Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 31 (2009)

Heft: 3

Artikel: Décrire et comprendres les pratiques d'enseignement de la lecture : une approche par les genres d'activité scolaire

Autor: Daghé, Sandrine Aeby

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786793

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Décrire et comprendre les pratiques d'enseignement de la lecture: une approche par les genres d'activité scolaire

Sandrine Aeby Daghé

Ancrée dans une orientation sociohistorique de la didactique, notre contribution vise à montrer les étapes d'une démarche de réduction et de compréhension d'une masse de données audiovisuelles. Cette démarche produit en elle-même déjà une description des pratiques d'enseignement. Il s'agit, sur la base d'un dispositif de recherche semi-expérimental impliquant la lecture dans quatre classes de secondaire de textes littéraires et non littéraires, de mettre en évidence l'influence de la longueur et du statut des textes sur les contenus, «l'objet», enseignés. De manière plus générale, nous montrerons que le concept de «genre d'activité scolaire» constitue un outil de description et de compréhension de la dynamique de l'objet, montré, négocié et construit en classe.

La présente contribution s'inscrit dans un ensemble de travaux récents qui interrogent la spécificité des méthodes de recherche en didactique (Lahanier-Reuter & Roditi, 2007; Perrin-Glorian & Reuter, 2006; Ruthven, Laborde, Leach & Tiberghien, 2009; et, plus spécifiquement en didactique de la littérature, Daunay, 2008; Daunay & Dufays, 2007). Elle propose une discussion des méthodes de réduction et d'interprétation de données en lien avec l'objet d'enseignement. Ces préoccupations sont à mettre en lien avec le développement de recherches descriptives et explicatives portant sur les pratiques effectives d'enseignement de tel ou tel objet. Un des principaux défis de ces recherches réside en effet dans le traitement d'une masse importante de données, la plupart du temps enregistrées par vidéoscopie, et leur réduction en vue de l'analyse.

Ancrée en didactique du français, notre démarche vise à apporter des connaissances sur ce qui s'enseigne lorsque des enseignants abordent, avec leurs élèves, la lecture de textes littéraires et non littéraires en fin de scolarité obligatoire. Elle s'inscrit donc dans un ensemble de travaux sur l'analyse des pratiques d'enseignement de la lecture et de la littérature au secondaire (Dubois-Marcoin & Tauveron, 2007; Dufays, 2005a, 2005b; Marlair & Dufays, 2008; Ronveaux, 2007; Ronveaux & Dufays, 2006; Rouxel, 2007). Si l'objectif de ces contributions réside dans une meilleure connaissance de l'objet, l'enjeu de nos propos est

ISSN 1424-3946, Academic Press Fribourg

ici avant tout méthodologique. D'orientation sociohistorique, la démarche que nous présentons dans les pages qui suivent cherche à montrer les traces du caractère socialement, historiquement et culturellement ancré de cet objet d'enseignement. Avec au moins deux conséquences: un intérêt porté aux formes de cet enseignement dans l'histoire de la discipline «français» et aux courants de référence qui ont influencé et, pour certains, influencent encore les pratiques d'enseignement; une prise en compte de l'apprêt des savoirs dans les interactions didactiques qui se déroulent en classe.

Concepts fondateurs de l'analyse de la pratique d'enseignement

La transposition didactique

Nous nous situons dans une approche qui relève de la *transposition didactique* (Bronckart & Plazaola Giger, 1998; Chevallard, 1985; Verret, 1975). La transposition didactique fonctionne à deux niveaux. Au niveau *externe*, elle permet de rendre compte des transformations – en terme de finalité et de logique d'apprêt – d'un objet de savoir issu des pratiques savantes ou expertes en objet d'enseignement. Mais, dans l'approche que nous adoptons, elle permet aussi d'appréhender un «chassé-croisé de mouvements ascendants et descendants» (Savatovsky, 1995) à l'œuvre dans les transpositions qui affectent l'objet d'enseignement. Cela revient à admettre la possibilité d'une influence du pédagogique et du social sur le développement scientifique et littéraire sans pour autant négliger la transformation des objets d'enseignement à l'intérieur même des disciplines scolaires (Chervel, 1998). Sans être en mesure de rendre compte de l'ensemble des interrelations entre ces différents systèmes de savoirs pour l'enseignement littéraire, nous proposons dans une première partie de notre article un éclairage historique sur l'enseignement de la lecture et de la littérature qui nous conduira à faire état de trois approches du texte.

Au niveau *interne* de la transposition, c'est le processus de construction et de transformation de l'objet dans le système didactique, en classe et en dehors de la classe, qui est en jeu. C'est à ce niveau que se situe l'essentiel de notre démonstration. Considérant que l'objet enseigné peut et doit être saisi dans ses liens aux exercices, activités, discours de la classe, nous chercherons à montrer l'intérêt du concept de *genres d'activité scolaire* dans une démarche d'analyse didactique. Construit historique et disciplinaire, le genre d'activité scolaire est un outil de description et de compréhension de différentes manières d'appréhender un objet d'enseignement. Dans notre recherche sur les pratiques d'enseignement de la lecture dans quatre classes du secondaire, il permet de comparer les séquences observées et de comprendre certains effets, notamment de longueur et de statut, des textes sur l'objet enseigné. Telle est la ligne directrice de l'exposé critique des pas méthodologiques à franchir pour aboutir aux résultats que nous proposons dans les pages suivantes.

Trois approches des textes dans l'enseignement de la lecture: un détour historique

Sans qu'il ne s'agisse d'un état de la question de l'histoire de l'enseignement de la lecture et de la littérature, nous retenons, à la suite de travaux consacrés à l'histoire de la discipline (Chartier & Hébrard, 2000; Chervel, 2006; Jey, 1998; Verrier, 1994) trois phases dans l'évolution de la discipline «français»: 1) la première fondée sur l'imitation et l'amplification des textes; 2) la deuxième liée, dès la fin du XIXe siècle, à l'apparition de la composition et de l'explication de texte autour de l'émergence d'un nouvel objet d'enseignement: la littérature française; 3) la troisième correspondant, dès les années 1970, à l'entrée en scène du paradigme communicatif, qui conduit à privilégier la lecture et à mettre l'accent sur une diversité de textes[1].

Nous faisons l'hypothèse qu'à ces trois étapes correspondent des manières différentes d'aborder les textes. Nous relevons ici celles qui nous semblent les plus porteuses pour notre approche des pratiques d'enseignement en fin de scolarité obligatoire en nous centrant sur des dispositifs comme l'explication de texte, les lectures libres et le compte rendu.

L'apparition de la composition et de son corollaire, l'explication de texte, correspond à la mise au premier plan, dès la fin du XIXe siècle, d'un enseignement visant à faire apprendre à lire la littérature à partir d'extraits de textes français. L'*explication de texte* permet aux gymnasiens l'étude d'extraits de textes modèles tant du point de vue du fond que de la forme, avec une orientation vers le style propre à l'écrivain. Cet exercice autorise l'apport d'un supplément de sens par le recours à l'histoire littéraire, à la stylistique, à l'histoire des idées (voir notamment Massol, 2004).

A cette lecture d'extraits, lecture collective au jour le jour, viennent se greffer, dès l'entre-deux guerres, les lectures libres, longues, complexes. L'objectif est alors que les élèves, en particulier ceux des hauts degrés du primaire, ne s'arrêtent pas de lire, une fois sortis de l'école (Chartier, 2007). Le *compte rendu* est en lien étroit avec le développement d'une lecture silencieuse et autonome, aboutissement de l'enseignement primaire. Il vise à contrôler la compréhension dans un dispositif où celle-ci échappe à l'enseignant.

Dès les années 1970, l'arrivée sur le devant de la scène des lectures fonctionnelles et de la littérature enfantine répond à l'idée qu'à l'école aussi, lire peut être à la fois utile et agréable. Dans leurs *Discours sur la lecture*, Chartier et Hébrard (2000) développent la thèse de l'influence croissante du modèle de lecture des bibliothèques, privilégiant les lectures libres et autonomes. Ils montrent comment ce modèle se scolarise tout au long du XXe siècle: l'obligation à l'école de la lecture plaisir et de la lecture information en sont des traces. C'est dans ce courant que nous rangeons le succès en Suisse romande de la lecture suivie: la littérature de jeunesse et les activités autour du livre qui accordent une place au lecteur interprète gagnent peu à peu les degrés supérieurs de la scolarité obligatoire.

Sur cette base, nous avons identifié trois[2] modes d'approche du texte à l'intérieur de la discipline «français». Par modes d'approches, nous entendons des postures de l'enseignant et des élèves différentes face au texte correspondant à des régimes de fonctionnement de l'objet enseigné:

- l'*appropriation du texte*, qui se concentre sur la *diégèse* au sens de ce dont traite le texte, d'abord comme enchainement d'actions, ensuite comme univers des évènements racontés ou des faits relatés impliquant une première compréhension du texte;
- le *commentaire de texte*, qui porte sur une unité classique de l'enseignement des textes, le fragment ou l'extrait. Il s'inscrit dans une tradition scolaire – celle de l'enseignement de la littérature – répondant à des contraintes horaires, axiologiques et d'excellence (il s'agit d'extraire le meilleur des auteurs);
- les *discours sur la production et la réception du texte* dans ses dimensions culturelles, sociales et historiques. Il peut s'agir des discours reçus ou des discours produits / à produire par les élèves qui évoluent au fil du temps.

Après ce détour historique, nous allons proposer une première définition du concept de genre d'activité scolaire pour décrire et comprendre les pratiques d'enseignement dans leur statut sociohistorique.

Les genres d'activité scolaire: un concept pour saisir les pratiques d'enseignement

La thèse selon laquelle les dispositifs pour enseigner la lecture peuvent être appréhendés à partir du concept de «genre d'activité scolaire» repose sur une analogie avec le concept bakhtinien de genre et ses réinterprétations en didactique et psychologie ergonomique. Sans adhérer aux présupposés d'une analyse ergonomique qui s'est inspirée de la notion bakhtinienne de genre du discours, nous retenons que la notion de genre contient l'idée que l'activité «n'est jamais que la recréation d'activités qui la préfigurent fortement» (Clot & Soubiran, 1998, p. 85). Produit d'une longue tradition de pratiques d'enseignement, les genres d'activité scolaire (comme l'explication de texte par exemple) seraient rattachés à l'objet d'enseignement. Outils à disposition des enseignants et des élèves, ils guideraient, contrôleraient et donneraient forme à l'action durant son déroulement en même temps qu'ils seraient susceptibles d'un renouvèlement par les enseignants.

Le concept de genres d'activité scolaire permettrait ainsi:

- d'appréhender l'objet enseigné dans un système de médiation relevant de la discipline scolaire, considérée comme forme historiquement et socialement variable;
- de délimiter des contenus, en référence à mais aussi en autonomie par rapport à des domaines du réel social;
- d'accorder de l'importance aux contextes discursif et organisationnel – des exercices, situations de questions / réponses, cours ex-cathedra et du tissu discursif – des interactions didactiques;

- de penser les régimes de fonctionnement différents de la connaissance et notamment les postures différentes du maitre et des élèves.

Compte tenu de leur caractère socialement, historiquement et culturellement situé, les genres d'activité scolaire constituent des accès privilégiés pour décrire et interpréter ce qui se joue lors de l'enseignement de la lecture:

- relativement à des constantes dans la construction de l'objet d'enseignement (peut-on dégager, sur l'ensemble des séquences d'enseignement, des constantes dans le recours à des genres d'activité scolaire spécifiques en fonction des textes choisis? Si oui, lesquelles?);
- relativement à des effets de texte (peut-on dégager, sur l'ensemble des séquences d'enseignement, des variations dans le recours à des genres d'activité scolaire spécifiques en fonction des textes choisis? Si oui, lesquelles?);
- et relativement aux finalités qui traversent cet enseignement (peut-on dégager, sur chacune des séquences d'enseignement, des variations dans le recours à des genres d'activité scolaire spécifiques? Si oui, lesquelles?).

Les pas méthodologiques nécessaires à la réduction des données

Dans cette partie, nous nous attelons à montrer les pas à franchir en terme de réduction et d'interprétation des données pour aboutir aux résultats proposés au terme de notre parcours. Les données sur lesquelles nous travaillons résultent de la mise en œuvre d'un dispositif semi-expérimental (pour plus de détails voir Aeby Daghé, 2008). Nous avons observé quatre enseignantes – que nous prénommons Sarah, Julie, Maud et Muriel – travaillant avec des classes de neuvième année à haut degré d'exigence scolaire du canton de Vaud (dernier degré de la scolarité secondaire obligatoire). Ce dispositif a permis d'opposer des pratiques de lecture portant sur des textes contrastés: textes longs (*Candide, La fée carabine, Le cri de la Mouette*) et textes courts (*De l'horrible danger de la lecture, La dictature délivre l'homme*); reconnus comme littéraires (*Candide, De l'horrible danger de la lecture*) ou non (*Le cri de la Mouette, La dictature délivre l'homme*) ou en voie de l'être (*La fée carabine*).

Nous avons donc enregistré en vidéoscopie puis transcrit intégralement 70 périodes d'enseignement (de 45 minutes) correspondant aux heures consacrées à la lecture des cinq textes dans les quatre classes participant au projet. Nous présentons maintenant les étapes qui nous ont conduit, sur la base du synopsis des séquences d'enseignement réalisé à partir des transcriptions, à dégager des unités reconnaissables, que nous appréhendons comme les manifestations des genres d'activité scolaire.

La séquence comme unité d'analyse pour ne pas perdre de vue l'ensemble

Afin de ne pas perdre de vue le tout de l'objet enseigné, nous choisissons comme unité d'analyse la *séquence d'enseignement* dans son ensemble (voir aussi Dolz & Toulou, 2008). Elle est caractérisée par trois dimensions:

1. La séquence est une construction complexe avec les deux bornes du début et de la fin. Des indices d'ouverture permettent d'en repérer le début (prise en compte de la matérialité du texte et de son horizon d'attente, établissement d'une relation privilégiée entre lecteur et texte); la fin est un lieu privilégié pour revenir sur la compréhension globale voir sur l'interprétation du texte en même temps qu'elle donne lieu à une évaluation souvent sous la forme d'une production écrite de type dissertation.
2. La séquence se déploie à la fois en classe et hors de la classe. En classe, son organisation est liée à la suite des genres d'activité scolaire; en dehors, elle se développe au rythme des lectures et devoirs à domicile.
3. La séquence est conçue comme articulation entre les genres d'activité scolaire. Cette construction constitue une entrée pour étudier les pratiques d'enseignement de la lecture.

Des outils de comparaison entre les séquences

Pour aller au-delà de l'impression de diversité qui émane de chacune des séquences enregistrées, il nous a paru nécessaire de nous doter d'outils qui permettraient de les comparer, tout en restant suffisamment souples pour intégrer les nouveautés qui interviennent dans l'organisation de la discipline. Nous avons ainsi procédé selon une approche inductivo-déductive que nous présentons ci-dessous. Cette approche produit des outils d'analyse, mais qui sont en eux-mêmes aussi des résultats puisqu'ils constituent des descripteurs de l'enseignement de la lecture.

– L'établissement du synopsis: une étape préalable incontournable

La mise en synopsis des séquences est la première étape de notre démarche analytique (Dolz, Ronveaux & Schneuwly, 2006). Il s'agit d'établir des résumés séquentiels et hiérarchiques des séquences.

Prenons l'exemple d'une séquence, celle de Sarah sur *Candide* de Voltaire, dont le tableau 2 donne la substance. Le synopsis rend visible le mouvement général de la séquence, qui est celui d'une systématisation et d'une formalisation progressives des contenus d'enseignement. Celles-ci se marquent dans le passage, aux deux bornes de la séquence, de l'*expression des avis* sur la lecture d'un classique – laissant cours aux représentations des élèves – à la rédaction d'une note critique de lecture qui intègre des savoirs littéraires et culturels sur l'auteur, l'œuvre, le courant littéraire et philosophique, affinés en cours de séquence. Quant au maillage entre *explication de texte* (2., 4., 6., 7.), *étude de dimensions spécifiques du*

texte, notamment des procédés stylistiques (3., 5.) et, dans une moindre mesure, *travail sur la compréhension* (9.), il reflète une approche de l'objet d'enseignement qui va d'éléments génériques du conte philosophique au repérage des procédés de style, essentiellement l'humour et l'ironie comme voies d'accès au repérage des thèmes dans les chapitres analysés. Cette séquence est également marquée par une attention au rythme des lectures individuelles (les deux dernières lignes du tableau) et un travail de commentaire sur les chapitres phares du texte.

Tableau 2 – La séquence de Sarah

05.04	12.04	14.04	19.04	21.04	26.04	10.05		12.05	
1	2	3	4	5	6	7		8	
1. Expression des avis personnels sur le sens de la lecture d'un classique	2. Explication du ch. 1: identification du narrateur, saisie de la situation initiale et caractérisation des personnages pour saisir l'ironie voltairienne	3. Étude dans le ch.1: situation initiale, conte philosophique, argumentation, philosophie de Pangloss	4. Explication du ch. 3 pour dégager la critique des horreurs de la guerre au travers des procédés de style mis en œuvre	5. Étude des procédés comiques dans le ch. 6 pour dégager la critique de l'intolérance	6. Explication du ch. 17 pour dégager les valeurs prônées par Voltaire à travers les marques de l'exotisme et du merveilleux	7. Explication du ch. 18 pour mettre en évidence les valeurs prônées par Voltaire et, par contraste, la critique de la société	8. Mise en réseau d'un extrait de l'Utopie de T. More	9. Travail sur la compréhension des ch. 19 à 30: dénonciation de l'esclavage et discours de la tolérance	10. Production d'une note critique de lecture sur Candide
	Ch. 1	Ch. 1	Ch.3	Ch. 6					
Ch. 1 à 5	Ch. 1 à 5		Ch. 6 à 10		Ch. 11 à 17	Ch. 18		Ch. 19 à 30	

– L'enseignement de la lecture: douze genres d'activité scolaire

Notre principal axe d'analyse repose sur l'hypothèse que les catégories d'unités englobantes dégagées au palier 1 du synopsis (*cf.* tableau 2) peuvent être considérées comme les manifestations empiriques du concept de genre d'activité scolaire. D'un point de vue méthodologique, le concept de genre d'activité scolaire, exposé plus haut, nous a amenée à regrouper des activités qui ont un «air de famille» et que nous appréhendons comme les manifestations possibles de genres d'activité scolaire. Nous l'avons fait en fonction de cinq critères:
a) l'unité textuelle, discursive, voire thématique, en jeu;
b) le changement de l'objet enseigné: passage d'un objet à un autre objet; passage d'une composante de l'objet à enseigner à une autre et/ou changement de perspective sur l'objet;
c) la succession canonique d'activités;

d) les modes d'interaction entre enseignants et élèves ou entre élèves à propos du texte (prises de parole spontanées des élèves, questionnement systématique du maitre);
e) les modes de fréquentation (lire, commenter, discuter...) du texte.
Nous avons ainsi dégagé, à partir des unités englobantes empiriques des synopsis, douze genres d'activité scolaire spécifiques à l'enseignement de la lecture.

Tableau 3 – Les douze genres d'activité scolaire (unités de niveau englobant)

1. L'explication de texte est l'exercice traditionnel de l'enseignement de la littérature. Elle implique le traitement de l'idée principale du texte et l'établissement du plan de composition. Un lien fort est souvent établi entre ces deux points selon l'idée que la forme est déterminée par le fond. Enfin, un point est consacré à l'étude des qualités littéraires générales du texte ou des caractères moraux saillants. L'explication de texte a un caractère oral et se fonde sur le texte.
2. Le débat interprétatif est l'occasion d'un travail de construction à partir du sens global ou d'éléments du texte. L'accent est mis sur les prises de positions personnelles en lien avec la construction du sens.
3. La discussion thématique implique une discussion systématique (impliquant repérage et catégorisation) des thèmes présents dans le texte; elle laisse place aux avis personnels des élèves souvent à la suite d'une question lancée par l'enseignant(e).
4. L'étude de dimensions de grammaire textuelle se focalise sur le texte dans son ensemble. Centrée sur l'objet d'enseignement, elle a un caractère oral.
5. La formulation d'avis personnels sur le texte permet au lecteur de donner son avis; la part laissée aux prises de position personnelles est grande.
6. La mise en réseau désigne la capacité à établir des liens entre différents textes pour en dégager des points communs et des différences.
7. La présentation de texte correspond au parcours global du livre dans ses dimensions péri et paratextuelles (graphiques et matérielles).
8. Le travail sur la compréhension se présente comme un travail «du» et «sur» le texte. Il peut passer par la lecture à haute voix pour saisir l'ironie, le questionnement sur les points incompris du texte.
9. Le résumé correspond à la saisie du sens global du texte ou de sa macrostructure. Il peut être considéré comme une réduction du roman à un sommaire, au sens genettien, c'est-à-dire à sa diégèse. Il est le lieu de vérification de la pertinence (voire de l'existence) de la lecture effectuée.
10. La lecture à haute voix correspond à l'oralisation du texte en vue d'en faciliter la compréhension. Elle peut se faire en plusieurs étapes impliquant la lecture à haute voix par l'enseignante, puis par un ou des élèves ainsi que la relecture du texte paragraphe par paragraphe en vue d'une reformulation.
11. La production de texte regroupe les activités impliquant un passage par la mise en texte, qu'il s'agisse d'une note critique de lecture, ou de la rédaction d'un texte argumentatif.
12. La lecture à la maison correspond aux lectures que les élèves doivent effectuer individuellement en vue de la préparation d'une leçon.

Dans la suite de notre démonstration, nous chercherons à montrer que, comme le genre de texte et ses modélisations didactiques (Dolz & Schneuwly, 1998), le genre d'activité scolaire est défini par ses composantes. Il délimite un contenu – une thématique – qui, appliqué à l'enseignement de la lecture et de la littérature, délimite une manière d'appréhender le texte, de le constituer en tant qu'unité de base. Le genre d'activité scolaire préfigure également une composition qui peut

correspondre à un enchainement de tâches ou d'exercices. Enfin, il détermine des modes d'interaction entre les enseignant(e)s et les élèves et autorise ou non des prises de parole spécifiques. De ce point de vue, les genres d'activités scolaires seraient rattachés à l'objet d'enseignement, opérant selon une logique interne et des enchainements qui délimitent, mais jamais de façon ultime, le champ des possibles et impossibles, leur connexité, leur succession. Voyons ce qu'il en est des unités constitutives des genres d'activités scolaires sur lesquelles nous nous sommes appuyés dans notre démarche de regroupement des activités.

– Les unités constitutives des genres d'activité scolaire

A un niveau inférieur, nous avons opéré des découpages dans le flux des activités scolaires. Des unités constitutives des genres d'activité scolaire ont ainsi été délimitées en fonction d'un double critère relatif aux dimensions de l'objet enseigné en jeu et aux modalités d'actions qui leur sont relatives. Leur enchainement à l'intérieur d'un genre déterminé matérialise le découpage de l'objet en une succession de sous-objets, condition de l'avancement du temps didactique. En même temps, leur succession fonctionne comme un indice dans notre démarche de repérage et de distinction des genres d'activité scolaire propres à l'enseignement de la lecture.

Au mouvement descendant qui permet le regroupement des genres d'activité scolaire se superpose un mouvement ascendant, qui part de la mise en œuvre de l'objet enseigné en classe. Afin d'illustrer la manière dont s'effectue nos analyses nous partons ici d'un genre d'activité scolaire particulier, qui correspond à l'*étude des procédés comiques dans le chapitre 6 de Candide* (l'autodafé après le tremblement de terre de Lisbonne). Dans cet exemple, l'activité consiste, après lecture à domicile du chapitre, à définir (5.1) et à repérer (5.2) dans un passage limité les procédés comiques: l'absurde, l'ironie, l'humour lié à l'usage de la périphrase et de l'euphémisme. La définition et le repérage de dimensions textuelles sont typiques du genre d'activité scolaire en jeu, l'étude d'une dimension textuelle. Il s'agit, comme l'annonce l'enseignante, de «bien voir comment maintenant ça fonctionne cet humour [...] cette façon de dénoncer»:

E: euh il y a toute une critique un peu à l'envers comme ça euh c'est pas la première fois que la religion elle est critiquée on l'a vu dans le chapitre trois l'association entre la guerre et puis les: les chants religieux vous vous rappelez les: les les combats sont accompagnés de ces: de ces chants religieux et on verra tout au long du livre que: Voltaire / critique très sévèrement NON PAS la religion en tant que telle / c'estH
él: xx religion
E: c'est pas (se tourne vers le tableau noir)
(2', l'enseignante tire un trait au tableau noir et fait une flèche vers la gauche)
él: le but
E: ce sont les dérives (4', note au tableau noir 'dérives' et souligne) de se mettre à torturer des gens // pour savoir s'ils ont trahi d'une quelconque manière la religion: catholique / c'est une dérive (Sarah, *Candide*, 8/11, 28'00-29'00)

L'étude d'un extrait tiré de *Candide* est ici l'occasion d'accéder au sens global de l'œuvre. Il s'agit de faire comprendre aux élèves la critique de Voltaire à l'égard des dérives de la religion et de l'intolérance. La fin de l'activité donne lieu à des prises de position de la part des élèves («c'est le début de l'aventure [...]», «ça devient un peu euh: intéressant parce qu'avant c'était ennuyeux», «moi je vois toujours pas où il veut en venir en nous disant tout ça»).

Le synopsis fait apparaitre des éléments caractéristiques de l'*étude de dimensions textuelles* (comme la définition des procédés comiques, le rappel des connaissances sur l'Inquisition), mais également d'autres moins liés à une approche des textes focalisée sur des dimensions textuelles (comme l'expression des avis sur le texte).

Tableau 4 – L'étude des procédés comiques dans la séquence de Sarah

Genre d'activité scolaire et niveaux	Références dans la transcription	Désignation du genre d'activité scolaire et de ses niveaux constituants
5	8/11 0'00-36'00 36'00	Étude des procédés comiques dans le chapitre 6 pour dégager la critique de l'intolérance
5-0	Domicile	Relecture à domicile du chapitre 6 en repérant le thème principal du chapitre et lecture des pp.62 à 64 (procédés de style)
5-1	8/11 2'00-7'00 5'00	Définition des procédés comiques: absurde, décalage, ironie, périphrase et euphémisme
5-1-1	8/11 2'00-7'00 5'00	▶ définir les procédés comiques: absurde, décalage, ironie, périphrase et euphémisme
5-2	8/11 7'00-21'02 14'02	Repérage des procédés comiques dans le chapitre 6
5-2-1	8/11 7'00-21'02 14'02	▶ repérer les procédés comiques dans le chapitre 6
5-3	8/11 21'02-32'00 10'58	Rappel des connaissances sur l'Inquisition pour mettre en évidence la critique de l'intolérance dans le chapitre 6
5-3-1	8/11 21'02-32'00	▶ définir l'Inquisition et dégager la critique de l'intolérance en tant qu'aspect de la religion
5-4	8/11 32'00-36'00 4'00	Expression des avis personnels sur la compréhension du texte
5-4-1	8/11 32'00-36'00 4'00	▶ faire part de sa compréhension du chapitre 6

Nous avons recensé 37 catégories d'unités constitutives du genre d'activité scolaire que nous avons nommées en recourant à la forme nominale du verbe.

Tableau 5 – Les unités constitutives des genres d'activité scolaire

1.	analyse matérielle du texte	20.	localisation de l'itinéraire sur une carte
2.	analyse thématique	21.	mise en réseau
3.	apprentissage du vocabulaire	22.	observation de la matérialité du texte
4.	clarification du vocabulaire	23.	préparation à la rédaction
5.	commentaire – paraphrastique	24.	présentation du courant littéraire ou philosophique dans lequel s'inscrit le texte
6.	comparaison – entre auteur et personnage	25.	prise de notes
7.	contextualisation et résumé du passage	26.	production d'un texte, d'une note critique de lecture sur Candide
8.	débat interprétatif	27.	questionnement sur le texte, sur les points compris et incompris du texte
9.	définition – de l'épilogue / de l'implicite et des moyens linguistiques associés / de l'Inquisition / de l'utopie / des procédés comiques	28.	questions de compréhension
10.	établissement du plan	29.	rédaction à domicile d'un texte argumentatif
11.	étude – de la prise en charge énonciative / de l'énonciation / des caractéristiques génériques des personnages / des procédés de style / des transitions entre chapitres	30.	réflexion
12.	explicitation – des procédures pour repérer et classer les éléments repérés / des stratégies de lecture	31.	reformulation par écrit des arguments que Voltaire aurait pu donner
13.	expression des avis personnels	32.	relecture à domicile
14.	formulation – d'appréciations / d'appréciations générales et détaillées / d'appréciations personnelles / d'arguments	33.	repérage – des éléments nouveaux / des mots-clés / des procédés comiques / des thèmes et motifs
15.	identification – des caractéristiques génériques / des procédés stylistiques	34.	résumé écrit
16.	interprétation	35.	résumé oral
17.	lecture à domicile	36.	retour sur sa compréhension
18.	lecture à haute voix	37.	saisie – de l'humour / de l'idée principale du texte / de l'implicite / de l'ironie / de l'ironie et de l'exagération / du sens explicite et implicite
19.	liens avec l'actualité		...

A ce stade d'analyse, la présence d'unités constitutives qui reprennent la désignation de genres d'activité scolaire (le débat interprétatif, l'expression des avis personnels, par exemple) entraine deux commentaires. D'une part, une même activité peut se trouver tantôt au niveau des activités englobantes, c'est-à-dire des genres d'activité scolaire, tantôt au niveau inférieur du synopsis. Cela n'invalide en rien notre démarche. Au contraire, cette stratification rend perceptibles les mouvements de l'objet – le processus de fractionnement de l'objet enseigné en de

multiples éléments – aux différentes strates du synopsis. D'autre part, l'intégration dans un genre d'activité scolaire donné d'unités inférieures constitutives d'autres genres d'activité scolaires montrerait que les genres d'activité scolaire fonctionnent non pas comme des formes/contenus figés mais comme des unités dynamiques intégrant les nouveautés et, par conséquent, à même de rendre compte des processus de renouvèlement à l'œuvre dans les pratiques d'enseignement. Nous y reviendrons.

– La place des genres d'activité scolaire dans la séquence d'enseignement

L'élaboration de notre démarche de réduction et d'analyse des pratiques d'enseignement nous a conduit à définir et à délimiter des genres d'activité scolaire que nous considérons comme des composants indissociables de l'unité de base de nos analyses, la séquence d'enseignement. Afin de clarifier notre raisonnement et de préciser le statut de ces genres d'activité scolaire dans la séquence nous reprenons un exemple emprunté à Vygotski (comment expliquer les propriétés de l'eau à éteindre le feu)[3]. Nous le transposons ici à une autre propriété de l'eau, celle d'étancher la soif. De ce point de vue, toutes les eaux ne sont pas identiques et il est possible, en comparant leurs différentes minéralisations, de spécifier leurs propriétés et de les comparer. Mais la présence de minéraux peut également être la trace du parcours de l'eau dans une roche par un effet de sédimentation et, de ce point de vue, fournir des informations sur ses origines. Par analogie, nous pouvons établir que l'analyse de la séquence à l'aide du concept de genre d'activité scolaire répond à la double nécessité d'affiner l'analyse des spécificités de l'objet d'enseignement dans la dynamique de sa construction grâce à la répartition des genres d'activité scolaire dans les séquences d'enseignement et d'appréhender les effets de la disciplinarisation de ces pratiques d'un point de vue historique. C'est en ce sens que s'oriente la présentation de quelques-uns de nos résultats.

Trois modes d'approche des textes et des variations en fonction de leur nature: quelques résultats

Trois modes disciplinaires d'approche du texte

De manière à montrer les potentialités du concept de genre d'activité scolaire comme analyseur de l'organisation disciplinaire du «français», nous avons regroupé des genres rencontrés dans l'ensemble des séquences observées en fonction des trois modes d'approche du texte – l'*appropriation du texte*, le *commentaire du texte* et les *discours sur la production et la réception du texte* – présentés dans la perspective historique *supra*.

Tableau 6 – Les trois modes d'approche du texte

Appropriation du texte:	Commentaire de texte:	Discours sur la production et la réception du texte:
• Lecture à domicile • Lecture à haute voix • Résumé du texte qui matérialise la diégèse	• Analyse de texte • Travail sur la compréhension • Étude des éléments de grammaire textuelle et des phénomènes stylistiques	Réception • Mise en réseau • Présentation du texte Production • Débat interprétatif • Discussion thématique • Expression des avis sur le texte • Production d'un texte écrit

Ces regroupements répondent à la tentative de rendre compte de la coexistence possible de différents modes d'approches du texte à l'intérieur des séquences analysées. Ils ouvrent un ensemble de questions sur l'influence de la longueur et du statut des textes que nous abordons maintenant.

L'influence de la longueur et du statut des textes

Quels sont les genres d'activité qui sont mis en œuvre? Comment se répartissent-ils en fonction des textes à lire? Certains sont-ils spécifiques à la lecture en classe de textes longs alors que d'autres le seraient dans le cas de textes courts? Le statut des textes – le fait qu'ils bénéficient ou non d'une tradition de discours universitaires et scolaires – a-t-il un effet sur les genres d'activité mis en œuvre? Il s'agit d'interroger la manière dont opèrent conjointement les contraintes des textes et celles des dispositifs didactiques dans les séquences d'enseignement.

La lecture du tableau présentant la répartition des genres d'activité scolaire en fonction des textes longs donnés à lire – *Candide, La fée carabine, Le Cri de la Mouette, De l'horrible danger de la lecture* et *La dictature délivre l'homme* – permet de formuler deux observations qui nous serviront de fils conducteurs.

Une première analyse met en évidence un lien entre la longueur et les modes d'approche des textes (et a fortiori le nombre et la variation des genres d'activité scolaire en jeu). Elle conduit à dégager un premier système d'opposition entre des textes longs tels que *Candide, La fée carabine* ou *Le Cri de la Mouette* impliquant la mise en œuvre, à côté des genres d'activité scolaire relevant du commentaire de texte, des genres d'activité scolaire de l'ordre de l'appropriation et du discours sur la production et la réception des textes et des textes courts tels que *De l'horrible danger de la lecture* ou «*La dictature délivre l'homme*» qui donnent exclusivement lieu à des genres d'activité scolaire de l'ordre du commentaire. Cette opposition rejoint l'opposition, dans la tradition disciplinaire, entre le travail sur des textes courts ou des extraits emblématique des études littéraires et le travail sur les textes longs diffusé à partir des années 1970.

Tableau 7 – La distribution des genres d'activité scolaire en fonction des textes

Textes / Modes d'approche et GAS	*Candide*	*Le Cri de la Mouette*	*La Fée Carabine*	*De l'horrible danger de la lecture*	*«La dictature délivre l'homme»*	Total
APPROPRIATION DU TEXTE	28	6	11	0	0	45
Lecture individuelle à domicile	21	6	5	0	0	32
Lecture à haute voix	5	0	5	0	0	10
Résumé	2	0	1	0	0	3
COMMENTAIRE DU TEXTE	18	3	6	4	3	34
Explication de texte	10	2	1	1	3	17
Travail sur la compréhension	4	1	4	1	0	10
Étude	4	0	1	2	0	7
DISCOURS SUR LE TEXTE	14	8	2	0	0	24
Mise en réseau	4	2	1	0	0	7
Présentation du texte	2	0	0	0	0	2
Débat interprétatif	2	0	0	0	0	2
Discussion thématique	0	5	0	0	0	5
Expression des avis	3	1	1	0	0	5
Production	3	0	0	0	0	3
TOTAL DES GAS	58	17	20	4	4	103
GAS DIFFERENTS IMPLIQUES	11	6	8	3	2	12

Une deuxième analyse pointe un système d'opposition entre des textes reconnus comme classiques, tels que *Candide* ou *De l'horrible danger de la lecture* (et dans une moindre mesure *La fée carabine*), et des textes plus récents par rapport à la tradition scolaire, tels que *Le Cri de la Mouette* ou «*La dictature délivre l'homme*». Dans le cas de *Candide*, on constate une grande diversité de modes d'approche des textes et a fortiori de genres d'activité scolaire; la lecture du *Cri de la Mouette* conduit, au contraire, à la mise en œuvre privilégiée de la discussion thématique. Dans le cadre de la lecture de textes courts, *De l'horrible danger de la lecture* autorise une certaine variété dans les genres d'activité scolaire de l'ordre du commentaire, alors que les enseignantes recourent uniquement à l'explication de texte dans le cadre de la lecture de «*La dictature délivre l'homme*». Autrement dit, dans le choix de textes, la tradition ne serait pas un frein, bien au contraire, à la diversité et à la nouveauté des genres d'activité scolaire à propos des textes. Quant à l'ouverture à la diversité des textes – parfois issus des pratiques extrascolaires des élèves pour L*e Cri de la Mouette* –, elle n'est pas sans risque d'entrainer une cristallisation des valeurs anciennes dans les activités scolaires.

Conclusion

Quels sont les apports du concept de genre d'activité scolaire aux réflexions sur l'analyse didactique des pratiques d'enseignement? Le concept de genre d'activité scolaire permet de saisir certains aspects de l'enseignement en montrant sa structuration par des unités englobantes, historiquement constituées, à disposition à l'intérieur de la discipline français, et plus particulièrement de l'enseignement de la lecture. Il permet, à l'intérieur de ce domaine, de saisir des différences en fonction de multiples paramètres, par exemple les textes, leur longueur et leur statut. Le genre d'activité scolaire définit donc un contenu – une thématique – qui, appliqué à l'enseignement de la lecture, permet de comprendre la variation des manières d'appréhender le texte à l'intérieur de la discipline français. Il existerait des genres d'activité scolaire appropriés à un travail sur des extraits de textes et d'autres, à un travail sur la globalité du texte. Les genres d'activité scolaire préfigurent une composition qui peut correspondre à un enchainement de tâches ou d'exercices. Ils permettent de penser la solidarité entre différents exercices en fonction de critères textuels et matériels.

Certes, nous avons travaillé sur un échantillon limité d'enseignants dans un contexte particulier et, de ce point de vue, nos résultats sont à relativiser. Cela n'enlève toutefois rien à la validité heuristique du concept pour l'analyse des pratiques d'enseignement. Nous retenons ainsi quatre points d'intérêt du concept de genre d'activité scolaire dans le cadre d'analyses didactiques des pratiques d'enseignement:

- élaboré à partir d'un mouvement dialectique entre macroanalyse et microanalyse, le genre d'activité scolaire rend visible les processus d'élémentation de l'objet enseigné et la circulation entre ses différents strates.
- intrinsèquement lié aux contenus, à « l'objet » enseignés, il offre la possibilité de points de comparaison à la fois synchronique (entre différentes séquences à propos d'un même contenu) et diachronique (entre différentes séquences à plusieurs degrés de la scolarité).
- susceptible de variations liées à sa mise en œuvre en même temps que sa mise en œuvre est susceptible de faire évoluer les acteurs des interactions didactiques, il rend possible une intégration des dimensions de co-construction de l'objet enseigné dans les interactions entre enseignant et élèves dans une logique plus globale de construction d'objet sur la séquence d'enseignement.

De ce point de vue, les genres d'activité scolaire et leur combinaison dans les séquences rendent visibles le fait que les finalités elles-mêmes de cet enseignement sont composites, selon un principe de «sédimentation» (Schneuwly & Dolz, sous presse).

Notes

1 Certes, il faudrait s'appuyer sur des travaux plus fins pour vérifier l'identité et la synchronie de ces phases pour tous les pays francophones. On peut toutefois se référer pour les

quarante dernières années aux synthèses par pays (France, Belgique, Suisse romande, Québec) présentées dans Dufays, Collès & Maeder (2003).

2 Nous n'excluons pas la possibilité d'autres modes d'approches du texte même si le fait que ces modes d'approches relèvent selon nous de l'organisation de la discipline rend cette éventualité peu probable.

3 «La clef de l'explication des propriétés singulières de l'eau est non pas sa formule chimique mais l'étude des molécules et du mouvement moléculaire» (Vygotski, 1935/1997, p. 54).

Bibliographie

Aeby Daghé, S. (2008). *Candide, La fée carabine et les autres... Un modèle didactique de la lecture / littérature au secondaire obligatoire.* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation: Université de Genève.

Bronckart, J.-P. & Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques, 97-98,* 35-58.

Chartier, A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture.* Paris: Retz.

Chartier, A.-M. & Hébrard, J. (Éd.). (2000). *Discours sur la lecture 1880-2000.* Paris: BPI Centre Georges Pompidou, Fayard.

Chervel, A. (1998). L'histoire des disciplines scolaires. In A. Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique* (pp. 9-56). Paris: Belin. (Republié de *Histoire de l'éducation, 38,* 59-119)

Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle.* Paris: Retz.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné.* Grenoble: La Pensée Sauvage.

Clot, Y. & Soubiran, M. (1998). «Prendre la classe»: une question de style? *Société Française, 12-13,* 78-88.

Daunay, B. (2008). La didactique de la littérature: les évolutions du champ de recherche. *La Lettre de l'AIRDF, 42,* 16-18.

Daunay, B. & Dufays, J.-L. (2007). Méthodes de recherche en didactique de la littérature. *La Lettre de l'AIRDF, 40,* 8-13.

Denizot, N. (2005). L'institution scolaire des genres littéraires. *Les Cahiers Théodile, 6,* 41-62.

Dolz, J., Ronveaux, Ch. & Schneuwly, B. (2006). Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Éd.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 175-189). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (Éd.). (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école.* Paris: Forum Social Européen (FSE).

Dolz, J. & Toulou, S. (2008). De la macrostructure de la séquence d'enseignement du texte d'opinion à l'analyse des interactions didactiques. *Travail & Formation en Éducation.* Unité Mixte de Recherche ADEF. Université de Provence. Consulté le 9 janvier 2010 dans http://tfe.revues.org/index596.htmlhttp://lodel.revues.org/08/tfe/index348.html

Dubois-Marcoin, D. & Tauveron, C. (Ed.) (2008). Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège. *Repères, 37.*

Dufays, J.-L. (2005a). La leçon de littérature, entre schèmes d'action et gestes professionnels: questions méthodologiques et premiers repérages. *La Lettre de l'AIRDF, 36,* 10-14.

Dufays, J.-L. (2005b). De la discipline déclarée à la discipline apprise: un an d'observation de deux enseignantes de français et de leurs élèves en classe de 5e secondaire. In S.-G. Chartrand, C. Fisher, M. Nadeau & C. Simard (Éd.), *Le français: discipline singulière, plurielle, transversale?* Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec, aout 2004. Québec: AIRDF. Consulté le 17 octobre 2009 dans.
http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?action=par_titre#1

Dufays, J.-L., Collès, L. & Maeder, C. (2003). *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien. Les langues romanes à l'heure des compétences.* Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Gagné, G. (2000). Les programmes d'enseignement du français. In M. Plourde, H. Duval & P. Georgeault (Éd.), *Le français au Québec: 400 ans d'histoire et de vie* (pp. 392-399). Saint-Laurent, Québec: Conseil de la langue française, Fides.

Jey, M. (1998). *La littérature au lycée: invention d'une discipline (1880-1925).* Université de Metz.

Lahanier-Reuter, D. & Roditi, E. (Éd.) (2007). *Questions de temporalité. Les méthodes de recherche en didactiques.* Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Lebrun, M. (2005). Les programmes d'enseignement du français et la qualité de la langue. In A. Stefanescu & P. Georgeault (Éd.), *Le français au Québec: les nouveaux défis* (pp. 515-552). Saint-Laurent, Québec: Conseil de la langue française, Fides.

Marlair, S. & Dufays, J.-L. (2008). Quels gestes dans la classe pour quel enseignement apprentissage de la littérature? Regard sur quatre leçons de cinquième du secondaire. In D. Bucheton & O. Dezutter (Éd.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation* (pp. 61-82). Bruxelles: De Boeck.

Massol, J.-F. (2004). *De l'institution scolaire de la littérature française (1870-1925)* . ELLUG Éditions littéraires et linguistiques de l'université de Grenoble.

Perrin-Glorian, M.-J. & Reuter, Y. (Éd.). (2006). *Les méthodes de recherche en didactiques.* Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Ronveaux, Chr. (2007). L'usage des textes littéraires dans l'enseignement de la production écrite. In J.-L. Dufays (Éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation* (Recherches en formation des enseignants et en didactique) (pp. 181-190). Presses Universitaires de Louvain.

Ronveaux, Chr. & Dufays, J.-L. (2006). La littérature comme on l'enseigne: analyse comparée de la construction d'un objet complexe à travers deux pratiques enseignantes. In B. Schneuwly & T. Thévenaz (Éd.), *Analyse des objets enseignés. Le cas du français* (Perspectives en éducation et en formation) (pp.195-214). Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Rouxel, A. (2007). De la tension entre utiliser et interpréter dans la réception des œuvres littéraires en classe: réflexion sur une inversion des valeurs au fil du cursus. In J.-L. Dufays (Éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation* (Recherches en formation des enseignants et en didactique) (pp. 45-54). Presses Universitaires de Louvain.

Ruthven, K., Laborde, C., Leach, J. & Tiberghien, A. (2009). Design tools in didactical research: instrumenting the epistemological and cognitive aspects of the design of teaching sequences. *Educational Researcher, 38,* 329-342.

Savatovsky, D. (1995). Le français, matière ou discipline. *Langages, 120,* 52-77.

Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la « transposition didactique ». In J.-L. Chiss, J. David, Y. Reuter, *Didactique du français* (pp. 47-62). Paris: Nathan.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (avec la coll. de S. Aeby Daghé, D. Bain, S. Canelas-Trevisi, G. Cordeiro Sales, R. Gagnon, M. Jacquin, Ch. Ronveaux, Th. Thévenaz-Christen & S. Toulou) (sous presse). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Verret, M. (1975). *Le temps des études* (tome I). Paris: Honoré Champion.

Verrier, J. (1994). De l'enseignement de la littérature à l'enseignement de la lecture. In D. Coste (Éd.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)* (pp. 159-174). Paris: Crédif-Hatier.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris: Les Éditions Sociales, La Dispute / SNEDIT. (Original publié en 1935)

Mots clés: Description des pratiques d'enseignement, objet enseigné, lecture, genre d'activité scolaire

Beschreiben und verstehen der Lehrpraxen des Lesens: ein Forschungszugang durch das Konzept der «genres d'activité scolaire»

Zusammenfassung

In einer soziohistorischen Perspektive der Fachdidaktik verankert, ist es Ziel des Beitrags, die verschiedenen Schritte eines reduzierend-erklärenden Forschungprozesses anhand einer grossen Anzahl von Videosequenzen aufzuzeigen. Dieses Vorgehen produziert bereits in sich selbst eine Beschreibung der Lehrpraxen: Auf der Basis eines semi-experimentellen Forschungsdispositivs, welches das Lesen literarischer und nicht literarischer Texte in vier Klassen der Sekundarschule fokussiert, wird die Wichtigkeit der Länge und des Status eines Textes für den unterrichteten Gegendstand verdeutlicht. Allgemein kann gezeigt werden, dass das Konzept «genre d'activité scolaire» ein Werkzeug für die Beschreibung und das Verständnis der dynamischen Konstruktion Unterrichtgegendstands, wie er in der Klasse gezeigt und verhandelt wird, bildet.

Schlagworte: semi-experimentelles Forschungsdispositiv, Unterrichtsgegenstand, Lehrpraxen des Lesens, «genre d'activité scolaire»

Descrivere e comprendere pratiche d'insegnamento della lettura: un approccio attraverso i «generi di attività scolastica»

Riassunto

Ancorato in un'orientazione storico-sociologica della didattica, il contributo intende mostrare le tappe di un processo di riduzione e di comprensione di una massa di dati audiovisivi. Questo approccio produce a sua volta una descrizione delle pratiche d'insegnamento. Sulla base di un dispositivo di ricerca semi-sperimentale che coinvolge la lettura di testi letterari e non letterari in quattro classi del secondario, si tratta di mettere in evidenza l'influenza della lunghezza e dello statuto del testo sui contenuti e l' «oggetto» insegnato. In generale, mostreremo come il concetto di «genere d'attività scolastica» costituisce uno strumento utile di descrizione e di comprensione della dinamica dell'oggetto, presentato, negoziato e costruito in classe.

Parole chiave: Descrizione delle pratiche d'insegnamento, oggetto insegnato, genere di attività scolastica.

Describing and understanding of the teaching practices of reading: an approach by the «genres d'activité scolaire»

Abstract

Based on a socio-historical approach to didactics, our contribution aims to present the steps of a comprehensive research process implicating the reduction of a major audiovisual data collection. Yet this process itself produces a description of teaching practices. Based on semi-experimental research that involves the reading of literary and non literary texts in four secondary classrooms, our contribution puts emphasis on the influence of the length and the status of the texts on the contents, i.e. the taught «object». More generally, we will show that the concept of «genre d'activité scolaire» is a descriptive and comprehensive tool of the dynamic of the «object» as it is shown, negotiated and constructed in the classroom.

Key words: Description of teaching practices, taught object, reading, «genre d'activité scolaire»