

PRÉSENTATION

Les propositions de travail en équipe et de travail en projet formulées par *Pratiques* (n° 31 et n° 36) dans les années 80, ont marqué une étape importante pour la revue, ouvrant délibérément la réflexion à des problèmes de gestion de classe. Depuis lors, d'autres thèmes à orientation pédagogique ont essayé de montrer leurs corrélations avec la didactique du français : l'évaluation (n° 44), la pédagogie différenciée (n° 53), l'innovation pédagogique (n° 63). Dans la plupart des cas, on remarque que ces questions pédagogiques ont surgi dans un contexte d'apprentissage continué de l'écriture et ce n'est sans doute pas un hasard. En effet, la complexité des écrits, la difficulté à nommer les défaillances observées, la nécessité de relancer la motivation des élèves, l'obligation de réfléchir au développement des compétences sous-jacentes et du transfert des acquisitions sont autant de suggestions à observer de très près les pratiques de classe et les réalisations effectives des élèves. La notion de *séquence didactique* quant à elle est, d'une certaine façon, issue de ce que nous appelions dans le numéro 53 ("la pédagogie différenciée") *un cycle d'apprentissage* et qui portait alors sur la réfutation et manifestait déjà le souci d'*intégrer* une problématique d'acquisitions en écriture à un cadrage d'enseignement homogène, long, complexe et surtout fondé sur les productions écrites des élèves.

Hors de *Pratiques*, la séquence didactique est une notion dont on peut expliquer le succès actuel par les considérations suivantes :

— En France, les IUFM ont stimulé l'émergence d'une réflexion didactique qui se montre mieux en phase avec les classes et plus soucieuse d'une efficacité directe auprès des jeunes enseignants. Le calendrier scolaire, l'alternance des activités, la durée des séances, la finalité et la progression générale des contenus d'enseignement, sont autant de préoccupations pratiques qui se posent à juste titre dans ce nouveau contexte de formation des maîtres ; non pas d'ailleurs que ces questions soient vraiment nouvelles, mais ce qui l'est davantage, en revanche, c'est la possibilité d'y répondre dans un cadre institutionnel et d'une manière plus propositionnelle et ouverte que répressive ou trop étroitement prescriptive.

— Les épreuves de didactique des concours de recrutement ainsi que les Instructions Officielles ont introduit le principe d'une séquentialisation de l'enseignement, appuyé sur le décloisonnement, l'homogénéité des objectifs poursuivis et un mode d'enseignement redéfini où l'appropriation des savoirs par les élèves prend le pas sur la seule transmission.

— D'un point de vue éditorial, comme en témoignent par exemple les nombreux ouvrages des CRDP, on a ressenti la nécessité de relayer savoirs savants et savoirs scolaires (les manuels) par des outils intermédiaires destinés aux enseignants, mieux adaptés à leur expérience professionnelle, et dont le contenu est organisé pour satisfaire au plus près une gestion de classe : énoncé des objectifs, outils d'évaluation, choix de textes, lien entre lecture et écriture, etc.

La *séquence didactique* désigne la mise en forme d'une suite d'activités progressives,

planifiées, finalisées par un thème, un objectif général ou par une production. L'intérêt de la notion est de susciter une démarche de travail dite "globalisée" où sont, *également*, pris en compte d'une part les contenus d'enseignement fixés par les Instructions, d'autre part les objectifs d'acquisition qui varient en fonction des obstacles et réussites des élèves concernés, et enfin la nécessité de varier activités, supports d'exercices et dominantes des séances (lecture, langue, écriture) selon un calendrier préalablement fixé. Néanmoins, une séquence didactique est à concevoir comme un *outil de travail*, un parmi d'autres ; si elle est intéressante c'est parce qu'elle facilite des programmations en continu et plus homogènes, ainsi que leur explicitation (en termes d'objectifs) auprès des élèves. Autrement dit, la séquence tend à éviter les écueils d'un travail "au coup par coup" dont les modalités s'avèreraient mal comprises, très répétitives ou trop statiques pour les élèves. Mais, à l'inverse, ce serait une erreur que de considérer la séquence didactique comme un modèle indépassable ou bien comme un carcan dont le calendrier une fois fixé est intouchable, ce qui du coup lui ferait perdre sa vocation à dynamiser les enseignements par la connaissance fine des pratiques, représentations et productions des élèves. Bref, on dénaturerait l'intérêt d'un travail en séquences si l'on oubliait en route la focalisation nouvelle qu'il permet d'exercer (*via* les productions) sur les élèves et les savoir faire développés.

D'où deux options importantes pour ce numéro : celle de présenter des travaux qui ont été ou qui sont pratiqués dans les classes, et d'autre part, l'option de placer l'écriture des élèves au centre des dispositifs présentés.

Par exemple, je présente une séquence d'écriture sur les récits de création où j'essaie de montrer que le projet d'écriture détermine les objectifs poursuivis et la sélection des activités en langue et en lecture.

De même, **Isabelle Delcambre** présente un travail sur l'exemplification en classe de seconde, avec le souci constant d'analyser les capacités et difficultés scripturales de ses élèves. Partant d'une entrée en matière qui évalue divers écrits d'élèves manifestant une certaine difficulté à produire et gérer des exemples, et qui présente des apports plus théoriques sur le processus rédactionnel et le marquage linguistique de l'exemple, l'article s'oriente ensuite vers un dispositif d'activités dont l'objectif est d'aider les élèves à rédiger des énoncés exemplifiants et à les insérer dans une séquence argumentative.

L'article de **Claude Perrin**, quant à lui, a moins statut d'article, comme il est de coutume d'en trouver dans *Pratiques*, que de document de travail faisant l'état minutieux d'un projet d'année en troisième. Le point de vue adopté est celui de l'enseignante qui, confrontée aux habituelles contraintes institutionnelles (Instructions en vigueur, cadre horaire non extensible, nécessité de préparer la classe au brevet, stage en entreprise des élèves), décide en conséquence de son projet d'année, le prépare, et l'organise ensuite de telle sorte que les élèves s'en approprient au mieux les contenus et les objectifs. L'ancrage central du projet réside dans la réalisation de dossiers dont les sommaires sont faits conjointement par l'enseignante et ses élèves et qui permettent de concrétiser les enseignements dispensés (calendrier, intitulés), dans une démarche d'appropriation, de planification, d'explicitation et de mémorisation qui évite probablement les habituels effets d'amnésie et de répétition de l'enseignement du français. L'objet "dossier" constitue le liant concret, le répertoire matériel des activités qui se rapportent à l'ensemble de ces objectifs et il en justifie les intrications fondées sur le décloisonnement.

Enfin, le numéro se referme sur l'analyse – par **Jean-Pierre Benoît** et **Michèle Ayraud** – des résultats d'une enquête auprès des stagiaires IUFM au sujet de la notion de séquence didactique.

NB : le travail sur la concession, annoncé à la fin de l'article sur La Fontaine, sera publié dans le numéro sur l'argumentation. Si toutefois des lecteurs y comptaient avant cette date, ils pourraient écrire à *Pratiques* et en recevoir une version préparatoire et dactylographiée.

Caroline MASSERON