

LA SEQUENCE DIDACTIQUE EN FRANÇAIS

En 1998, le CRDP de Toulouse et les éditions Bertrand-Lacoste publient l'ouvrage d'Anne ARMAND, Michel DESCOTES, Jean JORDY et Gérard LANGLADE, « La séquence didactique en français »¹. Dans la préface B. Combettes affirme : « Délibérément centrée sur l'élève, la démarche adoptée suppose que soient pris en compte les compétences et les savoirs de l'apprenant »². Ce que M. Descotes amplifie plus loin : « Il semblerait donc que, après le règne des contenus transmis massivement comme connaissances (illusion de la transmissibilité des savoirs), on soit passé vers la fin des années 60 par une phase exagérément pédagogue (croyance dans les bienfaits de la liberté de l'apprenant) et qu'on en vienne enfin à la recherche d'un équilibre maîtrisé [...] L'apprenant dispose dorénavant de prises ou de points d'appui dans un univers qu'il peut mieux comprendre, où tout savoir peut prendre sens »³.

De tels propos laissent entendre que le renouvellement de l'enseignement du français entrepris par les Instructions Officielles de 1997 installe une organisation des pratiques rejetant l'heure de cours comme une unité autonome au profit de la séquence d'enseignement. Celle-ci est définie dans la Note du 22 octobre 1986 comme « une ou plusieurs séances centrées sur l'acquisition d'un savoir ou d'un savoir-faire »⁴. C'est ainsi qu'a commencé la mise en place d'une telle approche dont les étapes successives ont peu à peu révélé les enjeux qui la sous-tendent.

Le cadre privilégié de la construction des savoirs et des savoir-faire

Les auteurs de l'ouvrage se sont efforcés d'identifier la genèse de la séquence en la définissant à partir de ce qui est implicitement contenu dans les Instructions Officielles : « Elle organise, sur un ensemble de séances, des activités de lecture et d'écriture visant à faire acquérir à des élèves clairement identifiés un certain nombre de savoirs et de savoir-faire »⁵. Plus précisément, ils lui définissent une cohérence interne en ces termes : « Une séquence est une suite ordonnée et finie d'opérations orientées vers des objectifs précis, tout en faisant référence à un ensemble plus important dans lequel elle s'insère »⁶. Leur position s'affirme plus synthétiquement ainsi : « Véritable pierre angulaire, la séquence apparaît ainsi à la fois comme l'espace privilégié du traitement didactique des savoirs et comme la base de tout projet pédagogique annuel »⁷. Une façon pertinente de

¹ Collection DIDACTIQUES

² Ibid. p.3

³ Ibid pp. 14-15

⁴ Bulletin Officiel n°38 du 30 octobre 1986

⁵ Ibid. p.17

⁶ Id.

⁷ Id.

réconcilier pédagogie et didactique en affectant à chacune un rôle prépondérant »⁸.

« La première tâche qui incombe au concepteur d'une séquence consiste à cerner les savoirs et les savoir-faire particuliers qui vont constituer l'objet d'enseignement visé »⁹. Ici, les auteurs insistent sur la compétence scientifique de l'enseignant soucieux de faire le point sur l'état actualisé de ses connaissances : « L'intimité avec « les savoirs savants » donnera, bien entendu, plus d'assurance et de rigueur à leur transposition didactique »¹⁰.

Ce traitement didactique est promu pour faire de la séquence un espace d'apprentissage d'inspiration cognitiviste. G. Langlade recense les intentions d'un tel choix :

- Formuler l'objet d'enseignement en termes d'objectifs à atteindre ;
- Cerner les représentations des élèves et le savoir « déjà là » ;
- Confronter les élèves à des « situations-problèmes » pour qu'ils dépassent leurs représentations et leurs savoirs anciens ;
- Structurer les savoirs ainsi construits ;
- Favoriser « maîtrise » et « transfert » par l'utilisation des acquis dans des situations différentes de celles qui ont permis de les construire, assurant ainsi la fonction d'évaluation.

La proposition didactique s'achève par la présentation d'une diversité de séquences accompagnée d'une typologie autour de trois dominantes :

- Les séquences qui visent l'acquisition de notions fondamentales (ex : la typologie des textes ou les différences entre système du récit et système du discours) ;
- Les séquences qui instrumentalisent et enrichissent les notions-clés (ex : caractériser un genre) ;
- Les séquences consacrées à la maîtrise de situations dites « de référence » qui font l'objet d'une définition rigoureuse et de critères précis (ex : le résumé d'un texte argumentatif, le commentaire composé d'un texte littéraire).

Une théorisation au service d'une pratique aboutie

Dans cet ouvrage, les auteurs ont assorti leur propos théorique d'un ensemble de productions qui illustrent la conception et la réalisation de séquences didactiques consacrées à la lecture de textes et d'œuvres littéraires¹¹. L'analyse des épreuves de didactique des concours internes d'agrégation permet également de caractériser les obstacles que posent aux candidats les situations et les problèmes (avec un degré d'implicite) contenus dans les sujets.

L'ensemble permet au lecteur d'assister à l'élaboration de la notion de séquence et d'observer sa double fonction :

⁸ Voir la définition donnée dans l'ouvrage p. 9.

⁹ Ibid. p. 18

¹⁰ Ibid. p.19

¹¹ Il est question ici de la lecture méthodique

- d'unité d'apprentissage au sein d'une progression (un plan d'année ou une partie de curriculum),
- de dispositif d'enseignement agencé au service d'un objectif (une compétence, un savoir-faire disciplinaire).

Ainsi la séquence représente la construction particulière, spécifique, que l'enseignant élabore pour atteindre des objectifs combinant des connaissances et des opérations nécessaires à la maîtrise de la lecture. Elle est aussi la traduction des choix didactiques retenus pour garantir la pertinence des savoirs à acquérir dans le domaine disciplinaire de référence¹².

Enfin, sans donner lieu à une modélisation explicite, elle favorise une conception de l'apprentissage qui place l'apprenant au cœur de l'activité, en cherchant à faire sens. Pour cela, de son début (par l'analyse des préacquis) à son terme (l'évaluation fondée sur des critères ciblés et discutés), la séquence didactique se présente comme un outil pertinent d'aide à la maîtrise de la lecture littéraire, telle que les Instructions Officielles concevaient celle-ci à la fin des années 80.

L'immersion dans les pratiques

L'ouvrage, dont il est question précédemment, se voulait être un outil de formation des enseignants. Ses auteurs, formateurs en IUFM ou inspecteurs et membres de jurys de concours, ont promu ces propositions comme des ressources porteuses de changement des pratiques ordinaires des enseignants. Les programmes officiels de 1996 pour le collège invitent ceux-ci à développer ce qui était avancé au sujet de la séquence, ce que le livret d'accompagnement de 6^{ème} présente comme une alternative aux pratiques antérieures : « Le programme favorise le travail par séquences didactiques [...] Ce mode de travail se révèle particulièrement fructueux dans l'enseignement du français au collège parce qu'il permet de fédérer en vue d'un objectif choisi des activités qui, autrement, pourraient apparaître comme dissociées.»¹³

Le propos ne doit pas faire oublier que les pratiques alors les plus répandues entretiennent cette « dissociation ». Nombre d'enseignants en sont encore à découper les rubriques disciplinaires en leçons se répétant hebdomadairement : un jour pour la grammaire, un autre pour la lecture, un autre pour l'orthographe, etc. Au point que la production écrite n'est pas considérée comme un objet d'apprentissage *en classe* mais une activité que l'élève réalise seul.e – à la maison ou au cours d'une heure surveillée – et qui fait l'objet d'une reprise en classe pour la reddition des notes et la correction des erreurs contenues dans les copies.

On comprendra que l'instruction prescrivant la mise en place du travail par séquences fut pour beaucoup un exercice contraignant et laborieux. Dans ses attendus, la séquence nécessitait de sélectionner des objectifs de portée

¹² La formation continue de l'enseignant est ici interrogée : comment celui-ci entretient-il sa compétence scientifique, quelle veille assure-t-il au contact des travaux de vulgarisation de la recherche disciplinaire, didactique et pédagogique ?

¹³ Français. Accompagnement du programme de 6^{ème}, p. 31.

significative, dans une progression cohérente portée par des objets de savoir mis à la disposition des élèves à l'aide de situations d'apprentissage adaptées, l'évaluation de ces objectifs donnant lieu à des tâches bien identifiées. A l'inverse du morcellement et du cloisonnement qu'induisait le découpage des seuls contenus d'enseignement. Le texte officiel rappelle bien que « le programme présente les contenus de façon successive, mais non progressive : il ne cherche à imposer ni modèles de séquences ni progression annuelle type [...] L'organisation de l'année en séquences relève de la responsabilité du professeur. »¹⁴

Par contraste, on voit que la séquence a introduit, sinon dans les pratiques au moins dans les représentations, ce que M. Descotes désignait comme espace didactique et projet pédagogique. La réalité des établissements n'a pas permis d'assurer à une telle approche le travail collaboratif qu'il eût fallu déployer. L'élaboration des séquences s'est fréquemment vue controversée par les offres des éditeurs et une standardisation des dispositifs, associée à une insuffisante formation disciplinaire et didactique des enseignants, a eu un effet de routine préjudiciable à l'innovation ainsi espérée¹⁵.

Malgré tout, la mise en œuvre des programmes a introduit un débat et un questionnement que les programmes de 3^{ème}, en 1999, ont entretenu en développant la notion de *décloisonnement*. « Un enseignement decloisonné du français ne se contente pas de juxtaposer diverses composantes (orthographe, grammaire, étude de textes, etc.). Il les relie entre elles, les associe et les fédère en fonction d'un objectif commun pour aboutir à une production [...]. »¹⁶

Ce decloisonnement promu appelle à une organisation en séquences que le texte officiel rappelle dans ses définitions de 6^{ème} et de 5^{ème}/4^{ème} et complète en incitant les enseignants à sélectionner les composantes disciplinaires utiles à l'objectif poursuivi (ce qui permet de ne pas systématiser le recours à tous les champs disciplinaires). De plus, la structure interne de la séquence est explicitée dans son cheminement vers la production finale, laquelle donne lieu à une évaluation formative « indispensable pour accompagner, orienter et éventuellement réorienter les apprentissages des élèves »¹⁷ et à une évaluation sommative « dans toute la mesure du possible basée sur des critères définis »¹⁸.

L'autre question, amenée par le travail par séquences didactiques concerne leur succession, à la fois dans leur progression et leur programmation. L'une des dérives de l'application des programmes exclusivement effectués en termes de contenus – les savoirs disciplinaires – a été l'absence d'un véritable échancier des plans d'études ou de formation, au point d'oublier de mettre en relation la quantité des connaissances et le temps disponible pour les maîtriser. Le

¹⁴ Ibid. p.31

¹⁵ Cf. les querelles au sujet de la taille des séquences, de leurs objectifs souvent ramenés à des thématiques littéraires, de leur évaluation également où il a été difficile voire impossible de renouveler les exercices canoniques.

¹⁶ Ibid p.180

¹⁷ Ibid. p.181

¹⁸ Ibid.

curriculum des quatre années du collège a été fréquemment délesté de parties de programme non étudiées faute de temps.

Concomitamment à cette question, celle de la progression a suscité de nombreux échanges notamment sur les risques de morcellement et de rigidité dans le cas où cette progression opérerait pour un principe de simple succession chronologique des séquences. Les documents d'accompagnement des programmes préconisent le principe de *combinaison* (« les blocs de compétences – raconter, décrire, expliquer, argumenter – se construisent les uns par rapport aux autres et ils sont sans cesse mis en relation les uns avec les autres »¹⁹) ou *d'entrecroisement* (« combiner entre elles les compétences et entrecroiser chronologiquement les apprentissages »²⁰). Ce dernier principe est considéré comme de loin le plus efficace par les promoteurs du travail en séquences.

Ainsi, les quatre années successives qui ont présidé à l'installation des programmes ont vu se fortifier dans ces textes d'accompagnement les argumentaires en faveur des séquences didactiques. S'y sont progressivement associés les discours sur l'approche par compétences et sur les fonctions formatives de l'évaluation. Malgré un insuffisant travail d'accompagnement des enseignants sur le terrain de la classe, ils ont également œuvré à l'intégration des apports de la grammaire du texte et du discours, même si la cohabitation de référents théoriques hétérogènes a eu pour effet de placer les enseignants dans un melting-pot insécurisant.

La séquence didactique comme démarche d'enseignement

En 1998, J. Dolz et B. Schneuwly publient un ouvrage sur l'enseignement de l'oral²¹ dans lequel ils consacrent un chapitre à la séquence didactique²². Pour ces auteurs, la séquence est fondée sur deux concepts fondamentaux :

- *la systématité* : « elle se présente comme un tout cohérent d'ateliers et d'activités »²³ ;
- *l'adaptabilité* : « elle est conçue comme un système modulaire qui permet des ajouts et des suppressions en fonction de la diversité des situations de communication et des classes »²⁴.

L'originalité de cette approche est de mettre en rapport « le travail sur des situations de production et la production elle-même. [...] C'est cette dialectique qui fonde la démarche que nous appelons « séquence didactique »²⁵. Un tel choix s'explique par les écueils que n'avaient pu éviter les préconisations du plan de rénovation alors mis en œuvre en Suisse Romande : celui de segmenter les

¹⁹ Ibid p.182

²⁰ Ibid.

²¹ DOLZ J., SCHNEUWLY B., *Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF, 1998

²² Voir le chapitre 4 de l'ouvrage.

²³ Ibid. p.91

²⁴ Ibid.

²⁵ Ibid.

temps de *libération* visant à faire faire, des temps de *structuration* visant à développer une activité réflexive.

La modélisation proposée par Dolz et Schneuwly ouvre la séquence par une mise en situation où se réalise une *production initiale* dans laquelle les élèves sont confrontés aux problèmes que pose l'activité qu'ils vont travailler (par exemple, discuter le déroulement d'un débat). Cette mise en situation « motive la séquence dans son ensemble et donne une orientation à la production initiale »²⁶. Des *ateliers* de structuration sont ensuite dévolus au traitement des problèmes apparus dans la production initiale (rôles des débateurs, reformuler, résumer, prendre en compte les arguments de l'autre, pertinence et force d'un argument, réfuter, anticiper des interventions, etc.)). Au terme de ces apprentissages, se réalise une *production finale*, « véritable lieu d'intégration des savoirs construits et exercés »²⁷ (organiser et réaliser un débat enregistrer face à la classe et échanger avec une autre classe) et possiblement d'une évaluation certificative critériée.

L'analyse détaillée d'un tel dispositif fait apparaître plusieurs caractéristiques qui donnent à la séquence didactique une fonction intégrative des dimensions touchant à la fois aux démarches de l'apprenant et aux stratégies de l'enseignant. Ainsi, la production initiale est-elle conçue par les auteurs comme « un instrument de régulation et première occasion d'apprentissage »²⁸ accessible à tous les élèves et facteur d'évaluation formative. « Pour l'enseignant, ces premières productions constituent des moments privilégiés d'observation, permettant d'affiner la séquence, de la moduler et de l'adapter plus précisément aux capacités réelles d'une classe donnée »²⁹.

Quant aux ateliers, leur organisation et leur progression visent à prendre en charge les besoins observés lors de la production initiale en tenant compte des caractéristiques spécifiques de la classe concernée. Cette organisation modulaire fournit les ressources nécessaires à la remédiation des difficultés repérées ; son adaptabilité permet de construire un itinéraire d'apprentissage usant de la différenciation et de l'individualisation en réponse aux besoins observés.

La production finale, quant à elle, réalise « pour de vrai » le projet ou la tâche qui implique l'activité mise en jeu. Elle est ainsi « le lieu d'intégration des savoirs construits et des outils appropriés [et] l'aboutissement véritable de la séquence ; par le fait qu'elle la dépasse, elle lui donne rétrospectivement tout son sens comme entreprise collective et progressive d'enseignement/apprentissage... »³⁰. Elle est aussi objet d'une évaluation critériée ainsi que d'une évaluation portant sur le déroulement de la séquence. « [...] Elle est donc le lien d'intégration dans deux sens au moins : lieu à la fois de pratique et d'utilisation critique des savoirs construits »³¹.

²⁶ Ibid. p.94

²⁷ Ibid.

²⁸ Ibid. p.96

²⁹ Ibid. p.97

³⁰ Ibid. p.112

³¹ Ibid. p.113

Une modélisation qui n'enferme pas

Tout modèle porte en lui le risque de la réification et de la rigidité. Cependant, comme le montre le travail de Dolz et Schneuwly, l'effort qu'il représente permet de mesurer combien la séquence didactique réalise la jonction entre le traitement didactique des savoirs et le projet pédagogique qui le dynamise, comme le souhaitait M. Descotes. L'espace qu'elle représente s'est progressivement structuré au plan des objectifs qui lui sont dévolus (les savoirs sont étroitement associés aux compétences travaillées), au plan de la dynamique des apprentissages (les activités font sens, les interactions sont stimulées, l'évaluation formative et la réflexivité impliquent les apprenants), au plan des interventions de l'enseignant (il place les élèves dans un projet pédagogique mobilisateur soutenu par des choix didactiques producteurs de ressources réinvestissables).

Dans un article publié dans la revue *Le Français Aujourd'hui*, V. Laurens a comparé les modélisations de la séquence didactique en FLM et de l'unité didactique en FLE³². Après avoir présenté les traits convergents et spécifiques des deux conceptions, l'auteure identifie deux principes qui président à leur organisation et à leur fonctionnement :

- le principe de cohérence : servi dans l'unité didactique (FLE) par « un fil conducteur qui propose l'enchaînement des activités suivant une logique communicative et cognitive, allant des activités de compréhension aux activités d'expression, en passant par un travail sur la langue, dans le cadre d'une situation ou d'un thème donné »³³, ce principe est assuré dans la séquence didactique (FLM) par les propriétés de « la systématisme, puisqu'elle se présente comme un tout cohérent d'ateliers et d'activités »³⁴
- le principe d'adaptabilité : la modularité des étapes et des ateliers de la séquence didactique assure une grande souplesse dans la réponse aux besoins des élèves. Même si cela peut sembler moins évident dans l'unité didactique de FLE structurée par une « chrono-logique assumée »³⁵, des solutions variées sont possibles dans l'assemblage des étapes de travail pour prendre en charge la diversité des tâches et l'hétérogénéité des classes.

Place de la séquence didactique dans l'agir professionnel enseignant

Progressivement définie au cours de ces trente dernières années, la séquence didactique en français traduit le questionnement des enseignants face à la nécessaire redéfinition de la matrice disciplinaire du français, appelée par les apports des recherches sur la langue, les textes et la littérature. Elle est la réponse organique au morcellement – cloisonnement – qu'a connu

³² LAURENS V., « Modéliser des séquences en FLE et FLM , analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique », *Le Français Aujourd'hui*, 2012/1 (n° 176), p. 59-75

³³Op. cit. p. 66

³⁴ Ibid. p. 67

³⁵ Ibid.

l'enseignement du français, dans lequel voisinaient des objets d'enseignement et leurs apprentissages rarement liés entre eux³⁶. Son design pédagogique en fait un outil de pilotage facilitateur du contrat pédagogique, notamment pour sa capacité à anticiper sur les étapes de son déroulement.

Elle est aussi la réaffirmation du travail de l'enseignant qui, à partir des programmes officiels, doit planifier son action en réalisant le plan de formation des classes dont il a la charge.

La séquence didactique présuppose une conception du métier qui associe une compétence didactique sans cesse actualisée (maîtrise scientifique des contenus et des théories de référence et leur didactisation) à une compétence pédagogique maîtrisée (ingénierie du curriculum, conduite des apprentissages et de l'évaluation). Elle est donc un indicateur majeur de la qualité de maîtrise de l'agir professionnel. Celui-ci devrait être porté par un travail collaboratif³⁷ conséquent afin d'assurer au système d'enseignement une cohérence qui fait souvent défaut dans le curriculum effectivement réalisé dans les collèges et les lycées.

³⁶ Il n'est pas certain que sa pratique soit, à ce jour, généralisée malgré les prescriptions officielles concernant le « décloisonnement ».

³⁷ Voir l'ouvrage *Le travail collaboratif des enseignants*, MEYER JC., Paris ESF, 2017