes prescriptifs, textes injonctifs, textes procéduraux, textes d'incitation à l'action*, etc. (cf. aussi Filliettaz, 2004).

En dépit de ce caractère instable de leur configuration générique, Adam (*ibid.*, pp. 22-23) relève cependant que les textes concernés présentent trois propriétés énonciatives majeures. Tout d'abord, ils « émanent d'un expert dont la présence énonciative est effacée », c'est-à-dire qui n'est généralement pas mentionné dans le texte, ou qui n'y est mentionné que marginalement, ou encore éventuellement sous forme de signature. Ensuite, ils mentionnent un destinataire (ou actant des actions prescrites) sous une forme « ouverte [qui] peut ainsi être occupée par chaque lecteur-utilisateur » ; ces formes étant soit les pronoms *vous* ou *on*, soit encore un \emptyset suivi d'un verbe à l'infinitif. Enfin, ils semblent régis par un « contrat implicite de vérité et de promesse de succès, [qui] garantit au destinataire que, s'il se conforme à toutes les recommandations et s'il respecte les procédures indiquées, il atteindra le but visé. » Nous requalifierons ce contrat de *contrat de félicité*.

S'agissant des textes prescriptifs scolaires, Saujat (2002) souligne que bien qu'ils constituent un élément essentiel pour l'appréhension des propriétés du travail des enseignants, ils n'ont pour l'instant fait l'objet que de très peu de recherches. Pour cet auteur (*ibid.*, p. 65), la

⁵ Comme l'a montré Friedrich (1999, 2001), cette position peut être inférée des travaux de Bühler (1934) et de Schütz (1998) ; elle peut également être inférée des travaux d'Habermas (1987).

tâche de l'enseignant peut être considérée comme un « objet » constitué de rapports complexes, qui se situeraient au moins à trois niveaux : l'organisation du travail prescrite par l'institution scolaire (ou par le *système éducationnel*), qui se manifeste dans les programmes, les instructions et recommandations pédagogiques, les outils, les manuels, etc. ; les démarches de reformulation et de réorganisation entreprises par les collectifs d'enseignants dans leurs milieux de travail (ou dans le *système d'enseignement*) ; les processus mis en œuvre par chaque enseignant lors de l'appropriation de ces prescriptions, lorsqu'il les « personnalise », lorsqu'il planifie son travail, et lorsqu'il élabore des auto-prescriptions pour une situation d'enseignement donnée (dans un *système didactique* particulier).

Paveau (1999) est un des rares auteurs à avoir analysé les propriétés linguistiques des textes produits par le système éducationnel, dans son étude du *discours des Instructions Officielles de 1995 concernant le français au Lycée*. S'agissant du paratexte de ces documents, elle relève notamment que s'y manifeste un « auteur à la fois institutionnel et collectif », dont le statut hiérarchique est clairement exprimé (*ibid.*, p. 11). S'agissant de la teneur même des textes, elle identifie les manifestations de trois protagonistes (A producteur de la parole ; B agent du faire prescrit ; C bénéficiaire du faire), dont les relations sont organisées en une structure du type : A dit à B de faire pour C. Elle relève en outre que : A constitue une autorité institutionnelle dont les marques énonciatives sont effacées, ce qui produit un effet de « désincarnation qui assure son efficacité » (*ibid.*, p. 13) ; B n'est pas mentionné par des marques de 2^{ème} personne, c'est toujours un IL, le professeur, déterminé par un article généralisant ; C, ou l'élève, « est représenté comme le bénéficiaire du don [...] il apparaît comme l'objet de la quête du locuteur, qui trace de lui un portrait qui ressemble à un idéal-type : le faire du professeur semble devoir réaliser cet idéal » (*ibid.*, p. 19).

2. Caractéristiques du corpus et choix des segments analysés

En Amérique Latine, au cours de la dernière décennie, s'est développé un important mouvement de réforme des systèmes éducatifs. Au Brésil, un processus de production d'une base curriculaire s'est mis en place en 1994, à partir des résultats de travaux réalisés par des chercheurs en sciences de l'éducation, et sur la base de diagnostics et de recommandations formulés par les institutions internationales d'aide au développement (cf. De Thomasi, Warde & Haddad, 1996). Les premières versions des textes relatifs à cette réforme ont été diffusées dans les années 95-97, auprès des experts et des responsables du système éducatif, auxquels il était demandé de fournir des remarques critiques et des suggestions. En 1998, a ensuite été publié un vaste ensemble de documents définitifs sous le titre de *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

Malgré un ensemble d'innovations entreprises depuis les années 70, le Département de l'Instruction Publique du canton de Genève a reconnu que l'École primaire ne parvenait que très partiellement à réduire l'inégalité des chances de réussite des élèves et a décidé pour cette raison, en 1994, de mettre en œuvre une rénovation prévoyant notamment la création de cycles d'apprentissage, la mise en place de projets d'établissement, et, au plan des curriculums, la définition d'objectifs noyaux pour chaque matière enseignée. Le plus important des documents élaborés dans ce cadre est intitulé *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise* (2000) ; fondé sur les multiples travaux réalisés dans les établissements-pilotes, il définit les principes pédagogiques et didactiques généraux, et propose, pour chaque matière, les objectifs visés à chaque cycle ainsi que les modalités de leur évaluation.

Nous avons choisi d'analyser deux extraits de ce corpus qui semblaient avoir un statut équivalent, et qui, sur la base d'une première lecture, paraissaient susceptibles de répondre à nos questions de recherche. D'une part les deux « messages » des ministres de l'éducation, qui introduisent les documents pour leurs destinataires (cf. annexes 1 et 2). D'autre part deux extraits de textes concernant la conception de l'enseignement qui est préconisée : pour le corpus brésilien, un extrait du dossier relatif aux sciences naturelles, intitulé *Planification : unités et projets* (cf. annexe 3) ; pour le corpus genevois, un extrait de l'*Introduction*, intitulé *Conception de l'enseignement : situations d'apprentissage et activités de structuration* (cf. annexe 4).

3. Éléments de méthodologie

3.1. Elaboration d'une sémantique de l'agir

Les conditions d'emploi et le signifié des termes « agir », « activité » et « action » sont, comme chacun le sait, multiples et hétérogènes, et nous ne pourrions évidemment avoir la prétention de régler ce problème. Pour l'intelligibilité de notre propos, nous utiliserons le terme d'*agir* en un sens générique, pour désigner toute forme d'intervention orientée d'un ou plusieurs humain(s) dans le monde, et donc pour qualifier le « donné » de nos recherches. Nous attribuerons par contre aux deux autres termes un statut plus théorique ou interprétatif : *activité* désignant une lecture de l'agir impliquant notamment les dimensions motivationnelles et intentionnelles mobilisées par un collectif organisé ; *action* désignant une lecture de l'agir impliquant les mêmes dimensions mobilisées par une personne singulière. Ce faisant, nous ne retiendrons donc pas l'acception ergonomique courante du terme d'activité, que nous remplacerons par celui de *conduite*, et nous re-qualifierons également l'expression courante de « cours d'action » par celle de « cours de l'agir ». De manière plus précise, nous utilisons le réseau de notions qui suit.

L'agir observé sera qualifié d'*agir-référent* ; il peut relever de divers ordres, et constituer, dans des contextes économique-sociaux spécifiés, un *travail* impliquant divers types de professionnels, et dont la structure peut être décomposée en *tâches*. De manière générale, l'agir se déploie temporellement en un *cours de l'agir*, dans lequel on peut distinguer des chaînes de *procès*, ces derniers pouvant relever d'*actes* et/ou de *gestes*.

Au plan motivationnel, on distinguera les *déterminants externes*, d'origine collective, qui peuvent être de nature matérielle ou de l'ordre des représentations sociales, et les *motifs*, qui sont les raisons d'agir telles qu'elles sont intériorisées par une personne singulière.

Au plan de l'intentionnalité, on distinguera de manière similaire les *finalités*, d'origine collective et socialement validées, et les *intentions*, en tant que fins de l'agir telles qu'elles sont intériorisées par une personne singulière.

Au plan des ressources de l'agir, on distinguera les *instruments*, cette notion désignant aussi bien les outils matériels à disposition que des typifications de l'agir disponibles dans l'environnement social, et les *capacités*, notion désignant les ressources mentales ou comportementales que s'attribue une personne singulière.

S'agissant enfin des humains intervenant dans l'agir, nous utiliserons le terme neutre d'*actant* pour évoquer toute personne impliquée dans l'agir-référent. Au plan interprétatif, nous utiliserons le terme d'*acteur* lorsque les mises en forme érigent l'actant en une source de *procès*

dotée de capacités, de motifs et d'intentions, et le terme d'*agent* lorsque les mises en forme n'attribuent aucune de ces propriétés à la source d'un procès.

3.2. Démarches d'analyses effectuées

Trois démarches d'analyses ont été mises en œuvre.

La première relevait de *l'analyse de contenu*, et a consisté à proposer un résumé synthétique des thèmes abordés dans les extraits ainsi que de leur planification.

La deuxième relevait de *l'analyse textuelle/discursive*. Sur la base de la méthodologie élaborée par l'unité de didactique genevoise (cf. Bronckart, 1997 ; Bronckart *et al.*, 1985), elle a consisté à identifier le « genre de texte » dans lequel s'inscrivait l'extrait (Lettre, Manuel, Monographie théorique, etc.), ainsi que le ou les « type(s) de discours » mobilisé(s) dans ce même extrait⁶.

La troisième démarche était centrée sur des *unités et structures linguistiques* susceptibles de révéler certaines des propriétés des « mises en forme » de l'agir prescriptif (source, cible, etc.) ainsi que des « objets » ou destinataires de cet agir. Trois sous-ensembles d'unités et/ou de structures ont notamment été pris en compte.

- (a) Les différents types de phrases syntaxiques : distinction entre phrases principales et phrases subordonnées, entre voix active (ou neutre) et voix passive ; entre phrases avec verbe conjugué, phrases infinitives et phrases nominales.
- (b) Les différents types de relations prédicatives. Ont été distinguées les relations directes (sans présence d'un métaverbe de modalisation entre le sujet et le verbe) et les relations indirectes (présence d'un tel métaverbe de modalisation). Ces métaverbes ont été classés en fonction de leur valeur : épistémique (*pouvoir*, etc.) ; déontique (*devoir*, *falloir*, etc.), expressive (*penser*, *croire*, etc.) ; intentionnelle (*vouloir*, *tenter*, *essayer de*, etc.).
- (c) Les différents rôles sémantiques des sujets ou compléments des verbes, selon le classement qui suit (inspiré de Fillmore, 1975) : agentif, attributif, objectif, bénéficiaire, factitif et instrumental.

4. Les « messages » ministériels

Comme le montrent les annexes 1 et 2, ces deux messages ont une allure générale assez semblable. Introduits par une adresse (*Au professeur — Mesdames, Messieurs, Chères enseignantes et chers enseignants*) et signés par leurs auteurs (avec mention de leur statut), ils sont constitués, pour le message brésilien, de 358 mots organisés en 5 paragraphes, et pour le message genevois, de 378 mots organisés en 7 paragraphes.

4.1. Analyse du contenu thématique

La structure du contenu du *Message brésilien* peut être résumée comme suit :

⁶ Les *types de discours* constituent des segments de textes identifiables par leurs propriétés linguistiques (distribution des temps des verbes, des organisateurs textuels, des pronoms, etc.), et qui témoignent d'une modalité spécifique de rapport au contenu thématique d'une part, à la situation d'énonciation d'autre part. Quatre types majeurs sont identifiables : le *discours interactif*, le *discours théorique*, le *récit interactif* et la *narration* (cf. Bronckart, 1997, chap. V).

Paragraphe 1 : Motivation générale

Evocation des transformations (économiques, idéologiques, scientifiques et technologiques) du monde moderne et du monde du travail, qui imposent une révision des curriculums.

Paragraphe 2 : Acte de livraison

Livraison du document aux enseignants, pour amplifier le débat éducatif et transformer ainsi positivement l'école.

Paragraphe 3 : Finalités locales du document

Evocation, malgré les diversités du pays, de la nécessité de références communes, pour créer les conditions d'un développement des connaissances et de la citoyenneté.

Paragraphe 4 : Conditions de réalisation du document

Evocation du travail auquel ont participé des éducateurs et enseignants avec mention des phases de sa réalisation et de son caractère évolutif.

Paragraphe 5 : Adresse au milieu éducatif

Expression de l'espoir que ce document servira à l'amélioration de l'enseignement brésilien et au développement personnel des enseignants.

La structure du contenu du *Message genevois* peut être résumée comme suit :

Paragraphes 1 et 2 : Motivation générale

Evocation du besoin de références de l'école publique, auquel le document répond.

Paragraphe 3 : Motivations locales du document

L'école primaire genevoise est en rénovation et cette rénovation requiert un ensemble de clarifications.

Paragraphe 4 et 5 : Conditions de réalisation du document

Evocation du travail, accompli dans le cadre romand, et remerciements à ceux qui ont contribué à sa réalisation et à son évaluation.

Paragraphe 6 : Acte d'institutionnalisation

Affirmation du caractère de référence du document ; énoncé de l'échéancier de son application ; mention de son caractère évolutif.

Paragraphe 7 : Adresse aux enseignants

Expression de l'estime portée aux enseignants et à leurs capacités professionnelles.

En dépit des importantes différences de contexte, ces deux messages présentent donc une grande similitude quant au contenu thématique mobilisé et à son organisation, similitude qui tient notamment à l'évocation de trois types d'agir : - un *agir prescriptif* central, dont le noyau est un *acte officiel* posé par le signataire ; - un *agir-amont*, qui est celui de la réalisation du document livré ; - un *agir-aval*, qui concerne l'utilisation ultérieure de ce même document par les formateurs ou éducateurs. On relèvera que le premier type d'agir est d'ordre langagier, les deux autres concernant l'agir tel qu'il est représenté dans la production langagière (pour un développement de cette distinction, cf. Filliettaz, 2002).

Dans le message brésilien, ces trois types d'agir sont évoqués successivement. D'abord l'agir prescriptif, présenté selon une structure : déterminants externes généraux → acte de livraison → finalités de cet agir. Ensuite l'agir-amont, présenté selon une structure : mention des actants → cours de l'agir décliné en actes. Enfin l'agir-aval, qui évoque, en vrac, divers actes attendus dans le système éducatif brésilien, ainsi que les effets de ces actes sur les enseignants.

Dans le message genevois, les trois types d'agir font l'objet d'un emboîtement plus complexe : (a) évocation des déterminants (généraux puis locaux) de l'agir prescriptif, avec brève évocation générique de l'agir-aval escompté ; (b) évocation de l'agir-amont, selon une structure : déterminants externes (romands) → mention des actants → mention d'actes

constitutifs de cet agir ; (c) évocation de l'acte prescriptif, immédiatement suivie d'une évocation de l'agir-aval, centrée sur les actes attendus des actants-enseignants ; (d) évocation des ressources de ces actants de l'agir-aval.

Outre ces différences de structuration, les deux messages se différencient aussi et surtout par la nature de l'acte officiel de prescription qui y est réalisé : au Brésil, il s'agit de susciter un débat national, et de créer les conditions d'une amélioration globale des systèmes éducatifs ; à Genève, il s'agit d'instaurer un document de référence compatible avec la rénovation en cours, et qui devra être appliqué selon un échéancier précis.

L'agir-amont est, dans les deux messages, explicitement présenté comme un travail (respectivement deux et une occurrences du terme), qui est qualifié dans un cas de *long*, dans l'autre de *considérable*, ces deux adjectifs marquant le statut argumentatif de l'évocation de cet agir : le sérieux de la réalisation des documents est une justification de la mise en œuvre de l'agir prescriptif.

L'agir-aval n'est pas mentionné comme *travail*.⁷ Dans le message brésilien, il est présenté en mentionnant d'une part les actes divers (discussion, réflexion, planification, etc.) qui pourront être accomplis dans les écoles brésiliennes (actes dont les enseignants demeurent des actants implicites), d'autre part les effets de ces actes sur les capacités de l'enseignant (formation et réalisation). Dans le message genevois, il est présenté d'abord en déclinant les divers actes d'appropriation que pourront ou devront réaliser les enseignants, puis en évoquant les capacités professionnelles de ces derniers, cette marque d'estime constituant ainsi un argument à l'appui de la crédibilité/possibilité de cet agir-aval escompté.

4.2. Caractéristiques textuelles/discursives

S'agissant du genre *textuel* adopté, le message genevois se présente clairement comme une *lettre*, avec datation, adresse (*Mesdames, Messieurs, Chères enseignantes et chers enseignants*) et signature manuscrite surplombant le nom et la fonction de l'auteur. Le statut générique du message brésilien est moins clair ou présente un caractère *mixte* ; bien qu'il en présente certaines caractéristiques apparentes (adresse et nom de l'auteur), il ne relève pas du genre *lettre*. La teneur de l'adresse (*A l'enseignant*), l'absence de datation et d'autres indices moins situés et/ou interactifs, font que ce texte pourrait relever, en partie du genre *consigne politico-administrative* ou *circulaire politico-administrative*, en partie du genre *dédicace* (offre, par le Ministre, d'un « cadeau » aux enseignants).

Du point de vue des types de discours mobilisés, dans les deux cas, les évocations de l'agir prescriptif et de l'agir-aval relèvent de la *fusion* des types *discours interactif* et *discours théorique*, caractéristique de nombre des productions verbales des sphères politiques, scientifiques et/ou éducatives (cf. Bronckart, 1997, pp. 194-196), et les évocations de l'agir-amont relèvent clairement du *récit interactif*. La distribution des temps des verbes des deux messages est globalement équivalente : les temps de base sont les PRÉSENTS (respectivement 19 et 25 occurrences) et les INFINITIFS (respectivement 8 et 10 occurrences), accompagnés de formes du passé (respectivement 6 et 3 occurrences) et du futur (respectivement 2 et 5 occurrences).

⁷ On observe certes, dans le message brésilien, une mention du travail des enseignants (Paragraphe 1), mais celle-ci ne renvoie pas particulièrement à l'agir-aval.

4.3. Les mises en forme de l'agir prescriptif

Dans les deux messages, la *source* de l'agir prescriptif est présentée comme étant l'auteur du texte, et elle n'est que peu marquée. Dans le message brésilien, outre les indications fournies par le paratexte, elle est marquée par trois formes verbales à la 1^{ère} personne du pluriel (sans pronom : *vivons, livrons, espérons*), désignant l'actant, soit du procès que constitue l'acte de livraison (1), soit de procès relatifs à ses effets escomptés dans l'agir-aval (2), et on relève également deux occurrences de déterminants possessifs, qui ont néanmoins une valeur générique (*notre pays, nos jeunes*). Dans le message genevois, outre les indications fournies par le paratexte, elle est marquée par deux pronoms (*me* et *nous*), situés dans l'adresse finale aux enseignants et désignant l'actant du procès d'attribution d'estime.

En ce qui concerne la *cible* de l'agir prescriptif, les deux textes se différencient nettement.

Dans le message brésilien, cette cible est le système éducatif du pays, et les formes d'adressage à ce destinataire sont peu nombreuses. On observe d'une part quatre occurrences nominales (*professeur* ou *enseignant*) : deux en position d'actant bénéficiaire de l'acte officiel (une dans le titre et une dans une principale active) ; les deux autres sont en position d'actant dans deux phrases passives (dans ce cas, elles renvoient aux groupes d'enseignants ayant participé à l'agir-amont). On observe d'autre part trois occurrences de déterminants possessifs (*sua, suas*) dans le paragraphe évoquant l'agir-aval.

Dans le message genevois, cette cible semble être constituée des seuls enseignants ; à l'exception de la formule d'en-tête (*Cher-e-s enseignant-e-s*), ce destinataire n'est cependant pas mentionné sous forme nominale, mais par onze occurrences de *vous* et six occurrences de déterminants possessifs (*votre, vos*), ce qui accentue le caractère interactif requis du genre *lettre*. Les occurrences de *vous* sont distribuées en trois mouvements :

- d'abord en position d'actant dans des subordonnées ou en position de bénéficiaire dans des principales, dans des segments évoquant l'agir-aval, et plus particulièrement le processus de *dévolution* du document :
 - sur lesquels *vous* devez pouvoir *vous* appuyer
 - qui *vous* est remis
 - celles et ceux d'entre *vous* qui ont été appelés
 - l'année scolaire devrait *vous* permettre de *vous* l'approprier
- ensuite en position d'actant dans le segment évoquant le cours de l'agir-aval :
 - *vous* pourrez
 - si *vous* le souhaitez
 - *vous* estimerez
- enfin en position d'actant dans le segment d'adresse finale :
 - *vous* êtes
 - *vous* assurez

L'explicitation de l'acte prescriptif s'effectue aussi sous deux modalités différentes.

Dans le message brésilien, cet acte constitue une simple « livraison » (*nous livrons aux professeurs...*), et l'auteur/acteur manifeste explicitement ses sentiments et ses intentions :

- avec une immense satisfaction
- avec l'intention de
- nous espérons

Dans le message genevois, l'acte d'instauration est formulé en une phrase impersonnelle (*Il s'agit d'un document officiel qui devient désormais la référence ...*), et on n'observe en conséquence aucune mention des sentiments ou intentions de l'auteur/actant.

4.4. Les « objets » de la prescription

Dans le message brésilien quatre protagonistes majeurs sont concernés et/ou visés par la démarche de prescription : la demande sociale, le document, les enseignants, les jeunes.

La demande sociale est exprimée par un sujet avec rôle agentif, et elle est posée comme *acteur majeur* ou *acteur-source* de la démarche de prescription (cette demande *impose* la révision des curriculums). S'il est beaucoup plus évoqué (onze occurrences), le document est posé surtout comme *produit* de l'agir-amont, qui est l'objet de l'acte de livraison (sept occurrences de rôle objectif, deux occurrences de rôle attributif), et dont on espère qu'il servira d'instrument pour le déploiement de l'agir-aval (deux occurrences de rôle instrumental). Les enseignants sont évoqués comme (une partie des) *acteurs* de l'agir-amont (deux occurrences de rôle agentif), et comme *destinataires* de la livraison et des effets du document (une occurrence de rôle bénéficiaire, une de rôle instrumental). Les jeunes enfin sont présentés comme *bénéficiaires* ultimes de la démarche de prescription (deux occurrences de ce rôle). Dans ce même texte apparaissent trois formes modales. L'une concerne l'autorité prescriptrice, et a une valeur intentionnelle (on *visé à créer*). Les deux autres concernent le document : l'une, à valeur déontique, exprime la nécessité de sa révision (*devra être revu*) ; l'autre, à valeur épistémique, exprime le souhait de son efficacité (*puisse contribuer*).

Dans le message genevois, quatre protagonistes majeurs sont également concernés et/ou visés par la démarche de prescription : l'école, le document, les enseignants, les élèves.

Les besoins de l'école (et de la rénovation) sont posés comme des *états* évidents (deux occurrences de rôle attributif). Comme dans le message brésilien, le document est beaucoup plus fréquemment évoqué (douze occurrences) ; il est posé comme *produit* de l'agir-amont et objet de la livraison (cinq occurrences de rôle objectif ; deux de rôle attributif), mais il est aussi érigé en *acteur* du processus de rénovation (cinq occurrences de rôle agentif). Les enseignants sont posés comme *destinataires* de la livraison (deux occurrences de rôle bénéficiaire ; une de rôle objectif), mais surtout comme *acteurs* des processus d'appropriation et de formation (cinq occurrences de rôle agentif), dotés des *ressources* adéquates (deux occurrences de rôle attributif), ces deux éléments constituant des *conditions préalables* au déploiement de l'agir-aval. Les élèves enfin sont présentés comme *bénéficiaires* ultimes de la démarche de prescription (une occurrence de ce rôle). Quatre formes modales apparaissent. Deux concernent le document et ont une valeur déontique ; l'une exprimant la nécessité d'appliquer le document (*devra être applicable par tous*), l'autre, la nécessité de son évolution (*sera appelé à évoluer*). Deux concernent les enseignants et ont une valeur épistémique : elles expriment la possibilité qui leur est offerte d'utiliser le document (*devrez pouvoir vous appuyer*) et de se former (*pourrez faire appel*).

4.5. Commentaires

1. Les deux messages relèvent de deux *genres* différents, le message brésilien s'inscrivant clairement dans la liste des genres d'incitation à l'action proposée par Adam (*ibid.*, p. 20), le message genevois relevant d'un genre « imprévu ». En tant que mixte *circulaire politique* et *dédicace*, le message brésilien manifeste une double *distance* : distance relative entre source et cible de l'agir prescriptif (peu de sollicitation des enseignants à la 2^{ème} personne) et distance spatio-temporelle entre l'acte de livraison et l'agir-aval que cet acte espère susciter. En tant que *lettre*, le message genevois instaure au contraire une double *proximité* : proximité entre source et cible (interactions des *nous* et des *vous*), et proximité spatio-temporelle entre l'acte d'instauration du document et son application par les enseignants. Le choix de ces genres et ses conséquences semblent liés aux différences de contexte : à la considérable différence d'ampleur des systèmes éducatifs concernés, et au caractère fortement hiérarchique des institutions brésiliennes, contrastant avec l'aspect quasi familial des institutions genevoises.

2. S'agissant de leurs *propriétés énonciatives*, on observera d'abord que ces deux textes contiennent un énoncé nodal *explicitant un acte de livraison-institutionnalisation* d'un document ; cet énoncé à valeur illocutoire *déclarative* a la propriété de faire advenir un monde par le seul fait de son énonciation, et constitue donc une forme de *prescription indirecte*. La source de cette prescription (l'auteur) est dans les deux cas plus nettement présente que dans les textes analysés par Adam ; quant à la cible, si dans le message brésilien elle est bien exprimée par des formes nominales avec article généralisant (cf. Paveau, 1999), dans le message genevois, outre ces formes, apparaissent aussi de nombreuses occurrences de *vous* de sollicitation. Par ailleurs, dans les deux messages, *l'acte nodal est appuyé par trois réseaux d'arguments*. Le premier pose que la source et les destinataires de la prescription sont soumis à un ensemble de *contraintes* relevant de *faits indiscutables* (les évolutions économico-sociales d'un côté, les besoins de l'école de l'autre) ; le deuxième met en évidence le *sérieux* avec lequel les documents livrés ont été constitués, dans le cadre d'un *travail* auquel ont participé les enseignants ; le troisième laisse entendre qu'en raison du sérieux de cet agir-amont, l'agir-aval sera nécessairement couronné de succès (cf. le *contrat implicite de félicité*).

3. S'agissant des « objets » de la prescription, on relèvera les points suivants.

– Au plan structurel, on ne retrouve pas l'organisation standard agir prescriptif —> agir prescrit décrite notamment par Paveau : d'une part cette relation est complexifiée par l'évocation d'un agir-amont (le travail de réalisation du document), introduit au titre de justification du sérieux de l'opération en cours ; d'autre part l'agir prescrit ou agir-aval n'est évoqué que dans ses dimensions périphériques (ses effets escomptés dans le message brésilien ; les ressources et la démarche d'appropriation préalable des enseignants dans le message genevois). C'est donc en réalité le document même qui est érigé en *moteur* du processus de rénovation et de la *translation* entre les agir.

– Dans le message brésilien, c'est la *demande sociale* qui est érigée en acteur majeur, le document produit ayant le statut d'instrument déclencheur et contributeur d'un processus de débat impliquant notamment les enseignants. Dans le message genevois, c'est le *document* qui est érigé en acteur, les enseignants, dotés de ressources leur permettant de se l'appropriier, étant posés en appui à cet agir.

– Si l'on admet que c'est l'agir-aval qui constitue l'« objet » visé par l'agir prescriptif, on remarquera que, dans les deux messages, celui-ci n'est mentionné que sous les effets généraux qu'il pourrait produire ; il n'est pas posé comme un travail qui serait décliné en actes, et les enseignants ne sont en conséquence pas véritablement posés comme acteurs, qui seraient dotés de motifs et d'intentions propres (si ce n'est, dans le message genevois, comme acteurs de l'appropriation).

– Les élèves ou jeunes ne sont mentionnés, dans les deux messages, qu'en tant que destinataires ultimes des démarches de rénovation en cours, qui bénéficieront automatiquement ou nécessairement de cette démarche :

- *L'école publique a besoin de références pour donner aux élèves la possibilité d'acquérir les connaissances...*
- *On crée des conditions qui permettent aux jeunes d'avoir accès à l'ensemble des connaissances...*

En dépit donc d'accents idéologiques, omniprésents par ailleurs dans les deux documents, sur la nécessité d'une prise en compte des caractéristiques cognitives, actives, etc., des élèves, ces derniers n'apparaissent que comme des objets inertes, totalement soumis au processus en cours.

– Les deux éléments qui précèdent nous paraissent fondamentalement liés. Si, dans l'agir-aval, on n'évoque ni le travail réel des enseignants ni leur statut d'acteurs, c'est parce qu'on n'évoque pas corollairement l'activité-réactivité des élèves, la professionnalité de l'enseignant étant précisément, non d'appliquer aveuglément les directives et consignes, mais de tenter de les mettre en œuvre en gérant et/ou en négociant en permanence la situation et les réactions des élèves.

5. Les extraits relatifs à la conception de l'enseignement

L'extrait brésilien comporte 327 mots et est organisé en 7 paragraphes contenant 13 phrases graphiques. L'extrait genevois comporte 295 mots ; il est organisé en 4 paragraphes, chacun introduit par un sous-titre.

5.1. Caractéristiques textuelles/discursives

Les deux segments analysés sont extraits du corps du document, qui relève manifestement du genre *Manuel*, et ils présentent toutes les caractéristiques du type *discours théorique* (cf. Bronckart, 1997, pp. 161-163). La distribution des temps des verbes des deux extraits est globalement équivalente : les temps de base sont les PRÉSENTS (respectivement 18 et 17 occurrences) et les INFINITIFS (respectivement 5 et 9 occurrences), accompagnés dans chaque cas d'une forme de futur.

Dans les deux extraits, la *source* de la prescription n'apparaît pas de manière explicite. La *cible* de cette prescription est en principe constituée par les enseignants, qui sont mentionnés à quatre reprises dans l'extrait brésilien (3 noms et 1 pronom), et à trois reprises dans l'extrait genevois (3 noms). On relèvera cependant les occurrences plus nombreuses de mention des élèves (7 noms dans l'extrait brésilien ; 6 noms et 2 pronoms dans l'extrait genevois), élèves qui sont les bénéficiaires de l'agir prescrit et qui se trouvent ainsi érigés en cible ultime (ou *sur-cible*) de la prescription.

5.2. Les relations d'agentivité dans les « objets » de la prescription

Dans les deux extraits, les phrases sans sujet grammatical (respectivement 7 et 12 occurrences), ainsi que les phrases mobilisant comme actant la méthodologie préconisée (respectivement 9 et 14 occurrences) sont nettement plus nombreuses que les phrases mobilisant comme actant, soit l'enseignant (respectivement 4 et 3), soit l'élève (respectivement 6 et 7). On observera en outre que les métaverbes de modalisation sont *exclusivement* présents dans les deux groupes majoritaires (dans l'extrait brésilien, un à valeur déontique, et deux à valeur épistémique ; dans l'extrait genevois, quatre à valeur déontique, deux à valeur épistémique et deux à valeur intentionnelle), alors que dans les deux autres groupes les relations prédicatives présentent toutes un caractère direct ou non modalisé. S'agissant des deux premiers groupes, les deux extraits témoignent de sensibles différences. Les phrases sans sujet sont exclusivement des nominalisations dans l'extrait brésilien, alors que l'extrait genevois utilise des phrases impersonnelles et des phrases infinitives. Dans le document genevois, ces tournures renvoient à des procès qui sont manifestement de la responsabilité de l'enseignant, alors que dans le document brésilien, dans certains cas les procès concernent clairement l'enseignant ou l'élève, dans d'autres cas les actants responsables sont indécidables. Par ailleurs, la distribution des modalisations, en l'occurrence la fréquence des déontiques, donne au document genevois un caractère plus explicitement injonctif.

Les rôles sémantiques attribués aux éléments de méthodologie sont majoritairement de type attributif dans l'extrait brésilien ; dans le document genevois, ils se distribuent équitablement entre attributif et agentif, les modalisations déontiques étant associées à ce dernier rôle.

Les rôles sémantiques attribués aux enseignants sont exclusivement de l'ordre de l'agentif dans les deux extraits, le rôle de bénéficiaire observé dans l'extrait genevois étant combiné à une relation agentive indirecte (*permettre aux enseignants l'intervention*).

Les rôles sémantiques attribués aux élèves sont, dans les deux cas, pour une moitié d'ordre agentif, pour une autre moitié d'un autre ordre (bénéficiaire, instrument ou attributif).

5.3. Commentaires

Dans leur organisation discursive, ces deux extraits du genre *manuel* présentent, au contraire des deux messages, l'essentiel des caractéristiques relevées par Adam et Paveau : complet effacement de la source de la prescription ; mention de la cible sous une forme nominale généralisante ; contrat implicite de félicité ; présentation de l'élève comme idéal-type et sur-cible ultimement bénéficiaire du processus.

S'agissant des « objets » de la prescription, ce sont les principes généraux et la méthodologie qui sont érigés en *acteurs* ou *moteurs* de l'agir-aval, ces instances étant les seules à se voir attribuer des dimensions d'une sémantique de l'action (déterminations, intentions, pouvoir-faire). Les enseignants sont quant à eux posés en adjutants ou instruments d'un processus présentant un caractère inéluctable ou quasi mécanique ; leur travail majeur consiste à appliquer les principes, et même lorsqu'est évoqué leur agir concret (actif ou réceptif) à l'égard des élèves, ils ne sont jamais dotés des dimensions d'une sémantique de l'action. Les élèves enfin à la fois bénéficient de l'agir enseignant et ont un espace d'agir propre, mais ils ne sont pas non plus dotés des dimensions d'une sémantique de l'action. Comme nous l'avons relevé dans notre commentaire interprétatif relatif aux deux messages, ces deux aspects nous paraissent intimement liés : l'enseignant ne peut être posé comme acteur que dans la mesure où sont

thématisées les réactions possibles des élèves à ses interventions, parce que son travail propre consiste précisément en une permanente négociation entre injonctions issues des principes méthodologiques et réactions concrètes issues de la classe ou des élèves.

6. Pour suivre....

Les résultats des analyses qui précèdent ont un caractère éminemment *provisoire*. Leur généralisation et leur interprétation ne pourront s'effectuer que lorsque seront achevées trois démarches en cours dans le cadre du projet de recherche : - d'abord et évidemment, l'examen de nombreux autres extraits du corpus de documents éducatifs, qui soient représentatifs de la teneur d'ensemble de ce même corpus (cf. Plazaola Giger, 2004) ; ensuite, la comparaison des résultats de cette analyse globale avec ceux obtenus sur les corpus de documents de l'entour-amont des deux autres sites (entreprise pharmaceutique et hôpital) ; enfin, la comparaison de ces mêmes résultats avec ceux issus de l'analyse des entretiens avec les enseignants.

Un aspect du développement de la première démarche sera de mettre en évidence la nature des relations d'emboîtement entre les divers types d'agir (agir-amont, agir-prescriptif, agir-aval) qui sont évoqués dans les différentes sortes de textes constitutifs des documents de l'entour-amont scolaire : message ministériel, introduction générale, présentation des principes méthodologiques généraux, présentation des activités à conduire pour une matière d'enseignement donnée, etc.

L'enjeu central du développement de la deuxième démarche sera de comparer le statut conféré aux travailleurs dans les trois corpus de l'entour-amont. Nous avons à ce propos émis l'hypothèse qu'en raison de la variété des destinataires de l'agir-aval (machines, patients, groupes d'élèves), nous observerions des différences importantes quant à l'attribution d'un statut d'acteur aux travailleurs concernés ; les éléments actuellement à notre disposition semblent indiquer que ce n'est pas vraiment le cas, mais ceci reste à confirmer.

L'intérêt majeur de la troisième démarche sera de mettre en évidence les similitudes et/ou les écarts éventuels entre les représentations du statut des enseignants émergeant des documents de l'entour-amont, et celles qui émergent des entretiens réalisés avec ces mêmes enseignants.

Sur ce dernier point, les analyses effectuées à ce jour (cf. Friedrich & Plazaola Giger ici même) font apparaître notamment, et le caractère directeur des instructions des manuels, et la réticence des enseignants à évoquer le cours effectif de leur agir en situation de classe. Ce qui pose quelques problèmes intrigants quant aux représentations générales du statut du travail enseignant.

Pourquoi le travail effectif des enseignants (leur cours d'agir en interaction avec les élèves) demeure-t-il aussi constamment masqué : faut-il y voir, malgré tout, une subsistance de l'idéologie de l'enseignement comme *art* (à l'abri de toute prescription didactique concrète), ou encore comme le produit d'une volonté de ne pas vouloir voir ce qui se passe réellement en classe ?

Tenant compte de ce qui précède, faut-il être plus explicite dans les textes dits de préfiguration ? Ces documents pourraient à l'évidence évoquer plus fortement la problématique des capacités requises des enseignants pour gérer les réactions prévisibles des élèves. Mais jusqu'à quel point le peut-on et le doit-on ? Ou encore, comment éviter le risque d'une sorte de mécanisation du travail de l'enseignement ?

Enfin, et *in cauda venenum*, à quoi servent vraiment les documents de préfiguration ? Dans quelle mesure ne sont-ils pas d'abord destinés à l'extérieur (aux évaluations sociales), à mettre en scène et justifier ce qui est censé se passer dans l'institution scolaire, plutôt qu'à orienter véritablement le travail des enseignants ?

Références bibliographiques

- Adam, J.-M. (2001). Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action. *Pratiques*, 111/112, 7-38.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2004). Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail ? In J.-P. Bronckart & Groupe LAF, *Agir et discours en situation de travail, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève*, 103, 11-144.
- Bronckart, J.-P. et al. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart : Fischer.
- De Thomasi, L., Warde, M.J. & Haddad, S. (1996). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. Sao Paulo : Cortez.
- Filliettaz, L. (2002). *La parole en action*. Québec : Éditions Nota bene.
- Filliettaz, L. (2004). Une sémiologie de l'agir au service de l'analyse des textes procéduraux. In J.-P. Bronckart & Groupe LAF, *Agir et discours en situation de travail, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève*, 103, 147-184.
- Fillmore, Ch. J. (1975). Quelques problèmes posés à la grammaire casuelle. *Langages*, 38, 65-80.
- Friedrich, J. (1999). Crise et unité de la psychologie : un débat dans la psychologie allemande des années 20. *Bulletin de psychologie*, 52, 247-258.
- Friedrich, J. (2001). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 93-122). Bruxelles : De Boeck.
- Garcia-Deban, C. (2001). Les genres du discours procédural : invariants et variations. *Pratiques*, 111/112, 65-76.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel* (2 vol.). Paris : Fayard.
- Leontiev, A.N. (1979). The Problem of Activity in Psychology. In J.V. Wertsch (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp. 37-71). New-York : Sharpe.
- Machado, A.-R. (2003). *Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e sus Relações*. Projet de recherche de l'Université Catholique Pontificale de Sao Paulo.
- Paveau, M.-A. (1999). Le discours des instructions officielles au Lycée en 1995 : jeux et enjeux énonciatifs. *Pratiques*, 101/102, 10-20.
- Plazaola Giger, I. (2004). Prescrire l'agir enseignant. Le cas de l'allemand dans les objectifs d'apprentissage genevois. In J.-P. Bronckart & Groupe LAF, *Agir et discours en situation*

de travail, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, 103, 185-212.

Ricœur, P. (Ed.). (1977). *La sémantique de l'action*. Paris : CNRS.

Ricœur, P. (1983). *Temps et récit, t.1*. Paris : Seuil.

Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur*. Thèse de doctorat. Université d'Aix-Marseille I.

Schütz, A. (1998). Choisir parmi des projets d'action. In A. Schütz, *Éléments de sociologie phénoménologique* (pp. 53-87). Paris. L'Harmattan.

Schwartz, Y. (1992). *Travail et philosophie. Convocations mutuelles*. Toulouse : Octares.

Références des documents analysés

BRÉSIL

Secretaria de Educação Fundamental (1998a). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF. Version PDF, sur le site www.mec.gov.br.

Secretaria de Educação Fundamental (1998b). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: ciências naturais*. Brasília: MEC/SEF, sur le site www.mec.gov.br.

GENÈVE

Direction de l'enseignement primaire (2000). *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*, Genève, Département de l'Instruction Publique.

Annexe 1

AO PROFESSOR

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação no nosso país.

Assim, é com imensa satisfação que entregamos aos professores das séries finais do ensino fundamental os **Parâmetros Curriculares Nacionais**, com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro.

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Os documentos apresentados são o resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e têm a marca de suas experiências e de seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais. Inicialmente, foram elaborados documentos, em versões preliminares, para serem analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais. As críticas e sugestões apresentadas contribuíram para a elaboração da atual versão, que devera ser revista periodicamente, com base no acompanhamento e na avaliação de sua implementação.

Esperamos que os **Parâmetros** sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional.

Paulo Renato Souza

Ministro da Educação e do Desporto

Brasil, *Secretaria da Educação Fundamental*, 1998a et b.

Annexe 2

Message de Madame Brunschwig Graf

Genève, août 2000

Mesdames et Messieurs,
Chères enseignantes et chers enseignants,

L'école publique a besoin de références et de repères pour donner à l'ensemble de ses élèves la possibilité d'acquérir les connaissances et les compétences indispensables à la poursuite de leur parcours scolaire et personnel.

Ce sont les objectifs d'apprentissage et les plans d'études qui les accompagnent qui répondent à cette attente et constituent les outils indispensables sur lesquels vous devez pouvoir vous appuyer dans l'exercice de votre métier.

L'enseignement primaire est en rénovation, à Genève comme un peu partout en Suisse. L'introduction de cycles d'apprentissage de quatre ans n'a de sens que si ceux-ci cadrent avec des périodes d'apprentissage balisées, où les exigences et les attentes sont clairement posées en fonction des différentes disciplines. Il en va de même pour ce qui touche à l'évaluation, quelle que soit sa forme.

Un travail considérable s'est engagé depuis plusieurs années pour élaborer le document qui vous est remis. Il s'intègre dans un projet plus large mené au niveau de la Suisse romande où l'on s'attache maintenant à mettre au point des plans d'études cadre pour l'ensemble de l'école obligatoire.

C'est le lieu de remercier la direction générale de l'enseignement primaire et particulièrement Madame Thérèse Guerrier ainsi que les formatrices et formateurs qui ont travaillé sous sa responsabilité. Leur travail et leur engagement se sont vus renforcés par celles et ceux d'entre vous qui ont été appelés à examiner le projet, à faire part de leurs suggestions et de leurs critiques pour en améliorer la forme et le contenu.

Il s'agit d'un document officiel qui devient désormais la référence pour l'ensemble de nos écoles primaires. L'année scolaire 2000-2001 devrait vous permettre de vous l'approprier et vous pourrez, si vous le souhaitez, faire appel aux formations que vous estimerez nécessaires. Dès la rentrée 2001, il devra être pleinement applicable par tous. Dans le futur, il sera appelé à évoluer avec votre appui, vos expériences et selon les besoins qui ne manqueront pas de se faire sentir au cours des années à venir.

Vous êtes sur le terrain quotidien de l'école. Vous assurez, avec vos compétences professionnelles et votre engagement, la qualité de l'école primaire genevoise. La parution des «Objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise» m'offre l'occasion de souligner combien nous estimons votre apport précieux à la formation des enfants de notre canton.

Martine Brunschwig Graf
Présidente du Département de l'Instruction publique

Annexe 3

Planejamento: unidades e projetos

Um planejamento anual é composto por unidades ou projetos para a abordagem de temas de trabalho escolhidos. São duas formas semelhantes de desenvolver conteúdos e objetivos para um aprendizado ativo. Uma importante diferença é que nos projetos abre-se espaço para uma participação mais ampla dos estudantes, pois várias etapas do processo são decididas em conjunto e seu produto é algo com função social real: um jornal, um livro, um mural, uma apresentação pública etc.

Na unidade de planejamento, há uma possível sequência de etapas:

- apresentação do tema pelo professor, que pode consistir em exposição dialogada (conversa com os estudantes) ou acompanhada de algum recurso didático, como passar um trecho de filme, apresentar uma notícia de jornal ou outra situação concreta para iniciar a problematização. Nesta etapa, é importante a apresentação dos fatos, levantamento de interpretações, dúvidas e questões dos próprios estudantes, que o professor organiza, mas não explica completamente;
- delimitação dos problemas que serão investigados e levantamento de hipóteses para sua solução. Os conhecimentos prévios dos estudantes manifestam-se em suas hipóteses ou interpretações dos problemas e devem ser registrados coletivamente, para posterior comparação com os conhecimentos sistematizados;
- investigação propriamente dita, com a utilização das fontes de informação e outros recursos didáticos, como jogos e simulação. O professor, com a participação dos estudantes, propõe as fontes mais adequadas para cada uma das questões. Durante esta etapa há confronto entre as hipóteses iniciais e as informações obtidas, e os estudantes reestruturam explicações. As diferentes atividades, como exploração bibliográfica, entrevista, experimentação, trabalho de campo ou outras, devem ser registradas, para melhor aprendizagem;
- sistematização final de conhecimentos, com a apresentação de seminário, relatório ou outras formas de conclusão, também podem compor a avaliação individual e grupal;
- realização de exercícios finais e auto-avaliação dos estudantes. Nesta etapa, como na anterior, a comparação entre os resultados e os conhecimentos prévios interessam também para o aluno reconhecer e valorizar seu processo de aprendizagem.

Extrait de *Orientações Didáticas para terceiro e quarto ciclos*; document *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: ciências naturais* (Brasil/SEF, 1998b. pp. 115-131).

Annexe 4

Conception de l'enseignement

Situations d'apprentissage et activités de structuration

a) Proposer des situations d'apprentissage complexes

L'enseignant-e propose aux élèves des situations d'apprentissage complexes, dans le sens où elles obligent à mettre en réseau des savoirs et savoir-faire pour pouvoir surmonter les obstacles et résoudre les problèmes posés.

b) Articuler les situations complexes avec des activités de structuration

Si l'on veut assurer des apprentissages solides, les situations complexes ne peuvent se concevoir sans une articulation avec des activités de structuration, d'automatisation et de consolidation de notions et savoir-faire particuliers. Il s'agit d'exercer chez les élèves le lien entre situations complexes et activités spécifiques, afin de leur permettre de donner plus de sens à ce qu'ils font et faciliter le transfert d'une situation à l'autre.

c) Reconnaître les erreurs

L'erreur fait partie du processus d'apprentissage. Les élèves expriment des opinions erronées, proposent des solutions partiellement correctes. Il convient d'identifier si les erreurs sont dues à de l'étourderie, à l'incompréhension de la tâche à accomplir ou au niveau cognitif. Cette distinction est nécessaire pour intervenir utilement. Selon le cas, il suffira d'une simple correction, d'une nouvelle explication, d'un questionnement ou encore d'une modification de l'activité proposée en tenant compte du développement cognitif.

d) Différencier l'action pédagogique

La différenciation de l'action pédagogique au sein de situations d'apprentissage doit permettre aux élèves une mise en œuvre de leur démarche et à l'enseignant-e des interventions ajustées. Il ne faut donc pas confondre la différenciation dans de telles situations avec l'individualisation de la tâche qui se traduit généralement par un travail différent pour chaque élève. La différenciation de l'action pédagogique peut aussi se concrétiser par le choix que fait l'enseignant-e de situations d'apprentissage, par le regroupement des élèves en fonction d'un but précis, par un plan de travail en partie différencié, des temps de travail à la maison plus personnalisés, des ateliers à choix, etc.

Extrait de *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise* (Genève, Direction de l'Enseignement Primaire, 2000, p. 4).