

Développer et comprendre des pratiques d'enseignement de la grammaire intégrées à la production textuelle : entre les dire et les faire

MARMY CUSIN, Véronique M. Françoise

Abstract

Notre thèse cherche à mieux comprendre un enseignement de la grammaire intégré à une production textuelle, les gestes didactiques mis en œuvre ainsi que les savoirs et tensions que ce type de pratique infère. Notre questionnement porte plus spécifiquement sur l'articulation possible entre une production écrite et des apprentissages de grammaire plus ciblés. Notre recherche s'inscrit dans une logique de compréhension et de développement d'un enseignement intégré de la grammaire. Nous avons proposé un dispositif d'ingénierie à quatre enseignant-e-s primaires, dispositif qui a pris la forme d'une séquence didactique intégrant un objet de grammaire textuelle, la cohésion nominale, à l'étude d'un genre textuel, le récit d'aventure. Par une analyse de l'action enseignante et des discours et interprétations données par chaque praticien à ses propres gestes professionnels, nous avons cherché à identifier les composantes d'un enseignement intégré de la grammaire et d'en reconstruire autant les processus d'action que les logiques sous-jacentes.

Reference

MARMY CUSIN, Véronique M. Françoise. *Développer et comprendre des pratiques d'enseignement de la grammaire intégrées à la production textuelle : entre les dire et les faire*. Thèse de doctorat : Univ. Genève, 2012, no. FPSE 481

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:20294>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Section des Sciences de l'éducation

Sous co-direction de Bernard SCHNEUWLY et de Sabine VANHULLE

**DÉVELOPPER ET COMPRENDRE DES PRATIQUES
D'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE,
INTÉGRÉES À LA PRODUCTION TEXTUELLE :
ENTRE LES DIRES ET LES FAIRES**

THESE

Présentée à la
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
de l'Université de Genève
pour obtenir le grade de Docteur en sciences de l'éducation

par

Véronique MARMY CUSIN

de

Montbrelloz (FR)

Thèse no 502

GENEVE

Février 2012

3070058278

COMPOSITION DU JURY DE THESE

Bernard SCHNEUWLY (co-directeur), Université de Genève

Sabine VANHULLE (co-directrice), Université de Genève

Joaquim DOLZ, Université de Genève

Jean-François DE PIETRO, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Neuchâtel



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Doctorat en sciences de l'éducation

Thèse de Véronique MARMY

Intitulée : « Développer et comprendre des pratiques d'enseignement de la grammaire, intégrées à la production textuelle : entre les dire et les faire »

La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, sur préavis d'une commission formée par les professeurs : Sabine Vanhulle, co-directrice, FPSE, Université de Genève, Bernard Schneuwly, co-directeur, FPSE, Université de Genève, Joaquim Dolz, FPSE, Université de Genève, Jean-François de Pietro, Institut de recherche et de documentation pédagogique, Neuchâtel

autorise l'impression de la présente thèse, sans prétendre par là émettre d'opinion sur les propositions qui y sont énoncées.

GENEVE, le 7 février 2012

Le doyen :

Jean-Paul Bronckart

Thèse No 481
Numéro d'immatriculation : 92.308.204

Remerciements

Un travail de thèse reste un travail individuel mais je n'aurai pu concrétiser et finaliser ce long projet sans la collaboration et le soutien de nombreuses personnes.

Je tiens d'abord à remercier les quatre enseignantes et enseignants qui ont accepté de collaborer à cette recherche et je suis particulièrement touchée par la confiance qu'elles-ils m'ont témoignée.

Mes remerciements s'adressent tout particulièrement à mon directeur et ma directrice de thèse, Bernard Schneuwly et Sabine Vanhulle, qui ont dirigé ce travail avec enthousiasme, esprit critique et intérêt. Je les remercie tout particulièrement pour leur encadrement scientifique, leur disponibilité et les commentaires et discussions passionnantes. Cet accompagnement m'a parfois remise en question mais m'a toujours permis d'avancer et de développer mes connaissances et compétences.

Je remercie aussi très sincèrement les membres du groupe CIFHED- Collaboration Interinstitutionnelle pour le suivi des Formateurs des Hautes Ecoles pédagogiques au Doctorat en sciences de l'éducation. Mes remerciements s'adressent en particulier à Joaquim Dolz et Sabine Vanhulle qui m'ont accompagnée avec enthousiasme et qualité scientifique durant les quatre premières années de ce travail de thèse. Je tiens aussi à remercier mes « collègues », présents aux différentes rencontres mensuelles, pour leur écoute, leurs commentaires pertinents et les discussions passionnantes. Ce vécu collectif m'a réellement aidée à « garder le cap » et a grandement contribué à l'aboutissement de ce travail de thèse.

Mes remerciements vont aussi à Joaquim Dolz et Jean-François de Pietro qui ont accepté d'être membre de mon jury de thèse et qui ont donc procédé à un précieux travail de lecture critique du manuscrit, préparé en vue de la soutenance.

Je tiens aussi à témoigner toute ma gratitude à ma famille proche, Stéphane, Léo, Lisa, et à mes amies, qui ont accepté que je consacre une part importante de mon temps à la concrétisation de ce travail. Je leur dois beaucoup, à la fois pour leur compréhension et leur patience mais aussi pour l'importance de leur soutien.

Enfin, je tiens à remercier la Direction de la Haute école pédagogique ainsi que tous les collègues qui m'ont soutenue dans cette entreprise. Je remercie en particulier Pascale pour la confiance témoignée et Jean-Pierre pour les relectures pertinentes et perspicaces.

Résumé	11
Introduction	1
1 L'origine d'un questionnement	1
2 Une recherche qui propose le développement de pratiques dans le but de mieux les comprendre	2
3 L'observation des dire et des faire	3
4 Description d'un itinéraire pour le lecteur	3
Cadre théorique et problématique	2
Chapitre I	9
Les origines d'une idée: un enseignement de la grammaire, intégré à la production textuelle	9
1 Bref historique de l'enseignement grammatical	9
1.1 Caractéristiques d'un enseignement dit « traditionnel » de la grammaire	9
1.2 Rénovation de l'enseignement du français en Suisse romande et place de l'enseignement de la grammaire	11
1.3 Orientations actuelles de l'enseignement du français et lien entre grammaire et pratique de la langue	13
2 L'enseignement grammatical aujourd'hui	15
2.1 Une grammaire de la phrase	15
2.2 Une grammaire du texte	16
2.3 Trois finalités visées par l'enseignement de la grammaire	19
3 Synthèse : vers une définition de l'enseignement de la grammaire	20
Chapitre II	23
Un enseignement de la production textuelle	23
1 Définition de la production textuelle	23
2 Bref historique de l'enseignement de la production textuelle	23
3 Les genres textuels comme outil didactique	25
3.1 Le genre, une unité significative pour les élèves	25
3.2 Le modèle didactique du genre	26
3.3 Enseignement de la grammaire intégré à l'étude d'un genre	26

Chapitre III	29
Les principes-clés d'un enseignement grammatical intégré à la production textuelle	29
1 Enseignement grammatical intégré à la production textuelle dans les écrits didactiques	29
2 Difficultés propres à l'articulation grammaire-texte	31
3 Modèles d'enseignement intégré de la grammaire	32
3.1 Partir des productions des élèves	32
3.2 Modèle « systémique » de séquence didactique	33
3.3 Tâche d'écriture à contrainte	34
3.4 Enseignement dissous	35
4 Quelques résultats de recherches autour de l'utilisation et la construction de savoirs grammaticaux en situation de production textuelle	36
5 Quel curriculum proposer pour faciliter cette articulation grammaire-texte?	40
5.1 Un curriculum centré sur les genres textuels, pensé dans une progression spiralaire	40
5.2 Un curriculum ouvert à d'autres dispositifs	41
5.3 Le nouveau plan d'études romand : un outil visant un enseignement articulé de la langue ?	42
6 Les aspects essentiels d'un enseignement grammatical intégré à la production textuelle	46
6.1 Quelques principes importants pour penser un enseignement grammatical intégré	46
6.2 Le rôle de l'enseignant dans une démarche d'enseignement intégré de la grammaire	48
6.3 Les trois temps d'une démarche d'enseignement intégré de la grammaire	49
7 Un enseignement de la grammaire intégré : éléments essentiels pour construire notre dispositif d'ingénierie	51
Chapitre IV	53
Vers la construction d'une séquence didactique intégrant apprentissages grammaticaux à l'étude d'un genre : analyse a priori des objets d'enseignement	53
1 Argumentation des objets d'enseignement choisis	53
2 Genres textuels de type « raconter »	54
2.1 Description brève	54
2.2 Un genre du type « raconter » : le récit d'aventure	54
2.3 Les textes qui racontent dans le PER	55

2.4	Les éléments essentiels d'un récit d'aventure	56
3	Cohérence nominale des personnages du récit	57
3.1	Description brève de ce phénomène langagier en lien avec le récit d'aventure	57
3.2	Les différentes dimensions de l'objet « reprises anaphoriques » dans un récit	58
3.3	Les différents types de reprises anaphoriques	58
3.4	La cohérence nominale dans le PER (CIIP, 2010)	60
3.5	Une possible progression des types de reprises à travailler au fil des degrés	61
4	La carte conceptuelle de la cohérence nominale dans l'étude d'un récit d'aventure	62
Chapitre V		65
Définition d'un champ de recherche : le travail de l'enseignant		65
1	Types de recherche autour de l'enseignement-apprentissage de la grammaire	65
2	Au cœur de l'action : les outils et gestes de l'enseignant	67
2.1	Comment appréhender cette première dimension de la pratique enseignante	67
2.2	Les outils de l'enseignant : objets de médiation et de transformation	67
2.3	Les gestes de l'enseignant : au cœur et au « corps » de l'action	68
3	La responsabilité de l'enseignant: Comment l'enseignant redéfinit les tâches qui lui ont été prescrites ?	73
3.1	Comment appréhender cette deuxième dimension de la pratique enseignante ?	74
3.2	La redéfinition par l'enseignant des tâches prescrites	74
3.3	Les représentations fonctionnelles ou comment l'enseignant se représente ce qu'il a à faire	75
3.4	Un système de représentations en partie lié à un collectif	76
3.5	Mieux comprendre ses propres représentations fonctionnelles : un moyen pour l'enseignant de se former	77
3.6	Les éléments pris en compte par les enseignants dans la redéfinition des tâches prescrites	78
4	Tentative de conceptualisation de la pratique enseignante	78
Chapitre VI		81
Problématique et questions de recherche		81
1	Problématique et questions de recherche	81
2	Objectifs de la recherche	82
Méthode		85

Chapitre VII	87
Méthodologie de recherche	87
1 Dispositif global de la recherche	87
1.1 Présentation globale du dispositif de recueil des données	87
1.2 Contrats de recherche	91
2 Séquence didactique proposée	91
2.1 Fondements théoriques de la séquence didactique proposée	91
2.2 Objectifs et dispositifs didactiques proposés dans la séquence	92
2.3 Analyse des activités proposées dans la séquence didactique visant l'objet « cohérence nominale »	98
2.4 Eléments de synthèse liés à la séquence didactique proposée	100
3 Rencontres entre enseignants	100
3.1 Première rencontre entre participants (avant la mise en œuvre de la séquence didactique)	101
3.2 Deuxième rencontre (avant la mise en œuvre de la séquence didactique)	102
3.3 Troisième rencontre (après la mise en œuvre de la séquence didactique)	103
3.4 Quatrième rencontre (après la mise en œuvre de la séquence didactique)	104
4 Regard critique sur le dispositif de recherche	105
4.1 Un rôle de formation et de recherche dans les rencontres avec les participants	105
4.2 Une séquence didactique conçue par la chercheuse : un exemple de prescription du métier d'enseignant	107
4.3 Un rapport de proximité avec les participants à la recherche	107
5 Recueil et traitement des données	108
5.1 Population	108
5.2 Recueil des données	111
5.3 Traitement des données	114
6 Procédures d'analyse et d'interprétation des données	118
6.1 Premier focus : L'analyse des actes de l'enseignant articulant un enseignement de la grammaire à une production écrite	118
6.2 L'analyse des données filmées à l'aide d'un logiciel	121
6.3 Deuxième focus : L'analyse des discours des enseignants à propos d'un enseignement grammatical intégré à une production écrite	122
6.4 L'utilisation d'un logiciel pour l'analyse de discours	126
6.5 Opérationnalisation des questions de recherche	126
7 Vers l'analyse et l'interprétation des résultats	128

Résultats	129
Chapitre VIII	131
L'organisation des séquences comme un tout : à la recherche des régularités et des particularités des quatre pratiques observées	131
1 Les passages importants de ces quatre pratiques enseignantes	135
1.1 La pratique de Claude	136
1.2 La pratique de Camille	139
1.3 La pratique de Steph	143
1.4 La pratique de Dominique	147
2 Comparaison de la temporalité des dispositifs mis en place	151
3 Conclusion : des séquences construites sur le modèle didactiques du genre mais chacune avec un style bien particulier	155
Chapitre IX	157
Un geste primordial de l'enseignant, la mise en place des dispositifs didactiques	157
1 Inventaire des dispositifs didactiques mis en œuvre	157
1.1 Les dispositifs visant la compréhension et l'analyse de textes	159
1.2 Les dispositifs visant l'analyse de productions textuelles	165
1.3 Les dispositifs développant la production d'outils	167
1.4 Les dispositifs visant la production d'un texte	169
1.5 Les dispositifs visant la construction de connaissances plus spécifiques en vocabulaire et en grammaire	170
2 Synthèse sur les dispositifs mis en œuvre	171
Chapitre X	175
L'objet enseigné dans les consignes	175
1 Les dimensions de l'objet enseigné qui se dégagent des consignes	175
1.1 Consignes en lien avec la dimension textuelle et sémantique	175
1.2 Consignes en lien avec le système de la langue	176
1.3 Consignes liées à la dimension stylistiques des reprises anaphoriques.	177
2 Synthèse sur les dimensions de l'objet qui se dégagent des consignes	177

Chapitre XI	179
Le geste d'institutionnalisation, un geste bref et peu présent dans le cours de l'action	179
1 La présence du geste d'institutionnalisation dans la temporalité de la classe	179
2 La forme des institutionnalisations	181
2.1 La forme générale des institutionnalisations	181
2.2 Les caractéristiques formelles des institutionnalisations	182
2.3 La place des outils matériels dans les institutionnalisations	183
3 Synthèse sur le geste d'institutionnalisation	185
Chapitre XII	187
L'objet enseigné dans les institutionnalisations: une visée en premier lieu normative et stylistique	187
1 Les dimensions institutionnalisées de l'objet « reprises anaphoriques »	187
1.1 Les dimensions les plus fréquemment institutionnalisées : les dimensions textuelles et sémantiques	188
1.2 Les autres dimensions institutionnalisées de l'objet « reprises anaphoriques »	189
2 Les outils langagiers utilisés pour parler de l'objet « reprises anaphoriques » dans les institutionnalisations	192
2.1 Les pronoms démonstratifs, des reprises qui s'insèrent dans un discours et un environnement didactique plus large	192
2.2 Un métalangage spécifique propre à une grammaire de la phrase mais non à une grammaire de texte	193
2.3 Des substitutions lexicales peu précises mais faisant écho à un univers didactique très concret	194
2.4 La périphrase, un moyen riche et varié pour nommer l'objet d'enseignement-apprentissage	195
2.5 Comparaison entre deux moyens langagiers pour parler de l'objet à construire : le métalangage spécifique versus la périphrase	195
2.6 Liens entre outils langagiers et dimensions de l'objet institutionnalisées	196
3 Synthèse sur le savoir enseigné visible dans les institutionnalisations	197
Chapitre XIII	199
Le geste de régulation interactive, un lieu pour observer comment se construit le sens de l'objet étudié	199
1 Les types de dispositifs régulés	200
2 Quelques obstacles significatifs dans la construction de l'objet « reprises anaphoriques »	202
2.1 Les obstacles liés à l'identification des reprises dans un texte	202

2.2	Les obstacles liés à la compréhension d'un texte aux reprises particulières	205
2.3	Les obstacles liés à la construction de l'outil et à la production de désignations riches et variées	208
3	La participation des élèves dans la régulation des apprentissages	209
4	Synthèse sur le geste de régulation interactive	210
	Conclusion du premier focus de la recherche:	211
	L'analyse de l'action enseignante	211
	Chapitre XIV	215
	Que nous disent les enseignantes de la séquence didactique mise en œuvre ? Motifs et buts d'action	215
1	Discours interprétatif sur la séquence didactique mise en œuvre	216
1.1	Perception de la séquence dans son ensemble	216
1.2	Perception de certaines activités et outils proposés en lien avec la cohérence nominale des personnages du récit	218
2	L'objet enseigné « la cohésion nominale » dans les discours	219
2.1	Les buts d'apprentissage escomptés par les activités conduites liées à l'objet « reprises anaphoriques »	219
3	Les intentions qui dépassent le cadre de l'apprentissage	222
3.1	Intentions liés au groupe-classe	222
3.2	Intentions liées aux parents	223
3.3	Intentions liées aux collègues du dispositif de recherche	223
4	Synthèse : perceptions de la séquence didactique proposée et buts escomptés par les enseignantes observées	224
	Chapitre XV	225
	Un obstacle important nommé dans les discours : le développement d'une attitude réflexive	225
1	Les obstacles et les régulations nommés et vécus dans la séquence didactique	226
1.1	Les obstacles et les régulations liés à la prise de conscience	226
1.2	Les discussions autour d'obstacles liés à la production de reprises variées	229
1.3	Difficulté à améliorer son texte de manière autonome	230
1.4	Obstacles et régulations liés à l'objet « reprises anaphoriques »	231
1.5	Difficulté liée à la consigne contraignante de la production initiale	232
2	Conclusion de ce chapitre	233

Chapitre XVI	235
Le savoir enseigné : entre les dire et les faire	235
1 Liens entre dimensions de l'objet visibles dans l'action et les buts d'action nommés par les enseignantes observées	235
1.1 La dimension textuelle et sémantique de l'objet « reprises anaphoriques »	237
1.2 Les reprises anaphoriques sur le plan du système langagier	238
1.3 La dimension stylistique	239
1.4 Autres intentions nommées dans les discours	239
2 Liens entre obstacles vécus et tentions nommées dans les discours sur l'action	239
2.1 La production de reprises variées : un obstacle observé dans les pratiques et nommé dans les discours dans une « proportion similaire »	241
2.2 L'identification des reprises dans les textes, une difficulté davantage observée que nommée dans les discours	242
2.3 La difficulté de la prise de conscience chez les élèves, un obstacle principalement nommé dans les discours	242
3 Synthèse : le savoir enseigné : entre les dire et les faire	242
Chapitre XVII	245
Un enseignement intégré de la grammaire perçu comme au service de la production textuelle	245
1 Conceptions d'un enseignement intégré de la grammaire	245
1.1 L'évolution du discours de Claude	246
1.2 L'évolution du discours de Camille	246
1.3 L'évolution du discours de Steph	247
1.4 L'évolution du discours de Dominique	247
2 Les motifs d'action en faveur d'une approche intégrée de la grammaire	247
3 Discours sur les pratiques mises en œuvre ou à mettre en œuvre dans un enseignement intégré de la grammaire	249
3.1 Comment planifier un enseignement grammatical intégré à la production textuelle ?	249
3.2 Pratiques pour mettre en œuvre un enseignement intégré de la grammaire	250
4 Synthèse : quel enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle ?	252

Chapitre XVIII	255
Les tensions nommées à propos d'un enseignement grammatical intégré	255
1 Utiliser et développer des savoirs appris, notamment orthographiques, en situation de production textuelle: difficultés observées et pistes d'action entreprises	255
1.1 Difficultés des élèves à développer et réinvestir les apprentissages en contexte de production	256
1.2 Pratiques de régulations visant la construction de connaissances et de procédures en contexte d'écriture	257
1.3 Des pratiques à mettre en œuvre en parallèle à la production textuelle pour automatiser l'utilisation de règles orthographiques en contexte	258
2 Tensions vécues par les enseignantes elles-mêmes dans la régulation des apprentissages dans un enseignement intégré de la grammaire	259
2.1 Une tension nommée uniquement avant le dispositif : Comment utiliser les difficultés des élèves pour construire des activités pertinentes pour chaque élève ?	260
2.2 Partir des productions des élèves : une pratique difficile	261
2.3 Partir des textes des élèves et de leurs observations : une régulation interactive qui demande de bonnes connaissances métalinguistiques	262
3 Une tension importante liée au cadre institutionnel : le curriculum prescrit	264
4 Enseignement intégré de la grammaire : un changement de posture de la part de l'enseignant	266
5 Synthèse : Vers un enseignement intégré de la grammaire : de nouveaux gestes et une nouvelle posture à mettre en œuvre	269
5.1 Tensions liées au développement de connaissances sur la langue en situation d'écriture	269
5.2 Tensions liées à l'accompagnement de l'enseignant dans la construction de connaissances contextualisées	269
5.3 Tensions qui dépassent le triangle didactique	270
Conclusion du second focus de la recherche :	
les discours des enseignants sur l'action	271
1 Les discours des enseignantes sur la séquence didactique mise en œuvre	271
2 Confrontation entre les dire et les faire	272
3 Les discours des enseignantes sur un enseignement intégré de la grammaire	273
3.1 L'évolution du discours de Claude	274
3.2 L'évolution du discours de Camille	275
3.3 L'évolution du discours de Steph	276

3.4	L'évolution du discours de Dominique	277
4	Tensions nommées au sujet d'un enseignement intégré de la grammaire	278
	Discussion des résultats et conclusion	281
1	Discussion sur les éléments saillants de cette recherche	281
1.1	L'enseignement de la grammaire intégré à la production d'un texte : un enseignement au service de la production textuelle	281
1.2	La construction de connaissances liées à la cohérence nominale : un objet d'étude nouveau qui nécessite une progression	283
1.3	Une manière de concrétiser l'articulation entre langue-outil et langue-objet : partir des productions des élèves pour construire des connaissances sur la langue	284
1.4	Développer une posture réflexive : une finalité importante de l'enseignement de la grammaire, mais difficile à mettre en œuvre	286
1.5	L'importance des textes d'auteurs pour comprendre le fonctionnement langagier	287
1.6	Une séquence didactique pertinente sur le plan de sa structure mais trop ambitieuse	288
1.7	Le développement de connaissances et de procédures grammaticales contextualisées nécessite un accompagnement de l'enseignant	290
1.8	La gestion des interactions dans l'action : la nécessité de gestes didactiques particuliers et de bonnes connaissances de la langue et des élèves	291
1.9	Le geste d'institutionnalisation, un geste à développer en formation des enseignants	292
1.10	Construire une progression des contenus, qui mette en lien pratique de la langue et construction de connaissances métalinguistiques	293
1.11	Pratiquer un enseignement grammatical intégré à la production textuelle : vers un changement de posture	294
1.12	Des pratiques d'enseignement grammatical intégré à la production textuelle : des pratiques se sédimentent dans les pratiques habituelles des enseignantes observées	295
2	Conclusion	297
2.1	Un enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle : quelques constats	297
2.2	Quelles perspectives pour l'avenir ?	298
	Références bibliographiques	303
	Table des illustrations	311
3	Figures	311
4	Tableaux	311
	Annexes	313

Résumé

La présente thèse cherche à mieux comprendre un enseignement de la grammaire intégré à une production textuelle concrète et les gestes didactiques mis en œuvre ainsi que les savoirs et tensions que ce type de pratique infère. Notre questionnement porte plus spécifiquement sur l'articulation possible entre une production écrite, ici le récit d'aventure, et des apprentissages de grammaire plus ciblés, ici la construction de connaissances sur les manières de reprendre les personnages du récit.

Notre recherche s'inscrit dans une logique de compréhension et de développement d'un enseignement intégré de la grammaire. Nous avons proposé un dispositif d'ingénierie à quatre enseignants¹ du cycle 2 primaire (5-8^e HarmoS²). Ce dispositif a pris la forme d'une séquence didactique intégrant un objet de grammaire textuelle, la cohésion nominale, à l'étude d'un genre textuel, le récit d'aventure.

Nous nous implantons clairement dans le champ de la didactique du français. Nous nous intéressons en priorité aux pratiques effectives en cherchant à découvrir des logiques d'action des enseignants (Bronckart, 2005). Par une analyse focalisée sur l'action enseignante elle-même mais aussi sur les discours et les interprétations données par chaque praticien à ses propres gestes professionnels, notre but est d'identifier les composantes d'un enseignement intégré de la grammaire et d'en reconstruire autant les processus d'action que les logiques sous-jacentes.

¹ Pour des raisons de lisibilité, nous avons renoncé à écrire chaque terme dans sa version masculine et féminine. Il ne faut pas y voir de discrimination et considérer que chaque terme vaut également pour les deux sexes.

² Dans ce texte, nous définissons les niveaux scolaires selon HarmoS. Le concordat HarmoS est entré en vigueur le 1^{er} août 2009 et a pour intention l'harmonisation de la scolarité obligatoire en Suisse. Il coordonne pour la première fois au niveau suisse la durée des degrés d'enseignement, leurs principaux objectifs et le passage de l'un à l'autre.

Introduction

Depuis de nombreuses années, nous nous questionnons comme bien d'autres sur les possibilités d'un enseignement de la grammaire intégré à un travail en production textuelle, en classe de français à l'école primaire. Quand des enseignants accomplissent une telle forme d'enseignement de la grammaire, que font-ils et quels sont les obstacles auxquels ils doivent faire face ? Quels sont les buts d'apprentissage visés et que disent-ils d'une telle mise en œuvre ? Quels changements un tel enseignement génère-t-il dans leurs pratiques et dans leur manière d'appréhender l'enseignement de la grammaire ? Ce sont là les questions qui ont initié cette recherche et accompagné notre réflexion dans la concrétisation de ce travail.

1 L'origine d'un questionnement

Depuis plus de trente ans, les prescriptions officielles, notamment en Suisse romande (Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979; CIIP, 1989), demandent aux praticiens d'enseigner le français comme une unité articulée autour de finalités multiples mais reliées. Cette dernière décennie, les orientations de l'enseignement du français en Suisse romande (CIIP, 2006) et les prescriptions actuelles du nouveau plan d'études (CIIP, 2010) proposent le développement non seulement de connaissances déclaratives mais aussi de compétences et de procédures grammaticales (Chartrand, 2008). Un enseignement articulé du français langue première est aussi l'objet de nombreux écrits en didactique des langues (notamment, Bronckart, Bulea & Puoliot, 2005 ; Chartrand, 1996; Léon, 1998; Schneuwly, 2004; Tisset, 2005) avec pour intention le développement de connaissances contextualisées. Dans cette vision articulée de la discipline français, l'enseignement de la grammaire apparaît³ comme une activité réflexive liée à l'activité de communication ; il devrait « amener l'élève à observer les caractéristiques de sa langue, et à en induire les régularités puis à codifier les connaissances acquises en termes grammaticaux » (Béguelin, 2000, p. 72). Néanmoins, certains auteurs (Bronckart, 2004; De Pietro & Wirthner, 2004; Schneuwly, 2004) soulignent l'importance d'une certaine autonomie de chacune des sous-disciplines du français et l'extrême difficulté des élèves à mobiliser les savoirs construits en situation (Schneuwly, 1998).

Si un enseignement intégré de la grammaire s'inscrit pleinement dans l'évolution de la discipline « français langue première », un tel enseignement peine à voir le jour dans les pratiques effectives et suscite des réticences chez les praticiens eux-mêmes. Nos observations de formatrice d'enseignants montrent que l'enseignement du français reste souvent centré sur des contenus plutôt cloisonnés et travaillés mécaniquement au détriment de savoirs situés et construits réflexivement.

Un enseignement traditionnel de la grammaire, visant le développement de savoirs mécaniques et décontextualisés, se concrétise par des pratiques déductives, prenant racine dans l'histoire de l'enseignement grammatical, avant tout au service de l'orthographe (Chervel, 1981). Un enseignement intégré de la grammaire demande un

³ Dans ce texte, nous utilisons les rectifications de l'orthographe française.

changement important des pratiques effectives. Construire des savoirs sur la langue, en partant des productions des élèves, exige des gestes didactiques novateurs :

- proposer des situations de production et de compréhension textuelles riches et diversifiées ;
- analyser en amont les textes produits pour en identifier les forces et cibler les savoirs à construire ;
- proposer des dispositifs didactiques qui incitent les élèves à questionner leur pratique intuitive de la langue ;
- donner des outils matériels (textes, exercices) et discursifs (consignes, discours régulateurs, mises en mémoire, institutionnalisations) qui permettent aux élèves de construire des savoirs davantage conscientisés sur leur propre langue.

Les pratiques enseignantes effectives s'inscrivent aussi dans le contexte plus large de l'école, la communauté de travail de l'enseignant, ses élèves, ses collègues, ses supérieurs hiérarchiques mais aussi les parents. Dans le cadre d'une recherche exploratoire menée avec quelques enseignants primaires, les participants nommaient certaines raisons qui dépassent le cadre de la classe pour expliquer le maintien d'un enseignement traditionnel de la grammaire dans les pratiques effectives : attentes supposées des parents, de la société et de l'Institution, avec en arrière-plan le souci d'atteindre les objectifs du programme et de répondre aux exigences, souvent implicites, des collègues des degrés suivants (Marmy Cusin, 2008).

Ces différents constats nous amènent à nous questionner sur les possibilités de mise en œuvre d'un enseignement grammatical intégré à la production textuelle. Ce questionnement porte en particulier sur le métier d'enseignant en classe de français. Nous nous intéressons donc à mieux comprendre un enseignement intégré de la grammaire et à en dégager les savoirs d'action, comme les obstacles.

2 Une recherche qui propose le développement de pratiques dans le but de mieux les comprendre

Mieux comprendre les pratiques effectives se concrétise généralement par l'observation fine d'actions singulières. Nous avons mis en évidence qu'un enseignement intégré de la grammaire est peu mis en œuvre dans les classes primaires. Aussi, comment observer ce qui ne se fait pas ?

Nous appuyant sur Clot et Faïta (2000), nous pensons que, s'il est généralement admis qu'il faut comprendre les pratiques pour les développer, il est aussi possible de les transformer pour mieux les comprendre. La pratique enseignante ne doit pas seulement être reconnue, elle doit aussi être renouvelée.

Nous avons fait le choix de développer des pratiques intégrant un apprentissage grammatical aux activités langagières dans le but de mieux les comprendre. Nous avons proposé à des enseignants primaires un dispositif d'ingénierie, concrétisé sur deux plans :

- une séquence didactique, construite par nos soins, dans laquelle la construction de connaissances sur un phénomène langagier (les reprises des personnages du récit) est intégrée à l'étude d'un genre textuel à dominance narrative (un récit d'aventure) ;

- des dispositifs interactifs multiples : entretiens individuels et d'autoconfrontation, rencontres entre participants avant et après la mise en œuvre de la séquence.

Ce dispositif d'ingénierie est donc un outil de transformation des pratiques singulières mais aussi un outil de recherche pour mieux comprendre comment les enseignants s'y prennent pour gérer un enseignement intégré de la grammaire.

3 L'observation des dires et des faire

Mieux comprendre la pratique enseignante, c'est observer l'enseignant en train d'agir au cœur du triangle didactique. C'est analyser les dispositifs mis en œuvre, les obstacles auxquels sont confrontés enseignants et élèves, les manières de gérer ces obstacles, la forme des mises en mémoire et des institutionnalisations ou encore le savoir enseigné visible dans les consignes et les institutionnalisations.

Mais la pratique enseignante, c'est aussi ce que l'enseignant a voulu faire, ce qu'il n'a pas pu faire, ce qu'il relève comme difficulté importante, les raisons qu'il donne à ses actes. La pratique enseignante n'est donc pas seulement visible dans les actes, c'est aussi l'invisible.

Pour observer la pratique enseignante, nous nous intéressons à l'action didactique visible dans la salle de classe et nous tentons d'appréhender « l'invisible » en analysant les discours de l'enseignant à propos de ce qu'il a fait et lorsqu'il se confronte à la pratique et à la pensée d'autrui: ses raisons d'agir, ses intentions et les aspects pragmatiques qu'il décrit parce qu'ils les jugent significatifs de sa pratique didactique.

Le dispositif de recherche s'inscrit dans cette double intention : observer les dispositifs mis en œuvre, les gestes et les discours de l'enseignant dans la salle de classe ; découvrir ses réflexions, ses intentions, ses pensées, les logiques sous-jacentes à son action.

4 Description d'un itinéraire pour le lecteur

Pour permettre au lecteur de découvrir notre recherche, ses fondements théoriques et méthodologiques ainsi que les principaux résultats identifiés, nous avons agencé notre travail en quatre parties : cadrage théorique et problématique, méthode, résultats, discussions et conclusion générale.

La première partie, théorique, s'articule en six chapitres :

- Le premier chapitre, à caractère historique, explique comment l'idée d'un enseignement grammatical intégré à la production textuelle s'est peu à peu imposée en didactique du français langue première.
- Le chapitre II définit l'évolution de l'enseignement de la production textuelle vers un modèle didactique du genre, en particulier en Suisse romande.
- Dans le troisième chapitre, nous développons plus finement les caractéristiques d'un enseignement intégré de la grammaire, des intentions aux dispositifs didactiques en passant par les difficultés propres à cet enseignement et quelques résultats de

recherche. A l'issue de ce chapitre, nous définissons un « modèle didactique » d'un enseignement grammatical intégré qui sert de cadrage théorique à la séquence didactique proposée dans le dispositif d'ingénierie.

- Le chapitre IV décrit les deux objets développés dans la séquence didactique, le récit d'aventure et la cohérence nominale des personnages du récit.
- Le cinquième chapitre aborde la question du travail de l'enseignant et définit notre champ de recherche.
- A la fin de cette première partie, nous énonçons notre problématique et nos questions de recherche ; c'est le chapitre VI.

La deuxième partie décrit les choix méthodologiques de notre recherche et est formé d'un seul chapitre. Elle se décline en cinq sections :

- Les trois premières décrivent le dispositif de recherche, la séquence didactique proposée et le contenu des rencontres entre enseignants.
- La quatrième section pose un regard critique sur le dispositif de recherche proposé.
- Par la suite, nous présentons le dispositif de recueil et de traitement des données.
- La dernière section définit les procédures d'analyse et d'interprétation et permet l'opérationnalisation de nos questions de recherche.

La troisième partie développe les principaux résultats de la recherche et répond à nos questions de recherche. Les chapitres VIII à XIII décrivent les résultats liés aux actes observés dans quatre pratiques singulières.

- Le chapitre VIII présente la macrostructure des quatre séquences d'enseignement observées comme un tout. Cette vue d'ensemble donne une vision globale du cheminement de l'objet enseigné et de son articulation dans les activités mises en œuvre.
- Le chapitre IX s'intéresse aux dispositifs didactiques observés, centrés spécifiquement sur les reprises des personnages au fil d'un récit de fiction. Il permet de faire certains constats quant aux dispositifs de la séquence didactique les plus mis en œuvre et ceux qui n'ont pas été choisis par les participants à la recherche.
- Par une observation plus ciblée des consignes, le chapitre X décrit les dimensions de l'objet « reprises anaphoriques » qui s'en dégagent.
- Les chapitres XI et XII sont consacrés au geste d'institutionnalisation. Dans un premier temps, nous identifions la présence du geste d'institutionnalisation dans le temps didactique et les caractéristiques formelles de ce geste précieux, qui, théoriquement, a pour fonction de généraliser le savoir enseigné et de le lier à une utilisation future.
- Par une analyse plus fine de ce geste didactique, nous dégageons, dans le chapitre XII, les dimensions institutionnalisées de l'objet « reprises anaphoriques » et les mots que les enseignants utilisent pour en parler.
- Le chapitre XIII permet, par l'analyse des interactions régulatrices observées, de cerner les principaux obstacles auxquels enseignants et élèves font face quand ils construisent des savoirs sur la manière dont sont repris les personnages au fil d'un récit de fiction.

Nous terminons l'analyse de ce premier type de données par un chapitre synthétique qui permet de répondre à notre première question de recherche, centrée sur les actes de l'enseignant dans l'accomplissement d'un enseignement intégré de la grammaire.

Dans les chapitres XIV à XVIII, l'analyse porte sur les discours des enseignants. Les chapitres XIV et XV contribuent à mieux comprendre comment les participants ont vécu la séquence didactique proposée.

- Le chapitre XIV permet de dégager leur perception d'une telle séquence et les principaux buts escomptés par la mise en œuvre des dispositifs observés.
- Le chapitre XV identifie les obstacles vécus comme significatifs et les propositions de régulation discutées entre participants à la recherche.

De ces constats, une première comparaison entre les dire et les faire est développée dans le chapitre XVI et permet de répondre à notre troisième question de recherche. Les dimensions visibles dans les consignes et les institutionnalisations sont comparées aux intentions nommées par les enseignants après l'action. Les obstacles identifiés dans les régulations interactives sont aussi confrontés aux discours des enseignants à propos des difficultés vécues.

Dans les chapitres XVII et XVIII, l'analyse porte sur les discours des enseignants à propos d'un enseignement intégré de la grammaire.

- Nos observations présentées dans le chapitre XVII permettent de dégager les conceptions des participants à propos d'un enseignement intégré et les pistes d'action qu'ils nomment pour mieux articuler enseignement grammatical et pratiques langagières et ainsi développer des savoirs sur la langue en situation d'écriture notamment. Ces analyses de discours viennent appuyer nos observations des actes de l'enseignant.
- Le chapitre XVIII se centre sur les discours de l'enseignant liés à sa propre action et les tensions qu'il perçoit pour lui-même dans la mise en œuvre d'un enseignement grammatical intégré.

Nous terminons l'analyse de ce deuxième type de données par une synthèse de nos observations sur les discours des enseignants à propos de la séquence didactique mise en œuvre, mais aussi, de manière plus large, à propos d'un enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle. Il permet de répondre aux questions de recherche liées aux discours des participants à la recherche.

Une quatrième partie propose un ensemble de discussions sur les principaux résultats trouvés. Ces discussions nous amènent à faire certaines propositions pour développer des moyens et des dispositifs de formation au service d'un enseignement grammatical davantage intégré à aux pratiques langagières.

Cadre théorique et problématique

Chapitre I

Les origines d'une idée: un enseignement de la grammaire, intégré à la production textuelle

Notre questionnement s'intéresse à un possible enseignement de connaissances grammaticales plus explicites, intégré à une situation de production textuelle. Afin de mieux cerner ce questionnement, ce premier chapitre montre comment les prescriptions en Suisse romande ont peu à peu développé l'idée que l'enseignement grammatical pouvait s'intégrer dans des activités plus larges de production et compréhension de textes. Dans un premier temps, nous proposons un bref historique de l'enseignement grammatical en Suisse romande. Dans un second temps, nous définissons les éléments essentiels d'un enseignement de la grammaire aujourd'hui, en précisant les objets à enseigner et les finalités à viser.

1 Bref historique de l'enseignement grammatical

1.1 Caractéristiques d'un enseignement dit « traditionnel » de la grammaire

Selon Bronckart (1990), les approches traditionnelles véhiculent l'idée ancienne que la structure de la langue est une sorte de représentation et de reflet des structures et de l'organisation du monde. Avec cette idée d'universalité, la grammaire traditionnelle définit la langue comme une sorte de modèle idéal, en tentant de décrire son fonctionnement avec « des notions qui soient les plus universelles possibles » (Bronckart, 1990, p. 16). Ces grammaires traditionnelles ont utilisé un modèle idéal inspiré du latin pour décrire le français. De même, les grammairiens du XVIII^e siècle proposent une langue noble « la langue de la Cour, des salons, de la bonne société en général » (Chervel, 1981, p. 33). Bien que voulant partir de l'usage, la volonté des grammairiens de l'époque est davantage d'imposer une langue. Vaugelas (1647, cité dans Schöni, 1988a, p.26), avec un discours clairement normatif et élitaire, souligne que le bon usage, « c'est la façon de parler de la plus saine partie de la cour, conformément à la façon d'écrire de la plus saine partie des Auteurs de ce temps ».

Le principal reproche fait à la grammaire traditionnelle est qu'elle ne tient pas suffisamment compte des caractéristiques observables dans les différentes langues. Cette grammaire ne distingue pas « d'une part les unités des langues et leurs formes d'organisation (qui varient considérablement), et d'autre part les relations de sens qu'elles expriment (relation qui, elles, sont plus générales et peuvent, dans certains cas, être considérées comme universelles) » (Bronckart, 1990, p. 17).

Après la révolution française et durant tout le XIX^e siècle, se dégage une volonté claire d'unifier et de stabiliser autant la langue écrite (stabiliser l'orthographe) que la langue orale (unifier les parlers et combattre les dialectes), ceci afin d'instaurer une langue

nationale. Chervel montre que la grammaire scolaire, dès « Les éléments de grammaire français » de Lhommond (1780, cité dans Chervel, 1981), se constitue dans le but de justifier le système orthographique de la langue française.

De ces démarches d'enseignement de la langue et de la grammaire mises en place dès le début du XIX^e siècle et souvent nommées "enseignement traditionnel" (Léon, 1998), nous pouvons relever certaines caractéristiques:

- des démarches méthodologiques fortement inspirées de l'enseignement du grec et du latin, langues pour lesquelles on dispose « d'un modèle précis et stable » (puisqu'il s'agit de langues mortes) (Bronckart, 1985, p.10) ;
- une description grammaticale à caractère normatif et logico-sémantique (Dolz & Simard, 2009) ;
- des objectifs ayant trait « à la (re)production et à la compréhension (traduction) d'ensemble d'énoncés écrits» (Bronckart, 1985, p. 10) ;
- des procédures sollicitant la mémorisation et l'application de règles (Bronckart, 1985) ;
- l'utilisation d'un métalangage décrit comme un « patch-work » historique par Bronckart (1985, p. 10).

Les critiques de cet enseignement traditionnel sont multiples mais l'on peut retenir:

- des notions mal définies et parfois contradictoires (notamment autour des notions de sujet, de verbe et de complément d'objet direct et indirect; Béguelin, 2000; Léon, 1998) ;
- une concentration sur les difficultés et les exceptions avec une visée normative et de correction langagière (Béguelin, 2000) ;
- un accent mis sur la grammaire au service de l'orthographe (Chervel, 1981; Léon, 1998);
- des exemples puisés dans une langue écrite normée et dans les écrits classiques (Léon, 1998);
- un discours idéologique fondé sur une langue française idéale, immuable et parfaite (Bronckart, 1985, 1990) ;
- des écarts importants entre ce discours idéologique et les pratiques orales du plus grand nombre.

Nous devons aussi souligner que ce type de grammaire est essentiellement véhiculé par un enseignement déductif et applicatif (Bronckart, 1990; Genevay, 1996; Léon, 1998), dans lequel les élèves sont amenés à appliquer les règles sans réelles manipulations. Bronckart (1990) met aussi en évidence que ce type de grammaire met l'accent sur la fonction de représentation de la langue, souvent au détriment de la fonction d'expression de celle-ci.

Cet enseignement grammatical traditionnel, normé, élitaire et structuré autour de l'apprentissage de l'orthographe (Chervel, 1981) a perduré jusque dans les années soixante. Dès lors, un réel mouvement de balancier s'est opéré afin de donner une place prépondérante aux pratiques langagières, à la communication et à un enseignement grammatical centré sur l'observation des caractéristiques de la langue, l'induction des régularités de celle-ci et leur codification en termes grammaticaux (Bronckart, 1990).

1.2 Rénovation de l'enseignement du français en Suisse romande et place de l'enseignement de la grammaire

La rénovation de l'enseignement du français langue première cherche à se démarquer de l'enseignement traditionnel du français en prenant appui sur les nouvelles connaissances de la linguistique, de la sociologie et de la psychologie de l'acquisition. Cet enseignement, dit enseignement rénové du français (ERF), a différentes intentions, diffusées en Suisse romande par les auteurs de « Maitrise du français » (MF) (Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979) :

- placer la communication au centre de l'enseignement ;
- proposer une vision ouverte et évolutive de la langue ;
- promouvoir un apprentissage grammatical de la phrase basée sur l'observation et la réflexion de l'élève (en utilisant des critères fonctionnels issus de la grammaire structurale) ;
- favoriser une meilleure articulation entre communication et réflexion sur la langue.

Pour les auteurs de MF, « apprendre une langue, c'est apprendre à communiquer » (Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979, p. 1). Le but principal de l'enseignement du français est de « préparer les élèves à maîtriser leur langue dans les situations les plus diverses de la vie quotidienne » (1979, p. 39) en leur apprenant à utiliser les différentes activités langagières (lire, écrire, parler, écouter) dans des situations les plus proches de la vie réelle. Avec la volonté de lutter contre « l'aspect artificiel et gratuit de l'activité scolaire » mais aussi « le morcellement et la dispersion » (1979, p. 39), MF propose un nouveau type d'activité, l'activité-cadre. Cette activité plus large et communicationnelle (par exemple, l'élaboration d'un album, la préparation d'un spectacle ou encore l'organisation d'une exposition) se veut le lieu d'intégration de différentes activités langagières mais aussi de moments d'ateliers structurants sur la langue.

Ce bref inventaire des intentions des auteurs de MF exprime l'accent important mis sur la compétence communicative des élèves (Bronckart, 1990). Un apprentissage plus analytique et systématique devrait favoriser le développement de cette compétence initiale. Ce deuxième champ d'activité, nommé parfois « structuration grammaticale », se distingue de l'enseignement traditionnel par deux changements majeurs (Bronckart, 1990, p. 7):

- partir d'une démarche inductive pour observer les caractéristiques de la langue, en induire les régularités pour ensuite en dégager les règles et terminologies grammaticales ;
- distinguer différents niveaux de structuration : les classes d'unités pertinentes, les valeurs sémantiques et les fonctions de ces unités.

Avec MF, l'enseignement de l'orthographe a donc été mis au second plan au profit de l'enseignement d'une grammaire de la phrase. Cet enseignement grammatical propose une analyse de la phrase vue comme une structure hiérarchique où les éléments (groupes) s'emboîtent les uns dans les autres. Cette analyse devrait se faire autant sur la fonction des différents groupes de la phrase et leurs relations réciproques que sur leur constitution interne (forme des groupes de mots).

Par rapport à la méthode d'enseignement, l'ERF propose une démarche active et inductive dont les étapes principales peuvent se résumer ainsi :

- observer un corpus (de phrases, de textes) riche et représentatif de la notion à construire ; généralement, ce corpus est produit en partie par les élèves et complété par des exemples issus de textes d'auteurs ; selon Bronckart (1990) il est nécessairement trié pour s'adapter à un niveau d'analyse potentiellement accessible aux élèves ;
- analyser ce corpus à l'aide de « procédures rigoureuses et formelles », telles les manipulations syntaxiques (De Pietro, 2004, p. 81) ;
- identifier les régularités du système de la langue à partir de ces manipulations ;
- dégager de cette analyse des règles et des définitions et les codifier.

L'ERF se fonde sur une norme descriptive et tente de faire acquérir aux élèves l'usage le plus répandu (Schöni, 1988b). Cette démarche d'analyse développe aussi certaines procédures, comme l'observation, l'utilisation de manipulations syntaxiques, la réflexion et la construction de règles, procédures que les élèves pourront réappliquer lors de la construction de nouveaux savoirs grammaticaux (Genevay, 1996).

S'appuyant sur MF, le Plan d'études romand de 1989 (CIIP, 1989) définit deux buts généraux pour l'enseignement du français : un but de communication, en compréhension et en expression orale et écrite ; un but de structuration par des activités de vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe et lecture. Les prescriptions rédigées dans ce plan d'études insistent sur l'équilibre judicieux à trouver entre ces deux types d'activités. Il précise encore une certaine articulation entre ces finalités, d'une part grâce à un enrichissement de l'acte de communication « au fur et à mesure de l'expérience acquise au travers des ateliers de structuration », d'autre part en soutenant l'idée que la pratique d'activités langagières orales et écrites « accompagne, motive et justifie tout approfondissement analytique » (CIIP, 1989, p. 9). Enfin, ce plan d'études énonce que les activités de structuration, si elles proposent l'étude systématique de certains faits de langue, « ne sont que des moyens pour doter l'élève d'outils indispensables à ses activités de communication » (1989, p. 11) et ne se justifient que par la volonté de doter l'élève d'une capacité expressive spontanée et correcte.

Bronckart (1990, p. 10) ne remet pas en cause cette articulation mais précise que « les activités d'expression (libération) et de structuration doivent être clairement distinguées » car leur finalité est différente. Le but de l'expression est de motiver l'élève à utiliser la langue française dans toute sa variété alors que les activités de structuration visent la construction d'une connaissance sur la langue, d'où un tri nécessaire des éléments à observer pour faciliter cette construction. Pour Bronckart (1990, p. 10), le risque d'un trop grand rapprochement est de « limiter dès le départ l'expression des élèves, l'enseignant « s'arrangeant » pour que ceux-ci ne produisent que des énoncés utilisables dans la démarche de structuration grammaticale ».

Par rapport à l'enseignement de la grammaire, les prescriptions proposées par MF montrent une volonté de changement qui peut être résumée en trois points principaux :

- La grammaire devrait décrire la langue telle qu'elle est et proposer un travail de réflexion sur la langue.

- Le but de ce travail systématique serait de mieux connaître sa langue et de disposer d'un métalangage pour la décrire. Ces activités métalinguistiques devraient être complémentaires à des activités d'expression et de communication.
- La démarche proposée pour ce faire est fondée sur une pédagogie de recherche et d'action ; l'élève est amené à découvrir les règles essentielles de fonctionnement de la langue par une démarche inductive.

En résumé, nous pouvons affirmer que les auteurs de l'ERF et des plans d'études de l'époque imposent une « rupture épistémologique et didactique » (Dolz & Simard, 2009, p. 2) dans l'enseignement du français et particulièrement dans l'enseignement de la structuration. Néanmoins, ces prescriptions ont suscité de nombreuses résistances dans le milieu scolaire et nous pouvons affirmer avec Dolz et Simard qu'elles ne se sont jamais réellement concrétisées dans les pratiques. De plus, selon De Pietro (2009, p. 17), « cette rénovation a d'emblée présenté d'importantes ambiguïtés ». En effet, si elle souhaitait abandonner la primauté de l'enseignement de la structuration au profit d'un accent mis sur la communication, elle proposait par ailleurs un travail ambitieux autour de la grammaire de la phrase.

Si l'ERF a parfois fait l'objet de critiques émotionnelles et idéologiques, des réflexions plus constructives ont fait état de certains problèmes à la lumière de l'évolution de la discipline « didactique du français » (Dolz & Schneuwly, 1998a; Schneuwly, 1994) et des travaux de la linguistique (Bronckart, 1980, 1996a). Une recherche, mandatée par la Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), a mis en évidence certaines lacunes des moyens mis en œuvre à la suite de MF (Aeby, Pietro & Wirthner, 2001; De Pietro, 2004), à savoir:

- une place insuffisante accordée à l'expression orale et écrite ;
- un manque de moyens pour l'enseigner ;
- des liens inexistantes entre libération et structuration ;
- une place trop importante accordée aux activités de structuration.

Pour De Pietro (2004, p. 82), deux types de problèmes demeurent après la mise en œuvre de cet enseignement rénové : l'enseignement de la structuration reste très dominant dans les pratiques, en raison « d'habitus trop fortement ancrés » mais aussi de moyens d'enseignement de l'expression inexistantes ; les modèles théoriques grammaticaux n'abordent pas encore des notions liées à l'énonciation et à la grammaire textuelle.

1.3 Orientations actuelles de l'enseignement du français et lien entre grammaire et pratique de la langue

C'est dans ce contexte et ce questionnement que les autorités scolaires romandes ont centré l'une de leurs priorités sur l'enseignement du français. La création de nouveaux moyens pour enseigner la production textuelle orale et écrite (Dolz, Schneuwly & Noverraz, 2001), les travaux importants du groupe romand de référence de l'enseignement du français (GREF, Aeby et al., 2003, 2001) ainsi que la définition des lignes-cadres du domaine des langues dans le Plan Cadre Romand (CIIP, 2004), ont

établi de nouvelles orientations pour l'enseignement du français, langue maternelle et d'intégration (CIIP, 2006).

Selon ces lignes directrices, l'apprentissage du français se définit autour de trois finalités articulées : savoir communiquer, réfléchir sur la langue et la communication et en maîtriser le fonctionnement et, enfin, construire des références culturelles. Apprendre la langue de scolarisation, c'est donc avant tout développer des pratiques langagières dans des situations pour l'essentiel publiques, tout en acquérant une maîtrise du fonctionnement de la langue d'usage en vue de communiquer efficacement. Parallèlement à ces deux premières finalités, il s'agit aussi de faciliter l'accès à une culture diversifiée et contemporaine, notamment par la littérature (Aeby et al., 2003; Bronckart, Bulea & Pouliot, 2005; CIIP, 2006; Schneuwly, 2004).

La première finalité de l'enseignement du français favorise une maîtrise pratique de la langue : il s'agit d'aider l'élève à se construire comme personne socialisée et de développer ses capacités langagières telles qu'écouter, parler, lire, écrire et interagir, généralement en lien avec l'étude de genres textuels. Pour l'élève, le but est de mieux comprendre le monde dans lequel il s'insère et de devenir acteur de cette communauté discursive.

La deuxième finalité amène l'élève, de manière progressive et spiralaire, à une maîtrise du fonctionnement langagier, en développant sa curiosité intellectuelle ainsi que sa capacité à réfléchir sur la langue (grammaire, lexique) et la communication (énonciation, situations de communication). Cette réflexion lui offre une meilleure connaissance de sa propre langue et des outils utilisables en situation de communication. Ce rapport d'objectivation de la langue, construit par l'apprentissage grammatical, peut ensuite être réinvesti dans les deux autres finalités du français (Schneuwly, 2004).

Enfin, la troisième finalité, développer des références culturelles, amène l'élève à une meilleure connaissance de sa propre langue (littérature, évolution de la langue, normes linguistiques, variations sociales, géographiques) tout en développant des liens avec les autres langues.

Le nouveau plan d'études (PER) (CIIP, 2010) reprend ces différentes finalités pour l'enseignement des langues en y joignant une quatrième, plus générale, le développement d'attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage. Cette finalité cherche à développer chez les élèves des attitudes de curiosité, d'intérêt, de motivation et d'ouverture face aux langues et à leur diversité, tant linguistique que culturelle.

Les lignes directrices de la CIIP (2006) et le PER (CIIP, 2010) mettent la communication au centre de l'apprentissage du français et montrent une volonté de faire des liens entre grammaire et pratique de la langue. Schneuwly (2004) parle de « triade articulée » pour mettre en évidence l'idée de l'apprentissage d'une langue formant un tout, développée par ces trois finalités, tout en étant ouverte vers d'autres disciplines.

Après une présentation historique de l'évolution de l'enseignement grammatical, de la fin du XVIII^e siècle à nos jours, nous précisons les éléments essentiels d'un enseignement grammatical à l'aube du XXI^e siècle.

2 L'enseignement grammatical aujourd'hui

Nous pouvons en premier lieu affirmer que l'enseignement grammatical garde une place importante dans cette vision articulée de l'enseignement du français. La méthode (active et inductive) et les différents niveaux d'analyse de la phrase (formels, fonctionnels et sémantiques) proposés par l'ERF restent actuels. Les objets de l'apprentissage se sont quant à eux élargis à une grammaire du texte et des discours. Ainsi, l'enseignement grammatical développe deux axes de travail complémentaires.

2.1 Une grammaire de la phrase

Le premier axe d'enseignement, lié à une grammaire de la phrase, vise une meilleure conscience des différents éléments qui constituent la phrase, qu'ils soient obligatoires ou facultatifs, leur nature et leur fonction dans la phrase. Ici, l'unité de base de l'analyse est la phrase et peut être mise en lien avec la grammaire structurale de MF. Les élèves sont amenés à développer leurs capacités d'analyse (observation, manipulations) afin de comprendre les grandes régularités de la langue et d'améliorer leurs connaissances explicites du fonctionnement de la phrase. L'apprentissage de ces notions grammaticales règle aussi des problèmes orthographiques et de ponctuation.

Ce type de grammaire reste primordial pour plusieurs raisons. Une telle analyse sert à identifier la fonction et la nature des différents groupes de la phrase. Par une démarche inductive, le but est de développer chez l'élève un esprit de questionnement, d'observation, de recherche du savoir plus qu'un respect aveugle des dogmes. De même, cette grammaire de la phrase établit des relations entre certains groupes de la phrase (relation entre le groupe sujet et le groupe verbal) et entre les éléments constitutifs d'un groupe (notamment du groupe nominal.) Ces relations ont aussi pour objectif de régler des problèmes orthographiques, essentiellement dans le domaine des accords. L'identification des différents types de phrases explique aussi certaines règles de ponctuation. Ainsi, cette grammaire de la phrase rend possible le rapprochement entre certains objectifs de l'enseignement du français (grammaticaux, orthographiques, de compréhension et de production de phrases). La méthode présentée ci-dessus a d'ailleurs été largement utilisée et testée pour construire des notions grammaticales ou utiles à l'orthographe grammaticale.

Par contre, la principale limite de ce type de grammaire est qu'elle ne permet pas réellement de comprendre comment s'écrit un texte. En effet, un texte n'est pas qu'un assemblage de phrases. Lorsque le locuteur écrit, il fait appel à des savoirs plus complexes, touchant à l'organisation du texte et au sens de ce qui est communiqué. Ce type d'analyse syntaxique ne tient compte ni du contexte (type de personne, type d'action, but poursuivi ...), ni du co-texte (les phrases qui viennent avant et après la phrase étudiée) et n'explique en rien comment le texte lui-même est constitué. Un élargissement

des objets d'enseignement grammatical est donc nécessaire au développement et à la maîtrise de connaissance au service de la production et de la compréhension textuelle.

2.2 Une grammaire du texte

Un second axe d'enseignement, lié à une grammaire du texte, apporte des solutions concrètes aux problèmes d'écriture qui se posent aux enfants. Cet enseignement grammatical contribue aussi à mieux cerner comment un auteur s'y prend pour écrire.

Une grammaire du texte démontre qu'il existe des règles explicitant l'écriture adéquate d'un texte, mettant en évidence sa textualité et non sa grammaticalité (Vandendorpe, 1996). Cette grammaire-là s'éloigne d'une grammaire de la phrase pour tenter d'approcher « l'activité langagière dans sa globalité » (Bronckart, 1985, p. 85). Pour aller dans cette perspective, il est nécessaire de quitter l'analyse de la phrase, « unité propositionnelle envisagée dans la perspective saussurienne » (Bronckart, 1985, p. 85), pour aller vers une analyse de l'énoncé, analyse qui se fera en dépendance du contexte physique (émetteur, récepteur, lieu et moment de l'énonciation) et social (lien social entre émetteur et récepteur, lieu social, but poursuivi par l'énonciateur) mais aussi du co-texte (phrases perçues comme une suite d'énoncés qui ont des liens entre eux).

Ce type de grammaire, en lien par exemple avec l'étude d'un genre particulier, sert à comprendre la structure du texte étudié, les mécanismes de textualisation (connecteurs, cohérence nominale, cohérence verbale) et de prise en charge énonciative utilisés, mais aussi l'intention visée par l'auteur.

Genres textuels et types de discours

Selon Bronckart (1996a, p. 137), un texte est une « unité de production verbale » orale ou écrite, « véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence ». L'analyse linguistique des textes a défini différents types de productions verbales identifiables dans les pratiques orales et écrites. Ces types de productions verbales sont des sortes de modèle sur lesquels tout locuteur va se baser pour construire son propre langage. Car lorsqu'un locuteur écrit ou parle, il ne crée jamais quelque chose de totalement nouveau, du moins du point de vue de la structure du texte. Il s'appuie sur les textes déjà existants socialement et historiquement dans l'intertexte pour construire son propre texte. Ces différentes sortes de textes présentent des caractéristiques relativement stables, justifiant qu'ils soient qualifiés de genres de textes en référence à Bakhtine (cité dans Bronckart, 1996a, p. 265).

Un genre textuel est donc une forme langagière, orale ou écrite, construite socialement, aux caractéristiques relativement stables et reconnues collectivement (Bronckart, 1996a; Chartrand, 2008; De Pietro & Schneuwly, 2003; Schneuwly & Dolz, 1997):

- les paramètres du contexte communicatif;
- la reprise dominante de l'un ou l'autre type de discours ;
- une organisation textuelle plus ou moins établie ;
- certaines marques langagières prépondérantes ;
- certaines spécificités graphiques et matérielles.

Chaque genre textuel est composé de différentes parties, appelées types de discours, plus ou moins stabilisés et regroupés en catégories (entre 4 et 8 selon les références théoriques choisies). Bronckart (1996a et b) a répertorié ces types de discours en fondant son analyse sur deux aspects :

- Il a analysé le rapport entre le contenu thématique du texte et le « monde ordinaire dans lequel se déploie l'action langagière dont le texte est issu ». Si ces deux contenus sont conjoints, Bronckart parle d'un discours de type « exposer », caractérisé par une sorte d'atemporalité. Si les deux contenus sont disjoints, les faits écrits ou parlés étant passés, attestés, ou à venir, le discours est de l'ordre du « raconter », que ce soit de manière fictive ou réelle.
- Il a aussi observé le rapport entre « la situation matérielle de production » et la production textuelle elle-même. En effet, l'énonciateur peut intégrer ou non dans son texte « des références explicites aux paramètres de l'acte de production (renvoi au locuteur, à l'interlocuteur, à l'espace ou au temps de production) » (Bronckart, 1996b, p. 42). Bronckart (1996 a et b) distingue ainsi les discours dans lesquels des éléments de la situation matérielle de production sont impliqués et les discours dans lesquels ces éléments sont externes à l'action langagière.

Ces deux analyses coordonnées mettent ainsi en évidence quatre types de discours :

- pour l'ordre de l'exposer, le discours interactif (interaction avec des éléments de la situation matérielle de production) et le discours théorique (autonome par rapport à la situation de production) ;
- pour l'ordre du raconter, le récit interactif (interaction avec des éléments de la situation matérielle de production) et la narration (récit autonome par rapport à la situation de production).

Ces types de discours sont donc assez facilement identifiables et ont des éléments constitutifs qui les caractérisent (pour une synthèse, voir Bronckart, 1996a).

Différents types d'organisation textuelle

Tout texte est composé de différents types de discours mais aussi d'une structure, d'un plan selon lequel le contenu d'un type de discours est organisé. Afin de décrire ces différents schémas, Bronckart (1996a), Chartrand et ses collègues (1999) distinguent plusieurs organisations textuelles :

- La séquence narrative est généralement présente dans les récits impliqués et les narrations. Ce processus de mise en intrigue contient cinq à sept phases selon les auteurs.
- La séquence descriptive est présente dans tout type de discours et est caractérisée par trois phases majeures.
- La séquence explicative est présente dans l'ordre de l'exposer et contient entre trois et quatre phases selon les auteurs.
- La séquence argumentative est présente dans l'ordre de l'exposer et contient entre quatre et cinq phases selon les auteurs.

En plus de ces quatre organisations textuelles particulières, Bronckart (1996a) en décrit quatre supplémentaires :

- La séquence dialogale apparaît dans le discours interactif et contient trois niveaux emboîtés.
- La séquence injonctive est de l'ordre de l'exposer et a pour but de faire agir. Selon Bronckart (1996a), certains auteurs ne distinguent pas cette séquence de la séquence descriptive.
- Le script est dans l'ordre du raconter mais se distingue de la séquence narrative en proposant un ordre chronologique sans processus de mise en intrigue.
- La schématisation est dans l'ordre de l'exposer et propose un ordre naturel des unités d'information.

Un genre textuel peut être composé d'une seule séquence mais il est fréquemment constitué de plusieurs séquences emboîtées, avec cependant un type de discours dominant et des discours secondaires. Aussi, nous pouvons parler de genres à dominance narrative ou explicative par exemple.

Mécanismes de textualisation

Un texte n'est cependant pas uniquement organisé en fonction du type de discours dominant ou des séquences emboîtées qui le constituent, il est aussi réglé par des mécanismes visant l'unité et la cohérence du texte lui-même, appelés mécanismes de textualisation. Effectivement, l'écrit nécessite une continuité thématique et certains mécanismes établissent cette progression ; ils explicitent et marquent les relations de continuité ou de rupture entre les différents éléments du texte, soulignent ou évitent les répétitions ainsi que les contradictions internes.

Selon Bronckart (1996a), ces mécanismes de textualisation s'organisent en quatre grandes catégories :

- Les mécanismes de connexion participent à l'articulation de la progression thématique grâce aux organisateurs textuels.
- La cohésion nominale facilite la continuité thématique d'un texte, introduit les différents éléments du texte et organise leur reprise par des anaphores.
- La cohésion verbale, quant à elle, marque les relations de continuité et de discontinuité dans les syntagmes verbaux.
- Enfin, les mécanismes de prise en charge énonciative contribuent à la cohérence pragmatique d'un texte, en exprimant les évaluations et leurs sources à l'égard de l'un ou l'autre aspect du contenu thématique.

Vers une meilleure compréhension du texte et de son organisation

Un texte est donc un ensemble cohérent régi par différents principes de fonctionnement, qui constituent la grammaire textuelle (Chartrand et al., 1999) :

- l'unité du sujet se dégageant au fil du texte ;
- la reprise de l'information ou la cohérence nominale ;
- la progression de l'information et l'organisation textuelle (« séquences textuelles », mécanismes de connexion) ;

- l'absence de contradiction interne et la constance du point de vue, présentée au fil du texte par des mécanismes de prise en charge énonciative.

Nous pouvons y ajouter l'importance de la cohésion verbale et l'utilisation des temps verbaux, la plupart du temps en lien avec les types de discours mis en œuvre. Un discours de l'ordre du raconter va privilégier les temps du passé, le présent de narration voire le futur (faits écrits ou parlés à venir) alors qu'un discours de type « exposer » est caractérisé par une sorte d'atemporalité, la plupart du temps exprimée par des verbes au présent.

L'enseignement de la grammaire textuelle est primordial pour mieux comprendre comment s'écrit un texte et développer des outils essentiels à l'écriture d'un texte mais aussi à sa compréhension. Cette grammaire textuelle contribue à ce que l'élève devienne réflexif et autonome dans la compréhension et la production des textes. Ce second axe d'enseignement pourrait être un lieu privilégié pour articuler certains éléments de structuration à des objectifs de compréhension et de production d'un texte.

Après avoir présenté les deux axes de travail d'un enseignement grammatical, nous terminons ce chapitre par les intentions visées par tout enseignement de grammaire.

2.3 Trois finalités visées par l'enseignement de la grammaire

Selon de nombreux auteurs (Bronckart, 1990, 2004; Chartrand & De Pietro, 2010b; Genevay, 1996; Léon, 1998; Schneuwly, 2004), l'enseignement grammatical, que ce soit dans le cadre d'une grammaire de la phrase ou d'une grammaire du texte, devrait viser plusieurs finalités larges :

- la construction d'un système de savoirs grammaticaux ;
- la construction d'outils au service de la pratique de la langue ;
- le développement d'une posture réflexive sur la langue et son utilisation.

La construction d'un « système organisé de savoirs » aide à mieux connaître et parler de sa propre langue et de son propre langage; cette construction contribue à l'acquisition d'un métalangage général et sert aussi de passage vers l'apprentissage d'autres langues (Léon, 1998) ; cette finalité est nommée « développement d'une culture partagée » par Chartrand et de Pietro (2010b).

Les connaissances acquises et systématisées sous la forme d'outils peuvent être réinvesties dans les deux autres composantes (pratiques langagières, connaissances et pratiques littéraires) de la discipline (Schneuwly, 2004). Ce réinvestissement peut viser plusieurs objectifs :

- des objectifs de production et de compréhension textuelle, écrite ou orale, par l'acquisition des différentes opérations constitutives des discours et des genres textuels (Schneuwly, 2004) ;
- des objectifs d'analyse littéraire, par exemple stylistiques (Schneuwly, 2004) ;
- des objectifs orthographiques par la maîtrise des règles de l'orthographe grammaticale et la connaissance de la structure grammaticale qui les sous-tendent (Léon, 1998).

Le développement d'une posture réflexive sur la langue et sur ses propres pratiques langagières (Bronckart, 1990, 2004; Chartrand & De Pietro, 2010b; Schneuwly, 2004) se manifeste par une prise de distance et une meilleure conscience de sa propre utilisation de la langue. Cette posture devrait pouvoir se transférer peu à peu pour aborder des phénomènes grammaticaux nouveaux (Genevay, 1996).

Nous pouvons donc dire que l'enseignement grammatical devrait à la fois développer des savoirs sur la langue, des outils pour devenir un locuteur autonome mais aussi une posture réflexive sur ses pratiques langagières et celles d'autrui.

3 Synthèse : vers une définition de l'enseignement de la grammaire

Dans le premier point de ce chapitre, nous montrons que l'évolution de la discipline « français » se concrétise notamment par un enseignement grammatical aux normes plus descriptives, fondées sur l'usage le plus répandu. Traditionnellement, l'enseignement grammatical concernait davantage l'étude des systèmes et sous-systèmes de la langue (syntaxe, morphosyntaxe, morphologie, orthographe, ponctuation) avec une vision normative de la langue et une insistance sur la langue écrite. Dès les années quatre-vingt, l'enseignement du français véhiculé par les prescriptions prend la forme d'une unité articulée autour de finalités multiples mais reliées. L'enseignement de la grammaire y apparaît comme une activité intégrée à l'activité de communication en y ajoutant une dimension réflexive. Le but de cet enseignement est « d'amener l'élève à observer les caractéristiques de sa langue, et à en induire les régularités puis à codifier les connaissances acquises en termes grammaticaux » (Léon, 1998, p. 72). Cette représentation théorique du fonctionnement langagier contribue à une posture réflexive sur sa propre langue et facilite son utilisation dans sa pratique au quotidien. Les recommandations actuelles de la CIIP (2006) et le nouveau plan d'études (CIIP, 2010) renforcent aussi cette vision de l'enseignement du français, articulée autour de trois finalités distinctes mais reliées. La grammaire proposée dans le cadre d'un tel enseignement est descriptive, parce qu'elle décrit et explique les principaux phénomènes régulés et normés, et normative, parce qu'elle répertorie les règles et usages qu'il faut maîtriser pour écrire selon les normes du français « standard » (Chartrand & Boivin, 2004).

Dans une seconde partie, nous avons développé les lignes fondamentales de l'enseignement grammatical aujourd'hui. Nous avons ainsi montré qu'un apprentissage formel de la langue peut porter sur des principes de fonctionnement de la langue à de multiples niveaux. Il peut se centrer, de manière « traditionnelle », sur l'étude des systèmes et sous-systèmes de la langue, avec comme objet principal d'études la phrase et les éléments qui la constituent. Mais il peut aussi s'intéresser à un objet plus large, le texte oral ou écrit, son contexte communicatif, son organisation et ses caractéristiques textuelles (les temps verbaux, les connecteurs, les reprises anaphoriques, les mécanismes de modalisation). Ce deuxième axe de travail se construit en priorité au service d'une meilleure utilisation de la langue en situation de compréhension ou de production textuelle, même si le premier axe de travail grammatical a aussi comme but ultime une meilleure utilisation de sa langue en situation.

Nous avons aussi montré que l'enseignement de la grammaire permet le développement chez l'élève, à la fois de savoirs langagiers, de savoir-faire (construction d'outils au service de la pratique textuelle) mais aussi d'attitudes réflexives et évaluatives face à ses propres pratiques langagières (Chartrand, 2003). A ce propos, si nous nous intéressons dans ce travail à un enseignement explicite de la grammaire, nous adhérons à l'idée, énoncée par Chartrand et Boivin (2004) ainsi que par De Pietro (2009), que la grammaire n'est pas seulement une description explicite de certains fonctionnements langagiers mais qu'elle peut aussi prendre la forme d'une activité réflexive plus spontanée, s'insérant dans une pratique de la langue plus implicite.

Nous nous intéressons à un possible enseignement de connaissances grammaticales plus explicites, intégré à une situation de production textuelle. Mais comment développer chez l'élève sa capacité à produire à un texte ? Après une définition des aspects essentiels à un enseignement grammatical, le prochain chapitre s'intéresse à cet autre axe important de l'enseignement du français, l'enseignement de la production textuelle.

Chapitre II

Un enseignement de la production textuelle

Ce deuxième chapitre s'intéresse à l'enseignement de la production textuelle. Après une brève définition de la production textuelle, nous montrons que pour enseigner celle-ci, l'institution scolaire a d'abord pensé qu'on pouvait apprendre à écrire des textes en apprenant de manière cumulative des notions grammaticales liées à une grammaire de la phrase (Dolz & Schneuwly, 1998b). Après un bref historique de l'enseignement de la production textuelle, nous présentons le développement d'une idée qui s'est peu à peu inscrit dans l'institution scolaire romande, l'idée que l'on pouvait apprendre à écrire un texte en étudiant une unité plus large que la phrase, le texte. Nous montrons ainsi comment un « modèle didactique du genre » s'est peu à peu développé et a permis la création de moyens d'enseignement romands en production textuelle orale et écrite. Enfin, nous défendons l'idée que l'étude d'un genre textuel peut devenir le lieu privilégié d'une didactique intégrée de la grammaire.

1 Définition de la production textuelle

Bronckart (1996a) définit le texte comme une production verbale contenant un message organisé linguistiquement et visant à produire un but en fonction d'un destinataire. Tout texte singulier ou production textuelle peut être décrit comme une action langagière singulière qui se déroule dans un contexte qui lui est propre (Bronckart, 1996b). Cette production textuelle est décrite par Schneuwly (1988, p. 20) « comme une véritable interface médiateur entre le milieu et le sujet, transformant l'extérieur en intérieur, puis l'intérieur en extérieur ». La production textuelle est donc avant tout communication, avec soi comme avec autrui. Parler et écrire, c'est s'exprimer et se construire en tant que personne, mobiliser ses connaissances, les organiser, les formaliser et les expliciter, prendre de la distance face au savoir, développer son imagination, communiquer, s'insérer dans une vie sociale, culturelle et professionnelle. Cette production se matérialise par une interaction sociale, une situation matérielle de production et enfin un contexte dans lequel elle s'insère. Mais comment développer chez l'élève sa capacité à produire des textes cohérents, bien construits et normativement corrects.

2 Bref historique de l'enseignement de la production textuelle

Chartier et Hébrard (1994) expliquent que jusqu'au premier tiers du XIX^e, seuls quelques élus apprenaient à écrire, apprentissage limité au geste calligraphique. Par la suite, il est demandé aux enseignants que cet apprentissage ne se limite pas à la calligraphie mais englobe l'écriture orthographique d'un texte. A partir du milieu de ce même siècle, la baisse des coûts des matériaux liés à l'écriture met l'instrument « le cahier » au centre de l'apprentissage de l'écriture (Chartier & Hébrard, 1994, p. 35) par une « récapitulation journalière des savoirs appris ». Pour sa part, Schneuwly (1986) dévoile comment la narration et la description sont devenues les genres textuels privilégiés dans l'enseignement de la production textuelle dès 1860, alors que les genres utilitaires étaient

dominants jusqu'alors. Chartier et Hébrard (1994, p. 56) remarquent que les genres textuels sont choisis en fonction « des besoins des enfants du peuple » A partir de la fin du XIX^e siècle, un certain ordre des textes à enseigner s'est imposé : description, comparaison, narration, fable, lettre d'affaire, correspondance (Schneuwly, 1986). Derrière l'étude de la narration, l'intention prioritaire était à l'époque de développer les facultés morales des enfants en cherchant à produire des récits qui démontrent telle morale importante dans la société (par exemple, le menteur finit toujours par ne plus être cru).

Avec l'émergence de la pédagogie active dans les années 1930, la communication commence à prendre une certaine place dans l'enseignement de la production textuelle. Freinet (1960, dans Boumard, 1996) pense que l'enfant a le besoin naturel de s'exprimer ; ce pédagogue développe l'idée d'un apprentissage naturel de l'écriture et propose le texte libre et le journal scolaire comme formes de communication à privilégier à l'école. Ainsi, si la narration et la description restent des genres dominants à l'école obligatoire, la prise en compte du vécu de l'enfant s'inscrit peu à peu dans l'enseignement de la production textuelle. La description de l'expérience et des sentiments devient une approche pour trouver des idées et apprendre à écrire des textes. Un autre élément reste prépondérant dans l'enseignement de la production textuelle : l'utilisation des textes littéraires comme modèles d'inspiration.

Par rapport aux méthodes d'enseignement, deux méthodes prédominent au XX^e siècle (Schneuwly, 1986):

- s'inspirer des bons auteurs pour écrire, en survalorisant l'idée qu'il y a une bonne manière d'écrire;
- partir de l'écriture d'une phrase pour peu à peu l'enrichir et rédiger une succession de phrases, par exemple en utilisant la technique des « gammes » (Nussbaum, 1969, cité dans Schneuwly, 1986).

Dès les années soixante, nous l'avons déjà montré dans le chapitre historique sur l'enseignement de la grammaire, un réel mouvement de balancier s'est opéré avec l'émergence d'un enseignement rénové du français (ERF). Les auteurs de Maitrise du français (MF) (Besson et al., 1979) en Suisse romande reprennent les idées développées par la pédagogie active et érigent la communication au centre de l'apprentissage du français. Un type nouveau d'activité devient le point central de cet enseignement, l'activité-cadre. Cette activité large et communicationnelle se définit comme le lieu de développement de pratiques langagières proches de la vie réelle et d'une maîtrise de la langue dans les activités quotidiennes.

Ce « modèle d'enseignement », issu aussi d'une conception naturelle de l'enseignement de l'écriture (Freinet, 1960, dans Boumard, 1996), propose un apprentissage spontané de l'écriture. Les prescriptions dominantes sont le développement de situations de communication et d'activités langagières concrètes pour apprendre à produire des textes. L'idée véhiculée par ces prescriptions est que c'est en écrivant dans un but concret de communication que l'élève va peu à peu améliorer ses capacités langagières. Pourtant, pratiquer de manière intuitive sa langue, ce n'est pas encore construire un apprentissage conscient du fonctionnement de celle-ci.

L'autre idée qui perdure est qu'il suffit de mobiliser la réflexion de l'élève sur la grammaire de la phrase pour que les apprentissages grammaticaux construits se concrétisent dans les pratiques langagières. Ce transfert d'apprentissage grammaticaux dans l'écriture d'un texte - nous l'avons montré dans le précédent chapitre - ne suffit à développer la capacité des élèves à produire un texte. Prioritairement parce que le texte n'est pas qu'un assemblage de mots mais un tout « organisé linguistiquement ». Nous avons décrit cette organisation par les concepts de grammaire textuelle, de types de discours, d'organisation textuelle et de mécanismes de textualisation.

Cette connaissance de comment s'organise un texte a permis le développement d'un nouveau modèle d'enseignement de la production textuelle dès les années quatre-vingt dix, le modèle didactique du genre, avec l'idée essentielle que le genre textuel pourrait être l'objet prioritaire de l'apprentissage de la production textuelle.

3 Les genres textuels comme outil didactique

Par un travail approfondi autour du genre textuel, une équipe genevoise développe l'hypothèse que « la définition aussi précise que possible des dimensions enseignables d'un genre facilite l'appropriation de celui-ci comme outil et rend possible le développement de capacités langagières diverses qui y sont associées » (Schneuwly & Dolz, 1997, p. 39).

Le choix de définir le genre textuel comme entrée dans l'apprentissage textuel est motivé par trois raisons selon leurs auteurs (Dolz & Schneuwly, 1998b):

- partir des textes permet de travailler les phénomènes de textualité en lien étroit avec des situations de communication ;
- ce choix facilite aussi le traitement du contenu du texte ainsi que l'étude des mécanismes de textualisation propres à son organisation ;
- enfin, mettre le texte au centre de l'apprentissage donne du sens aux activités proposées.

3.1 Le genre, une unité significative pour les élèves

S'appuyant sur Bakhtine, Bronckart et ses collègues (Bronckart, 1996a et b; Dolz & Schneuwly, 1998b) montrent que tout locuteur utilise des genres textuels préalablement et socialement construits pour communiquer. Ainsi, maîtriser un genre textuel, c'est utiliser des capacités langagières multiples en situation de communication.

Partant de ce lien étroit entre maîtrise du genre et situation de communication, Dolz et Schneuwly (1998b, p. 3) proposent le genre comme « unité de travail significative pour les élèves ». Travailler en fonction d'un genre textuel a des intérêts multiples : décrire et construire certaines régularités linguistiques, favoriser les pratiques sociales dans l'enseignement et l'insertion de l'élève dans un monde social (Dolz, Gagnon & Toulou, 2008).

La construction de nouveaux moyens romands pour développer l'expression orale comme écrite (Dolz et al., 2001) s'est établie à partir de cette unité significative du genre. Les

genres ont été regroupés en fonction de leur finalité sociale: narrer, relater, argumenter, exposer, régler des comportements. Chaque regroupement a permis de décrire un ensemble relativement homogène de « configurations spécifiques d'unités linguistiques » des genres et de les transformer en objet d'enseignement (Dolz & Schneuwly, 1998b, p. 5).

3.2 Le modèle didactique du genre

Ces genres textuels peuvent donc être l'objet d'un enseignement et servir d'outil didactique en production orale et écrite (Dolz & Schneuwly, 1998a; Dolz et al., 2008, 2001; De Pietro & Schneuwly, 2003; Schneuwly & Dolz, 1997). Travailler les genres formels publics à l'école, c'est offrir à tous les élèves des outils pour développer des capacités langagières efficaces et conscientes en production orale et écrite.

Cette construction d'un modèle didactique du genre (De Pietro & Schneuwly, 2003) s'est constituée à partir de quatre sources : des pratiques sociales de référence, des pratiques scolaires, des pratiques langagières des élèves et enfin la littérature sur le genre.

Un modèle didactique du genre propose la description « toujours provisoire » des principales caractéristiques du genre dans le but de les transformer en objets d'enseignement. Ce modèle compte idéalement cinq composantes du genre à enseigner (Dolz et al., 2008; De Pietro & Schneuwly, 2003, p. 32):

- la définition générale du genre ;
- les paramètres du contexte communicatif ;
- les contenus spécifiques ;
- la structure textuelle globale ;
- les opérations langagières et leurs marques linguistiques.

L'étude d'un genre textuel est une occasion de pratique de la langue et de construction de connaissances explicites sur certains fonctionnements langagiers propres au genre travaillé. Cette étude pourrait donc être le lieu privilégié d'une approche intégrée de la grammaire.

3.3 Enseignement de la grammaire intégré à l'étude d'un genre

Travailler à partir d'un genre, nous l'avons montré précédemment, c'est un moyen de découverte et d'appropriation d'un genre textuel particulier présent dans la société tout en donnant du sens à un possible apprentissage grammatical.

Mais produire un texte, c'est aussi l'occasion et la nécessité de mobiliser et de développer des connaissances diverses. L'écriture, processus complexe, est définie par différentes opérations propres à la production textuelle mais aussi transversales. Les opérations langagières spécifiques à la production textuelle (Dolz et al., 2008) sont les suivantes:

- la contextualisation ou la représentation de la situation de communication,
- l'élaboration et le traitement du contenu et de la progression thématique,
- la planification et la gestion de l'organisation du texte en fonction du genre,
- la textualisation par l'utilisation des ressources de la langue caractéristiques du texte

– la relecture, la révision et la réécriture du texte.

D'autres opérations, transversales à toute activité d'écriture (Dolz et al., 2008), sont aussi constitutives de la production d'un texte, telles les opérations syntaxiques, lexicales, orthographiques et graphiques.

L'analyse des composantes du texte à produire, des contenus du curriculum ainsi que l'évaluation des capacités initiales des apprenants et des obstacles vécus permettent de fixer des objectifs d'un enseignement grammatical intégré à l'étude d'un genre particulier. Ce modèle didactique du genre nous semble donc le plus favorable à la construction d'une séquence didactique avec comme intention d'articuler production d'un texte et construction de connaissances explicites sur un phénomène langagier.

Après avoir développé les principes importants de la grammaire et de la production textuelle, nous arrivons au cœur de notre cadrage théorique : comment développer un enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle ?

Chapitre III

Les principes-clés d'un enseignement grammatical intégré à la production textuelle

Dans ce chapitre, nous faisons un état de la question à propos d'un enseignement grammatical intégré à la production textuelle. En premier lieu, nous présentons les éléments et les arguments essentiels véhiculés dans les écrits didactiques en faveur d'une telle approche. Nous mettons aussi en évidence les difficultés nommées dans la mise en œuvre d'une didactique intégrée de la grammaire. Par la suite, nous présentons des exemples de modèles didactiques intégrant l'apprentissage structuré à la pratique de la langue. Puis, quelques résultats de recherche en lien avec de tels dispositifs contribuent à mieux cerner les comportements des enseignants et des élèves quand ils tentent des liens entre pratique de la langue et connaissances grammaticales. De même, nous présentons des modèles de curriculum qui tentent ces liens. Enfin, nous terminons ce chapitre par une description d'un « modèle » d'enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle.

1 Enseignement grammatical intégré à la production textuelle dans les écrits didactiques

Les écrits actuels sur la didactique du français (Bronckart et al., 2005; Campana & Castincaud, 1999; Charmeux, Monier-Roland & Grandaty, 2001; Chartrand, 1996, 2003; Chartrand & Boivin, 2004; Dolz, 1999; Genevay, 1996; Léon, 1998; Schneuwly, 2004; Tisset, 2005) insistent de manière répétée sur les passerelles nécessaires entre grammaire et expression et sur les possibilités d'un travail intégré. Ils montrent le lien étroit entre observation, construction du système langagier et pratique textuelle, essentiellement par l'appropriation de normes liées à la grammaire textuelle. Campana et Castincaud (1999), Charmeux et ses collègues (2001), Chartrand (1996), Léon (1998) et Tisset (2005) soulignent que l'objectif principal de l'enseignement de la grammaire à l'école est la maîtrise de normes, dans la perspective de développer des compétences en compréhension et production orale et écrite. Chartrand (1996) constate une insuffisance des connaissances déclaratives, qui, à elles seules, ne sauraient garantir leur mise en application lors de la lecture et de l'écriture des textes. Ainsi, un élève doit non seulement connaître les règles mais savoir aussi quand et comment les mettre en pratique en situation, de façon systématique et réfléchie. Charmeux, Monier-Roland et Grandaty (2001) vont dans le même sens lorsqu'ils insistent sur la nécessité d'apprendre à réinvestir le savoir appris dans des contextes différents. Les pratiques langagières sont donc essentielles pour acquérir cette maîtrise dans différents contextes linguistiques et contribuer au développement des compétences langagières. Pour leur part, Campana et Castincaud (1999, citant Weinland & Baudry, 1994) reprennent le concept de « grammaire-empilement » pour critiquer l'apprentissage de notions isolées et non contextualisées. Recommencer jour après jour les mêmes apprentissages, en espérant que l'empilement portera ses fruits, « c'est le déjà vu toujours non acquis » (Campana &

Castincaud, 1999, p. 62). Pour eux, ces pratiques amènent à une impasse, celle de croire que les élèves vont pouvoir réinvestir de manière autonome ce qu'ils ont stocké de manière détachée.

Cette volonté d'articulation a donc plusieurs visées pédagogiques pour l'élève lui-même (Chartrand & Boivin, 2004, p. 5):

- Donner du sens à l'apprentissage grammatical et susciter sa motivation à s'engager dans un tel apprentissage.
- Développer « une représentation plus globale de la langue en saisissant concrètement la façon dont elle s'actualise dans les pratiques langagières », spécialement celles des élèves eux-mêmes, par l'acquisition de nouvelles connaissances sur la langue, sur les textes et les discours.
- Développer une maîtrise des normes langagières et une capacité d'analyse sur ses propres productions et ainsi « vaincre ses difficultés de lecture ou d'écriture ».

Certains auteurs (Dolz, 1999; Genevay, 1996; Schneuwly, 1998, 2004; Wirthner, 2005), s'ils ne réfutent pas cette vision articulée de l'enseignement du français, insistent aussi sur le caractère autonome de l'enseignement de la production textuelle et de la grammaire. Ils montrent que chaque sous-discipline a ses objectifs propres, l'appropriation de conduites langagières, la réflexion et la maîtrise conscience des régularités du système langagier. Genevay (1996) souligne la nécessité de proposer une réflexion suivie et systématique dans l'enseignement grammatical. D'autres (Bronckart, 1990; Schneuwly, 1998, p. 269) pensent qu'un trop grand rapprochement entre libération et structuration nuit à la créativité et à l'expression de productions riches et diversifiées par une « survalorisation normative ». De Pietro et Wirthner (2004), Dolz (1999), Schneuwly (1998) et Wirthner (2005) montrent aussi que tout apprentissage grammatical ne peut se faire de manière intégrée. Certains objets de structuration ne sont pas présents dans l'étude de genres textuels spécifiques, d'autres sont transversaux à toute production (par exemple, certaines normes orthographiques), d'autres encore sont trop spécifiques pour être intégrés à la production textuelle. Ces différents auteurs rompent donc avec le discours unifié des prescriptions des plans d'études (CIIP, 2004, 2006, 2010) et des écrits didactiques présentés ci-dessus. Pour eux, des activités de grammaire peuvent et doivent être mises en lien avec une pratique réfléchie de la langue ; car « maîtriser la langue écrite est un objectif à long terme, indissociable d'un certain vécu » (Genevay, 1996, p. 82). Mais ils s'opposent à un discours unilatéral, opposant théorie et pratique, et valorisant exclusivement l'idée d'une grammaire totalement assujettie à des pratiques de production et de compréhension de textes (Genevay, 1996; Schneuwly, 1998). Schneuwly (1998, p. 269) pose même la question de la nécessaire utilité de la grammaire en développant l'idée d'un enseignement grammatical comme « mode de pensée disciplinaire autonome ».

De plus, nous l'avons déjà souligné, cette volonté d'articulation entre communication et activités structurées, bien que très présente dans le discours de MF et du plan d'études de 1989, ne s'est pas réellement concrétisée dans les pratiques des enseignants (Aeby, De Pietro & Wirthner, 2001). Si la transposition de ces prescriptions ne se réalise pas dans les pratiques, n'est-ce pas un signe que cette idée, bien que pertinente théoriquement, soit très complexe à mettre en œuvre pratiquement ? Nous présentons ci-dessous les difficultés propres à cette articulation.

2 Difficultés propres à l'articulation grammaire-texte

Une première difficulté est liée à l'écart observé entre les besoins des élèves et les contenus à enseigner ; manifestement, les obstacles réels observés dans les pratiques langagières des élèves sont souvent fort éloignés des contenus imposés par les plans d'études.

Les notions grammaticales prescrites par les plans d'études proposent encore des apprentissages liés à la phrase et aux manipulations internes à celle-ci. Ces phrases (positives, déclaratives et neutres) étudiées dans ces exercices grammaticaux sont très éloignées des phrases entendues et produites par les élèves dans leur quotidien. Les phrases écrites par les élèves sont parfois agrammaticales mais sont bien réelles. De plus, dès que les élèves se mettent à écrire et à lire, ils utilisent des phrases complexes dont ils ne sont pas encore à même de comprendre la structure grammaticale (Tisset & Léon, 1992). Une analyse de telles phrases est aussi difficile pour les enseignants eux-mêmes. Dès lors « on voit mal comment l'activité grammaticale pourrait concrètement servir d'auxiliaire (...) à une libération de l'expression, voire de la communication » (Léon, 1998, p. 15).

Certains contenus grammaticaux, tels les groupes de la phrase ou la nature de certains de ces éléments restent difficiles à mettre en lien avec des pratiques contextualisées en lecture et en écriture. Ces notions grammaticales, qualifiées d'incontournables par De Pietro et Wirthner (2004), s'intègrent mal dans des modules qui ont pour objectifs la production ou la compréhension de textes. A titre d'exemple, les notions liées à une grammaire de la phrase ne sont pas présentes dans les modules d'apprentissage proposés dans les séquences didactiques officielles (Dolz et al., 2001). Pour De Pietro et Wirthner (2004, p. 10), il paraît « illusoire d'envisager que les séquences didactiques puissent satisfaire à toutes les exigences des programmes, que ce soit dans le domaine de la production et de la compréhension ou dans celui de la grammaire au sens large ».

Enfin, certaines dimensions langagières, que Dolz et ses collègues (2008, p. 28) appellent « transversales », ne sont pas en lien avec un genre textuel précis (De Pietro & Wirthner, 2004). Par exemple, les règles d'accord ou plus largement certaines notions orthographiques ne peuvent pas être rattachées à un seul genre et pourraient encore et toujours être travaillées, quel que soit le genre travaillé.

Une deuxième difficulté relève de la production textuelle elle-même. L'écriture d'un texte nécessite non pas l'analyse de phrases isolées mais bien leur mise en contexte, en faisant des liens avec le contexte, la situation de communication mais aussi avec le co-texte, les différents éléments du texte lui-même. Si l'idée d'une grammaire textuelle est déjà ancienne dans les théories linguistiques, elle fait seulement son apparition dans le dernier plan d'études (CIIP, 2010). Les séquences didactiques (Dolz et al., 2001) proposent des apprentissages de grammaire textuelle mais ces moyens ne font pas l'inventaire explicite des notions travaillées en lien avec chaque genre travaillé. Dans cette phase transitoire (moyens élaborés en 2001 et plan d'études édité en 2010), le travail réalisé concrètement avec les moyens « S'exprimer en français » (Dolz et al., 2001) est encore planifié en fonction d'un ancien plan d'études (CIIP, 1989). Aussi, les enseignants

utilisent des moyens en n'étant pas toujours conscients des objectifs langagiers visés et de leur progression dans les différents cycles. Le nouveau plan d'études romand (CIIP, 2010) définit clairement les principaux objectifs langagiers pour chaque typologie de genre (le texte qui raconte, le texte qui argumente ...) en production et en compréhension de textes oraux et écrits. Ce nouvel outil pourrait peut-être devenir le déclencheur d'une meilleure articulation entre grammaire et pratique de la langue dans la production et la compréhension de textes. Cependant, nous pensons que ce plan d'études, nouveau et novateur, nécessite un temps d'adaptation pour que ses objectifs soient transposés de manière réfléchie et efficace dans les pratiques effectives.

Enfin, certaines difficultés s'observent dans l'apprentissage des élèves. L'idée d'intégrer les apprentissages grammaticaux dans les pratiques langagières est principalement fondée sur la volonté de donner du sens aux apprentissages grammaticaux et le souci d'aider les élèves à transférer les connaissances acquises dans les pratiques textuelles de lecture et d'écriture. Pourtant, Schneuwly (1998) souligne l'extrême difficulté des élèves à mobiliser les savoirs construits dans des activités de communication. La distance introduite par la séparation des deux objets d'enseignement en serait la cause principale. Nous nous demandons donc si un enseignement rapprochant les deux objets, quand les notions s'y prêtent, ne favoriserait pas le développement de stratégies de transfert chez les élèves.

Après une présentation des principales difficultés propres à un enseignement grammatical intégré, nous décrivons quelques exemples de modèles didactiques développant un tel enseignement.

3 Modèles d'enseignement intégré de la grammaire

3.1 Partir des productions des élèves

Lorsque les auteurs présentent des dispositifs intégrant un apprentissage structuré à la production textuelle, cet enseignement prend souvent appui sur le « modèle didactique du genre » (De Pietro & Schneuwly, 2003; Dolz & Schneuwly, 1998a; Schneuwly & Dolz, 1997). Ces dispositifs se concrétisent par une première phase de lectures de textes, sorte de « bain de textes » pour identifier certaines caractéristiques structurelles du genre. Ils se poursuivent sous la forme d'une production initiale, point de départ d'une construction de connaissances langagières en lien avec le texte à produire. Après des modules ciblés sur certaines difficultés identifiées dans les productions initiales et en lien avec le genre travaillé, ces dispositifs se terminent par une production finale qui tient lieu de réinvestissement.

Les séquences didactiques romandes « S'exprimer en français » (Dolz et al., 2001) reprennent ces différentes étapes :

- une mise en situation qui sert à définir un projet et une finalité de communication ;
- une production initiale mettant l'élève face à la production d'un texte et des problèmes posés par le genre étudié ; cette production initiale sert aussi d'observation et d'analyse (par l'enseignant et par l'élève) des potentialités mais aussi des

- apprentissages nécessaires à la mise en œuvre du genre travaillé ; de ce diagnostic sont choisis les aspects langagiers à travailler dans les différents modules ;
- des modules d'apprentissage pour construire des apprentissages, synthétisés sous la forme d'outils au service de la production ;
 - une production finale, lieu de mise en pratique des apprentissages construits, mise en œuvre à l'aide des outils créés au fil de la séquence didactique.

Ces séquences visent la construction de connaissances et la production de genres textuels oraux et écrits variés tout au long du cursus de la scolarité obligatoire en Suisse romande. Les apprentissages métalangagiers construits restent dans le domaine du texte et de la grammaire textuelle.

Allal et ses collègues (Allal, Rouiller, Saada-Robert & Wegmuller, 1999) s'appuient sur ce même modèle et proposent un enseignement intégré de l'orthographe en trois temps : un temps de mise en situation et de production initiale, un temps « décroché » d'activités spécifiques en exploitant les textes rédigés et en proposant des exercices sur les difficultés orthographiques identifiées et enfin une production finale servant de réinvestissement des connaissances acquises. Le but de ces séquences est de construire une connaissance « en actes » de l'orthographe en intégrant cet apprentissage à une production textuelle concrète.

La plupart de ces dispositifs sont intéressants parce qu'ils proposent des activités métalangagières riches et variées. Néanmoins, celles-ci sont trop nombreuses pour être travaillées dans le cadre d'une seule production. Il faut donc choisir les modules à travailler en fonction de l'analyse des difficultés observées dans les productions initiales. Cette analyse diagnostique demande, selon Chabanne (2004, p. 126), « de solides connaissances linguistiques mais aussi des capacités d'analyse des besoins et des procédures propres aux élèves ». Ce constat rejoint en partie l'avis des enseignants lors de l'évaluation des moyens « S'exprimer en français » (De Pietro et al., 2009) : s'ils sont à 77,2 % favorables à l'évaluation formative des productions initiales, ce pourcentage baisse au fil des degrés. Les auteurs de la recherche expliquent ce résultat par la complexité d'une telle évaluation diagnostique, le temps nécessaire à sa mise en œuvre et le manque de formation des enseignants (De Pietro et al., 2009). Les demandes de formation des enseignants dans cette même enquête confirment ces constats. Les deux intentions de formation les plus nommées sont la mise en œuvre d'une meilleure articulation entre séquences didactiques et autres activités de français ainsi que l'évaluation et l'utilisation des productions des élèves dans les dispositifs d'enseignement. Ces demandes en formation et ces constats montrent que les enseignants sont plutôt favorables à partir des productions initiales pour construire leurs séquences d'enseignement (74, 8 %, De Pietro et al., 2009) et à faire des liens entre les différentes sous-disciplines du français mais ne savent pas toujours comment s'y prendre pour concrétiser ces idées.

3.2 Modèle « systémique » de séquence didactique

Chartrand et Boivin (2004) résolvent en partie cette difficulté en pensant à l'avance l'articulation entre l'étude d'un genre et un travail plus systématique autour d'un

« phénomène » langagier caractéristique du genre. Elles proposent ainsi une séquence didactique qui s'articule en trois blocs :

- un temps de lecture et de travail sur le contenu et l'organisation du texte, avec à la clé une mise en évidence de certaines caractéristiques formelles du genre (par exemple : la note critique d'ouvrages documentaires et certains éléments langagiers y relatifs);
- un temps d'écriture simplifiée du genre étudié en se centrant sur un phénomène langagier caractéristique du genre (par exemple : la concision par la condensation d'une note critique à partir d'une version longue) ;
- une production finale complète en lien avec le genre étudié, en trois modules distincts : une planification du texte avec un rappel des connaissances construites par les travaux antérieurs (lecture et écriture simplifiée), une mise en texte et révision, un temps d'évaluation et de correction du texte.

Pour ces auteurs, le modèle proposé est systémique parce qu'il tient compte à la fois des interactions entre des objets d'enseignement (prescrits ou non), des dispositifs didactiques, des capacités des élèves et des contraintes (institutionnelles, liées à l'objet lui-même). La séquence didactique est perçue comme le cadre organisateur de cet « ensemble finalisé et organisé d'activités d'enseignement-apprentissage » (Chartrand & Boivin, 2004, p. 4).

Ce modèle, s'il demande une analyse fine des caractéristiques du genre, paraît particulièrement intéressant parce qu'il propose des activités métalinguistiques en articulation avec des activités de lecture et de production textuelle. De plus, il focalise l'attention de l'élève sur quelques notions ciblées propres au genre étudié, particulièrement dans la phase d'écriture simplifiée.

3.3 Tâche d'écriture à contrainte

Pour orienter l'attention de l'élève sur un apprentissage grammatical particulier, Chabanne (2004) propose des tâches d'écriture à contraintes. Bucheton (1994) développe concrètement cette idée par un dispositif didactique avec une consigne d'écriture ciblant l'attention de l'élève sur la manière de reprendre les personnages d'un récit⁴. Ce dispositif se concrétise par un temps d'écriture à contrainte, un temps de lecture d'un texte d'auteur et un temps d'analyse des productions des élèves. Il vise deux objectifs principaux : comprendre les principales fonctions des reprises anaphoriques dans la progression du récit et identifier les typologies de reprises possibles. Une réécriture est proposée comme un classique réinvestissement des connaissances.

Par une consigne contraignante, l'attention de l'élève est dirigée sur le problème à résoudre. Cette centration de l'écriture sur un problème particulier cherche à favoriser une réelle prise de conscience des notions à construire et à donner un sens réel à l'apprentissage. Cette consigne contraignante est proche de la deuxième phase du modèle de Chartrand et Boivin (2004) présenté ci-avant (point 3.2) : l'écriture simplifiée du

⁴ « Un personnage rencontre un deuxième personnage puis ils se séparent. Le premier personnage rencontre ensuite un groupe de personnes. Aucun des personnages ne devra être désigné par un nom propre ou par un pseudonyme ; tous les personnages sont du même sexe. Le récit à la 1^{ère} personne n'est pas autorisé. » (Bucheton, 1994, p. 82).

genre étudié en se centrant sur un phénomène langagier. La différence est que Chartrand et Boivin proposent une situation d'écriture simplifiée en lien avec les caractéristiques réelles du genre (ici la concision propre au genre « note critique ») et Bucheton (1994) une consigne « fictive » contraignante.

3.4 Enseignement dissous

Chabanne (2004) décrit une autre forme d'enseignement intégré de la grammaire, appelé « dissous » par l'auteur. Il s'agit d'un enseignement métalinguistique en lien direct avec la tâche d'écriture. Lors de la production textuelle, l'enseignant propose un discours sur la langue, fait circuler les questions, renvoie les élèves aux outils et propose des régulations interactives mais sans enseignement spécifique. Ce modèle est soutenu par l'idée que l'activité d'écriture elle-même est l'occasion d'apprentissages linguistiques et que c'est en pratiquant la langue qu'on apprend peu à peu à mieux la maîtriser. Elle rejoint l'idée d'un enseignement grammatical plus implicite : un enseignement grammatical vécu dans des pratiques langagières, en contexte scolaire tout comme hors contexte scolaire, en s'appuyant sur les connaissances « en actes » des locuteurs (De Pietro, 2009). Dans le contexte scolaire, il semble cependant assez clair que ce type d'enseignement ne peut être pensé en collectif et qu'il nécessite la mise en place de groupes d'écriture, par exemple sous la forme d'ateliers dirigés d'écriture (Bucheton & Soulé, 2009). Les améliorations du texte sont présentées comme des « successions de variations autour de la même consigne » (Chabanne, 2004, p. 128). Les textes peuvent dans ce contexte rester à l'état brut ou être en lien avec une situation réelle de la vie de la classe (l'écriture d'une lettre, d'une affiche, d'une quatrième de couverture pour donner envie de lire un roman ...). Ici, l'apprentissage grammatical est au service du texte uniquement.

Pour nous, l'enseignement « dissous » pose certains problèmes en lien avec la visibilité des savoirs construits. Nous questionnons les savoirs grammaticaux effectivement construits, puisqu'ils peuvent être assez éloignés des savoirs prescrits par le curriculum. De même, nous nous demandons si les savoirs construits sont bien visibles et conscientisés par l'élève lui-même puisque ces savoirs restent « dissous » à la production textuelle et au service de celle-ci.

Nous nous questionnons sur le passage d'un savoir implicite et contextualisé à la production textuelle vers un savoir plus explicite dans la progression des apprentissages au fil du cycle primaire. Un apprentissage métalangagier est-il nécessaire dans les premiers degrés primaires ou est-il, au contraire, trop abstrait pour de si jeunes élèves ? Si cet apprentissage structuré est souhaitable, à quel moment l'enseignant structure et institutionnalise le savoir. Ces questions, initialement posées par Chabanne (2004), restent sans réponses. Nous aurons peut-être l'occasion d'y revenir à la conclusion de cette recherche.

Pour nous, a priori, un enseignement grammatical implicite et explicite ont tous deux leur place dans le curriculum de l'enseignement du français à l'école primaire. Nous pensons avec De Pietro (2009, p. 31) que des interactions entre apprenants, entre apprenants et enseignants peuvent « soutenir le développement de la grammaire intériorisée des locuteurs non experts ». Mais nous sommes aussi convaincue qu'il est aussi nécessaire

de développer un enseignement plus explicite du fonctionnement langagier, prioritairement dans la manière de produire un texte.

Après une présentation de certains modèles d'un enseignement intégré de la grammaire, nous présentons quelques recherches qui ont analysé la manière dont enseignants et/ou élèves utilisent voire construisent des connaissances grammaticales en situation de production textuelle.

4 Quelques résultats de recherches autour de l'utilisation et la construction de savoirs grammaticaux en situation de production textuelle

Si les écrits didactiques autour des possibilités d'articulation entre production textuelle et travail grammatical sont assez fréquents (Bilodeau, 2004), les recherches en lien avec cette articulation semblent peu nombreuses.

Nous présentons ci-après trois exemples de recherches qui montrent comment les enseignants et les élèves utilisent des apprentissages langagiers et les construisent dans des situations de production d'écrits.

Première recherche présentée : Utilisation de la grammaire scolaire pour le texte argumentatif: circulation entre deux domaines de la discipline français (Bain & Canelas-Trevisi, 2009)

Cette recherche s'est effectuée dans le cadre d'une recherche plus vaste autour des objets enseignés en classe de français (Schneuwly & Dolz, 2009). Elle pose la question des métalangages effectivement utilisés par les enseignants et les élèves dans dix-sept dispositifs d'enseignement en 8-9^e (10-11^e selon HarmoS) visant la production d'un texte argumentatif. Les termes grammaticaux relevés appartiennent à quatre domaines retenus et définis en a priori par les chercheurs (Bain & Canelas-Trevisi, 2009, p. 240) : catégories grammaticales, syntaxe, ponctuation et lexique.

Les principaux résultats de cette recherche sont les suivants :

- Les enseignants observés font une utilisation effective de termes grammaticaux couvrant toutes les catégories observées : cette utilisation « convoque généralement le concept grammatical correspondant » et sert à expliquer des fonctionnements de la phrase et du texte (Bain & Canelas-Trevisi, 2009, p. 257). Cette terminologie, liée à une grammaire de la phrase, contribue à traiter des problèmes orthographiques et les enseignants l'utilisent aussi pour nommer des aspects textuels (choix du genre, planification, connexion, cohésion nominale et verbale, modalisation).
- Cette utilisation est très variable en fonction de l'enseignant, de sa conception du texte argumentatif et des moyens utilisés (Bain & Canelas-Trevisi, 2009, p. 258).
- Le métalangage est surtout employé par l'enseignant et les auteurs de la recherche « ont l'impression que les élèves tiennent cet instrument à distance, faute de le maîtriser ou par réticence plus générale à utiliser des termes métalangagiers » (Bain & Canelas-Trevisi, 2009, p. 258).

- Seuls certains termes grammaticaux sont nommés et leur exploitation est, selon les auteurs de la recherche, restreinte au traitement de problèmes locaux, sans procédures pour favoriser les transferts.

Les auteurs concluent en soulignant que leurs résultats ne montrent pas une utilisation ciblée et systématique de termes grammaticaux pour observer, analyser et mieux comprendre les pratiques langagières, telle que le souhaiterait le Plan Cadre romand (CIIP, 2004). Il semblerait donc que l'enseignement de la grammaire, se déploie en deux axes parallèles, l'un au service du texte et l'autre à la codification du fonctionnement de la langue (Bain & Canelas-Trevisi, 2009, reprenant Bronckart, 2004).

Deuxième recherche présentée : une recherche autour de la construction et le repérage de savoirs métalinguistiques par résolutions de problèmes à l'école primaire : la désignation des personnages d'un récit (Djebbour & Lartigue, 1994)

Cette étude s'insère dans un programme de recherche de l'INRP autour de la construction et du repérage de savoirs métalinguistiques dans des mises en textes narratives et explicatives. Les classes observées sont des classes de CM1 et de CM2 (6-7^e en Suisse selon HarmoS).

Cette recherche propose des activités diverses et variées autour des reprises anaphoriques des personnages dans des textes narratifs:

- des repérages de chaînes anaphoriques dans des textes d'auteurs et dans des textes d'élèves ;
- des activités de réécriture de productions d'un pair pour éviter certains dysfonctionnements repérés ;
- la construction d'un outil pour écrire.

Les premiers constats montrent une prédominance d'un traitement local dans les activités d'évaluation ou de réécriture de textes de pairs, en utilisant une pronominalisation ou la substitution par synonymie. Les élèves mettent en œuvre des substitutions sans prendre en compte le contexte sémantique et syntaxique. Ils n'utilisent pas de remaniements plus complexes comme la subordonnée relative ou la pronominalisation du complément de verbe.

Les auteurs de la recherche mettent alors en œuvre des activités dans lesquelles le texte est très présent, en incitant les élèves à :

- observer le contexte syntaxique, sémantique et le co-texte ;
- prendre conscience de la variété des reprises possibles ainsi que leur alternance dans un texte (à produire ou d'auteurs).

Dans ce cadre, des consignes de productions brèves à contraintes (par exemple, dévoiler peu à peu l'identité d'un visiteur mystérieux) sont aussi présentées.

Les observations montrent que les élèves ont des difficultés à faire des liens entre activités grammaticales et activités de lecture et d'écriture. Ils n'arrivent pas, en situation d'analyse textuelle, à mobiliser la terminologie apprise de manière décontextualisée. Ils restent motivés tant que l'activité métalinguistique répond à un problème de lecture ou

d'écriture mais dès qu'un travail plus structuré est proposé, ces chercheuses perçoivent une démobilitation chez les élèves.

Les questionnements des chercheuses présentés à la fin de l'article portent sur la pertinence d'une articulation grammaire-texte :

- Elles se demandent si ce travail d'aller-retour entre discours et construction de connaissances syntaxique ne met pas trop l'accent sur la réflexion métalinguistique au détriment de la production langagière (Djebbour & Lartigue, 1994, p. 130).
- Elles reviennent sur le constat que les élèves ont beaucoup de difficultés à utiliser le métalangage construit dans les activités d'analyse des productions et se démotivent si le travail syntaxique quitte le domaine discursif.

Ces auteures concluent néanmoins en restant convaincues de l'importance de « partir des difficultés des élèves, et des termes dans lesquelles » ils formulent leurs constats, « pour faire évoluer les représentations et construire des savoirs » (p. 131).

Troisième recherche présentée : une recherche autour de l'apprentissage de l'orthographe en situation de production écrite (Allal et al., 1999)

Allal et ses collaboratrices ont ici évalué les démarches de révision textuelle mises en œuvre par des élèves de 2 et 6P (4 et 8^e selon HarmoS) dans la production autonome d'un récit à partir de quatre images. Dans cette recherche, deux contextes d'apprentissage de l'orthographe sont comparés : un groupe d'élèves (des deux degrés observés) vit un enseignement spécifique de l'orthographe (activités de mémorisation, dictées, exercices sans lien avec des situations de communication) alors qu'un second groupe apprend l'orthographe intégrée à des situations de production textuelle.

Leur recherche montre que chez les plus jeunes élèves, les élèves ayant vécu un enseignement intégré ont une « prise de conscience plus nette » de l'importance de la révision différée dans un texte et ont tendance « à effectuer un éventail un peu plus larges de transformations sémantiques et d'organisation textuelle, en plus des révisions orthographiques » (Allal et al., 1999, p. 65). Ces différences sont cependant peu marquées chez les élèves les plus jeunes. Par contre, dans les classes de 6P, « la maîtrise progressive de l'orthographe permet à l'élève de s'intéresser davantage à des révisions concernant d'autres objets » (p. 64). Il semblerait que les jeunes élèves, face à des tâches multiples, identifient et règlent des problèmes orthographiques et moins des aspects textuels. De manière plus générale, les auteurs de cette recherche mettent en évidence qu'une approche intégrée de l'orthographe a davantage d'effets sur les élèves plus âgés. Lorsqu'ils révisent leurs brouillons de manière différée, les élèves du groupe « enseignement intégré », mettent davantage en œuvre des transformations orthographiques et textuelles que des modifications sémantiques ; ils ont, selon les auteurs, pris conscience de l'importance des « opérations de mise en textes » dans la révision d'un texte.

Ces auteurs concluent par quelques propositions pour améliorer ces séquences d'orthographe en production écrite :

- une simplification des situations de productions textuelles chez les plus jeunes élèves et un renforcement de la phase des exploitations systématiques (exercices spécifiques,

- relecture guidée) dans le but de réduire la surcharge cognitive occasionnée par les opérations multiples à mettre en œuvre lors de l'écriture du texte ;
- des démarches intégrées de l'orthographe en prenant davantage en compte les différences chez les élèves plus âgés afin d'assurer un apprentissage plus efficace de l'orthographe pour tous les élèves.

Des recherches présentées ici, nous retenons certains constats importants :

- une utilisation très variable des métalangages par les enseignants pour mieux analyser les pratiques langagières, dégager des constats et favoriser les transferts ;
- la réticence et la difficulté des élèves à utiliser ces métalangages dans un contexte de production textuelle;
- la complexité des opérations nécessaires à la production d'un texte et la nécessité de travailler le texte dans toute sa globalité, en prenant en compte le contexte comme le co-texte ;
- la nécessité de penser un enseignement intégré de manière progressive en considérant les possibilités cognitives, réflexives et stratégiques des élèves;
- le souci de ne pas mettre trop l'accent sur la norme lors de pratiques articulant production textuelle et apprentissage grammatical.

Ces résultats de recherche montrent que l'utilisation de connaissances grammaticales tant dans l'analyse des textes que dans la production elle-même sont des aspects difficiles à mettre en œuvre par l'élève, en tous cas de manière autonome. Les enseignants semblent aussi réticents à utiliser un vocabulaire métalangagier de manière systématique pour observer, analyser et mieux comprendre les pratiques langagières (Bain & Canelas-Trevisi, 2009). Si ces difficultés propres aux élèves et aux enseignants ne remettent pas en question l'idée d'un enseignement intégré de la grammaire, elles montrent néanmoins que ce travail d'articulation entre utilisation de la langue, prise de conscience et construction de connaissances langagières est long et difficile. De plus, comme le souligne plusieurs auteurs (Djebbour & Lartigue, 1994; Schneuwly, 1998), un trop grand rapprochement entre grammaire et texte peut avoir pour effet de trop accentuer la norme au détriment de la production textuelle.

Une possible réponse à ces questionnements est peut-être le développement en parallèle de dispositifs aux intentions différentes. Des dispositifs autour de genres textuels visant l'acquisition d'un savoir-faire et de connaissances métalangagières, des dispositifs grammaticaux pour construire des aspects grammaticaux sans liens évidents avec le texte et des dispositifs d'écriture visant la production, voire l'automatisation de certaines procédures inhérentes à l'écriture, sans objectifs langagiers explicites, hormis l'idée de servir la production et l'amélioration du texte.

Cette dernière perspective nous amène à réfléchir aux caractéristiques d'un curriculum qui favoriserait un enseignement articulé du français.

5 Quel curriculum proposer pour faciliter cette articulation grammaire-texte?

5.1 Un curriculum centré sur les genres textuels, pensé dans une progression spiralaire

De Pietro et Wirthner (2004) proposent un curriculum qui s'organise en premier lieu autour genres textuels travaillés en classe. Cette idée, issue du modèle didactique du genre (De Pietro & Schneuwly, 2003; Schneuwly & Dolz, 1997), est clairement reprise dans les orientations (2006) et le nouveau plan d'études de la CIIP (2010).

L'idée est de travailler des textes qui favorisent l'acquisition progressive d'objectifs de plus en plus complexes, en vue d'une meilleure maîtrise de la langue et de la communication. Le choix de ces textes est déterminé en fonction des possibilités d'apprentissages métalinguistiques tout en les insérant dans un projet de communication. Des auteurs romands et québécois (Chartrand, 2008; De Pietro & Wirthner, 2004) tout comme les orientations institutionnelles romandes (CIIP, 2006, 2010) proposent des exemples de curriculums centrés sur les genres textuels et pensés dans une progression spiralaire.

Une progression spiralaire propose l'étude répétée de genres textuels proches durant la scolarité obligatoire ; des notions de plus en plus complexes sont introduites au cours des différents cycles. Il ne s'agit donc pas d'un « simple rebrassage cyclique » (Chartrand, 2008, p. 7) mais bien d'une progression considérant à la fois les capacités des élèves, leurs différences individuelles et les objectifs prescrits par le curriculum. Une progression spiralaire centrée sur les genres textuels est l'occasion de travailler avec les élèves de tout âge sur plusieurs genres textuels. Les principaux arguments d'une telle progression sont les suivants (Dolz & Schneuwly, 1998b, p. 10) :

- l'élève, à tout âge, apprend à se débrouiller dans des situations de communication diverses ;
- « travailler dans des domaines de production de textes contrastés, par des effets d'interaction, donne à l'élève une meilleure maîtrise générale des genres publics formels qu'il est censé maîtrisé »
- proposer l'étude de genres variés peut avoir un effet de « différenciation pédagogique », certains élèves ayant plus de facilité à argumenter, à raconter ou à expliquer des savoirs.

Pour établir cette progression, Chartrand (2008) met en évidence trois éléments à prendre en considération:

- la difficulté des élèves à maîtriser l'objet grammatical en situation de communication ;
- le statut de cet objet dans la langue et dans l'apprentissage de cette langue ;
- sa fréquence dans les textes.

Cette réflexion rejoint les propos de De Pietro et Wirthner (2004, p. 14) quand ils affirment que ce curriculum doit se fonder « sur une logique à la fois des objets d'apprentissage (la maîtrise des textes) et du développement potentiel des élèves ».

5.2 Un curriculum ouvert à d'autres dispositifs

Si De Pietro et Wirthner (2004, p.17) suggèrent un curriculum qui relie de manière cohérente l'étude de genres textuels et l'acquisition d'objectifs langagiers, ils définissent aussi en parallèle d'autres dispositifs autonomes :

- des activités d'expression libre, orales ou écrites, qui n'ont pas « prioritairement des objectifs langagiers », parce que le but premier est de communiquer ou que les objectifs visés sont liés à une autre discipline ;
- des activités de structuration qui gagnent à être abordées hors texte pour différentes raisons : les notions abordées ne peuvent être mises en lien avec un genre particulier ou celles-ci sont davantage inhérentes à des connaissances orthographiques ou liées à la grammaire de la phrase ou encore sont « transversales » à toute production textuelle.

Ces auteurs défendent donc une certaine autonomie de l'apprentissage grammatical pour ces notions liées à l'orthographe ou à la grammaire de la phrase.

De même, ils veulent favoriser des activités de lecture et d'écriture pour elles-mêmes, simplement pour le plaisir de lire et/ou de communiquer, sans autre intention d'apprentissage. Dans de telles pratiques langagières, il semble néanmoins possible de développer une réflexion grammaticale au service du texte, en s'appuyant sur les connaissances implicites des élèves et sur l'idée d'un enseignement grammatical « dissous » (Chabanne, 2004), tout en mettant la priorité sur la communication et l'action langagière.

Le curriculum proposé par De Pietro et Wirthner (2004) peut être représenté ainsi (figure ci-après).

Ce curriculum s'organise autour de séquences textuelles visant l'étude de genres textuels (T1, T2, Tx) et y intégrant des apprentissages relatifs à la maîtrise de la langue et de la communication (O1, O2, Ox). Il propose en parallèle des activités de structuration autonomes (G1, G2, Gx) et des activités libres d'expression sans objectifs prioritairement langagiers (ONL).

Un tel curriculum semble une piste intéressante pour faciliter un enseignement de la grammaire intégré à la pratique textuelle, tout en favorisant une certaine autonomie des différentes sous-disciplines et le développement d'activités d'expression libre.

Figure III-1 : Curriculum proposé par De Pietro et Wirthner

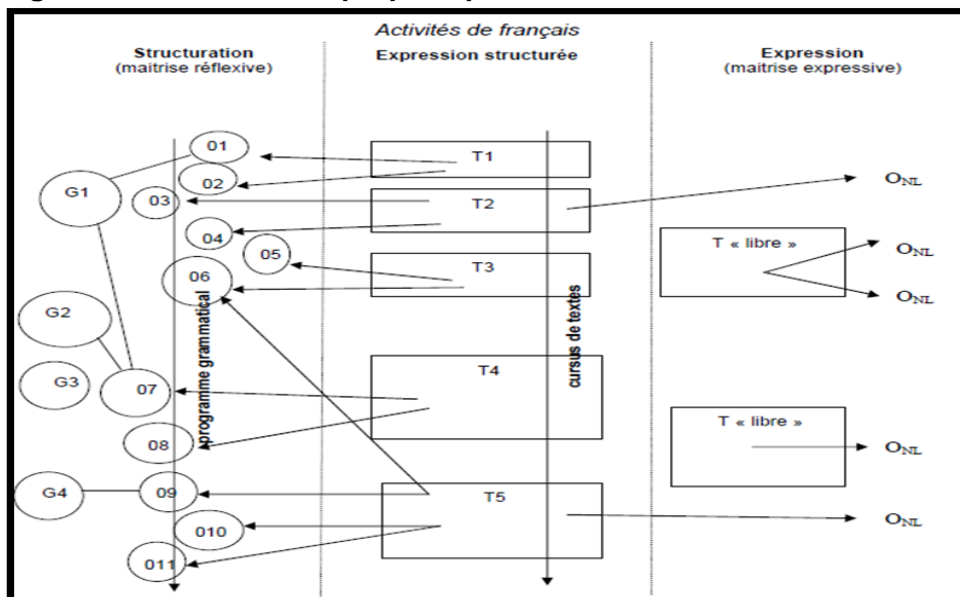


Schéma tiré de De Pietro et Wirthner (2004, p. 16)

En Suisse romande, un nouveau plan d'études (PER) (CIIP, 2010), en consultation au moment de la recherche, s'insère peu à peu dans les pratiques. Quel type d'enseignement grammatical prescrit le PER ? Ce plan d'études propose-t-il un enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle ? Favorise-t-il aussi une certaine autonomie des différentes sous-disciplines du français ? Ces questions sous-tendent l'analyse critique de ce nouveau plan d'études dans le sous-chapitre suivant.

5.3 Le nouveau plan d'études romand : un outil visant un enseignement articulé de la langue ?

En introduction, nous rappelons que nous tentons une analyse critique du PER dans l'idée d'un enseignement grammatical intégré à la production textuelle. De ce fait, nous centrons notre analyse sur les enseignements du fonctionnement langagier et de la production textuelle écrite dans le contexte de notre recherche (cycle 2, 5 à 8^e selon HarmoS). Nous analysons donc le PER sous l'angle de deux objectifs d'apprentissages, « Écrire des textes variés à l'aide de diverses références » (L1 22) et « Construire une représentation de la langue pour comprendre et produire des textes » (L1 26). Nous observons encore l'objectif « Lire de manière autonome des textes variés et développer son efficacité en lecture » (L1 21) dans une perspective de penser les liens entre lecture et écriture.

Finalités et objectifs prescrits par le PER (CIIP, 2010) en lien avec le fonctionnement langagier

Si on analyse l'enseignement de la grammaire prescrit par les orientations de l'enseignement du français (CIIP, 2006) et le nouveau plan d'études proposés (CIIP, 2010), nous retrouvons les trois finalités visées par un enseignement grammatical et

définies dans le chapitre I, soit la construction d'un système de savoirs grammaticaux, l'élaboration d'outils au service de la pratique de la langue et enfin le développement d'une posture réflexive sur sa langue et son utilisation.

Les orientations (2006, p. 30) proposent quatre buts fondamentaux à l'enseignement de la grammaire, deux buts définis comme utilitaires, la maîtrise des règles de l'expression écrite, celle de l'orthographe, et deux buts définis comme culturels, l'appropriation d'un métalangage et la construction d'une représentation de la langue française en comparaison avec les autres langues. La finalité la moins mise en évidence dans ces orientations est la construction d'une posture réflexive. L'idée d'un enseignement de la grammaire intégré à la pratique textuelle est aussi clairement prescrite. Les orientations de la CIIP soulignent la nécessité de proposer des activités de grammaire de la phrase et du texte « ancrées dans les activités communicatives », les activités de grammaire et la construction d'outils ne prenant sens que « dans la mesure où ces outils sont au service des deux autres finalités du français (aptitude à communiquer et à construire des références culturelle) » (CIIP, 2006, p. 29).

Tout comme les orientations (CIIP, 2006), le nouveau plan d'études (CIIP, 2010) répertorie les différents objectifs de grammaire de la phrase et du texte, d'orthographe, de vocabulaire et de conjugaison sous un seul objectif-noyau appelé « fonctionnement langagier ». Les orientations et le nouveau curriculum de la CIIP proposent donc l'idée d'une grammaire au sens large. Cependant, lors de leur présentation sous la forme de progression des apprentissages ou d'attentes fondamentales, les différents objectifs de chaque sous-discipline sont clairement séparés et définis de manière autonome. Sans entrer dans les détails, nous tenons à relever un accent toujours important sur les contenus « traditionnels » d'une grammaire au sens large : acquisition et utilisation d'un métalangage (les classes et fonctions des principaux éléments d'une phrase ainsi que certaines valeurs sémantiques), maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale, de la conjugaison, acquisition de connaissances sur le lexique. Les éléments liés à la grammaire textuelle n'apparaissent que dans un ultime sous-point très bref nommé « de la phrase au texte ». Il n'y a pas d'attentes fondamentales en fin de cycle 2 en lien avec cette grammaire textuelle dans l'objectif d'apprentissage « fonctionnement de la langue » même si certains objectifs liés à la cohérence verbale et à la cohérence nominale ont une place dans la progression des apprentissages.

Ce nouveau plan d'études prend appui sur le modèle didactique du genre et propose des objectifs liés aux principaux regroupements de genres textuels. Les principales caractéristiques linguistiques propres à ces regroupements de genres sont très présentes dans les objectifs de production et de compréhension de textes à l'oral et à l'écrit. En compréhension orale et écrite, l'élève en fin de cycle 2 doit être capable d'identifier le genre textuel abordé et les caractéristiques principales des organisations textuelles les plus fréquentes. Quant à la production orale ou écrite d'un texte, il est attendu que l'élève soit capable de produire un texte en fonction du genre textuel travaillé en respectant certaines caractéristiques des organisations textuelles étudiées.

A la lumière de cette analyse, nous remarquons que les éléments de grammaire textuelle ont davantage été pensés dans une perspective de construction d'outils au service de la compréhension et la production de textes que comme un but grammatical en soi.

Pour ce qui est des liens entre les différents apprentissages du fonctionnement langagier et la compréhension et production de textes, les directives du nouveau plan d'études sont plus ou moins claires. Ces liens sont souhaités dans les objectifs d'orthographe lexicale et grammaticale, tout comme en conjugaison, souhait véhiculé par un accent mis sur l'utilisation dans les productions textuelles des règles d'accords, des formes verbales et des mots appris. De même, en vocabulaire, il est attendu que l'élève utilise un vocabulaire adéquat en production textuelle et ses connaissances du système lexical pour mieux comprendre des textes lus. Par contre, ces liens restent pour le moins vagues dans les objectifs de grammaire de la phrase. Il est simplement noté dans les indications pédagogiques que ces objectifs doivent être en lien avec la compréhension de l'oral et de l'écrit sans préciser comment mettre en œuvre cette intention.

Analyse critique du PER sur le plan de l'articulation grammaire-texte

Nous remarquons donc que ce plan d'études, s'il recommande clairement des liens en pratique de la langue et apprentissage structuré, ne clarifie pas les notions de structuration qui devraient être travaillées en lien avec la pratique de tel genre textuel. C'est du moins le cas pour les notions liées à la grammaire de la phrase, au vocabulaire, à l'orthographe et à la conjugaison. Toutefois, les notions liées à la grammaire textuelle (contexte de communication, organisation et séquence(s) textuelle(s), mécanismes de textualisation), sont-elles clairement décrites en lien avec les différents regroupements de genres abordés.

Ce nouveau plan d'études propose donc une relation grammaire-texte qui reste asymétrique (Bain & Canelas-Trevisi, 2009) et décrit deux chemins d'enseignement en parallèle, dont Bronckart faisait déjà état en 2004: un enseignement centré sur certaines caractéristiques textuelles au service des pratiques langagières orales et écrites et un enseignement métalinguistique lié à la grammaire de la phrase, à la conjugaison, à l'orthographe et au vocabulaire.

En guise de résumé, nous pouvons affirmer que ce nouveau plan d'études vise des objectifs élevés dans plusieurs domaines en parallèle :

- des objectifs en compréhension et en production textuelle, structurés autour de l'étude de genres précis et en lien avec une grammaire de texte;
- des objectifs pointus dans les différentes sous-disciplines du français, sans proposer des liens explicites avec l'étude de genres textuels.

Certaines indications pédagogiques prévoient de travailler la langue dans une vision articulée ou relativisent l'importance de certaines connaissances, en mettant en évidence, par exemple, que la maîtrise d'un métalangage spécifique n'est pas un but en soi. Malgré cela, les attentes minimales en fin de cycle restent importantes dans toutes les sous-disciplines du français.

De Pietro (p. 82) soulignait en 2004 des pratiques d'enseignement du français fortement ancrées dans la structuration de la langue. Ce nouveau PER est perçu par beaucoup comme la possibilité de développer de nouvelles pratiques dans une vision articulée de l'enseignement du français. L'analyse ci-dessus révèle des objectifs ambitieux et multiples

et un manque de pistes concrètes pour faire des liens entre ces différents objectifs prescrits, notamment entre apprentissages textuels et structuration de la langue. Ces observations semblent en contradiction avec les finalités et principes sous-tendant ce nouveau plan d'études. Aussi, nous pensons que ces prescriptions quelque peu contradictoires sont un frein aux changements des pratiques du terrain, justement souhaités par les orientations de la CIIP (2006). En choisissant de tout travailler de front et en ne précisant pas les liens possibles entre certaines notions du fonctionnement langagier et l'étude d'un genre spécifique, ce nouveau PER met en péril les nouveaux objectifs prescrits, particulièrement ceux liés à l'étude de genres textuels, à l'ouverture aux langues et à la construction de connaissances et pratiques littéraires. Le risque est que les enseignants continuent à enseigner le français comme ils en ont l'habitude : étudier un ou deux genres textuels sur une année scolaire et poursuivre des pratiques très centrées sur des connaissances notionnelles décontextualisées (en grammaire, conjugaison, orthographe et vocabulaire).

A titre de comparaison, nous observons que la « progression dans l'enseignement du français », proposée par Chartrand (2008) pour le secondaire québécois, présente de manière beaucoup plus précise les liens possibles entre les principaux genres textuels et des objectifs liés au discours, au texte, au lexique mais aussi à la syntaxe, à la ponctuation, à l'orthographe et à la conjugaison.

Il est vrai que nous adhérons à l'idée défendue par De Pietro et Wirthner (2004), la nécessité d'un curriculum ouvert à des activités de structuration pour elles-mêmes. Mais ce nouveau plan d'étude (CIIP, 2010) aurait dû préciser les possibles liens entre les principaux genres textuels et certaines notions liées au lexique, à la grammaire de la phrase ou à la conjugaison. A ce propos, un exemple est clairement donné dans les orientations de la CIIP (2006, p. 35), exemple qui montre comment des objectifs de production et de compréhension d'un genre (ici le fait divers) peuvent être définis en lien avec des objectifs liés au genre étudié, à la cohérence nominale, à la conjugaison et au lexique.

De même, nous pensons avec Schneuwly (1998, p. 270) que l'enseignement de la grammaire « comme mode de pensée disciplinaire autonome » devrait démarrer plus tardivement et se poursuivre au secondaire supérieur, alors que la construction d'un métalangage spécifique dans les niveaux de l'école obligatoire devrait prioritairement se réaliser au service de la compréhension, de la production textuelle et de l'orthographe. Tisset et Léon (1992, p. 134) vont dans le même sens quand elles écrivent que le travail grammatical nécessite « maturité et recul par rapport à sa propre langue » et que cette prise de recul n'est possible que si la maîtrise de la langue « est déjà assurée, à l'oral comme à l'écrit ». Ces auteures montrent aussi que les élèves ne mettent pas de sens à un apprentissage grammatical dont le réinvestissement possible n'est pas explicité et que ceci entraîne perte d'énergie et de temps. Pour elles, ce n'est pas le programme de grammaire qui doit primer mais bien « le projet de lecture-écriture que se donne la classe dans une situation réelle de communication » (Tisset & Léon, 1992, p. 137).

Le PER va bien dans ce sens-là en mettant la finalité de communication au cœur d'un enseignement du français structuré autour de l'étude de genres textuels, en compréhension et en production textuelle orale et écrite. Mais la définition des différents

objectifs d'apprentissage dans les sous-disciplines liées au fonctionnement langagier ne va pas suffisamment dans la concrétisation de cette ambition.

Peut-être n'est-ce pas le rôle d'un curriculum de penser de manière précise les liens possibles entre les différents objectifs de la discipline ? Cette articulation pourrait être pensée à un niveau plus concret, à l'occasion de la construction de séquences didactiques sur des genres textuels précis. La construction d'une séquence didactique pourrait être le lieu privilégié pour planifier l'étude d'un genre textuel en y intégrant certaines connaissances textuelles, syntaxiques, lexicales, de conjugaison ou de ponctuation. C'est le pari que nous faisons en proposant dans le cadre de cette recherche une séquence didactique intégrant certains apprentissages grammaticaux à l'étude d'un genre spécifique.

Mais sur quels principes construire cette séquence didactique et quels sont les éléments essentiels à retenir pour penser un enseignement grammatical intégré à la production textuelle. C'est ce à quoi nous tentons de répondre dans le prochain sous-chapitre.

6 Les aspects essentiels d'un enseignement grammatical intégré à la production textuelle

Nous avons montré précédemment que de nombreux écrits didactiques plaident en faveur d'un enseignement grammatical intégré à la production textuelle et donnent des pistes d'action pour développer un curriculum et un enseignement favorisant l'articulation grammaire-texte. Néanmoins, les résultats de recherches présentés montrent des réticences et des difficultés, de la part des élèves mais aussi des enseignants, à faire des liens clairs entre le métalangage déjà construit, la production textuelle en cours et la construction de nouvelles connaissances sur la langue et la communication. Nous restons cependant convaincus que des activités visant l'articulation entre langue-outil (de communication) et langue-objet (de réflexion et de structuration) sont primordiales, avant tout pour développer une pratique réfléchie de la langue chez l'élève, même si cet apprentissage s'avère long et difficile. Pour favoriser cette articulation, nous retenons quelques principes importants développés précédemment.

6.1 Quelques principes importants pour penser un enseignement grammatical intégré

Une première idée que nous retenons est de **mettre le texte au centre de l'apprentissage de la langue** et de l'utiliser à la fois comme point de départ et comme aboutissement de l'enseignement du français. En prenant appui sur le « modèle didactique du genre (De Pietro & Schneuwly, 2003; Dolz & Schneuwly, 1998a, 1998b; Schneuwly & Dolz, 1997), le travail grammatical peut s'insérer dans l'étude d'un genre spécifique. Ce travail de réflexion et d'analyse peut se concrétiser à partir d'un corpus de textes, avec comme but ultime la codification de certaines régularités observables de la langue (Bronckart, 1996a). Le texte et le travail particulier autour d'un genre spécifique peuvent donc être vu comme de réels outils au service de l'apprentissage (Schneuwly, 2009a; De Pietro & Schneuwly, 2003; Schneuwly & Dolz, 1997). L'apprentissage de notions plus spécifiques s'enracine dans ces pratiques textuelles en transformant les

difficultés d'écriture vécues par les élèves en problèmes de langue à résoudre (Angoujard, 1995; Jeanneret, 2005) ; le texte devient ainsi le lieu d'articulation entre les sous-disciplines du français (Wirthner, 2005). Les pratiques autour de genres textuels, les activités langagières et les réflexions liées à la grammaire textuelle deviennent des objets d'études prioritaires. Nous soulignons dans ce contexte la nécessité de développer un travail métalangagier sur le texte, non pas limité au traitement local des problèmes mais avec une prise en compte du contexte et du co-texte. Un travail grammatical intégré à l'étude d'un genre favorise aussi les liens entre lecture et écriture et entre activités langagières orales et écrites dans les différentes activités d'apprentissage. L'oral et l'écrit ont bien des fonctionnements spécifiques mais ils ont aussi des caractéristiques communes, notamment dans l'étude de genres textuels proches. De même, nous soulignons l'idée qu'apprendre à mieux écrire un genre textuel développe aussi la compréhension de celui-ci et inversement. Par exemple, les moyens actuels romands d'enseignement de la production orale et écrite (Dolz et al., 2001) proposent de nombreuses activités de lecture visant une meilleure production textuelle. Selon les auteurs de ces moyens, les réflexions liées à un genre textuel contribuent aussi à une meilleure compréhension de celui-ci (par exemple, l'identification de sa structure ou de certains mécanismes de textualisation).

Deuxièmement, il nous paraît important de **favoriser différents niveaux d'analyse**, à l'oral et à l'écrit, sur le plan textuel, du point de vue du fonctionnement langagier ou sur le plan stylistique (Chabanne & Bucheton, 2002; CIIP, 2006). Ces différents niveaux d'analyse peuvent être exemplifiés par un travail autour des reprises anaphoriques des personnages d'un récit. Au niveau textuel, l'analyse peut montrer comment le personnage est progressivement repris au fil du texte raconté. Une analyse plus systématique du point de vue langagier sert à identifier les différents moyens utilisés pour reprendre le personnage (pronominalisation, changement de déterminant, synonymie, hyponymie, expansion du groupe nominal...) ainsi que le rôle joué par ces reprises dans la progression narrative (faire une description plus précise de chaque personnage, montrer les relations entre les personnages, faire avancer l'action, donner le point de vue de l'auteur sur le personnage...). Une analyse de certains effets de style montre comment des auteurs cherchent à maintenir une certaine ambiguïté ou au contraire jouent la carte de la transparence dans la reprise des personnages afin de créer du suspense ou de pousser les stéréotypes.

Nous soulignons aussi l'importance de **varier les dispositifs didactiques**: proposer à l'élève des situations concrètes de lecture et d'écriture, l'inciter à une posture critique sur ses propres textes pour qu'il découvre et remette en cause sa pratique intuitive de la langue, l'aider à construire des procédures plus riches et plus réfléchies ainsi que des outils auxquels se référer et enfin lui donner du temps pour intégrer et automatiser ses savoirs et savoir-faire nouvellement acquis par des activités d'entraînement et de réinvestissement (Bucheton, 1994; Chartrand, 2008; CIIP, 2006). Varier les dispositifs, c'est aussi varier les modes de coopération et de confrontation, c'est se confronter aux textes produits ou d'auteurs, aux autres élèves et à l'enseignant. A propos de ces moments de coopération et de négociation entre élèves, Chabanne et Bucheton (2002) proposent d'utiliser les élèves leaders de la classe comme éléments dynamiques des interactions.

Le quatrième principe consiste à **reconnaitre l'importance des écrits intermédiaires**, repris peu à peu au fil de l'apprentissage (Chabanne & Bucheton, 2002). L'idée est un aller-retour fréquent entre pratiques langagières et construction d'une meilleure connaissance sur la langue. Cette régulation de l'écriture (brouillons, annotations, corrections, réécriture) peut être considérée comme une forme d'écriture en soi (Dolz et al., 2008), par exemple, lorsque l'on propose une nouvelle consigne de réécriture (Chabanne & Bucheton, 2002). Dans ce contexte, il est possible de valoriser un enseignement plus « dissous » de la grammaire dans les pratiques textuelles.

Enfin, nous devons **considérer le curriculum comme devant suggérer des liens anticipés entre étude d'un genre textuel et apprentissages grammaticaux**, autant de la grammaire de la phrase que de la grammaire du texte. La progression des apprentissages doit être réfléchi de manière spiralaire et progressive (Chartrand, 2008; De Pietro & Wirthner, 2004; Dolz & Schneuwly, 1998b). Cette approche intégrée de la grammaire n'exclut pas certains apprentissages structurés décontextualisés ni certaines pratiques langagières plus libres.

Dans le cadre d'une telle didactique intégrée de la grammaire, nous soulignons l'importance de l'accompagnement de l'enseignant pour favoriser la capacité des élèves à analyser leurs écrits, à prendre conscience du fonctionnement de leur langue et à transférer les outils construits dans leurs propres écrits de manière plus ou moins autonome. Mais comment peut se faire cet accompagnement et quelle démarche d'enseignement proposer pour intégrer l'apprentissage grammatical à l'étude d'un genre textuel.

6.2 Le rôle de l'enseignant dans une démarche d'enseignement intégré de la grammaire

Pour définir le rôle de l'enseignant dans un enseignement intégré de la grammaire, nous nous situons clairement dans un modèle d'apprentissage, l'interactionnisme social de Vygotski (1997). Ainsi, l'accompagnement de l'enseignant est pensé en lien avec l'apprentissage de l'élève, selon le principe « bilatéral » du processus d'enseignement-apprentissage (Schneuwly, 1995). L'enseignant prend en compte l'expérience intuitive de l'élève de la langue ; il s'appuie sur sa participation active pour construire progressivement une structure grammaticale plus consciente et volontaire (Schneuwly, 1995; Vygotski, 1997). A partir de ce qu'il connaît du savoir à construire et de la zone prochaine de développement de l'apprenant (Vygotski, 1997), l'enseignant devient un médiateur entre les deux autres pôles du triangle didactique en utilisant des outils tant matériels que langagiers pour guider l'élève vers l'objet d'étude (Schneuwly, 2009a). Proposer des situations propices à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire nouveaux, favoriser les interactions entre élèves, entre savoir et élèves, susciter une posture réflexive et consciente de la langue sont des actions didactiques importantes pour soutenir l'élève vers l'appropriation d'un savoir nouveau. L'enseignant n'est donc pas seulement un organisateur et un observateur de dispositifs didactiques. L'étayage et le soutien dans des « éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant » tout comme la régulation dynamique des échanges sont des gestes

didactiques essentiels à l'apprentissage de l'élève, à son engagement et à son maintien dans le projet d'apprentissage (Chabanne & Bucheton, 2002, p. 18).

6.3 Les trois temps d'une démarche d'enseignement intégré de la grammaire

Plus concrètement, nous définissons ici les différentes étapes d'un enseignement grammatical intégré à la production textuelle choisi ici. Si une telle démarche d'enseignement peut se faire en plusieurs étapes, parfois non linéaires, nous pouvons en répertorier trois temps principaux, représentés dans le schéma de la figure ci-après (Dolz et al., 2001; Meirieu & Develay, 1992).

Un premier temps de contextualisation ou de production initiale : une situation langagière d'écriture est le point de départ de l'apprentissage et sert à :

- identifier les facilités et difficultés rencontrées (Angoujard, 1995; Léon, 1998; Tisset, 2005) ;
- mettre l'élève face à sa connaissance intuitive de la langue (Bucheton, 1994) ;
- cibler l'apprentissage à construire, en fonction de ce qui est apprenable à un moment donné (élèves), ce qui est pertinent d'apprendre (savoir) et ce qui est enseignable (enseignants) (Aeby et al., 2003; Angoujard, 1995).

L'idée est de travailler à partir de textes produits mais aussi de textes d'auteurs pour en analyser le fonctionnement (Charmeux et al., 2001). De ces pratiques langagières naît le sens d'une réflexion sur la langue et de la construction d'outils spécifiques.

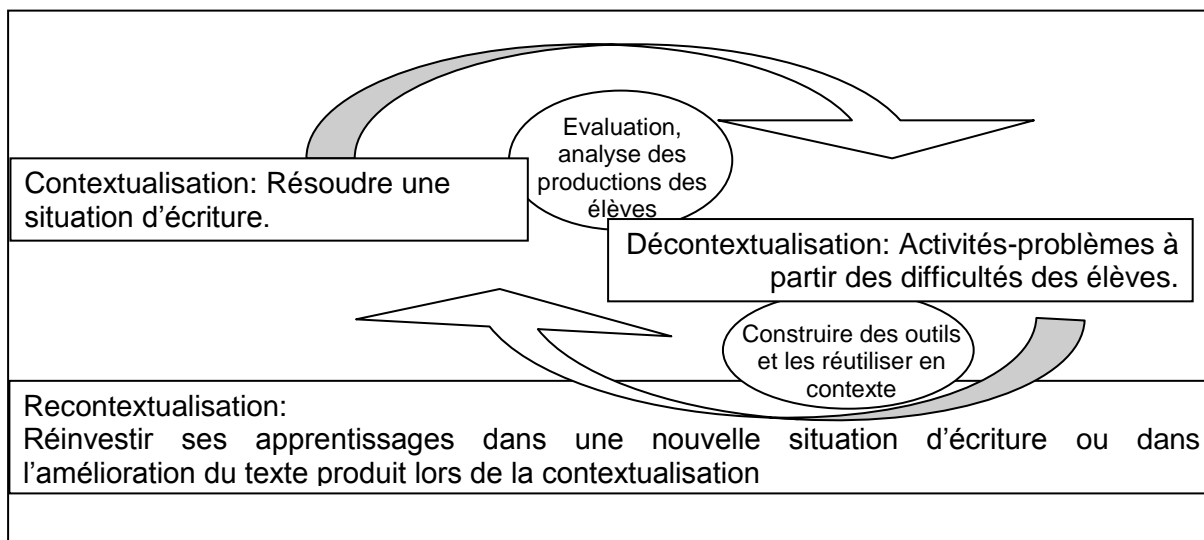
Le temps de décontextualisation est l'occasion pour l'élève d'observer, d'inférer et de codifier des régularités de la langue à partir de sa production textuelle et d'autres sources textuelles utilisées comme corpus d'exemples. Ce second temps, à la fois inductif et déductif, met en œuvre, et par là même développe chez l'élève, une série d'opérations complexes telles que l'attention volontaire, la mémoire logique, l'abstraction, la comparaison et la distinction. Ces différents processus contribuent à la compréhension progressive de l'objet enseigné, en s'appuyant sur les représentations spontanées et intuitives des élèves. Dans le cas du travail sur les textes, ces opérations portent sur la langue et son fonctionnement et aboutissent à la construction d'un savoir grammatical. Ce savoir grammatical systématique et conscientisé met en tension les capacités actuelles de l'élève et ce qu'il doit acquérir ; ce nouveau savoir exerce une action transformatrice sur le développement de l'élève (Vygotski, 1997).

Ce deuxième temps se concrétise par de multiples activités alternées, activités langagières variées (lire, écrire, parler, écouter, interagir) et activités servant de structuration et d'automatisation du phénomène construit. Ce travail d'analyse et de conceptualisation autour d'un fait de langue peut être détaillé en différentes étapes (Bronckart, 1990; Chartrand, 2003; Genevay, 1996; Léon, 1998; Tisset, 2005) :

- a. émission d'hypothèses sur le fonctionnement de la langue à partir de ses représentations initiales ;
- b. utilisation d'un corpus d'exemples (inventaire de phrases ou de textes en fonction des caractéristiques de la notion à construire) pour observer le phénomène étudié et établir

- des rapprochements, des comparaisons et des essais d'explicitation du fait de langue étudié à l'aide de manipulations proposées par l'enseignant (analogie, suppression, déplacement, remplacement, contre-exemple...);
- c. formulation de savoirs nouveaux par la formalisation et la conceptualisation des observations et des constats faits puis élaboration collective d'outils ;
 - d. validation des savoirs nouvellement construits et automatisation.

Figure III-2 : Les temps d'un enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle



Chartrand (2003) parle de chantiers plutôt que d'étapes pour montrer que, bien que les activités proposées ci-dessus offrent une démarche cohérente et linéaire, plusieurs d'entre elles peuvent être travaillées de manière autonome (c, d) ou sont fortement liées à la situation de départ (contextualisation) (a).

Dans la situation contextualisée, il s'agit de réussir la tâche demandée alors que dans un apprentissage décontextualisé, il s'agit surtout de comprendre. La langue n'est donc pas seulement un outil de communication, elle est aussi un objet d'apprentissage, que l'élève développe et maîtrise peu à peu par un réel processus d'enseignement (Genevay, 1996).

Le dernier temps de recontextualisation et de réinvestissement favorise l'utilisation du savoir construit dans des tâches analogues. Idéalement, l'apprenant identifie la pertinence des apprentissages réalisés et les situations de possibles réinvestissements ; il réutilise aussi les connaissances nouvellement maîtrisées en situation d'écriture, voire en situation de réécriture et de révision, en se référant aux outils construits collectivement. Cette étape peut faire l'objet d'une évaluation, qu'elle soit formative ou certificative.

Chartrand (2003) décrit trois autres « chantiers » qui vont participer à ce réinvestissement du savoir construit en situation et qui complètent bien les activités proposées en décontextualisation :

- e. construction de procédures pour relire son texte ;
- f. prise de recul sur les activités et apprentissages réalisés dans les étapes précédentes ;
- g. développement de savoir-faire dans l'utilisation des outils de référence.

Nous pensons que c'est en favorisant des allers-retours entre contextualisation, décontextualisation et recontextualisation que se développe la capacité de l'élève à argumenter, à nuancer sa réflexion (Léon, 1998) et à verbaliser avec ses mots ce qu'il comprend du phénomène étudié (Vygotski, 1997). Cette progression didactique dynamique met en tension l'intérieur des apprenants (leurs connaissances spontanées et intuitives) et l'enseignement extérieur (le savoir enseigné, les gestes et outils de l'enseignant). Elle est faite de continuités et de ruptures (Brossard, dans Schneuwly, 1995) : ruptures lorsque l'enseignant introduit des contenus validés extérieurement et continuités lorsqu'il utilise les questions que les élèves se posent pour construire ces nouvelles connaissances et leur donner du sens.

Si ce processus cyclique de contextualisation, décontextualisation et recontextualisation, par un va-et-vient entre situations de lecture, d'écriture et de mises à distance, contribue à une appropriation réelle et consciente de savoirs et de savoir-faire, il présente aussi certaines limites, que les praticiens ne sont pas toujours prêts à dépasser : à savoir le temps investi dans une telle démarche et la nécessité de connaissances intuitives et de réflexions sur la langue par les élèves eux-mêmes, par exemple pour émettre des hypothèses et juger de la grammaticalité d'un exemple. Cette capacité réflexive, si elle est une véritable finalité de l'enseignement de la grammaire (Chartrand & De Pietro, 2010a; Schneuwly, 2004), exige un apprentissage long et difficile pour certains élèves, spécialement les élèves allophones. Chartrand (1996) réfute ces difficultés en insistant sur l'apprentissage effectif, sur la nécessité de développer les capacités langagières des élèves allophones dans la langue de scolarisation et de construire des outils de comparaison avec leur propre langue. Pour cette auteure, une telle démarche est aussi primordiale pour ces élèves-là, même si elle semble à première vue incompatible avec leurs connaissances minimales de la langue de scolarisation. Les réticences des praticiens, nous l'avons déjà dit, sont aussi en lien avec l'utilisation des productions initiales des élèves pour construire des apprentissages sur la langue et développer leur capacité réflexive. Cette manière de faire est chronophage, non seulement dans la préparation des supports et des activités, mais dans la gestion des apprentissages en classe. Cette attitude réservée des enseignants est peut-être aussi liée aux réticences des élèves eux-mêmes à utiliser en situation les connaissances et le métalangage construit (Bain & Canelas-Trevisi, 2009; Djebbour & Lartigue, 1994).

7 Un enseignement de la grammaire intégré : éléments essentiels pour construire notre dispositif d'ingénierie

Nous avons développé dans ce chapitre les idées principales et les propositions de mise en œuvre en vue d'un enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle. Malgré les prescriptions répétées et les intérêts d'un tel enseignement, l'observation des pratiques montre un enseignement qui reste cloisonné (Bain & Canelas-Trevisi, 2009) et de nombreuses réticences des enseignants et des élèves à utiliser leurs connaissances grammaticales en situation de pratique de la langue. Pourtant, nous pensons avec Chartrand (2003, p. 76) qu'enseignants et didacticiens doivent faire preuve de créativité et ruses " pour susciter chez les élèves le goût et le besoin de réfléchir sur le fonctionnement de la langue et du langage, et ainsi de développer chez eux des compétences langagières créatrices et critiques".

Nous avons donc la volonté de proposer un dispositif d'ingénierie (séquence didactique) qui favorise l'apprentissage d'un phénomène langagier intégré à la l'étude d'un genre textuel. Ce dispositif s'appuie sur les propositions développées précédemment:

- une séquence qui prend appui sur un genre textuel ;
- une séquence qui part du texte pour revenir au texte ;
- une séquence qui propose des apprentissages variés à trois niveaux : l'étude d'un genre spécifique en s'appuyant sur les moyens officiels (Dolz et al., 2001), la sensibilisation à un phénomène langagier plus pointu en lien avec ce genre textuel, la construction de connaissances métalinguistiques servant ce phénomène ;
- une séquence qui allie lecture, écriture, analyse littéraire et structuration de la langue ;
- une séquence qui propose des activités variées en respectant le curriculum prescrit (CIIP, 2010) ;
- une séquence qui développe les trois finalités visées par un apprentissage grammatical : la construction de savoirs sur la langue, d'outils au service des pratiques langagières ainsi que le développement d'une posture réflexive sur la langue et la communication.

Après avoir présenté le « modèle » d'enseignement qui guidera la construction d'une telle séquence didactique, le prochain chapitre propose d'entrer concrètement dans la mise en œuvre d'un tel dispositif par le choix et le développement des objets d'enseignement de cette séquence didactique.

Chapitre IV

Vers la construction d'une séquence didactique intégrant apprentissages grammaticaux à l'étude d'un genre : analyse a priori des objets d'enseignement

Nous tentons, dans le cadre de cette recherche, de proposer une séquence didactique qui mette en lien l'étude d'un genre, un élément de grammaire textuelle et certaines autres connaissances sur la langue.

Dans ce chapitre, nous argumentons les choix des objets d'enseignement mis en œuvre dans une telle séquence. Puis nous développons une analyse a priori des deux objets d'enseignement choisis, un genre textuel, « le récit d'aventure », et un mécanisme de textualisation propre à ce genre textuel, « la cohérence nominale des personnages du récit ». Nous terminons ce chapitre par une carte conceptuelle de la cohérence nominale dans l'étude d'un récit d'aventure.

1 Argumentation des objets d'enseignement choisis

Pour développer cette séquence didactique, nous avons choisi un genre de type « raconter ». Ce choix s'est fait parce qu'un tel type de genre donne la possibilité de faire des liens avec des apprentissages notionnels tant en grammaire textuelle que dans certaines autres sous-disciplines du français et qu'il est fréquemment travaillé en classe de français.

Les genres de type « raconter » ont certaines caractéristiques linguistiques communes, entre autres un locuteur généralement externe à l'action langagière qu'il produit. Cette externalité du locuteur appelle l'utilisation régulière de reprises anaphoriques à la fois nominales et pronominales pour reprendre les personnages de la narration. Cette particularité a guidé notre choix de l'élément grammatical sur lequel cibler l'attention des élèves : la manière dont sont repris les personnages au fil du récit de fiction. La cohérence nominale nous semblait une notion intéressante de grammaire textuelle pour plusieurs raisons :

- Ce phénomène de textualisation est bien en lien avec les genres du type « raconter ». Pour reprendre un personnage au fil d'un récit de fiction et en maintenir la cohérence, l'élève doit prendre en compte le texte dans sa globalité en pensant à la fois au contexte et au co-texte.
- Un travail sur la cohérence nominale est aussi l'occasion de développer des objectifs liés à la grammaire de la phrase et au vocabulaire. Pour reprendre son personnage, l'élève fait appel à des connaissances grammaticales et lexicales telles que le groupe

nominal et ses constituants, la pronominalisation, les différents types de pronoms et de déterminants, la synonymie et l'hyponymie.

2 Genres textuels de type « raconter »

2.1 Description brève

Les genres de type « raconter » sont prioritairement constitués d'une séquence narrative. L'organisation textuelle de celle-ci respecte généralement l'ordre chronologique et se décline en cinq étapes (Chartrand et al., 1999, p. 52; Le texte qui raconte, CIIP, 2010) :

- une situation initiale qui présente le contexte, les protagonistes et le début de l'histoire ;
- un événement déclencheur ou complication qui « bouleverse la situation initiale » ;
- un nœud ou aventure, « suite d'actions entreprises par le personnage principal pour résoudre le problème posé » ;
- un dénouement ou résolution, « événement ultime qui mène à une amélioration ou à une dégradation de l'état du personnage principal » ;
- une situation finale qui décrit le contexte à la fin de l'histoire et qui se conclut parfois par une morale (cette dernière étape n'est pas toujours présente dans une narration).

Les genres de type « raconter » renferment souvent une ou plusieurs séquences dialogales, qui peuvent être le lieu d'un travail sur le discours rapporté direct. Une séquence descriptive (d'un personnage, d'un lieu) peut aussi apparaître.

Par ailleurs, Bronckart (1996a) nomme certains éléments langagiers prédominants dans les genres de type « raconter » : passé-simple et imparfait (ou présent de narration), organisateurs temporels, présence conjointe d'anaphores pronominales et nominales.

2.2 Un genre du type « raconter » : le récit d'aventure

Notre recherche a pu se concrétiser par l'engagement et la participation de quatre enseignantes⁵ primaires. Dans le cadre d'une rencontre avant la mise en œuvre de la recherche, nous avons imposé l'étude d'un genre du type « raconter » mais nous leur en avons laissé le choix collectif. Rapidement, les participantes ont opté pour le récit d'aventure⁶. Par l'analyse de textes représentatifs du récit d'aventure, de séquences didactiques y relatives et du PER (CIIP, 2010), nous avons répertorié quelques spécificités du genre:

- l'univers de fiction « vraisemblable » dans lequel sont les personnages (et non imaginaire comme dans un conte ou un récit fantastique) ;
- l'importance du suspense et des différentes actions successives pour arriver au dénouement ;

⁵ Nous utilisons le féminin pour nommer les participants à la recherche, même si, dans les faits, il s'agit de trois enseignantes et d'un enseignant des degrés 5 à 8^e.

⁶ Le choix s'est rapidement porté sur le récit d'aventure car l'une d'elles, enseignante en 8^e avait l'obligation de traiter ce genre textuel en raison d'une évaluation certificative de passage entre le primaire et le secondaire. Et comme ce genre était à la fois au programme de 5-6^e et de 7-8^e, les participantes ont rapidement adhéré à cette proposition.

- un lexique se rapportant à l’aventure et à l’action (la notion de héros et de son courage ainsi que des « opposants » qui veulent contrarier son but).

L’obligation institutionnelle d’utiliser les séquences didactiques officielles ont imposé le moyen « S’exprimer en français » (Dolz et al., 2001) comme cadre de travail autour du genre; ces moyens proposent une séquence autour du « récit d’aventure », pour les élèves de 3-4P (5-6^e selon HarmoS) (Pasquier, 2001) et une séquence pour les élèves de 5-6P (7-8^e selon HarmoS) (Graff-Gavillet, 2001).

Les principales activités travaillées dans ces deux séquences officielles, de même que celles proposées dans un autre moyen (Schneuwly & Revaz, 1995) régulièrement utilisé par les participantes à la recherche, peuvent être résumés ainsi :

- des activités liées à la compréhension et à l’identification des caractéristiques et de l’organisation textuelle d’une séquence narrative ;
- des activités liées à la situation de communication et à l’élaboration du contenu, entre autres par la création d’un scénario ;
- des activités liées à certaines spécificités des différentes séquences constitutives du genre : le début du récit, les parties dialoguées, les parties descriptives du personnage et du lieu ;
- des activités liées à certains phénomènes de textualisation : la cohérence des temps du récit, l’utilisation de reprises variées, les organisateurs temporels ;
- des activités propres à l’aventure : la création du suspense et la succession d’actions, l’expression de la pensée des personnages.

2.3 Les textes qui racontent dans le PER

Pour construire notre séquence didactique, nous avons pris appui sur le curriculum prescrit lié au contexte institutionnel de la recherche, soit le nouveau plan d’études (PER) (CIIP, 2010) même si celui-ci était en consultation au moment de la mise en œuvre de la recherche (2009). Nous avons fait ce choix parce qu’une progression des apprentissages liée à la production textuelle n’est pas définie dans l’ancien curriculum (CIIP, 1989) et que la séquence proposée s’inscrit dans l’évolution de l’enseignement du français.

Le PER nomme des attentes fondamentales et des aspects liés à la progression des apprentissages en lien avec différentes catégories de genres textuels. Les éléments de la progression des apprentissages liés à la production écrite d’un « texte qui raconte » sont les suivants pour l’ensemble du cycle II (Le texte qui raconte, CIIP, 2010):

- invention et reformulation collective ou individuelle d’un récit, en prenant en compte le moment, les lieux et les personnages et en choisissant un titre ;
- prise en compte dans le projet d’écriture de la distinction entre un univers de fiction (conte merveilleux) et un univers de fiction vraisemblable (récit d’aventure) ;
- utilisation des parties du schéma narratif (situation initiale, complication, actions, résolution, situation finale) ;
- respect de l’ordre chronologique ;
- écriture de parties narratives et de passages dialogués en respectant la ponctuation relative au dialogue et en utilisant des verbes de parole ;

- utilisation d'organiseurs temporels (il était une fois, le lendemain...), d'accélérateurs de rythme (soudain, tout à coup...);
- utilisation adéquate des oppositions (imparfait/passé simple, imparfait/passé composé, présent/passé composé).

Certains aspects de progression sont proposés spécifiquement pour les élèves en fin de cycle :

- bouleversement de l'ordre chronologique des événements ;
- introduction d'un ou deux épisodes supplémentaires ;
- introduction d'une coda ou d'une morale.

Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle II, l'élève doit être capable d'écrire un récit ou une partie de récit respectant le schéma narratif, l'ordre chronologique des actions et intégrant moment, lieu(x), personnages et un passage dialogué au moins (attentes fondamentales).

2.4 Les éléments essentiels d'un récit d'aventure

Suite à ces considérations, nous pouvons définir les éléments propres à la production d'un récit d'aventure sous la forme d'un tableau. Celui-ci (ci-après) répertorie les aspects à travailler en distinguant les éléments propres aux formes discursives du texte, à sa textualisation et aux spécificités d'un récit d'aventure.

Tableau IV-1 : Eléments essentiels à travailler dans l'étude et la production d'un récit d'aventure

Eléments de discours	Eléments de textualisation	Eléments propres à l'aventure
<ul style="list-style-type: none"> – séquence narrative en cinq parties et respectant l'ordre chronologique – parties descriptive des personnages et des lieux – parties dialogués – début du récit 	<ul style="list-style-type: none"> – cohérence des temps du passé (imparfait/ passé-simple) et utilisation du présent pour les parties dialoguées – présent de narration – utilisation de reprises anaphoriques variées – utilisation d'organiseurs temporels – ponctuation adéquate, principalement dans les parties dialoguées 	<ul style="list-style-type: none"> – univers de fiction « vraisemblable » – création du suspense et de l'aventure – expression de la pensée des personnages – utilisation d'un vocabulaire propre à l'aventure

Après cette description du genre textuel choisi, nous centrons notre attention sur le phénomène langagier choisi pour développer une séquence articulant étude d'un genre et enseignement grammatical: la cohérence nominale des personnages du récit.

3 Cohérence nominale des personnages du récit

3.1 Description brève de ce phénomène langagier en lien avec le récit d'aventure

La cohérence nominale est un mécanisme de textualisation qui sert à reprendre les informations au fil du texte. Selon Bronckart (1996a), les reprises nominales et pronominales sont plus présentes et variées dans les discours théoriques et dans les narrations puisque dans ces types de discours, l'auteur n'est pas impliqué. Dans le cadre de cette recherche, nous centrons spécifiquement l'apprentissage grammatical sur la reprise de l'information liées aux personnages d'un récit.

Dans le cadre d'un récit, les personnages sont repris au fil du texte, en tenant compte à la fois du contexte (identités et liens entre les personnages, ce qui leur arrive au fil du récit ...) et du co-texte (les mots utilisés pour reprendre ces personnages en amont et en aval du texte). Dans le déroulement d'un récit, la reprise des personnages au fil du texte peut avoir plusieurs fonctions (Bucheton, 1994) :

- décrire le personnage ;
- montrer les relations entre ce personnage et les autres personnages du texte ;
- faire avancer l'action ;
- donner le point de vue de l'auteur sur le personnage ;
- enrichir le texte en variant les reprises du personnage.

Les auteurs utilisent différents métalangages spécifiques pour nommer ce mécanisme de textualisation. Bronckart (1996a) parle de cohérence nominale et plus spécifiquement d'anaphores nominales et pronominales, De Weck et Schneuwly (De Weck, 2005; De Weck & Schneuwly, 1994) parlent de reprises, d'anaphores et de procédés ou procédures anaphoriques (*anaphora, anaphoric procedures*). Chartrand (2008; 1999) nomme ce mécanisme « reprise », « reprise de l'information » et pour définir les différents types de reprises, elle utilise souvent les termes « substitut » et « réalité désignée par ... ». Quant à Bucheton (1994), Djebbour et Lartigue (1994), dans des textes centrés sur les reprises des personnages, elles parlent de « désignation des personnages ». Enfin, Tomassone (1998) parle « mécanisme de substitution » et utilise les termes de « substitut » et de « représentation totale ou partielle ».

En nous référant à ces différents auteurs, dans la séquence didactique proposée, nous avons parlé alternativement de « désignations », de « reprises anaphoriques » et « d'anaphore nominale et pronominale ». Nous reprendrons cette discussion autour des outils langagiers utilisés pour parler de l'objet enseigné lors de la présentation des résultats de notre recherche car le métalangage pour parler de l'objet « reprises anaphoriques » semble être une difficulté pour les élèves mais aussi pour les enseignants.

3.2 Les différentes dimensions de l'objet « reprises anaphoriques » dans un récit

Bucheton (1994) décrit une séquence didactique autour de « la désignation des personnages dans le récit de fiction » et propose différents niveaux d'analyse de ce mécanisme de textualisation :

- Le niveau sémantique et textuel révèle comment les reprises anaphoriques « construisent progressivement dans le texte des significations » (Bucheton, 1994, p. 61). Il définit les différentes fonctions des reprises anaphoriques dans la progression d'un récit de fiction.
- Le niveau du système de la langue répertorie les différents outils langagiers possibles pour reprendre les personnages au fil du récit ainsi que les règles incontournables inhérentes à leur utilisation.
- Le niveau stylistique favorise la découverte et l'utilisation de différents effets stylistiques dans la manière d'utiliser les reprises des personnages dans un récit de fiction. Bucheton (1994, p. 61) distingue deux effets de style utilisés par les auteurs : des reprises « transparentes » définissent et donnent des informations sur les personnages au fil du récit alors que des reprises « ambiguës » trompent à dessein le lecteur sur l'identité du personnage.

Ces différentes dimensions nous paraissent intéressantes puisqu'elles permettent d'identifier le niveau d'analyse mis en œuvre dans l'interaction didactique. L'enseignant propose-t-il une analyse sémantique et textuelle des reprises anaphoriques, au service du texte, de sa production voire de sa compréhension ? Cherche-t-il à construire de nouvelles connaissances sur le système langagier par la catégorisation des reprises utilisées ? Veut-il faire découvrir des effets stylistiques et littéraires en s'intéressant aux procédés d'écriture utilisés par des auteurs ?

Le travail grammatical au niveau du système « langue » amène à caractériser les reprises en fonction de leur forme. Nous proposons ci-après une typologie des reprises anaphoriques possibles.

3.3 Les différents types de reprises anaphoriques

En premier lieu, les auteurs distinguent généralement les reprises nominales et pronominales. Ils y ajoutent certains adverbess qui jouent aussi le rôle de substituts.

Les reprises pronominales

De Weck et Schneuwly (1994) présentent cinq catégories de reprises pronominales :

- les pronoms à la troisième personne ;
- les pronoms démonstratifs ;
- les pronoms et adjectifs possessifs ;
- les pronoms relatifs ;
- les pronoms indéfinis.

Chartrand et ses collègues (1999) proposent d'autres types de pronoms (les pronoms numéraux, certains, plusieurs ...) qui sont des reprises partielles puisqu'ils reprennent partiellement l'information de référence (*par exemple : Les passagers sont partis pour un long voyage. Certains ont eu le mal de mer.*)

Ces auteurs soulignent que certaines reprises pronominales « ne reprennent ni totalement ni partiellement » l'information déjà présente dans le texte : les pronoms possessifs et démonstratifs ont souvent cet effet sur la reprise de l'information.

Les reprises nominales

De Weck et Schneuwly (1994) distinguent cinq catégories de reprises nominales :

- la répétition du référent sans changement de déterminant ;
- la répétition du référent avec déterminant défini ;
- la répétition du référent avec déterminant démonstratif ;
- la substitution lexicale ;
- la nominalisation.

Pour ce qui est de la substitution lexicale, « La grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui » (Chartrand et al., 1999) sépare la substitution par relation de synonymie et la substitution par relation d'hyponymie. Les auteurs de cette grammaire distinguent aussi la reprise par nominalisation (transformation d'un verbe ou d'un adjectif par un nom de la même famille) de la reprise par un élément synthétique (cet événement, ce changement, de telles histoires ...). Ils ajoutent dans les reprises nominales la reprise d'un groupe nominal par une périphrase.

Il est aussi intéressant de remarquer que De Weck et Schneuwly (1994) catégorisent les reprises associatives par déterminant possessif (ses chaussures) dans les reprises pronominales alors que Chartrand et ses collègues (1999) les insèrent dans les reprises nominales par association, ainsi que d'autres reprises ne désignant qu'une partie du référent (la voix de Julie).

Tout comme pour les reprises pronominales, certains déterminants numéraux ou indéfinis ne reprennent que partiellement le groupe nominal précédemment nommé.

Les reprises par un adverbe ou un groupe adverbial.

Certains adverbes peuvent aussi reprendre une information du texte lié au lieu (ici, là ...) ou servent d'explication à ce qui précède (ainsi, également).

3.4 La cohérence nominale dans le PER (CIIP, 2010)

En fonction du contexte de la recherche⁷, nous centrons l'analyse de l'objet « cohérence nominale » sur les objectifs du cycle II (CIIP, 2010).

L'inventaire des notions présentes dans le PER (CIIP, 2010) en lien avec la cohérence nominale est présenté sous la forme d'un tableau (voir ci-après). Ce tableau reprend les aspects essentiels en lien avec la cohérence nominale dans l'étude d'un « texte qui raconte ». Ces éléments sont décrits en fonction de trois objectifs prioritaires du PER, soit la compréhension d'un texte qui raconte, sa production et la construction d'une représentation de la langue pour comprendre et produire des textes.

Tableau IV-2 : Objectifs en lien avec la cohérence nominale dans le PER de 2010 pour le cycle II

Objectifs prioritaires d'apprentissage	Progression des apprentissages	Attentes fondamentales Au cours mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève
compréhension d'un texte qui raconte (L21)	repérage des différents termes désignant un même personnage <i>(un homme, ce gaillard, le cambrioleur, il...)</i>	identifie et restitue le sujet et les principaux éléments constitutifs des genres abordés (lieu, moment, <u>personnages</u> , succession chronologique des événements).
production d'un texte en général et en particulier d'un texte qui raconte (L22)	écriture d'un texte en fonction du projet et du genre travaillé en respectant notamment : – l'utilisation d'un vocabulaire adéquat – l'utilisation de reprises pronominales et nominales	écrit un récit ou une partie de récit respectant le schéma narratif, l'ordre chronologique des actions <u>et intégrant</u> moment, lieu(x), <u>personnages</u> et un passage dialogué au moins.
construction d'une représentation de la langue pour comprendre et produire des textes (L26)	– compréhension des reprises anaphoriques (la buse : cet oiseau, ce rapace diurne, cet animal, elle, la tête, sa tête, les ailes, ses ailes,...) – établissement de relations entre les termes spécifiques et génériques – établissement de relations entre des mots de sens proche	identifie, dans des phrases simples, les classes grammaticales <u>nom commun</u> , <u>nom propre</u> , <u>adjectif</u> , verbe, <u>pronom de conjugaison</u> , adverbe. utilise un <u>vocabulaire adéquat</u> dans ses propres productions et utilise <u>ses connaissances du système lexical</u> pour

⁷ Les élèves observés sont issus de quatre classes : une classe de 5^e, une classe de 6^e, une classe de 5-6^e et une classe de 7-8^e.

Objectifs prioritaires d'apprentissage	Progression des apprentissages	Attentes fondamentales Au cours mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève
	– identification des classes grammaticales en lien avec les reprises : déterminants, pronoms (d'abord pronoms personnels puis autres pronoms de conjugaison et pronoms relatifs)	donner du sens à ce qu'il lit.

Par l'analyse de ce tableau, nous pouvons affirmer que le PER (2010) souligne la nécessité de travailler l'objet « reprises anaphoriques » dans le développement des différents grands objectifs en langue première au cycle II. Cependant, la maîtrise de ce mécanisme de textualisation n'est pas une attente fondamentale à la fin de ce cycle ; cet aspect langagier participe néanmoins à l'atteinte d'autres objectifs attendus sur le plan de la compréhension, de la production de textes et de la maîtrise de certaines notions liées au fonctionnement langagier (voir mots soulignés dans la colonne « Attentes fondamentales » du tableau ci-dessus).

3.5 Une possible progression des types de reprises à travailler au fil des degrés

Selon Chartrand (2008), plusieurs recherches en sciences cognitives et en didactique des langues ont mis en évidence l'importance de la maîtrise des mécanismes de cohérence nominale autant dans la compréhension que dans la production de textes. Une recherche assez ancienne en Suisse romande (Soussi, Baumann, Broi, Dessibourg, Leu & Martin, 1995) montrait d'ailleurs que la compréhension des liens entre certaines reprises et leur référent dans un texte lu était l'une des principales difficultés de compréhension des élèves en fin de primaire. De ce fait, il semble important de travailler ce phénomène langagier dès l'école primaire jusqu'au terme de l'école obligatoire. Cependant, comme le montrent Dolz, Schneuwly (1998b) et Chartrand (2008), une progression des apprentissages est nécessaire à une organisation cohérente et systématique d'un domaine aussi complexe que l'apprentissage du français langue première.

La nécessité de penser ce travail dans une progression

Si la progression proposée par Chartrand (2008) est destinée à l'enseignement secondaire au Québec, nous pensons qu'il serait nécessaire d'y réfléchir aussi pour le primaire en reprenant les trois principes proposés par cette auteure, soit la difficulté des élèves à maîtriser l'objet en situation de communication, le statut de l'objet dans la langue et dans son apprentissage ainsi que la fréquence de cet objet dans les textes.

Si nous reprenons ces trois critères pour analyser l'objet d'enseignement « cohérence nominale des personnages du récit », nous pouvons faire les constats suivants :

- La complexité de ce mécanisme de textualisation : selon Chartrand (2008, p. 19), la reprise par un pronom personnel est plus facile que la reprise par un générique.
- Les capacités langagières réelles des élèves : selon Schneuwly et De Weck (De Weck & Schneuwly, 1994; Schneuwly, 1988), la maîtrise de la cohésion nominale évolue tout au long de la scolarité obligatoire ; les plus jeunes scripteurs utilisent surtout des pronoms personnels, d'abord sans cohésion interphrasique puis de manière répétitive ; à partir de 9-10 ans, ils mettent en œuvre une plus grande variété de procédés anaphoriques (autres pronoms, différentes formes de syntagmes nominaux) ; cette évolution dépend cependant du type de référent, les enfants ayant davantage de facilité à reprendre les référents animés (par exemple les personnages) que non animés ; Schneuwly (1988) montre par exemple que l'utilisation du pronom « il/elle » diminue dans les textes informatifs alors que des reprises nominales variées augmentent, ceci entre 10 et 14 ans.
- Les types de reprises présents dans les textes étudiés : dans le cadre d'un récit de fiction, les reprises des personnages sont autant nominales que pronominales (Bronckart, 1996a).

Nous suggérons un travail au cycle II (classe de 5-8^e) sur la cohérence nominale en lien avec certains genres textuels pertinents (textes qui racontent et textes qui transmettent des savoirs) qui suivent la progression suivante :

- une centration sur les reprises totales pronominales : d'abord pronoms personnels sujets puis compléments de verbe avant de travailler en fin de cycle sur d'autres types de pronoms (pronoms démonstratifs et pronoms relatifs) ;
- l'étude de certaines reprises totales nominales (avec distinction de certains déterminants en fin de cycle) ;
- la prise de conscience de certaines relations d'hyponymie (génériques simples) et de synonymie (cas simples).

Une telle progression facilite l'organisation des différents éléments à acquérir dans un tout cohérent et participe à l'atteinte des attentes fondamentales du PER (CIIP, 2010), en compréhension et production textuelle ainsi que dans la maîtrise de certaines notions grammaticales.

4 La carte conceptuelle de la cohérence nominale dans l'étude d'un récit d'aventure

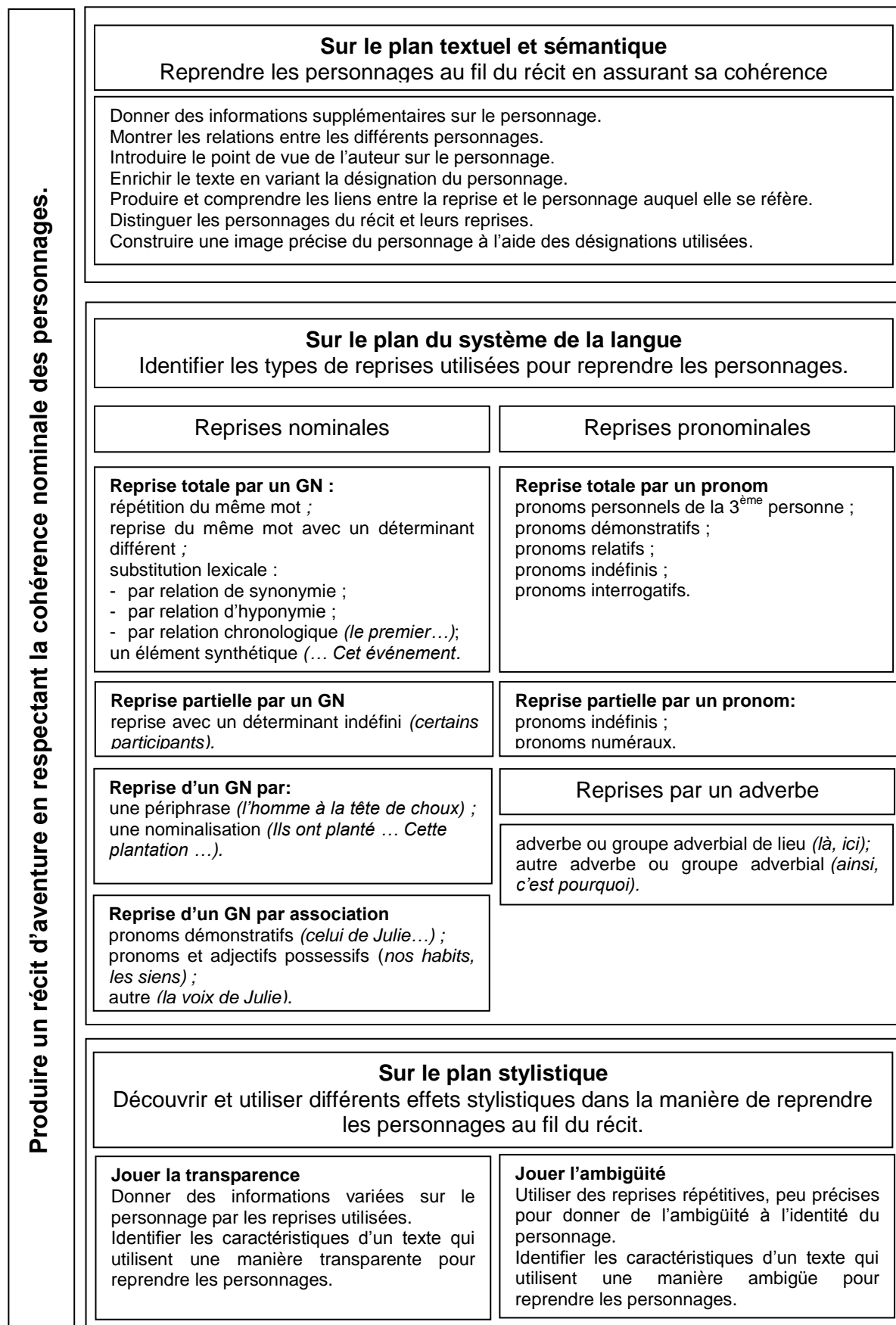
Schneuwly et Dolz (2009, p. 60) proposent l'utilisation d'une carte conceptuelle, schématisation empruntée aux anglophones, pour mieux appréhender une notion et les dimensions qui la sous-tendent : « Une carte conceptuelle est un réseau sémantique sous forme graphique en vue de représenter rapidement et de manière immédiatement perceptible les liens entre les notions constitutives d'un objet d'enseignement et de dégager la structure complexe qui les organise ».

Pour réaliser cette carte conceptuelle (voir ci-après, Figure IV-1), nous prenons comme références le PER (2010) et les moyens d'enseignements utilisés actuellement dans les cantons romands pour la production textuelle (Dolz et al., 2001). Nous nous appuyons

aussi sur des ouvrages de grammaire (Chartrand et al., 1999; Tomassone, 1998), des ouvrages didactiques sur la compréhension (Giasson, 2007a, 2007b), des propositions de dispositifs didactiques (Bucheton, 1994), mais aussi sur des recherches liées au développement langagier de l'enfant (De Weck & Schneuwly, 1994; Schneuwly, 1988).

Nous nous centrons uniquement sur la cohérence nominale dans la production d'un récit d'aventure et, plus particulièrement, sur la manière de reprendre les personnages au fil d'un récit. Nous organisons la présentation schématique de l'objet « cohérence nominale » en nous appuyant sur les trois dimensions utilisée par Bucheton (1994), soit le niveau textuel et sémantique, le niveau du système « langue » et le niveau stylistique.

Figure IV-1 : Carte conceptuelle de la cohérence nominale dans la production d'un récit d'aventure



Chapitre V

Définition d'un champ de recherche : le travail de l'enseignant

Après avoir défini les lignes directrices de la séquence didactique et les objets à enseigner qui constituent notre dispositif d'ingénierie, nous cherchons à définir l'objet et le champ de recherche dans lequel nous nous situons.

Dans ce chapitre, nous présentons rapidement les différents champs de recherche autour de l'enseignement-apprentissage de la grammaire. Par la suite, nous définissons clairement notre objet de recherche, l'action didactique de l'enseignant. Nous présentons les aspects observables de notre objet de recherche, soit les outils et les gestes que l'enseignant met en œuvre dans sa médiation entre l'élève et le savoir à construire. La troisième partie se centre sur les choix faits par l'enseignant et sa redéfinition des tâches prescrites. A la fin de ce chapitre, nous proposons une conceptualisation de la pratique enseignante, conceptualisation qui guidera la construction de la problématique et des questions de la recherche.

1 Types de recherche autour de l'enseignement-apprentissage de la grammaire

Selon Dolz et Simard (2009), la recherche autour de l'enseignement-apprentissage de la grammaire s'est centrée, ces dernières décennies, sur le double mécanisme de transposition didactique (Bronckart, 1998), la transposition des savoirs savants vers les savoirs à enseigner ainsi que celle des savoirs à enseigner vers les savoirs enseignés.

Dans l'enseignement de la grammaire, la première transposition a généré plusieurs ouvrages linguistiques, didactiques (Béguelin, 2000; Chartrand, 2004; Genevay, 1996; Léon, 1998) ou de grammaire scolaire (Chartrand et al., 1999). Une étude novice sur cette transposition reste la thèse de Canelas-Trevisi (1997), chercheuse qui a observé des phénomènes de transposition didactique de deux objets, la phrase et le texte, dans le cadre de l'ERF à l'école primaire en Suisse romande.

Les recherches sur le deuxième mécanisme de transposition, soit la transposition interne des savoirs à enseigner dans les pratiques effectives en classe, sont plus récentes. Elles observent l'activité de l'enseignant au travers des dispositifs et des gestes professionnels mis en œuvre ainsi que la façon dont les élèves s'approprient le savoir enseigné. La recherche supervisée par Schneuwly et Dolz (2009) a, par exemple, analysé les pratiques enseignantes dans l'enseignement d'un genre textuel et d'une notion grammaticale. Les résultats de cette recherche donnent des informations importantes sur les dispositifs mis en œuvre, les obstacles régulés, l'objet enseigné et la manière de mettre en mémoire et d'institutionnaliser le savoir. Pour Dolz et Simard (2009, p. 3), « ce type de recherche, en permettant de cerner de près le travail véritable des enseignants et ses effets sur

l'apprentissage des élèves, procure des informations précieuses pour guider l'enseignement et la formation initiale et continue des maitres ».

Pour revenir aux types de recherches sur les pratiques en classe, nous pouvons retenir trois grandes perspectives selon les trois pôles du système didactique (Canelas-Trevisi, Moro, Schneuwly & Thevenaz-Christen, 1999) :

- **du côté du savoir**, par l'étude des objets effectivement enseignés et leur organisation dans une séquence d'enseignement ;
- **du côté de l'enseignant**, par l'observation de l'activité de l'enseignant lui-même, de ses gestes professionnels et des régulations qu'il exerce ;
- **du côté des élèves**, par l'interaction didactique du point de vue des élèves, les obstacles qu'ils rencontrent et la manière dont ils s'approprient les savoirs enseignés.

Dans le cadre de ce travail, nous nous intéressons plus particulièrement au pôle enseignant dans la mise en œuvre d'un enseignement de la grammaire intégré à une production textuelle. Chartrand (reprenant des propos de Goigoux, 2004, p. 398) mettait en évidence, en 2004, que l'enseignant reste souvent absent des recherches en didactique de la grammaire. Si certaines recherches récentes (Dolz & Simard, 2009), par exemple les recherches dirigées par Schneuwly et Dolz (2009), nous éclairent sur le travail enseignant en classe de français, nous ne connaissons pas de recherches qui nous aident à mieux comprendre comment les enseignants redéfinissent l'enseignement de la grammaire à partir des tâches prescrites, ce qu'ils prennent en compte au fil de l'action et les difficultés qu'ils jugent importantes.

Nous choisissons ici de nous intéresser à la pratique enseignante au sens large, en observant leur action mais aussi en leur donnant la parole pour qu'ils l'explicitent. Effectivement, toute action professionnelle peut se définir comme la façon de faire singulière d'un acteur, l'exécution personnelle de son activité professionnelle. Pour nous cependant, cette manière d'agir ne peut se résumer aux actes observables. Les choix réalisés avant, pendant ou après l'action, les prises de décision sont partie intégrante de cette pratique de l'enseignant (Clot, Faïta, & Scheller, 2000 ; Altet, 2002 ; Goigoux, 2006a et b). Cette double dimension de toute action humaine en fait sa richesse. La découvrir et la prendre en compte, c'est observer les gestes, les actes, le langage mais aussi identifier les intentions, les stratégies, les ruses, les croyances et valeurs du professionnel. Nous pensons donc que le réel de l'activité enseignante, ce n'est pas seulement ce qui est observable au fil de l'action, c'est aussi tout ce qui n'est pas fait, ce que l'enseignant cherche à faire sans y parvenir, ce qu'il aurait voulu ou encore ce qu'il pense pouvoir faire ailleurs (Clot et al., 2000).

Nous tentons donc de décrire dans ce chapitre ces deux dimensions de l'action enseignante les actes de l'enseignant d'une part et sa redéfinition des tâches prescrites d'autre part. Cette manière dont l'enseignant redéfinit les tâches qui lui ont été prescrites, observable dans ses discours sur l'action, permet de révéler la responsabilité de celui-ci dans les choix observés.

2 Au cœur de l'action : les outils et gestes de l'enseignant

Les actes de l'enseignant peuvent s'observer par les différentes actions menées autant dans que hors de la salle de classe. Notre thèse se situant dans le champ de la didactique du français, langue de scolarisation, nous centrons spécifiquement notre regard sur l'action didactique au sein de la salle de classe, définie par Schneuwly (2009b, p. 31) comme la transformation « des modes de penser, de parler et d'agir » des apprenants « à l'aide d'outils sémiotiques » et en fonction des finalités définies par le système scolaire. Pour éclairer cette première dimension de la pratique enseignante, nous prenons prioritairement appui sur le travail réalisé par le GRAFE (Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné, Schneuwly & Dolz, 2009).

2.1 Comment appréhender cette première dimension de la pratique enseignante

L'action didactique dans la salle de classe s'observe au fil de l'action et peut, en premier lieu, s'appréhender par l'analyse des séquences d'enseignement dans leur globalité, la macrostructure de celles-ci ainsi que leur organisation hiérarchique et séquentielle. Ces séquences contiennent « tous les éléments essentiels du processus de transposition interne, chronogénèse et topogénèse » (Schneuwly, 2009a, p. 25). Les outils de l'enseignant, matériels (manuels, situations proposées, textes, consignes...) et langagiers (discours centrant l'attention de l'élève sur l'objet), sont une autre dimension fondamentale du travail enseignant (Schneuwly, 2009b). Enfin, les gestes professionnels, tels la mise en place de dispositifs didactiques, leur régulation, la constitution de la « mémoire didactique » ou l'institutionnalisation du savoir, sont un révélateur plus pointu de l'objet enseigné et de l'action enseignante elle-même (Schneuwly, 2009b). Cette action didactique peut donc s'observer au travers des outils et des gestes utilisés par l'enseignant pour guider l'élève vers l'objet enseigné. Nous définissons plus spécifiquement ci-après ces deux aspects essentiels de l'acte d'enseigner.

2.2 Les outils de l'enseignant : objets de médiation et de transformation

Selon Schneuwly (2009b) et Wirthner (2006), Marx définit le travail comme un acte entre l'homme et la nature composé de trois éléments, soit son activité, l'objet de son action mais aussi l'outil par lequel il agit.

Pour Marx, l'outil façonne non seulement l'objet sur lequel il agit mais aussi le travail lui-même et celui qui l'utilise. Selon Leontiev (1975/1984, cité dans Wirthner, 2006, p. 14) et Vygotski (1997), l'outil est un réel médiateur entre le travail et l'homme mais aussi entre l'homme et les autres, l'homme et le monde social.

Plus spécifiquement, dans l'action didactique, les outils utilisés sont à la fois un lien important entre « les trois pôles didactiques que sont l'enseignant, les élèves et l'objet enseigné » et à la fois un pont vers le travail d'autrui (Wirthner, 2006, p. 12).

Nous pouvons donc retenir deux caractéristiques principales de l'outil didactique :

- sa nature transformatrice : l'outil didactique transforme non seulement l'objet sur lequel il agit (les élèves), le travail lui-même mais aussi celui qui l'utilise (l'enseignant) ;
- son caractère médiateur : cet outil sert de médiation dans le développement des apprenants ; il transforme et restructure leurs comportements (Schneuwly, 2009b).

La transformation des modes de pensée et d'agir des élèves s'opère à travers un double processus de sémiotisation de l'enseignant: d'un côté, ses procédés d'enseignement, au travers desquels les élèves doivent élaborer des significations et, de l'autre, ses actes langagiers, qui guident leur attention sur l'objet de savoir (Schneuwly, 2009b). Schneuwly (2009b) distingue trois catégories d'outils propres à l'action didactique :

- Certains outils sont le quotidien de la salle de classe et ne sont pas propres à une discipline particulière. Dans cette catégorie sont répertoriés les tableaux, les panneaux, les cahiers, l'ordinateur, le rétroprojecteur.
- D'autres outils sont clairement liés à une discipline, tels que les manuels, les photocopies, les consignes écrites.
- Enfin, les discours de l'enseignant guidant l'apprenant sur l'objet de savoir sont aussi un outil médiateur important, langagier cette fois-ci.

Ajoutons cependant que l'enseignant agit seulement sur le savoir construit avec les élèves mais que ceux-ci sont les acteurs de leur processus d'apprentissage et doivent encore transformer leurs propres modes de penser et de parler à partir de la médiation proposée par l'enseignant.

Appréhender les outils de l'enseignant, c'est donc à la fois identifier le matériel mis en œuvre mais aussi ses discours. Cet inventaire des outils utilisés sert à identifier ce que l'élève est censé faire ou censé répondre. Néanmoins, pour rendre compte de la pratique enseignante, répertorier les outils utilisés n'est pas suffisant. Il est aussi nécessaire d'observer l'action de l'enseignant, ce que nous allons tenter de définir ci-après sous le concept de « gestes didactiques ».

2.3 Les gestes de l'enseignant : au cœur et au « corps » de l'action

Plusieurs auteurs (Alin, 2010; Brunet & Bucheton, 2005; Bucheton & Dezutter, 2008; Schneuwly et Dolz, 2009; Schneuwly, Sales Cordeiro & Dolz, 2005; Schubauer-Leoni & Dolz, 2004; Sensevy, 2007) ont tenté de définir ce savoir-agir, appelé par de nombreux chercheurs, geste professionnel. Le mot geste est bien lié au corps, au mouvement et à l'idée d'atteindre un but. Le geste s'inscrit donc dans le corps du sujet : il peut être inconscient mais peut aussi témoigner d'une intention de celui-ci, qui veut par là donner une signification précise à son acte. Le geste ne peut donc se résumer aux actions qui le manifestent puisqu'il signifie souvent quelque chose (Alin, 2010). Dans le milieu professionnel, les gestes représentent à la fois la forme discursive d'une pratique et les gestes qui l'accompagnent.

Sensevy (2007) préfère la métaphore du jeu didactique, comparant enseignant et élèves à deux joueurs jouant à un jeu aux règles précises, autant implicites qu'explicites.

Goigoux (2005), qui analyse le travail de l'enseignant pour tenter d'en décrire les fondements de l'expérience professionnelle, s'intéresse plutôt aux schèmes professionnels, qu'il définit comme les organisations invariantes d'une activité, en référence aux travaux de Vergnaud.

Dans le cadre de cette recherche, nous retenons la notion de geste professionnel, terme qui renvoie aussi bien à la gestuelle et au corps qu'à un savoir-faire professionnel. La recherche de Schneuwly et Dolz (2009), avant tout centrée sur l'enseignant dans sa reconfiguration des objets enseignés en classe, insiste sur les gestes davantage didactiques et se propose d'observer comment l'enseignant guide l'attention de l'élève sur l'objet d'étude et la manière dont il met en scène l'objet à enseigner. Le geste est observé au cœur de l'interaction didactique, au point de rencontre entre l'enseignant, l'élève et l'objet d'enseignement. Bucheton et Brunet (2005) vont dans le même sens lorsqu'ils tentent de décrire l'activité enseignante réelle tout comme Sensevy (2007) qui cherche à décrire et comprendre l'action didactique. Nous nous référons donc à ces auteurs pour décrire quatre gestes fondamentaux de l'action didactique de l'enseignant.

La mise en place de dispositifs didactiques

Le premier geste que nous retiendrons est celui de **la mise en place de dispositifs didactiques**. Ce geste est mis en œuvre par le matériel utilisé (textes et supports) mais aussi par les discours de l'enseignant pour guider l'élève sur l'objet enseigné. On peut l'observer à travers les discours de l'enseignant, spécialement les consignes, mais aussi dans ses gestes, ses déplacements, sa place dans la classe. Pour parler de cette mise en place des dispositifs didactiques, Sensevy (2007) utilise les termes de « transmission » des règles qui définissent le jeu et de « dévolution » de ce jeu sous la forme d'un contrat didactique. Il s'agit donc de définir ce que l'élève est censé faire (activités scolaires), sa place et son rapport aux objets du milieu didactique.

Pour l'équipe du GRAFE (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 106), la consigne est le nœud central de la mise en place de dispositifs didactiques. L'identification et l'analyse des consignes semblent donc être de bons moyens pour découvrir les dispositifs didactiques mis en place et la manière dont l'enseignant s'y prend. Les chercheurs du GRAFE ont défini certains critères langagiers pour identifier les consignes de l'enseignant:

- « un énoncé injonctif exprimant une tâche » ;
- « une action précise à réaliser » ;
- « la forme sous laquelle le résultat de l'action doit être communiqué (commentaires, dossier, exposé, document écrit, document audio ...) et, éventuellement, les principales orientations de l'activité scolaire demandée ».

Bucheton et Brunet (2005) insistent aussi sur la gestion du temps et des déplacements des élèves. Il est vrai que mettre en place des dispositifs didactiques, ce n'est pas seulement penser aux trois pôles du triangle didactique (enseignant, savoir, élèves), c'est aussi tenir compte de différents paramètres propres au contexte. Sans tenter d'en faire une liste exhaustive, nous pouvons identifier des éléments temporels (durée de chaque demi-journée, sonnerie établie ou non, heure de récréation figée ou non...) spatiaux et architecturaux (espace dans la classe, salles annexes, matériel spécifique) ou des éléments liés à la politique de l'établissement (projet d'école, liens entre collègues,

attentes extérieures ...). Ces éléments, s'ils peuvent influencer les consignes, les dispositifs mis en place et les choix faits, ne sont pas toujours visibles par l'observation de l'action elle-même. Par exemple, un enseignant peut choisir de ne pas faire une activité par souci de répondre aux exigences du programme prescrit, mais les raisons de ce choix ne seront pas visibles dans l'observation des gestes mis en œuvre dans la salle de classe.

Nous retenons donc que l'identification des dispositifs mis en place peut s'observer au travers des consignes ; il s'agit cependant de rester conscient que ce qui est visible là est le fruit de réflexion et de redéfinition des objectifs prescrits en prenant en compte différents paramètres entrant dans le jeu didactique. Nous reparlerons de cette réappropriation par l'enseignant dans la deuxième partie de ce chapitre. Avant cela, nous définissons les autres gestes de l'enseignant.

La régulation des apprentissages

Le deuxième geste retenu est celui de **la régulation** des apprentissages. Par le geste de régulation, l'enseignant adapte les dispositifs didactiques mis en œuvre et reconfigure son action didactique en fonction d'observations et de la prise en compte de facteurs multiples. Comme tout geste, le geste de régulation oriente l'action enseignante en fonction d'un but précis. La régulation des apprentissages sert de contrôle de la progression de son action vers le but fixé ; elle contribue à « confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action, et/ou redéfinir le but » (Allal, 2007, p. 8). Le geste de régulation est un processus qui s'inscrit dans une démarche autoévaluative et suit généralement une phase d'observation et de compréhension de la situation (Campanale, 1997; Paquay, 1999; Saussez & Allal, 2007). Il intervient généralement suite à un écart entre un attendu et un réel perçu (Barbier, 1985, cité dans Saussez & Allal, 2007) et la prise de conscience de cet écart débouche sur une prise de décision de régulation. Pour Goigoux (2005, p. 22), les enseignants sont toujours « à la recherche d'un équilibre entre deux logiques de planification et de régulation de leur activité : la logique des savoirs enseignés et la logique de la conduite de la classe ». Cependant, nous pouvons aussi affirmer que cet acte de régulation peut être plus ou moins conscientisé (Allal, 2007).

Lorsque la régulation fait l'objet de démarches outillées et sert à la récolte d'informations sur l'état des connaissances des élèves, celle-ci est définie comme interne par Schneuwly et Dolz (2009). Toutefois, Allal (2007, p. 8) utilise cette même terminologie pour parler de l'autorégulation par l'élève lui-même ; nous lui préférons donc le terme de régulation outillée. Cette régulation peut prendre plusieurs formes plus ou moins institutionnalisées : critères non nommés mais identifiables par les remarques de l'enseignant, outil élaboré avec les élèves ou grille proposée dans les moyens didactiques.

Davantage fréquente, la régulation locale ou interactive (Allal, 2007) est liée aux interactions entre les trois pôles du triangle didactique : les apprenants, l'enseignant et le matériel. Elle s'opère durant les activités scolaires. Son analyse donne des informations importantes sur la manière dont l'objet se construit, les obstacles observés par l'enseignant ou explicités par l'élève ou encore les apports fournis pour réguler l'apprentissage de l'élève dans l'action. Sensevy (2007), utilisant toujours la métaphore du jeu comme contexte à ses propos, explique qu'il s'agit de réguler les comportements des élèves en

vue de la production de stratégies gagnantes. Cette régulation interactive s'observe particulièrement à travers l'analyse des interactions entre enseignants et élèves et des outils utilisés (langagiers et non langagiers) pour aider l'élève à construire l'objet d'études. Pour Allal (Allal, 2007, p. 9), ces mécanismes de régulation ne se limitent pas au guidage, au contrôle et à l'ajustement des activités cognitives ; ils apparaissent à la fois dans les activités cognitives, affectives et sociales de l'apprentissage et assurent leur articulation.

Les contributions des élèves, les obstacles nommés ainsi que leurs apports, sont aussi à prendre en compte. Car si le geste de régulation de l'enseignant a pour but ultime la transformation des compétences de l'apprenant, il faut distinguer les actes de l'enseignant de ceux de l'élève. A l'évidence, c'est l'élève finalement qui va se transformer et apprendre (régulation interne ou autorégulation) : à ce propos, Vygotski a montré que chaque fonction de développement apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant, d'abord collectivement avant de devenir individuelle (1997, p. 111). Ainsi, si l'enseignant tente souvent de proposer des régulations, avant (préparation, guidage anticipatif) ou après (révision centrée sur le contrôle et l'ajustement) les apprentissages, ses interventions ne peuvent pas toujours agir directement sur les processus cognitifs, sociaux ou affectifs de l'apprenant (Allal, 2007). Perrenoud (1998) propose plusieurs raisons à ce « but manqué » de l'acte de réguler ; nous retenons la difficulté à comprendre ce qui se passe réellement dans un apprentissage déterminé ainsi que la priorité régulière de l'enseignant à réussir la tâche demandée plutôt qu'à favoriser la progression de l'élève dans ses apprentissages.

C'est à travers la médiation par les pairs et par l'adulte qu'un espace de significations partagé peut se construire (interactionnisme social vygotkien) et c'est par les interactions avec l'enseignant que l'élève acquiert « un langage qui lui sert à « négocier le sens » (Barth, 2007, p. 74). Ce concept de médiation a pour origine les écrits de Vygotski (1997) ; pour cet auteur, le développement des concepts scientifiques implique nécessairement, de part leur nature, une prise de conscience, possible par ce travail de médiation et de construction de sens. L'enseignant est donc un médiateur qui, à partir de ce qu'il sait des savoirs à construire et de l'évaluation de la zone proche de développement des élèves (zone entre le développement intellectuel actuel de l'enfant et les concepts qu'il peut développer grâce à la médiation didactique), propose aux élèves des tâches qui font sens à leurs yeux et dans lesquelles ils peuvent agir et se construire (Schneuwly, 1995; Vygotski, 1997). Et c'est par le geste de régulation que l'enseignant se fait médiateur entre le savoir enseigné et les obstacles qu'il observe dans l'action. De ce fait, tout comme Allal, nous ne souhaitons pas opposer la régulation de l'enseignant à l'autorégulation de l'apprenant et cherchons davantage à observer la corégulation qui se construit au cours de l'action. Les interventions de l'enseignant visant une régulation de l'apprentissage peuvent donc « contribuer à la co-construction de significations et de pratiques partagées face aux savoirs » (Allal, 2007, p. 16) même si l'autorégulation elle-même est un mécanisme dont la responsabilité incombe à l'élève. Nous ne présentons pas ici cette notion d'autorégulation ou de régulation interne puisque ce chapitre est centré uniquement sur les gestes de l'enseignant.

Le geste d'institutionnalisation

Le troisième geste retenu est celui de l'**institutionnalisation**. Pour Schneuwly (2009b, p. 37), institutionnaliser, c'est fixer de manière explicite et conventionnelle le statut du savoir en construction.

De la description de Brousseau (1998, cité dans Schneuwly, 2009b, p. 39) définissent ce geste, nous pouvons retenir différentes actions observées chez les enseignants:

- s'arrêter pour synthétiser le travail réalisé avant de poursuivre ;
- décrire le travail en cours pour le mettre en lien avec « la connaissance visée » et des savoirs plus formalisés ;
- donner un « statut aux événements de la classe, comme résultat des élèves et comme résultat de l'enseignant » ;
- mettre en évidence à quoi ces connaissances peuvent servir.

Pour cet auteur (1998, cité dans Schneuwly, 2009b), ce geste est autant utile à l'élève qu'à l'enseignant. Par l'institutionnalisation des savoirs, l'élève peut prendre en compte officiellement l'objet enseigné alors que ce geste offre à l'enseignant une meilleure connaissance de l'apprentissage de l'élève.

Ce geste sert à créer un savoir commun à la classe, légitimé par la culture de la discipline. Il guide aussi l'élève vers l'utilisation des connaissances dans des situations autres que celles dans laquelle elles ont été construites. Ce temps d'institutionnalisation prend souvent la forme d'un « arrêt, de suspension ou de parenthèse dans l'avancement du temps didactique » (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 97).

Aeby (2009, p. 199) a défini quelques critères formels pour repérer ce geste d'institutionnalisation, critères qui reprennent les observations de Brousseau:

- être adressé au collectif ;
- prendre la forme d'une généralisation ;
- être marqué par des aspects de modalisation/prescription (vrai, possible, certain, nécessaire et leurs contraires, etc.) : « ça, c'est important », « il est important qu'on ait » ainsi que la formule prescriptive « vous allez devoir » répondent à ces définitions ;
- par un mécanisme de décontextualisation/recontextualisation, faciliter le passage d'une connaissance d'une partie des élèves, à un savoir faisant partie de la classe et transférable dans un contexte nouveau.

Ce geste d'institutionnalisation semble particulièrement important dans la construction de l'objet enseigné : par ce geste, enseignant et élèves comprennent l'objet de l'apprentissage et l'enjeu de celui-ci.

La création d'une mémoire didactique

La création d'une mémoire didactique est le dernier geste pris en compte ici. Celui-ci sert essentiellement à mettre en commun le savoir tout au long du processus d'apprentissage. Il permet la constitution du sens et de la mémoire de l'apprenant, dans sa fonction de rappel (mémoire de la classe, des activités scolaires, de l'objet enseigné) et dans sa fonction d'anticipation (ce qui va être construit par la suite). Bucheton et Brunet (2005) parlent de **tissage** lorsque l'enseignant articule les différentes unités de la leçon (introduction, transitions, fin). Cette métaphore du tissage met bien en évidence cette idée

de construire des liens entre les éléments constituant l'objet pour les reconfigurer autrement et les resituer dans un tout (Schneuwly, 2009a).

Ces différents gestes essentiels au travail didactique de l'enseignant sont, comme l'affirme Schneuwly (2009b), souvent dans un rapport de temporalité. Le travail démarre généralement par une consigne et la mise en place de dispositifs didactiques ; il se poursuit par des temps de régulation des apprentissages et se termine par une institutionnalisation du savoir construit ; le geste de mémoire didactique sert de maillage à cette temporalité et apparaît tout au long du processus. Néanmoins, « ce rapport temporel n'a rien d'automatique », les consignes pouvant faire l'objet d'une reformulation et l'institutionnalisation pouvant ponctuer l'apprentissage et non pas intervenir à la toute fin (Schneuwly, 2009b, p. 41).

Nous l'avons dit en préambule à ce chapitre, la pratique enseignante ne peut se définir uniquement au travers de ce qui se voit dans le cours de l'action didactique. Car « toute action implique un agent » qui va mobiliser des capacités à la fois mentales et comportementales : un pouvoir-faire (le savoir-faire dont il dispose), des motifs ou raisons d'agir (« le pourquoi du faire ») et enfin des intentions (les effets escomptés du faire) (Bronckart, 2005, p. 15, citant Ricœur, 1977). Pour Bronckart, ces capacités, raisons et intentions expriment « la responsabilité prise par l'agent » dans l'intervention ou dans l'action.

3 La responsabilité de l'enseignant: Comment l'enseignant redéfinit les tâches qui lui ont été prescrites ?

Dans la salle de classe, les gestes de l'enseignant font l'objet d'une dynamique de régulation, à la fois préparée et à la fois imprévisible. Ils sont ajustés à la situation réelle et sont, de ce fait, partiellement pré-pensés, partiellement inventés (Brunet & Bucheton, 2005; Goigoux, 2005, 2006a et b, 2007). Au cours des différents temps de l'action (avant/pendant/après), l'enseignant, réfléchit, fait des choix ou des non choix, s'ajuste en fonction de déterminants qui vont parfois bien au-delà de la salle de classe.

En premier lieu, l'action de l'enseignant est préparée à l'avance, à partir de la tâche prescrite mais aussi de cadres de référence, issus autant du savoir appris que du savoir construit par l'expérience. L'enseignant planifie son enseignement en amont, prépare et pense son action soit en concevant des tâches personnalisées soit en aménageant des outils préexistants.

Puis, il régule son travail dans l'action en l'ajustant au contexte de la situation et aux élèves ; cette régulation est à la fois collective (parfois, c'est l'élève qui invite à la régulation) et individuelle ; elle se construit en fonction des observations et des prises de décisions de l'enseignant lui-même (cf. ci-avant, la définition du geste de régulation).

Enfin, après l'action, l'enseignant contrôle et prend des décisions pour la suite du travail. L'action enseignante, c'est donc conduire la situation professionnelle, en tenant compte des buts et normes véhiculés par le « savoir du métier », et s'adapter à la situation didactique, en gérant conjointement l'apprentissage des élèves et la conduite de la

classe, avec une prise en compte des contraintes et ressources du milieu (Goigoux, 2005, 2006 a et b, 2007). Nous précisons enfin que, comme toute action quelque peu complexe, l'action didactique est en partie invisible et parfois même inconsciente pour l'enseignant lui-même.

3.1 Comment appréhender cette deuxième dimension de la pratique enseignante ?

Pour analyser la pratique enseignante, l'observateur peut s'attacher à la tâche effective, l'activité réalisée par l'enseignant pour transformer les processus psychiques des apprenants (Schneuwly, 2009b) et comparer celle-ci à la tâche prescrite. Il peut aussi tenter d'identifier le raisonnement lié à cette action, éclairer l'activité en interrogeant l'enseignant lui-même. Une analyse des objectifs que les enseignants se fixent à partir des prescriptions et la redéfinition des tâches d'enseignement sont l'une des problématiques visées par la recherche sur les pratiques. Par exemple, l'approche ergonomique (Clot, Faïta & Scheller, 2000; Goigoux, 2005, 2006 a et b, 2007) s'intéresse à comprendre comment les enseignants se réapproprient les prescriptions reçues pour rendre leur pratique la plus efficace possible. Pour mieux comprendre l'ajustement de l'enseignant à la situation, l'approche ergonomique utilise principalement les techniques de l'entretien d'autoconfrontation simple et croisé. D'autres conduites verbales du praticien, moins contextualisées dans l'action, renseignent sur les déterminants de son action : rapport à l'objet d'enseignement, prescriptions prises en compte, représentations personnelles.

3.2 La redéfinition par l'enseignant des tâches prescrites

La pratique enseignante a des caractéristiques profondément sociales. Selon Tardif et Lessard (1999), «c'est justement parce que le travail en classe est interactif et significatif qu'il se déroule selon des phénomènes de multiplicité, d'immédiateté, de rapidité, d'imprévisibilité, de visibilité et d'historicité ». Ce qui fait la complexité de la tâche de l'enseignant, c'est qu'elle est au cœur d'interactions et de significations sociales. L'enseignant va à la fois être influencé par cet univers social mais aussi l'influencer (Wirthner, 2006). Pour Leontiev (1975/1984, cité dans Wirthner, 2006, p. 14), il n'est pas possible d'envisager toute activité humaine indépendamment des rapports sociaux dans lesquels elle s'insère. La part sociale de l'activité enseignante, c'est à la fois les élèves mais aussi les collègues, les parents, les responsables institutionnels. « Ces différents collectifs influencent son travail même si certains d'entre eux n'entrent pas directement dans la classe » (Wirthner, 2006, p. 17).

Selon Wirthner (2006, p. 17), le travail est à considérer dans l'interaction entre trois pôles, l'agent, l'activité et la tâche. Le décalage entre la tâche, qui relève du travail prescrit, et l'activité, ce qui se fait réellement, est ainsi souvent mis en évidence (Clot et al., 2000). Ce qui est défini en amont du travail par l'institution scolaire, tels que les programmes, les procédures d'évaluation du corps professoral et des élèves, fait partie de l'aspect prescriptif d'une activité. Soulignons néanmoins avec Wirthner (2006) que le métier d'enseignant se distingue par des prescriptions hétérogènes, d'origines diverses (politiques, programmes, lieux de formation, lieux de recherche...) et pas toujours

explicités. L'activité réelle est la tâche effective, les buts que l'enseignant se fixe, les contraintes qu'il perçoit, les ressources dont il dispose, les critères de réussite qu'il prend en compte ; elle est la redéfinition et l'interprétation par l'enseignant lui-même de prescriptions, souvent floues et peu opérationnalisées (Goigoux, 2005, 2006 a et b).

L'activité est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres, tout en se mesurant au réel, pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire. Les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités, doivent être admises dans l'analyse (Clot et al., 2000, p. 2).

Wirthner (2006) cite les travaux réalisés avec Moro (2002, 2004) pour montrer le caractère dynamique au sein du triangle didactique : la tâche « institue une tension dynamique entre les dimensions de l'objet mis en scène (par la tâche précisément) et les capacités des élèves » (2002, p. 2) et s'inscrit ainsi dans la zone de proche développement définie par Vygotski (1997). Wirthner (2006) remet ainsi la tâche de l'enseignant au cœur du triangle didactique et de l'objet enseigné.

3.3 Les représentations fonctionnelles ou comment l'enseignant se représente ce qu'il a à faire

Si nous rejoignons Wirthner (2006) pour affirmer le caractère éminemment dynamique et situé de la redéfinition des tâches prescrites, nous défendons aussi l'idée que cette planification et ce guidage de l'action sont en partie intériorisés, inhérents à un système de représentations de son action, représentations nommées fonctionnelles par Leplat (1985, reprenant un concept d'abord défini par Ochanine, puis redéfini par Vermersch, 1981). Le but de la représentation fonctionnelle est de comprendre et d'anticiper le fonctionnement d'un système dans lequel l'action s'insère. Grâce à cette représentation de l'action, « la régulation ne porte pas sur le résultat, mais sur l'action elle-même » ; elle « permet de prévoir le résultat et soit de l'utiliser, soit de l'annuler grâce à l'opération inverse » (Leplat, 1985, p. 270 citant Piaget, 1967).

La caractéristique principale de ce système de représentations est son orientation vers la réalisation d'un objectif (Leplat, 1985; Beckers, 2008). Par cette finalisation, les représentations fonctionnelles sont toujours sélectives et déformées en fonction de la tâche visée. Elles sont instables car dans tout système complexe, un but peut être atteint par des voies différentes. Enfin, ces représentations fonctionnelles sont non scientifiques puisqu'elles peuvent parfois se reposer sur des propriétés de la tâche non pertinentes et/ou infondées (par exemple, des représentations liées à la superstition ou à des croyances).

D'autres auteurs (Bronckart, 1996a; Mayen, 2008; Vanhulle, 2004) expliquent que l'acteur va agir en utilisant la solution qui lui paraît la plus vraie, la plus efficace et la plus acceptable pour atteindre l'objectif visé, tout en étant conscient (ou non) qu'il aurait pu choisir un autre chemin. Mayen (2008, p. 44) affirme même que ce ne sont « ni la vérité scientifique, ni l'obtention de résultats maximaux qui sont les critères de la validité de l'action professionnelle ». Le professionnel agit plutôt en fonction de critères acceptables pour lui et pour ceux qui sont impliqués d'une manière ou d'une autre dans l'action. Il

s'agit donc d'être efficace et non d'être scientifique. C'est d'ailleurs ce hiatus qui sépare souvent théorie et pratique.

Une autre caractéristique importante de ce système de représentations est qu'il est en partie inconscient. « On peut dire ici que savoir faire n'implique donc pas de savoir ce qu'on fait, ni de savoir clairement comment on fait, ni sur quoi on agit, ni encore pourquoi ce qu'on fait entraîne tel type d'effets, ni enfin, ce qu'on pourrait faire d'autre pour obtenir des résultats aussi ou plus satisfaisants ou acceptables » (Mayen, 2008, p. 45). Vygotski (1997), à ce propos, oppose la pensée intuitive et la pensée verbale, en affirmant que si elles suivent des logiques de développement opposées, elles s'offrent des possibilités de transformations et d'enrichissements mutuels. Si la pensée intuitive est gorgée de l'expérience de l'individu, la pensée verbale, grâce à sa structure de généralisation, a un caractère davantage conscient et volontaire. Réfutant une « loi du décalage » entre la logique de l'action et la logique de la pensée, Vygotski recourt à une autre loi et parle d'expérience cruciale lorsqu'apparaît un nouveau rapport de généralisation contribuant à la transformation de conceptions antérieures (Vanhulle, 2009). Ces conceptions antérieures ne sont pas effacées mais se modifient grâce à des rapports nouveaux et conscients de généralisation. Selon Vanhulle (2009, p. 17, citant Brossard, 1999), elles « subissent des remaniements « vers le haut » et cette généralisation donne la possibilité de les comprendre autrement.

3.4 Un système de représentations en partie lié à un collectif

Plus haut, nous avons mis en évidence le caractère éminemment social de l'action enseignante. Aussi, nous adhérons à l'idée que les gestes professionnels de l'enseignant sont, en partie, socialement et culturellement construits. Cette idée, reprise à Bakhtine (1984) par Clot et Faïta (2000, p. 12) leur a permis de définir le concept de genre professionnel : ensemble de discours et techniques identifiés comme « les antécédents ou les présupposés sociaux de l'activité en cours », sorte de « mémoire impersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité personnelle en situation », « manières de se tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement à son objet ». Goigoux (2005, 2006 a et b) définit ce genre professionnel comme une sorte d' « intercalaire social entre le travail prescrit et le travail réel » ; selon cet auteur (Goigoux, 2005, p. 25), « il permet aux enseignants de filtrer, d'opérationnaliser et réorganiser les éléments des multiples prescriptions qui leur sont adressées ». Cet ensemble d'actes convenus, partagés par le groupe professionnel, règle l'activité individuelle et marque l'appartenance de l'individu à un groupe professionnel (Clot et al., 2000; Goigoux, 2005, 2006 a et b). Il sert de prescription et de ressource pour la vie professionnelle et aide à agir pour faire face à la situation.

Cependant, agir en professionnel, c'est aussi trouver un style personnel d'agir, c'est favoriser un réel développement de sa personne et de son pouvoir d'action. Pour Clot, Faïta et Scheller (2000), développer son style d'action, c'est une sorte d'affranchissement, une émancipation des principes dictés par la profession mais aussi une prise d'indépendance par rapport à sa propre mémoire, ses schèmes personnels, ses gestes et routines pas toujours conscientisés.

3.5 Mieux comprendre ses propres représentations fonctionnelles : un moyen pour l'enseignant de se former

Pour que le professionnel devienne un agent responsable et conscient de sa manière d'agir, il faut favoriser les démarches réflexives, « offrir des opportunités diverses pour que s'exercent toutes sortes de façons de réfléchir, de raisonner, de réviser ses conceptions antérieures, de sémiotiser ses expériences, de créer des cadres d'intelligibilité » (Vanhulle, 2009, p. 15). Les interactions entre pairs, avec une personne externe ou face à sa propre pratique sont autant d'occasions pour affirmer, déconstruire et reconstruire sa pratique professionnelle. Les interactions avec sa propre pratique amènent aussi à entrer dans une démarche autoévaluative (Campanale, 1997; Paquay, 1998; Saussez & Allal, 2007; Vanhulle, 2002) et de passer d'une action intuitive à une action volontaire et consciente (Vygotski, 1997).

Ces moments d'interaction et de confrontation avec sa propre pratique et avec d'autres enseignants génèrent aussi des tensions entre développement atteint et développement potentiel (notion d'expériences cruciales, Vygotski, 1997). Selon Vanhulle (2009), ces tensions peuvent être de nature affective quand elles sont liées au système de croyance et de valeurs de l'enseignant, épistémique lorsqu'elles touchent à leurs conceptions ou encore pragmatique, lorsqu'elles remettent en cause leurs pratiques. Une quête de validité et de cohérence tente un dépassement de ces tensions. Et l'analyse de pratique concourt à mettre du sens à ces tensions, à interroger le monde objectif (cadre interprétatif), à identifier les normes du cadre prescriptif et à définir ce que le sujet lui-même identifie comme pertinent (cadre pragmatique) (Vanhulle, 2004).

Les buts visés par l'analyse du travail pour de nombreux auteurs (Clot, 2000; Clot et al., 2000; Mayen, 2008) sont justement de mettre en évidence ce système de représentations et les variables prises en compte pour agir afin de développer les capacités d'action des acteurs, de diagnostiquer, de prendre des décisions, de contrôler les effets de l'action, bref de devenir davantage « maître de la situation ».

Si les invariants opératoires, c'est-à-dire les concepts et tout ce qu'une personne tient pour vrai, efficace, pertinent ou acceptable, composent le cœur de l'organisation de l'action et jouent un rôle décisif pour caractériser l'ampleur et l'efficacité du pouvoir d'agir, alors une action d'enseignement doit viser prioritairement leur construction et leur évolution (Mayen, 2008, p. 51).

Si notre thèse n'a pas de finalité de formation, nous sommes néanmoins consciente que les concepts et outils (séquence didactique, entretiens et rencontres entre enseignants), mis en œuvre dans notre recherche, pourraient être un moteur puissant de développement professionnel, dans la formation initiale mais aussi dans la formation continue des enseignants.

Appréhender la pratique enseignante, c'est donc autant observer l'action que tenter d'en découvrir les logiques sous-jacentes. Mais attention ! Le chercheur ne peut pas avoir accès directement au système de représentations du sujet et cette découverte est toujours le produit d'une interprétation, construite et validée par des observables (Leplat,

1985). Nous pouvons néanmoins définir ce que l'enseignant peut prendre en compte lorsqu'il planifie et ajuste son action.

3.6 Les éléments pris en compte par les enseignants dans la redéfinition des tâches prescrites

Selon Goigoux (2005), différents facteurs vont déterminer l'action de l'enseignant : les contraintes institutionnelles propres aux caractéristiques de la situation de travail, les enjeux associés au savoir, les moyens d'enseignement, la dimension relationnelle, les caractéristiques des élèves eux-mêmes (connaissances et compétences, rapport au savoir, comportements) et enfin les caractéristiques propres au praticien (savoirs et savoir-faire, valeurs et croyances, conceptions, intentions, expérience et formation). L'activité d'un enseignant est donc le résultat d'un compromis entre des rationalités multiples : épistémiques, didactiques, pédagogiques, psychologiques et sociales (Altet, 2002; Goigoux, 2005, 2006 a et b, 2007).

Afin de mieux cerner les influences multiples sur la pratique enseignante, il est aussi nécessaire de se poser la question des finalités de celle-ci. Enseigner, c'est être à la recherche d'un équilibre cohérent entre des logiques multiples : c'est faciliter l'apprentissage des élèves, gérer le collectif-classe, et à la fois retirer un bénéfice personnel d'accomplissement tout en pensant à l'image extérieure de son action professionnelle, aux yeux des parents, des collègues et de l'institution (Goigoux, 2005). Cette recherche de cohérence passe aussi par une recherche de validité. Il s'agit de faire des choix pour mener une action la plus vraie, la plus juste (ou acceptable) et la plus pertinente (ou efficace) en fonction de la situation et de sa propre manière de penser (Mayen, 2008; Vanhulle, 2004). Si la multifinalité de l'action enseignante va engendrer des conflits intérieurs et des tensions, la quête de validité implique un dépassement de ces tensions. Le sujet doit tenter de dépasser ces conflits, « organiser les forces en présence pour donner sens à ce qu'il accomplit » (Wirthner, 2006, p. 15).

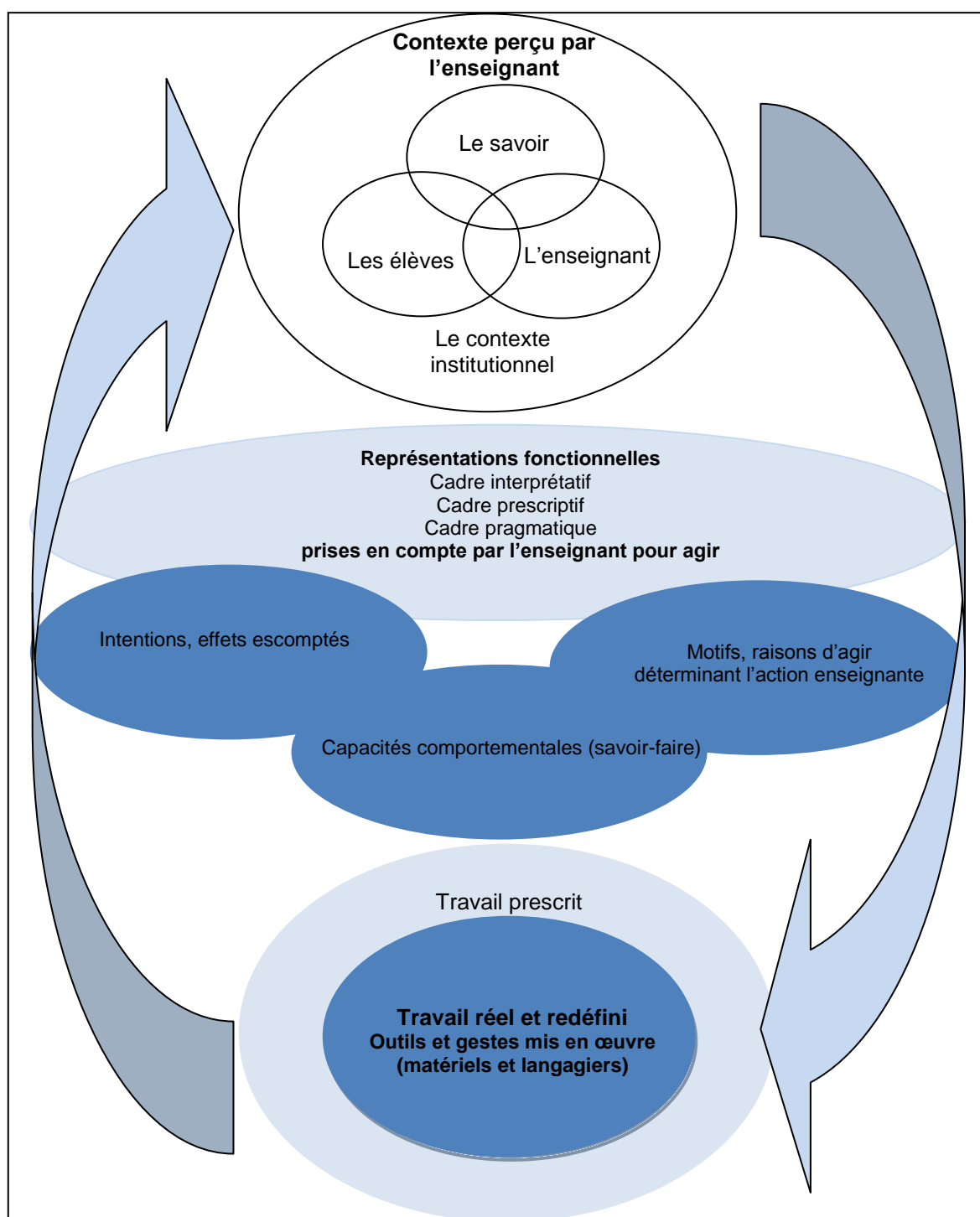
Pour résumer, nous retenons avec Goigoux que l'enseignant s'insère dans un système d'actions déterminées et finalisées par trois pôles principaux : l'extérieur (les autres acteurs de l'institution), les élèves et l'enseignant lui-même. Et qu'il prend « quotidiennement de multiples décisions dans bien d'autres buts que de favoriser les apprentissages des élèves » (Goigoux, 2007, p. 51).

4 Tentative de conceptualisation de la pratique enseignante

Après avoir défini théoriquement ce que nous entendons par pratique enseignante, nous tentons ici de faire un schéma à l'aide des différentes théories présentées dans ce chapitre en vue de mieux conceptualiser l'objet de notre observation.

Le schéma explicité et présenté ci-après (« Figure V-1 ») est en partie inspiré d'un schéma élaboré par Goigoux (2007) mais aussi des écrits de Bronckart (1996a, 2005), Vanhulle (2004), Leplat (1985) ainsi que l'équipe du GRAFE (Schneuwly & Dolz, 2009).

Figure V-1 : Carte conceptuelle de la pratique enseignante



Nous pouvons affirmer que la pratique enseignante est mise en œuvre dans un contexte didactique (élèves-savoir-enseignant) et institutionnel perçu par l'enseignant lui-même. L'enseignant va ainsi, en fonction des représentations multiples de la situation, choisir la solution la plus vraie (cadre interprétatif), la plus juste (cadre normatif) ou/et la plus efficace (cadre pragmatique) (Vanhulle, 2004). Son action est donc l'issue d'une redéfinition et d'une interprétation des tâches prescrites (Goigoux, 2005, 2006 a et b),

prescriptions qui restent dans le domaine de l'enseignement souvent floues et peu opérationnalisées.

Nous adhérons aux propos de Bronckart (2005, reprenant Ricœur, 1977): l'enseignant mobilise dans son action des capacités comportementales (savoir-faire dont il dispose), des motifs ou raisons d'agir et des intentions. Cette mobilisation peut être en partie appréhendée par l'analyse de l'activité langagière de l'enseignant avant et après l'action, et en lien avec cette action. Le réel de l'activité, lui, peut être observé au travers des outils et gestes mis en œuvre dans le cours de l'action (Schneuwly, 2009b).

Cette conceptualisation est une bonne synthèse du cadre de notre recherche. Elle légitime la définition de notre problématique et de nos questions de recherche dans le chapitre suivant.

Chapitre VI

Problématique et questions de recherche

1 Problématique et questions de recherche

Après avoir posé les bases théoriques pour conceptualiser ce que nous entendons par enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle, l'objet de savoir au cœur de notre séquence didactique, « les reprises anaphoriques des personnages d'un récit d'aventure », et enfin, l'objet d'observation de notre recherche, « la pratique enseignante », nous pouvons tenter de définir la problématique de notre recherche sous forme de questions de recherche.

En regard du cadre théorique posé, nous pouvons affirmer que tout enseignant se réapproprie les prescriptions et les moyens didactiques en fonction de compromis multiples. Un rapport complexe se tisse entre les représentations déterminant l'action de l'enseignant, les intentions qu'il vise et son travail réel. Aussi, nous proposons aux participants à la recherche une séquence didactique qui a pour but d'intégrer la construction de connaissances spécifiques sur les reprises anaphoriques à l'étude plus large d'un récit d'aventure. Cette séquence didactique a été construite par la chercheuse (voir chapitre « Séquence didactique proposée », p. 91), rediscutée et aménagée par les participantes dans les rencontres avant la mise en œuvre. Nous faisons l'hypothèse que cette séquence didactique et les outils sémiotiques proposés et réappropriés par le groupe (qui peuvent être perçus comme des éléments de prescription) vont être transposés de manière singulière par chaque participant en fonction de considérants qui leur sont propres.

Nous pensons aussi que l'articulation entre production et construction de connaissances sur la langue fait appel à des représentations, à des pratiques et à des tensions particulières. Il sera donc important d'identifier, autant dans les discours que dans les gestes, les aspects propres à la mise en œuvre d'un enseignement intégré de la grammaire dans le contexte précis de notre dispositif.

Nous pouvons donc poser les questions de recherche suivantes :

- A. *Comment des enseignants mettent-ils en œuvre une séquence didactique proposée articulant production d'un récit d'aventure et construction d'un objet de grammaire textuelle, la cohésion nominale des personnages au fil du récit?*
- B. *Quels sont les motifs, buts d'action et aspects pragmatiques vécus qui se dégagent des discussions entre enseignants et/ou entre enseignants et chercheuse?*
- C. *Entre les dire et les faire : que pouvons-nous dire de la pratique des enseignants quand nous comparons à la fois leurs actions et leurs discours dans la mise en œuvre de la séquence didactique proposée?*

Nous reprendrons chaque question et nous les opérationnaliserons lorsque nous définirons plus précisément la manière d'analyser les données (voir p. 126).

2 Objectifs de la recherche

Notre but général est de développer, pour mieux les comprendre, des pratiques enseignantes dans la mise en œuvre d'une séquence didactique intégrant l'acquisition de connaissances sur la langue à l'étude d'un genre textuel. Nous pouvons donc affirmer que notre dispositif de recherche s'insère dans une logique de développement et de compréhension. Nous souhaitons en premier lieu décrire et mieux comprendre la pratique d'enseignants primaires, dans une situation bien précise, celle d'articuler la production d'un récit d'aventure au développement d'un comportement langagier spécifique, les reprises anaphoriques des personnages du récit.

Pour atteindre notre objectif général, nous avons procédé à une analyse plurielle. Afin de mieux identifier les aspects à prendre en compte dans l'analyse, nous avons repris la « Figure V-1 » (p. 79) et l'avons adapté au contexte de notre recherche.

Ainsi, nous pouvons distinguer deux focus principaux de recherche (voir figure ci-après) :

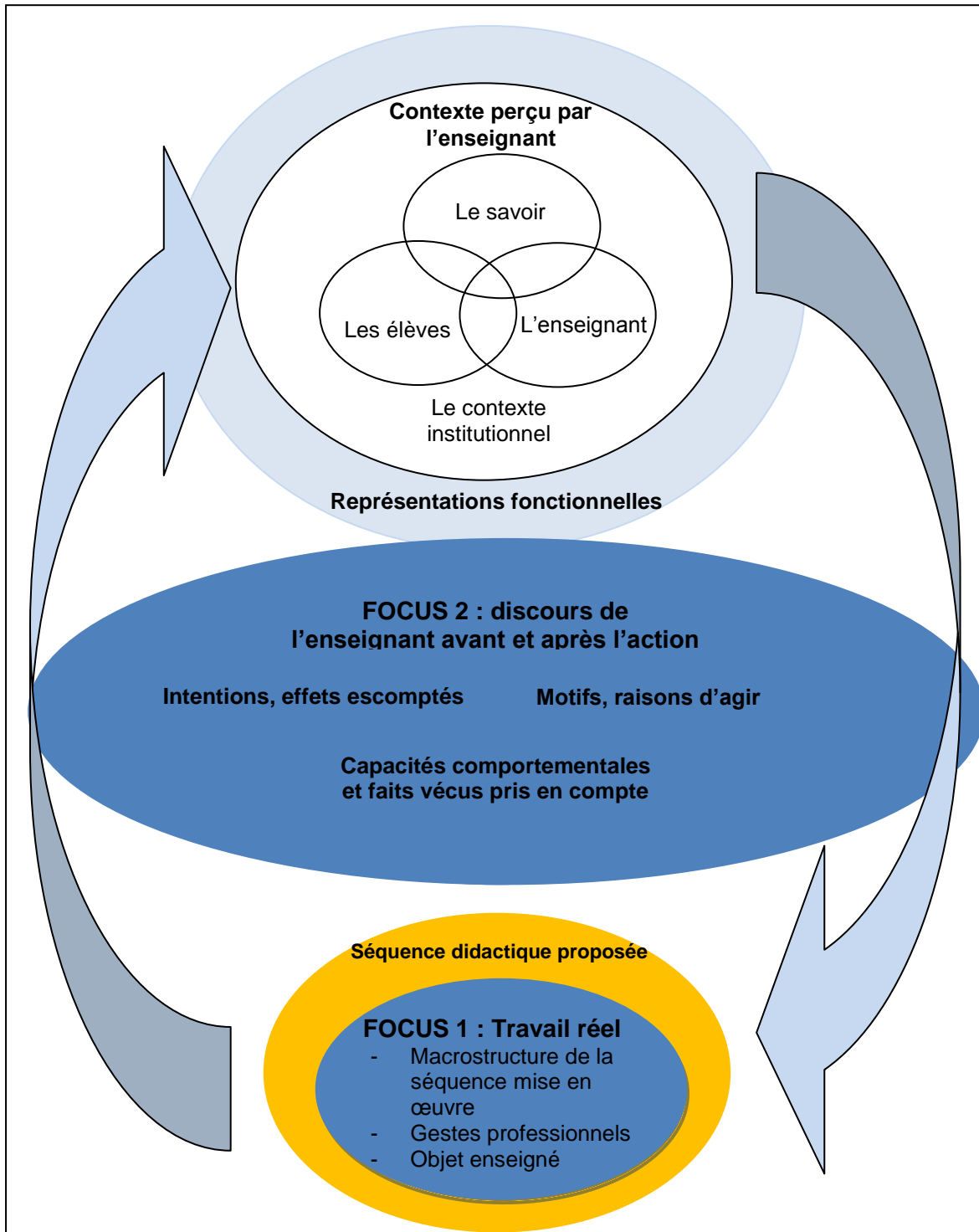
- Notre premier focus s'oriente sur l'action enseignante elle-même, sur les gestes et outils mis en œuvre (Schneuwly, 2009b) dans chaque pratique singulière à partir d'une séquence didactique proposée et réappropriée dans des moments de formation continue (en bleu dans la Figure VI-1, ci-après). La séquence didactique a été construite par la chercheuse, et vient donc de l'extérieur ; elle peut être définie comme une prescription extérieure (en orange dans la figure ci-après).
- Notre deuxième focus s'intéresse aux « discours » de l'enseignant lorsqu'il interprète sa propre pratique professionnelle. Ces discours sont issus d'entretiens d'autoconfrontation mais aussi des discussions entre enseignants avant et après l'action sur les possibilités de mise en œuvre d'une séquence didactique articulant production textuelle et connaissance sur la langue. Ce deuxième focus tente de reconstruire, à partir de traces objectives langagières, les déterminants pris en compte par l'enseignant pour agir, appelées par Leplat (1985) représentations fonctionnelles. Bronckart (2005) parlent des capacités comportementales, des raisons d'agir de l'enseignant et des intentions qui ont guidé son action ; Goigoux (2007) y ajoute aussi les faits vécus pris en compte.

Par cette double analyse, notre but est de reconstruire les processus d'action des enseignants et les logiques sous-jacentes de ceux-ci.

Notre dispositif de recherche se centre sur l'enseignant lui-même et vise une meilleure compréhension de sa pratique professionnelle. Notre problématique vise la modélisation de l'enseignement (Canelas-Trevisi et al., 1999) grâce à l'observation de l'activité de l'enseignant lui-même et à l'auto-analyse de son action. La perspective de notre approche est multiple. En premier lieu, nous voulons tenter de décrire et d'expliquer les fondements de pratiques variées dans la mise en œuvre d'une séquence didactique articulant communication et grammaire au sens large. Notre but est aussi de constituer des ressources pour la formation professionnelle des enseignants en didactique du français

langue première. Nous souhaitons identifier des outils et gestes professionnels, en découvrir les logiques d'action et les tensions sous-jacentes, les formaliser et les rendre explicites afin d'en favoriser le développement et la transmission en formation initiale et continue. Nous pensons aussi que le dispositif d'ingénierie proposé sera peut-être source de développement professionnel (Wirthner, 2006) même si ce dernier point n'est pas un objectif de notre thèse ni une question de recherche.

Figure VI-1 : Le contexte de la recherche (figure en partie inspirée de Goigoux (2007, p. 59), de Schneuwly et Dolz (2009) et de Bronckart (2005)).



Méthode

Chapitre VII

Méthodologie de recherche

1 Dispositif global de la recherche

Afin de pouvoir répondre à nos questions de recherche, nous avons mis en œuvre un dispositif de recherche permettant à la fois l'observation de la pratique singulière d'enseignants primaires, dans la mise en œuvre d'un enseignement articulé, et à la fois la prise en compte de leurs discours à propos d'un tel enseignement (voir Figure VII-1, p. 89).

1.1 Présentation globale du dispositif de recueil des données

En premier lieu, nous avons procédé à deux entretiens semi-directifs, l'un avant la mise en œuvre, l'autre à la fin du dispositif. Ces entretiens avaient deux objectifs principaux. Le premier objectif, commun aux deux entretiens, était d'identifier les idées et les pratiques des participants à propos de la production écrite, de la grammaire et de l'articulation possible entre ces deux aspects de l'enseignement du français, avant et après la mise en œuvre du dispositif. Le second objectif était propre à chaque entretien, d'une part d'identifier les attentes des enseignants par rapport au dispositif de recherche (avant), d'autre part d'identifier les apprentissages et les difficultés vécues durant le dispositif de recherche (après).

Par ailleurs, nous avons organisé quatre rencontres entre les participants à la recherche, deux avant la mise en œuvre et deux après la mise en œuvre. Dans l'avant, ces rencontres ont eu un objectif de formation et d'information par rapport aux objets d'enseignement proposés, le récit d'aventure et la cohérence nominale, mais aussi par rapport à la séquence didactique proposée. Ces premières rencontres ont aussi été le lieu d'échanges entre les participants autour de leurs pratiques et de leurs idées à propos de l'enseignement de la production écrite, de la grammaire et de l'articulation possible entre ces deux aspects de l'enseignement du français. Le but était enfin de s'approprier la séquence didactique proposée et de l'aménager en fonction de leurs idées et pratiques habituelles. Dans l'après, les rencontres avaient pour objectifs principaux d'interagir à partir de la séquence conduite dans chaque pratique singulière mais aussi de confronter ses pratiques à celles des autres participants et à deux textes théoriques⁸ en lien avec le dispositif de recherche.

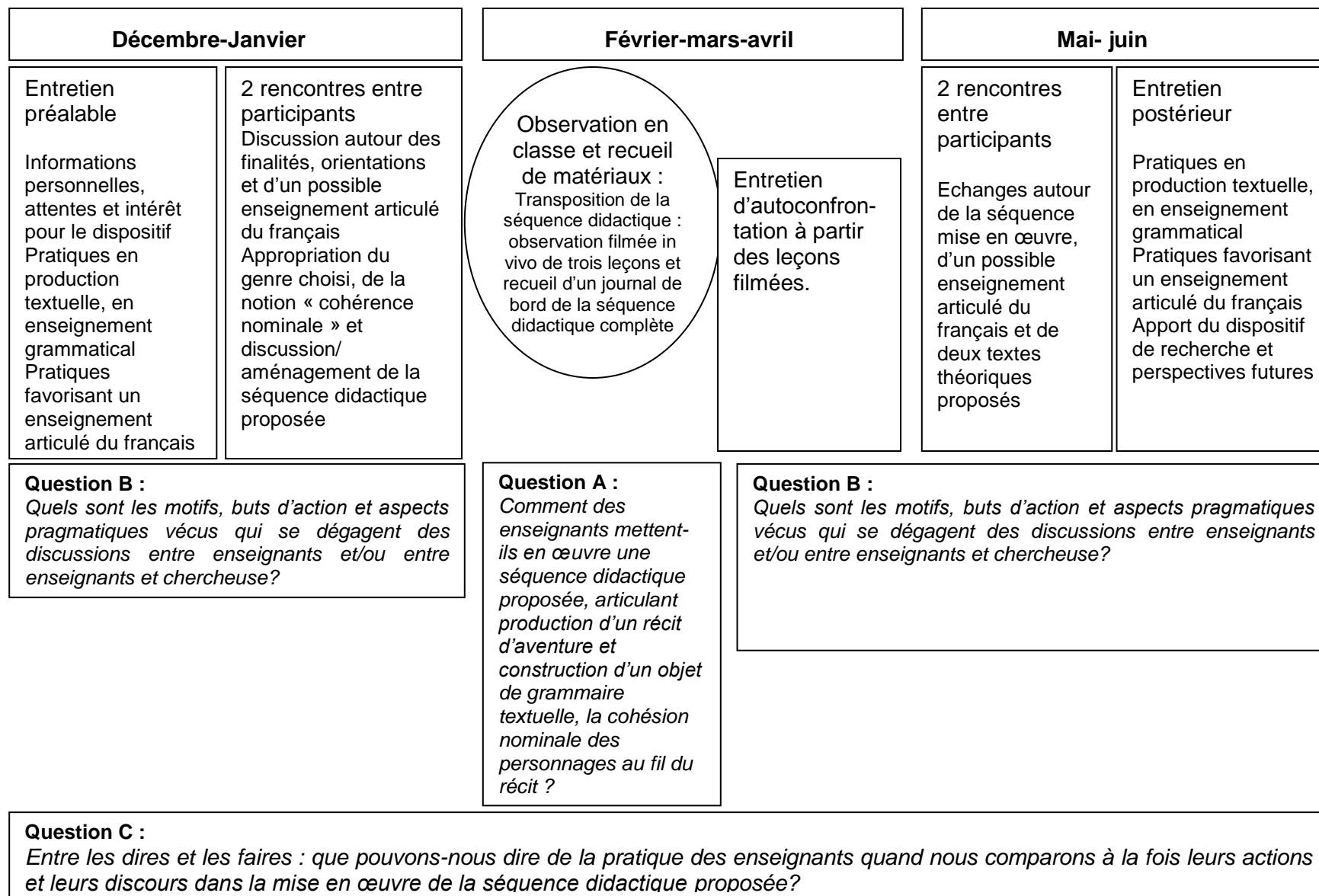
⁸ Marmy, V. (en cours d'élaboration). Les aspects essentiels d'un enseignement grammatical intégré à la production textuelle. In *Développer et comprendre des pratiques d'enseignement de la grammaire, intégrées à la production textuelle : entre les dire et les faire*. (pp. 46-51). Thèse de doctorat non publiée en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Chabanne, J.-C. (2004). La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture? In C. Vargas (Éd.), *Langue et étude de la langue: approches linguistiques et didactiques* (pp. 125-134), Aix-en-Provence: PU Provence.

Pour identifier comment les participants à la recherche ont transposé la séquence didactique proposée, nous avons choisi d'observer in vivo uniquement les leçons en lien avec notre objet de grammaire, la cohésion nominale, tout en demandant aux enseignants de tenir un journal de bord afin d'identifier la macrostructure de la séquence didactique dans son ensemble.

Afin de mieux comprendre ce qui a été mis en œuvre et surtout de mieux cerner les intentions des enseignantes, nous avons procédé à un entretien d'autoconfrontation à partir de ces trois leçons filmées.

Figure VII-1 : Dispositif de recueil des données (janvier-juin 2009)



1.2 Contrats de recherche

Avec les enseignants

Afin de favoriser la transparence, la collaboration et la prise de responsabilité des participants à la recherche, nous avons rédigé un contrat de recherche sous la forme d'une convention. Un contrat de recherche « fixe explicitement les termes de la collaboration et devrait permettre aux acteurs observés de négocier les enjeux et les risques éventuels de l'opération » (Schubauer-Leoni & Leutenegger-Rihs, 2002, p. 241). Cette convention (cf. annexe 1, p. 1) définit l'engagement des deux parties : d'une part, l'engagement de la chercheuse-doctorante, organisationnel, logistique et éthique, notamment dans le souci de confidentialité et l'accent de la recherche mis sur la compréhension de pratiques singulières ; d'autre part, l'engagement des participants, leur participation active à tous les aspects du dispositif proposé et l'accès aux différents éléments nécessaires à la recherche.

Avec les parents et de ce fait les élèves observés

Dans le cadre des demandes d'autorisation officielles, nous avons informé chaque parent de l'enregistrement filmé de certaines leçons en classe et leur avons demandé l'autorisation de pouvoir filmer leur enfant. Dans ce contrat écrit, nous avons précisé une utilisation des séquences filmées dans le cadre strict de la recherche et nous sommes engagées à un traitement confidentiel des données en respectant le code d'éthique.

2 Séquence didactique proposée

2.1 Fondements théoriques de la séquence didactique proposée

Lors des deux journées de formation avec les enseignants du dispositif, nous leur avons proposé une séquence didactique (voir annexe 3) visant conjointement le développement de connaissances d'un genre textuel, le récit d'aventure, et d'un aspect de grammaire textuelle, les reprises anaphoriques utilisées pour désigner les héros du récit. Cette séquence a servi de fil rouge à la recherche mise en œuvre et doit être vu comme un réel outil sémiotique au service de cette articulation. Nous tenons aussi à relever qu'elle a aussi pu être perçue comme une prescription par les enseignants du dispositif même si, lors de la formation, nous avons défini cet outil comme étant au service de leur pratique. Nous avons d'ailleurs incité ces mêmes enseignants à se réapproprier la séquence et durant la deuxième journée de formation, le groupe a pris le temps d'analyser les étapes de la séquence et de les modifier en fonction de l'expertise professionnelle de chacun des membres du groupe.

Dans sa phase d'élaboration, nous avons en premier lieu réfléchi à la structure de la séquence proposée et aux fondements théoriques sur lesquels sa construction allait prendre appui. Pour construire cette séquence didactique, nous nous sommes appuyée sur différents éléments présentés dans la partie théorique :

- La volonté de travailler un phénomène langagier spécifique mais en lien avec l'étude d'un genre textuel (De Pietro & Schneuwly, 2003; Dolz & Schneuwly, 1998a; Dolz et al., 2008, 2001)
- La volonté de favoriser les liens entre lecture, production textuelle et réflexion sur la langue ;
- Le souhait de respecter les « Quelques principes importants pour penser un enseignement grammatical intégré » (p. 46) ;
- Les trois étapes d'enseignement développées dans le chapitre «Le rôle de l'enseignant dans une démarche d'enseignement intégré de la grammaire » (p. 48) comme fil conducteur.

2.2 Objectifs et dispositifs didactiques proposés dans la séquence

La séquence didactique proposée vise une articulation entre des objectifs de communication et des objectifs de réflexion sur le fonctionnement langagier. Elle propose dans le même temps de construire des références culturelles autour du genre étudié, le récit d'aventure. Les objectifs principaux de la séquence ont été rédigés en se fondant sur le Plan d'études romand, en consultation au moment de la recherche (CIIP, 2010) :

Communiquer par les textes :

- Comprendre un récit d'aventure.
- En identifier les caractéristiques principales et en particulier la structure.
- Ecrire et raconter un récit d'aventure en respectant le schéma narratif, l'ordre chronologique des actions et intégrant moment, lieu(x) et personnages (et éventuellement un passage dialogué).

Réfléchir sur le fonctionnement langagier :

- Construire une représentation consciente et réfléchie d'un phénomène langagier: les reprises anaphoriques.

Construire des références culturelles :

- Lire des récits d'aventure variés.

Si cette séquence didactique propose un va-et-vient entre activités de lecture, de production et activités d'apprentissage grammatical plus pointu, regardons d'un peu plus près les dispositifs didactiques proposés.

Nous avons réparti ces dispositifs en 6 catégories, catégories inspirées de la recherche de Schneuwly et Dolz (2009, p. 139) et adaptées à notre propre contexte, celui d'articuler des pratiques textuelles à des connaissances grammaticales plus pointues :

- des dispositifs proposant la *lecture de textes d'auteurs* : ces dispositifs proposent la lecture et la compréhension de textes liés au genre textuel travaillé d'une part, dans un but de lecture-plaisir et d'autre part, dans l'objectif de se familiariser avec le genre textuel travaillé, avec une caractéristique linguistique du genre ou de manière plus pointue avec l'objet grammatical choisi, la manière de reprendre les personnages au fil du récit;

- des dispositifs impliquant des *analyses de textes d’auteurs* : ces dispositifs utilisent le texte comme point d’analyse, dont la finalité peut être variée autant dans le développement de connaissances sur le genre étudié que dans le domaine de la grammaire (ici spécifiquement la cohérence nominale des personnages) ;
- des dispositifs visant une *production textuelle* : ces dispositifs proposent d’aller au cœur même de la finalité textuelle ; dans notre séquence, ils apparaissent tout au long de l’apprentissage et peuvent se vivre à l’écrit et à l’oral ;
- des dispositifs spécifiques visant *l’analyse de productions textuelles* ; ces dispositifs proposent de partir de la production des élèves en vue de la construction d’une connaissance plus ciblée sur un phénomène langagier ; dans le cadre de cette séquence didactique, ce sont des connaissances sur *les reprises anaphoriques* qui sont visées ;
- des dispositifs visant *la production d’outils* ; ces dispositifs visent l’élaboration de moyens langagiers les plus efficaces pour écrire son texte ; ces dispositifs ont pour objectif de construire et de consolider des connaissances sur certaines caractéristiques spécifiques au genre étudié dans l’organisation du texte et dans le maintien de sa cohérence ; dans la séquence proposée, ils visent de manière plus précise une meilleure utilisation de mécanismes langagiers pour reprendre les personnages au fil du récit ;
- des dispositifs visant le développement de *connaissances grammaticales* plus pointues : ces dispositifs ont pour objectif de construire des connaissances dans le domaine de la grammaire au sens large ; ils sont ici liés au phénomène des reprises anaphoriques.

Nous vous proposons ci-après une présentation détaillée de ces six dispositifs.

La lecture de textes d’auteurs

Ce type de dispositif portant sur la lecture de textes d’auteurs est généralement initié avant l’étude spécifique du genre. Si le but premier est de se familiariser avec le genre textuel qui sera travaillé, il peut aussi se poursuivre dans un objectif de lecture-plaisir en visant la découverte et l’appréciation de productions variées issues de la littérature de jeunesse. La séquence didactique met en évidence ces deux intentions et propose de poursuivre ce bain de textes par une lecture suivie ou des animations-lecture autour de récits d’aventure variés.

L’analyse de textes d’auteurs

Les dispositifs proposant des analyses de textes visent des objectifs variés, que nous allons développer ci-dessous.

La première sous-catégorie d’analyse de textes d’auteurs vise essentiellement *l’identification des caractéristiques du genre « récit d’aventure »* ainsi que sa structure. Dans la séquence, il est proposé de travailler, d’une part, à partir de récits d’aventure de la littérature de jeunesse et, d’autre part, avec des récits plus courts, issus des moyens

officiels (Dolz et al., 2001) ainsi qu'un récit⁹ proposé et choisi parce qu'il représente bien les caractéristiques du genre tout en étant court et donc facilement accessible par des élèves du cycle 2 (5-8^e).

La deuxième sous-catégorie propose d'analyser des textes d'auteurs afin d'*identifier certaines caractéristiques langagières du texte*. Ce type de dispositif peut viser des aspects liés au genre textuel (*les spécificités d'un début de récit, le discours rapporté direct, la description des personnages, d'un lieu, le suspense...*) ou à des mécanismes de textualisation plus précis (*la cohérence des temps du passé, la cohérence nominale*). Les dispositifs visant le développement de certains aspects du récit n'ont pas été détaillés dans la séquence proposée mais les séquences didactiques officielles autour du récit d'aventure (Dolz et al., 2001) ont été proposées comme outil complémentaire. Par contre, les dispositifs ont été détaillés lorsqu'ils visaient une meilleure cohérence nominale. Par exemple, il a été proposé d'analyser des textes afin d'*identifier les désignations utilisées* pour nommer les personnages, dans un récit visant la transparence et dans un texte aux reprises ambiguës. Dans la séquence didactique, nous avons proposé un texte particulier, issu d'un album de jeunesse¹⁰, « la petite bête », rebaptisé « Cœur de lion », pour ce travail autour des désignations des personnages (voir annexe 4). Ce texte utilise des reprises anaphoriques très intéressantes qui, d'une part, décrivent peu le personnage principal et trompent le lecteur sur son identité et, d'autre part, caractérisent bien les autres personnages du récit. Ce travail d'identification des désignations utilisées dévoile aussi *les effets de style utilisés par certains auteurs* dans la manière de nommer les personnages. Habituellement, le phénomène des reprises anaphoriques sert à présenter les personnages et à les caractériser. Néanmoins, il est aussi possible de tenter de tromper le lecteur en utilisant plutôt des reprises pronominales pour parler d'un personnage. Une séquence autour de ce texte « Cœur de lion » a été développée par le service de l'enseignement du français de l'enseignement catholique en Belgique¹¹ et propose une identification et un classement des désignations utilisées, analyse qui met bien en évidence les effets de style utilisés par l'auteur. Pour ce travail autour de textes d'auteurs aux désignations particulières, nous avons aussi proposé le texte d'un autre auteur, Yack Rivais, texte nommé habilement « le piège »¹² (voir annexe 5).

Il est aussi possible d'utiliser l'analyse d'un texte d'auteur afin d'*identifier les personnages désignés par les reprises anaphoriques d'un texte*. Ce type de dispositif propose de travailler à partir de textes dont les reprises sont transparentes mais aussi à partir de textes utilisant des effets stylistiques pour désigner les personnages.

Suite à l'identification de ces reprises, il est possible de les *catégoriser* en fonction de leur nature en distinguant les reprises nominales et pronominales ou en tentant un classement plus grammatical quant à la nature des groupes de mots utilisés. La catégorisation

⁹ Greenbank, A. (1990). *Dans les entrailles d'une crevasse*. Texte tiré et adapté du Readers Digest. Février 1990, 90-94.

¹⁰ Boutet, R. (1997). « La Petite Bête », In. M. Descotes et J. Jordy. *Bonnes nouvelles*. Bertrand-Lacoste. p. 8.

¹¹ *Séquence 1er degré commun / différencié « Cœur de lion »*. Récupéré le 10 janvier 2009 de http://www.segec.be/Documents/Fesec/Secteurs/Francais/seq_1DD_Coeur_lion.pdf

¹² Rivais, Y. (2006). Le piège. In *Fa fuffit !* pp. 113-115. Paris : Ecole des loisirs.

proposée dans la séquence didactique a été construite à partir des travaux de De Weck et Schneuwly (1994) et a été adaptée au contexte d'utilisation (désigner des personnages d'un récit) et à l'âge des élèves:

Reprises nominales :

- reprise d'un nom sans variation du déterminant ;
- reprise d'un nom en variant le déterminant (indéfini, défini, démonstratif)
- substitution nominale (élément descriptif du personnage, synonyme, hyperonyme);

Reprises pronominales :

- pronom personnel ;
- pronom démonstratif ;
- utilisation de déterminants possessifs avec des aspects du personnage (ses habits, ses parties du corps...);
- pronoms relatifs ;
- pronoms indéfinis.

Ce classement a été repris à différents moments, d'une part pour distinguer les désignations utilisées par les enfants dans leur propre texte ou identifiées dans des textes d'auteurs (reprises pronominales versus nominales), d'autre part lors de la construction d'un outil en proposant plusieurs manières de nommer un personnage.

Enfin, il est aussi possible d'*identifier les fonctions des désignations utilisées*. La séquence didactique proposée met en évidence cinq fonctions principales :

- décrire le personnage ;
- montrer les relations avec les autres personnages ;
- faire avancer l'action ;
- donner son point de vue sur le personnage ;
- éviter les répétitions.

Dans le cadre de la séquence didactique autour du texte « Cœur de lion », il est proposé d'analyser les reprises du personnage principal et des autres personnages du récit afin de montrer que les reprises utilisées pour « Cœur de lion » ne donnent pas d'informations supplémentaires sur ce personnage principal alors que les reprises utilisées pour les autres personnages du récit sont très riches et sont utilisées par l'auteur pour décrire et donner son point de vue sur ces personnages.

La production textuelle

Les dispositifs aboutissant à une production textuelle apparaissent à différents moments dans la séquence didactique proposée, au début, en cours et à la fin de l'apprentissage.

En début de séquence, la production initiale a pour but de mettre directement l'élève en contact avec le genre travaillé, d'identifier les connaissances qu'il peut déjà mettre en œuvre et les aspects qu'il devra acquérir par la suite. Cette évaluation sert de diagnostic à la fois à l'élève lui-même, qui peut ainsi prendre conscience de ses besoins, et à l'enseignant, qui peut l'utiliser pour aménager le contenu des dispositifs qui suivront. Dans

la séquence proposée, cette production initiale débute par l'écriture d'un scénario. Par la suite, plusieurs débuts de récit sont proposés avec pour consigne d'en choisir un et de le poursuivre ; cette production initiale a aussi pour objectif de mettre directement l'élève en contact avec la problématique des reprises anaphoriques. Aussi, nous avons fait le choix de proposer une consigne avec une contrainte d'écriture (Chabanne, 2004) en nous inspirant d'une consigne proposée par Bucheton (1994).

Choisis un début de récit parmi ceux proposés.

Ton héros va rencontrer un autre personnage du même sexe que lui ; ils vont vivre ensemble une aventure. Ton récit d'aventure contiendra au minimum deux personnages.

Aucun des personnages ne doit être désigné par un nom propre ou un pseudonyme ; tous les personnages sont du même sexe.

En cours de séquence, différentes activités brèves et simplifiées, orales et écrites, ont été proposées afin de s'entraîner à la production de récit (*raconter un récit à l'aide d'un album sans parole, d'une BD ou d'une image, varier la manière d'utiliser le personnage principal*¹³ *d'un récit oral*). Ce type d'activités a été proposé conjointement à un entraînement à l'utilisation de reprises variées.

En fin de séquence, la production finale peut avoir deux formes : l'amélioration de la production initiale ou l'écriture d'une production finale. Dans la séquence didactique, nous avons proposé ces deux possibilités: la réécriture du récit initial en respectant la consigne contraignante et en utilisant les outils construits ou l'écriture d'un nouveau récit d'aventure sans consigne contraignante.

L'analyse de productions textuelles

Il s'agit ici de partir de la production de l'élève, de dégager les caractéristiques de ses connaissances intuitives sur le phénomène langagier visé, d'identifier autant les ressources utilisées que les difficultés rencontrées. Dans le cadre de cette séquence didactique centrée sur un phénomène particulier, la manière de reprendre les personnages au fil du récit, il s'agira donc, tout comme dans l'analyse de textes d'auteurs, d'identifier les désignations utilisées, de les catégoriser, de dégager les fonctions des désignations dans la production (voir ci-dessus l'analyse de textes d'auteurs) ; il est aussi possible de problématiser les difficultés vécues pour désigner les personnages d'un récit, ceci en lien avec la mise en œuvre d'une consigne contraignante (cf. ci-dessus, la production textuelle) et d'identifier les stratégies utilisées pour désigner les personnages au fil de leur production.

Cette analyse vise donc une meilleure compréhension de ce que sait l'élève du fonctionnement langagier étudié et de la verbalisation de ce savoir en construction.

¹³ Chauvel, D. & Macé, S. (2002). Les sobriquets. In *Des scénarios et des jeux pour développer l'expression orale*. Paris : Retz.

La production d'outils

Comment développer des moyens efficaces pour écrire son texte ? Plusieurs aspects peuvent être travaillés en lien avec un récit d'aventure mais ils n'ont pas été détaillés dans la séquence proposée, les séquences didactiques officielles autour du récit d'aventure (Dolz et al., 2001) ayant été proposées comme ressource possible. Par contre, les dispositifs détaillés de la séquence didactique se sont centrés uniquement sur une meilleure connaissance et une utilisation plus efficace de la manière de reprendre les personnages au fil du récit.

Le premier dispositif prévu a pour objectif de *produire des désignations variées* à l'oral et à l'écrit (*trouver des idées pour se désigner soi-même, prendre un récit et substituer le personnage principal par un autre*). Ce type de dispositif est souvent en lien avec un autre dispositif, la production brève d'un texte, que ce soit à l'oral ou à l'écrit.

Enfin, un autre type de dispositif propose de *construire un outil* pour aider les élèves à désigner les personnages dans leurs propres textes. Ce type d'objectif a été proposé dans la séquence à la suite de l'identification et du classement de désignations, dans des textes d'auteurs et dans les textes des élèves eux-mêmes. L'outil présenté dans la séquence reprend les catégories proposées par De Weck et Schneuwly (1994) mais dans un langage simplifié pour qu'il soit utilisable par des enfants :

Lorsque j'écris un récit, je peux utiliser d'autres mots pour désigner les personnages :

- un autre nom plus général : l'enfant, l'adolescent, l'animal ... ;
- le nom avec un déterminant démonstratif : ce garçon ;
- un mot de sens proche : l'adolescent, le jeune homme ;
- un groupe de mots qui décrit le personnage : le garçon au ciré jaune, ce jeune homme courageux, ce jeune héros ;
- un pronom personnel : il / lui ; elle / lui ;
- un pronom démonstratif : celui-ci ;
- un pronom relatif : qui/ que (5-6P) ;
- un déterminant possessif : ses cheveux, sa bicyclette (5-6 P).

La construction de connaissances grammaticales plus ciblées

Parallèlement ou à la suite d'un travail de grammaire textuelle autour de la cohésion nominale, il est possible de construire ou de réinvestir des apprentissages plus pointus en grammaire ou en vocabulaire. Dans la séquence didactique, des dispositifs visant des apprentissages spécifiques sont proposés dans ces deux sous-disciplines, ces apprentissages aidant les élèves à mieux désigner leur personnage au fil du récit :

- en vocabulaire par l'établissement de relations, d'une part d'hyponymie et d'autre part entre mots de sens proche ;
- en grammaire par l'enrichissement des groupes nominaux (adjectif, groupe prépositionnel, subordonnée relative), leur pronominalisation et leur substitution (par la substitution des déterminants de ces groupes nominaux).

2.3 Analyse des activités proposées dans la séquence didactique visant l'objet « cohérence nominale »

L'évaluation des différentes activités proposées du point de vue des aspects linguistiques travaillés montre que nous travaillons en lecture, en production textuelle ainsi que sur le plan grammatical :

- Nous proposons un travail sur le lexique par l'analyse des reprises utilisées dans des textes (productions d'élèves, textes d'auteurs) et par la production de reprises variées (en lien ou décrochées de la production textuelle). Il est possible aussi de travailler certains mécanismes plus pointus, par exemple : la synonymie ou l'hyponymie.
- Dans les mêmes activités, un travail syntaxique peut être réalisé pour identifier la manière de reprendre un personnage, par l'utilisation de groupes nominaux variés et par un travail plus approfondi sur les types de pronoms et de déterminants. Les opérations linguistiques de substitution ainsi que la pronominalisation peuvent aussi servir ces activités.
- Un travail de réflexion sur la grammaire du texte a été mis en œuvre dans l'analyse de la cohérence nominale des personnages de récits particuliers (par la confrontation de reprises transparentes versus ambiguës) ; cette activité peut aussi faire l'objet d'autres réflexions sur différents mécanismes langagiers propres au récit d'aventure (par exemple la cohérence verbale)
- Un travail sur la grammaire du discours peut être mené par l'analyse de l'organisation séquentielle du récit d'aventure ; il peut être complété par l'analyse des types de séquences utilisées au fil du récit (séquence narrative versus séquence dialoguée, séquence descriptive).

Après avoir présenté les différents dispositifs proposés dans la séquence didactique, nous répertorions les différentes activités proposées (voir tableau ci-dessous), en fonction des trois dimensions définies dans la « Figure IV-1 », p. 64).

Tableau VII-1: Activités proposées dans la séquence didactique

Objectifs à développer	Activités proposées dans la séquence didactique (cf. Annexe 3, p. 3)
<p>Sur le plan textuel et sémantique : Montrer comment le personnage est progressivement désigné dans le texte.</p>	<p>Analyser la production initiale (activité 3) pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Discuter des stratégies utilisées pour répondre à la consigne. – Lister les difficultés vécues. – Problématiser la notion de reprise anaphorique et faire des propositions pour trouver des solutions.
<p>Identifier comment les reprises sont utilisées dans un texte.</p>	<p>Analyser la production initiale (activité 3) pour repérer les désignations utilisées pour parler d'un personnage.</p> <p>Analyser un texte d'auteur (activité 4) pour repérer les désignations utilisées pour parler d'un personnage.</p> <p>Produire des désignations (activité 5) pour se désigner soi-même : « Et si c'était moi le personnage principal ? »</p> <p>Se créer un outil pour mieux écrire (activité 5) : Comment désigner les personnages d'une narration ?</p> <p>S'entraîner à varier les manières de désigner un personnage dans une production brève orale (activité 7)</p>
<p>Identifier les différentes fonctions des désignations dans une production.</p>	<p>Analyser la production initiale (activité 3) et un texte d'auteur (activité 4) pour montrer les fonctions de ces désignations.</p>
<p>Sur le plan du système de la langue Inventorier les outils offerts pour désigner les personnages</p> <ul style="list-style-type: none"> – Distinguer les reprises nominales et pronominales. – Identifier les types de déterminants et de pronoms utiliser pour reprendre un personnage. – Identifier certains liens entre les mots substitués : liens d'hyponymie ; liens de synonymie. 	<p>Analyser un texte d'auteur (activité 4) pour distinguer anaphore nominale et pronominale dans les désignations repérées dans un texte d'auteur.</p> <p>A partir du classement réalisé autour des reprises, affiner sa compréhension autour de certaines catégories de reprises (activité 6):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Etablir des relations d'hyponymie. – Etablir des relations entre mots de sens proche. – Construire des GN. – Reconnaître des déterminants. – Pronominaliser des GN.
<p>Sur le plan stylistique Apprendre à jouer avec des effets en manipulant la désignation du personnage :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Jouer la carte de la transparence pour nommer et désigner les personnages. – Jouer la carte de l'ambiguïté pour nommer et désigner les personnages. 	<p>A partir d'un texte lu, identifier le personnage principal et identifier les différentes façons de le désigner (activité 9).</p> <p>A partir d'un texte lu (qui utilise des reprises ambiguës), tenter, au fur et à mesure de l'avancement du texte, d'imaginer de qui on parle (activité 9).</p> <p>Identifier la manière dont est désigné « le personnage principal » et de l'effet « mystérieux » de ce type de reprise (activité 9).</p>

2.4 Éléments de synthèse liés à la séquence didactique proposée

La description de ces différents dispositifs et activités, visant l'articulation entre des objectifs de production ou de compréhension de textes et des objectifs grammaticaux, met en évidence la richesse de la séquence didactique. Il paraît aussi évident qu'une telle séquence ne peut être mise en œuvre dans son ensemble et que sa transposition en milieu scolaire nécessite des choix de la part de l'enseignant. Les choix de l'enseignant avant, pendant ou après l'action contribuent à mesurer l'écart entre la tâche prescrite (la séquence didactique) et ce que chaque enseignant a réellement mis en œuvre dans sa pratique singulière. Ces comparaisons servent aussi à l'identification des éléments récurrents dans les quatre pratiques observées (les activités mises en œuvre mais aussi celles non mises en œuvre) La distance entre le travail réel et le travail prescrit nous habilite à interroger les acteurs dans les entretiens d'autoconfrontation afin qu'ils mettent en lumière les décisions prises, les déterminants et buts poursuivis ainsi que ce qui a été observé comme important ou comme élément de tension dans l'action.

3 Rencontres entre enseignants

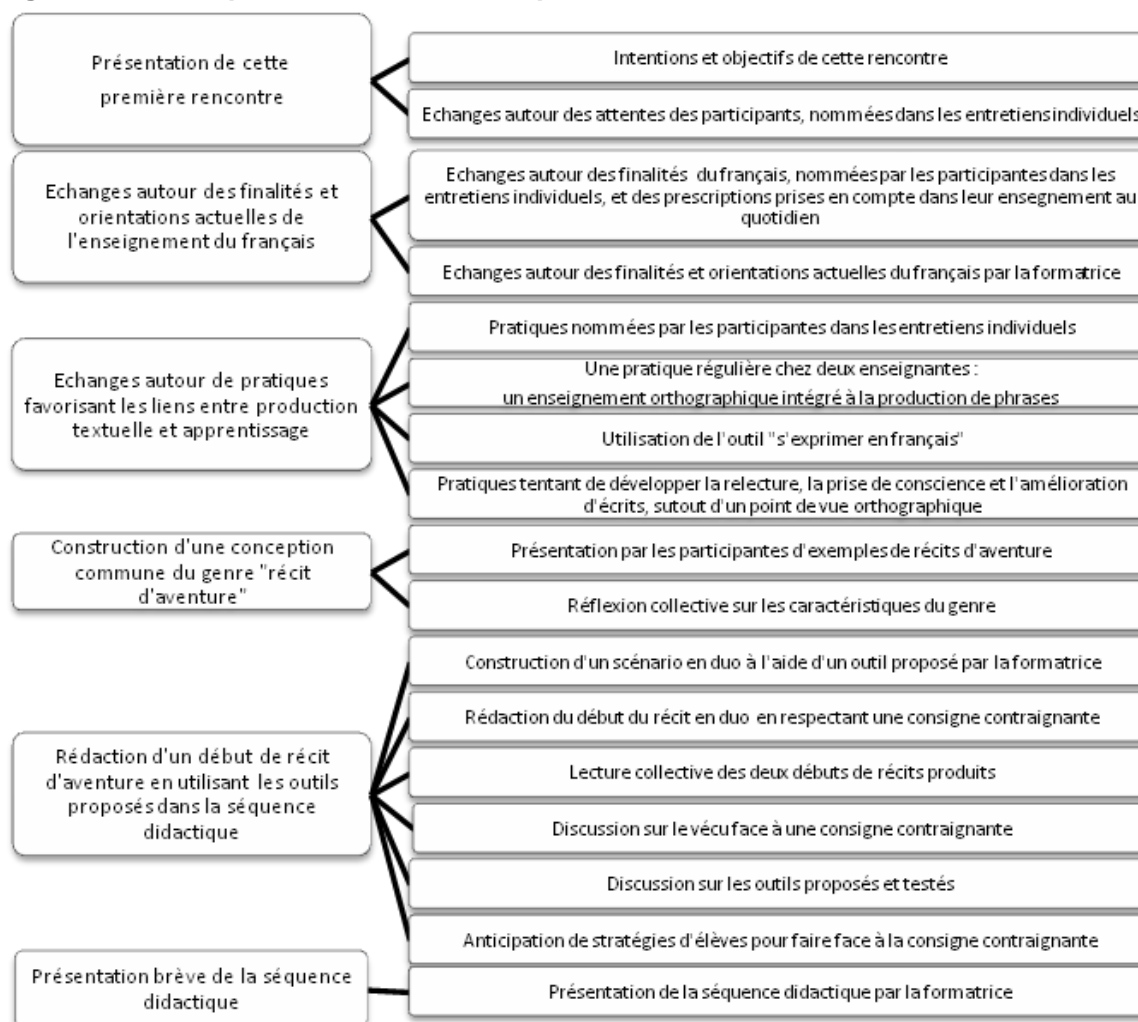
Avant de décrire plus spécifiquement la manière de recueillir et de traiter les données, il semble encore important de présenter de manière plus détaillée les différentes rencontres avec les participants à la recherche. Ces rencontres, si elles ont aussi servi au recueil des données pour l'analyse des discours des enseignants –nous le verrons plus loin- elles sont aussi un outil d'ingénierie servant la médiation de la séquence didactique proposée. Nous avons donc fait le choix de décrire chaque rencontre à l'aide des différents moments-clés vécus.

3.1 Première rencontre entre participants (avant la mise en œuvre de la séquence didactique)

Cette première rencontre s'est concrétisée par trois moments-clés :

- un rappel et une discussion autour des prescriptions actuelles romandes dans le domaine du français (CIIP, 2004, 2006, 2010), dont le nouveau plan d'études romand, en consultation au moment de la recherche ;
- des échanges entre participants autour de l'enseignement du français et plus particulièrement d'un enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle ;
- la construction d'une conception commune du genre « récit d'aventure » par l'identification des caractéristiques essentielles de celui-ci et la rédaction d'un scénario et d'un début de récit en utilisant les outils proposés dans la séquence didactique.

Figure VII-2 : Etapes essentielles de la première rencontre

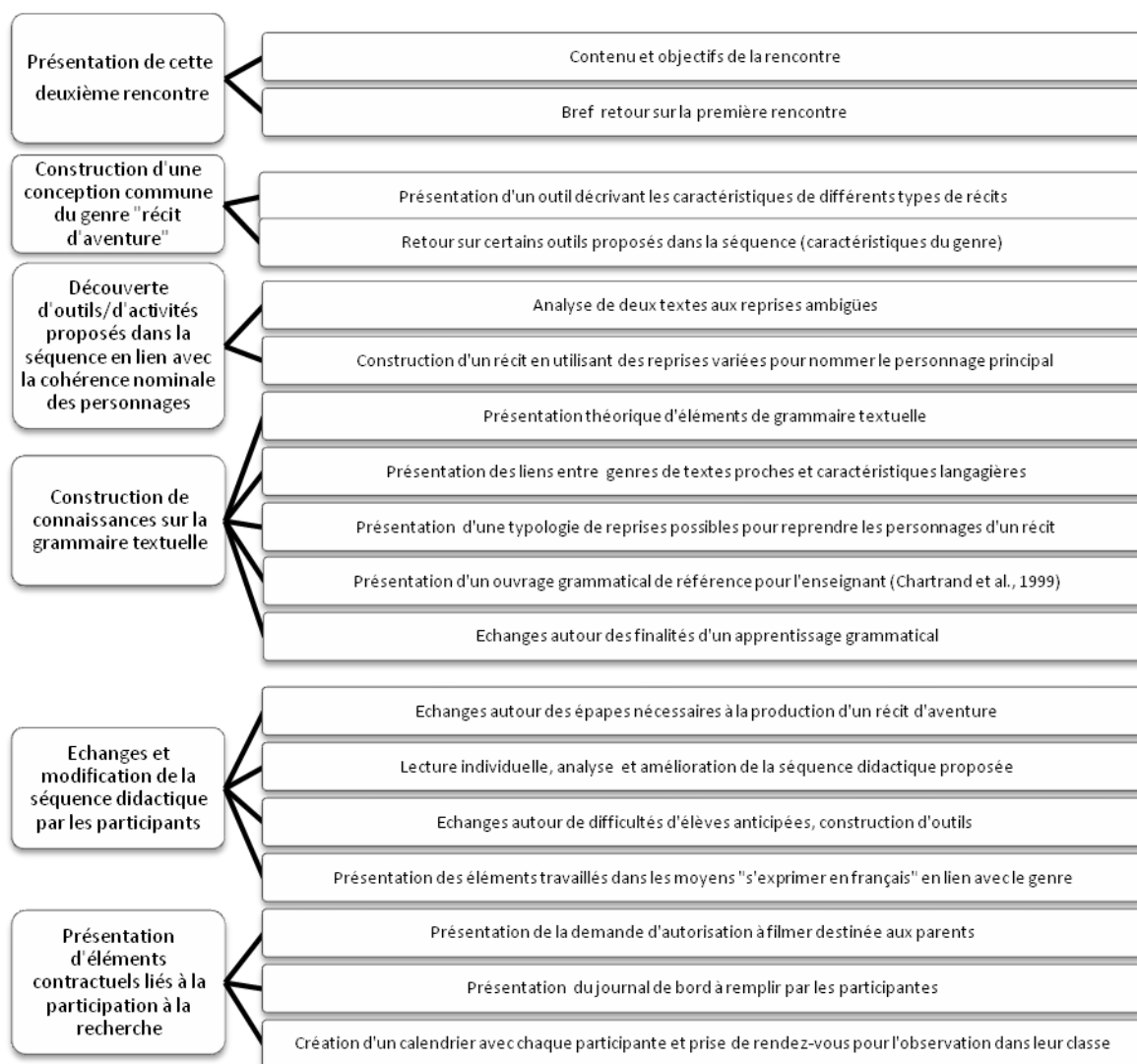


3.2 Deuxième rencontre (avant la mise en œuvre de la séquence didactique)

Lors de cette deuxième rencontre, trois moments-clés principaux ont été vécus :

- la découverte de certaines activités proposées dans la séquence didactique en lien avec la cohérence nominale des personnages ;
- la construction de connaissances chez les participants sur certains phénomènes qui régissent l'écriture d'un texte (éléments de grammaire textuelle) et spécifiquement la notion de reprises anaphoriques ;
- des échanges entre enseignants autour de la séquence didactique et les outils proposés et un aménagement de ceux-ci en fonction des discussions du groupe.

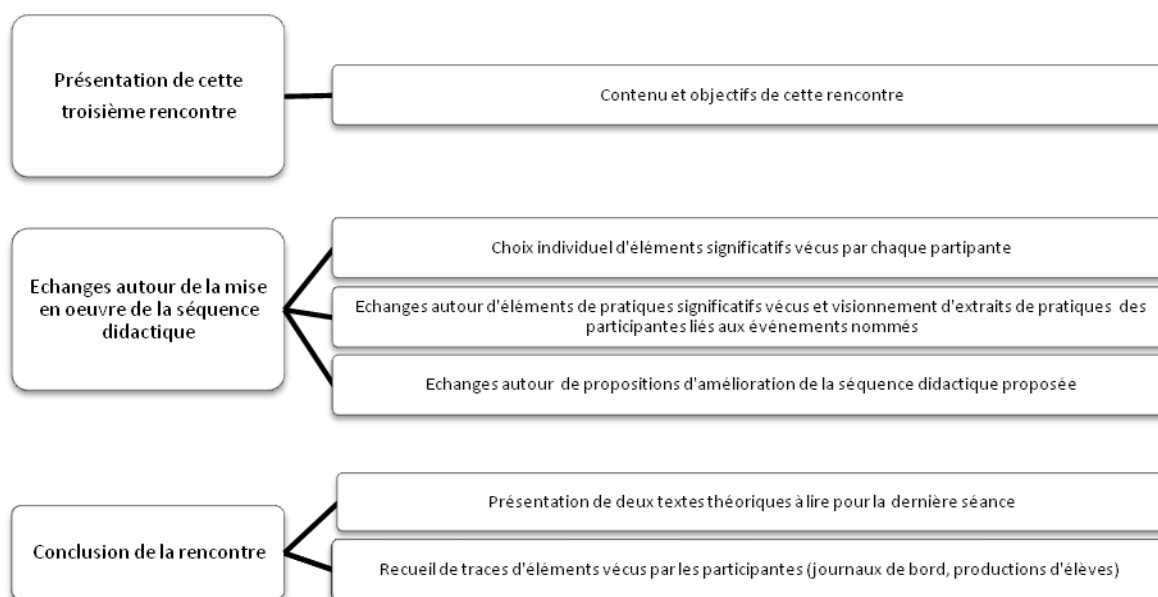
Figure VII-3 : Etapes essentielles de la deuxième rencontre



3.3 Troisième rencontre (après la mise en œuvre de la séquence didactique)

Cette troisième rencontre a été constituée surtout d'une activité : des échanges et des confrontations entre enseignants autour de la séquence didactique mise en œuvre de manière singulière, en s'appuyant sur des éléments vécus nommés et le visionnement d'extraits de pratiques (filmés dans le cadre de la recherche).

Figure VII-4 : Etapes essentielles de la troisième rencontre

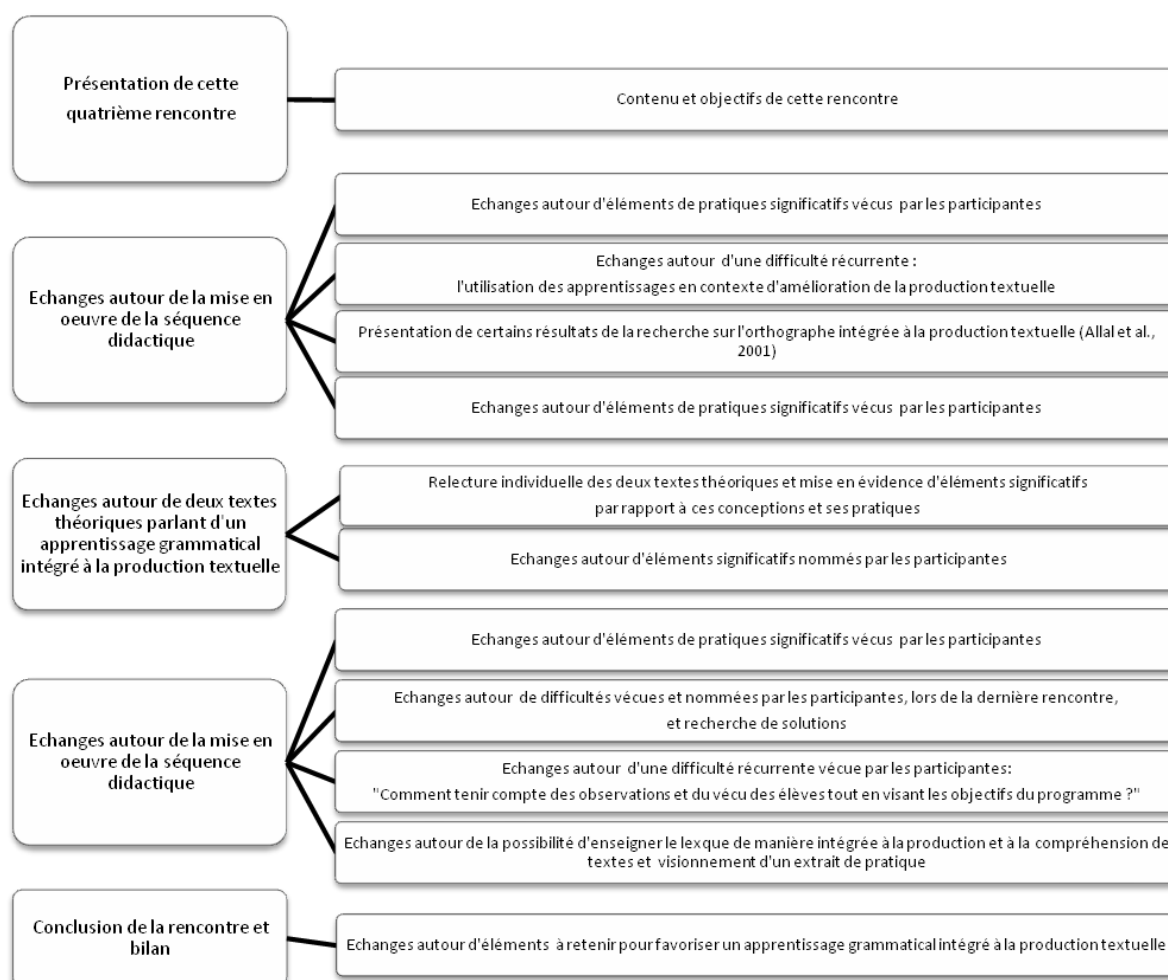


3.4 Quatrième rencontre (après la mise en œuvre de la séquence didactique)

Lors de la dernière rencontre entre participants, deux moments-clés ont été vécus :

- des échanges et des confrontations entre enseignants autour de la séquence didactique mise en œuvre de manière singulière, en s'appuyant sur des éléments vécus nommés et le visionnement d'extraits de pratiques (filmés dans le cadre de la recherche) ;
- des échanges et des confrontations à partir deux textes théoriques¹⁴ lus par les participants après la troisième rencontre.

Figure VII-5 : Etapes essentielles de la quatrième rencontre



¹⁴ Marmy, V. (2012). Les aspects essentiels d'un enseignement grammatical intégré à la production textuelle. In *Développer et comprendre des pratiques d'enseignement de la grammaire, intégrées à la production textuelle : entre les dire et les faire*. (pp. 46-51). Thèse de doctorat non publiée en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Chabanne, J.-C. (2004). La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture? In C. Vargas (Éd.), *Langue et étude de la langue: approches linguistiques et didactiques* (pp. 125-134), Aix-en-Provence: PU Provence.

4 Regard critique sur le dispositif de recherche

Nous avons fait le choix de mettre en œuvre un dispositif d'ingénierie dans le cadre d'une recherche compréhensive à propos de la pratique enseignante. Par ces options méthodologiques, nous cherchons à développer les pratiques nouvelles en vue de mieux les comprendre. Ces choix méthodologiques nous ont amené à tenir un double rôle dans les rencontres avec les enseignants : un rôle de formatrice et de chercheuse.

4.1 Un rôle de formation et de recherche dans les rencontres avec les participants

Lors des rencontres avec les participants, certains moments ont eu clairement un objectif de d'information voire de formation et en tant qu'in-formatrice, nous étions au cœur des interactions; certains autres moments, plus particulièrement après l'action, ont eu pour but de favoriser les interactions entre enseignants et de mieux comprendre leur action; durant ces moments, nous tentions de rester en retrait, reformulant les propos des uns et des autres, posant des questions et facilitant les interactions entre participants. Afin de montrer comment nous avons séparé nos rôles dans les interactions, nous présentons une brève analyse de deux rencontres (une avant et une après la mise en œuvre de la séquence didactique dans les classes), centrée sur notre prise de parole.

En observant la Figure VII-7 de la rencontre 2, nous définissons notre intervention comme importante durant la première heure de la rencontre. Par l'analyse des activités vécues durant cette première heure, nous constatons qu'après une très brève présentation de la rencontre, nous avons aidé les participants à construire de meilleures connaissances sur certains objets de savoirs développés dans la séquence didactique. Les principales activités vécues durant cette première heure de rencontre sont la construction d'une meilleure connaissance du genre « le récit d'aventure » et des différents éléments qui régissent l'écriture d'un texte (grammaire textuelle). Nous avons aussi incité les enseignants à vivre certaines activités de la séquence didactique, destinées aux élèves. Dans ces moments, nous avons vraiment eu un rôle d'in-formatrice avec pour but de faciliter la compréhension de la séquence didactique.

Dans la seconde partie de cette rencontre et durant la majeure partie de la rencontre 3 (voir ci-dessous « Figure VII-8 »), notre participation aux interactions est beaucoup plus légère. Nous tenons à souligner que si l'interaction est constituée de moins de dix mots, elle n'est pas visible sur les schémas issus du logiciel « Transana ». En regard du type d'activité conduit durant ces moments-là, soit des discussions entre enseignants à propos de la séquence didactique, nous pouvons dire que nous avons eu réellement un rôle de chercheuse, dont les interventions servaient principalement à questionner les participants, à reformuler leurs propos et à favoriser les interactions.

Figure VII-6 : Légende des couleurs utilisées dans les figures XIV-2 et 3

Catégorie	Mot-clé
enseignant	formatrice-chercheuse
activités des rencontres	Présentation des contenus de la rencontre
activités des rencontres	Construction de connaissances autour du genre textuel
activités des rencontres	Construction de connaissances sur la grammaire textuelle
activités des rencontres	Découvertes d'activités proposées dans la séquence
activités des rencontres	Echanges autour de la séquence didactique
activités des rencontres	Aspects contractuels du dispositif de recherche

Figure VII-7 : Etapes de la rencontre 2 et place de la formatrice-chercheuse dans les interactions

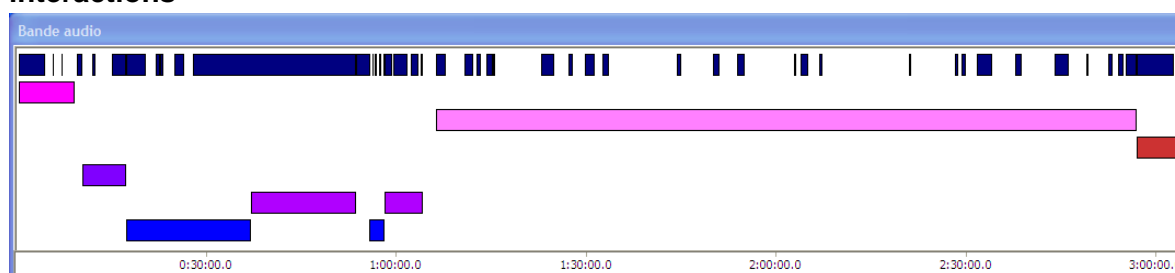
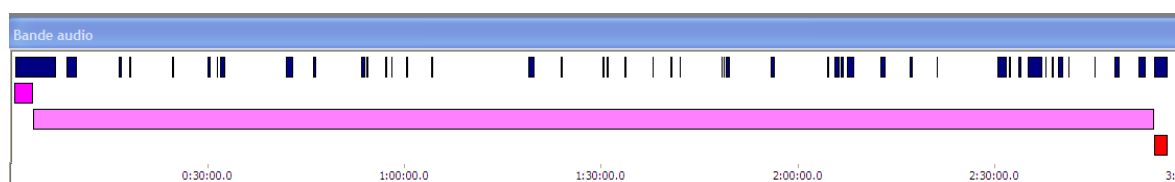


Figure VII-8 : Etapes de la rencontre 3 et place de la formatrice-chercheuse dans les interactions



Dans la Figure VII-8 de la troisième rencontre, nous remarquons que nous avons parfois une prise de parole un peu plus longue. Par l'analyse du contenu de l'interaction dans ces prises de parole plus importantes, nous observons que nous reformulons et synthétisons les propos des uns et des autres ou que nous tentons de faire réagir les participants, comme dans l'extrait ci-dessous. Ces prises de parole ont pour but d'inciter les enseignants à confronter leurs avis et à affiner, voire affirmer leur argumentaire:

« par rapport à/ au jet final et cætera/. la question que je me pose/ on est dans/ dans un genre complexe/ on est dans un genre long/. laborieux/. une question que je me pose c'est/. est-ce nécessaire d'arriver à un produit fini/ je me pose cette question/ en vous entendant/. je me pose cette question/. je me dis mais/. est-ce que/ on pourrait pas rester dans/. euh/ quelque chose qu'on ne publie pas/. qui reste un texte intermédiaire/. comme ça/ on a travaillé un peu/ et puis/ euh/ y a/ pour certains genres des choses qu'on va/ où on va jusqu'au bout/. parce que c'est plus court/. moins laborieux/. puis y a/ des choses/ qu'on/ qu'on garde comme ça/. mais après on perd le/ le sens/. alors je sais pas/. parce qu'en vous entendant/ je me dis/. ce but/ ce côté/ mettre du sens/. devient/. d'une lourdeur/. terrible/ pour tout le monde/. me semble-t-il/ »

(Chercheuse, rencontre 3, 2:30:48 à 2:31:51).

Cette analyse de nos prises de parole dans l'interaction montre que nous avons tenté, lors des rencontres avec les participants à la recherche, de séparer nos rôles de formatrice et de chercheuse en prenant une part prépondérante ou discrète en fonction de l'intention visée.

4.2 Une séquence didactique conçue par la chercheuse : un exemple de prescription du métier d'enseignant

Nous adhérons à l'idée que l'enseignant, comme tout professionnel, se réapproprie son métier en fonction des prescriptions qui lui sont imposées (Saujat, 2011). Dans le cadre de cette thèse, nous souhaitons observer comment l'enseignant fait face à une prescription récurrente dans le domaine des langues, l'idée d'allier langue-outil et langue-objet. La séquence didactique proposée se veut une illustration concrète de cette prescription. Cette séquence propose un nombre important d'activités et nécessite certains choix. Les participants à la recherche doivent choisir de mettre en œuvre certaines activités et d'en écarter d'autres.

Pour nous, le travail prescrit fait partie de tout métier : tout professionnel redéfinit les prescriptions imposées en fonction de représentations plus ou moins conscientes de son travail. Avant, pendant et après l'action, il choisit les options qui lui paraissent les plus vraies (cadre interprétatif), les plus justes (cadre normatif) ou les plus efficaces (cadre pragmatique) (Mayen, 2008; Vanhulle, 2004). Le but de notre recherche, en particulier par l'analyse des discours, est de mieux comprendre comment les enseignants redéfinissent la séquence didactique prescrite. Nous nous proposons donc de mieux comprendre les choix faits, après l'action par des entretiens d'autoconfrontation et des discussions entre enseignants (rencontres 3 et 4).

4.3 Un rapport de proximité avec les participants à la recherche

Nous tenons aussi à dire que notre rôle de formatrice/chercheuse présente certains avantages. Il permet un rapport de proximité avec le public observé en proposant un but commun et un rapport de collaboration entre la chercheuse et les enseignants observés : rechercher des solutions pour mieux agir dans la formation (pour nous) comme dans le métier au quotidien (pour eux).

Nous pouvons ici faire le lien avec les objectifs visés par une recherche de type collaboratif. Dans une recherche collaborative, l'activité réflexive des praticiens et des chercheurs visent à « explorer ensemble un aspect de la pratique commun » (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier & Lebuis, 2001, p. 35). Notre dispositif est une forme de recherche « avec les enseignants », même s'il s'éloigne d'une recherche collaborative par le fait que chacun, chercheuse et enseignants, garde son rôle respectif au fil de la recherche :

- Nous avons en amont exploré l'idée d'un enseignement grammatical intégré à la production textuelle et concrétisé cette idée sous la forme d'une séquence didactique.
- Pour leur part, les participants à la recherche mettent en œuvre la séquence et la rediscutent dans le cadre d'échanges avant et après l'action.

- Par la suite, nous tentons, par l'analyse des discours et des actes des participants, de mieux appréhender l'idée d'un enseignement intégré de la grammaire, à la lumière de quatre pratiques singulières.

Par le dispositif mis en œuvre, nous contribuons, chercheuse et enseignants, à construire du sens et des connaissances sur un enseignement de la grammaire intégré à la production d'un texte. Les participants ne sont pas des « collaborateurs » à la recherche tels qu'ils peuvent l'être dans une recherche collaborative mais des partenaires actifs, avec qui nous nous réjouissons de discuter les résultats et conclusions de la recherche conduite.

5 Recueil et traitement des données

Après une présentation et une analyse critique du dispositif de recueil des données, il est temps de définir comment les données ont été recueillies et traitées.

5.1 Population

Pour cette recherche, nous avons décidé de travailler avec des enseignants expérimentés. Nous avons lancé un appel à des enseignants intéressés par notre thématique, c'est-à-dire l'articulation entre production textuelle et construction de savoirs sur la langue ; nous avons trouvé quatre enseignantes¹⁵ du canton de Fribourg (Suisse) disposées à participer à cette recherche. La prise de contact s'est faite par mail et par téléphone, avec une explication claire du dispositif proposé (cf. Annexe 2, p. II). Par la suite, une convention de recherche a été signée par les participantes à la recherche (cf. Annexe 1, p. I). Pour faire le portrait des enseignantes participant à la recherche, nous avons pris en compte leurs propos dans le cadre de l'entretien conduit avant la mise en œuvre de la recherche (cf. Annexe 7 : Canevas d'entretien avant la mise en œuvre du dispositif, p.XIX).

Portrait des enseignants participant à la recherche

Les quatre enseignantes participant à la recherche sont des enseignantes expérimentées ; elles ont plus de huit ans d'enseignement et ont travaillé avec des degrés primaires variés dans leurs parcours professionnel. Cependant, une enseignante, Dominique, enseigne pour la première année la production textuelle 5-6^e car elle a travaillé précédemment dans des degrés élémentaires et toujours à mi-temps.

Deux enseignantes, Claude et Steph, ont des responsabilités dans l'institution scolaire fribourgeoise (accompagnatrice d'école en projet, formatrice-praticienne intervenant dans certains modules de formation à la Haute Ecole Pédagogique, maitresse de stage).

¹⁵ Rappel : Nous utilisons le féminin pour nommer les participants à la recherche, même si, dans les faits, il s'agit de trois enseignantes et d'un enseignant de 5 à 8^e.

Lorsqu'on leur demande ce qui a été marquant dans leur formation par rapport au français, Claude nomme davantage ses lectures personnelles et Steph certains cours de formation continue alors que Dominique parle de cours liés à la dyslexie. Camille ne fait référence à aucun élément formateur marquant.

Les quatre enseignantes travaillent dans de petits établissements en campagne. Nous devons aussi signaler qu'une seule enseignante, Claude, travaille actuellement avec des élèves 7-8^e (élèves de 11-12 ans) alors que les trois autres participantes travaillent avec des élèves de 5-6^e (élèves de 9-10 ans). A noter aussi que Claude et Camille travaillent dans le même établissement.

Rapport à l'enseignement du français des participantes à la recherche (voir tableau ci-après)

Quand on leur demande de décrire les buts de l'enseignement du français ou de certains aspects du français (production textuelle, apprentissage notionnel), Claude et Steph insistent davantage sur la communication, la nécessité de se faire comprendre en situation de communication et la construction d'outils en grammaire au service de la production textuelle. Dominique, quant à elle, parle davantage de l'acquisition de règles pour construire des phrases correctes et pour orthographier correctement. Quant à Camille, elle insiste à la fois sur des aspects communicationnels et à la fois sur des aspects normatifs : elle donne de l'importance au développement de l'imagination et d'outils pour être capable d'écrire avec plus de facilité. De même, elle définit l'apprentissage notionnel en vue d'une production textuelle correcte.

Tableau VII-2 : vision des participantes de l'enseignement du français

Vision communicative de l'enseignement du français	
Se faire comprendre, communiquer	Claude ; Steph
Favoriser les liens lire-écrire	Claude ; Steph
Développer le goût et la motivation à écrire	Claude ; Steph
Développer l'imagination	Camille
Etre capable d'écrire en fonction d'un genre textuel	Claude ; Camille ; Steph
Apprendre des notions au service de l'écriture et de l'orthographe	Claude ; Steph
Apprendre des notions pour écrire avec plus de facilité	Camille
En grammaire, apprendre plutôt des savoir-faire en situation que des savoirs, construire des outils utiles à la production textuelle	Steph
Proposer des apprentissages utiles, importance de donner du sens aux apprentissages	Claude ; Steph
Importance de la valeur sociale de l'écrit de l'élève	Steph
Vision normative de l'enseignement du français	
Ecrire un récit de manière cohérente avec des phrases correctes	Camille ; Dominique
Apprendre des notions pour écrire des phrases correctes	Camille
Acquérir des règles pour écrire correctement	Dominique
Apprendre des notions pour écrire un message correctement	Camille ; Steph

Quand nous questionnons ces enseignantes sur la manière de construire leur programme en français, trois pratiques peuvent être mises en évidence.

- Claude et Camille, travaillant dans le même établissement, ont construit un programme notionnel sous la forme d'arbres (et donc non linéaire). Les différents aspects notionnels sont mis en évidence au fur et à mesure qu'ils sont travaillés durant l'année scolaire, en fonction des besoins identifiés chez les élèves ou/et la nécessité de travailler certains aspects du curriculum prescrit par l'institution. Camille met néanmoins en évidence qu'elle a aussi un programme préétabli mais qu'elle adapte celui-ci en fonction des besoins des élèves.
- Steph détermine à l'avance les notions qui sont pertinentes à aborder en fonction du genre textuel travaillé avec les élèves. Son programme est donc construit à l'avance et tente de faire des liens entre les différentes notions du programme.
- Quant à Dominique, qui travaille à mi-temps, elle a un programme plus traditionnel et enseigne plutôt la production textuelle alors que sa collègue de mi-temps enseigne plutôt les aspects notionnels du français.

Lorsqu'elles décrivent leur manière d'enseigner le français, Claude, Camille et Steph fonctionnent davantage par « blocs », en mettant l'accent sur la lecture en début d'un nouveau genre puis sur la production textuelle ; par la suite, elles insistent davantage sur des aspects notionnels par la mise en œuvre de modules au service de l'écriture. Elles disent utiliser environ la moitié de l'enseignement du français pour développer la production et la compréhension de textes. Claude explique qu'elle souhaite travailler de manière plus globale, mais que, pour l'instant, elle enseigne les aspects notionnels liés à la grammaire de la phrase et à la conjugaison de manière traditionnelle et déconnectée de la production textuelle.

Quant à Dominique, si elle a tenté avec sa collègue de mi-temps en début d'année de davantage lier les différentes sous-disciplines du français à la production textuelle, par « peur » de ne pas atteindre les objectifs du programme, ce duo d'enseignantes est « revenu » à un horaire plus systématique avec cinquante minutes hebdomadaires consacrées à la production textuelle.

Manière d'enseigner la production textuelle

Toutes les participantes à la recherche disent utiliser les moyens officiels romands (Dolz et al., 2001) pour travailler la production en fonction de genres textuels. Toutes les enseignantes observées insistent sur l'importance de situations concrètes d'écriture.

Claude explique que certains écrits restent internes à la classe et ont pour but de s'entraîner et non de communiquer. Camille propose aussi régulièrement des productions textuelles brèves, sans lien avec un genre textuel. Quant à Steph, elle favorise l'écriture spontanée, dans le cadre d'un bilan hebdomadaire des apprentissages, non corrigé par l'enseignante et à destination des parents. Dominique ne nomme pas d'autres expériences en production textuelle en parallèle avec les séquences didactiques officielles (Dolz et al., 2001) mais si cette enseignante travaille depuis onze ans (à mi-temps), c'est la première année qu'elle enseigne la production textuelle au cycle 2.

Si elles utilisent les moyens officiels et les différentes étapes de la séquence didactique, toutes les participantes s'inspirent aussi d'autres moyens qui travaillent sur des genres textuels spécifiques (Schneuwly & Revaz, 1995, autres documents internet). Steph insiste aussi sur la recherche de textes et d'albums de jeunesse en lien avec le genre travaillé (bain de lectures avant l'écriture) alors que Claude et Camille nomment l'importance de bien identifier les caractéristiques du genre travaillé.

Manière d'enseigner la grammaire

Camille et Steph décrivent une manière plutôt inductive d'aborder les notions grammaticales avec un travail d'analyse à partir d'un corpus de phrases pour ensuite construire des règles propres aux notions travaillées. Camille dit aussi travailler de manière déductive pour certaines notions alors que Claude et Dominique parlent d'un enseignement traditionnel et déconnecté, sans le décrire vraiment. Claude, Camille et Steph nomment la création d'un classeur-outil institutionnalisé et construit au fur et à mesure des apprentissages.

Toutes les participantes à la recherche n'ont pas une définition claire et précise de la grammaire textuelle et ne la distinguent pas clairement de la grammaire de la phrase. Quand la chercheuse donne une définition précise de cet enseignement grammatical, les participantes font référence à certaines pratiques en lien avec l'étude de genres textuels, par exemple le travail sur la structure et la planification du texte. A ce propos, elles disent suivre les propositions faites dans les séquences didactiques (Dolz et al., 2001), sans toujours avoir une conscience très claire de ce qu'elles construisent avec leurs élèves.

5.2 Recueil des données

Pour observer et analyser les pratiques enseignantes dans la mise en œuvre d'une séquence didactique intégrant la construction d'un aspect langagier à l'étude d'un genre textuel, nous avons recueilli quatre types de données différentes :

- un journal de bord dans lequel les participantes consignent les différentes étapes de la séquence mise en œuvre,
- l'observation filmée de trois leçons durant lesquelles ces enseignantes travaillaient spécifiquement sur la cohérence nominale des personnages au fil du récit,
- des entretiens semi-dirigés et d'autoconfrontation individuels,
- l'enregistrement des interactions entre participantes lors de rencontres avant et après la mise en œuvre de la séquence didactique.

Le journal de bord

Le journal de bord est un outil utilisé par la participante elle-même pour consigner les éléments vécus et les outils mis en œuvre dans leur pratique singulière. Ce journal de bord a été présenté aux enseignantes avant la mise en œuvre ; les informations pouvaient être consignées sous une forme manuscrite ou informatique.

Ce journal de bord propose différentes rubriques (cf. tableau ci-dessous) dont les objectifs, moyens et étapes de travail prévus ainsi qu'une analyse a priori et a posteriori du travail mis en œuvre.

Tableau VII-3 : Journal de bord proposé

Date/ horaire/ temps prévu	Intentions/ objectifs visés	Démarche/ étapes prévues	Moyens	Analyse a priori : démarches d'élèves/difficultés/ rôles de l'enseignant	Analyse a posteriori : démarches réalisées, réussies/ difficultés, obstacles

Nous avons demandé de joindre à ce journal de bord tous les supports matériels utilisés dans les différentes séquences. Nous avons aussi consigné les différentes productions d'élèves.

L'enregistrement des séquences d'enseignement

Lors de l'enregistrement filmé des leçons en classe, nous nous sommes centrée uniquement sur les leçons des enseignants qui visaient explicitement un travail sur la cohésion nominale des personnages au fil du récit. L'enregistrement de ces leçons a été planifié quelques semaines à l'avance en anticipant les leçons centrées sur la cohésion nominale des personnages à l'aide de la séquence didactique.

Notre recherche s'intéressant spécifiquement à la pratique enseignante, nous avons placé la caméra de côté, plutôt à l'arrière de la classe et nous avons suivi (de loin, en zoomant), les différents déplacements de l'enseignant. Nous avons décidé un double captage de la parole de l'enseignant à l'aide de deux micros (l'un sur la caméra, l'autre sur le pupitre de l'enseignant) mais nous avons finalement utilisé uniquement l'enregistrement de la caméra.

Par ce choix d'enregistrement, nous avons uniquement capté les dialogues enseignants-élèves (et non élèves-élèves) lors des travaux de groupes ou individuels, le micro étant toujours centré sur l'action enseignante.

Les entretiens avec les enseignantes

L'enregistrement audio des entretiens s'est fait à l'aide d'un discret enregistreur MP3. Nous avons procédé à deux types d'entretien : des entretiens semi-directifs au début et au terme du dispositif de recherche ainsi qu'un entretien d'autoconfrontation.

Les entretiens préalables nous ont permis de récolter différentes informations personnelles sur les participantes à la recherche (âge, formation, années d'enseignement, fonction(s) dans l'institution, formations continues en lien avec l'objet de la recherche) ainsi que leurs attentes et intérêts pour le dispositif de recherche proposé. D'autres questions plus pointues ont été utiles pour que les participantes décrivent leurs pratiques habituelles et les difficultés vécues autant dans l'enseignement de la production que dans l'enseignement de la grammaire. Ces réponses ont permis la présentation de chaque participante (cf. chapitre, « Population », p. 108), dans leur rapport à l'enseignement du français, de la production textuelle et de la grammaire.

Les entretiens postérieurs nous ont à nouveau permis de récolter des informations sur leur manière d'envisager l'enseignement de la production écrite et de la grammaire, ainsi que les difficultés qui restent importantes dans ces enseignements. Dans ces entretiens, les enseignantes ont aussi pu nommer comment elles ont vécu le dispositif de recherche et ce qu'elles en retirent.

Ces entretiens semi-directifs ont aussi été utilisés dans la recherche elle-même afin de mieux cerner les considérants plus larges que ces enseignantes prennent en compte lorsqu'elles mettent en œuvre un enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle.

Les entretiens d'autoconfrontation

La démarche d'autoconfrontation est un moyen mis en œuvre dans des recherches sur l'ergonomie (Clot, 2000, 2001; Clot & Faïta, 2000; Clot et al., 2000) mais aussi plus récemment en didactique du français (Goigoux, 2005, 2006 a et b, 2007). Cette méthode permet à l'interactant, ici l'enseignant, en observant sa pratique filmée, d'expliquer ce qu'il a fait, les intentions qu'ils visaient par son action, les obstacles qu'il a vécus, ses prises de décision mais aussi ce qu'il a décidé de ne pas faire ou de faire ailleurs, ou encore ce qu'il ne sait pas ou n'a pas su comment faire. Clot (2000) parle de coanalyse et insiste sur le rôle de la situation et de celui qui recueille la parole du travailleur dans une situation d'autoconfrontation ; pour lui, la parole n'est pas seulement tournée vers la situation décrite mais aussi vers la situation d'autoconfrontation elle-même.

Dans le cadre de notre recherche, avant l'entretien, chaque participante a visionné les trois leçons filmées et choisi les moments-clés de cette pratique singulière. Durant l'entretien d'autoconfrontation, nous avons invité l'enseignante à revenir sur ces moments-clés, et après un moment de visionnement commun de l'extrait, nous lui demandions d'expliquer son action, ce qui était important pour elle à ce moment-là ainsi que les éléments pris en compte dans ses prises de décision.

Dans le cadre de notre recherche, chaque enseignant est mis dans une situation « paramétrée à l'identique » (Beckers, 2008) (même genre textuel, travail sur les reprises anaphoriques, séquence d'enseignement-apprentissage et outils essentiels coconstruits) mais diversement située (degré, effectif, particularités du contexte et des individus). Nous avons, de notre côté, visionné ces différentes pratiques singulières filmées et tenté d'identifier les écarts avec la séquence didactique proposée. Au fil de l'entretien d'autoconfrontation, nous avons questionné chaque participante à propos des écarts identifiés, si elle-même ne pointait pas ces moments-là.

Les données des entretiens d'autoconfrontation ont été utilisées dans la recherche afin d'identifier les motifs des actes mis en œuvre, les intentions visées mais aussi les aspects de chaque pratique singulière (difficultés d'élèves, gestes mis en œuvre ...) répertoriés comme significatifs par l'enseignant lui-même.

Les moments de rencontre entre participantes

Dans le cadre du dispositif de recherche, nous avons proposé aux participantes quatre

rencontres de groupe. Ces rencontres avaient deux finalités bien distinctes. D'une part, dans un objectif de (in)formation, nous avons pris le temps de présenter la séquence didactique proposée et les objets d'apprentissage, le récit d'aventure tout comme la cohérence nominale des personnages du récit. Néanmoins, notre but n'était pas de former ces enseignantes, chevronnées et titulaires d'une classe depuis plusieurs années, mais bien de les aider à saisir les différents éléments de la séquence didactique proposée. D'autre part, dans un objectif de recherche, nous avons favorisé les échanges entre les participantes pour observer leurs discours à propos de la mise en œuvre d'une telle séquence didactique, et plus généralement d'un enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle.

Pour chaque rencontre, l'une des participantes a proposé un espace de discussion et a permis aux uns et aux autres de découvrir son contexte institutionnel. Chaque rencontre a duré trois heures et s'est concrétisée sur un mercredi après-midi (temps à disposition des enseignants pour se former, se réunir en établissement ou participer à une rencontre institutionnelle).

Ces rencontres ont été enregistrées à l'aide d'un mini enregistreur MP3.

5.3 Traitement des données

La transcription des données et l'utilisation d'un logiciel pour toutes les données recueillies

Toutes les données filmées et enregistrées ont été transcrites dans leur intégralité (mis à part certains éléments des entretiens préalables non pris en compte dans la recherche). Pour les données filmées, nous avons utilisé le logiciel Transana¹⁶ alors que nous avons utilisé le logiciel Hypertranscribe¹⁷ pour les données audios.

Le logiciel Transana rend possible la sauvegarde et le visionnement simultané des données filmées et des transcriptions.

Le logiciel Hypertranscribe concourt à une transcription plus rapide des données par la répétition de chaque extrait enregistré (avec un temps de silence à choix) et l'utilisation de certaines touches du clavier pour passer à l'extrait suivant, s'arrêter ou revenir en arrière.

Pour transcrire les données, nous avons adopté un système de transcription orthographique sans recours à la ponctuation. Certains éléments gestuels et de déplacements ont été ajoutés à la transcription lorsque ceux-ci nous semblaient significatifs pour la compréhension de l'action. De manière générale, nous nous sommes inspirée des conventions proposées par l'équipe du GRAFE (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 88).

¹⁶ www.transana.org

¹⁷ www.reseachware.com

Le synopsis : un outil de réduction des données filmées (premier focus)

La transcription des leçons filmées nécessite une diminution de cette grande masse de données afin d'en saisir la séquentialité. L'outil « synopsis », développé par l'équipe du GRAFE (Cordeiro, Schneuwly & Jacquin, 2005; Schneuwly & al., 2005; Schneuwly & Dolz, 2009), est « un outil méthodologique qui sert à condenser une grande masse de données en une unité saisissable, de taille appropriée, pour rendre comparables et analysables des séquences d'enseignement sur un objet délimité » et ainsi en saisir la structure et pouvoir situer chaque moment analysé dans un tout (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 90). Pour ce faire, la première tâche du chercheur, en utilisant une méthode inductive, est d'aller à la recherche des petites unités ponctuant l'action didactique (niveaux n.n.n et n.n.n.n du synopsis). Certains indices, verbaux et non verbaux, aident à cette identification (Schneuwly & Dolz, 2009):

- les organisateurs textuels marquant le début ou la fin d'une tâche : « alors », « maintenant », « d'accord » ;
- le haussement du ton de la voix (Ronveaux & Schneuwly, 2007);
- la place de l'enseignant dans l'espace ;
- ...

Certains indices plus didactiques servent aussi ce découpage :

- la consigne avec une tâche visant un nouvel objectif ;
- le changement de matériel, ouvrant à une nouvelle activité ;
- le geste de mise en mémoire, qui sert souvent à introduire ou finaliser une tâche.

Des moments de transitions peuvent aussi apparaître dans le cours de l'action didactique, nommés par Schneuwly et Dolz (2009, p. 84) « *intermède*, *transition* et *insert* ». Les intermèdes sont une rupture temporelle avec l'objet enseigné alors que les transitions servent de ponctuation à l'action didactique ; celles-ci peuvent être intégrées à l'activité scolaire (au niveau n.n.n du synopsis) ou structurer une partie de la séquence (elles sont alors marquées en italique dans le synopsis). Les inserts sont des moments de décrochement, en relation plus ou moins forte avec l'objet travaillé (rangement, période flottante entre deux activités, institutionnalisation).

Lors de l'élaboration d'un synopsis, la seconde tâche du chercheur est plus interprétative puisqu'il s'agit de regrouper ces différentes activités en épisodes marquant la séquentialité de l'action didactique (niveaux n. et n.n du synopsis). Cette étape s'est faite à la fois de manière inductive et déductive (Balslev & Saada-Robert, 2002). Nous avons identifié de manière inductive les regroupements possibles de ces différentes activités mais aussi de manière déductive, en référence à la structuration théorique de l'objet travaillé et en lien avec les différents dispositifs proposés dans la séquence didactique. Pour identifier cette logique de l'action didactique, les éléments notés dans les journaux de bord sont aussi des indices précieux.

Nous avons suivi la forme graphique du synopsis élaboré par l'équipe du GRAFE (Schneuwly & Dolz, 2009).

L'entête caractérise le synopsis (objet(s) d'enseignement et contexte) alors que le tableau des leçons situe chaque leçon résumée dans le temps et indique si elle a été reconstruite à partir du journal de bord ou filmée, transcrite et résumée.

Le travail d'une thèse est un travail individuel. Certaines parties de synopsis ont été analysées ou discutées avec l'un des directeurs de thèse. Néanmoins, la plupart du temps, il n'a pas été possible d'avoir un contrôle externe des synopsis. Cependant, l'utilisation des journaux de bord consignés par les enseignants eux-mêmes ont favorisé une relative objectivité dans l'interprétation nécessaire à la rédaction du synopsis.

Le tableau du synopsis contient cinq colonnes (voir ci-après, Figure VII-9 : Exemple de synopsis). La première renvoie au niveau hiérarchique du synopsis (n et n.n pour l'étiquetage des épisodes ; n.n.n pour le niveau de l'activité scolaire et n.n.n.n pour une description plus fine des différentes étapes de l'activité). Si les leçons filmées donnent la possibilité de définir le niveau de l'activité (niveau n.n.n du synopsis) voire d'un résumé plus détaillé (niveau n.n.n.n), les leçons reconstituées à partir des journaux de bord peuvent être décrites au mieux au niveau de l'activité, au moins au niveau général de l'étiquetage de l'épisode (niveau n et n.n du synopsis). Le niveau 0 correspond à des éléments de transitions définis plus haut.

La deuxième colonne donne des indications temporelles, soient parce qu'elles ont été consignées par l'enseignant dans son journal de bord, soient parce qu'elles correspondent à un marquage temporel d'une leçon filmée. La troisième colonne indique la forme sociale de l'activité (FS) ; ce classement a été repris de l'équipe du GRAFE (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 87) :

- Ind : travail individuel ;
- $\text{é} \leftrightarrow \text{é}$: travail en dyades ou éventuellement à trois, sans déplacements des élèves ;
- $\text{E} \leftrightarrow \text{é}$: travail par une démarche questions – réponses entre l'enseignant et la classe ;
- $\text{é} \rightarrow \text{é}$: écoute d'un discours d'un camarade (lecture de sa production...) ;
- $\text{E} \rightarrow \text{é}$: écoute d'un discours de l'enseignant (exposé, explication...).

La colonne « description » sert à l'étiquetage de l'épisode (au niveau n et n.n) ou à la description narrativisée de l'activité scolaire (au niveau n.n.n et n.n.n.n).

La dernière colonne « matériel » indique le matériel sur lequel repose l'activité. Comme expliqué précédemment, elle peut servir d'indice pour passer d'un niveau d'activité à un autre.

Figure VII-9 : Exemple de synopsis

Synopsis de séquence d'enseignement	Récit d'aventure et reprises anaphoriques
Enseignant	Dominique
Canton	FR
Degré	5 ^e

Leçons

Données	9-13. 02.09	16.02.09	17.02.09 20.02.09	9.03.09	10.03.09	16.03.09	17.03.09	23.3.09	24.3.09	30.03.09- 3.04.09	20- 27. 04.09	28.04.09
Enregistrées					X	X	X					
Transcrites					X	X						
Résumées					X	X	X					
Reconstruite (journal de bord)	X	X	X	X				X	X	X	X	X

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
4	47.12 1.39.32		Analyse de textes d'auteurs	
4-1	47.12 56.35		Comprendre un texte aux reprises particulières	
4-1-1	47.12 56.35		Lecture et hypothèses sur le héros	
4-1-1-1	47.12 48.07	Oral E→é	Introduction à la leçon : Bref rappel du travail réalisé et présentation du travail d'aujourd'hui	
4-1-1-2	48.07 56.35	Oral E→é E↔é	< A partir d'un texte lu par l'enseignante, imaginer qui est le héros de l'histoire. Lecture à haute voix du début du texte par l'E Questionnement de l'E : faire des hypothèses sur le héros de l'histoire Lecture de la suite de l'histoire sauf la fin Questionnement de l'E : faire des hypothèses sur le héros de l'histoire Lecture de la fin de l'histoire Compréhension de qui est le héros et étonnement des élèves; difficulté de certains à comprendre ou à accepter l'issue de l'histoire, à accepter qu'une souris puisse être un héros (certains élèves sont déçus); discussion sur ce héros très petit mais "rivalisant avec des ennemis à sa taille" Un élève explique quand, dans le texte, il a eu des doutes sur l'identité du personnage	Texte « Cœur de lion »
4-2	56.35 1.10.42		Identifier les effets de style utilisés par un auteur	
4-2-1	56.35 1.10.42		< Comment l'auteur s'y est pris pour piéger le lecteur ?	
4-2-1-1	56.35 1.01.46	Oral E↔é	Seulement à l'oral Les élèves nomment des éléments qui personnifient « le mulot », qui s'apparente davantage à des humains qu'à des animaux. L'E note certains éléments au TN.	Au TN Voyager Moustache arrogante Père-mère
4-2-1-2	1.01.46 1.10.42	Oral E↔é	En s'aidant du texte et explication de la signification de certains mots Distribution du texte et identification des éléments du texte qui	Au TN Il

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
			les ont « piégés » en tant que lecteur. L'E note certains éléments au TN. Un élève nomme le « il » qui ne donne pas d'indications et qui peut convenir à différentes personnes. Certains élèves proposent des mots dont la signification n'est pas évidente; l'E aide les élèves à utiliser le contexte pour trouver la signification du mot.	Communauté Haie Le héros Cœur de lion Peur de rien

6 Procédures d'analyse et d'interprétation des données

6.1 Premier focus : L'analyse des actes de l'enseignant articulant un enseignement de la grammaire à une production écrite

Le premier focus d'analyse cherche à mieux comprendre la pratique enseignante dans la mise œuvre d'un enseignement grammatical intégré à une production textuelle. Pour ce faire, nous avons surtout utilisé un élément du recueil des données, les trois leçons filmées chez chaque enseignante et visant prioritairement la construction de l'objet grammatical choisi, les reprises anaphoriques. Comme ces données filmées étaient intégrées à une séquence didactique plus large, nous avons complété ces données filmées par des données consignées par les enseignants dans leur journal de bord (déroulement et outils mis en œuvre tout au long de la séquence didactique). Les données issues des journaux de bord nous ont seulement servi à dégager la macrostructure de chaque pratique singulière.

La pratique enseignante analysée comme un tout

Dans la première partie de cette analyse, nous nous sommes intéressée à chaque séquence d'enseignement comme un tout. Nous avons procédé à un découpage de chaque séquence en utilisant l'outil méthodologique développé par le GRAFE, le synopsis.

Ce découpage a permis, en premier lieu, une vue d'ensemble des activités vécues en classe et un déroulement séquentiel de celles-ci au fil de l'action singulière de chacun, représenté sous la forme d'une macrostructure (Schneuwly & Dolz, 2009; Schneuwly et al., 2005). A noter que dans notre dispositif de recherche, chaque enseignant s'est inspiré de la séquence didactique proposée et rediscutée ensemble pour construire son enseignement. L'intérêt de cette macrostructure ici est d'identifier les façons singulières de chaque enseignant dans la mise en scène de l'objet enseigné.

Dans ses niveaux inférieurs (n.n.n et n.n.n.n), ce même synopsis dévoile la description fine des activités scolaires et de leur enchaînement. Ces niveaux servent souvent à identifier les gestes fondamentaux de l'enseignant qui feront l'objet de la deuxième partie de cette analyse du travail de l'enseignant.

Les gestes de l'enseignant analysés

La deuxième partie de cette analyse de la pratique enseignante s'intéresse aux quatre gestes fondamentaux définis dans le deuxième chapitre. Pour cette analyse, nous nous sommes centrée principalement sur l'objet grammatical étudié, les reprises anaphoriques. C'est pourquoi nous avons filmé uniquement les leçons en lien avec cet objet dans chaque pratique singulière. Pour mener à bien l'analyse de ces gestes fondamentaux du travail de l'enseignant, nous nous sommes référée avant tout au précieux travail élaboré par l'équipe du GRAFE dans l'analyse de la construction d'objets enseignés en français (Schneuwly & Dolz, 2009).

Le premier geste à identifier, **la mise en œuvre de dispositifs didactiques**, est au cœur des consignes autant écrites qu'orales ; celles-ci ont donc fait l'objet d'une analyse minutieuse au travers de différentes questions :

- Comment les consignes apparaissent-elles ?
- Quelle dimension des reprises anaphoriques mettent-elles en évidence ?
- Sur quoi les enseignants insistent-ils dans leurs consignes et leurs reformulations ?
- Que disent les consignes des conceptions de l'enseignant concernant les reprises anaphoriques ?
- Font-ils, dans leur consigne, un lien explicite entre apprentissage grammatical et production textuelle ?
- Quels sont les dispositifs didactiques et les supports matériels mis en œuvre ?

Pour mener à bien cette analyse, nous avons analysé en premier lieu les consignes dans les transcriptions, d'une part, afin de les catégoriser par rapport au type de dispositif mis en œuvre, d'autre part, afin de relever leurs éléments constitutifs. L'inventaire des dispositifs de ces quatre pratiques singulières nous ont aussi permis de les comparer avec les dispositifs proposés dans la séquence didactique initiale. Nous avons ainsi pu observer les dispositifs les plus mis en œuvre ainsi que les dispositifs proposés non mis en œuvre. L'analyse des dimensions de l'objet, mises en évidence par les consignes, nous a donné des informations plus pointues sur l'objet enseigné.

Réguler

Nous avons centré notre analyse sur le geste de régulation dans la construction de connaissances sur la cohésion nominale. Comme aucune régulation outillée n'a été mise en œuvre par les enseignants durant les leçons filmés, nous avons centré notre analyse uniquement sur la régulation interactive. Pour ce faire, nous avons procédé à une observation fine des interactions enseignants/élèves/savoir dans le cours de l'action didactique des séances filmées.

- Quels types d'obstacles font l'objet d'une régulation de l'enseignant ou sont explicités par les élèves ?
- Quelles régulations sont-elles mises en œuvre par les enseignants pour aider l'élève dans la construction de l'objet enseigné ?
- A quels éléments de l'objet enseigné les élèves fournissent-ils des apports ?

Cette analyse s'est faite d'abord à travers l'analyse globale des interactions dans les transcriptions des séquences filmées. Pour identifier ces moments de régulations

interactives, nous avons pointé quand l'enseignant ou l'élève nomme clairement un obstacle cognitif ou quand les contributions de l'enseignant, respectivement de l'élève, contribuent à une régulation de l'apprentissage. Il est évident que l'enseignant régule parfois l'élève ou un groupe d'élèves par rapport à son comportement. Nous avons décidé de nous focaliser uniquement sur les obstacles cognitifs puisque nos questions de recherche sont clairement liées au travail didactique de l'enseignant. Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une analyse plus fine de quelques régulations interactives liées à certains obstacles récurrents dans la construction de l'objet, les reprises anaphoriques :

- l'identification des reprises utilisées dans les productions des élèves et dans des textes d'auteurs ;
- la compréhension d'un texte aux reprises particulières ;
- la production de reprises anaphoriques et d'outils au service du texte.

Institutionnaliser

Le geste d'institutionnalisation fixe le savoir en construction et le rattache à une forme de savoir plus conventionnel, lié à la culture de la discipline. Afin d'identifier ce geste pédagogique dans le cours de l'action, nous avons repris les quatre critères identifiés par l'équipe du GRAFE et définis par Aeby (2009, p. 199):

- forme collective ;
- idée de généralisation ;
- marques de modalisation/préscriptions ;
- passage d'un savoir personnel et émergent à un savoir collectif et transférable dans de nouvelles situations.

Pour l'analyse de ce geste important dans la construction d'un nouveau savoir, nous nous sommes intéressée aux dimensions institutionnalisées de l'objet étudié ainsi qu'à la forme que revêt cette institutionnalisation.

- Quelle est la présence du geste d'institutionnalisation dans les pratiques observées ?
- Les enseignants font-ils, dans leurs institutionnalisations, un lien explicite entre apprentissage grammatical et production textuelle ?
- Les enseignants proposent-ils une généralisation de l'objet enseigné ?
- Les enseignants utilisent-ils des effets modélisants pour donner de l'importance au savoir institutionnalisé ?
- Quelles sont les dimensions institutionnalisées de l'objet enseigné «reprises anaphoriques »? Quelles sont les dimensions qui ne sont pas institutionnalisées?
- Quels sont les procédés langagiers utilisés par les enseignants pour nommer le savoir institutionnalisé ?

Créer la mémoire didactique

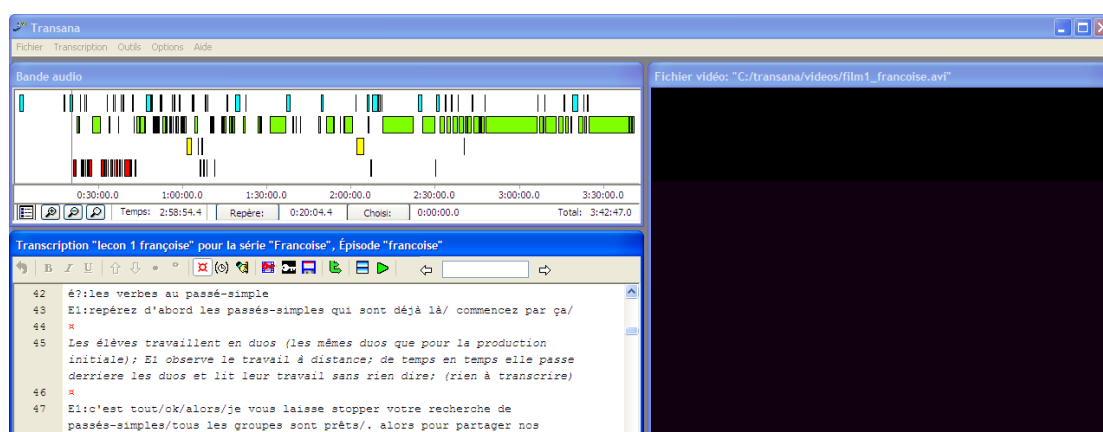
Le dernier geste proposé par Schneuwly et Dolz (2009) est celui de la construction d'une mémoire didactique, que ce soit rétroactivement (forme de rappel) ou proactivement (forme d'anticipation). Ce geste reste un élément fondamental du travail de l'enseignant pour observer comment les différentes activités proposées s'articulent dans le temps. Cependant, a posteriori, nous avons décidé de ne pas prendre en compte ce dernier geste dans l'analyse. En effet, les dimensions mises en mémoire étaient la plupart du temps très présentes dans les dispositifs mis en œuvre, les régulations et/ou les institutionnalisations entreprises et analysées dans les gestes précédents. Nous avons donc pris la décision de ne pas revenir sur ce geste car son analyse ne donnait que peu d'informations supplémentaires quant à la manière dont chaque enseignant s'est approprié l'objet à construire et la séquence didactique proposée.

6.2 L'analyse des données filmées à l'aide d'un logiciel

Le logiciel Transana, utilisé pour transcrire les données, a aussi été utilisé pour traiter les données filmées. Ce logiciel permet d'extraire des épisodes du fil de la transcription en fonction de catégories déterminées. Par la suite, ces différents épisodes peuvent être observés séparément (le texte transcrit et l'extrait filmé restant soudés).

Nous avons donc utilisé ce logiciel pour répertorier les différents gestes de l'enseignant au fil de l'action. L'intérêt de ce logiciel est multiple. En premier lieu, il contribue à retrouver rapidement tous les extraits vidéos-transcrits liés à une catégorie afin par exemple de s'assurer de leur analyse. De même, il rend possible l'exportation des extraits transcrits et répertoriés dans une catégorie sous un format texte. Enfin, une fenêtre répertorie les différentes catégories au fil de l'action filmée-transcrit de l'enseignant (cf. figure ci-après, fenêtre en haut)

Figure VII-10 : Fenêtres visibles dans le logiciel Transana



6.3 Deuxième focus : L'analyse des discours des enseignants à propos d'un enseignement grammatical intégré à une production écrite

Le dispositif de recherche dispose d'un second type de données, les discours que les enseignants font à propos de leur pratique professionnelle. En interaction avec la chercheuse, dans le cadre d'entretiens semi-directifs et d'autoconfrontation, l'enseignant parle de sa pratique et de ses représentations de l'enseignement du français, en particulier d'une articulation possible entre « production et apprentissage grammatical ». Lors des rencontres entre participants, les enseignants interagissent, décrivent et confrontent leurs pratiques et leurs représentations mais construisent aussi des outils communs à partir de la séquence didactique proposée. Les entretiens et les discussions entre enseignants avant l'action contribuent à mieux comprendre qui sont ces enseignants et leur rapport à l'enseignement du français en général et plus particulièrement à un enseignement de la grammaire et de la production textuelle. Ce contenu nous a aidée à dresser un bref portrait de chaque participant à la recherche (cf. p. 108). Les entretiens d'autoconfrontation et les discussions entre enseignants après l'action permettent d'identifier les aspects de chaque pratique singulière relevés comme des moments significatifs par les uns et les autres ainsi que les significations données par les praticiens eux-mêmes.

L'analyse de discours dans le cadre de cette recherche

Il est vrai que ces différents discours sont observés dans des contextes de communication différents (entretien avec la chercheuse avant, après l'action avec le support de moments filmés ; discussion entre collègues). Comme cela a été mis en évidence par Bronckart (1996a), ces différents contextes de l'interaction vont bien évidemment influencer les prises de parole. Cependant, nous avons pris la décision de ne pas analyser les différences discursives liées à ces différents contextes de communication.

En lien avec les finalités didactiques de notre recherche, nous avons fait le choix de circonscrire notre analyse des discours produits à leurs contenus proprement dits. Quelle que soit l'influence des situations de communication sur ces contenus du discours, ils nous renseigneront sur ce que les enseignants retiennent et font du dispositif qui leur a été proposé, la manière dont ils se l'approprient et lui donnent sens.

Selon Mucchielli (2006, p. 24), analyser le contenu d'un texte oral ou écrit, c'est, « rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui y est présenté, formuler et classer tout ce que « contient » ce document ou cette communication ».

Nous orientons clairement notre recherche dans une analyse de contenu de type « logique » avec l'idée que le texte analysé va être la manifestation « des opinions, des attitudes et préoccupations de son auteur » (Mucchielli, 2006, p. 17). Nous souhaitons par cette analyse identifier celui qui parle, ce qu'il a à dire de ses motifs d'action, des buts qu'il vise et les éléments pragmatiques qu'il retient comme significatifs.

Cette analyse de discours portant sur les contenus est à la fois thématique (par exemple les prescriptions nommées, les difficultés identifiées...) et à la fois sémantique (le lexique et le sens donné aux mots).

Avec comme préoccupation majeure un souci d'objectivité, nous avons découpé, par une démarche à la fois inductive et déductive (Balslev & Saada-Robert, 2002), le texte analysé en unités thématiques en fonction de catégories pensées à partir du cadre théorique mais aussi en fonction de ce que le contenu lui-même révèle. En effet, si nos catégories ont été clairement élaborées en fonction du cadre théorique, nous les avons à chaque fois « mises à l'épreuve » des discours réels des enseignants, afin, éventuellement, d'envisager de nouvelles catégories ou prendre la décision de laisser de côté certaines catégories, non visibles dans nos données.

Pour chaque catégorie, des indicateurs linguistiques ont permis de circonscrire cette analyse de contenu. Néanmoins, toute analyse de contenu amène aussi le chercheur à inférer du sens à partir des mots utilisés par les protagonistes et cette analyse reste un travail d'inférence (herméneutique).

Aspects pris en compte dans cette analyse de discours

En premier lieu, cette analyse tente de mettre à jour les différents aspects que les enseignants nomment comme des déterminants de leur action, lorsqu'ils parlent d'un enseignement articulant production textuelle et construction d'un objet grammatical. Nous référant à Bronckart (2005) et Goigoux (2007), nous avons cherché à identifier :

- Les motifs et raisons d'agir nommés par les enseignants (conceptions, prescriptions prises en compte).
- Les buts d'action et effets escomptés nommés par les enseignants.
- Les aspects vécus dans l'action (comportements, savoirs d'action, gestes professionnels mis en œuvre, difficultés) et nommés par les enseignants.

Ces aspects sont mis en évidence dans la partie verticale du Tableau VII-4 ci-après.

En second lieu, l'analyse des discours dans le cadre propre de cette recherche a mis à jour deux grandes préoccupations des participants, en lien avec la problématique de notre thèse:

- Une préoccupation spécifiquement centrée sur la séquence didactique proposée et l'objet grammatical enseigné dans le cadre de cette séquence, la cohésion nominale des personnages d'un récit.
- Une préoccupation plus large centrée sur l'idée d'un enseignement articulé « langue objet-langue outil » dans le cadre de leur enseignement quotidien en langue première.

Ces préoccupations sont représentées dans la partie horizontale du Tableau VII-4 ci-après.

A de nombreuses reprises, les enseignants nomment d'autres préoccupations, entre autres centrées sur un autre objet enseigné, la production textuelle en elle-même. Afin de rester centrée sur notre problématique, nous avons fait le choix de prendre en compte uniquement les discours se référant à la cohésion nominale des personnages d'un récit ou l'idée d'un enseignement grammatical articulé.

Selon Goigoux (2005, p. 22), « l'activité d'enseignement est dirigée dans plusieurs directions simultanément », vers les élèves, vers la classe, vers les autres acteurs de la scène scolaire et vers l'enseignant lui-même. Dans le cadre de l'analyse de contenu, nous distinguons les motifs, intentions et aspects vécus selon l'orientation des discours :

- discours orienté vers les élèves et leur apprentissage ;
- discours orienté vers la gestion de la classe en général ;
- discours orienté vers les autres acteurs de l'Institution (parents, collègues, supérieurs, chercheur ...) ;
- discours orienté vers l'enseignant lui-même.

Le tableau ci-dessous donne une vision synthétique des éléments pris en compte dans cette analyse de discours.

Tableau VII-4: Synthèse des aspects pris en compte dans l'analyse des discours

	Discours en lien avec la mise en œuvre de la séquence didactique	Discours plus général sur un enseignement articulé « langue outil – langue objet »
Motifs et raisons d'agir - Cadre interprétatif	Conceptions de la séquence didactique proposée, des élèves, de son rôle d'enseignant ...	Conceptions d'un enseignement articulé « langue outil – langue objet », des élèves, de son rôle d'enseignant dans ce contexte
- Cadre prescriptif	Prescriptions extérieures prises en compte	
Buts d'action et effets escomptés	Dirigés vers l'apprentissage des élèves Dirigés vers le maintien du groupe-classe Dirigés vers l'extérieur Dirigés vers l'enseignant lui-même	
Cadre pragmatique	Comportements, savoirs d'action, difficultés observés	

Catégories de contenus et outils langagiers observés

Afin d'identifier les contenus, nous avons répertorié de quoi parlaient les enseignants. Pour distinguer différents aspects de ces catégories de contenus, nous avons centré notre attention sur des indicateurs linguistiques apparaissant dans leurs discours.

Le « Tableau VII-5 », ci-après, montre de manière synthétique les différentes catégories prises en compte dans cette analyse de discours ainsi que les indicateurs linguistiques ayant permis leur identification.

Tableau VII-5: Synthèse des catégories et des indicateurs répertoriés dans l'analyse de contenu

	Catégories de discours		Indicateurs : outils langagiers utilisés
	Liés à la mise en œuvre de la séquence didactique	Liés à un enseignement articulé de la langue	
Cadre interprétatif	Interprétations : - de la séquence didactique - des activités proposées dans la séquence	Conceptions d'un enseignement articulé du français	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai trouvé, j'ai senti que (+ modélisation) ... - C'était intéressant de ... - Je pense que ... - C'est vrai que ... - C'est important de ... - Je me suis basé sur ... - Pour moi, enseigner ... c'est
Cadre prescriptif	Tensions en lien avec l'extérieur et actions mises en œuvre pour gérer ces tensions Intentions en lien avec l'extérieur	Prescriptions extérieures auxquelles elles doivent faire face et tensions en lien avec ces prescriptions	<ul style="list-style-type: none"> - Je dois/ on doit... - Il faut, il fallait que ... - Je suis obligé/ On est obligé ... - Je n'avais pas le choix ... - Les contraintes (institutionnelles), c'est ... - C'est là le problème ... (+ lien avec l'extérieur)
Cadre pragmatique	Pratiques, outils mis en œuvre dans la séquence	Pratiques d'un enseignement articulé	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai fait ... - Moi, maintenant, je ...
	Difficultés vécues ou supposées dans le cadre de la séquence didactique (avant et après la mise en œuvre)	Comportements et difficultés liés une articulation grammaire/production textuelle	<ul style="list-style-type: none"> - C'était difficile... - J'ai de la peine à .../ je n'arrive pas ... - J'étais démuni ... - Ce qui me pose problème ... - ... pas si évident, pas si simple ... - C'est là le problème ... - ... c'est décourageant ... - J'ai observé que ... - Je me rends compte que... - La difficulté, c'est ... / Elle est là la difficulté ... - Ils (les élèves) ont eu de la peine à
	Propositions de régulation	Besoins et pistes d'action pour aller vers un enseignement articulé	<ul style="list-style-type: none"> - Je me suis demandé si... - J'aurais dû ... - La prochaine fois, je ... - Je devrais ...
Buts, intentions	Buts escomptés dans la mise en œuvre de la séquence	Buts escomptés d'un enseignement articulé	<ul style="list-style-type: none"> - Je voulais ... - ... pour que ... - Pour moi, le but/ Le but essentiel / l'objectif principal/ - Pour moi, l'important ici c'était de ...
	Autres buts d'action		

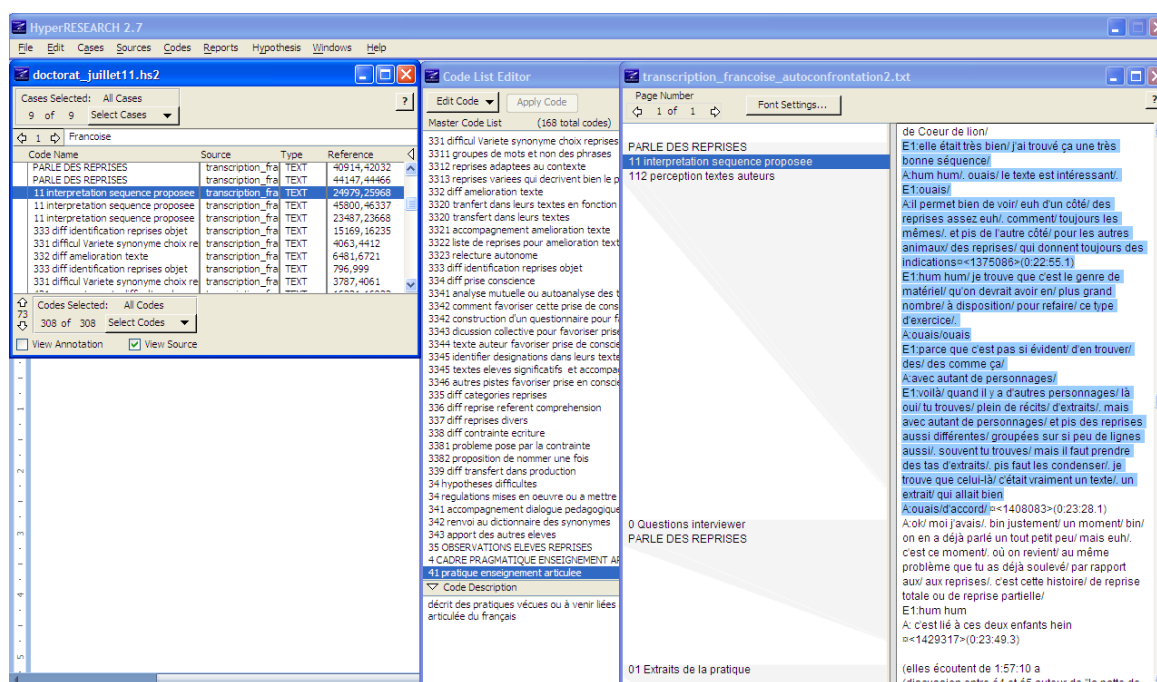
6.4 L'utilisation d'un logiciel pour l'analyse de discours

L'analyse des discours transcrits s'est concrétisée par l'intermédiaire du logiciel « Hyperresearch »¹⁸. Ce logiciel permet de sélectionner des extraits de textes en fonction des catégories définies par le chercheur.

Ce logiciel se présente sous la forme de différentes fenêtres (cf. figure ci-après). La première fenêtre sert à choisir les enseignants ainsi que les catégories. La seconde forme l'inventaire des différentes catégories prises en compte alors que la dernière présente la transcription en cours d'analyse.

L'apport de ce logiciel est important puisque d'une part, il facilite l'analyse d'un point de vue pragmatique et, d'autre part, puisqu'il offre la possibilité de retrouver ou de créer un rapport contenant tous les extraits de textes liés à une ou plusieurs catégories choisies.

Figure VII-11 : Fenêtres visibles dans le logiciel Hyperresearch



6.5 Opérationnalisation des questions de recherche

Après avoir présenté de manière détaillée les deux types de données de la recherche et les catégories utilisées pour analyser ces deux focus, nous pouvons revenir aux questions de recherche et tenter de les opérationnaliser.

¹⁸ www.researchware.com

- A. *Comment des enseignants mettent-ils en œuvre une séquence didactique proposée, articulant production d'un récit d'aventure et construction d'un objet de grammaire textuelle, la cohésion nominale des personnages au fil du récit?*
- A1. *Quelle est la macrostructure et l'organisation séquentielle de la séquence didactique mise en œuvre dans chaque pratique singulière?*
- A2. *Quels sont les gestes fondamentaux de l'enseignant lorsqu'il met en œuvre un enseignement articulant production d'un récit d'aventure et savoir ciblé sur la manière de désigner les personnages?*
- *Quels sont les dispositifs réellement mis en œuvre par rapport à la séquence didactique proposée et rediscutée en groupe ?*
 - *Comment les enseignants régulent-ils les apprentissages et quels sont les principaux obstacles régulés au fil de l'action ?*
 - *Quelles sont les caractéristiques des institutionnalisations identifiées ?*
- A3. *Que peut-on dire de l'objet enseigné ?*
- *Quelles sont les dimensions de l'objet enseigné qui se dégagent des consignes ?*
 - *Quelles sont les dimensions de l'objet enseigné qui se dégagent des institutionnalisations ?*
 - *Quels sont les mécanismes langagiers utilisés pour parler de l'objet dans les institutionnalisations ?*
- B. *Quels sont les motifs, buts d'action et aspects pragmatiques vécus qui se dégagent des discussions entre enseignants et/ou entre enseignants et chercheuse?*
- B.1. *Quels sont les motifs, buts d'action et aspects pragmatiques vécus qui se dégagent des discussions dans le cadre de la séquence didactique mise en œuvre ?*
- *Que peut-on dire de leurs conceptions de la séquence didactique mise en œuvre ?*
 - *Quelles sont les buts d'apprentissage escomptés par rapport à l'objet enseigné mais aussi les buts escomptés qui dépassent le cadre strict de l'apprentissage ?*
 - *Quels comportements et difficultés nomment-ils par rapport à la l'objet enseigné et à la séquence mise en œuvre?*
- B.2. *Quels sont les motifs, buts d'action et aspects pragmatiques vécus qui se dégagent des discussions autour d'un enseignement intégré de la grammaire?*
- *Quels sont les conceptions, motifs d'action et pratiques nommées quand les enseignantes parlent d'un enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle ?*
 - *Que disent-ils des tensions vécues ou supposées dans la mise en œuvre d'un enseignement intégré de la grammaire?*

- C. *Entre les dire et les faire : que pouvons-nous dire de la pratique des enseignants quand nous comparons à la fois leurs actions et leurs discours dans la mise en œuvre de la séquence didactique proposée?*
- C1. *Quels liens peut-on faire entre les dimensions de l'objet « reprises anaphoriques » visibles dans l'action au travers des consignes et des institutionnalisations et les buts d'apprentissages nommés dans les discours a posteriori ?*
- C2. *Quels liens peut-on faire entre les principaux obstacles régulés au fil de l'action et les difficultés nommées par rapport à l'objet enseigné et à la séquence mise en œuvre?*
- C3. *Que peut-on dire plus spécifiquement de l'objet enseigné en observant à la fois les actions et les discours des enseignants dans la mise en œuvre de la séquence didactique proposée?*

7 Vers l'analyse et l'interprétation des résultats

Nous avons conçu ce chapitre méthodologique afin de présenter le dispositif de recherche, la séquence didactique proposée, les étapes essentielles des rencontres entre participantes ainsi que la manière de recueillir, de traiter et d'analyser les données. Les choix faits dans cette étape du travail sont importants et déterminent la suite de la recherche. Nous tenons à ce sujet à rappeler la durée d'un travail de thèse. A titre d'exemple, la séquence didactique a été élaborée durant l'année 2008 et trois années de lecture, d'analyse et de réflexion ont été vécues depuis. Aussi, nous regardons actuellement avec une certaine distance certains choix, faits en fonction du bagage qui était le nôtre à ce moment-là. Nous reviendrons sur ce sujet lors de la discussion finale. La méthodologie décrite, construite de manière rigoureuse et s'appuyant sur le travail d'autres chercheurs, contribue à envisager avec sérénité l'analyse et l'interprétation des données recueillies.

Résultats

Chapitre VIII

L'organisation des séquences comme un tout : à la recherche des régularités et des particularités des quatre pratiques observées

Le premier focus d'analyse de notre recherche a pour objectif de mieux appréhender la pratique singulière des quatre enseignantes participant à notre recherche, d'une part à travers une vision chronologique de chaque séquence conduite, d'autre part à travers les gestes professionnels mis en œuvre.

Dans ce chapitre, nous nous intéressons à rendre compte de la séquence didactique conduite par chaque enseignante comme un tout. Nous souhaitons ainsi répondre à notre question de recherche « *A1. Quelle est la macrostructure et l'organisation séquentielle de la séquence didactique mise en œuvre dans chaque pratique singulière?* ».

Dans un premier temps, nous présentons la macrostructure de chaque pratique singulière. Puis, nous comparons les quatre pratiques observées par l'analyse de la temporalité des dispositifs mis en place.

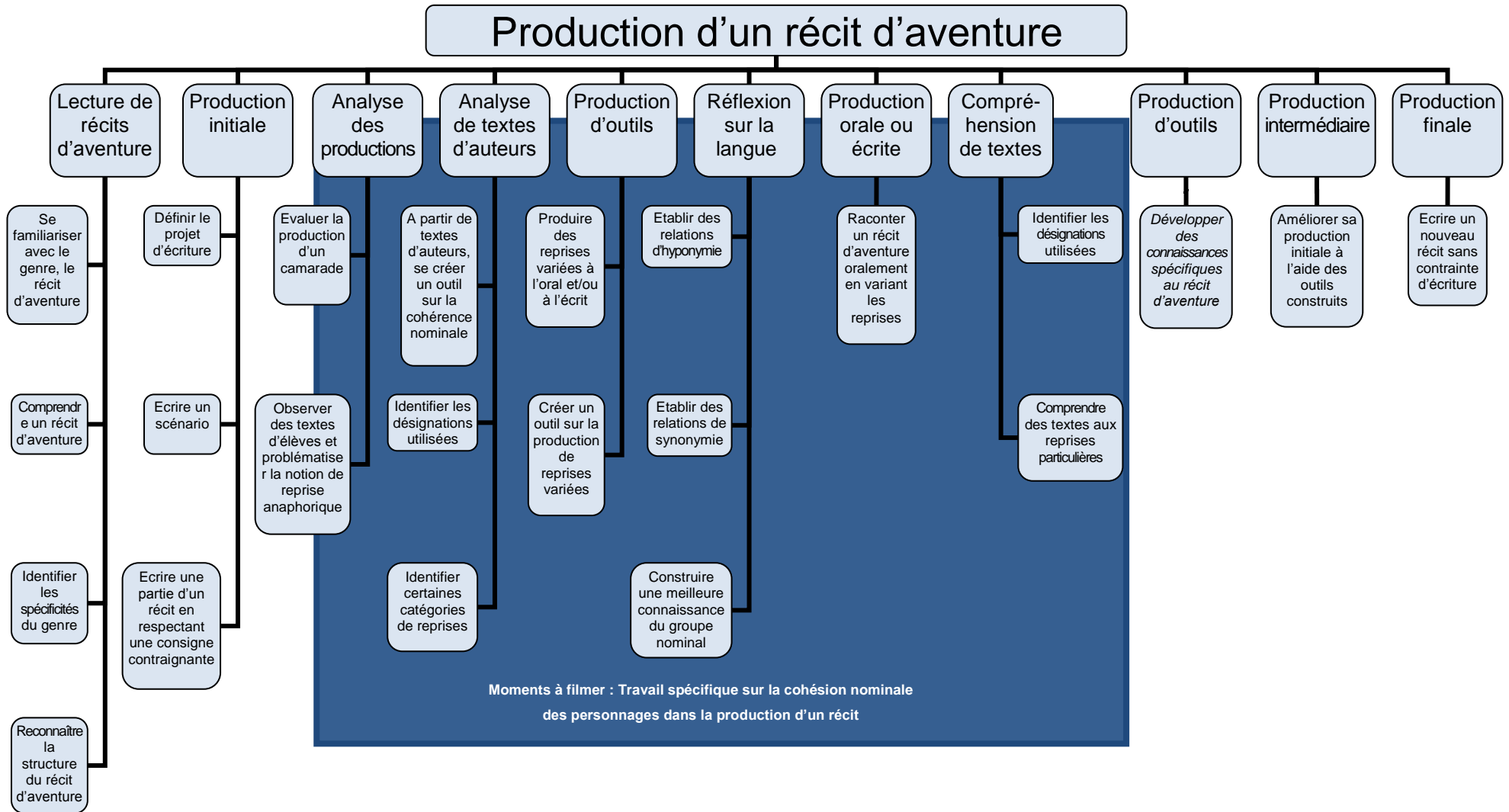
La macrostructure a été reconstruite à partir de deux types de données : d'une part, un journal de bord dans lequel les enseignantes ont consigné les dispositifs mis en œuvre autour du récit d'aventure, d'autre part, la transcription de trois leçons filmées dans chaque classe et visant prioritairement la construction d'un objet grammatical, les reprises anaphoriques des personnages au fil du récit. Afin de distinguer clairement ces deux types de données, nous avons indiqué clairement dans chaque macrostructure (voir Figure VIII-2, Figure VIII-3, Figure VIII-4, Figure VIII-5 ci-après) les données issues des séquences filmées.

Il est important de différencier les données issues du journal de bord et les données filmées. Les premières ont été reconstruites à partir du journal écrit des enseignantes et manquaient parfois de précision quant à la durée réelle de chaque dispositif et à son contenu exact. Ces données sont présentes en début et en fin de séquence conduite. Les secondes données sont construites par la chercheuse à partir des observations fines des leçons filmées ; pour l'analyse, nous avons identifié les consignes mises en place dans le fil de l'action et analysé l'objet précis de travail proposé. Ces secondes données sont donc très précises quant à la durée et quant à la nature des dispositifs ; néanmoins, elles font l'objet d'une reconstruction de la part de la chercheuse, puisque celle-ci définit le début et la fin de chaque dispositif en fonction d'indices (verbaux, non-verbaux, didactiques) dont les consignes.

Notre thèse étant centrée sur les possibilités d'articulation entre l'étude d'un genre textuel, le récit d'aventure, et le développement de connaissances liées à un contenu grammatical spécifique, les reprises anaphoriques, nous avons fait le choix de filmer uniquement les

leçons spécifiquement centrées sur ce contenu. Ces moments ont été déterminés à l'avance dans la séquence didactique proposée (voir Figure VIII-1 ; cadre bleu). Les participantes ont défini le temps et le contenu des dispositifs liés à ce contenu grammatical et ont déterminé avec la chercheuse les moments à filmer. Dans chaque pratique singulière, ce travail autour des reprises anaphoriques a pris trois leçons d'une durée entre cinquante et septante minutes.

Figure VIII-1 : Macrostructure de la séquence didactique proposée



1 Les passages importants de ces quatre pratiques enseignantes

Toutes les enseignantes observées se sont d'abord appuyées sur la lecture de récits d'aventure pour en identifier les caractéristiques et la structure générale avant de passer à l'écriture d'une production initiale (cf. ci-après Figure VIII-2 ; Figure VIII-3 ; Figure VIII-4 ; Figure VIII-5, macrostructures de chaque pratique observée).

Pour la production initiale, les quatre enseignantes ont imposé à leurs élèves la consigne contraignante proposée dans la séquence didactique. Seule Dominique a permis à ses élèves de nommer une seule fois chacun des personnages par son prénom.

Pour l'étude spécifique de la manière dont on désigne les personnages au fil du récit, elles se sont toutes appuyées sur l'analyse des productions initiales puis sur l'analyse de textes d'auteurs et ont clos ce module par des entraînements plus systématiques de désignations variées et/ou par la création d'un outil.

Les séquences se sont poursuivies par l'étude de quelques spécificités du genre textuel, précédée parfois d'une analyse de textes d'auteurs.

Enfin, elles ont toutes pris un temps important pour l'écriture d'une production finale, soit en améliorant la production initiale, soit en réécrivant une nouvelle production. Il est intéressant de noter que deux enseignantes ont proposé la production d'un nouveau texte alors qu'une enseignante, Claude, a préféré réinvestir le travail réalisé au fil de la séquence en améliorant directement la production initiale. Quant à Dominique, elle a laissé le choix aux élèves d'améliorer leur production initiale ou de rédiger un nouveau récit. Toutes les enseignantes ont proposé des outils régulateurs (remarques de l'enseignant, évaluation mutuelle, grille d'autoévaluation) pour favoriser l'amélioration des productions. Camille et Claude, de par l'effectif restreint de leur classe (14 élèves chez Camille et 8 chez Claude), ont aussi pris le temps de corriger les récits directement avec chaque duo d'élèves.

La schématisation de la macrostructure de chaque enseignante participant au dispositif offre une vision globale et structurée de chaque pratique singulière et un point de comparaison par rapport à la macrostructure de la séquence didactique proposée.

1.1 La pratique de Claude

La macrostructure de la séquence didactique mise en œuvre par Claude¹⁹

Comme toutes les enseignantes observées, Claude démarre par une imprégnation du genre textuel grâce à la lecture de récits d'aventure et par la création d'un scénario suivi d'une production initiale.

Dans le travail plus spécifique autour de la manière dont sont repris les personnages au fil du récit (cf. figure ci-après, cadre bleu), Claude demande aux élèves en duos d'analyser la production d'un autre duo ; une discussion sur les observations faites et sur les difficultés vécues suit cette première étape.

Par la suite, Claude se distingue en proposant assez rapidement la découverte d'un texte d'auteur, « le piège »²⁰, texte aux reprises particulières, afin que les élèves prennent conscience de l'effet de l'utilisation de reprises pronominales peu précises sur la compréhension de l'identité du héros (cf. Figure VIII-2, dispositif mis en couleur orange). Elle poursuit par l'identification des désignations utilisées dans les productions des élèves et conclut, suite à une question d'élève, par un bref insert pour recontextualiser certaines connaissances précises sur la manière d'utiliser les temps du passé dans un récit, ici l'utilisation du passé simple. Après un bref rappel des problèmes vécus liés aux reprises anaphoriques dans leur production initiale, elle cible l'apprentissage des élèves sur la manière de reprendre les personnages. Elle propose, d'une part, une analyse plus pointue sur la manière dont sont repris les personnages dans un autre texte d'auteur (« La petite bête »²¹) et d'autre part, durant les deux leçons suivantes, elle construit un outil²² pour produire des désignations variées des personnages, outil qu'elle propose d'utiliser directement pour améliorer la production initiale. La création de cet outil sera reprise collectivement par la suite. Durant la création de cet outil, Claude développe conjointement deux aspects : elle propose une révision des différents déterminants et pronoms utiles aux reprises ; elle construit avec ses élèves des stratégies pour trouver des synonymes permettant des désignations variées et adaptés au contexte en s'aidant du dictionnaire des synonymes.

Une autre spécificité de la pratique de Claude est qu'elle demande, après chaque module traitant d'une spécificité du récit (la manière de reprendre les personnages au fil du récit, la description d'un lieu, d'un personnage ...) ou d'un phénomène langagier (l'utilisation du passé simple, l'enrichissement des groupes nominaux, la synonymie), de directement réinvestir l'apprentissage dans l'amélioration de la production textuelle initiale. Le récit d'aventure est donc reconstruit et amélioré au fil de la séquence didactique.

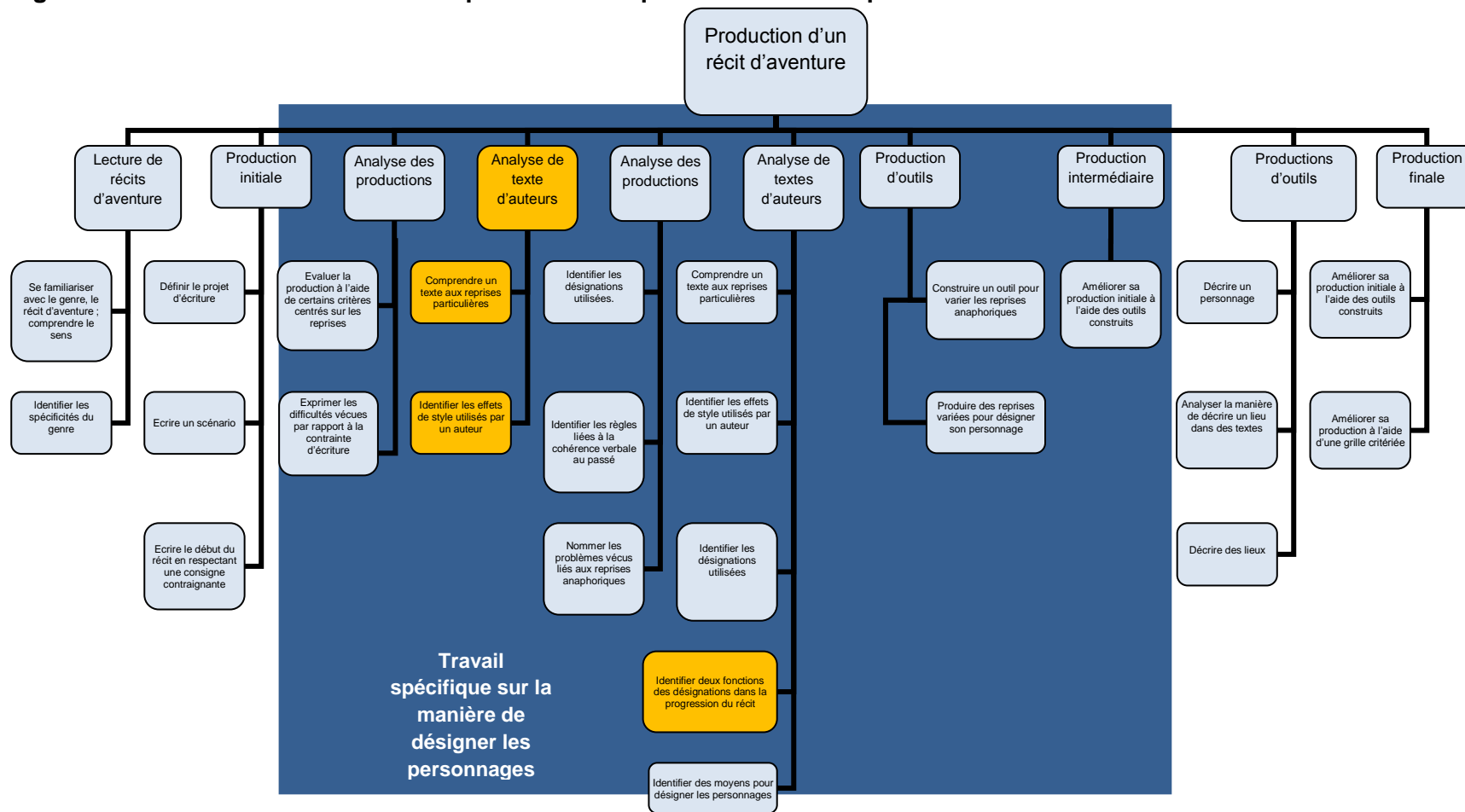
¹⁹ Pour prendre connaissance du synopsis détaillé, cf. annexe 9.

²⁰ Rivais, Y. (2006). Le piège. In *Fa fuffit !* pp. 113-115. Paris : Ecole des loisirs.

²¹ Boutet, R. (1997). « La Petite Bête ». In M. Descotes et J. Jordy. *Bonnes nouvelles*. Bertrand-Lacoste. p. 8.

²² Outil sous la forme d'un inventaire de reprises possibles pour chacun des personnages du récit, classés en fonction de leur catégorie grammaticale, outil inspiré de l'outil de synthèse proposé (cf. annexe 6)

Figure VIII-2 : Macrostructure de la séquence didactique mise en œuvre par Claude²³



²³ Les dispositifs en orange ont été identifiés comme étant une particularité de la pratique singulière de l'enseignante quant au contenu ou/et à leur hiérarchisation temporelle.

1.2 La pratique de Camille

La macrostructure de la séquence didactique mise en œuvre par Camille²⁴

Après une imprégnation du genre par des lectures de récits d'aventure, la production d'un scénario et d'une production initiale, Camille se distingue en proposant des activités très variées pour construire des connaissances autour de la désignation des personnages dans un récit (cf. Figure VIII-3, cadre bleu).

Après la découverte des productions initiales par une lecture à haute voix et une discussion sur les difficultés vécues dans l'écriture de cette production, elle propose deux activités brèves centrées sur la reprise des personnages. D'une part, elle demande à ses élèves de produire des reprises variées pour nommer un animal dans un texte à trous, d'autre part, elle utilise deux textes brefs pour faire une analyse des reprises utilisées dans ces textes. Elle revient ensuite aux productions initiales des élèves par l'analyse de la production d'un autre duo à l'aide d'un questionnaire.

Le travail sur les reprises anaphoriques se poursuit par l'analyse d'un texte d'auteur aux reprises particulières (« le piège »). Ensuite, Camille propose à ses élèves de produire en commun un bref récit oral en variant la manière de reprendre les personnages.

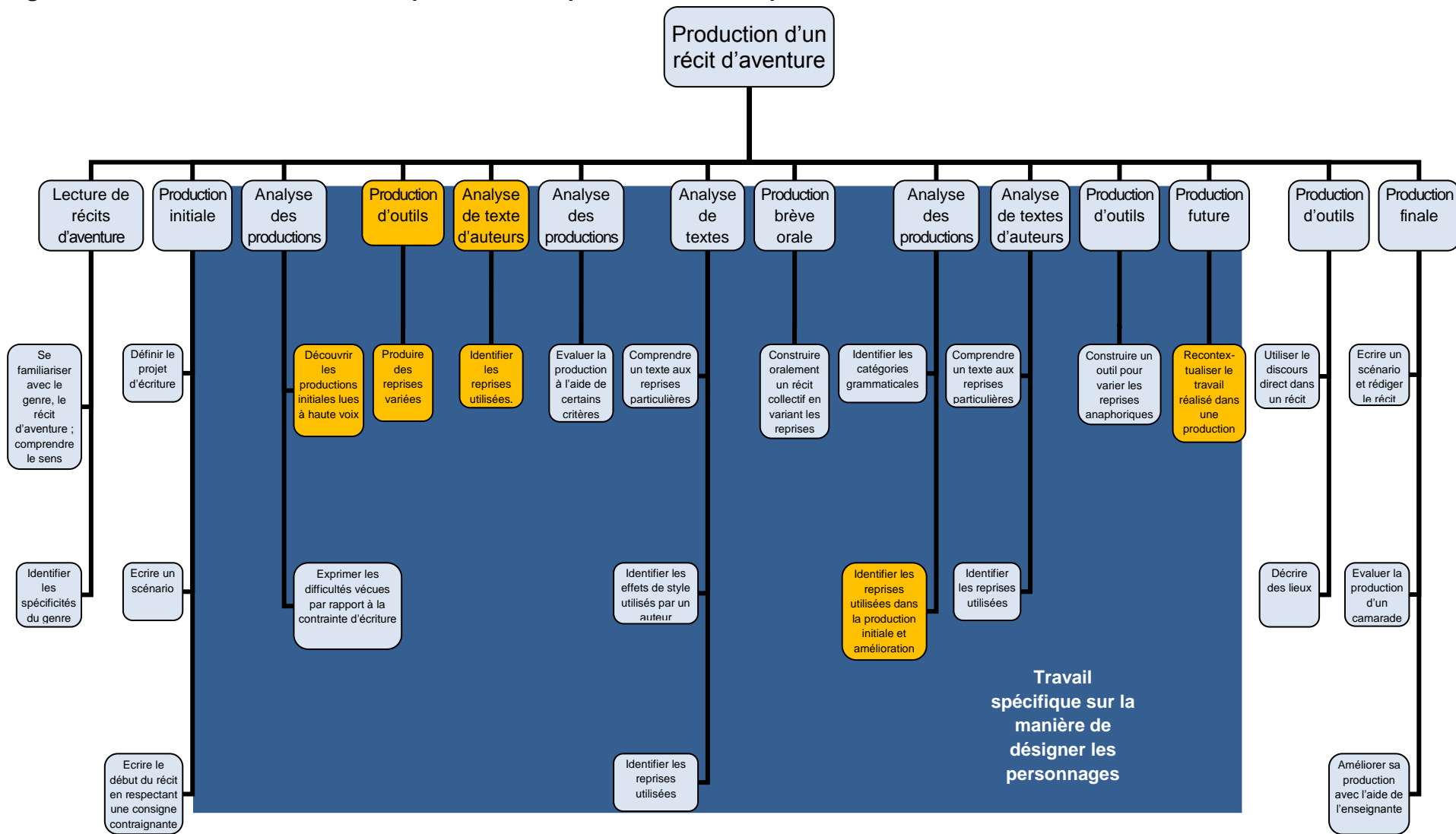
Par la suite, le travail est orienté sur les productions initiales par une identification des reprises utilisées et par la recherche de reprises plus variées, en améliorant directement le texte. Le travail autour de la désignation des personnages se termine par l'analyse d'un autre texte d'auteur aux reprises particulières (« La petite bête ») et par la construction d'un outil²⁵ dont Camille recontextualise brièvement l'utilisation future en fin de leçon.

Camille se distingue aussi en proposant à ses élèves la réécriture d'un nouveau scénario et d'un nouveau récit d'aventure après avoir construit quelques connaissances spécifiques sur le discours direct et la description d'un lieu.

²⁴ Pour prendre connaissance du synopsis détaillé, cf. annexe 10

²⁵ Outil sous la forme d'un inventaire de reprises possibles, classés en fonction de leur catégorie grammaticale, proposé et joint à la séquence didactique (cf. annexe 6)

Figure VIII-3 : Macrostructure de la séquence didactique mise en œuvre par Camille



1.3 La pratique de Steph

La macrostructure de la séquence didactique mise en œuvre par Steph²⁶

Comme les autres enseignantes du dispositif, Steph démarre par une imprégnation du genre par des lectures de récits d'aventure, par l'écriture d'un scénario puis d'une production initiale.

Un dispositif spécifiquement mis en œuvre en début de séquence est la création d'un répertoire d'organiseurs textuels utiles à l'écriture d'un récit en vocabulaire et en orthographe. Le travail plus spécifique sur les reprises anaphoriques (cf. Figure VIII-4, cadre bleu) commence par l'analyse des productions initiales.

Elle se distingue des autres enseignantes en insistant très rapidement sur les désignations problématiques dans les productions initiales. Le travail autour des reprises anaphoriques des personnages se poursuit par l'analyse de deux textes d'auteurs (« Le piège »²⁷ et le début de « la nouvelle maitresse²⁸ ») puis par l'analyse grammaticale des désignations utilisées dans ces textes d'auteurs mais aussi dans les productions initiales.

Après la production de reprises variées pour nommer un animal dans un récit construit collectivement à l'oral, Steph propose une activité qui devient une sorte de « rituel » et qui ponctue ses leçons liées aux reprises anaphoriques : trouver des reprises variées pour se désigner soi-même.

Ces désignations sont ensuite utilisées sous la forme d'un jeu collectif par lequel il s'agit d'identifier l'élève qui se cache derrière la liste des reprises proposées par l'élève et lues à haute voix par l'enseignante. Steph propose aussi l'analyse d'un texte visant la compréhension des liens entre les reprises et les différents personnages du texte.

Un autre aspect spécifique à Steph est qu'elle recontextualise à plusieurs reprises le but visé par le travail réalisé et l'utilisation future des connaissances construites en situation de production.

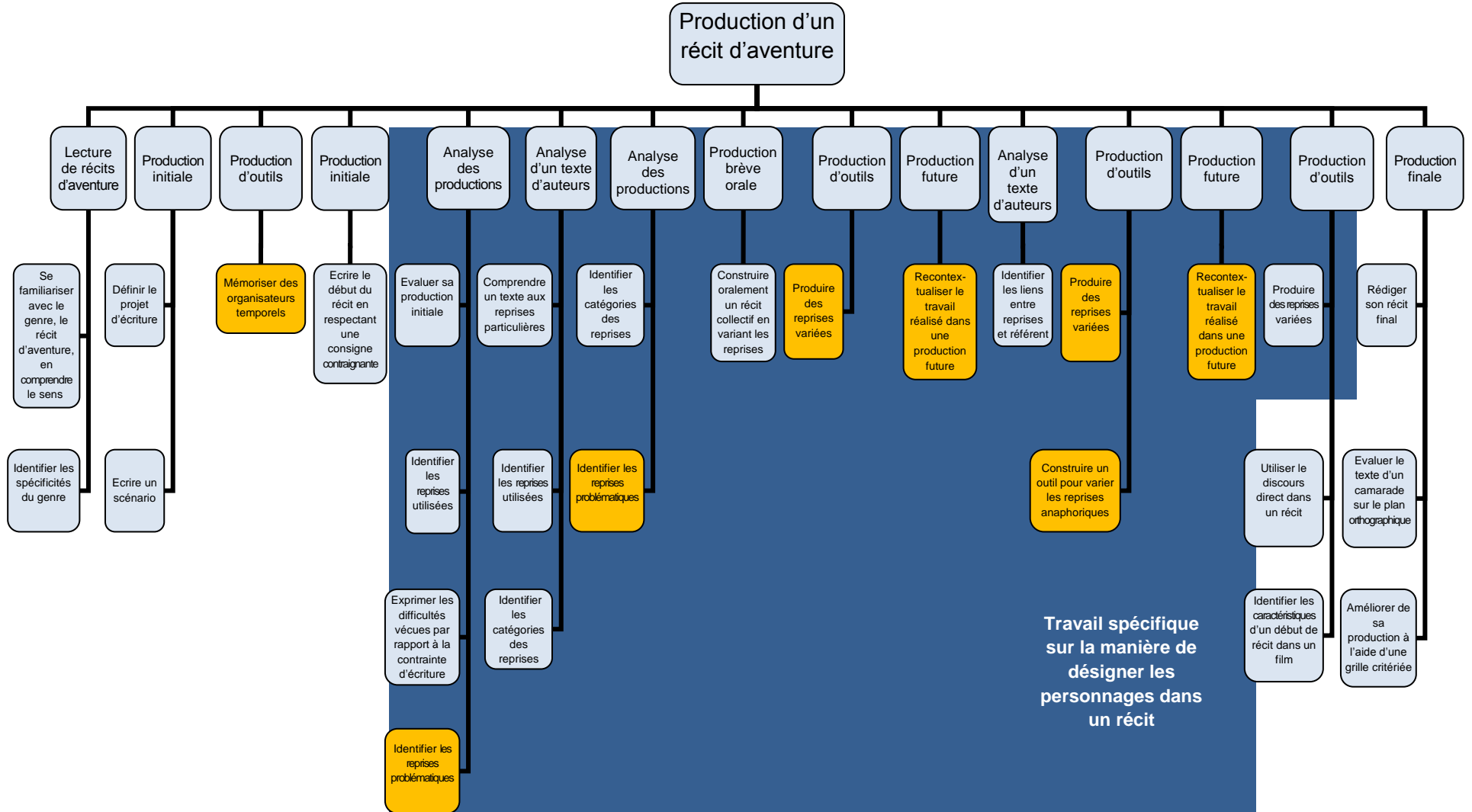
Par contre, elle ne demande pas à ses élèves, comme le fait Claude, de directement réinvestir les apprentissages construits dans l'amélioration de leur production. Une nouvelle production finale est proposée après un travail sur certaines spécificités d'un récit d'aventure, l'aspect descriptif du début d'un récit ainsi que l'utilisation du discours direct.

²⁶ Pour prendre connaissance du synopsis détaillé, cf. annexe 11.

²⁷ Rivais, Y. (2006). Le piège. In *Fa fuffit !* pp. 113-115. Paris : Ecole des loisirs.

²⁸ Demers, D. (1994). *La nouvelle maitresse*. Boucherville: éditions Québec/Amérique Jeunesse.

Figure VIII-4 : Macrostructure de la séquence didactique mise en œuvre par Steph



1.4 La pratique de Dominique

La macrostructure de la séquence didactique mise en œuvre par Dominique²⁹

Dominique se distingue des autres enseignantes par le fait qu'elle propose, avant l'écriture du scénario, un travail spécifique sur la structure d'un récit d'aventure (cf. Figure VIII-5). Une évaluation mutuelle des scénarios est aussi mise en œuvre avant l'écriture de la production initiale.

Après une discussion collective sur le vécu lors de la production initiale, Dominique propose un travail d'analyse des productions initiales, en ciblant l'évaluation des élèves sur la manière dont sont repris les personnages, les reprises problématiques ainsi qu'un inventaire collectif des reprises utilisées dans les productions initiales. La découverte d'un texte d'auteur aux reprises particulières (ici « la petite bête³⁰ ») et l'analyse de la manière dont sont repris les personnages dans ce texte sont des pratiques communes à toutes les enseignantes du dispositif.

Tout comme Steph, Dominique propose ensuite aux élèves de trouver des désignations pour se désigner, activité qu'elle ne reprend pas par la suite bien qu'elle ne soit pas terminée.

La suite du travail se focalise à nouveau sur les productions initiales, d'une part par une analyse des catégories de mots utilisés pour désigner leurs personnages, d'autre part par une observation collective de quelques textes d'élèves posant des problèmes dans la manière dont sont désignés les personnages. Ce pointage des désignations problématiques, tout comme la production collective de désignations variées ainsi que le travail d'analyse d'un texte d'auteur centré sur la compréhension des liens entre des reprises et leur référent, montre des similarités récurrentes entre la pratique de Dominique et celle de Steph. Par contre, Dominique est la seule enseignante observée qui ne propose aucun dispositif servant à la recontextualisation ou au réinvestissement des apprentissages construits dans la production finale.

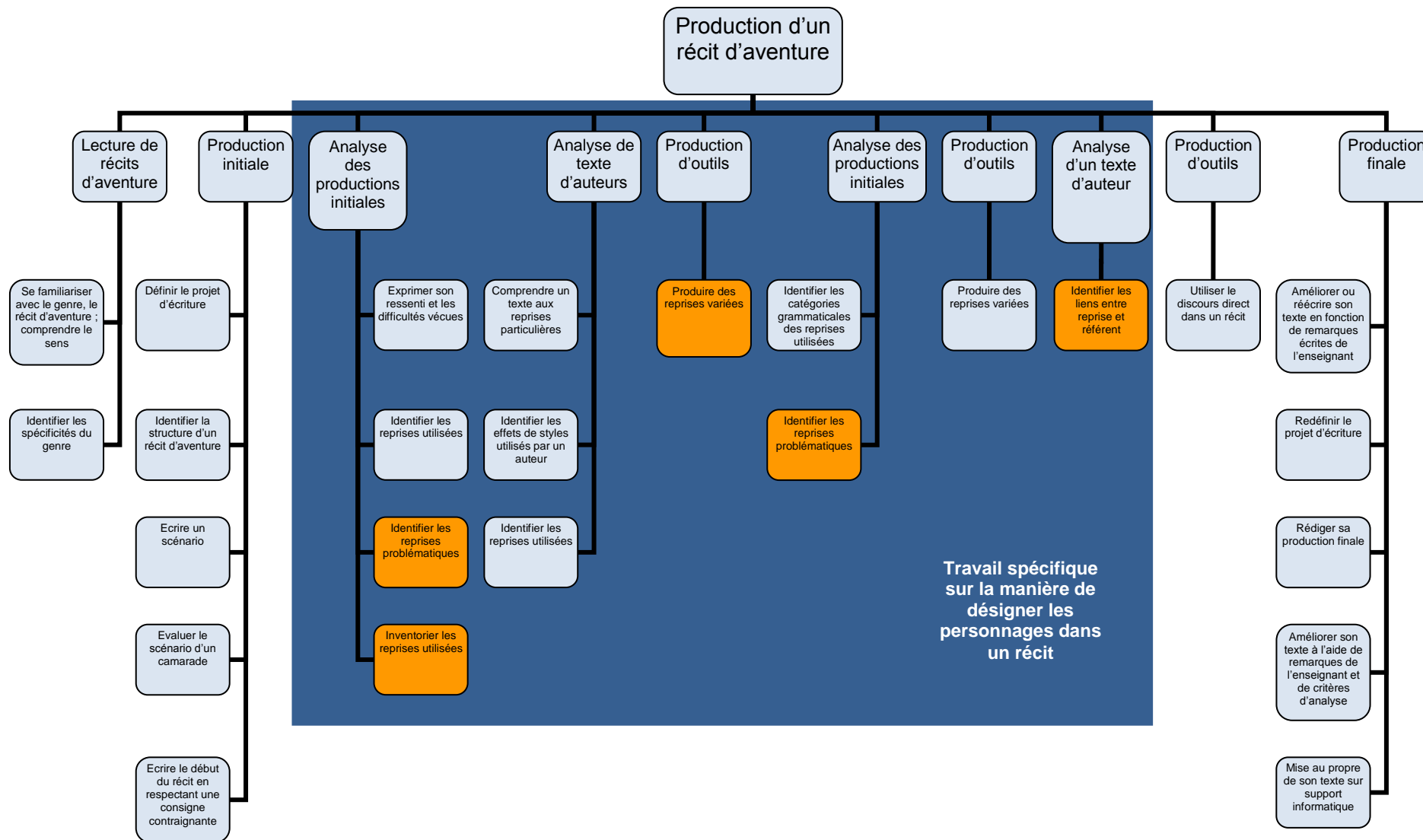
Après un travail spécifique sur le discours direct, Dominique laisse le choix aux élèves d'améliorer leur production initiale ou d'en réécrire une nouvelle. Puis elle propose différentes activités pour améliorer ce texte final du point de vue de la forme et pour en faire un produit transmissible (projet de le communiquer à des correspondants).

Après la présentation de la macrostructure de chaque pratique singulière, nous proposons ci-après une présentation sous une forme séquentielle ; celle-ci offre une vision plus précise de la temporalité de chaque dispositif mis en œuvre autour des reprises anaphoriques (leçons filmées).

²⁹ Pour prendre connaissance du synopsis détaillé, cf. annexe 12.

³⁰ Boutet, R. (1997). « La Petite Bête ». In M. Descotes et J. Jordy. *Bonnes nouvelles*. Bertrand-Lacoste. p. 8.

Figure VIII-5 : Macrostructure de la séquence didactique mise en œuvre par Dominique



2 Comparaison de la temporalité des dispositifs mis en place

Identifier la pratique singulière de chaque enseignant comme un tout peut aussi être appréhendé à travers la temporalité de chaque séquence d'enseignement observée.

Pour ce faire, nous avons utilisé des schémas issus du logiciel Transana³¹. Si la macrostructure contribue à identifier les différents types de dispositifs et les activités mises en œuvre, les schémas temporels offrent une représentation visuelle de la longueur de chaque dispositif et de la linéarité des trois leçons filmées dans chaque pratique singulière.

Si l'on compare la linéarité et la temporalité des dispositifs mis en place autour des reprises anaphoriques (cf. « Figure VIII-7 »), on remarque que toutes les enseignantes observées partent de l'analyse des productions initiales (dispositifs en bleu). Elles demandent dès la première leçon aux élèves d'analyser les reprises utilisées dans leur propre texte ou celui d'un camarade (dispositifs en bleu clair), mis à part, Camille, qui attend la fin de la deuxième leçon pour faire ce travail.

Steph et Dominique se distinguent en demandant très rapidement aux élèves d'identifier les désignations dans leur propre texte (dispositifs en bleu-ciel). Elles travaillent aussi à plusieurs reprises et dès la première leçon sur les désignations problématiques (surutilisation de reprises pronominales ou d'un même groupe nominal, non identification de la personne dont on parle) dans ces productions initiales (dispositifs en turquoise).

Quant à Camille et Claude, elles se distinguent en pointant rapidement l'attention des élèves sur des textes d'auteurs. Claude propose un texte d'auteur aux reprises particulières pour montrer à ses élèves la difficulté d'identifier le personnage et ses caractéristiques lorsque les désignations utilisées sont pronominales et peu précises (Claude, dispositifs en rouge). Camille propose l'analyse des désignations utilisées dans un texte bref (Camille, dispositif en rose). Une autre particularité de cette enseignante est qu'elle propose des dispositifs variés et brefs.

³¹ Les schémas ci-après ont été repris du logiciel « Transana ». www.transana.org

Figure VIII-6 : Légende précise des couleurs utilisées dans les schémas ci-après.

















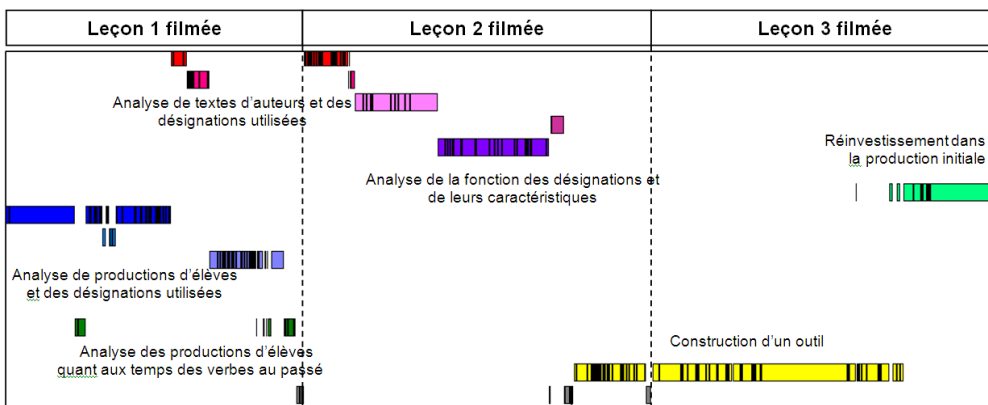
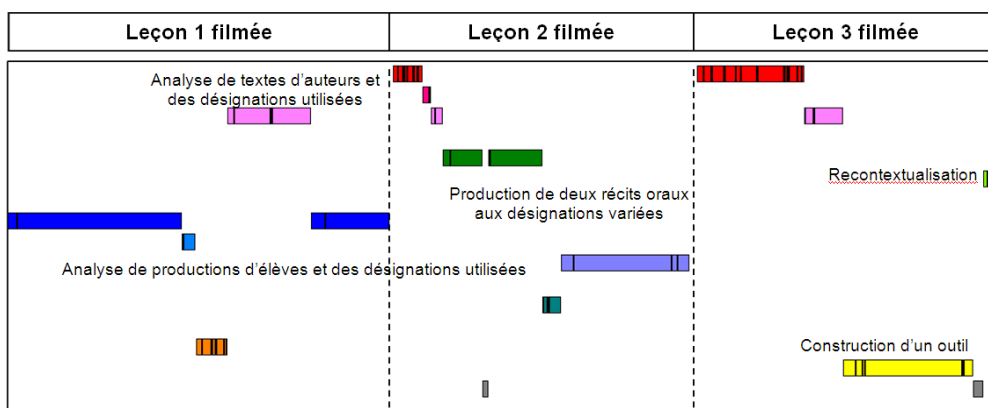
	1.2.3.1 lecture et compréhension d'un textes aux reprises particulières
	1.2.3.2 ident effet de style
	1.2.3.3 désignations utilisées texte d'auteur
	1.2.3.4 analyse caractéristiques désignations textes auteurs
	1.2.3.5 Identification de la fonction des désignations des personnages
	1.3.3.1 recontextualisation
	1.3.3.2 réinvestissement
	1.4.1 lecture/ analyse prod initiale
	1.4.2 difficultés vecues et stratégies
	1.4.3 designations utilisees productions
	1.4.4 désignations utilisees problematiques
	1.4.5 analyse caractéristiques désignations productions
	1.4.7 analyse de la cohésion temporelle
	1.5.1 production reprises variées
	1.5.2 construction outil
	intermede transition insert

Figure VIII-7: Vision linéaire des dispositifs mis en œuvre autour des reprises anaphoriques

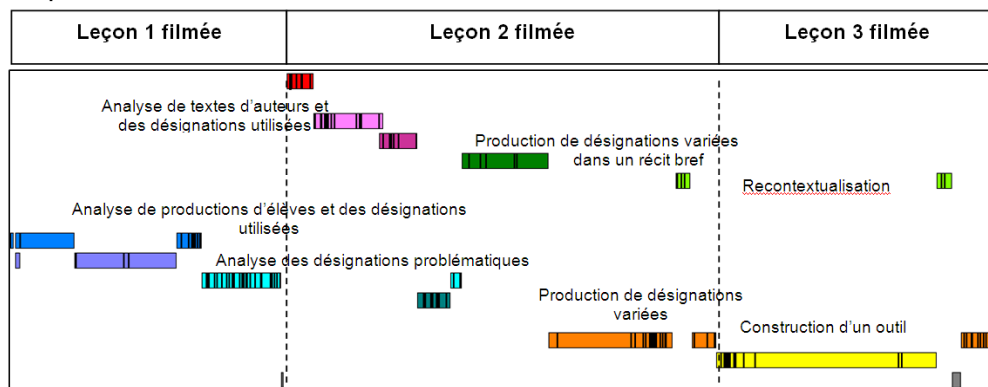
Claude



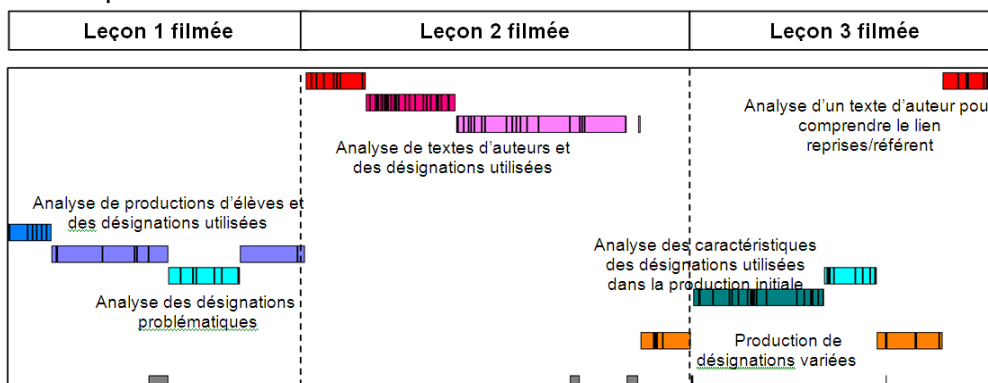
Camille



Steph



Dominique



Toutes les enseignantes utilisent à plusieurs reprises des textes d'auteurs pour y analyser les reprises utilisées et pour montrer l'effet sur le lecteur de l'utilisation de reprises ambiguës pour nommer certains personnages (dispositifs en rouge et rose). Steph est la seule enseignante qui compare deux textes courts quant à la manière de reprendre les personnages, d'une part, l'auteur de « la nouvelle maitresse » utilisant des reprises riches et variées, d'autre part, l'auteur du « piège », jouant à dessein la carte de l'ambiguïté pour tromper le lecteur sur l'identité du personnage. Claude est la seule enseignante qui, à partir des reprises d'un texte d'auteur, propose à ses élèves un travail d'identification de deux fonctions différentes dans la manière de désigner les personnages, soit nommer le personnage sans modification, soit le reprendre en apportant des informations complémentaires (dispositifs en violet foncé) en s'inspirant d'un outil proposé en annexe à la séquence didactique³².

Deux enseignantes utilisent les reprises identifiées dans des textes d'auteurs pour en faire une analyse d'un point de vue grammatical (Claude et Steph, dispositifs en rose foncé), alors que trois enseignantes font cette analyse à partir de désignations produites par les élèves (Camille, Steph et Dominique, dispositifs en turquoise foncé). Dominique prend d'ailleurs un temps important pour faire cette analyse.

L'entraînement fait l'objet de plusieurs activités dans les pratiques des enseignantes des plus jeunes élèves observés, alors que Claude, seule enseignante en 7-8^e (Harmos), ne propose aucune activité d'entraînement. Camille propose à ses élèves de produire des désignations variées en complétant un texte à trous (dispositif en orange) ou dans la production de récits brefs à l'oral (dispositifs en vert foncé). De même, Steph propose une activité qui est reprise plusieurs fois au cours des leçons observées : produire des désignations variées dans un récit bref oral (dispositifs en vert foncé) et pour se désigner soi-même (dispositifs en orange). Dominique fait de même par un exercice individuel pour se désigner soi-même et par un exercice collectif pour parler d'un animal et d'un personnage d'un récit connu (dispositifs en orange).

La construction d'un outil au service de la production (dispositifs en jaune) est un moment important dans la temporalité de trois enseignantes observées et particulièrement dans la temporalité de Claude. Cette enseignante utilise aussi la construction de l'outil pour apprendre aux élèves l'utilisation d'un dictionnaire de synonymes en vue de trouver des désignations variées.

Claude est la seule enseignante qui, en fin de séquence, demande à ses élèves de réinvestir directement leurs connaissances dans l'amélioration de leur production initiale du point de vue des reprises anaphoriques (dispositifs en vert clair). Par contre, Camille et Steph recontextualise la portée future des apprentissages construits, Camille en fin de leçon et Steph à deux reprises (dispositifs en vert clair).

Dominique se distingue des autres enseignantes par plusieurs dispositifs proposés qu'elle ne met pas en œuvre. D'une part, elle ne propose aucun dispositif visant la production

³² *Séquence 1er degré commun / différencié « Coeur de lion »*. Récupéré le 10 janvier 2009 de http://www.segec.be/Documents/Fesec/Secteurs/Francais/seq_1DD_Coeur_lion.pdf

textuelle en cours de séquence et ne recontextualise ni ne réinvestit les connaissances dans une production future ou dans l'amélioration de la production initiale. Enfin, c'est la seule enseignante du dispositif qui ne construit pas un réel outil au service de la production future. Par contre, elle prend un temps important pour mettre en œuvre chaque dispositif.

3 Conclusion : des séquences construites sur le modèle didactiques du genre mais chacune avec un style bien particulier

L'analyse de la macrostructure de chaque séquence mise en œuvre et de leur linéarité nous a permis d'identifier les points communs entre ces différentes pratiques mais aussi leur singularité. Les quatre pratiques observées montrent comment, à partir d'une même situation « paramétrée à l'identique » (Beckers, 2008), chaque enseignante l'a réinterprétée et jouée en fonction de son propre contexte (degré, effectif, particularités du contexte et des individus) et de considérants plus larges que nous tenterons de mieux cerner par la suite.

De manière assez classique, leur travail s'est appuyé sur le modèle didactique du genre (De Pietro & Schneuwly, 2003; Dolz & Schneuwly, 1998a; Schneuwly & Dolz, 1997), sur les moyens officiels « S'exprimer en français » (Dolz et al., 2001) et sur la séquence didactique proposée. Après un bain de textes et des lectures individuelles et collectives de récits d'aventure, la structure du genre a été identifiée et mis en œuvre dans la production d'un scénario puis d'une production initiale. Puis, un travail spécifique s'est fait sur certains aspects textuels et langagiers. Enfin, une production finale ou une amélioration de la production initiale, avec un temps assez important de révision orthographique a clos la séquence didactique.

Plus spécifiquement, le travail autour des reprises anaphoriques des personnages du récit s'est fait en premier lieu par l'analyse des productions initiales et de textes d'auteurs, puis par des entraînements plus systématiques, couronnés la plupart du temps par la création d'un outil. L'outil a toujours la forme d'un inventaire de reprises possibles et reste très proche de l'outil de synthèse proposé et joint à la séquence didactique (cf. annexe 6).

De chaque pratique singulière, se dégagent certains styles particuliers : l'enseignante de 7-8^e met un accent assez fort sur la construction des outils, la recherche et production de synonymes et le réinvestissement des reprises trouvées directement dans l'amélioration de la production initiale. Une autre enseignante cible très rapidement l'attention des élèves sur l'objet d'étude à l'aide de petits exercices systématiques de production et d'identification de reprises dans des textes très brefs. Une enseignante prend plusieurs moments, au fil de l'action, pour recontextualiser le travail en train de se construire en faisant référence à la production finale. Deux enseignantes pointent à plusieurs reprises l'attention de leurs élèves sur les « défauts » des reprises utilisées dans leurs productions initiales, par exemple leur répétition et la surutilisation de reprises pronominales. Enfin, les trois enseignantes de 5-6^e proposent davantage d'entraînements systématiques sur la production de reprises variées à l'oral.

Après ce travail d'analyse sur la macrostructure et l'organisation temporelle de chaque pratique singulière, nous pouvons entrer dans l'analyse des différents gestes mis en œuvre par les enseignantes observées. Dans un premier temps, une analyse plus pointue des dispositifs mis en œuvre offre une vision plus précise sur les caractéristiques générales d'un enseignement de la cohérence nominale d'un récit, s'intégrant dans un enseignement plus large de production textuelle.

Chapitre IX

Un geste primordial de l'enseignant, la mise en place des dispositifs didactiques

Comme présenté dans le chapitre « Traitement des données » (p. 114), nous avons décidé de cibler notre analyse sur trois gestes fondamentaux de la pratique enseignante, soit la mise en place de dispositifs didactique, la régulation des apprentissages ainsi que l'institutionnalisation.

Ce chapitre a pour objectif de répondre à la question A2 « *Quels sont les dispositifs réellement mis en œuvre par rapport à la séquence didactique proposée et rediscutée en groupe ?* ».

Ce chapitre nous permet donc de faire l'inventaire et de décrire les éléments essentiels de chaque dispositif mis en place en les répertoriant en quatre ensembles : des dispositifs proposant la *lecture et l'analyse de textes d'auteurs, visant une production textuelle, une analyse de celle-ci ou encore la production d'outils*. Nous verrons aussi qu'un type de dispositif proposé dans la séquence didactique n'a été mis en œuvre par aucune enseignante observée.

1 Inventaire des dispositifs didactiques mis en œuvre

Nous avons identifié les différents dispositifs conduits dans les quatre classes participant à notre recherche grâce à une analyse fine des journaux de bord et des leçons filmées. Nous avons ensuite regroupé chaque dispositif autour des quatre catégories, construites par une méthode à la fois inductive et déductive (Balslev & Saada-Robert, 2002) : pour identifier les catégories a priori, nous nous sommes appuyée sur la recherche de Schneuwly et Dolz (2009, p. 120) mais aussi sur la séquence didactique proposée dans les moments de formation avant la mise en œuvre ; nous avons ensuite reconstruit chaque catégorie en fonction des observations fines de chaque pratique singulière.

Si l'on regarde tous les dispositifs repérés dans les classes, nous pouvons les répertorier en quatre ensembles :

- des dispositifs proposant la *lecture et l'analyse de textes d'auteurs* : ces dispositifs proposent d'une part, la compréhension de textes liés au genre textuel « récit d'aventure » ou spécifiques dans leur manière de reprendre les personnages et, d'autre part, l'analyse de ceux-ci en fonction d'objectifs variés ;
- des dispositifs visant une *production textuelle* : ces dispositifs proposent d'aller au cœur même de la finalité textuelle et sont, dans les quatre séquences analysées, situés au début et en fin de séquence ; plus rarement, ils apparaissent en cours de séquence sous la forme de productions brèves visant un objectif précis ;
- des dispositifs spécifiques visant *l'analyse de productions textuelles*, ici spécifiquement dans le but d'observer un phénomène particulier visé par cette séquence, *les reprises anaphoriques* mais aussi, pour une classe, d'analyser la manière d'utiliser les temps du passé en vue de maintenir une certaine *cohérence verbale* ;

- des dispositifs visant *la production d'outils* ; ces dispositifs proposent l'élaboration de moyens langagiers plus efficaces pour écrire son texte ; dans les quatre séquences observées, on voit un accent particulier sur la production de reprises des personnages variées, parfois répertoriées sous la forme d'un outil ; d'autres outils ont été mis en œuvre par les participantes, visant d'autres connaissances spécifiques au genre textuel.

Comme notre recherche est centrée sur les possibilités d'articulation entre la production textuelle et la construction de connaissances spécifiques à la cohésion nominale, nous avons fait le choix d'analyser uniquement les dispositifs spécifiques aux reprises anaphoriques et qui ont fait l'objet d'une observation filmée (cf. cadres bleus des macrostructures, Figure VIII-2 à 5). Le tableau ci-après met en évidence ces dispositifs spécifiques mis en œuvre dans les différentes classes observées.

Tableau IX-1 : vue d'ensemble des dispositifs didactiques travaillant spécifiquement sur la manière de désigner les personnages dans un récit

Type de dispositifs	N. total de dispositifs	Durée totale en minutes	Description des dispositifs mis en œuvre	N. de dispositifs observés	N. d'ens. mettant en œuvre ce dispositif
Dispositifs proposant la lecture et l'analyse de textes d'auteurs	27	200	Lecture et compréhension d'un texte aux reprises particulières	11	4/4
			Identification du style de cohérence nominale utilisé par un auteur		
			Identification des reprises utilisées	9	4/4
			Analyse des fonctions des reprises des personnages (reprend le personnage versus reprend le personnage et ajoute une information supplémentaire)	1	1/4
			Analyse de la typologie des reprises identifiées dans les textes d'auteurs	4	2/4
			Compréhension de la cohérence nominale d'un texte	2	2/4
Dispositifs visant l'analyse de productions textuelles	21	240	Lecture des productions initiales et analyse	7	4/4
			Discussion sur le vécu (ressenti, stratégies, difficultés)		
			Identification des reprises des personnages utilisées	6	4/4
			Identification des reprises des personnages problématiques dans les productions	4	2/4
			Analyse de la typologie des reprises identifiées dans les productions	4	3/4

Type de dispositifs	N. total de dispositifs	Durée totale en minutes	Description des dispositifs mis en œuvre	N. de dispositifs observés	N. d'ens. mettant en œuvre ce dispositif
Dispositifs visant la production d'outils	11	180	Production de reprises variées à l'oral ou à l'écrit	7	3/4
			Construction d'un outil pour varier les reprises anaphoriques	4	3/4
Dispositifs visant une production textuelle - initiale - brève orale ou écrite - finale	6	60	Production brève aux reprises variées à l'oral	2	2/4
			Recontextualisation du travail réalisé autour des reprises anaphoriques en vue de la production finale	3	2/4
			Réinvestissement du travail réalisé autour des reprises anaphoriques dans l'amélioration de la production	1	1/4
Total	65	680		65	4/4

1.1 Les dispositifs visant la compréhension et l'analyse de textes

Les dispositifs visant la compréhension et l'analyse de textes d'auteurs sont les plus fréquents (27) et apparaissent au fil de la séquence dans le cadre d'un travail analytique en fonction d'objectifs variés que nous détaillons ci-après.

Compréhension d'un texte aux reprises particulières et identification du style utilisé par un auteur pour reprendre ses personnages

Les enseignantes observées utilisent des textes d'auteurs particuliers pour guider leurs élèves vers une meilleure compréhension de la manière dont sont repris les personnages au fil d'un récit. A l'aide de ces textes, elles ont pour objectif de montrer aux élèves les difficultés de compréhension d'un texte et, particulièrement, la difficulté à imaginer un personnage, lorsque l'auteur utilise surtout la pronominalisation ou/et le surnom du personnage pour désigner celui-ci. Ces textes d'auteurs³³ ont été présentés dans la séquence didactique dans l'idée d'identifier des effets de style utilisés par certains auteurs pour tromper le lecteur sur l'identité véritable du personnage principal. Cependant, les enseignantes les emploient davantage dans la perspective de faire prendre conscience à leurs élèves de la nécessité de produire des reprises qui caractérisent le personnage. Une enseignante (Claude) propose d'ailleurs l'un de ces textes dès la première leçon afin de problématiser très rapidement la difficulté de compréhension d'un récit lorsque l'auteur n'utilise presque que des désignations pronominales.

³³ Rivais, Y. (2006). Le piège. In *Fa fuffit !* pp. 113-115. Paris : Ecole des loisirs.
Boutet Boutet, R. (1997). « La Petite Bête ». In M. Descotes et J. Jordy. *Bonnes nouvelles*. Bertrand-Lacoste. p. 8.

Trois enseignantes (Claude, Camille et Steph) utilisent un texte aux reprises particulières, « Le piège », texte dans lequel l'auteur, Yack Rivais, personnifie « le sujet de son texte », « quelqu'un » que le narrateur voudrait attraper et utilise avant tout des reprises pronominales pour le nommer et « piéger » le lecteur. Et on comprend à la fin du récit que le narrateur voulait attraper ... LE RHUME ! Cet auteur utilise donc aussi le sens figuré du verbe « attraper » pour tromper le lecteur.

Trois enseignantes (Claude, Camille et Dominique) travaillent à partir d'un autre texte, « la petite bête », rebaptisé « Cœur de lion ». Ce texte issu d'un livre de littérature de jeunesse a été proposé dans la séquence didactique tout comme le texte de Yack Rivais. Dans ce récit, l'auteur utilise le surnom du personnage principal ainsi que des reprises pronominales pour tromper le lecteur sur son identité. On comprend seulement à la fin du récit que « Cœur de lion », que les élèves imaginent sous les traits d'un héros, humain ou animal, fort et courageux, n'est qu'une toute petite bête, un mulot.

Pour ce travail autour de textes aux reprises particulières, les enseignantes proposent d'abord un travail d'hypothèses sur l'identité du héros avant de discuter avec leurs élèves des caractéristiques d'écriture utilisées par l'auteur pour piéger le lecteur. A ce propos, il est intéressant de regarder d'un peu plus près le travail des trois enseignantes qui travaillent autour du texte « Cœur de lion » (cf. ci-après, Tableau IX-2). Toutes les trois prennent d'abord le temps (entre 8' et 15') de questionner les élèves sur leurs prédictions quant à l'identité du héros ; Claude demande à ses élèves d'argumenter leurs idées alors que dans la classe de Camille, les élèves argumentent d'eux-mêmes pour appuyer leurs propos face à l'avis divergent des autres élèves; dans la classe de Camille, les élèves argumentent plutôt en fonction de ce qu'ils imaginent alors que Claude appellent ses élèves à nommer ce qui, dans le texte, va dans le sens de leurs hypothèses. Quant à Dominique, elle écoute les réponses des élèves sans demande d'argumentation.

Il est encore intéressant de noter que Camille demande à ses élèves d'identifier directement (après chaque paragraphe lu) les désignations utilisées pour nommer « Cœur de lion » alors que Claude et Dominique font par la suite ce travail d'identification des désignations de tous les personnages, y compris du personnage principal « Cœur de lion ».

Tableau IX-2 : Extraits de trois pratiques en lien avec la compréhension d'un texte aux reprises particulières

Classe de Claude ; entre 1:09:21 et 1:13:29	Classe de Camille ; entre 1:49:43 et 1:53:37	Classe de Dominique ; entre 0:48:49 et 0:50:01
Alain:ben ³⁴ / c'est pas le fromage/ mais/ c'est non plus pas un lion/ CLAUDE:alors/ dis pourquoi/ qu'est-ce qui te fait dire que c'est/ ni un fromage ni un lion/ (...)	Laure:moi je pense que c'est un homme courageux/ et pis/ ils l'ont appelé/"Coeur de lion"/. c'est assez/ je sais pas comment dire CAMILLE:donc c'est un homme/ Laure:un homme	DOMINIQUE: Coeur de lion/ ouais/ ça peut être qui/ ce coeur de lion/ d'après toi/ é1: hum DOMINIQUE: on le sait pas encore/ mais toi/ tu t'es fait une

³⁴ Les extraits de discours ont été transcrits orthographiquement sans recours à la ponctuation. Les conventions utilisées pour transcrire ces paroles et gestes sont présentées dans l'annexe 13.

Classe de Claude ; entre 1:09:21 et 1:13:29	Classe de Camille ; entre 1:49:43 et 1:53:37	Classe de Dominique ; entre 0:48:49 et 0:50:01
<p>CLAUDE:d'accord/sinon/ autre indice/ qui t'ont/ fait que ça ne peut pas être un lion/ Alain:mais je crois que y a un homme/un humain/ parce que/ il a une moustache/ (...) Rose:moi aussi/ je pensais à un humain/ parce que/ euh/ il a dit/ euh il a été euh (cherchant dans le texte puis lisant)/ il était devenu le héros de sa communauté/ (...) CLAUDE:tu penses que/ Cœur de lion/ c'est la grenouille/ Andréa:c'était une grenouille/ CLAUDE:c'est marqué/ donc t'as compris ça/ que "Coeur de lion" c'est le personnage qui est la grenouille dans cette histoire/ Andréa:oui/ CLAUDE:d'accord/</p>	<p>CAMILLE:qui était très courageux/. Adrien/ qu'est-ce que tu penses toi/ Adrien:ben non/ si il sauve un animal/ il peut pas/ il peut pas parler des animaux CAMILLE:des quoi/ é1:des animaux Adrien:ah ouais/ é1:un homme/ ça peut CAMILLE:si c'est un homme/ il peut pas parler des animaux/ é2:il l'aurait chassé de la X/ ils l'aurait mis dans un zoo/. si ça serait un animal/ CAMILLE:mais il n'a pas été chassé/. il est parti/ é2:oui je sais/ mais/. si on l'aurait vu/ CAMILLE:ouais/ é2:si ça serait un animal/. il l'aurait mis dans un zoo/. parce que ce serait dangereux CAMILLE:donc/ pour toi/ c'est une personne/ ça peut pas être un animal/ é2:parce qu'il a dit un ours/ alors voilà/ (brouhaha) David:ben moi ça pourrait pas être un humain parce que ben/ il a été/ au secours de la/ grenouille/ CAMILLE:il va au secours de la grenouille/. pis un humain/ il peut pas aller au secours d'une grenouille/ Colin:mais oui/ mais il peut pas l'entendre/ CAMILLE:ah/ d'accord/ David:les humains/ ils savent pas parler (brouhaha) CAMILLE:mais je l'entendrais crier/ peut-être/ é1:non CAMILLE:non/ qui c'est qui pense que/ comme David/ ça ne peut pas être un humain/. parce qu'il pourrait pas/ aider les animaux/.</p>	<p>idée/ Paul: (ne répond pas) DOMINIQUE : aucune idée/ et toi/ (montrant un élève de la tête) é1: un lion/ DOMINIQUE: un lion/. Tiffany/ Tiffany: un/.. XX DOMINIQUE: j'ai pas entendu/ Tiffany: à mon avis/ c'est un lion/ DOMINIQUE: un lion aussi/ tu penses/Carole Carole: un lion aussi/ DOMINIQUE: aussi Roland: moi aussi/ un lion DOMINIQUE: hum hum/ é1: un humain/ DOMINIQUE: hum hum/ é1: moi je dirais aussi quelqu'un/ DOMINIQUE: une personne humaine/ é1: une personne/ DOMINIQUE: hum hum é?: un humain/ DOMINIQUE DOMINIQUE: hum hum é?: un humain avec une tête de lion aussi/ à cause de la tête DOMINIQUE: hum hum (interroge du doigt quelqu'un)/ é?: un humain aussi DOMINIQUE: bien/ oui (interroge quelqu'un) é?: aussi un humain DOMINIQUE: bien/ DOMINIQUE: on va continuer/ (elle continue de lire)</p>

Après que ses élèves aient identifié l'identité du héros de l'histoire, Dominique mène une discussion assez longue (14') sur le style utilisé par l'auteur, en prenant cette fois le temps d'identifier les indices du texte qui ont permis de tromper le lecteur, alors que Claude et Camille ne prennent que quelques minutes pour échanger avec leurs élèves sur le fait que l'auteur les a trompés.

On peut donc constater que dans les trois classes, les élèves formulent des hypothèses et utilisent les indices du texte, soit pour valider leurs hypothèses (Claude et Camille), soit à posteriori pour expliquer comment l'auteur les a trompés (Dominique).

Identification des reprises utilisées par l'auteur

La séquence didactique proposait de travailler cet objectif, d'une part à partir des productions initiales des élèves et, d'autre part, à partir de textes d'auteurs. Toutes les enseignantes visent cet objectif à travers l'identification de reprises de personnages dans des textes d'auteurs. Elles prennent un certain temps (entre 14 et 30 minutes) pour que les élèves identifient les différentes manières de reprendre les personnages d'un court texte. Si Steph choisit de lire oralement le début d'un récit, dans lequel l'auteur décrit le personnage principal en utilisant des reprises riches et variées, les trois autres enseignantes utilisent le récit « Cœur de lion », texte particulier décrit ci-dessus. Ce texte court est intéressant du point de vue des reprises puisque l'auteur utilise des reprises « neutres » (Cœur de lion, il, le héros de sa communauté) pour parler du personnage principal et tromper le lecteur sur son identité alors qu'il propose des reprises variées et descriptives pour nommer les autres personnages de l'histoire (l'inconsciente, le batracien, la pauvre, l'épouvantable épeire ...).

De même, les enseignantes qui ont travaillé à partir du texte « le piège » prennent aussi un court moment pour identifier les désignations utilisées par l'auteur pour reprendre son personnage mystérieux, soit en faisant un bref travail d'analyse (Steph), soit en mettant évidence les reprises utilisées pour décrire le style utilisé par l'auteur (Claude, Camille).

STEPH: ok/. maintenant on va juste réfléchir un petit peu/ sur comment il a/. je vous donnerai la réponse après/. de qui c'était/. quels sont les mots que l'auteur a utilisé dans ce texte/ pour parler/. de ce mystérieux/.

Sylvain: personnage

STEPH: personnage/ (Steph ; leçon 2 ; 52:39)

CLAUDE: et qu'est-ce qui vous a posé problème/ d'habitude/ dans les récits express/ on n'avait aucune difficulté à trouver qui était le héros/ vous êtes d'accord/ chaque fois/ dans vos récits/ vous disiez/ du premier coup/ ben voilà/ le héros c'est tel personne/ il a fait ceci cela/ et dans mon histoire-là/ ben c'est pas la mienne/ c'est une histoire d'un autre écrivain/ qu'est-ce qui vous a posé problème/Laurence

(Claude ; leçon 1 ; 41:20)

Enfin, Camille propose dès la première leçon filmée (cf. Figure VIII-3 : Macrostructure de la séquence didactique mise en œuvre par Camille ; 3^{ème} activité de la 1^{ère} leçon ; 32 :57) un travail d'identification des désignations utilisées dans deux textes très courts parlant de la vie de deux animaux domestiques, le chien et le chat. C'est cette même enseignante qui, à la première lecture du texte « Cœur de lion » et après chaque paragraphe lu, demande directement à ses élèves d'identifier les désignations utilisées pour parler du mystérieux « Cœur de lion ».

Catégorisation des reprises des personnages

La séquence didactique propose dans un premier de distinguer seulement les anaphores nominales et pronominales, et éventuellement d'identifier certaines catégories de mots (en référence à des notions vues dans des activités de grammaire de la phrase). Une catégorisation plus élaborée est proposée lors de la construction d'un outil pour mieux varier les désignations des personnages dans la production finale. Cette catégorisation des reprises reprend les deux types de désignations proposés par De Weck et Schneuwly (1994) (nominales versus pronominales) ainsi que certaines sous-catégories proposées par ces mêmes auteurs.

Une seule enseignante utilise réellement l'inventaire des désignations identifiées dans des textes auteurs pour les catégoriser. Steph compare les reprises de deux textes d'auteurs : d'une part, « le piège³⁵ » dont l'auteur utilise avant tout des reprises pronominales pour tromper le lecteur et, d'autre part, un passage de « la nouvelle maitresse³⁶ » dans lequel l'auteur utilise des désignations riches et variées pour décrire le personnage principal de son roman.

je ne sais pas si on les a tous/ mais on en a déjà une bonne série/. si on analyse un petit peu/ si on compare/ entre le premier texte qu'on a écouté/. et puis/ ce texte là/ qu'est-ce que vous avez à dire/. le premier texte que je vous ai lu/ sur le rhume (montrant les désignations écrites au TN il/lui) et puis/ ce texte sur la nouvelle maitresse/ (montrant la liste des désignations pour la nouvelle maitresse) c'est quoi la différence/. dans les mots qui sont utilisés/ pour désigner les personnages/...(certains élèves lèvent la main; Steph attend un moment)

(Steph ; leçon 2 ; 1:04:05)

Identification des fonctions des reprises des personnages

Après avoir identifié les reprises utilisées par un auteur pour nommer les personnages du récit, une enseignante, Claude, distingue avec ses élèves ces différentes reprises par rapport à leur fonction dans le texte. Pour ce faire, elle reprend une idée proposée dans un outil remis aux participantes³⁷, lors de l'un des après-midis de formation continue : distinguer les désignations identifiées dans le texte « Cœur de lion » quant à leur fonction dans l'avancement du récit, soit les désignations qui ne font que reprendre le personnage versus les désignations qui fournissent une information supplémentaire. Le texte proposé rend cette analyse intéressante puisque le personnage principal n'est repris que par des désignations « neutres » (pronoms, surnom) alors que les autres personnages sont désignés par des reprises variées décrivant leurs caractéristiques (groupes nominaux avec adjectif, adjectif utilisé comme nom, hyperonyme). Cette analyse aide à prendre conscience du style utilisé par l'auteur pour tromper le lecteur sur l'identité du personnage principal. A la fin de ce travail assez long (28'), Claude montre que le personnage principal est désigné surtout par des reprises pronominales alors que les autres personnages sont nommés par des désignations nominales. Claude explique à ses

³⁵ Rivais, Y. (2006). Le piège. In *Fa fuffit !* pp. 113-115. Paris : Ecole des loisirs.

³⁶ Demers, D. (1994). *La nouvelle maitresse*. Boucherville: éditions Québec/Amérique Jeunesse.

³⁷ *Séquence 1er degré commun / différencié « Cœur de lion »*. Récupéré le 10 janvier 2009 de http://www.segec.be/Documents/Fesec/Secteurs/Francais/seq_1DD_Coeur_lion.pdf

élèves que le but de ce travail est de « trouver comment faire pour ajouter des informations ».

CLAUDE: (...) alors/ vous avez découvert là comment un écrivain s'y prend pour ne pas répéter tout le il/ donc quels moyens a utilisés cet auteur-là/ parce que c'est le but de l'exercice/ trouver comment faire/ pour euh/ ajouter des informations/ Alain

Alain: ben/il utilise aussi l'/

CLAUDE: d'accord donc/ tous les pronoms/ donc dans la première colonne/ vous avez mis des pronoms hein/ il/ elle/ lui/ le/ différentes sortes de pronoms/ pronoms personnels/ et caetera/ et puis/ autre possibilité/Alain/

Alain: aussi des groupes nominaux

CLAUDE: des groupes nominaux/ oui/ c'est juste/ comme/ par exemple/.

Alain: un mulot/ le héros de sa communauté/

CLAUDE: parfait/Laurence qu'est-ce que tu voulais dire/

Laurence: euh ben/ aussi euh/ par exemple/ euh/ quand il parle de la grenouille/ il dit ce que c'est/ euh/ le batracien/

CLAUDE: elle fait partie de la famille des batraciens/ voilà un autre moyen/c'est de dire de quel ensemble/

(Claude ; leçon 2 ; 2:01:17)

Les autres enseignantes ne proposent pas de dispositifs autour de la fonction des reprises utilisées dans un texte. Par contre, à de nombreuses reprises, ces enseignantes mettent en évidence la nécessité de varier les reprises pour enrichir le vocabulaire du récit. Il semble donc que pour ces enseignantes, les reprises des personnages ont pour fonction d'éviter les répétitions alors que la séquence didactique proposée distingue quatre fonctions différentes : décrire le personnage ; montrer les relations avec les autres personnages ; faire avancer l'action ; donner son point de vue sur le personnage ; éviter les répétitions. Nous reviendrons sur cet aspect lors que nous dégagerons les buts visés par chaque enseignante en analysant d'un peu plus près leurs consignes et leurs institutionnalisations.

Compréhension de la cohérence nominale d'un texte

Deux enseignantes du dispositif (Dominique et Steph) proposent un travail de compréhension de la cohérence nominale d'un texte bref, l'une en fin de leçon, l'autre à l'occasion d'un devoir. Il s'agit d'identifier les personnages représentés par les reprises anaphoriques d'un texte et de distinguer ainsi les trois personnages du texte. Cette activité est intéressante puisqu'elle établit un lien direct entre production textuelle et compréhension d'un texte.

Synthèse sur les dispositifs mis en œuvre autour de la compréhension et l'analyse de texte d'auteur

Nous pouvons en résumé affirmer que la compréhension et l'analyse de textes d'auteurs est un type de dispositif utilisé de manière importante par toutes les enseignantes observées pour travailler l'objet « reprises anaphoriques ». Celles-ci utilisent ces textes, d'une part pour faire prendre conscience de la difficulté de saisir l'identité des personnages lorsque l'auteur utilise des reprises peu précises et, d'autre part, pour faire un travail d'identification voire d'analyse des reprises utilisées dans des textes par les

auteurs. Seules deux enseignantes font un travail de compréhension de la cohérence nominale d'un texte en cherchant pour chaque reprise le personnage référent.

1.2 Les dispositifs visant l'analyse de productions textuelles

Toutes les enseignantes observées utilisent la production initiale pour analyser les différentes façons de nommer les personnages et pour construire des connaissances à partir des productions des élèves. Ces dispositifs sont très nombreux (21) dans les quatre séquences.

Pour viser la prise de conscience des élèves quant à la manière de reprendre les personnages au fil du récit, la séquence didactique propose d'utiliser le vécu des élèves dans la mise en œuvre d'une consigne contraignante durant leur production initiale. Elle prévoit aussi d'analyser les désignations utilisées qui posent un problème de compréhension ou d'ambiguïté à la lecture.

Discussion sur le vécu

Les quatre enseignantes demandent à leurs élèves de revenir sur ce vécu de la production initiale lors d'une discussion collective. Si Dominique propose à ses élèves de nommer leur ressenti positif et négatif face à cette production initiale, les trois autres enseignantes insistent davantage sur les difficultés vécues et sur les stratégies mises en œuvre.

et puis ça a fonctionné avec la contrainte de/ de ne pas utiliser de nom ou de surnom/
comment vous vous êtes débrouillés avec ça/é7/comment vous avez fait/
(Claude ; leçon 1 ; 24:20)

CAMILLE: quelles difficultés vous avez rencontrées en écrivant ces textes/ Gérard
Gérard: ne pas répéter le prénom/
CAMILLE: c'était dur/ ça/ de pas répéter le prénom/ (*brouhaha et intervention non verbale de Camille*)/
est-ce que tu as trouvé une stratégie pour éviter ça/. c'était quoi/
(Camille; leçon 1 ; 26:19)

Ces mêmes enseignantes (Claude, Camille et Steph) demandent l'analyse de la production initiale de pairs à l'aide d'un questionnaire proche de celui élaboré par le groupe (durant le deuxième après-midi de formation continue), dont les questions principales sont liées au respect des consignes et à l'évaluation de la compréhension des personnages du récit.

Identifier les reprises utilisées dans les productions initiales

Toutes les enseignantes demandent à leurs élèves de repérer les reprises utilisées pour nommer les personnages dans leur production initiale ou celle d'un pair (une ou deux activités, et un temps consacré à cet objectif entre 12' et 29'). Par cette activité, trois enseignantes (Claude, Camille et Steph) mettent en évidence la redondance des reprises utilisées par les élèves et les incitent à améliorer leur texte en utilisant des reprises plus variées. Dominique, pour sa part, utilise ces reprises afin d'en identifier les principales catégories grammaticales.

Identification des reprises problématiques dans les productions

Deux enseignantes (Steph et Dominique) reviennent avec leurs élèves à plusieurs reprises sur les reprises problématiques des productions initiales. Cette prise de conscience est par ailleurs difficile pour les élèves de ces deux classes, ceux-ci ne voyant pas ce qui pose problème dans les désignations mises en évidence. Nous reparlerons de cette problématique quand nous centrerons notre analyse sur les dire des enseignantes : cette difficulté vécue a fait l'objet de nombreuses discussions entre enseignantes mais aussi avec la chercheuse (entretien d'autoconfrontation).

Catégoriser les reprises utilisées

Trois enseignantes mettent en œuvre une analyse grammaticale des reprises utilisées dans les productions initiales. Camille et Steph proposent une analyse très rapide des désignations utilisées dans une production (initiale ou brève) alors que Dominique demande un travail assez long (21') sur l'analyse grammaticale de la nature des mots utilisés dans les productions initiales.

ce que j'aimerais moi/ c'est que/ on essaie de classer/. ces mots/ d'après leur nature/ qu'est-ce que c'est que la nature d'un mot/ Carole/

(Dominique ; leçon 3 ; 1:48:46)

Suite à ce classement, Dominique demande si tous les mots identifiés sont bien des désignations. Cette deuxième consigne engendre une discussion intéressante avec les élèves sur la distinction entre le déterminant « les » et le pronom « les ». En effet, certains élèves mettent en doute l'idée que le mot « les » peut désigner un personnage. Dominique, suite à ces interventions, prend le temps de chercher un exemple concret dans lequel « les » désigne bien un personnage, ceci même si la pronominalisation d'un complément de verbe n'est pas au programme de sa classe (5^e).

DOMINIQUE: effectivement/ quand tu donnes ton exemple/ les enfants jouent au foot/ ce "les" c'est bien un déterminant/. Roland t'es d'accord/. mais quand on dit/ les tout seul/ euh/ il nous embête/ toi il t'embête/ parce que/ on sait pas/ forcément/ que ça nous parle de personnage/ mais si on arrive trouver un exemple/ ça sera peut-être plus clair/. vous trouvez pas/... alors ces enfants/ justement/ qui jouent au foot/. je les ai/ emmenés/ au terrain/...

éls : ah/.. (bruit de compréhension)

Vincent : joli/.

Simon : je LES ai/ emmenés au terrain/ pour leur entraînement/

Roland : ah/(bruit de compréhension)

éls : ah/(bruit de compréhension)

DOMINIQUE: vous êtes d'accord/

éls : ah/(bruit de compréhension)

DOMINIQUE: si on prend chaque mot/ je / les/ ai/ et caetera/. les/ il représente qui/

Roland : les enfants/

éls : les enfants

(Dominique ; leçon 3 ; 2:01:07)

Il est intéressant de remarquer que les enseignantes observées n'ont pas analysé de manière globale les reprises utilisées, en distinguant désignations nominales et pronominales et en reprenant les catégories proposées dans la séquence et adaptées de

De Weck et Schneuwly (1994), mais qu'elles ont décortiqué les différents mots utilisés en faisant référence à des notions connues des élèves et liées à une grammaire de la phrase (déterminants, noms, adjectifs, groupe prépositionnel, pronom).

Synthèse sur les dispositifs mis en œuvre visant l'analyse de productions textuelles en lien avec l'objet « reprise anaphorique »

Les dispositifs visant l'analyse des productions initiales sont nombreux dans toutes les pratiques observées. Toutes les enseignantes reviennent sur le vécu des élèves lors de la production initiale et demandent l'identification des reprises utilisées dans leur propre production ou dans celle d'un pair. Trois enseignantes proposent aussi une analyse grammaticale, plus ou moins longue, des reprises identifiées. Enfin, deux enseignantes insistent sur les problèmes générés par des reprises peu précises en s'appuyant sur l'analyse individuelle et collective de productions d'élèves. Seule Claude ne fait pas une analyse ciblée des reprises utilisées dans les textes des élèves.

1.3 Les dispositifs développant la production d'outils

Comment développer des moyens efficaces pour écrire son texte ? Plusieurs aspects peuvent être travaillés en lien avec un récit d'aventure mais ils n'ont pas été détaillés dans la séquence proposée, les séquences didactiques officielles autour du récit d'aventure (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) ayant été proposées comme ressource possible. Par contre, les dispositifs détaillés de la séquence didactique se sont centrés uniquement sur une meilleure connaissance et une utilisation plus efficace de la manière de reprendre les personnages au fil du récit. Nous analysons ci-après comment les enseignantes du dispositif ont développé des outils liés aux reprises anaphoriques en vue de la production d'un récit d'aventure.

Produire des reprises de personnages variées à l'oral et à l'écrit

Les trois enseignantes de 5-6^e se distinguent de la quatrième enseignante (7-8^e) en proposant un ou plusieurs dispositifs visant l'entraînement à la production de reprises variées à l'oral et/ou à l'écrit. Ce travail de productions est important dans deux classes (32' chez Steph et 18' chez Dominique).

Steph utilise ce dispositif comme un « leitmotiv » qui ponctue sa deuxième et troisième leçon : cette enseignante demande à ses élèves de trouver des reprises variées pour parler d'eux-mêmes. Elle utilise, par la suite, ces substitutions dans un jeu qu'elle reprend à plusieurs reprises : tenter d'identifier l'élève caché derrière les reprises lues par l'enseignante à haute voix. Elle accompagne ce jeu par une recherche de substitutions pour enrichir cet inventaire « à la Prévert » servant à nommer un élève de la classe.

Dominique prend, elle aussi, un temps important pour lister des reprises pour parler d'un animal puis d'un enfant, « Math », héros d'une lecture suivie. Les élèves réalisent collectivement cet exercice et trouvent de nombreuses manières pour désigner ces deux personnages : pour la tortue, l'animal, elle, son prénom, le reptile, la bête, la vieille centenaire, la rampeuse, la lente, la lanterne ; pour Matt, il, Mathieu, le mec, le garçon, le gamin, le petit/ le grand, l'adolescent, l'agent, le détective, le gars et enfin le rangeur de

classeur. Dominique est très satisfaite de la richesse des mots trouvés et félicite ses élèves :

bon ben vous savez quoi/ c'est vraiment super que vous ayez réussi à faire une liste pareille pour ces deux XX comme ça/ maintenant il faut imaginer/ que quand on va/ chut/ que quand on va reprendre/ le travail / dans votre/ que vous allez retravailler votre texte/ ben utilisez la même technique/ c'est-à-dire/ que vous parlez de / vos/ de votre ou vos héros/ tiens/ comment je pourrais les qualifier/ on prendra peut-être un moment pour faire une liste comme ça/ ça vous donne une réserve d'idées/ c'est vraiment le but/ très très bien/ super
(Dominique ; leçon 3 ; 2:26:47)

Construire un outil pour reprendre les personnages du récit

Trois enseignantes (Claude, Camille et Steph) reprennent l'outil proposé dans la séquence didactique pour produire des désignations variées. Cette construction d'outil sert aussi à catégoriser différentes désignations puisque l'outil proposé reprend de manière simplifiée la catégorisation des reprises anaphoriques proposée par De Weck et Schneuwly (1994) en distinguant les reprises nominales (nom générique, nom avec un déterminant démonstratif, mot de sens proche, groupe nominal) et les reprises pronominales (pronom personnel, pronom démonstratif, pronom relatif, reprises par association avec un déterminant ou un pronom possessif). La réalisation de cet outil donne l'occasion à Claude et Camille de faire référence à certaines connaissances grammaticales des élèves et de distinguer les différentes sortes de déterminants et de pronoms utiles à la désignation de personnages.

voilà/ alors pour commencer/ on va/ réviser d'abord/ la petite valise/ et tout ce qui se trouve autour là/ sur cette feuille en bas /on a la une série d'outils/ vous vous souvenez/ qui peuvent servir/ à éviter de répéter plusieurs fois le même mot/ pis parmi ces mots/ on a/ en grammaire/ étudié certains d'entre eux/. normalement vous devriez savoir comment/. dans quelle étiquette/ par exemple le-la-les/ ça fait partie/ qu'est-ce qu'on pourrait écrire là/ en les entourant/ on pourrait mettre que ça fait partie/ (Claude ; leçon 3 ; 2:24:43)

Quant à Steph, elle a recherché collectivement des exemples pour compléter l'outil avant que les élèves l'enrichissent en duos. Dans ce moment collectif, elle a précisé les différents déterminants et pronoms utilisés dans cet outil, même si les élèves ne connaissaient pas encore ces différentes notions.

Claude utilise aussi la construction de cet outil pour faire un travail important quant à l'utilisation pertinente du dictionnaire des synonymes, afin de trouver des désignations riches et variées pour nommer les personnages de leur récit.

Synthèse sur les dispositifs mis en œuvre visant la production d'outils liés aux reprises anaphoriques

Toutes les enseignantes observées proposent des dispositifs, souvent longs, visant la production de reprises variées ou la création d'outils. Les trois enseignantes de 5-6^e se distinguent en proposant un ou plusieurs dispositifs visant l'entraînement à la production de désignations variées à l'oral et/ou à l'écrit. L'enseignante des élèves plus âgés se distingue quant à elle en prenant un temps important, durant la construction de l'outil, pour améliorer l'utilisation du dictionnaire des synonymes.

1.4 Les dispositifs visant la production d'un texte

Les dispositifs, spécifiquement en lien avec la construction de connaissances liées aux reprises anaphoriques et visant la production d'un texte, sont peu nombreux (6). Une enseignante, Dominique, ne propose d'ailleurs aucun dispositif de ce type. Il est cependant nécessaire de rappeler que nous n'analysons ici que les dispositifs en lien avec l'objet grammatical travaillé, la cohérence nominale, et que d'autres dispositifs visant la production d'un texte ont été proposés en début et en fin de séquence autour du récit d'aventure par toutes les participantes.

Production brève

En cours de séquence, deux enseignantes (Camille et Steph) reprennent une activité proposée dans la séquence didactique³⁸ : leurs élèves produisent collectivement un bref récit oral avec la mission particulière d'y insérer des reprises variées pour nommer le personnage principal. Les deux enseignantes doivent, à un moment donné, orienter leurs élèves vers le maintien de la cohérence du texte produit oralement, celui-ci étant davantage une juxtaposition de phrases avec un même personnage principal qu'un tout organisé et cohérent. Dans les deux classes, il semble assez difficile pour les élèves de construire ensemble un tout cohérent quand l'activité se fait à l'oral et qu'il faut en même temps penser à utiliser des substituts pour nommer le personnage principal.

eh/ vous êtes pas attentifs hein/ on parle qu'il est perdu dans le zoo/ et puis vous/ vous reparlez du livre/ ça va pas ça/ vous ne suivez pas l'histoire/ alors il est perdu/ é1 a dit que sa maman était partie/ qu'il était perdu dans le zoo/. qu'est-ce qu'il se passe ensuite/.

(Camille ; leçon 2 ; 1:17:37)

alors/ le renardeau/.si/ après/. c'est plus tout à fait le même personnage/. si c'est/ alors/. on peut dire tout d'un coup/ en fait c'est pas un renard mais c'est un renardeau/. mais on change un tout petit peu/. c'est comme si/ pendant toute une histoire/ tu dis l'homme/. pis tout d'un coup je dis le garçon/. dans ma tête/ en tous cas/ ça change un peu l'image/. c'est plus tout à fait le même personnage/ donc/ je préfère pas le noter/

(Steph ; leçon 2 ; 1:28:59)

Production future ou finale

Nous remarquons aussi que trois enseignantes proposent à un moment donné un ou plusieurs dispositifs visant la recontextualisation ou le réinvestissement des apprentissages.

Camille prend un temps pour recontextualiser les apprentissages construits dans la production brève du lendemain alors que Steph le fait à deux reprises en lien avec la production finale future. Quant à Claude, elle réinvestit directement les apprentissages et les outils construits dans l'amélioration de la production initiale.

³⁸ Chauvel, D. & Macé, S. (2002). Les sobriquets. In *Des scénarios et des jeux pour développer l'expression orale*. Paris : Retz.

Il est intéressant de confronter ces deux manières de faire des liens entre apprentissage grammatical et production textuelle. En réalité, la production finale de Claude est davantage une amélioration de la production initiale au fil de la séquence. Par cette pratique, les élèves sont obligés de prendre en compte les apprentissages construits dans leur production mais nous pouvons questionner la capacité réelle des élèves à transférer les apprentissages construits de manière autonome dans une nouvelle production. Par contre, si Camille et Steph insistent dans leur discours en contextualisant les apprentissages construits dans une nouvelle production, c'est à l'élève de réinvestir les outils construits au moment où il écrit. D'ailleurs, ces deux enseignantes proposent la rédaction d'un nouveau texte lors de la production finale. Seule Dominique ne propose aucun dispositif visant la recontextualisation ou le réinvestissement des apprentissages construits. Par contre, nous le verrons plus tard, elle fait à plusieurs reprises de très brèves institutionnalisations mettant en lien les apprentissages construits et leur recontextualisation future.

De ce fait, nous remarquons que les enseignantes observées proposent des dispositifs différents pour aider les élèves à transférer les apprentissages construits dans leurs productions. Nous reprendrons cette question du transfert quand nous analyserons les discours des enseignants car ce problème du transfert est un thème récurrent de discussion entre enseignants durant les rencontres.

Synthèse sur les dispositifs mis en œuvre autour de la production textuelle en lien avec l'objet « reprise anaphorique »

Les dispositifs, spécifiquement en lien avec la construction de connaissances liées aux reprises anaphoriques, et visant la production d'un texte sont peu nombreux et mis en œuvre par seulement trois enseignantes. Deux enseignantes, Camille et Steph, proposent une production brève à l'oral et recontextualisent par leurs discours les apprentissages construits dans une production future. La troisième enseignante propose directement à ses élèves de réinvestir les outils élaborés dans l'amélioration de la production initiale.

1.5 Les dispositifs visant la construction de connaissances plus spécifiques en vocabulaire et en grammaire

Il est important de noter que la séquence didactique propose un autre type de dispositifs qui n'a été mis en œuvre dans aucune des classes observées. Il s'agit de dispositifs visant le développement de connaissances grammaticales plus pointues en lien avec le phénomène des reprises anaphoriques. Il est proposé dans la séquence didactique de travailler, en parallèle à l'étude de la cohérence nominale d'un texte, certaines notions en lien avec les reprises anaphoriques : en vocabulaire, par l'établissement de relations d'hyponymie ou entre mots de sens proche ; en grammaire, par l'enrichissement et la substitution de groupes nominaux. Cependant, aucune des quatre enseignantes ne fait un travail spécifique dans ce sens.

Par contre, plusieurs enseignantes font des liens clairs avec ces notions de vocabulaire ou grammaticale lorsqu'elles catégorisent les reprises identifiées dans les récits des élèves ou dans des textes d'auteurs ou lorsqu'elles construisent un outil avec leurs élèves. Car l'outil proposé dans la séquence didactique s'appuie sur certaines

connaissances spécifiques des élèves en vocabulaire et grammaire (l'hyponymie, la synonymie, les différentes sortes de déterminants et de pronoms).

Nous voyons donc que, si les enseignantes n'ont pas mis en œuvre de dispositifs spécifiques en grammaire et en vocabulaire, elles s'appuient régulièrement sur les connaissances construites par les élèves dans ces sous-disciplines pour analyser les reprises identifiées ou pour en produire de nouvelles.

2 Synthèse sur les dispositifs mis en œuvre

Dans ce chapitre, nous avons décrit les différents dispositifs mis en œuvre autour du phénomène grammatical des reprises anaphoriques. En analysant les pratiques observées, nous repérons quatre types de dispositifs.

Les dispositifs proposant la *lecture et l'analyse de textes d'auteurs* sont les plus fréquents et concourent à la construction de connaissances liées au genre textuel « récit d'aventure » mais aussi à la manière de désigner et de reprendre les personnages au fil du récit. Les enseignantes observées ont plutôt utilisé des textes particuliers pour faire prendre conscience des difficultés de compréhension d'un texte et particulièrement de la difficulté à imaginer un personnage lorsque l'auteur utilise la pronominalisation ou/et le surnom du personnage pour reprendre celui-ci. A ce propos, il est intéressant de remarquer que ces textes aux reprises ambiguës ont été proposés dans la séquence didactique dans une intention de comparaison stylistique alors qu'ils ont, dans les faits, été utilisés plutôt de manière normative pour montrer « comment ne pas faire » :

pensez au petit texte que j'ai lu avant/ on avait aucune caractéristique sur le héros/ on savait rien/ nous on sait pas qui est ce héros/donc on peut interpréter plein de choses hein/ça peut être un homme/ un yéti/ enfin tout plein (rire des enfants) (...) mais effectivement/ on n'en sait pas beaucoup plus que ça/. et dans tous vos récits/ on sait très peu de choses sur ces héros/ sur ces personnages/ donc on va/ dans les prochaines fois/ essayer de trouver comment enrichir ça/ pour que ça devienne plus intéressant/voilà/

(Claude, leçon 1, 1:02:15)

Seule Steph montre une intention de comparaison entre deux styles :

effectivement/ on voit l'effet que ça a/. que ce soit là/ on a un certain suspense/. tandis que là/ y a aussi un petit peu de suspense/ parce qu'on a aussi envie de voir/ la maitresse/. mais très vite/ on arrive à se faire une image/ tandis que l'autre/ à la fin du texte/ tant qu'on a pas/. les deux derniers mots qui nous donnent la réponse/ on n'arrive pas à/. s'imaginer ce que c'est/ok/

(Steph, leçon 2, 1:05:49)

Les participantes ont aussi utilisé des textes aux reprises variées pour les identifier et parfois les catégoriser, soit en analysant leur fonction dans le texte (une enseignante), soit en identifiant la catégorie grammaticale des désignations identifiées (une enseignante).

Toutes les enseignantes observées proposent des dispositifs visant *l'analyse de productions textuelles*, ici spécifiquement dans le but d'observer le phénomène particulier visé par cette séquence, *les reprises anaphoriques*. Ces dispositifs sont nombreux et les

enseignantes observées y consacrent un temps important. Revenant sur le vécu de la production initiale, la plupart de enseignantes insistent sur les difficultés vécues et les stratégies mises en œuvre pour gérer la contrainte imposée durant la production initiale (raconter l'aventure de deux personnages de même sexe, en n'utilisant ni prénom ni surnom pour les désigner). Si toutes les enseignantes demandent à leurs élèves de repérer les reprises utilisées pour nommer les personnages dans leur production initiale ou celle d'un pair, deux enseignantes insistent à plusieurs reprises sur les désignations problématiques des productions initiales, observation que leurs élèves ont de la peine à faire. Trois enseignantes prennent un temps plus ou moins long pour catégoriser la nature des mots utilisés pour reprendre les personnages dans les productions initiales, en référence à des catégories grammaticales propres à une grammaire de la phrase.

Dans les différentes pratiques observées, nous avons identifié des dispositifs visant *la production d'outils*, avec un accent particulier sur la production de désignations variées, parfois répertoriées sous la forme d'un outil. Les enseignantes observées consacrent un temps important à la production de désignations variées et/ou la construction d'outils liés à cet objet.

Les dispositifs visant une *production textuelle* sont situés au début et en fin de séquence autour du récit d'aventure ; chez deux enseignantes, ils apparaissent aussi en cours de séquence sous la forme de la production d'un bref récit oral avec la mission particulière d'y insérer des reprises variées pour nommer le personnage principal. Sur les quatre enseignantes observées, deux enseignantes prennent le temps de recontextualiser les apprentissages construits dans une production future alors qu'une enseignante réinvestit directement les apprentissages et les outils construits dans l'amélioration de la production initiale. Une seule enseignante ne propose aucun dispositif visant la production textuelle en cours de séquence et dans le cadre du travail fait spécifiquement sur les reprises anaphoriques.

Si la séquence didactique proposait un autre type de dispositifs, *le développement de connaissances plus pointues en grammaire ou en vocabulaire*, les enseignantes observées n'ont pas mis en œuvre ce type de dispositif. Par contre, plusieurs enseignantes font des liens clairs avec des notions de vocabulaire ou grammaticales lorsqu'elles catégorisent les reprises identifiées dans les récits des élèves ou dans des textes d'auteurs ou lorsqu'elles construisent un outil.

En observant les dispositifs mis en œuvre, on peut donc affirmer qu'ils sont très variés et qu'ils utilisent de nombreux moyens mis à disposition dans la séquence, principalement des textes d'auteurs. Les enseignantes ont aussi pris le temps d'utiliser les textes des enfants pour analyser les reprises utilisées ou pour construire des outils au service de l'amélioration du texte. Par contre, aucune participante ne propose une activité décontextualisée pour travailler plus spécifiquement un fait langagier (par exemple, la synonymie ou l'enrichissement du groupe nominal). Elles proposent des activités métalinguistiques riches et intéressantes mais toujours contextualisées à une production textuelle (par exemple : la recherche de synonymes adaptés au contexte, la construction de groupes nominaux variés) ou à l'analyse d'un texte d'auteurs (par exemple : le répertoire et classement des reprises utilisées par un auteur).

Après une analyse des dispositifs mis en œuvre, le prochain chapitre analyse les spécificités des consignes afin d'identifier comment chaque enseignante s'est appropriée la notion enseignée « reprise anaphorique » et l'a transmise à ces élèves.

Chapitre X

L'objet enseigné dans les consignes

Dans ce chapitre, nous nous intéressons à la question A3 « *Que peut-on dire de l'objet enseigné ?* ». Car l'enseignant se réapproprie les savoirs à enseigner et les transpose de manière singulière dans les interactions vécues dans le cours de l'action. Dans le cadre de ce chapitre, nous allons nous intéresser à l'objet enseigné au travers des consignes. Nous tenons aussi à rappeler que l'objet enseigné peut aussi s'appréhender au travers des obstacles vécus dans le cours de l'action par les enseignants et les élèves et au travers des institutionnalisations, gestes de l'enseignant que nous analyserons dans les prochains chapitres.

1 Les dimensions de l'objet enseigné qui se dégagent des consignes

Après l'identification des consignes nommées à haute voix et/ou par écrit pour mettre en place des dispositifs autour de l'objet « reprises anaphoriques », nous les avons répertoriées à l'aide des trois dimensions de l'objet proposé dans notre carte conceptuelle de l'objet enseigné (p. 62) et reprises à Bucheton (1994) : la dimension ayant trait à des objectifs textuels et sémantiques, la dimension insérant les reprises anaphoriques dans le système de la langue et la dimension abordant les reprises anaphoriques d'un texte d'un point de vue stylistique.

En premier lieu, nous pouvons remarquer que les consignes proposées par les enseignantes observées sont prioritairement centrées sur la dimension textuelle et sémantique de la cohérence nominale (cf. ci-après Tableau X-1). Le système langagier auquel les reprises anaphoriques des personnages font référence ainsi que la dimension stylistique sont moins présentes dans toutes les pratiques observées.

1.1 Consignes en lien avec la dimension textuelle et sémantique

Lorsque les enseignantes proposent des dispositifs en lien avec cette première dimension, toutes utilisent essentiellement quatre types de consignes (cf. ci-après Tableau X-1). Les enseignantes observées mettent avant tout en œuvre des consignes demandant l'identification des reprises utilisées, soit par un auteur, soit par les élèves eux-mêmes dans leur production initiale (17). Le deuxième type de consignes demande à l'élève de trouver des pistes pour chercher à produire des reprises variées liées à un personnage et/ou à un animal et/ou de les utiliser pour améliorer leur propre récit (12). Un autre type de consignes, utilisé à plusieurs reprises (10) dans toutes les pratiques observées, tente de focaliser l'attention de l'élève sur le texte produit initialement et de lui faire prendre conscience des difficultés et stratégies utilisées pour répondre à une consigne d'écriture contraignante. Enfin, des consignes, ayant davantage trait à la compréhension d'un texte, ciblent l'attention des élèves sur la construction d'une image plus ou moins précise à l'aide de la compréhension des substituts utilisés par l'auteur

pour reprendre ses personnages. Certains enseignants proposent aussi d'identifier les relations entre personnages de référence et substituts.

Si l'on observe d'un peu plus près ces consignes, on remarque que, suite à l'identification des reprises utilisées, les dispositifs mis en place ont surtout une visée stylistique voire normative. L'intention principale des enseignantes observées est de montrer aux élèves que des reprises « pauvres » donnent peu d'indications sur le personnage et que, de ce fait, il est nécessaire de proposer des reprises riches et variées pour désigner les personnages au fil du récit.

Tableau X-1 : Dimensions de l'objet enseigné visible dans les consignes

	N. ens.	N. consignes
Sur le plan textuel et sémantique	4/4	49
Identifier les reprises utilisées pour reprendre les personnages.	4/4	17
Produire des reprises variées, améliorer le choix des reprises dans un texte.	4/4	12
Prendre conscience des difficultés liées aux reprises dans un texte produit ou lu.	4/4	10
Construire une image plus ou moins précise du personnage à l'aide des reprises utilisées.	4/4	6
Comprendre les liens entre la reprise et le personnage auquel elle se réfère.	2/4	3
Comprendre les liens entre les personnages.	1/4	1
Sur le plan du système de la langue	4/4	11
Identifier les types de reprises utilisées pour reprendre les personnages.	4/4	7
Identifier la fonction des reprises nominales et pronominales.	1/4	1
Réviser ses connaissances de différentes catégories de pronoms et de déterminants.	2/4	2
Etablir des relations de synonymie pour reprendre un personnage.	1/4	1
Sur le plan stylistique	4/4	6
Identifier les caractéristiques d'un texte qui utilisent une reprise ambiguë du/ des personnage-s.	3/4	5
Comparer deux styles (textes d'auteurs dans l'utilisation des reprises des personnages (transparence versus ambiguïté).	1/4	1

1.2 Consignes en lien avec le système de la langue

Par rapport au système de la langue, toutes les enseignantes observées demandent aux élèves de répertorier différentes catégories de procédures utilisées pour reprendre les

personnages d'un récit. L'une ou l'autre participante propose un travail plus pointu sur certaines catégories de déterminants, de pronoms ou de relation utilisées comme substituts. Certaines consignes témoignent de la volonté de réviser certaines connaissances grammaticales construites antérieurement.

1.3 Consignes liées à la dimension stylistiques des reprises anaphoriques.

Toutes les participantes proposent à l'une ou l'autre reprise une consigne dirigeant l'attention de l'élève sur le style, volontairement ambigu, utilisé par un auteur comme mécanisme de reprises de l'un des personnages du récit ou sur la comparaison entre deux textes d'auteurs au style différent.

2 Synthèse sur les dimensions de l'objet qui se dégagent des consignes

L'analyse des consignes mises en œuvre montrent un accent important mis sur la production du texte elle-même. Ces consignes ont souvent une intention stylistique voire normative : il s'agit de prendre conscience de comment reprendre les personnages au fil du récit pour donner des informations riches sur les personnages et varier les reprises utilisées. Les mots riche/enrichir, varié/varier ou meilleur/améliorer reviennent d'ailleurs comme un leitmotiv dans les consignes d'une enseignante observée. A ce propos, nous pouvons faire un lien avec les conclusions émises par Toulou et Schneuwly (2009). Ces auteurs montraient que, dans le cadre de leur analyse de séquences d'enseignement sur la subordonnée relative, les discours des enseignants mettant en œuvre des dispositifs visant la production de phrases avaient surtout des visées orthographiques et stylistiques. Ici, l'accent n'est pas mis sur des aspects orthographiques mais nous remarquons que bon nombres de consignes ont pour but ultime l'amélioration des reprises dans les textes des élèves dans un but stylistique voire normatif.

L'analyse fine des discours dans les moments d'institutionnalisation qui ponctuent la pratique singulière de chaque participante nous permettra de confirmer voire d'infirmer nos propos sur l'objet enseigné (cf. chapitre sur l'objet enseigné dans les institutionnalisations, p. 187).

Chapitre XI

Le geste d'institutionnalisation, un geste bref et peu présent dans le cours de l'action

Dans ce chapitre, nous cherchons à répondre à la question opérationnelle A2 « *Quelles sont les caractéristiques des institutionnalisations dans un enseignement articulant production d'un récit d'aventure et savoir ciblé sur la manière de désigner les personnages ?* »,

Dans un premier temps, nous analysons la présence du geste d'institutionnalisation dans la temporalité de chaque pratique singulière. Puis nous analysons la forme des institutionnalisations observées en centrant notre attention sur trois caractéristiques propres aux institutionnalisations, caractéristiques reprises à Aeby (2009).

Nous définissons le geste d'institutionnalisation comme les actes de l'enseignant qui fixent le savoir en construction et le rattachent à une forme de savoir plus conventionnel, lié à la culture de la discipline.

Dans la définition du geste d'institutionnalisation, nous avons nommé trois caractéristiques formelles, définies par Schneuwly et Dolz (2009), qui contribuent à mieux comprendre ce geste didactique : idée de généralisation, marques de modalisation/préscriptions, décontextualisation d'un savoir émergent vers un savoir collectif et recontextualisation de ce savoir dans de nouvelles situations.

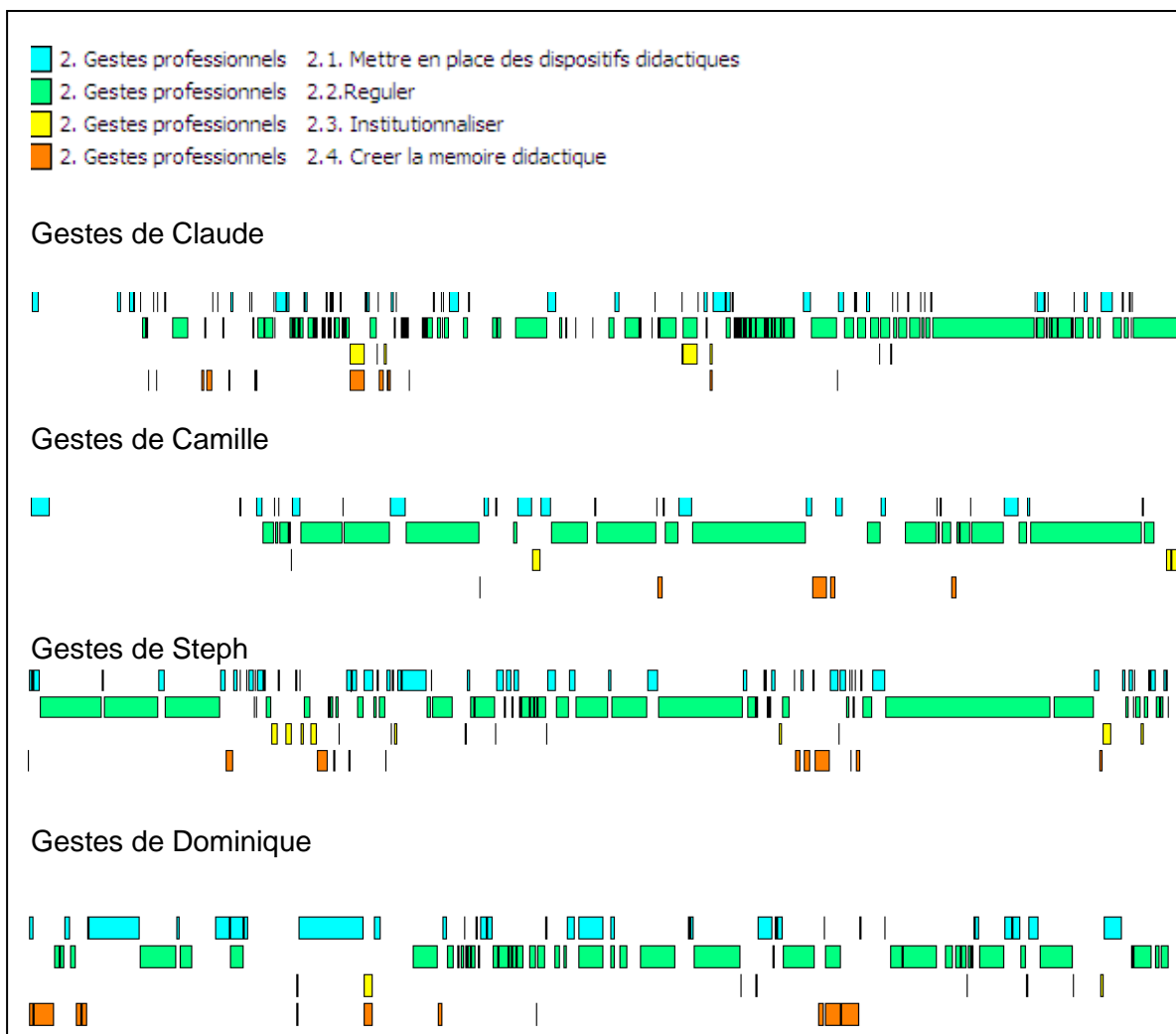
Nous avons décidé de prendre en compte dans le cours de l'action les moments dans lesquels l'enseignant mettait en œuvre une de ces trois actions (généralisation, modalisation/préscription et/ou décontextualisation/recontextualisation) sans nécessairement que chaque institutionnalisation ait les trois caractéristiques simultanément. Nous avons fait ce choix, d'une part parce qu'il nous semblait important de rendre compte de toute action enseignante pointant le savoir en train de se construire et, d'autre part, parce que pour nous il n'y a pas a priori une bonne manière d'institutionnaliser le savoir. De ce fait, lorsque l'enseignante recontextualise le savoir en train d'être construit ou lorsqu'elle marque ce savoir par des actions langagières modélisantes, elle oriente le regard de ses élèves sur le savoir en construction et elle lui donne une certaine légitimité, même si elle ne rattache pas encore ce savoir à un savoir plus généralisable et conventionnel, en lien avec la culture de la discipline.

1 La présence du geste d'institutionnalisation dans la temporalité de la classe

Il est à noter d'abord que le geste d'institutionnalisation est le geste professionnel le moins présent dans la pratique filmée de toutes les enseignantes participant à la recherche (voir Figure VIII-1, ci-après, gestes d'institutionnalisation, en jaune).

Steph se distingue des autres enseignantes par un nombre nettement plus élevé d'institutionnalisations. Nous remarquons qu'elle prend de nombreux moments (14) pour institutionnaliser le savoir construit dès la fin de la première leçon filmée puis en cours et en fin des leçons 2 et 3. Les autres enseignantes proposent quelques moments d'institutionnalisation mais ce geste reste très peu présent dans leur pratique (voir figure ci-après, geste d'institutionnalisation en jaune).

Figure XI-1 : Gestes fondamentaux mis en œuvre par les quatre enseignantes participant à la recherche



Nous avons comptabilisé 18 institutionnalisations en fin de leçons, 10 en cours de leçons et 3 en début de leçons. Ce geste est donc davantage utilisé pour synthétiser le travail construit en fin de leçon, voire en cours de leçon et très rarement à titre de rappel en début de leçon. Même si la pratique de Steph influence grandement ces résultats puisque qu'elle a mis en œuvre presque la moitié des institutionnalisations identifiées dans les quatre pratiques observées, nous remarquons que la présence des institutionnalisations plutôt en fin voire en cours de leçon se vérifie dans chaque pratique singulière.

2 La forme des institutionnalisations

2.1 La forme générale des institutionnalisations

Si nous analysons de manière plus précise la forme des institutionnalisations, nous remarquons que la plupart sont très courtes (23 sur 31 institutionnalisations font moins d'une minute). Seule Claude se distingue des autres enseignantes en ayant plusieurs institutionnalisations que nous définirons plutôt comme des interactions institutionnalisantes (2/6) qui durent plus de deux minutes. Pour mieux comprendre cette forme d'institutionnalisation, on peut observer d'un peu plus près l'une d'elles et se rendre compte que Claude utilise, en guise d'institutionnalisation, une sorte de dialogue avec ces élèves plutôt qu'un réel discours magistral institutionnalisant; c'est d'ailleurs la seule enseignante observée dans cette recherche à procéder de la sorte.

- CLAUDE : alors/ vous avez découvert là comment un écrivain s'y prend pour ne pas répéter tout le il/ donc quels moyens a utilisés cet auteur-là/ parce que c'est le but de l'exercice/ trouver comment faire/ pour euh/ ajouter des informations/. (...) des groupes nominaux/ oui/ c'est juste/ comme/ par exemple/
- Alain : un mulot/ le héros de sa communauté/
- CLAUDE : parfait/Laurence qu'est-ce que tu voulais dire/
- Laurence : euh ben/ aussi euh/ par exemple/ euh/ quand il parle de la grenouille/ il dit ce que c'est/ euh/ le batracien/
- CLAUDE : elle fait partie de la famille des batraciens/ voilà un autre moyen/c'est de dire de quel ensemble/ ça fait partie/ par exemple/ chez vous (à é1 et é2)/ vous avez une maitresse d'école/ on pourrait mettre ça/ ça fait partie de l'ensemble des .
- é1 : des humains/
- CLAUDE : des humains/ ou peut-être autre chose/
- é2 : des femmes/
- CLAUDE : ou des femmes/ hein/ donc on peut aussi utiliser ce truc-là/hein/ dire le nom de l'ensemble dont ça fait partie/un autre/ une autre astuce/que l'auteur a utilisé/ oui
- Rose : ben/ je sais pas mais/ par exemple il surnomme/ quand il parle de la grenouille/ il dit comment elle est/ il la nomme/
- CLAUDE : alors la pauvre/ la malheureuse/ vous avez mis dans la colonne grenouille/
- é1 : ouais/
- Rose : l'inconsciente/
- CLAUDE : dans la colonne/grenouille "information supplémentaire" vous devez avoir mis la pauvre/ la malheureuse/ le batracien/.ça c'est les trois manières dont l'auteur a désigné la grenouille/ l'inconsciente/ c'est pas la grenouille/ non non/
- Gérard : c'est la fourmi/
- CLAUDE : l'inconsciente/ c'était la fourmi/ donc ceux qui ont mis inconsciente / dans la grenouille/ vous vous êtes trompés/ l'inconsciente c'est la fourmi/donc dans la fourmi/ y a le mot/ l'inconsciente/donc voilà/ on peut aussi un adjectif qui dit comment est/ le héros/ courageux/ le courageux/ le pauvre/ la pauvre et caetera/ et puis dans l'épeire/ parce que là/ j'ai vu des qui en ont oublié/. le / qu'est-ce qui dit l'auteur à la place de l'épeire/ (...) (Claude ; leçon 2 ; 2:01:17)

L'exemple ci-dessus montre qu'elle met en œuvre deux gestes didactiques de manière conjointe, d'une part, la mise en mémoire en débutant cet extrait par « *vous avez découvert là comment un écrivain ...* » et en donnant la parole aux élèves et, d'autre part, l'institutionnalisation en insistant sur les découvertes mises en évidence par les élèves

dans un souci de généralisation « voilà un autre moyen/ c'est de dire de quel ensemble/ ça fait partie » et de recontextualisation dans leur propre texte « par exemple/ chez vous (à é1 et é2)/ vous avez une maîtresse d'école/ on pourrait mettre ça/ ça fait partie de l'ensemble ... ».

Cet exemple nous amène à nous interroger sur les caractéristiques formelles des institutionnalisations mises en œuvre.

2.2 Les caractéristiques formelles des institutionnalisations

En préambule à ce chapitre, nous avons dit avoir pris en compte tous les moments dans lesquels l'enseignant mettait en œuvre une des trois actions définies par Schneuwly et Dolz (2009) comme caractéristiques de l'institutionnalisation (généralisation, modalisation/prescription, recontextualisation) sans nécessairement que chaque institutionnalisation ait les trois caractéristiques simultanément.

Il nous semblait donc intéressant d'observer de plus près ces caractéristiques formelles dans le discours mis en œuvre par les enseignantes pour construire et institutionnaliser les dimensions de l'objet « reprises anaphoriques » travaillées avec leurs élèves.

La généralisation, c'est-à-dire la démarche consistant à passer d'un savoir contextualisé à un savoir plus général, est la caractéristique la plus présente dans toutes les institutionnalisations (voir tableau ci-après). Ceci semble assez logique puisque que ce geste d'institutionnalisation vise justement à rattacher un savoir en construction vers un savoir collectif et lié à la culture de la discipline. La caractéristique de généralisation semble donc l'une des caractéristiques fondamentales de la plupart des institutionnalisations (27/31). Cette généralisation prend souvent appui sur le travail réalisé autour des désignations utilisées (dans des productions ou dans des textes d'auteurs) pour cibler l'attention des élèves sur l'une ou l'autre dimension de l'objet « reprises anaphoriques ». Cette généralisation est présente chez toutes les enseignantes participant à la recherche.

Tableau XI-1 : caractéristiques formelles des institutionnalisations et dimensions institutionnalisées

Caractéristiques formelles des institutionnalisations			N. inst.
Généralisation	modalisation	Décontextualisation/ recontextualisation	
27	17	14	31

La deuxième caractéristique proposée par Schneuwly et Dolz (2009) pour définir le geste d'institutionnalisation est en lien avec les marques de modalisation dans les discours. La modalisation est une opération langagière par laquelle l'énonciateur donne son point de vue (Chartrand et al., 1999). Tout comme Aeby (2009) l'a mis en évidence dans la recherche réalisée par le groupe GRAFE autour du texte argumentatif, nous observons que les institutionnalisations sont un lieu privilégié par les enseignantes du dispositif pour

donner un message connoté positivement ou négativement aux élèves (voir tableau ci-avant). Ces marques de modalisation sont l'occasion pour l'enseignante et pour les élèves de donner de l'importance au savoir en train de se construire.

L'acte de décontextualiser et de recontextualiser les apprentissages construits dans une situation nouvelle met en évidence ici comment les enseignantes participant au dispositif font des liens entre des savoirs sur les reprises anaphoriques et leur utilisation dans une situation de production textuelle. Nous pouvons remarquer que presque la moitié des institutionnalisations marque clairement le passage d'un savoir construit à son transfert dans une situation concrète de production (voir tableau ci-avant). L'extrait ci-dessous témoigne bien de ce passage entre des découvertes en train de se construire et leur utilisation en situation de production textuelle.

donc là/ l'auteur/ Yack Rivais/ il a fait exprès/ d'utiliser la recette opposée de ce que/ nous on aimerait/. c'est/ il a utilisé/ que des pronoms/. que des mots/ très vagues/ qui désignent très peu les personnes/ pour laisser le suspense/ jusqu'au bout/. mais dans votre récit d'aventure/. l'idée/ c'est d'utiliser la recette opposée/. pour que on essaye/ d'avoir des renseignements/. pis de savoir/ où on en est/. ok/

(Steph ; leçon 2 ; 0:55:13)

Il semble important d'expliquer pourquoi, dans certaines institutionnalisations identifiées, les enseignants ne généralisent pas le savoir ; car de toute évidence, cette caractéristique semble somme toute fondamentale au geste d'institutionnalisation. Si nous avons choisi de répertorier ces extraits de pratique comme des institutionnalisations, c'est que dans ces moments-là, les enseignants recontextualisent le travail en cours et lui donne une importance par des effets de modalisation. Dès lors, nous avons décidé de les prendre en compte, même si les enseignantes observées ne généralisent pas encore le savoir en train de se construire dans ces institutionnalisations-là.

2.3 La place des outils matériels dans les institutionnalisations

Nous rappelons que, selon Schneuwly (2009b), l'enseignant utilise des outils matériels et langagiers pour transformer les modes de pensée et d'agir des élèves. Nous observons ici comment l'enseignant utilise des outils matériels pour institutionnaliser le savoir en construction (voir tableau ci-après).

Tableau XI-2 : La place des outils matériels dans les institutionnalisations

Outils matériels utilisés dans les institutionnalisations	
Institutionnalisations orales, sans aucune référence matérielle	2
Référence à une liste de reprises repérées ou produites, mises par écrit collectivement	9
Référence à une production d'élève (analyse des reprises utilisées)	7
Référence à une liste de reprises produites dans le cadre d'un exercice	4
Référence à un texte d'auteur (analyse des reprises utilisées)	3
Référence à un texte d'auteur et à la production initiale (comparaison des reprises utilisées)	3
Référence au dictionnaire des synonymes	2
Référence à l'outil construit (catégorisation de reprises possibles)	1
	31

On peut en premier lieu remarquer que toutes les participantes se réfèrent très régulièrement (29/31) à un écrit produit ou observé pour institutionnaliser le savoir en train de se construire. Dans le cadre d'un enseignement grammatical sur les reprises utilisées pour désigner des personnages au fil d'un récit, nous pouvons répertorier trois types d'outils importants dans la construction et l'institutionnalisation de l'objet.

- Les enseignantes observées mettent régulièrement par écrit une liste de reprises, soit produites oralement et collectivement par les élèves, soit repérées dans des textes d'auteurs voire des productions d'élèves. Cet inventaire de reprises mises par écrit est repris pour institutionnaliser le savoir en train d'être construit.
- Par ailleurs, les enseignantes font référence dans leurs institutionnalisations aux productions des élèves, que ce soit les reprises utilisées dans la production initiale des élèves ou la production de reprises dans un exercice particulier.
- Enfin, les participantes à la recherche utilisent dans leurs institutionnalisations des textes d'auteurs et plus particulièrement les reprises utilisées par les auteurs pour reprendre leur personnage au fil du récit.

Il est intéressant de remarquer que si trois participantes ont construit collectivement ou individuellement un outil au service du texte, en catégorisant les reprises possibles, seule une enseignante revient sur l'outil construit dans une institutionnalisation. Cette observation nous semble très paradoxale puisque l'un des rôles essentiels d'un outil construit en grammaire est de participer à l'institutionnalisation du savoir, son autre rôle étant de servir le réinvestissement des connaissances en situation. Nous mettons plutôt en lien cette observation avec le constat de la faible présence des institutionnalisations dans le cours de l'action des enseignantes observées. Et nous faisons donc l'hypothèse que les participantes donnent de l'importance à la construction d'un outil au service de la production mais que par contre, elles ne perçoivent pas la nécessité d'institutionnaliser le savoir construit d'un point de vue grammatical.

En synthèse, nous pouvons affirmer que dans leurs institutionnalisations, les enseignantes observées font des liens réguliers avec des outils matériels utilisés pour construire le savoir au fil de la séquence. Ces outils sont souvent un « média » pour faire

référence aux reprises identifiées voire construites. Par contre, elles n'utilisent que très rarement les outils construits répertoriant les types de reprises (catégorisation grammaticale). Ces constats montrent que si les enseignantes donnent de l'importance aux reprises identifiées ou construites au fil de la séquence, c'est davantage pour les mettre « au service » de la production future et non pour construire des connaissances sur la langue.

3 Synthèse sur le geste d'institutionnalisation

Nous pouvons donc dire que le geste d'institutionnalisation reste le geste le moins présent dans les différentes pratiques observées. Ce geste très court est surtout utilisé en cours et en fin de leçon pour synthétiser le savoir en construction et lui donner un caractère de généralisation. Les enseignantes observées accompagnent régulièrement cette généralisation d'outils langagiers modélisants pour montrer l'importance du savoir en train d'être construit. L'accent porté par les enseignants à ce temps très court, par des effets langagiers modélisants, rejoint les propos de Ronveaux et Simon (2005) qui, par l'analyse gestuelle et prosodique du travail d'enseignants du secondaire dans les institutionnalisations, ont montré comment l'enseignant utilise certains effets gestuels et prosodiques pour focaliser l'attention des élèves et montrer ce qu'il est essentiel d'apprendre. Presque la moitié des institutionnalisations observées permettent à l'enseignant de recontextualiser le savoir construit dans une tâche d'écriture future. Cet aspect semble particulièrement intéressant dans la présente recherche puisque notre questionnement général porte sur les liens possibles entre production textuelle et apprentissage structuré.

Enfin, par l'observation de la place des outils matériels dans les institutionnalisations, nous remarquons que ces outils participent davantage au réinvestissement des connaissances en situation d'écriture ou d'amélioration de sa production initiale qu'à une réelle institutionnalisation de connaissances sur le phénomène des reprises anaphoriques.

Chapitre XII

L'objet enseigné dans les institutionnalisations: une visée en premier lieu normative et stylistique

Dans ce chapitre, nous nous intéressons à la question A3 « *Que peut-on dire de l'objet enseigné ?* » en centrant notre regard sur les institutionnalisations. Dans un premier temps, nous analysons les dimensions de l'objet institutionnalisé. Par la suite, nous répertorions les outils langagiers utilisés par les enseignants pour nommer le savoir à construire.

1 Les dimensions institutionnalisées de l'objet « reprises anaphoriques »

Pour appréhender l'objet pointé dans les institutionnalisations, nous avons regroupé les institutionnalisations observées selon les trois mêmes dimensions de l'objet « reprises anaphoriques » utilisées pour analyser les consignes.

Tableau XII-1 : Dimensions institutionnalisées

Dimension de l'objet « reprises anaphoriques » institutionnalisée	N. institutionnalisations	N. ens.
Sur le plan textuel et sémantique	21/31	4/4
Prendre conscience des difficultés liées aux reprises dans un texte produit ou lu.	7/31	3/4
Produire des reprises variées, améliorer le choix des reprises dans un texte.	13/31	4/4
Favoriser le réinvestissement des connaissances dans une production future.	1/31	1/4
Sur le plan du système de la langue	6/31	3/4
Identifier les types de reprises utilisées pour reprendre les personnages.	3/31	2/4
Etablir des relations de synonymie pour reprendre un personnage.	2/31	1/4
Nommer la terminologie officielle pour parler des reprises.	1/31	1/4
Sur le plan stylistique	4/31	2/4
Identifier les caractéristiques d'un texte qui utilisent une reprise ambiguë du/ des personnage-s.	2/31	2/4
Comparer deux styles (textes d'auteurs dans l'utilisation des reprises des personnages (transparence versus ambiguïté).	2/31	1/4
Total	31	4/4

Avant de regarder plus précisément les dimensions institutionnalisées de l'objet « reprises anaphoriques », notons simplement que vingt et une institutionnalisations sont en lien avec des aspects textuels et sémantiques, six institutionnalisations font référence au système de la langue et quatre à des aspects stylistiques (voir tableau ci-avant).

1.1 Les dimensions les plus fréquemment institutionnalisées : les dimensions textuelles et sémantiques

Tout comme l'analyse des consignes le mettait en évidence, les institutionnalisations les plus fréquentes sont en lien avec la dimension textuelle et sémantique de l'objet enseigné. Par contre, les enseignantes observées institutionnalisent davantage l'importance de varier les reprises utilisées au fil du récit que la prise de conscience de certains problèmes posés par les reprises utilisées dans leurs productions initiales. De même, elles n'institutionnalisent pas le travail de catégorisation des reprises utilisées dans des textes d'auteurs ou d'élèves.

La variété du contenu dans le choix des reprises et l'enrichissement du texte

La variété du contenu dans la manière de désigner les personnages, que ce soit dans leur propre production (initiale, brève ou finale) ou dans des textes d'auteurs, reste l'objectif le plus institutionnalisé chez toutes les enseignantes. La plupart du temps, les enseignantes institutionnalisent la manière de désigner les personnages en faisant référence à la production des élèves, qu'elle soit passée ou future. Désigner les personnages en utilisant des pronoms et des groupes nominaux riches et variés semble un aspect important aux yeux des enseignantes du dispositif et cette dimension apparaît dès la première de leçon et ponctue les différentes leçons de plusieurs enseignantes. Claude par exemple, en fin de première leçon, fait le lien entre les désignations identifiées dans les textes des élèves (en insistant sur le nombre de répétitions et sur la surutilisation des pronoms) et un texte d'auteur (« le piège ») dans lequel l'auteur surutilise à dessein la pronominalisation pour tromper le lecteur sur l'identité du personnage. Elle insiste sur la nécessité de trouver des solutions pour enrichir la manière de désigner les personnages et pour aider le lecteur à mieux connaître les caractéristiques de chaque personnage.

Prenons un autre exemple avec Dominique qui revient sur une activité réalisée en fin de troisième leçon, la production de désignations riches pour parler d'une tortue ; cette enseignante met en évidence la pertinence d'une liste de désignations variées pour nommer et reprendre un personnage au fil d'un récit.

Utiliser des désignations riches et variées, c'est aussi faciliter la compréhension par le lecteur de chaque personnage et de ses caractéristiques. Deux enseignantes, Steph et Claude, montrent la possibilité de mieux connaître la personne dont on parle à l'aide des désignations utilisées.

donc on voit que/ avec des groupes nominaux/. alors des fois/ j'ai transformé un petit peu ce qui était écrit pour pouvoir faire des groupes nominaux/. mais/. là par exemple/ c'était exactement ce qui était écrit/. on voit qu'avec/. on arrive déjà à se faire une sacré image/ du personnage/

(Steph ; leçon 3 ; 2:02:01)

voilà/ le problème c'est que/ lorsqu'on utilise/ seulement des pronoms comme il ou elle/. à nous lecteurs/ ça ne nous dit rien/ ou presque rien/ sur/ les caractéristiques du héros/on sait juste si c'est masculin ou féminin/. mais à part ça on sait pas grand chose de plus/ donc on avait découvert que c'était important de/ trouver des moyens/ de donner des informations au lecteur/. et/. d'éviter de répéter/plusieurs fois/ les ils ils/ la maitresse/ la maitresse/ la maitresse/ parce que c'est/ aussi une question de style/ hein/ c'est pas très beau/ d'écrire comme ça/ donc on avait dit que le vocabulaire/ n'est pas très varié/ non plus hein/ donc c'est mieux si on peut enrichir le vocabulaire/. (Claude ; leçon 2 ; 1:06:10)

Dans ces institutionnalisations liées à la description des personnages, le maitre-mot est aussi la variation des reprises utilisées. Néanmoins Steph et Claude insistent davantage sur l'effet de désignations riches sur la compréhension du personnage et de ses caractéristiques.

La prise de conscience de l'effet des reprises utilisées sur la compréhension des personnages

D'autres institutionnalisations, certes moins nombreuses, mettent le doigt sur le maintien de la compréhension des personnages dans le choix des désignations utilisées. Trois enseignantes, Claude, Steph et Dominique, insistent non seulement sur la nécessité de varier les désignations utilisées mais aussi sur les ambiguïtés et les incompréhensions inhérentes à la surutilisation de reprises pronominales.

STEPH : mais on se rend compte que/ quand on utilise les pronoms/ Justine/ elle a relevé qu'il y a des enfants qui utilisent trop les pronoms/ qu'est-ce qu'il se passe/ (...)

Justine : on sait plus qui c'est/

STEPH : on sait plus qui c'est au bout d'un moment/. parce que si on dit il pour/ le prof/ il pour l'élève/. au bout d'un moment/ on se mélange les pinceaux aussi/ c'est pas/ plus clair/ (Steph ; leçon 1 ; 0:41:11)

on se rend compte que/ on ne sait pas de qui on parle/ hein/ plusieurs d'entre vous l'ont dit/ et il va falloir que/ on réfléchisse ensemble/ comment on peut faire pour que/ ben ces choses deviennent plus claires/

(Dominique ; leçon 1 ; 0:36:40).

Il semble important pour ces enseignantes de rendre attentifs leurs élèves à maintenir une certaine clarté dans leurs textes pour favoriser la compréhension du récit par un lecteur externe. Elles centrent aussi l'attention des élèves sur la nécessité d'éviter les ambiguïtés en utilisant des reprises précises et claires quant au personnage « référent ».

1.2 Les autres dimensions institutionnalisées de l'objet « reprises anaphoriques »

Mis à part les aspects textuels et sémantiques mis en évidence ci-dessus, certaines enseignantes institutionnalisent aussi les autres dimensions de l'objet « reprises anaphoriques ».

Sur le plan du système de la langue

Claude prend vingt minutes pour distinguer les désignations d'un texte d'auteur, « Cœur de lion³⁹ », selon deux fonctions (reprenre un personnage versus donner des informations supplémentaires par la désignation utilisée) mais elle n'institutionnalise pas cette dimension textuelle. Par contre, à la suite de ce travail, elle ressort avec ses élèves quelques caractéristiques des désignations trouvées dans ce texte et institutionnalise ces différentes manières de reprendre un personnage, en faisant des liens avec les productions initiales des enfants. Pour ce faire, elle utilise certaines catégories de reprises, la substitution lexicale par lien d'hyponymie ainsi que la précision d'un syntagme nominal par addition d'adjectifs.

alors/ vous avez découvert là comment un écrivain s'y prend pour ne pas répéter tout le temps il/ donc quels moyens a utilisé cet auteur-là/ parce que c'est le but de l'exercice/ trouver comment faire/ pour euh/ ajouter des informations/. (...) des groupes nominaux/ oui/ c'est juste/ comme/ par exemple/ (...) elle fait partie de la famille des batraciens/ voilà un autre moyen/c'est de dire de quel ensemble/ ça fait partie/ (...) dans la colonne/grenouille "information supplémentaire" vous devez avoir mis la pauvre/ la malheureuse/ le batracien/.ça c'est les trois manières dont l'auteur a désigné la grenouille/ l'inconsciente/ c'est pas la grenouille/ non non/ (...) donc voilà/ on peut aussi utiliser un adjectif qui dit comment est/ le héros/ courageux/ le courageux/ le pauvre/ la pauvre et caetera/ et puis dans l'épeire/ parce que là/ j'ai vu des qui en ont oubliés/. le / qu'est-ce qui dit l'auteur à la place de l'épeire/ (...) l'épouvantable épeire/ donc il reprend le mot/. donc il reprend le mot/ épeire/ mais il lui ajoute/ (...) un adjectif qui nous donne une idée/ de quel genre de bête ça doit être/ donc si je ne sais pas ce que c'est épeire/ avec le mot épouvantable/ ah/ voilà/ j'ai déjà vaguement une idée/ (...) il dit aussi/ la tisseuse/. et avec ces mots-là/ en principe/ si on ne connaît pas le mot épeire/ on peut faire une hypothèse/. (...) c'est une bête épouvantable/ qui tisse/. donc c'est/. (...) alors on peut/ utiliser un/ donner un nom/ comme Finaud par exemple/ ou bien/ (...) voilà/ ou bien un matou matois tout simplement/ pour que ce soit moins long à écrire/. donc/ on reprend le mot matou/ pis on lui ajoute l'adjectif/ matois/

(Claude ; leçon 2 ; 2:01:17)

Cette même enseignante prend le temps d'institutionnaliser le travail réalisé autour de la substitution lexicale par relation de synonymie et particulièrement l'utilisation d'un dictionnaire des synonymes.

Camille, pour sa part, à la fin des trois leçons vécues autour de l'objet « reprises anaphoriques », prend le temps de préciser la terminologie exacte du phénomène étudié tout en relativisant la nécessité de retenir ce terme.

CAMILLE: comment ça s'appelle/ quand on reprend justement/ plusieurs/ fois/ un mot dans un texte/. est-ce que je vous l'ai dit/.

é1 : non/ je crois pas

é2 : des relations

CAMILLE: je crois pas hein/. c'est un mot qui est assez difficile/. je vous demande pas de l'apprendre par coeur/. on dit que c'est des reprises/ anaphoriques/.

Etienne : anaphonix

³⁹ Boutet, R. (1997). « La Petite Bête ». In M. Descotes et J. Jordy. *Bonnes nouvelles*. Bertrand-Lacoste. p. 8.

CAMILLE: pas anaphonix mais anaphoriques/.

(Camille ; leçon 3 ; 2:22:25)

Nous remarquons ici que c'est Claude qui se distingue des autres enseignantes en proposant plusieurs institutionnalisations en lien avec le système langagier dans lequel s'insèrent les reprises anaphoriques. Nous tenons aussi à rappeler que Claude est la seule enseignante participant au dispositif travaillant avec des élèves en fin de cycle II. Cependant, les aspects institutionnalisés par cette enseignante (relation de synonymie et d'hyponymie, enrichissement du groupe nominal) sont déjà dans les programmes de grammaire et de vocabulaire des élèves plus jeunes et sont présents dans toutes les séquences observées. Il est par contre vrai que les enseignantes l'abordent de manière très brève (entre 3' et 6 minutes), à part Dominique qui y consacre une vingtaine de minutes. Il est aussi intéressant de noter que Claude et deux autres enseignantes (Camille et Steph) utilisent un outil qui distingue clairement différentes catégories pour produire des désignations variées ; par contre, aucune de ces enseignantes n'institutionnalisent cet aspect après avoir pris un temps important pour construire l'outil avec leurs élèves (Claude, 67' ; Camille 22' et Steph 32') ; elles ne reprennent que l'idée de varier les reprises sans lister les différentes catégories possibles en faisant référence au système de la langue.

Sur le plan stylistique

Deux enseignantes, Camille et Steph, mettent aussi l'accent sur le style utilisé par certains auteurs dans le choix des reprises utilisées. Camille, par exemple, fait le lien entre le texte « le piège » (lu aux élèves et à la suite duquel les élèves n'arrivaient pas du tout à savoir de qui parlait l'auteur) et leur propre production.

Steph pour sa part compare le style du même auteur, Yack Rivais, qui utilise à dessein des désignations ambiguës pour tromper le lecteur, avec la production initiale des élèves mais aussi avec une auteure de littérature de jeunesse⁴⁰ qui utilise la carte de la transparence pour désigner son personnage principal. Les élèves ont identifié dans ce texte des désignations riches et variées qui permettent de faire connaissance avec ce personnage principal, une maitresse, et qui donnent envie au lecteur de lire la suite du récit.

donc là/ l'auteur/ Yack Rivais/ il a fait exprès/ d'utiliser la recette opposée de ce que/ nous on aimerait/. c'est/ il a utilisé/ que des pronoms/. que des mots/ très vagues/ qui désignent très peu les personnes/ pour laisser le suspense/ jusqu'au bout/. mais dans votre récit d'aventure/. l'idée/ c'est d'utiliser la recette opposée/. pour que on essaye/ d'avoir des renseignements/. pis de savoir/ ou on en est/. ok/ (Steph ; leçon 2 ; 0:55:13)

On retrouve ici la même idée au travers des institutionnalisations faites que ce soit sur le plan textuel et sémantique ou que ce soit d'un point de vue stylistique: la nécessité de varier la manière de reprendre le personnage et de jouer ainsi la carte de la transparence pour désigner les personnages du récit.

⁴⁰ Demers, D. (1994). *La nouvelle maitresse*. Boucherville: éditions Québec/Amérique Jeunesse.

2 Les outils langagiers utilisés pour parler de l'objet « reprises anaphoriques » dans les institutionnalisations

Pour parler des reprises anaphoriques des personnages dans le but d'en faire un savoir généralisé, les enseignantes utilisent différents outils langagiers que nous avons cherché à pointer. Regarder d'un peu plus près comment les enseignantes parlent du savoir à construire, dans les institutionnalisations, révèle le passage d'un savoir enseigné à un savoir construit : quels mots utilisés par les enseignantes les élèves doivent-ils interpréter pour construire leurs propres connaissances ? Ce pointage sert aussi de révélateur des conceptions que se font les enseignantes de l'objet « reprises anaphoriques » qu'ils sont en train d'approfondir avec leurs élèves. Nous remarquons dans le tableau ci-dessous que les enseignantes du dispositif utilisent avant tout des pronoms démonstratifs pour nommer l'objet « reprises anaphoriques ». Pour nommer ce savoir à construire, elles utilisent aussi d'autres procédés, des mots issus d'un métalangage grammatical, des substitutions lexicales diverses ainsi que des périphrases.

Tableau XII-2 : Procédés langagiers utilisés par les enseignantes pour parler de la désignation des personnages dans les institutionnalisations

Dimension	N. d'institutionnalisation	N. d'ens.	Procédés langagiers utilisés pour parler de l'objet					TOTAL
			Pronom démonstratif	Métalangage spécifique	Substitution lexicale	Périphrase	Autre pronom	
Dimension textuelle et sémantique	23	4/4	47	23	26	14	13	122
Dimension liée au système de la langue	4	2/4	3	16	4	10	1	34
Dimension stylistique	4	2/4	5	4	2	2	1	14
TOTAL	31	4	55	43	32	26	14	170

2.1 Les pronoms démonstratifs, des reprises qui s'insèrent dans un discours et un environnement didactique plus large

Les mots les plus utilisés pour parler de l'objet « reprises anaphoriques » dans les institutionnalisations observées sont les pronoms démonstratifs (55/170 ; cf. Tableau XII-2). Ces pronoms tels que « ça » ou « c'est » mettent le doigt sur l'objet institutionnalisé ; si cette désignation est en elle-même vague et peu précise, elle fait toujours référence à autre chose que les enseignantes pointent à l'aide de ce procédé. Parfois, comme dans l'exemple ci-dessous, ces pronoms démonstratifs sont des reprises anaphoriques utilisées en alternance avec des reprises plus précises (ici « ces personnages » ou « ces héros ») ; elles sont utilisées par l'enseignante pour cibler sur quoi porte l'institutionnalisation et par les élèves pour mieux comprendre le savoir enseigné.

vous aussi/ c'est un petit peu plus précis/ parce que par exemple là on sait que c'est une maitresse/voilà/ ça quand même/ ça cible/ mais effectivement/ on n'en sait pas beaucoup plus que ça/. et dans tous vos récits/ on sait très peu de choses sur ces héros/ sur ces personnages/ donc on va/ dans les prochaines fois/ essayer de trouver comment enrichir ça/ pour que ça devienne plus intéressant/ voilà (Claude ; leçon 1 ; 1:02:45)

Parfois, ces pronoms démonstratifs sont utilisés pour pointer quelque chose de l'univers didactique, faisant partie du contexte et non du co-texte, comme dans l'exemple ci-dessous dans lequel l'enseignante montre de la main des désignations issues de textes lues auparavant et qui ont été écrites au tableau noir.

alors là/. alors si dans le texte/ alors c'est ça qui est important/. dans le texte/ là de la maitresse/ (montrant les désignations au TN) on voit/ ça change/ que/ la nouvelle maitresse/ notre nouvelle maitresse/ ça se ressemble/ mais c'est déjà un peu différent/. et c'est ça/ le fait que ce soit varié/ c'est ça qui fait que c'est pas rébarbatif/. (Steph; leçon 2 ; 1:18:02)

On voit donc que l'utilisation de pronoms démonstratifs pour pointer l'objet d'études, même s'il peut paraître peu précis, s'insère dans un discours et dans un environnement didactique, communs aux élèves et à l'enseignant, qui ensemble, donnent du sens au savoir institutionnalisé.

2.2 Un métalangage spécifique propre à une grammaire de la phrase mais non à une grammaire de texte

Pour désigner les reprises anaphoriques, les enseignantes utilisent aussi un vocabulaire construit dans les leçons de grammaire, les termes de « nom », de « pronom » et de « groupe nominal » et plus rarement le terme « d'adjectif » ou de « synonyme » ou encore « mot de sens proche ». Ces désignations font référence à des notions grammaticales liées à la grammaire de la phrase et non à des aspects de grammaire textuelle. Dans les institutionnalisations, les termes spécifiques de l'objet à construire « reprises anaphoriques » et « cohésion nominale » ne sont presque jamais utilisés par les enseignantes observés ni les mots « reprises » et « désignations ».

A deux moments seulement, les enseignantes utilisent le terme de « reprise » (4/170); l'une des enseignantes, d'ailleurs, utilise ce terme pour institutionnaliser « la terminologie » propre au phénomène étudié tout en relativisant son importance « *c'est un mot qui est assez difficile/. je vous demande pas de l'apprendre par cœur* » :

CAMILLE : ok/ alors/ on va/ s'arrêter-là/ pour ce qu'on a/ étudié/ des reprises/. des/ des reprises des mots/dans un texte/. y a peut-être une chose que j'ai oublié de vous préciser/. é12 et é2/. je sais plus si je vous l'ai dit ou pas/. comment ça s'appelle/ quand on reprend justement/ plusieurs/ fois/ un mot dans un texte/. est-ce que je vous l'ai dit/.

é1 : non/ je crois pas

é2 : des relations

CAMILLE : je crois pas hein/. c'est un mot qui est assez difficile/. je vous demande pas de l'apprendre par coeur/. on dit que c'est des reprises/ anaphoriques/.

Etienne : anaphonix

CAMILLE : pas anaphonix mais anaphoriques/.

(Camille ; leçon 3 ; 2:22:25)

Lorsqu'il est utilisé dans les institutionnalisations, le métalangage spécifique choisi semble connu des élèves, du moins des élèves qui participent au dialogue pédagogique :

André : pronoms/

STEPH : des pronoms de conjugaison/ c'est ceux que vous avez le plus facilement utilisés/ mais on se rend compte que/ quand on utilise les pronoms/ Justine/ elle a relevé qu'il y a des enfants qui utilisent trop les pronoms/ qu'est-ce qu'il se passe/ (plusieurs enfants parlent en même temps)/ attention/ moi j'entends du bruit/. et je suis pas sûre/ c'est des moments importants/. (interrogeant Justine)

Justine : on sait plus qui c'est/

STEPH : on sait plus qui c'est au bout d'un moment/. parce que si on dit il pour/ le prof/ il pour l'élève/. au bout d'un moment/ on se mélange les pinceaux aussi/ c'est pas plus clair/
(Steph ; leçon 1 ; 0:41:11)

A part ce métalangage spécifique, le concept de mot est aussi assez présent dans ces moments d'institutionnalisation. S'il est généralement utilisé pour parler de toutes les désignations possibles, autant nominales que pronominales, il est parfois utilisé comme synonyme du mot « nom ».

Camille est l'enseignante qui privilégie le plus le métalangage spécifique (environ la moitié des reprises utilisées) en utilisant les termes « mot », « nom » et « reprise » pour pointer les désignations des personnages dans les institutionnalisations. Steph et Claude utilisent aussi régulièrement ce procédé (environ le quart des reprises utilisées) en faisant non seulement référence au terme de « mot » mais aussi à un vocabulaire grammatical plus spécifique tel que « les pronoms », « les groupes nominaux » et « les adjectifs ».

2.3 Des substitutions lexicales peu précises mais faisant écho à un univers didactique très concret

Les enseignantes utilisent d'autres substitutions lexicales pour parler des différentes manières de désigner un personnage. Des reprises tels que « la liste pour chaque héros », « plein de choses », « une bonne réserve de mots » ou encore « différentes possibilités » sont des reprises intrinsèquement peu précises mais sont, tout comme les pronoms démonstratifs, liés à des moyens concrets, visibles dans le contexte didactique ou sont utilisés dans le discours en alternance avec d'autres reprises plus précises. Dans l'exemple ci-dessous, Dominique fait référence dans son institutionnalisation à une liste de désignations possibles, construite en commun pour nommer un animal ou un personnage, et visible au moment de l'institutionnalisation.

bon ben vous savez quoi/ c'est vraiment super que vous ayez réussi à faire une liste pareille pour ces deux XX comme ça/ maintenant il faut imaginer/ que quand on va/ chut/ que quand on va reprendre/ le travail / dans votre/ que vous allez retravailler votre texte/ ben utilisez la même technique/ c'est-à-dire/ que vous parlez de / vos/ de votre ou vos héros/ tiens/ comment je pourrais les qualifier/ on prendra peut-être un moment pour faire une liste comme ça/ ça vous donne une réserve d'idées/ c'est vraiment le but/

(Dominique ; leçon 3 ; 2:26:17)

Dominique est d'ailleurs l'enseignante qui privilégie le plus des substitutions lexicales pour parler de la manière de désigner les personnages (environ la moitié des reprises

utilisées). Elle fait référence à une « liste de mots » mais aussi parle de « sacré choix », de « moyens » et de « différentes possibilités » pour nommer la variété des désignations possibles.

2.4 La périphrase, un moyen riche et varié pour nommer l'objet d'enseignement-apprentissage

Nous avons pointé, dans les institutionnalisations observées, une utilisation fréquente de la périphrase pour pointer l'objet institutionnalisé (26/170, cf. Tableau XII-2). Comme sa définition l'indique, la périphrase est un procédé anaphorique qui sert à nommer une réalité en lui apportant un supplément d'information. Lorsque certaines enseignantes, après un travail spécifique d'observation des reprises anaphoriques dans les productions initiales ou dans un texte d'auteur, demandent aux élèves « *comment faire autrement pour que les textes soient plus intéressants* », « *la variété des mots qu'on utilise pour parler de chacun des personnages* », le « *choix pour désigner quelqu'un dans vos textes* » ou encore « *des moyens de donner des informations au lecteur et d'éviter de répéter plusieurs fois la même chose* », on remarque la richesse d'un tel procédé anaphorique. Par la périphrase, les enseignantes observées pointent clairement l'objet d'enseignement, en utilisant souvent les verbes « désigner », « reprendre » ou « nommer » ; de plus, elles mettent l'accent sur la fonction de ces désignations : rendre les textes plus intéressants, parler de chacun des personnages, qualifier les personnages, donner des informations au lecteur ou encore éviter de répéter plusieurs fois le même mot.

Il est enfin important de dire que certaines enseignantes ont utilisé à plusieurs reprises ce moyen particulier pour nommer l'objet à construire, notamment Claude et Dominique (environ le quart des reprises utilisées) alors que les deux autres enseignantes participant à la recherche ne l'ont que rarement utilisé.

2.5 Comparaison entre deux moyens langagiers pour parler de l'objet à construire : le métalangage spécifique versus la périphrase

L'institutionnalisation a pour fonction essentielle de fixer un savoir en construction et de le rattacher à des savoirs théoriques, partagés par une communauté disciplinaire. Aussi l'utilisation d'un métalangage spécifique semble indispensable dans ces moments d'institutionnalisation puisque ce procédé langagier fait référence à des notions validées par la culture de la discipline. Les élèves peuvent ainsi retrouver ces savoirs nommés explicitement dans des documents de référence officiels. Leur utilisation régulière en classe contribue à développer un langage spécifique pour mieux décrire la langue que ces élèves sont en train de construire et d'utiliser. Dans le cadre de notre objet « reprises anaphoriques », les enseignantes privilégient un métalangage lié à la grammaire de la phrase. Ce choix favorise les liens entre des connaissances textuelles en train de se construire, ici les reprises des personnages utilisées au fil du récit, et des connaissances déjà construites ou en construction liées à la grammaire de la phrase, ici les différents

pronoms et les différents constituants du groupe nominal ainsi que certaines substitutions lexicales (par lien d'hyponymie et de synonymie principalement).

Pourtant, certaines enseignantes observées (Claude et Dominique) utilisent un autre procédé anaphorique, la périphrase. Avant de nous pencher sur ce procédé, présentons quelques exemples concrets issus de notre corpus :

donc vous remarquez / la variété de mots qu'on utilise pour parler de chacun de ces personnages/
(Dominique ; leçon 2 ; 1:37:18)

ok/ on a vu/ que/ on peut parler de notre mulot en l'appelant Coeur de lion/ en l'appelant le mulot/
en l'appelant/. euh/ il/ lui/ enfin/ on pourrait/ même si on voulait/ en inventer des tas d'autres/..
(Dominique ; leçon 2 ; 1:39:13)

alors/ vous avez découvert là comment un écrivain s'y prend pour ne pas répéter tout le temps il/
donc quels moyens a utilisé cet auteur-là/ parce que c'est le but de l'exercice/ trouver comment
faire/ pour euh/ ajouter des informations/. (...)voilà un autre moyen/c'est de dire de quel ensemble/
ça fait partie/ (...) adjectif qui nous donne une idée/ de quel genre de bête ça doit être/ donc si je
ne sais pas ce que c'est épeire/ avec le mot épouvantable/ ah/ voilà/ j'ai déjà vaguement une idée/
(Claude ; leçon 2 ; 2:01:17)

Nous pouvons tenter des hypothèses sur l'intention, d'ailleurs peut-être inconsciente, visée par l'utilisation de ce procédé dans les institutionnalisations. Pour ce faire, nous pouvons remarquer dans un premier temps que la périphrase utilise un vocabulaire spécifique mais transformé quelque peu : au lieu de parler de reprises ou de désignations, ces enseignantes utilisent leur substantif verbal ou un synonyme (reprenre, désigner, appeler, parler de, qualifier). De plus, ces périphrases nomment souvent les fonctions des reprises anaphoriques dans la construction du récit et plus particulièrement dans la construction des personnages. Aussi, ce procédé semble plus riche qu'il n'y paraît. Il ne remplace pas, certes, un vocabulaire spécifique validé par la communauté disciplinaire, mais il capte peut-être davantage l'attention de l'élève en lui parlant du savoir à construire avec des mots qu'il comprend.

2.6 Liens entre outils langagiers et dimensions de l'objet institutionnalisés

Si l'on met en lien les outils langagiers utilisés et la dimension de l'objet étudiée, nous pouvons établir certains constats. Pour institutionnaliser les connaissances liées à la dimension textuelle et sémantique, certaines enseignantes utilisent plutôt des pronoms démonstratifs (Steph 32/54 ; Claude 9/24), voire des substitutions lexicales (Dominique 12/25 ; Claude 7/24). Si ces procédés langagiers peuvent, à première vue, paraître peu précis, il n'en est rien car ils fonctionnent soit à titre de reprises, en alternance avec un vocabulaire spécifique, soit à titre de déictique en pointant des moyens concrets présents dans l'espace didactique et connus des élèves.

Par contre, pour cibler l'attention des élèves sur le système langagier (catégories de reprises, terminologie, synonymie), les enseignantes qui institutionnalisent cette dimension utilisent davantage des procédés anaphoriques donnant des informations précises tels que le métalangage spécifique (47%) ou la périphrase (29%). Camille utilise

davantage le métalangage spécifique (5/7) alors que Claude utilise les deux procédés de manière équilibrée (11/27 pour le métalangage spécifique et 10/27 pour la périphrase).

Ces différents constats semblent tout à fait logique : pour faire prendre conscience de certains faits textuels et sémantiques après l'analyse de productions initiales ou de textes d'auteurs, les enseignants font directement référence aux constats faits en utilisant des déictiques pour montrer le savoir en construction, souvent noté au tableau noir ; par contre, pour insérer le savoir construit dans le système langagier, les enseignants utilisent des mots plus précis (métalangage spécifique, périphrase).

3 Synthèse sur le savoir enseigné visible dans les institutionnalisations

Les dimensions de l'objet institutionnalisées sont avant tout textuelles et sémantiques. Par leurs institutionnalisations, les enseignantes observées donnent une importance certaine à la variété et la richesse des reprises et la nécessité d'améliorer les productions sur ce plan. Les enseignantes observées insistent peu sur la typologie grammaticale des reprises identifiées et sur l'utilité des reprises au fil du récit, mis à part le fait qu'elles rappellent à plusieurs reprises la nécessité de les varier afin de se faire une bonne image des personnages. Nous pouvons donc affirmer que le travail mis en œuvre autour des reprises anaphoriques a d'abord une visée stylistique et normative et non un souci de constructions de connaissances sur la langue. Nous définissons sous « visée stylistique » l'importance donnée par les enseignantes observées à la variété et la richesse du vocabulaire. De même, nous parlons de « visée normative » parce que dans leurs institutionnalisations, elles insistent sur une bonne manière de reprendre les personnages au fil du récit, l'utilisation d'un style transparent et riche, et demandent aux élèves d'éviter les reprises pronominales ou peu précises.

Pour parler de la dimension textuelle et sémantique, les enseignantes utilisent plutôt des outils langagiers peu précis (pronoms démonstratifs, substitution nominale) mais font des liens directs et gestuels vers des moyens didactiques précis présents dans la classe (par exemple des listes de désignations notées au tableau noir ou sur un panneau). Il faut cependant relativiser ces résultats en rappelant que les institutionnalisations sont peu présentes dans le cours de l'action et que dans notre échantillon, une enseignante influence grandement le corpus des institutionnalisations observées. En effet, nous n'avons observé que 4 enseignantes et les institutionnalisations d'une enseignante sont nombreuses par rapport au total observé (14/31). Et si nous analysons de manière pointue les discours de cette même enseignante, nous remarquons qu'elle privilégie l'utilisation de pronoms démonstratifs puisque la moitié des désignations utilisées pour parler de l'objet à construire sont sous cette forme.

Il est aussi intéressant d'observer que les termes spécifiques de l'objet enseigné, « reprises anaphoriques » et « cohésion nominale », ne sont presque jamais utilisés par les enseignantes observées. Elles leur préfèrent l'utilisation d'un vocabulaire spécifique propre à la grammaire de la phrase, liées à des notions plus ou moins connues des élèves. Il semble clair que le terme « reprise anaphorique » ne fait pas partie du vocabulaire des élèves, ce qui pourrait expliquer que les enseignantes ne l'utilisent pas.

Cependant, les mots « reprise » ou « désignation », bien que plus abordables pour les élèves, ne sont pas non plus utilisés par les enseignantes participant à la recherche. Par contre, elles utilisent leur substantif verbal ou un synonyme (reprendre, désigner, appeler, parler de, qualifier) en utilisant un autre procédé langagier pour parler de l'objet enseigné, la périphrase. Ce constat s'explique probablement par le caractère « nouveau » de l'objet « reprises anaphorique », notion qui fait seulement son apparition dans le nouveau plan d'études (CIIP, 2010, en consultation au moment de la recherche). Les enseignantes n'ont peut-être pas l'habitude d'utiliser ce vocabulaire-là et de ce fait, l'écartent de leur discours, même si elles ont accepté, dans le cadre de cette recherche, de travailler précisément sur cet objet d'apprentissage. Aeby (2009, p. 173), dans sa recherche à propos des institutionnalisations de séquences didactiques autour du genre argumentatif, va dans le même sens et complète bien nos propos. Cette chercheuse fait l'hypothèse que les enseignants utilisent des procédés variés pour parler de l'objet à construire parce que « le métalangage propre aux objets textuels est peu développé et peu connu et qu'il semble, en plus, difficilement maîtrisable ; les élèves auraient peut-être du mal à comprendre ».

Enfin, nous remarquons que les enseignantes n'enseignent ni n'institutionnalisent les différentes fonctions des reprises anaphoriques dans la production d'un récit. Elles utilisent par contre un procédé anaphorique particulier, la périphrase, qui leur permet d'insister sur la fonction des reprises anaphoriques mêmes si cela n'a pas fait l'objet d'un enseignement spécifique. Les périphrases utilisées soulignent l'intérêt de reprises variées dans la construction du récit pour rendre le texte plus intéressant, éviter des reprises ambiguës et ainsi mieux qualifier les personnages au fil du récit. Ce procédé langagier ne remplace pas un vocabulaire validé par la communauté scientifique. Cependant, l'utilisation de la périphrase, en alternance avec un métalangage grammatical, pourrait être une stratégie intéressante, construite par certaines enseignantes observées, pour faciliter la compréhension du savoir en train d'être construit.

Chapitre XIII

Le geste de régulation interactive, un lieu pour observer comment se construit le sens de l'objet étudié

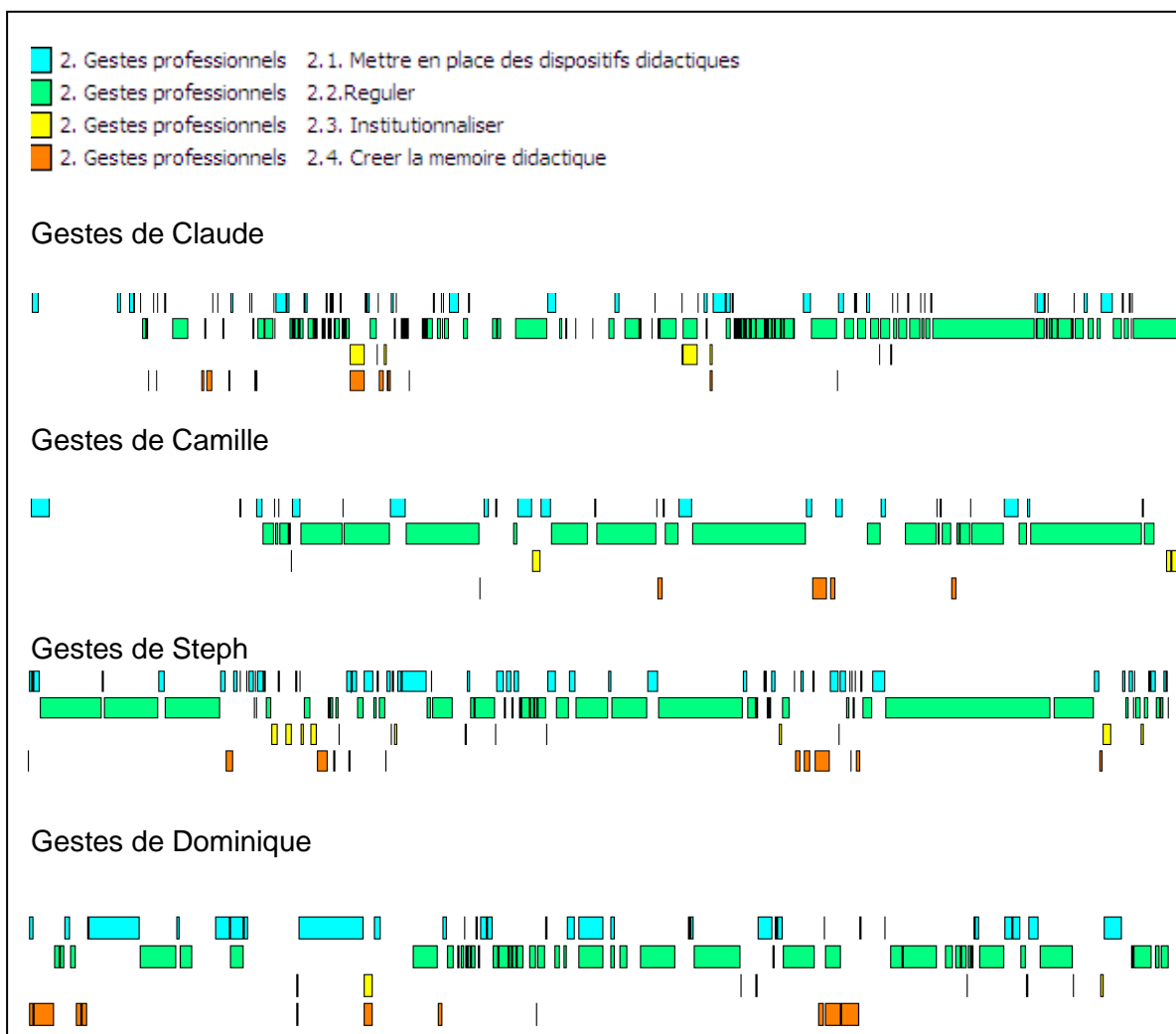
Nous tenons à souligner que nous avons observé le geste de régulation interactive uniquement par rapport à la construction de l'objet grammatical « reprises anaphoriques », puisque les leçons filmées traitaient prioritairement de cet objet.

Dans ce chapitre, nous tentons de répondre à la question de recherche A2 « *Comment les enseignants régulent-ils les apprentissages et quels sont les principaux obstacles régulés par les enseignants au fil de l'action ?* ».

Aussi, dans un premier temps, nous faisons une brève observation du geste de régulation interactive dans la temporalité de chaque pratique singulière et des principaux types de dispositifs régulés. Puis, nous faisons une analyse des principaux obstacles visibles dans la construction de l'objet « reprises anaphoriques ». Enfin, nous faisons une brève analyse de la participation des élèves dans la régulation des apprentissages.

La première chose à remarquer est que le geste de régulation interactive fait partie du fil de l'action de l'enseignante puisqu'il apparaît tout au long de la construction de notre objet grammatical (voir geste « réguler », en vert dans la figure ci-avant) dans toutes les pratiques observées.

Figure XIII-1 : Gestes de régulations interactives dans les pratiques observées⁴¹



1 Les types de dispositifs régulés

Afin de comptabiliser le nombre de régulations entreprises au fil de l'action, nous avons identifié les échanges interactifs entre enseignants et élèves à propos de l'objet à construire. Nous n'avons pas pris en compte les échanges interactifs élèves-élèves puisque, durant l'enregistrement, nous avons choisi de focaliser notre observation (et notre micro) sur l'action enseignante. La participation des élèves dans les échanges transcrits est néanmoins bien présente dans les régulations maitres/élèves individuelles et collectives. Nous avons choisi de répertorier ces événements en fonction des types de dispositifs mis en œuvre et déjà définis dans le chapitre IX (pp. 157-173).

⁴¹ Schémas réalisés à partir du logiciel « Transana ».

Tableau XIII-1 : Les types de dispositifs régulés

Type de dispositifs	N. d'évén. régulatifs	N.d'ens.	Description des dispositifs régulés
Dispositifs proposant la lecture et l'analyse de textes d'auteurs	11	4/4	Lecture et compréhension d'un texte aux reprises particulières Identification du style de cohérence nominale utilisé par un auteur
	10	4/4	Identification des reprises utilisées
	1	1/4	Analyse des fonctions des reprises des personnages
	2	1/4	Analyse de la typologie des reprises identifiées dans les textes d'auteurs
Dispositifs visant l'analyse de productions textuelles	5	4/4	Lecture des productions initiales et analyse Discussion sur le vécu (ressenti, stratégies, difficultés)
	6	4/4	Identification des reprises des personnages utilisées
	5	2/4	Identification des reprises des personnages problématiques dans les productions
	3	3/4	Analyse de la typologie des reprises identifiées dans les productions
Dispositifs visant la production d'outils	8	3/4	Production de reprises variées à l'oral ou à l'écrit
	11	3/4	Construction d'un outil pour varier les reprises anaphoriques
Dispositifs visant une production textuelle - initiale - brève orale ou écrite - finale	3	2/4	Production brève aux reprises variées à l'oral
	1	2/4	Recontextualisation du travail réalisé autour des reprises anaphoriques en vue de la production finale
	1	1/4	Réinvestissement du travail réalisé autour des reprises anaphoriques dans l'amélioration de la production
Total	67	4/4	

Ainsi, durant les trois leçons filmées de chaque pratique singulière, nous avons identifié 67 événements régulatifs liés à la construction de connaissances en lien avec les reprises anaphoriques (voir tableau ci-dessus). Par événement régulatif, nous entendons tout échange interactif entre maître et élève(s) délimité par un changement de matériel, de forme sociale ou de consigne. Il est clair que durant un événement régulatif, l'enseignant et les élèves peuvent tenter de clarifier différentes dimensions de l'objet « reprises anaphoriques », dans les travaux en duos ou individuels.

En analysant les types de dispositifs régulés (voir tableau ci-avant), nous pouvons aussi affirmer que dans chaque pratique singulière la plupart des dispositifs mis en œuvre font l'objet de régulations, qu'elles soient individuelles ou collectives. Les enseignantes observées se distinguent donc peu quant au nombre d'événements régulatifs mis en œuvre. Les enseignantes qui ont un taux d'événements régulatifs plus faibles ont aussi

mis en œuvre un nombre moins important de dispositifs différents durant les leçons observées.

Suite à la répartition des régulations interactives dans les différents dispositifs, nous avons sélectionné les quatre dispositifs les plus régulés :

- L'identification des reprises dans les productions des élèves et dans des textes d'auteurs (16 événements régulateurs, présents dans chaque pratique singulière);
- La compréhension d'un texte aux reprises particulières et l'identification des effets de style (11 événements régulateurs, présents dans chaque pratique singulière) ;
- La construction d'un outil pour varier les reprises anaphoriques (11 événements régulateurs, présents dans 3 pratiques, à l'exception de Dominique, qui n'a mis en œuvre aucun dispositif en lien avec cet objectif) ;
- La production de reprises variées (8 événements régulateurs présents dans 3 pratiques, à l'exception de Claude qui n'a mis en œuvre aucun dispositif en lien avec cet objectif).

Nous avons donc décidé de porter un regard plus pointu sur les interactions régulatrices de ces quatre dispositifs afin d'analyser les obstacles vécus et comment enseignant et élèves participent à la création d'espaces de significations autour de l'objet « reprises anaphoriques ».

2 Quelques obstacles significatifs dans la construction de l'objet « reprises anaphoriques »

2.1 Les obstacles liés à l'identification des reprises dans un texte

L'identification des désignations des personnages dans les productions des élèves n'est pas facile dans les premiers dispositifs liés à la construction de connaissances à propos des reprises anaphoriques (voir Tableau ci-après).

Le terme de reprise pose problème. Plusieurs fois, trois enseignantes (Claude, Steph et Dominique) doivent redéfinir avec d'autres mots ce qu'elles entendent par reprise et distinguer les reprises anaphoriques d'autres aspects liés au personnage, tels que sa description, ses actions ou ses paroles (dialogues). Ces régulations sont à l'initiative de l'enseignante suite à l'observation de travaux d'élèves, ce qui semble logique puisque l'élève n'a pas conscience de l'obstacle qu'il vit lorsqu'il souligne des éléments descriptifs ou des dialogues en lieu et place des reprises de personnages. Seule Camille ne fait aucune régulation et ne semble pas identifier d'obstacles auprès des élèves de sa classe. Pour expliquer cette différence, nous faisons l'hypothèse que c'est la macrostructure des dispositifs mis en œuvre qui aident les élèves de cette classe à avoir une meilleure compréhension de la notion travaillée. Car cette enseignante propose très rapidement (voir « La pratique de Camille », p. 139, 3^{ème} activité de la première leçon sur les reprises anaphoriques) des exercices structurés sur les reprises anaphoriques à l'aide de textes brefs : trouver des substituts pour remplacer un animal et identifier les reprises utilisées par l'auteur dans la description de deux animaux domestiques. Ce pointage très précis sur l'objet d'études permet de clarifier très rapidement sur quoi l'attention des élèves doit se porter.

Tableau XIII-2 : obstacles liés à l'identification des désignations

Types d'obstacles	Types d'événements régulatifs	N. d'év. régulatifs	N. d'ens.
Distinguer les reprises anaphoriques des autres éléments du récit ou des dialogues	régulations individuelles/duos initiées par l'enseignant	8	3/4
	régulations collectives initiées par l'enseignant	2	
Repérer toutes les désignations, surtout les plus complexes	régulations individuelles/duos initiées par l'enseignant	8	4/4
	régulations collectives initiées par l'enseignant	6	
	régulations initiées par un élève	6	
Distinguer les pronoms personnels des pronoms impersonnels (on, il)	régulation collective initiée par l'enseignant	1	2/4
	régulation initiée par un élève	1	

Un autre aspect important qui fait l'objet de nombreuses interactions régulatrices dans toutes les pratiques observées est l'identification de certaines reprises complexes : les pronoms personnels compléments de verbe (lui, les) ainsi que les groupes nominaux complets (déterminant, adjectif, groupe adjectival, groupe prépositionnel).

A nouveau, ce type d'obstacle est plutôt identifié par l'enseignant suite à l'observation de travaux d'élèves. Néanmoins, dans la classe de Dominique, plusieurs interactions régulatrices sont à l'initiative d'un élève dans un moment collectif. Cet élève, pourtant en 5^e, identifie déjà des désignations complexes tels que le pronom réfléchi « se » ou la reprise partielle par déterminant possessif et fait part de ses découvertes dans le cadre de la mise en commun collective.

Henri : X
 DOMINIQUE : pardon
 Henri : on
 Henri : ouais/ ouais/
 DOMINIQUE : ici ça parle /que de lui/
 Henri : ouais
 DOMINIQUE : tu me lis la phrase/
 Henri : on a beau/ s'appeler Coeur de lion/ quand on n'est qu'un mulot/ il vaut mieux prendre ses précautions/
 DOMINIQUE : quand on n'est qu'un mulot/ il va mieux prendre ses précautions/ok/ là/ ouais/ effectivement/ on peut dire/ qu'il parle de lui/ c'est un petit peu le on général/ c'est-à-dire/ tous les mulots devraient faire attention/
 Henri : ou bien on a/ on a beau s'appeler Coeur de lion/
 DOMINIQUE : oui/.. c'est le même/ d'accord/ c'est la même situation/ok (interrogeant le même élève)
 Henri : qui XXXXX
 DOMINIQUE : qu'ils m'ont/
 Henri : non qu'il et mon/

DOMINIQUE : qu'il et mon/ le mon il veut dire quoi/ tu me lis la phrase/
Henri : Il faut, dit-il, que je prenne mon courage/
DOMINIQUE : ah/ mon courage/ oui/ ok/ très bien/ c'est par rapport au sien/ d'accord/ autre chose^α
(...)
Henri : oui
DOMINIQUE : Henri
Henri : se
DOMINIQUE : pardon/
Henri : se
DOMINIQUE : se/ lis-moi la phrase/
Henri : la couleuvre d'eau n'attendait que ce moment pour SE précipiter sur le batracien/
DOMINIQUE : d'accord/ ça concerne/ la couleuvre/ effectivement/ j'accepte/ j'accepte/.. on s'arrête là pour couleuvre/ (Dominique ; leçon 2 ; 1:30:52)

Le pronom « on » a posé un réel problème car, s'il ne désigne pas un personnage clairement identifiable, il en a néanmoins pris l'apparence dans les exemples suivants tirés du texte « Cœur de lion » : « Quand on n'est qu'un mulot » ; « Quand on s'appelle Cœur de lion ». Dominique a accepté ces deux exemples comme la désignation du personnage « Cœur de lion ». Ce type d'éléments observés par certains élèves sont difficiles à gérer dans l'interaction puisque, d'une part, ils ne font clairement pas partie de la zone proximale de développement (Vygotski, 1997) des autres élèves de la classe et, d'autre part, c'est difficile pour l'enseignant de donner une explication claire à leur propos dans l'action.

Par la suite, Dominique doit clairement distinguer les pronoms personnels des pronoms impersonnels dans une interaction régulative à l'initiative du même élève.

DOMINIQUE : ben père et mère/ y en a d'autres/
é1 : non/
DOMINIQUE : non/ pour eux/ c'est les seuls/
Henri : on
DOMINIQUE : pardon/
Henri : on/
DOMINIQUE : on/ pour parler de qui/
Henri : du père et la mère
DOMINIQUE : toujours pour parler du père et la mère/ lis voir la phrase/
Henri : on essaya de le retenir/
DOMINIQUE : j'ai pas entendu/
Henri : on essaya de le retenir/
DOMINIQUE : ah/ on essaya de le retenir/ alors ici/ est-ce que c'est vraiment que pour le père et la mère/
é1 : c'est pour tout le village/
DOMINIQUE : (oui avec la tête) c'est plus de monde que le père et la mère/ effectivement/ c'est on/ c'est-à-dire/ tout/ n'importe qui/ et personne/ tous ceux qui étaient là/ n'importe qui a essayé de le retenir/ et ensuite/ même son père/ même sa mère/ n'ont pas réussi/ donc c'est même encore d'autres personnes/là
(Dominique ; leçon 2 ; 1:34:52)

En conclusion, nous pouvons donc affirmer que cet objet « reprises anaphoriques » est un contenu complexe à travailler avec les élèves, d'une part parce qu'il n'est pas aisé d'expliquer clairement ce qu'il comprend et, d'autre part, parce qu'il fait appel à des notions grammaticales complexes, dont certaines font partie du curriculum d'un élève de 6^e (le groupe nominal et ses constituants, les pronoms personnels) alors que d'autres sont travaillées uniquement en 7-8^e (certains déterminants et pronoms).

2.2 Les obstacles liés à la compréhension d'un texte aux reprises particulières

Tableau XIII-3 : Obstacles liés à la compréhension de textes particuliers

Types d'obstacles	Types d'événements régulatifs	N. d'év. régulatifs	N. d'ens.
Identifier de quoi parle le texte	régulations collectives initiées par l'enseignant	6	3/4
	régulations initiées par les élèves	2	
Identifier les indices du texte pour trouver de qui parle l'auteur	régulations collectives initiées par l'enseignant	4	3/4
	régulations initiées par les élèves	4	
Identification des stratégies utilisées par l'auteur pour tromper le lecteur	régulations collectives initiées par l'enseignant	2	3/4
	régulations initiées par les élèves	5	
Sens d'un mot	régulations collectives initiées par l'enseignant	2	3/4
	régulations initiées par les élèves	5	

Toutes les enseignantes observées ont proposé l'un ou l'autre texte d'auteurs aux reprises particulières, des textes⁴² qui utilisent à dessein des reprises peu précises pour tromper le lecteur sur l'identité d'un des personnages du récit (cf. chapitre « Les dispositifs visant la compréhension et l'analyse de textes », p. 159). Ces dispositifs ont tous fait l'objet d'interactions régulatrices, que ce soit à l'initiative de l'élève ou de l'enseignant.

Plusieurs interactions régulatrices, davantage à l'initiative des enseignants, ont été mises en œuvre pour inciter les élèves à identifier de quoi parle le texte lu en utilisant les indices du texte à disposition, que ce soit en cours de lecture pour faire des hypothèses sur l'identité du héros ou en fin de lecture pour comprendre le sens du texte et l'identité du héros.

CLAUDE : alors/ dis pourquoi/. qu'est-ce qui te fait dire que c'est/ ni un fromage ni un lion/
Alain : ben déjà/ le lion/ il peut pas dire/ je m'appelle "Cœur de lion" et je n'ai peur de rien ni de personne/

⁴² Rivais, Y. (2006). Le piège. In *Fa fuffit !* pp. 113-115. Paris : Ecole des loisirs.

Boutet, R. (1997). « La Petite Bête ». In M. Descotes et J. Jordy. *Bonnes nouvelles*. Bertrand-Lacoste. p. 8.

CLAUDE : qu'est-ce qui l'empêcherait de dire ça/
Alain : parce que les animaux/ ils parlent pas/

(Claude ; leçon 2 ; 1:09:21)

Camille : ben/ on peut pas/ tout à fait savoir/ parce qu'il a pas dit qui c'était/. alors
euh/d'abord on se dit/ ça pourrait être un monstre/. ça pourrait être quelqu'un de
méchant/ on s'imagine des choses/

STEPH : hum hum

Camille : on peut pas avoir une idée fixe parce que/ on peut pas dire qui c'était/

STEPH : ouais

é4 : ça fait durer le suspense/

STEPH : effectivement/. y a du suspense/ du coup/.

é5 : moi j'ai pensé que c'était une mouche/

STEPH : une mouche toi tu dis/

é5 : parce que il arrivait pas/ à l'attraper/ (rire d'un autre élève)

STEPH : d'accord/.

(Steph ; leçon 2 ; 0:49:44)

CAMILLE : c'est le rhume

é1 : mais pourquoi

CAMILLE : pourquoi?

é1 : ils disent "je l'ai attrapé"

CAMILLE : je l'ai attrapé hein/. c'est lui qui m'a attrapé/ mais c'est moi qui l'ai attrapé
finalement/

(Camille ; leçon 2 ; 1:00:35)

Roland : ah/. c'était une petite souris alors/ nous on pensait que c'était un humain/

DOMINIQUE : ben ouais/ c'est pas pour rien que je vous ai un petit peu demandé/

é1 : ha ha

DOMINIQUE : ça vous fait drôle/

éls : ouais (plusieurs élèves font des petits bruits en même temps)

DOMINIQUE : y a quoi de bizarre/ dans cette histoire/ vous êtes un peu surpris/ Roland/ il a l'air
super surpris là

Roland : ben ouais parce que

DOMINIQUE : pourquoi vous êtes comme ça étonnés/

Roland : parce que/ une souris/ une souris/ elle peut/ si elle a peur de rien/ elle a pas
peur des chats/ hein/

DOMINIQUE : ben disons/ qu'elle a peut-être pas eu peur/ mais n'empêche que/ le chat/ il a été
plus fort qu'elle/ et puis/ il lui a pas demandé son avis/ tu vois/ elle s'est fait
surprendre/ par le chat/

(Dominique, leçon 2 ; 0:56:02)

Trois enseignantes observées (à l'exception de Steph) ont dirigé l'attention des élèves sur les spécificités du texte qui font que l'on n'arrive pas à identifier de qui parle l'auteur. Enseignants et élèves ont créé du sens autour de la lecture de ces textes particuliers et tenté d'identifier les caractéristiques et les techniques d'écriture de l'auteur pour tromper le lecteur. Si, dans la classe de Claude, un élève met assez rapidement le doigt sur les spécificités des désignations utilisées, les élèves des classes de Camille et de Dominique (élèves plus jeunes) sont davantage centrés sur les images mentales que la lecture du texte a occasionné. L'âge des enfants est peut-être une explication à ces différences.

CLAUDE : vous avez bien compris qu'il y avait quelqu'un/ y a quelque chose/Gérard
 Gérard : parce qu'il dit tout le temps il/ mais pas euh/. le nom de ce que c'est/
 (Claude ; leçon 1 ; 0:42:00)

Roland : ben moi/ au début/ j'ai cru que/ c'était lui/ parce que/ un humain/ parce que/ ça
 dit/ j'ai voyagé/

DOMINIQUE : hum hum/ d'accord/ il a utilisé le mot « voyagé »/ et pis d'après toi/ les gens qui
 voyagent/ c'est des humains/

Roland : ouais

DOMINIQUE : ouais/ ok/.en même temps/ une souris/ un mulot/Roland/

Roland : ouais

DOMINIQUE : elle va pas partir avec ses valises/ on est d'accord/ mais elle peut quand même
 faire des voyages/

(Dominique ; leçon 2 ; 0:58:14)

CAMILLE : j'utilisais quels mots pour dire le rhume/ (*Camille recommence à lire l'histoire en
 lisant uniquement les phrases avec un pronom pour dire le rhume*)

é1 : y avait tout le monde qui l'avait attrapé sauf lui/

CAMILLE : d'accord/ mais c'est quels mots que j'utilise/. vous vous rappelez quand on avait
 fait ça (Camille montre les exercices dans lesquels les élèves devaient trouver
 les désignations d'un chien et d'un chat)/

(Camille ; leçon 2 ; 1:03:03)

Si nous regardons d'un peu plus près qui, de l'enseignant ou des élèves, est à l'origine de ces régulations, nous remarquons que la pratique de Dominique se distingue très clairement des autres pratiques. En réalité, si les régulations liées à la compréhension de textes d'auteurs particuliers sont généralement plutôt à l'initiative de l'enseignant, les régulations de ce type sont presque toutes initiées par les élèves dans la classe de Dominique. Nous faisons à nouveau l'hypothèse que c'est peut-être la nature des activités proposées qui incitent ses élèves à davantage s'engager dans la compréhension du texte. Car nous avons remarqué qu'à la lecture du texte, Dominique, à l'opposé de ses collègues, a invité les enfants à formuler leurs hypothèses quant à l'identité du héros sans demande d'argumentation. Et c'est seulement à la fin de l'histoire qu'elle a piqué leur curiosité en leur demandant :

comment ça se fait/ qu'en fait/ dans cette histoire-là/ vous êtes/ un peu piégé/ vous êtes/ on
 vous piège/ l'auteur/ la personne qui a écrit ce texte/ a fait exprès/ de vouloir un peu piéger/
 la personne qui lit/ mais /comment ça se fait /parce que quand vous lisez /un autre/ un autre
 livre/ on vous/ ou un autre texte/ on vous piège pas à tous les coups/ vous êtes d'accord/
 qu'est-ce qui fait que là/ nom d'une pipe/ vous êtes euh/ vous êtes/ gênés dans c'tte lecture/
 pis à la fin/ vous réagissez/ ou vous réagissez pas/ mais enfin/ des réactions comme
 Roland/ qui disent/ ah/ mais non/ et cætera/. pourquoi/ (Dominique ; leçon 2 ; 0:56:35.2)

Cette consigne a peut-être incité les enfants à prendre l'initiative de l'interaction en tentant d'expliquer pourquoi l'auteur les a piégés et à nommer les mots qui les ont incités à penser à un personnage humain ou à un animal aux pouvoirs extraordinaires.

2.3 Les obstacles liés à la construction de l'outil et à la production de désignations riches et variées

Nous avons aussi pris la décision de regrouper l'analyse des interactions régulatrices à propos de la construction d'un outil et de la production de reprises variées car ces deux dispositifs visent le même objectif, soit produire des reprises variées ; nous avons d'ailleurs répertorié les mêmes obstacles dans ces deux types de dispositifs régulés.

Si nous observons les principaux obstacles régulés en lien avec ces dispositifs, nous identifions de nombreuses régulations, souvent initiées par l'enseignant dans les moments collectifs, et demandées par les élèves dans les moments individuels, afin de trouver des désignations variées et qui décrivent bien les personnages (voir tableau ci-après).

Tableau XIII-4 : Obstacles liés à la construction d'outils et à la production de reprises variées

Types d'obstacles	Types d'événements régulatifs	N. d'év. régulatifs	N. d'ens.
Recherche de synonymes	régulations individuelles/duos initiées par l'enseignant	3	2/4
	régulations collectives initiées par l'enseignant	2	
	régulations initiées par les élèves	10	
Recherche de désignations variées et qui décrivent le personnage	régulations individuelles/duos initiées par l'enseignant	12	4/4
	régulations collectives initiées par l'enseignant	9	
	régulations initiées par les élèves	5	
Utilisation du dictionnaire des synonymes	régulations individuelles/duos initiées par l'enseignant	3	1/4
	régulation collective initiée par l'enseignant	1	
	régulation initiée par les élèves	1	
Catégorie des reprises	régulations individuelles/duos initiées par l'enseignant	4	3/4
	régulations collectives initiées par l'enseignant	8	
	régulations initiées par les élèves	3	

Lors de la construction d'un outil, la recherche de synonymes fait l'objet de régulations importantes dans la classe de Claude, et ceci davantage à la demande des élèves. Les élèves semblent utiliser régulièrement le dictionnaire des synonymes et Claude, par des régulations individuelles et collectives, vise à dépasser deux obstacles, d'une part, l'utilisation efficace du dictionnaire des synonymes et, d'autre part, la production de synonymes en adéquation avec le contexte de la production.

De nombreuses régulations, plutôt à l'initiative de l'enseignant, sont aussi mises en œuvre pour mieux comprendre les différentes catégories grammaticales des reprises, principalement la relation d'hyponymie ainsi que certaines catégories de pronoms et de déterminants. Cet aspect est aussi en lien avec les caractéristiques de l'outil proposé qui répertorie les différentes possibilités de désigner et reprendre un personnage, en référence aux catégories dégagées par De Weck et Schneuwly (1994).

3 La participation des élèves dans la régulation des apprentissages

Si nous regardons d'un peu plus près la participation des élèves à ces dialogues régulatifs maître/élèves (cf. tableau ci-après), nous remarquons que dans seulement deux classes, les élèves initient régulièrement des régulations (20 régulations/58 dans la classe de Claude ; 9 régulations/21 dans la classe de Dominique).

Tableau XIII-5 : Régulations à l'initiative des enseignants versus des élèves

	Régulations	Type d'obstacles			Total
		identification désignations	compréhension texte d'auteurs	production et création d'outils	
Classe de Claude	initiées par l'enseignant	3	6	29	38
	initiées par un élève	1	4	15	20
Classe de Camille	initiées par l'enseignant	7	4	3	14
	initiées par un élève		1		1
Classe de Steph	initiées par l'enseignant	10	1	9	20
	initiées par un élève			2	2
Classe de Dominique	initiées par l'enseignant	4	6	2	12
	initiées par un élève	7	1	1	9
Total	initiées par l'enseignant	24	17	43	84
	initiées par un élève	8	6	18	32

Quant aux types d'obstacles régulés à l'initiative d'un élève, nous remarquons que c'est davantage dans la production de reprises variées, parfois dans le cadre de la création d'un outil, que les élèves sont demandeurs de régulations alors que les régulations entreprises à propos de l'identification des désignations sont davantage à l'initiative de l'enseignant, mis à part dans la classe de Dominique ; mais, comme nous l'avons déjà

nommé, cette différence est surtout liée à l'intervention répétée d'un élève dans le cadre d'une mise en commun collective.

4 Synthèse sur le geste de régulation interactive

Le geste de régulation interactive fait partie du fil de l'action de l'enseignante et apparaît tout au long de la construction de notre objet grammatical « reprises anaphoriques ». En centrant nos observations sur les quatre dispositifs les plus régulés, nous pouvons observer comment l'objet « reprises anaphoriques » se construit au fil de l'action dans un dialogue interactif entre enseignants et élèves.

L'identification des reprises dans les productions des élèves et dans des textes d'auteurs pose certains problèmes spécifiques. En premier lieu, le terme de reprise n'est pas facile à conceptualiser ; les élèves confondent parfois les reprises des personnages et d'autres aspects liés à celui-ci, tels que sa description, ses actions ou ses paroles (dialogues). L'identification de certaines substitutions complexes, par exemple : les pronoms personnels compléments de verbe (lui, les) ainsi que les groupes nominaux complets (déterminant, adjectif, groupe adjectival, groupe prépositionnel) demande aussi des régulations de la part de l'enseignant. Cet objet « reprise anaphorique » est un contenu complexe à conceptualiser avec les élèves, autant dans la compréhension de ce qu'il sous-entend que dans les catégories de mots utilisés pour reprendre un personnage au fil du récit. De plus, certains de ces substituts ne sont pas au programme officiel des élèves de certaines classes observées.

La compréhension de textes aux reprises particulières et l'identification des effets de style utilisés par certains auteurs font aussi l'objet de nombreuses régulations. Dans trois pratiques observées, enseignants et élèves créent du sens autour de la lecture de ces textes particuliers et tentent d'identifier les caractéristiques et les techniques d'écriture de l'auteur pour tromper le lecteur sur l'identité de certains personnages.

La construction d'un outil pour varier les reprises anaphoriques ainsi que la production de reprises variées font aussi l'objet de plusieurs événements régulatifs, initiés par l'enseignant comme par l'élève, afin de trouver des désignations variées qui décrivent bien les personnages. De nombreuses régulations, plutôt à l'initiative de l'enseignant, sont aussi mises en œuvre pour mieux comprendre les différentes catégories grammaticales des reprises, par exemple : la relation d'hyponymie ainsi que certaines catégories de pronoms et de déterminants.

Conclusion du premier focus de la recherche:

L'analyse de l'action enseignante

Par ce premier focus d'analyse des données, nous souhaitons mettre l'accent sur les actes de l'enseignant. Nous avons la volonté d'observer comment quatre enseignantes mettent en œuvre une séquence didactique proposée articulant production textuelle d'un genre spécifique et construction d'un objet de grammaire textuelle, la cohésion nominale des personnages au fil du récit. Pour observer les actes de l'enseignant dans un tel contexte, nous avons observé trois aspects : la macrostructure de chaque pratique singulière, les principaux gestes didactiques de l'enseignant au fil de l'action et l'objet enseigné tel qu'il se dégage des consignes et des institutionnalisations.

L'analyse de la macrostructure de chaque pratique singulière montre comment chaque enseignante a redéfini et mis en œuvre la séquence didactique proposée. Nous remarquons en premier lieu que le modèle didactique du genre et les temps essentiels de la séquence didactique (contextualisation, décontextualisation, recontextualisation) ont été mis en œuvre dans toutes les pratiques observées. Néanmoins, chaque pratique singulière témoigne de spécificités concernant l'importance donnée à certains dispositifs : pour certaines, l'essentiel est la construction des outils, la recontextualisation ou le réinvestissement de ceux-ci dans la production finale, pour d'autres, l'observation des productions initiales et la prise de conscience des problèmes de compréhension posés par une surutilisation de reprises pronominales ou répétitives dans les productions des enfants. Enfin, les enseignantes des élèves plus jeunes (5-6^e) se démarquent par un accent mis sur les activités d'entraînement à l'oral.

Si l'on analyse de manière plus pointue les dispositifs mis en œuvre, nous remarquons qu'ils sont très variés. Trois types de dispositifs sont particulièrement fréquents. La lecture et l'analyse de textes d'auteurs permettent aux enseignants de faire prendre conscience aux élèves des difficultés de compréhension d'un texte et particulièrement de la difficulté à imaginer un personnage lorsque l'auteur utilise la pronominalisation ou/et le surnom du personnage pour reprendre celui-ci. Les textes d'auteurs ont aussi été utilisés comme corpus d'identification voire de catégorisation des reprises des personnages au fil du récit. Un deuxième type de dispositif, l'analyse des productions initiales dans le but d'observer les reprises utilisées, est aussi très fréquent. Enfin, les enseignantes observées consacrent un temps important à la production de désignations variées et/ou la construction d'outils au service de la production finale. Des dispositifs décontextualisés et ciblés sur certaines connaissances plus pointues en grammaire ou en vocabulaire, pourtant proposés dans la séquence didactique, n'ont pas été mis en œuvre par les participantes à la recherche.

Le geste d'institutionnalisation est le geste le plus court et le moins présent dans toutes les pratiques observées. Ce geste apparaît souvent en cours et/ou en fin de leçon et sert de synthèse, voire de généralisation du savoir en construction. Il est souvent accompagné d'effets langagiers modélisants. Une institutionnalisation sur deux a une visée de recontextualisation du savoir construit dans une production future. Dans les

institutionnalisations, les enseignantes observées utilisent les outils matériels construits, ici les reprises identifiées dans les textes (des élèves, d'auteurs) ou construites, avec un but de réinvestissement de reprises variées en situation d'écriture. Par contre, elles n'institutionnalisent pas les connaissances grammaticales construites pour permettre la catégorisation des types de reprises anaphoriques.

Enfin, en analysant les dimensions de l'objet enseigné, visibles dans les consignes et dans les institutionnalisations, nous remarquons deux visées principales : prendre conscience de la difficulté à se faire une bonne image du personnage si les désignations utilisées sont peu précises (pronominales, reprise du même groupe nominal) et montrer la nécessité de trouver des désignations riches pour améliorer leur texte et caractériser les personnages dans leur récit. Et si plusieurs consignes mettent l'accent sur l'identification des reprises dans les textes (élément d'ailleurs souvent régulé) et sur la catégorisation de celles-ci, ces aspects importants de l'objet ne sont pas institutionnalisés. Enfin, toutes les enseignantes proposent un travail d'analyse du style utilisé par l'auteur d'un texte aux reprises ambiguës mais seules deux d'entre elles institutionnalisent ce travail par la suite.

Par ces observations, nous pouvons donc affirmer que l'objet institutionnalisé dans ces quatre pratiques singulières a une visée d'amélioration stylistique et normative des productions des élèves et non pas une construction de connaissances sur le phénomène langagier étudié. Si l'on met ce constat en lien avec les trois finalités visées par l'apprentissage grammatical (notamment nommées par Chartrand & De Pietro, 2010a), on observe que lorsque l'enseignement grammatical est intégré à l'étude d'un genre textuel, le réinvestissement des outils construits semble l'aspect le plus important aux yeux des enseignants. Le développement d'une posture réflexive, concrétisé par des dispositifs visant la prise de conscience, reste un aspect important dans certaines pratiques observées (non seulement dans les consignes mais aussi dans les institutionnalisations). Enfin, la construction d'un « système organisé de savoirs » est une visée très peu présente dans les institutionnalisations. La grammaire intégrée à la production textuelle devient donc au service de la production des textes et n'a plus d'autre valeur intrinsèque.

Par l'analyse des outils langagiers utilisés pour nommer le savoir en construction dans les institutionnalisations, nous remarquons que les enseignantes observées utilisent très régulièrement des pronoms démonstratifs (comme reprises ou comme déictiques aux outils présents dans le contexte) ainsi que la substitution lexicale. Le métalangage lié à la grammaire textuelle est absent de leur vocabulaire. Il est remplacé par des références à un métalangage de la grammaire de la phrase. De plus, les participantes utilisent régulièrement le substantif verbal ou un verbe synonyme (« reprendre, désigner, appeler, parler de, qualifier ») du terme « reprises anaphoriques » pour cibler le savoir construit. Ces constats semblent confirmer l'hypothèse déjà émise par Aeby (2009) : les enseignants, lorsqu'ils construisent un savoir nouveau et peu connu, utilisent des stratégies pour aider les élèves à la compréhension de ce savoir en utilisant des outils langagiers variées et accessibles par les élèves.

Le geste de régulation interactive est très présent dans toutes les pratiques observées. Par rapport à l'objet « reprises anaphoriques », les obstacles les plus régulés sont de plusieurs types mais nous retiendrons ici les problèmes posés par la nature de l'objet « reprises anaphoriques » : d'une part, les élèves ont du mal à comprendre ce que sont

les reprises anaphoriques au fil d'un récit, d'autre part, certaines reprises plus complexes (pronoms personnels compléments, groupes nominaux enrichis) sont plus difficiles à identifier. Ces difficultés sont aussi en lien avec une problématique plus générale d'un enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle et déjà mis en évidence par les théories lues à ce sujet (Bronckart, 1990; Léon, 1998; Tisset & Léon, 1992): l'écart entre des éléments produits et/ou identifiés par les élèves dans les productions et leur capacité à comprendre et à analyser ces phénomènes sur le plan grammatical (zone proximale de développement). Nous pouvons aussi relever que la production de reprises variées, qui décrivent bien les personnages, et qui correspondent à différentes catégories de reprises souhaitées par les enseignants, font aussi l'objet de nombreuses régulations. Après une analyse importante des actes des enseignantes observées, il est temps de centrer notre regard sur le deuxième focus de notre recherche, les discours des enseignants à propos de leur action.

Chapitre XIV

Que nous disent les enseignantes de la séquence didactique mise en œuvre ? Motifs et buts d'action

Notre deuxième focus s'intéresse aux discours des enseignantes en lien avec l'action observée. Dans leurs discours, que ce soit avant ou après la mise en œuvre de la séquence didactique, les participantes à la recherche ont de nombreuses interactions (avec la chercheuse, entre enseignantes) autour de la mise en œuvre de la séquence didactique proposée mais aussi autour de l'idée plus générale d'un enseignement intégré de la grammaire.

Dans ce chapitre, nous centrons notre regard sur la séquence didactique mise en œuvre et sur « *les motifs et buts d'action* » exprimés par rapport à cette séquence. Nous tentons donc de répondre à la première partie de notre question de recherche B1.

Les motifs d'action sont identifiés par l'analyse de ce que les participantes disent de la séquence didactique et des outils fournis. Les buts d'action peuvent être nommés sous la forme de buts d'apprentissage mais aussi de buts escomptés qui dépassent le cadre strict de l'apprentissage. En effet, selon Goigoux (2007), l'enseignant agit et fait des choix en fonction de finalités multiples en lien avec l'apprentissage de l'élève mais aussi en lien avec d'autres considérants plus larges, soit le maintien du groupe-classe, les autres acteurs de l'Institution ou les valeurs de l'enseignant lui-même. Nous faisons donc l'hypothèse que lorsque l'enseignant observe sa pratique filmée (entretien d'autoconfrontation), il exprime des buts d'apprentissage mais aussi d'autres intentions liées au maintien du groupe-classe et au contexte institutionnel de l'action.

Pour l'analyse du contenu des discours, nous avons découpé le texte analysé en unités thématiques en fonction des catégories présentées dans le chapitre « Méthode » (voir « Aspects pris en compte dans cette analyse de discours », p. 123) en s'appuyant sur des indices langagiers définis a priori mais aussi, en utilisant a posteriori les extraits de discours eux-mêmes pour valider et compléter nos indicateurs.

Tableau XIV-1 : Indicateurs langagiers pris en compte dans l'analyse des discours

	Catégorie liée à la mise en œuvre de la séquence didactique	Indicateurs : outils langagiers utilisés
Cadre interprétatif	Interprétations : <ul style="list-style-type: none">- de la séquence didactique- des activités proposées dans la séquence	<ul style="list-style-type: none">- J'ai trouvé, j'ai senti que (+ modélisation) ...- C'était intéressant de ...- Je pense que ...- C'est vrai que ...- C'est important de ...

	Catégorie liée à la mise en œuvre de la séquence didactique	Indicateurs : outils langagiers utilisés
Buts d'action	Buts escomptés dans la mise en œuvre de la séquence	<ul style="list-style-type: none"> – Je voulais ... – ... pour que ... – Pour moi, le but/ Le but essentiel / l'objectif principal/
	Autres buts d'action	<ul style="list-style-type: none"> – Pour moi, l'important ici c'était de ...

Pour la catégorie « cadre interprétatif », nous avons séparé les discours nommés avant l'action (rencontres entre enseignants) des discours nommés après l'action (autoconfrontation, rencontres entre enseignants). Par contre, nous n'avons pas séparé les discours en fonction du type d'interaction (seule avec la chercheuse ou entre pairs) parce que cet aspect ne faisait pas partie de nos questions de recherche, bien que ce soit un aspect intéressant à prendre en compte dans une analyse de discours.

Dans un premier temps, nous présentons leur perception de la séquence didactique et de l'objet enseigné « cohérence nominale ». Par la suite, nous répertorions les buts d'apprentissage exprimés lorsque les participantes observent a posteriori les leçons filmées. Enfin, nous identifions les buts d'action plus larges qu'elles disent avoir pris en compte dans leur redéfinition de la séquence didactique mise en œuvre.

1 Discours interprétatif sur la séquence didactique mise en œuvre

Nous tenons en premier lieu à préciser que, si les enseignantes observées nomment à maintes reprises des éléments en lien avec la construction du récit d'aventure lui-même et l'apprentissage en général en production textuelle, nous centrons notre analyse uniquement sur les outils en lien avec la cohésion nominale des personnages du récit et les moments filmés de leur pratique en lien avec cet objet.

1.1 Perception de la séquence dans son ensemble

La séquence est généralement perçue très positivement (voir tableau après). Déjà avant la mise en œuvre, les participantes relèvent des aspects positifs. Après la mise en œuvre de la séquence didactique, ce sont surtout deux enseignantes qui mettent en évidence le plus d'aspects positifs vécus. Dans les éléments de discours interprétant la séquence dans son ensemble, celles-ci relèvent l'idée qu'une telle séquence permet de faire des liens pertinents entre des objets d'enseignement disparates en grammaire et en vocabulaire, et que les activités proposées étaient riches et cohérentes. Les deux autres enseignantes, bien que plus critiques, mettent en avant un travail important réalisé autour du texte et de la cohésion textuelle. Certaines participantes expliquent qu'elles ont ressenti des effets positifs sur l'apprentissage des élèves, d'une part sur leur capacité à trouver des reprises riches et variées, et d'autre part sur leur capacité à mieux comprendre la cohérence nominale d'un texte lu. Enfin, une enseignante note que l'expérimentation lui a permis de savoir comment s'y prendre pour travailler un aspect langagier dans une production. Elle a d'ailleurs, dans le cadre de la même séquence sur

le récit d'aventure, réutilisé les différentes étapes d'un apprentissage grammatical intégré (analyse des productions, analyse de textes d'auteurs, entraînement, réinvestissement) pour travailler autour de la description du lieu du récit.

Tableau XIV-2 : Discours interprétatif sur la séquence didactique et les outils proposés

Discours interprétatif sur la séquence et les outils proposés		Avant ⁴³		Après ⁴⁴		Total
		N. ens.	Total ⁴⁵	N. ens.	Total	
Perception de la séquence dans son ensemble	+ ⁴⁶	1/4	1	4/4	15	16
	- ⁴⁷			2/4	8	8
Perception de l'utilisation de textes d'auteurs	+			2/4	9	9
Perception des activités d'entraînement	+			3/4	8	8
Perception de la contrainte et proposition d'amélioration	+	2/4	4	3/4	4	8
Perception de l'outil de constats et propositions d'amélioration	+	3/4	4	1/4	2	6
Discours interprétatifs sur les productions initiales et l'analyse de celles-ci	+			2/4	4	4
Perceptions de certaines activités menées (choix personnels)	-			3/4	6	6
Total des éléments positifs	+	3/4	9	4/4	39	48
Total des propositions d'amélioration d'outils			0	2/4	3	3
Total des éléments négatifs	-		0	3/4	14	14

Après la mise en œuvre, une participante exprime à plusieurs reprises (7) un aspect négatif à propos de la séquence expérimentée : cette enseignante de 5-6^e juge le récit d'aventure comme un genre trop complexe à travailler avec ses élèves ; elle souligne

⁴³ La colonne « avant » correspond aux discours nommés avant l'action, souvent lors des deux premières rencontres entre enseignantes.

⁴⁴ La colonne « après » correspond aux discours nommés après l'action, à l'occasion de l'entretien d'autoconfrontation ou des deux dernières rencontres entre enseignantes.

⁴⁵ Le total dans ce tableau et dans les tableaux ci-après correspond aux unités de discours identifiés liés à la catégorie analysée, par exemple ici, « perception de la séquence didactique et des outils proposés ».

⁴⁶ Unité de discours exprimant une vision positive de la séquence didactique et des outils proposés.

⁴⁷ Unité de discours exprimant une vision négative de la séquence didactique et des outils proposés.

aussi qu'il était trop ambitieux de vouloir à la fois travailler sur la structure du récit et à la fois travailler sur la cohérence nominale des personnages. Une autre enseignante de 5^e trouve les activités proposées trop complexes pour les élèves de sa classe. Aussi, nous nous questionnons sur les aménagements nécessaires pour les élèves de cet âge ; il serait peut-être plus aisé de travailler les objets d'enseignement choisis (le récit d'aventure tout comme la cohérence nominale des personnages) plutôt en fin de cycle 2. Il serait aussi possible d'aménager une telle séquence didactique afin de la rendre plus proche de la zone proximale des élèves de 5-6^e. D'ailleurs, les deux enseignantes de 6^e et 7-8^e ont perçu beaucoup plus positivement la séquence didactique dans son ensemble.

1.2 Perception de certaines activités et outils proposés en lien avec la cohérence nominale des personnages du récit

Plus spécifiquement, les enseignantes relèvent certaines activités et outils de la séquence didactique comme très intéressants (cf. tableau ci-dessus).

Après la mise en œuvre, Claude et Steph nomment la pertinence de l'utilisation d'un texte d'auteur riche pour aider les élèves, par imitation, à construire des reprises variées.

Les trois enseignantes de 5-6^e reviennent à plusieurs reprises sur l'intérêt de ce bain d'activités pour favoriser, dans une situation d'entraînement, la production de reprises riches et variées. Elles dévoilent leur étonnement et leur enthousiasme quand les élèves sont arrivés collectivement voire individuellement à produire des reprises riches et variées pour nommer un animal ou un personnage.

« l'activité/ je l'ai trouvé intéressante c'est vrai/ ça a permis de/ ben qu'ils élargissent/ euh/ sur un thème/ mais c'est vrai que quand ils le faisaient collectivement comme ça/ ben ça marchait/ pis si ils étaient tout seuls/ à essayer de trouver quelque chose/ c'était plus dur/ donc c'est vrai que le/ le collectif aidait/ je dirais/. (...) hors contexte/ ça fonctionnait vraiment bien »
(Camille, rencontre 3, 61549-63495)

Dans les rencontres avant l'action, l'outil à compléter au terme des activités liées au problème langagier « la cohérence nominale » est perçu comme intéressant et bien en lien avec les connaissances à construire ou en construction en grammaire de la phrase et en vocabulaire. Après l'action, dans l'entretien d'autoconfrontation, une enseignante propose de construire l'outil avec les enfants eux-mêmes afin de les impliquer dans sa création. A noter que la séquence didactique présentait l'outil comme un outil à créer avec les élèves à partir de reprises répertoriées et de leurs propres connaissances des catégories de reprises possibles. Pourtant, les trois participantes ont repris l'outil tel quel et l'ont simplement complété par les exemples produits individuellement ou collectivement par les élèves.

Que ce soit avant ou après la mise en œuvre, la consigne contraignante⁴⁸ d'écriture est perçue positivement par les participantes, même si certaines ont relevé des difficultés

⁴⁸ Consigne d'écriture proposée pour la production initiale
Choisis un début de récit parmi ceux proposés.

d'élèves à ce propos, nous y reviendrons dans le prochain chapitre lorsque nous parlerons des difficultés vécues et exprimées. Claude et Steph pensent que la contrainte dirige l'attention sur les reprises du personnage et poussent les élèves à chercher d'autres solutions. Lors de la dernière rencontre, Steph propose néanmoins de séparer l'écriture du récit d'aventure de l'écriture d'un texte bref à contrainte:

« après/ on aurait peut-être été/ dans une situation un peu plus/ réaliste/. où de quoi/. dans leur euh/ récit d'aventure/. ça aurait été/ déjà simplement/ le récit d'aventure/. pis/ parce que/ le récit d'aventure/ avec la contrainte/ de pas nommer/ les personnages/. ben là/ on/ quoi/ dans un vrai récit/ d'aventure/. on connaît quand même le prénom/ une fois (...) du coup/ on reste toujours dans / le texte à contrainte/. alors/ c'est là/ où ça aurait été/ un peu plus réaliste/».
(Steph, rencontre 4, 85733-86236).

Ce qui peut être retenu de cette analyse, c'est que, si les outils fournis semblent pertinents, ils doivent être aménagés pour des élèves plus jeunes (5-6^e), particulièrement l'utilisation d'une consigne contraignante dans l'étude d'un genre textuel ainsi que les outils construits au terme des dispositifs sur la cohérence nominale.

2 L'objet enseigné « la cohésion nominale » dans les discours

Les enseignantes observées disent très peu de choses à propos de l'objet à construire. Seule, une enseignante, Claude, tente à deux reprises quelques mots sur la cohérence nominale, en parlant de connaissances plutôt intuitives que construites des règles qui régissent l'écriture d'un texte. Les enseignantes n'ont pas non plus une idée claire de ce qu'est la grammaire textuelle et les aspects mis en œuvre dans l'écriture d'un texte. Après une explication de ce que cette grammaire décrit, elles font le lien avec des activités conduites dans le cadre de modules liés aux séquences didactiques « S'exprimer en français », spécialement le travail autour de la structure du genre étudié. Si elles mettent en œuvre régulièrement les activités de cet ouvrage officiel, elles disent ne pas avoir toujours une connaissance très explicite et approfondi du phénomène langagier travaillé.

Par contre, l'analyse des buts d'apprentissage nommés dans l'analyse a posteriori des activités conduites donnent une image plus précise de ce que les enseignantes observées voulaient réellement enseigner.

2.1 Les buts d'apprentissage escomptés par les activités conduites liées à l'objet « reprises anaphoriques »

Nous tentons ici de mieux comprendre les effets escomptés par les participantes quant à l'apprentissage de l'objet enseigné « reprises anaphoriques ».

*Ton héros va rencontrer un autre personnage du même sexe que lui ; ils vont vivre ensemble une aventure. Ton récit d'aventure contiendra au minimum deux personnages.
Aucun des personnages ne doit être désigné par un nom propre ou un pseudonyme ; tous les personnages sont du même sexe.*

Les enseignantes observées, dans le cadre de l'entretien d'autoconfrontation, reviennent sur les moments qu'elles jugent importants durant les leçons filmées et font état des buts d'apprentissage qu'elles visaient par les activités conduites.

Nous avons choisi de répertorier ces buts en fonction des trois dimensions de l'objet « reprises anaphoriques » (Bucheton, 1994) présentées dans l'analyse de l'objet enseigné (p. 61). Ces buts ont toujours été nommés après l'action, la plupart du temps dans l'entretien d'autoconfrontation.

En premier lieu, on peut remarquer que la plupart des buts escomptés par l'ensemble des enseignantes sont liés à des aspects textuels et sémantiques (voir tableau ci-après).

Tableau XIV-3 : Les buts d'apprentissage escomptés par rapport à l'objet enseigné

Buts d'apprentissage en lien avec ...	N. ens.	TOTAL
La dimension textuelle et sémantique de l'objet enseigné	4/4	57
Prendre conscience de l'utilisation des reprises et des difficultés rencontrées	4/4	23
Construire un outil au service du texte	4/4	9
Réinvestir les apprentissages dans leurs propres textes	3/4	12
Identifier des désignations dans un texte	3/4	8
Produire des reprises variées	3/4	5
Le système de la langue	3/4	9
Catégoriser les reprises anaphoriques	2/4	2
Faire des liens avec la grammaire	3/4	7
La dimension stylistique de l'objet enseigné	2/4	3
Identifier le/les style(s) d'un auteur dans l'utilisation des reprises des personnages (transparence versus ambiguïté)	2/4	3

Buts d'apprentissage sur le plan textuel et sémantique

Le but le plus nommé est que les élèves prennent conscience des difficultés rencontrées dans la production initiale (surutilisation de reprises pronominales et répétitives à cause de la contrainte imposée) et de l'effet de reprises peu précises sur la compréhension d'un texte et avant tout sur l'identité des personnages du texte.

Deux autres buts d'apprentissage régulièrement nommés sont la construction d'un outil et le réinvestissement des apprentissages construits dans la production des élèves. Construire un outil, c'est produire des exemples variés de reprises anaphoriques liées à leurs personnages pour que les élèves puissent par la suite l'utiliser dans l'amélioration de leur production. Notons toutefois qu'une participante ne parle jamais de ce but de réinvestissement et que ce sont surtout deux enseignantes qui énoncent cette intention.

L'enseignante de 7-8^e cite, à plusieurs reprises, l'importance de ce réinvestissement pour expliquer son accompagnement dans l'amélioration des textes. Elle veut développer chez tous les élèves des stratégies pour améliorer leurs propres textes et accompagne de manière soutenue les élèves en difficulté, dans l'espoir qu'ils pourront par la suite refaire les choses par imitation.

Une autre enseignante de 6^e exprime sa volonté de faire des liens entre les outils construits, les reprises repérées dans les textes et la production d'un futur texte. Lorsqu'elle nomme ce but de réinvestissement des apprentissages, elle explique l'importance qu'elle donne à la mise en mémoire du savoir et à la recontextualisation des apprentissages :

ben déjà/ que retenez-vous/. donc/ c'est déjà/. de partir d'eux/. pour voir si/. s'ils arrivent à / conscientiser un peu/ les exercices qu'on a fait/. si/. on a fait/ plusieurs mises en commun/. on a euh/. nommer des outils/. des pistes/ de stratégies/. pis là on est à un niveau/. où on reformule encore une fois tout ça/ et puis on essaie de/. de/. en tous cas/ j'essaie de/ de remettre en projet/. pour dire/ mais c'est à ça/ que ça va vous servir/. en tous cas rappeler/ qu'on avait/ eu des problèmes au départ/. on a fait tout ça/ pour/ quoi/ j'ai mis/ toutes ces activités en place pour/ trouver des pistes/ et pis/vérifier si/. ils se sentent/ prêts

(Steph, autoconfrontation, 0:39:01)

Afin de produire un texte aux reprises variées, les participantes citent d'autres buts d'action en lien avec une activité précise telle que l'identification des reprises dans un texte d'auteur, la production décontextualisée de reprises riches et variées, l'identification d'une fonction des reprises dans la production d'un texte (aider à la compréhension de l'identité des personnages du récit) ou la mise en lien référent/substitués.

L'analyse des buts exprimés nous incite à affirmer que la plupart des participantes ont l'objectif général de rechercher des stratégies et de construire des outils en vue de produire un texte aux reprises variées. Nous remarquons cependant deux manières d'appréhender ce but général :

- pour l'enseignante de 7-8^e, il s'agit d'aider les élèves à utiliser des reprises variées dans le contexte de leur production et à construire des stratégies dans l'amélioration même du texte.
- les enseignantes de 5-6^e insistent la production de reprises variées de manière décontextualisée avec un possible réinvestissement ultérieur par les élèves eux-mêmes.

Buts d'apprentissage sur le plan du système langagier

Les participantes énoncent très peu de buts en lien avec le système langagier. La catégorisation des reprises identifiées a surtout été mise en œuvre pour faire des liens avec des notions construites antérieurement ou pour donner des pistes d'action pour améliorer leur propre récit (voir ci-avant, Tableau XIV-3). Seule deux participantes énoncent une fois le but de construire des connaissances sur le système de la langue. L'une d'elle dit vouloir favoriser la prise de conscience des élèves quant aux mots qu'ils utilisent intuitivement.

Une participante ne cite aucun but lié au système langagier. Un classement lié à la forme des reprises identifiées a pourtant été réalisé, mais elle n'en voit pas l'utilité du point de vue du système langagier après la mise en œuvre:

« mais pour dire que ce travail de tri-là/ je/ finalement je sais pas si ça a vraiment apporté grand-chose/ quoi/ ça a permis de préciser/ quand même certaines erreurs/ euh/ certains mots/ qui n'étaient pas des désignations » (Dominique, autoconfrontation, 21431-21664)

Buts d'apprentissage sur le plan stylistique

Les participantes énoncent très peu de buts d'apprentissage sur le plan stylistique (cf. « Tableau XIV-3 »).

Une enseignante cite à deux reprises un but de comparaison de textes d'auteurs (opposition de deux styles dans la manière de reprendre les personnages). Une autre témoigne de sa volonté de guider les élèves vers la découverte du style utilisé par un auteur pour tromper le lecteur sur l'identité d'un personnage.

3 Les intentions qui dépassent le cadre de l'apprentissage

Lorsque les participantes nomment les buts escomptés par les activités mises en œuvre, elles dévoilent aussi des intentions qui dépassent le cadre strict de l'interaction didactique.

En premier lieu, nous pouvons affirmer que les intentions « en dehors de l'apprentissage » sont peu nombreuses quand les participantes à la recherche parlent de la séquence didactique mise en œuvre (voir tableau ci-après).

Tableau XIV-4 : Intentions qui dépassent le cadre de l'apprentissage

	Après l'action	
	N. ens.	TOTAL
Intentions qui dépassent le cadre de l'apprentissage		
Intentions liées au groupe-classe (motivation, variation des formes de travail ...)	4/4	6
Intentions liées au groupe de recherche ou au contexte de la recherche	1/4	3
Intentions liées aux parents	1/4	2

3.1 Intentions liés au groupe-classe

Les enseignantes observées expriment, à l'une ou l'autre reprise, non pas des buts d'apprentissage mais des intentions liées au maintien du groupe-classe (gestion de la discipline, de l'attention et de la motivation des élèves).

3.2 Intentions liées aux parents

Nous avons aussi relevé trois types d'intentions liées à des attentes extérieures perçues (voir Tableau XIV-4, ci-dessus).

Une enseignante revient à deux reprises sur les attentes des parents autour de la qualité des productions qui sortent de l'école. Plus particulièrement, elle nomme des tensions entre les capacités réelles de ses élèves et les attentes des parents. Aussi, lorsqu'un écrit sort de la classe, ce qui est souvent le cas ici car l'établissement publie régulièrement les productions dans un journal collectif, l'enseignante tente de « combler les écarts » afin d'éviter un regard négatif des parents sur le produit fini.

pis moi ça/ ça m'agace quoi/. j'ai pas envie de justifier/. ça m'embête/ j'ai pas de temps à perdre pour des conneries pareilles/ donc c'est pour ça que/. entre guillemets/ je triche quoi/(...) je préfère prendre de l'énergie pour apprendre aux enfants/ et pis/ s'il faut tricher un petit peu pour que les parents nous laissent tranquilles/. trichons/

(Claude, rencontre 2, 96177-96543)

Elle fait ainsi en sorte que ce qui est lu par les parents donne une image positive de l'école, d'un lieu « où l'on écrit correctement », quitte à modifier elle-même certains écrits qui sortent de la classe sur le plan textuel et syntaxique.

3.3 Intentions liées aux collègues du dispositif de recherche

Une enseignante explique à trois reprises son souci de faire correspondre sa pratique à ce qui a été discuté entre participantes autour de la séquence didactique avant la mise en œuvre.

maintenant au niveau des reprises/ y en a quand même quelques unes qui sont sorties (...) elle (parlant d'une élève) dit/ mais il écrit/euh/ il a un pantalon/ il a un pull machin/.. et pis/ j'sais pas/ si c'est / Milou ou si c'est /... donc c'est vraiment/ l'exemple type qu'on cherchait/ euh/. de la problématique des reprises/ quoi/ (...) j'étais contente/(...) ben/ ce que moi j'attendais/ c'était ce type d'exemple-là/ c'est sorti une fois/ tant mieux/euh/

(Dominique, autoconfrontation, 5234 ; 8789; 9543)

Son discours montre qu'elle veut que ce qui a été discuté dans le groupe de recherche apparaisse dans sa pratique. Il faut cependant souligner que les exemples dont elle parle font référence à la notion de « prise de conscience » des élèves, thème fortement discuté avant la mise en œuvre entre participantes. Et derrière le « on cherchait » de son discours, il est clair qu'elle implique la chercheuse mais qu'elle pense aussi aux autres participantes à la recherche. Cette pression externe est donc probablement liée à un souci de « bien faire » par rapport aux discussions vécues entre pairs avant la mise en œuvre et pourrait tout-à-fait exister dans la mise en œuvre de tout dispositif d'enseignement réfléchi à plusieurs.

En synthèse, nous pouvons dire que les enseignantes observées citent peu d'attentes qui sortent du cadre strict dans l'apprentissage lorsqu'elles parlent de la séquence mise en œuvre.

4 Synthèse : perceptions de la séquence didactique proposée et buts escomptés par les enseignantes observées

En premier lieu, nous pouvons affirmer que la séquence a été perçue très positivement. Selon les participantes, les apports principaux d'une telle séquence sont la possibilité de faire des liens pertinents entre la production textuelle et des contenus en grammaire et en vocabulaire, ainsi que la qualité et la richesse des activités et moyens fournis (textes d'auteurs, activités d'entraînement).

Pour les deux enseignantes qui avaient les plus jeunes élèves, il était cependant trop ambitieux de vouloir à la fois travailler la structure du récit d'aventure et à la fois travailler la cohérence nominale des personnages avec leurs élèves. Aussi, nous retenons de ces discours qu'une telle séquence didactique doit être aménagée pour des élèves plus jeunes (5-6^e). Si l'idée est de garder une consigne contraignante, elle devrait faire l'objet d'une production brève (partie de récit, histoire brève avec quelques images). Les outils construits au terme des dispositifs sur la cohérence nominale devraient être simplifiés et faire l'inventaire des reprises trouvées par les élèves, par exemple en distinguant uniquement reprises nominales et pronominales avec les élèves les plus jeunes. A ce sujet, nous tenons à rappeler que la séquence proposait la construction d'un outil avec les élèves alors que les enseignantes ont utilisé un outil préétabli. Ces constats nous amènent à penser qu'une telle séquence doit préciser clairement les objectifs à atteindre dans une progression.

Les constats liés à la surcharge cognitive de certains élèves, lors de la production d'un texte à contrainte, rejoignent les résultats d'une recherche autour de l'enseignement intégré de l'orthographe (Allal et al., 1999, p.66). A l'issue de cette recherche, les auteurs mettaient en évidence que pour les plus jeunes élèves observés (dans cette recherche, des élèves de 4^e), le dispositif et les outils proposés devaient être aménagés afin de réduire la charge cognitive des élèves dans la production textuelle.

Par l'analyse des buts visés par les enseignantes dans la mise en œuvre d'une telle séquence, nous retenons qu'elles souhaitaient en premier lieu favoriser une prise de conscience des effets de l'utilisation de reprises ambiguës sur la compréhension des personnages. Les autres buts escomptés sont liés à la construction et l'utilisation d'outils au service de l'amélioration du texte. L'apprentissage grammatical, notamment sur le plan des reprises, est rarement énoncé comme un but en soi. La réalisation d'une catégorisation des reprises vise davantage la réutilisation de connaissances construites en grammaire de la phrase et en vocabulaire que la construction d'un ensemble de savoirs sur l'objet « reprises anaphoriques ».

Enfin, nous pouvons affirmer que les participantes à la recherche font assez peu état d'intentions qui dépassent le cadre strict de l'apprentissage des élèves. Toutes nomment à l'une ou l'autre reprise une intention liée au maintien du groupe-classe et à la motivation des élèves. Une enseignante justifie aussi certaines actions pour correspondre aux attentes supposées des parents alors qu'une autre nomme à quelques reprises le but de faire correspondre sa pratique à ce qui avait été discuté dans les rencontres avant l'action.

Chapitre XV

Un obstacle important nommé dans les discours : le développement d'une attitude réflexive

Dans ce chapitre, nous identifions, dans les discours des enseignantes à propos de la séquence didactique mise en œuvre, les « *aspects pragmatiques vécus qui se dégagent des discussions* » (suite de la question B1).

Pour cette analyse de contenu, nous avons découpé le texte analysé en unités thématiques en lien avec les catégories du « cadre pragmatique », soit les pratiques, les difficultés et les régulations vécues ou souhaitées. Ces extraits de discours ont pu être identifiés grâce à des indicateurs langagiers présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau XV-1 : Indicateurs langagiers pris en compte dans l'analyse des discours

	Catégories de discours liées à la séquence didactique.	Indicateurs : outils langagiers utilisés
Cadre pragmatique	Pratiques, outils mis en œuvre dans la séquence	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai fait ... - Moi, maintenant, je ...
	Difficultés vécues ou supposées dans le cadre de la séquence didactique (avant et après la mise en œuvre)	<ul style="list-style-type: none"> - C'était difficile ... - J'ai de la peine à .../ je n'arrive pas ... - J'étais démuni ... - Ce qui me pose problème ... - ... pas si évident, pas si simple ... - C'est là le problème ... - ... c'est décourageant ... - J'ai observé que ... - Je me rends compte que ... - La difficulté, c'est ... / Elle est là la difficulté ... - Ils (les élèves) ont eu de la peine à
	Régulations vécues ou proposées en lien avec la séquence didactique	<ul style="list-style-type: none"> - Je me suis demandé si... - J'aurais dû ... - La prochaine fois, je ... - Je devrais ...

Ce chapitre expose ce que ces enseignantes disent de la mise en pratique de la séquence didactique. En préambule, nous devons signaler que, quand les enseignantes observées nomment des faits vécus dans l'interaction avec un tiers (avec la chercheuse, avec un pair), elles focalisent leur attention sur les difficultés vécues et les régulations

entreprises ou à entreprendre. Cette centration sur les obstacles montre une réelle volonté d'améliorer leur pratique et de trouver des solutions.

La plupart des aspects pragmatiques sont uniquement présents dans les discours après l'action. Parfois, certains obstacles sont anticipés par les participantes avant la mise en œuvre. Nous séparons alors les discours nommés avant et après l'action dans notre analyse.

1 Les obstacles et les régulations nommés et vécus dans la séquence didactique

Les obstacles et les régulations nommés sont liés essentiellement à cinq aspects que nous allons détailler par la suite (voir tableau ci-après).

Tableau XV-2 : Comportements, difficultés d'élèves et régulations liés à l'objet enseigné

Comportements, difficultés et régulations liés à l'objet enseigné	N. ens.	TOTAL⁴⁹
Faire prendre conscience à tous les élèves de la problématique des reprises dans leurs propres textes.	4/4	50
Trouver des reprises variées qui désignent le personnage et qui sont adaptées aux caractéristiques du personnage nommées précédemment.	4/4	25
Améliorer l'utilisation de reprises variées dans leurs textes.	4/4	27
Gérer certaines difficultés liés à l'objet reprise lui-même (reprise totale et partielle, types de reprises, liens entre référents et substituts).	4/4	19
Faire face à une consigne contraignante.	2/4	9

1.1 Les obstacles et les régulations liés à la prise de conscience

Toutes les enseignantes observées décrivent plusieurs difficultés lorsque les élèves analysent leurs productions initiales pour prendre conscience des problèmes posés dans la manière de reprendre les personnages (voir tableau ci-après). C'est l'une des deux tensions sur laquelle toutes les enseignantes reviennent à l'une ou l'autre reprise et certaines participantes jugent cet obstacle important dans la mise en œuvre de la séquence didactique. Il est intéressant de remarquer qu'une enseignante anticipe déjà cette difficulté avant la mise en œuvre de la séquence didactique et initie une discussion entre participantes.

⁴⁹ Le total dans ce tableau et dans les tableaux ci-après correspond aux unités de discours identifiés liés à la catégorie analysée, par exemple ici « comportements, difficultés et régulations ».

Tableau XV-3 : Prise de conscience des problèmes posés par la surutilisation de reprises pronominales ou/et peu précises

Obstacles et régulations liés à la prise de conscience	Avant		Après		TOTAL
	N. ens.	TOTAL	N. ens.	TOTAL	
Problème posé par l'analyse de textes des élèves pour mettre en évidence des difficultés liées à la cohésion nominale	1/4	1	4/4	23	24
Régulations entreprises ou souhaitées	4/4	10	4/4	16	26
Total	4/4	11	4/4	39	50

Avant la mise en œuvre

Avant la mise en œuvre, une enseignante se questionne déjà sur la capacité des élèves à évaluer leur texte ou le texte d'un pair :

« leurs compétences à évaluer/ MEME avec des questions ciblées/ heu/. le travail d'un camarade/ je me demande s'ils arriveront à se rendre compte que c'est pas compréhensible/ ou bien s'ils vont faire comme tous les enfants font/ mettre le sens qu'ils veulent que ça ait/ et puis /ça va très bien comme ça/ je vois pas pourquoi il y a un problème/ (...) même en lisant le texte d'un camarade / ils ne vont pas se débrouiller (rire dans la voix) comme les enfants qui sont/.. pour dire mais non/ c'est bon/ y a pas de problèmes/ y a des « il » partout/ alors bon la maitresse m'a dit/ je dois pas mettre « il » partout/ ça c'est quelque chose/ mais à part ça/ je ne vois pas où est le problème/ question/ peut-être qu'effectivement/ euh/.. ils vont sentir que c'est incompréhensible/ j'en suis pas sûre/ hum hum (rire)

(Claude, rencontre 2, 48183-49891)

Durant ces mêmes rencontres préalables, différentes pistes d'actions sont discutées pour aider à cette prise de conscience :

- un questionnement précis pour aider les élèves à analyser le texte d'un camarade du point de vue des reprises anaphoriques ;
- le rôle de la discussion collective pour mettre le doigt sur la difficulté ;
- l'utilisation de textes d'auteurs qui piègent le lecteur sur l'identité du personnage dont on parle, en utilisant justement des reprises peu précises.

Aussi, les enseignantes coconstruisent des questions précises pour aider les élèves à analyser le texte d'un camarade du point de vue des reprises utilisées. Cependant, selon les discussions, il ne semble pas si facile de cibler le questionnement pour analyser spécifiquement la cohérence nominale des personnages de leur production initiale.

Après la mise en œuvre

Après la mise en œuvre, certaines enseignantes mettent en évidence la difficulté vécue d'évaluer le texte d'un camarade du point de vue de la cohérence nominale. Certains élèves repèrent rapidement les difficultés, alors que les autres élèves n'identifient pas ces problèmes mais portent leur attention sur d'autres aspects formels (des erreurs orthographiques, par exemple). Plusieurs hypothèses sont émises :

- les élèves arrivent à se mettre dans l'histoire, même si tout n'est pas clair ;
- les élèves ont l'habitude de « combler les blancs » lorsqu'ils lisent et « même s'ils se font une représentation pas tout à fait conforme du texte, cela leur suffit » ;
- l'importance de la maturité puisque certains élèves, décrits comme plus matures, arrivent clairement à identifier les problèmes ;
- le manque d'habitude à analyser les productions textuelles.

Steph remet en cause la pertinence de faire analyser les productions textuelles par les élèves en début d'apprentissage. Pour elle, « là en tous cas c'était pas le moment/ c'était pas l'activité qui leur fallait pour prendre conscience » (Steph, rencontre 3, 35691-362239).

Une autre enseignante remet en cause cette même idée pour une autre raison, son souci étant de dévaloriser certains élèves en utilisant leurs textes et leurs difficultés :

y a toujours / ce problème/ de prendre un exemple/ d'un élève/. j'ai un peu de peine/ parce que ça met en évidence/ en l'occurrence/ euh/ quelque chose de pas forcément/ très bien réussi/ et puis/ ça me gêne un peu de faire ça/ je vais pas le faire souvent/ (...) y en a un/ qui a/ des difficultés/ qu'a pas très bonne estime de lui/ je sais pas/ comment il aura pris ça/ bon/
(Dominique, autoconfrontation, 34794-35972)

Ces premières confrontations et prises de conscience semblent néanmoins importantes pour toutes les participantes mais elles nécessitent un accompagnement. Cet accompagnement peut se faire par la confrontation collective à une production d'élèves et par une évaluation mutuelle (ou une autoévaluation) critériée. Cette évaluation par l'élève semble plus efficace si elle intervient plus tard, une fois que l'objet d'apprentissage a bien été amorcé.

Mais comment pointer l'objet d'apprentissage avant l'analyse des productions initiales ? Un texte comme « Le piège » est perçu par les participantes comme un outil intéressant pour ce pointage ainsi que pour favoriser la prise de conscience. Il a d'ailleurs été utilisé par plusieurs enseignantes à cet effet (voir « Les dispositifs visant la compréhension et l'analyse de textes », p. 159). Un tel texte pose bien le problème puisque les élèves n'arrivent à se faire une idée adéquate de qui parle l'auteur, justement parce que ce dernier utilise à dessein des reprises pronominales et peu précises. Pour les participantes, ce texte met tous les élèves face à un problème et contribue à la prise de conscience de l'effet de reprises peu précises sur la compréhension du personnage.

« mais/ du moment où on les met tous face à un problème/ et puis/ attend/ toi tu imagines quoi/ ah toi tu imagines ça/ toi ça/ toi ça/ toi ça/ qu'est-ce qui fait qu'on imagine tous autre chose/ et puis qu'est-ce qu'il faudrait pour qu'on imagine pas autre chose/ et puis/ c'est là où vraiment la problématisation/ elle a pu être réalisée/ effectivement (...) parce que c'est là où vraiment/ on a pu confronter nos représentations du même texte »

(Steph, rencontre 3, 35691-36223 ; 35167-35487).

Les participantes insistent donc sur la nécessité d'utiliser l'analyse des productions des élèves pour favoriser une posture réflexive mais elles estiment qu'il est d'abord nécessaire d'utiliser d'autres dispositifs pour cibler ce qui est à travailler et en définir la pertinence.

1.2 Les discussions autour d'obstacles liés à la production de reprises variées

Lorsque les enseignantes demandent aux élèves de produire des désignations variées, soit sous forme de jeu oral ou écrit, soit dans le but de construire un outil qui servira à l'amélioration de la production initiale, elles doivent gérer plusieurs problèmes liés à cette production (voir tableau ci-après), difficulté dont elles parlent après la mise en œuvre de la séquence.

Tableau XV-4 : Obstacles liés à la production de reprises variées

Obstacles liés à la production de reprises variées	Après	
	N. ens.	TOTAL
Rechercher des désignations variées, des synonymes qui décrivent le personnage (richesse du vocabulaire).	4/4	16
Rechercher des reprises adaptées au contexte.	3/4	6
Former des groupes de mots et non des phrases.	1/4	3
TOTAL	4/4	25

Les élèves ont des difficultés à trouver des reprises différentes pour désigner leurs personnages. Le manque de vocabulaire de certains enfants est aussi un obstacle : « un chat, c'est un chat quoi » (Camille, autoconfrontation, 17279-18118). Certains élèves ont, grâce à leur entourage et leur rapport à l'écrit, un vocabulaire et des habitudes à s'exprimer plus riches et variés et cette différence entre élèves reste importante et difficile à gérer pour l'enseignant.

Afin de remédier à cette difficulté, l'enseignante de 7-8^e insiste sur l'utilisation d'outils de référence et, principalement, le dictionnaire des synonymes. Les autres enseignantes, travaillant avec de plus jeunes élèves, disent plutôt favoriser l'enrichissement entre enfants et/ou l'accompagnement de chaque groupe dans la recherche de synonymes variés.

Une autre difficulté exposée est liée à la recherche de synonymes variés et adaptés. Selon trois participantes, il semble difficile de faire prendre conscience aux élèves qu'un synonyme trouvé dans le dictionnaire n'est pas forcément un synonyme adapté au contexte de leur texte :

« alors ils sont allés chercher dans le dictionnaire des synonymes/ alors l'inspecteur est devenu gendarme/ policier/ euh/ je sais plus enfin/ mais j'ai dit/ est-ce qu'un gendarme c'est un inspecteur/ ben non/ mais quand même/ ça veut dire un peu la même chose/ c'est vrai que là/ ils étaient/ ils comprenaient plus quoi/ parce que je leur demandais des mots qui voulaient dire la même chose/mais/ ce qui était noté dans le dictionnaire des synonymes/ ça allait pas/ alors c'est vrai qu'ils étaient un peu perdu » (Camille, rencontre 3, 26282-26903)

La recherche de synonymes et de reprises variées dans le contexte de l'écriture d'un texte semble donc être un travail primordial à faire avec les élèves. Ce travail nécessite un accompagnement de la part de l'enseignant, accompagnement vers la découverte de la richesse de la langue et vers la compréhension de la relation de synonymie en tenant compte du contexte.

1.3 Difficulté à améliorer son texte de manière autonome

Après la construction d'un outil répertoriant des reprises variées, les élèves doivent encore utiliser cet acquis dans l'amélioration de leurs propres textes. Les enseignants parlent de cette difficulté procédurale après avoir mis en œuvre la séquence didactique.

Tableau XV-5 : Obstacles et régulations liés à la production de reprises variées dans leur propre texte

	Après	
	N. ens.	TOTAL
Transférer les reprises trouvées dans leur propre texte.	3/4	7
Améliorer la cohésion nominale en tenant compte du contexte et du co-texte.	1/4	6
Une régulation possible : l'accompagnement de l'enseignant dans l'amélioration du récit.	1/4	9
Autres régulations proposées	2/4	5
TOTAL	4/4	27

Les élèves en difficulté arrivent à utiliser les outils élaborés de manière autonome. Quant aux autres élèves, plusieurs extraits de discours témoignent de leur difficulté à réinvestir le savoir construit dans leurs propres productions (voir tableau ci-dessus). Il s'agit non seulement d'utiliser les outils pour améliorer le texte mais aussi d'améliorer le texte en s'adaptant au contexte et au co-texte.

Les enseignantes proposent plusieurs pistes d'action pour inciter les élèves à améliorer leur production sur le plan de sa cohérence nominale : souligner les reprises utilisées par un pair, créer une liste de reprises possibles pour chaque personnage de leur texte, accompagner l'élève dans l'amélioration de son texte.

Claude, par exemple, a créé un outil qui répertorie des reprises possibles pour chacun des personnages de la production initiale. Mais, même avec un outil spécifique, certains élèves en difficulté n'ont pas conscience que leur texte peut être amélioré dans la mise en mots. Claude a le sentiment qu'il s'agit d'une « compétence d'expert » et qu'il faut « sentir la langue ». Avec les élèves en difficulté de sa classe, elle utilise plutôt le dialogue pédagogique et améliore le texte avec l'élève de manière individuelle ou en duo :

« alors je dirais qu'au final/ dans le texte de Léa et Aurélie/. y a beaucoup de moi/ je suis très présente/. au niveau de la forme/. les idées aussi/ mais/ elles ont/. mais elles ont bien changé/ c'était vraiment mal parti/ leur histoire c'était/ complètement/. après / elles ont quand même réussi à faire quelque chose d'un peu plus/ logique/ qui se tenait mieux/. mais au niveau de la forme/ c'est moi quoi/ beaucoup»

(Claude, autoconfrontation, 12339-13015).

Elle argumente cet accompagnement par l'idée que c'est « en faisant avec » que ces élèves pourront un jour améliorer leur texte de manière autonome.

1.4 Obstacles et régulations liés à l'objet « reprises anaphoriques »

Après l'action, les enseignantes mettent en évidence un certain nombre de tensions en lien avec l'objet enseigné lui-même (voir tableau ci-après).

Tableau XV-6 : Autres obstacles et régulations liés à l'objet enseigné

Autres obstacles et régulations liés à l'objet enseigné	Après	
	N. ens.	TOTAL
Distinguer ce qui désigne le personnage du reste.	2/4	7
Reconnaître les différentes catégories de reprises.	4/4	9
Trouver le référent d'une reprise.	1/4	3
TOTAL	4/4	19

Deux enseignantes reviennent sur la difficulté à identifier les reprises utilisées dans les textes et à ne pas confondre ces reprises avec d'autres attributs du personnage. Une enseignante a par exemple dû gérer un conflit entre élèves car, lors d'un travail en duos, un élève voulait insérer les reprises « par association » (Chartrand et al., 1999) comme étant liées au personnage alors que son camarade ne prenait en compte que les reprises totales. Par son intervention et son commentaire après l'action, on sent l'enseignante démunie car elle n'a pas une connaissance grammaticale claire de la notion de « reprise par association » :

« moi-même en expliquant/ je réalisais la complexité de la chose/ parce que dire ce qui fait partie/ du personnage/. alors ses habits/ d'accord/ son caractère/ son physique/ mais quand on prend ses habits/ pourquoi pas sa voiture/ enfin/ où est-ce que ça s'arrête/ ce qui est au personnage/ et pis ce qui est/. indépendant/ de lui/. donc/ c'est ça que j'essayais d'expliquer à Julien/ donc c'était/ euh/ oui à ce groupe-là/ c'était que/ ce qui est propre au personnage/ c'est ce qu'il porte/ ce qu'il est/. mais c'est quand même flou/ c'est pas si simple que ça/ quoi/ c'est/. un personnage il pourrait avoir/ moi je sais pas/ un objet qu'il a tout le temps avec lui/ et (...) ça je me souviens/ oui oui/ c'était pas si simple à faire comprendre/ et puis je me souviens/ quand je donnais l'explication/. dans ma tête je me disais/ mais il a raison/ c'est pas si clair que ça ».

(Claude, autoconfrontation, 1000-2009).

Travailler sur un phénomène langagier demande donc de la part de l'enseignant une bonne connaissance de l'objet lui-même pour capter l'attention des élèves et répondre à leur questionnement.

Les enseignantes des classes de 5-6^e insistent sur le fait que certaines reprises font appel à des connaissances qui sont en dehors du programme (par exemple les pronoms personnels compléments) ou qui sont en train d'être construites (types de déterminants). Ces mêmes enseignantes pensent que ce n'est pas un réel problème si le travail reste sur le plan de la sensibilisation mais estiment toutefois que ce travail nécessite un certain accompagnement :

« ça demande de nouveau/ pas mal d'accompagnement/. parce que y a des désignations/ quoi/ des/ des natures/. qui/ on a fait l'exercice/ on fait l'exercice/ d'abord/ avec euh/ une élève/. pour exemplifier/. parce que y a des mots comme/ euh/. déterminant démonstratif/ ou pronom démonstratif/. qui sont ben/. hors/ zone/. proximale/ pour eux »

(Steph, autoconfrontation, 32461-34463)

Si la séquence didactique proposait davantage une imprégnation et des activités ludiques pour sensibiliser les élèves à la cohérence des reprises d'un récit, les enseignantes ont voulu distinguer différentes catégories de reprises et cette catégorisation leur a posé problème, par rapport aux connaissances des élèves mais aussi de leur propre connaissance.

1.5 Difficulté liée à la consigne contraignante de la production initiale

La proposition d'une contrainte d'écriture pour cibler l'attention des élèves sur la manière de reprendre les personnages a été vécue très différemment d'un enseignant à l'autre. Deux enseignantes reviennent à plusieurs reprises sur la difficulté des élèves à ne pas utiliser ni noms ni surnoms dans leur production initiale (gestion de la contrainte) après la mise en œuvre de la séquence.

Tableau XV-7 : Obstacles et régulations liées à la contrainte

	Après	
	N. ens.	TOTAL
Obstacles et régulations liées à la contrainte		
Problème posé par la contrainte et pistes d'action	2/4	9

Dominique explique que ses élèves ont eu beaucoup de mal à gérer cette contrainte et à passer par-dessus l'obstacle :

« j'ai eu des TRES vives réactions/ quelques très vives réactions/ où ils étaient mais/ complètement frustrés/ et euh/ handicapés par ça quoi »

(Dominique, rencontre 3, 23737-24577).

Dans les autres classes, les élèves ont, par eux-mêmes ou suite à une injonction de l'enseignante, utilisé des stratégies efficaces mais peu pertinentes d'un point de vue langagier (utilisation récurrente de la même reprise ou de pronoms) pour écrire leur récit.

Le texte à contrainte est-il une proposition pertinente pour prendre conscience d'un problème langagier ? Même si deux participantes insistent sur son intérêt pour focaliser l'attention des élèves sur le problème à résoudre (voir « Perception de certaines activités et outils proposés », p. 218), pour les élèves de Dominique (9-10 ans), cela a été davantage source de blocage que de prise de conscience. Pour cette enseignante, les élèves n'avaient pas encore les ressources textuelles pour faire face à l'écriture d'un tel texte et l'ensemble de la séquence était au-delà de leur zone proximale de développement.

le gros problème de tout ce travail/ c'est que/ au niveau de ces élèves de troisième année (5^e selon HarmoS) / une classe assez faible/ euh/ y a tellement à mettre en/ à prendre en compte/ qu'on n'arrive de loin pas tout toucher quoi/ et puis ils ont/ un niveau de français/ euh/ et d'expression assez euh/ assez pauvre quoi/ donc je suis pas du tout entrée là-dedans/ mais je vois bien/ effectivement/ mais c'est vrai qu'avec des 5-6P (7-8^e) / ça a un autre sens aussi/ (Dominique, rencontre 3, 43495-43994)

2 Conclusion de ce chapitre

Dans le cadre de ce chapitre, nous avons retracé les discours liés à des aspects pragmatiques vécus dans la séquence didactique, notamment les difficultés vécues et les régulations entreprises ou à mettre en œuvre.

Par rapport à l'apprentissage des élèves, les enseignantes nomment principalement la difficulté à analyser les productions initiales et à prendre conscience de la problématique des reprises. Si ces participantes restent convaincues de la pertinence de cette autoanalyse pour favoriser les prises de conscience et la pensée réflexive des élèves, elles estiment qu'il est d'abord nécessaire d'utiliser d'autres dispositifs pour identifier ce qui est à travailler et pourquoi, par exemple des textes d'auteurs particuliers.

Ces préoccupations rejoignent une finalité de l'enseignement de la grammaire : le développement d'une posture réflexive sur la langue et sur ses propres pratiques langagières (Bronckart, 1990, 2004; Chartrand & De Pietro, 2010b; Schneuwly, 2004). Par une prise de distance face à ses propres textes, l'élève a une meilleure compréhension de sa propre utilisation de la langue. C'est cette prise de conscience qui permet le passage d'un savoir intuitif et spontané à un savoir construit et conscient (Vygotski, 1997), utilisable dans d'autres contextes. Selon Vygotski (1997, p. 289), « les concepts scientifiques ne sont pas assimilés ni appris par l'enfant, ne sont pas enregistrés par la mémoire » ; ils « naissent et se forment grâce à une très grande tension de toute l'activité de sa propre pensée ». Pour cet auteur, l'apprentissage scolaire et l'enseignant jouent un rôle essentiel dans ce développement. Ces outils matériels et langagiers semblent difficiles à mettre en œuvre pratiquement mais restent néanmoins fondamentaux dans un dispositif de didactique intégrée de la grammaire.

Les deux autres difficultés vécues sont la production de reprises variées et adaptées au contexte, la recherche de synonymes ainsi que l'amélioration des productions sur ce plan-là. Ces difficultés rejoignent les observations faites par Djebbour et Lartigue (1994) auprès d'élèves qui devaient améliorer en groupes le texte narratif d'un pair sur le plan des reprises : les élèves faisaient en premier lieu un traitement local et ponctuel des problèmes posés, sans prendre en compte le texte dans toute sa globalité. L'une des enseignantes observées dans la présente recherche exécute une forme de régulation intéressante pour favoriser ce traitement global, l'accompagnement individualisé dans l'amélioration des productions. Nous questionnions cependant la progression des apprentissages dans ce domaine et pensons qu'il est trop ambitieux d'attendre des élèves de fin de primaire une amélioration autonome de la cohésion nominale de leur texte, en tenant compte du contexte et du co-texte. Un accompagnement en groupes par l'enseignant durant cette étape de révision pourrait donc être une forme de régulation pertinente au primaire, avec la possibilité que les élèves deviennent peu à peu autonomes dans cette amélioration textuelle.

Chapitre XVI

Le savoir enseigné : entre les dire et les faire

Nous tentons ici une comparaison entre les discours et les pratiques observées dans la mise en œuvre de la séquence didactique. Nous répondons ainsi à notre troisième question de recherche « *Entre les dire et les faire : que pouvons-nous dire de la pratique des enseignants quand nous comparons à la fois leurs actions et leurs discours dans la mise en œuvre de la séquence didactique proposée?* ».

Dans un premier temps, nous mettons en lien les dimensions de l'objet « reprises anaphoriques » visibles dans l'action au travers des consignes et des institutionnalisations et les buts d'apprentissage nommés par les participantes a posteriori.

Dans un second temps, nous faisons une comparaison entre les principaux obstacles régulés par les enseignants au fil de l'action et les difficultés nommées dans leurs discours après l'action.

Enfin, nous tentons, à titre de synthèse du chapitre, de décrire l'objet enseigné entre les dire et les faire.

1 Liens entre dimensions de l'objet visibles dans l'action et les buts d'action nommés par les enseignantes observées

Nous analysons ici les liens que l'on peut établir entre les dimensions visibles de l'objet dans les consignes et institutionnalisations et les buts d'action nommés par les enseignants.

Lorsque les enseignants donnent leurs consignes, de même lorsqu'ils institutionnalisent le savoir, ils dirigent l'attention des élèves sur ce qui est à faire puis sur ce qui est à retenir et fixent de manière explicite et conventionnelle le statut du savoir en construction (Aeby, 2009) ; l'objet des consignes et des institutionnalisations sont donc deux aspects précieux pour mieux appréhender le savoir réellement enseigné (Schneuwly & Dolz, 2009).

Par ailleurs, lorsque les enseignants reviennent sur leur pratique (par exemple, dans les entretiens d'autoconfrontation), ils nomment des objectifs d'apprentissage par rapport à leur action filmée qui nous donnent des indices sur ce qu'elles ont voulu enseigner.

De ce fait, il nous paraît pertinent de comparer les dimensions de l'objet présentes dans leurs consignes et institutionnalisations aux buts qu'ils nomment en observant leur propre action. Le tableau ci-après répertorie leur nombre (nombre d'unités thématiques identifiées comme correspondant à la catégorie « consigne », « institutionnalisation » ou

« but d'apprentissage ») ainsi que le nombre d'enseignantes concernées par chaque catégorie en fonction des trois dimensions de l'objet définies par Bucheton (1994).

Tableau XVI-1 : Liens entre dimensions de l'objet présent dans les consignes, les institutionnalisations et buts d'action nommés

	Consignes		Institutionnalisations		Buts nommés après l'action	
	N. ens	Total ⁵⁰	N. ens	Total ⁵¹	N. ens	Total ⁵²
Dimensions de l'objet « reprises anaphoriques » ...						
... sur le plan textuel et sémantique	4/4	49/66	4/4	21/31	4/4	59/74
Prendre conscience des difficultés liées aux reprises dans un texte produit ou lu.	4/4	10/66	3/4	7/31	4/4	23/74
Produire des reprises variées, améliorer le choix des reprises dans un texte.	4/4	12/66	4/4	13/31	4/4	9/74
Identifier les reprises utilisées dans un texte pour reprendre les personnages.	4/4	17/66			2/4	7/74
Construire un outil au service du texte.					4/4	9/74
Construire une image plus ou moins précise du personnage à l'aide des reprises utilisées.	4/4	6/66				
Favoriser le réinvestissement des apprentissages dans leurs propres textes.			1/4	1/31	3/4	9/74
Comprendre les liens entre reprises et référents dans un texte lu ainsi que les liens entre les personnages.	3/4	4/66			2/4	2/74
... sur le plan du système de la langue	4/4	11/66	3/4	6/31	3/4	12/74
Identifier les types de reprises utilisées pour reprendre les personnages.	4/4	7/66	2/4	3/31	2/4	2/74
Etablir des relations de synonymie pour reprendre un personnage	1/4	1/66	1/4	2/31		
Faire des liens avec la grammaire, réviser ses connaissances	2/4	2/66			3/4	7/74
Identifier la fonction des reprises nominales et pronominales	1/4	1/66			3/4	3/74

⁵⁰ Ce total correspond au nombre de consignes en lien avec chaque dimension de l'objet « reprises anaphoriques » par rapport au nombre total de consignes.

⁵¹ Ce total correspond au nombre d'institutionnalisations en lien avec chaque dimension de l'objet « reprises anaphoriques » par rapport au nombre total d'institutionnalisations.

⁵² Ce total correspond aux unités de discours identifiées liées à cette sous-catégorie par rapport au nombre total d'unités de discours liées à la catégorie analysée « buts nommés après l'action »

	Consignes		Institutionnalisations		Buts nommés après l'action	
	N. ens	Total ⁵⁰	N. ens	Total ⁵¹	N. ens	Total ⁵²
Dimensions de l'objet « reprises anaphoriques » ...						
Nommer la terminologie officielle pour parler des reprises			1/4	1/31		
... sur le plan stylistique	4/4	6/66	2/4	4/31	1/4	3/74
Identifier des reprises jouant l'ambiguïté	3/4	5/66	2/4	2/31	1/4	1/74
Comparer deux styles (textes d'auteurs) dans l'utilisation des reprises des personnages	1/4	1/66	1/4	2/31	1/4	2/74

En premier lieu, nous observons que la dimension la plus mise en évidence par les enseignantes reste la dimension textuelle et sémantique de l'objet « reprises anaphoriques » (cf. Tableau XVI-1 ci-avant), à la fois dans leurs actes (49/66 consignes et 21/31 institutionnalisations) et dans leurs discours après l'action (59/74 buts d'action nommés).

Les autres dimensions de l'objet sont peu présentes, à la fois dans les consignes et les institutionnalisations observées au fil de l'action et à la fois dans les intentions nommées après l'action.

1.1 La dimension textuelle et sémantique de l'objet « reprises anaphoriques »

Dans les consignes, dans les institutionnalisations tout comme dans les buts d'apprentissage nommés a posteriori, les enseignantes font référence prioritairement à des aspects textuels et sémantiques de l'objet « reprises anaphoriques (voir tableau ci-avant).

Le but d'apprentissage le plus souvent exprimé dans les discours est la volonté que les élèves prennent conscience des difficultés de compréhension de l'identité des personnages, dans un texte produit ou lu (23/74 buts nommés). Cet aspect de la prise de conscience est donc essentiel pour les enseignantes même si dans l'action réelle, les consignes et les institutionnalisations pointent moins souvent cet aspect de l'objet enseigné (10/66 consignes ; 7/31 institutionnalisations). Nous pouvons cependant affirmer que les enseignantes visent aussi cette prise de conscience par d'autres consignes, qui ne sont pas ciblés sur les difficultés vécues mais qui participent à une prise de conscience, telles que identifier un personnage à l'aide des reprises utilisées par un auteur (17/66 consignes) ou identifier les reprises jouant l'ambiguïté (5/66 consignes).

Par contre, l'idée de variété est très présente dans les institutionnalisations (13/31 institutionnalisations) et dans une moindre mesure dans les consignes (12/66 consignes) ainsi que dans les buts nommés après l'action (9/74 buts nommés): varier les reprises

pour donner des informations sur les personnages, produire des reprises variées sont des aspects qui reviennent comme des leitmotiv dans les institutionnalisations et quelque peu dans les consignes et dans les buts nommés après l'action.

Les enseignantes citent aussi dans leurs discours d'autres buts d'apprentissage tels la construction d'un outil au service du texte ou le réinvestissement des acquis dans l'amélioration des productions. Pourtant, dans l'action (consignes et institutionnalisations), ces buts escomptés sont nommés différemment : produire des reprises variées ou rechercher des synonymes. Une enseignante, lors d'une institutionnalisation, recontextualise brièvement le savoir construit et parle du réinvestissement futur. Nous pouvons donc dire que, si après l'action, la construction d'outils et le réinvestissement semblent importants, dans l'action, les enseignantes ciblent davantage l'attention des élèves sur le faire, soit la production de reprises variées, dont elles recontextualisent parfois l'utilisation future dans leurs institutionnalisations.

Nous observons aussi que les objectifs liés à la compréhension de textes et aux liens possibles entre lecture et écriture apparaissent dans les discours des enseignantes (identifier des désignations dans un texte, comprendre les liens entre reprises et référents dans un texte lu) tout comme dans les consignes alors que ces objectifs ne sont jamais mis en évidence dans les institutionnalisations. Cette différence peut être liée au fait que la séquence didactique avait clairement un objectif général de production et l'analyse de textes d'auteurs étaient « au service » de la production plutôt que comme un but de lecture ou de compréhension.

Ces différences montrent que les enseignantes observées ont des intentions qu'elles jugent importantes (puisqu'elles y reviennent à plusieurs reprises dans leurs discours après l'action) alors qu'elles pointent un autre aspect de l'objet dans leurs consignes et ne nomment pas ces intentions-là à leurs élèves lorsqu'elles institutionnalisent le savoir en construction. Ce constat peut amener à deux interprétations. D'une part, certains buts d'action sont plus difficiles à nommer aux élèves eux-mêmes (par exemple, l'importance du réinvestissement). D'autre part, ces observations rejoignent un autre constat lié à la pratique observée, le nombre très faible des institutionnalisations dans la pratique de plusieurs enseignantes observées (voir « La présence du geste d'institutionnalisation dans la temporalité de la classe », p. 179). Ces observations nous amène à penser que, si les enseignantes sont assez au clair sur les buts d'apprentissage visés après l'action, elles ne communiquent pas toujours très clairement l'objet de l'enseignement durant l'action, particulièrement lors des institutionnalisations.

1.2 Les reprises anaphoriques sur le plan du système langagier

Sur le plan du système de la langue, l'objet « reprises anaphoriques » est assez peu présent dans les institutionnalisations (6/31 institutionnalisations) et dans les consignes (11/66 consignes). Cette dimension est aussi assez peu présente dans leurs discours après l'action (12/74 buts nommés). Nous pouvons donc affirmer que la construction d'un ensemble de savoirs à propos des reprises anaphoriques n'est pas un but d'action visé par les enseignantes observées.

1.3 La dimension stylistique

Enfin, la dimension stylistique est assez peu présente, autant dans les consignes que dans les institutionnalisations. Toutes les enseignantes analysent le style utilisé par l'auteur d'un texte aux reprises ambiguës mais seules deux d'entre elles institutionnalisent ce travail par la suite. De même, cette dimension est très rarement nommée dans les buts d'apprentissage nommés après l'action.

1.4 Autres intentions nommées dans les discours

Nous l'avons montré dans le chapitre analysant les buts d'action nommés dans les discours après l'action, certaines enseignantes expriment des intentions qui sont davantage en lien avec le maintien du groupe-classe ou avec des préoccupations institutionnelles qui n'ont rien à voir avec l'objet enseigné. (cf. « Les intentions qui dépassent le cadre de l'apprentissage », p. 222).

Par exemple, plusieurs d'entre elles justifient certains choix par une volonté de varier les activités et de maintenir la motivation du groupe-classe. De même, certains discours mettent en évidence des intentions qui dépassent l'apprentissage des élèves et le savoir à construire. Par exemple, une enseignante explique ainsi le temps passé à réinvestir les savoirs directement dans l'amélioration des productions: « *garantir que ce qu'on va éditer/ et pis qui soit lu par les parents/ (...) que ça ait quand même de l'allure/ (...) qui donne une image de l'école où/ on écrit correctement/.* » (Claude, *autoconfrontation 2*, 47658). Alors qu'en observant sa pratique, nous faisons l'hypothèse que son intention était liée au réinvestissement et au transfert des connaissances, but d'action qu'elle nomme aussi d'ailleurs.

Ces observations montrent que les choix faits par l'enseignant ne sont pas uniquement déterminés par l'apprentissage des élèves mais que parfois, d'autres préoccupations propres au groupe-classe ou à d'autres acteurs scolaires viennent interférer dans les décisions prises.

Après une meilleure compréhension des dimensions de l'objet présentes dans les discours, que ce soit dans l'action ou après l'action, nous proposons une autre comparaison entre les dire et les faire: comparer les obstacles vécus par les enseignantes et les obstacles nommés dans leurs discours après l'action.

2 Liens entre obstacles vécus et intentions nommées dans les discours sur l'action

Il nous semblait intéressant de nous pencher sur la notion d'obstacle et sur les différences identifiées entre obstacles observés dans l'action et obstacles repris dans les discours, particulièrement après la mise en œuvre (voir tableau ci-après).

Nous ne nous pencherons pas sur le problème de la contrainte ni sur celui du réinvestissement des apprentissages dans les productions puisque ni la situation initiale ni la situation finale n'ont été produites durant des leçons filmées et que, de ce fait, nous

ne pouvons faire de comparaison entre obstacles observés et obstacles nommés après l'action.

En observant le « Tableau XVI-2 » (ci-après), il est d'abord intéressant de remarquer que certains obstacles sont davantage récurrents dans les leçons observées que dans les discours des participantes alors que d'autres sont très présents dans les discours mais ne font pas l'objet de nombreuses régulations dans les pratiques observées.

Tableau XVI-2 : Obstacles et régulations observés dans les pratiques et obstacles et/ou nommés dans les discours

Eléments observés dans les pratiques			Eléments nommés dans les discours		
N.d'év. régulatifs de ce type sur total des év. régulatifs observés	N. séq. sur total des séq. observées	Type de dispositifs régulés	Discours nommant des obstacles ou des éléments de régulation	N. ens. sur total des ens. observés	N. d'obstacles de ce type sur total des obstacles nommés
Elément vécu avant les séquences filmées			Faire face à une consigne contraignante.	2/4	9/130
11/67	4/4	Lecture et compréhension d'un texte aux reprises particulières Identification du style utilisé par un auteur pour désigner les personnages	Trouver le référent d'une reprise dans un texte (objectif de compréhension).	1/4	3/130
16/67	4/4	Identification des reprises utilisées dans des textes d'auteurs ou da			
5/67	4/4	Analyse de la typologie des reprises dans des textes	Identifier certaines « reprises anaphoriques » (reprise totale et partielle, types de reprises...).	4/4	16/130
1/67	1/4	Réinvestissement du travail réalisé autour des reprises anaphoriques dans l'amélioration de la production ⁵³			
5/67	2/4	Identification des reprises problématiques dans les productions	Faire prendre conscience à tous les élèves de la problématique des reprises dans leurs propres textes.	4/4	50/130
19/67	4/4	Production de reprises variées à l'oral ou à l'écrit Construction d'un outil pour varier les reprises anaphoriques	Trouver des synonymes, des reprises variées - qui désignent le personnage - qui sont adaptés aux caractéristiques du personnage nommées précédemment.	4/4	25/130

⁵³ Attention, les moments où les enfants ont écrit la production finale n'ont pas été filmés.

Nous centrons donc ci-dessous notre attention sur ces différents obstacles, régulés de manière récurrente dans les pratiques et/ou exprimés régulièrement dans les discours (entretien d'autoconfrontation, rencontres entre participantes à la recherche).

2.1 La production de reprises variées : un obstacle observé dans les pratiques et nommé dans les discours dans une « proportion similaire⁵⁴ »

Un seul obstacle est à la fois observé et nommé dans une proportion relativement proche, soit la production de reprises variées⁵⁵, même si les événements observés sont plus nombreux (19/67 événements observés et 25/130 événements discursifs).

Dans nos observations des séquences filmées, nous avons identifié de nombreuses régulations afin de trouver des synonymes et des désignations variées qui décrivent bien les personnages. Lors de la construction d'un outil dans la classe de 7-8^e, l'emploi efficace du dictionnaire et la production de synonymes, en adéquation avec les caractéristiques du personnage de la production, font l'objet de nombreuses régulations. Plusieurs régulations sont aussi mises en œuvre pour mieux comprendre les différentes catégories grammaticales des reprises (relation d'hyponymie, catégories de pronoms et de déterminants ...).

Dans leurs discours, les enseignantes reviennent à plusieurs reprises sur ce même obstacle. Le manque de vocabulaire de certains enfants semble un obstacle et les différences interindividuelles dans ce domaine sont marquées. De même, les élèves ont des difficultés à trouver des synonymes adaptés au contexte et au co-texte d'utilisation :

si tu dois/ mettre des synonymes/. de la maitresse d'école/. on va en trouver tout un tas/ par exemple/ dans un dictionnaire des synonymes/ mais/. y en a/ qui allait pas/. parce que c'était pas du tout/ ou ils ont cherché le mot maitresse/ tout court/. ils ont cherché le mot maitresse/ dans le dictionnaire des synonymes/. t'as plein de trucs qui vont pas/. quand il s'agit d'une maitresse d'école/. alors certains/ ils ont compris/ que ça allait pas/ pis d'autres/ c'était des mots inconnus/ donc ils les ont glissés/ dans le texte/. en disant/ on les a trouvés dans le dictionnaire/ donc c'est juste/. tac tac tac/. donc là/. y a/ ils ont transféré/ ils ont fait le transfert/. mais ils ont/ juste pas/ assez de connaissances/. pour y arriver/. pour faire les choses/ tout à fait juste/ quoi/.

(Claude, rencontre 4, 34764-35638)

D'où la priorité donnée, par l'enseignante des élèves de 7-8^e, à l'utilisation pertinente du dictionnaire des synonymes. Les autres enseignantes, travaillant avec de plus jeunes élèves, disent plutôt favoriser l'enrichissement entre enfants et l'accompagnement individualisé.

⁵⁴ Rapport entre le nombre d'éléments (événements régulatifs observés, unités de discours) en lien avec cette catégorie d'obstacle et le nombre total d'éléments.

⁵⁵ Comme nous avons pris la décision, dans l'analyse du geste de régulation, de regrouper les régulations à propos de la construction d'un outil et de la production de reprises variées (ces deux dispositifs visent le même objectif), nous les avons à nouveau regroupées ici.

2.2 L'identification des reprises dans les textes, une difficulté davantage observée que nommée dans les discours

L'identification des reprises des personnages n'est pas si évidente dans les premiers dispositifs observés liés à l'objet « reprises anaphoriques » et cette identification fait l'objet de plusieurs régulations (16/67). Le mot « reprise » pose problème aux élèves et les enseignantes observées lui préfèrent le terme « désignations » ainsi que les verbes « reprendre », « désigner » ; celles-ci ont aussi des difficultés à l'expliquer clairement aux élèves. Seule une enseignante ne fait aucune régulation à ce propos ; nous faisons l'hypothèse que c'est parce qu'elle a utilisé, dès le début des leçons filmées, de petits exercices sur les reprises utilisées ou à produire dans un texte bref, que les élèves ont une idée assez claire de l'objet enseigné. Aussi, on peut penser qu'un dispositif pointant clairement l'objet à construire en début d'apprentissage aide les élèves (ici de 5-6^e) à mieux en comprendre les caractéristiques.

Dans leurs discours, des participantes parlent aussi de cette difficulté à identifier les reprises mais dans une proportion nettement moins grande (16/130). Les enseignantes observées ont parfois été démunies dans l'explication de certains éléments de l'objet « reprises anaphoriques » : par exemple, la différence entre reprise par association et reprise totale ou la différence entre « les » déterminant et « les » pronom ; cette méconnaissance de l'objet et de certaines notions grammaticales rend le geste de régulation difficile. Les enseignantes des plus jeunes élèves insistent aussi sur le fait que certaines reprises font appel à des connaissances qui sont en dehors du programme ou en train d'être construites.

2.3 La difficulté de la prise de conscience chez les élèves, un obstacle principalement nommé dans les discours

Les tensions liées à la prise de conscience chez les élèves, quand les enseignantes leur demandent d'évaluer la production d'un camarade du point de vue de la compréhension, revient régulièrement dans le discours d'une enseignante, Steph. Cette difficulté peut être mise en lien avec un obstacle vécu par deux enseignantes, l'identification de désignations problématiques dans les productions (5 événements régulatifs, présents dans deux pratiques, voir Tableau XVI-2, p. 240). Mais cet obstacle est clairement moins visible dans les leçons observées que dans les interactions entre enseignantes (50 événements discursifs, repris par les quatre participantes).

3 Synthèse : le savoir enseigné : entre les dire et les faire

Dans le contexte de la séquence didactique mise en œuvre, les quatre enseignantes observées centrent leurs consignes et leurs institutionnalisations sur la production de reprises variées au service de la production textuelle. Les buts d'apprentissage nommés après l'action témoignent aussi de ce souci d'améliorer les textes d'un point de vue stylistique et normatif. De même, cette production de reprises variées et adaptées au contexte est un obstacle régulé au fil de l'action et nommé par les participantes après l'action dans une proportion semblable.

Certains buts nommés après l'action sont exprimés différemment aux élèves durant l'action : la construction d'outils et le réinvestissement de ceux-ci dans l'amélioration des productions sont nommés aux élèves sous des consignes de type « produire des reprises variées ». L'intention, nommée après l'action, de faire des liens avec des apprentissages grammaticaux construits antérieurement pour leur donner du sens prend dans l'action la forme de consignes de type « identifier les types de reprises ».

Enfin, si le but d'apprentissage le plus souvent exprimé après l'action est le développement d'une prise de conscience face à ses propres écrits, les consignes et les institutionnalisations pointent moins souvent cet aspect de l'objet enseigné. Cependant, d'autres consignes et institutionnalisations ciblées sur l'analyse des reprises utilisées par des auteurs participent aussi à cette prise de conscience, notamment de l'effet de certaines reprises sur la compréhension du lecteur.

Quant aux obstacles vécus et perçus, nous observons des différences significatives. Certains obstacles font l'objet de nombreuses régulations (la compréhension d'un texte aux reprises ambiguës, l'identification des reprises dans un texte) mais sont peu repris dans les discussions après l'action, alors que qu'un obstacle lié à la capacité réflexive des élèves est peu régulé dans les faits mais préoccupe de manière prépondérante l'attention des enseignants.

Pour conclure, nous pouvons dire que la comparaison entre des éléments observés dans les pratiques et des éléments nommés dans les discours sur ces pratiques contribuent à mieux saisir l'objet réellement enseigné au fil de l'action mais aussi à mieux comprendre le sens donné par les enseignants à cet objet, les buts visés ainsi que les obstacles vécus et/ou perçus comme significatifs.

La production de reprises variées revient comme un leitmotiv, autant dans les actes (consignes, régulations, institutionnalisations) que dans les discours après l'action (buts escomptés, obstacles perçus). La prise de conscience et le développement d'une posture réflexive sur les productions sont davantage présents dans les discours après l'action : ces éléments sont davantage un but escompté qu'ils ne sont présents dans les consignes et dans les institutionnalisations ; inciter l'élève à entrer dans une démarche réflexive est un obstacle régulièrement discuté après l'action alors qu'il est assez peu présent dans les pratiques et même pas présent du tout dans deux pratiques observées.

Chapitre XVII

Un enseignement intégré de la grammaire perçu comme au service de la production textuelle

Dans les précédents chapitres, nous avons ciblé notre attention sur les discours à propos de la séquence didactique mise en œuvre. Mais dans leurs discours avant et après l'action, les enseignantes observées ne font pas toujours référence à cette séquence. A de nombreuses reprises, elles parlent plus globalement d'un enseignement de la grammaire intégré à la production d'un texte.

Dans ce chapitre, nous tentons donc de répondre à la première partie de la question B2 « *Quels sont les conceptions, motifs d'action et pratiques nommées quand les enseignantes parlent d'un enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle ?* ».

Il est clair que le discours des enseignantes observées à propos d'un enseignement intégré de la grammaire évolue au cours du dispositif mis en œuvre. Aussi, nous avons clairement séparé dans notre analyse les unités de discours nommées avant l'action ou après l'action.

Dans un premier temps, nous présentons les conceptions des enseignantes observées à propos d'un enseignement intégré de la grammaire. Par la suite, nous identifions les motifs d'action nommés en faveur d'une telle forme d'enseignement. Enfin, nous observons les pratiques qu'elles nomment (déjà mises en œuvre ou souhaitées) et ainsi mettons en évidence leur vision pragmatique d'un enseignement intégré de la grammaire.

1 Conceptions d'un enseignement intégré de la grammaire

Toutes les participantes nomment à l'une ou l'autre reprise leur volonté de favoriser les apprentissages grammaticaux en lien avec le savoir-lire et le savoir-écrire même si pour certaines cela reste un idéal.

Afin de mieux cerner les conceptions des enseignantes observées concernant un enseignement intégré de la grammaire, en particulier de l'évolution de ces conceptions au fil du dispositif, nous avons fait le choix de montrer cette évolution pour chaque participante.

1.1 L'évolution du discours de Claude

Avant la mise en œuvre, pour Claude, communication et respects des normes de la langue restent deux aspects étroitement liés et l'apprentissage des règles un aspect incontournable du français. Celle-ci met cependant en évidence les limites des aspects normatifs et pense que la mise en œuvre des règles dans la production « bloque la créativité » du scripteur (Claude, entretien avant, 14006-14620).

Dans sa pratique, elle essaie de mettre la communication au centre de l'enseignement du français et favorisent les apprentissages utiles. Mais parfois, cela reste de l'ordre de l'idéal. Pour elle, lecture, expression et vocabulaire ont un lien très étroit. Par contre, elle voit moins les liens possibles entre pratiques de la langue et les autres sous-disciplines du français. Elle juge notamment certaines notions grammaticales peu utiles et les enseigne uniquement parce qu'elles sont évaluées institutionnellement.

Après la mise en œuvre, Claude nomme sa volonté de construire davantage ses leçons de structuration à partir des textes produits par les élèves. Elle met aussi en évidence que certains textes d'enfants peuvent témoigner de l'apprentissage réalisé tout en n'étant pas publiables.

Lecture, expression et vocabulaire restent très liées pour cette enseignante après l'action. Quant à la grammaire de la phrase, elle nomme certains liens possibles avec l'apprentissage de l'orthographe. De manière générale, elle aimerait aller vers un enseignement de la structuration davantage intégré aux pratiques langagières.

« idéalement/ et théoriquement/ bien-sûr que c'est. /la manière où la grammaire est complètement dissoute/ dans l'écriture/ que je trouve/ la plus intéressante (...) je suis en train d'imaginer/ de me poser la question/. et si on faisait plus de grammaire du tout à l'école/. est-ce que nos enfants/ seraient moins bon en expression/. et ben je suis pas sûre/. franchement/. (...) on apprend à écrire/ alors/. mais on n'apprend plus la grammaire/ on apprend à écrire/ (...) on évalue plus la grammaire/. c'est fini/. on évalue/. savoir écrire/ savoir lire/».

(Claude, rencontre 4, 75409-75879 ; 80211-80904).

1.2 L'évolution du discours de Camille

Avant l'action, Camille, tout comme Claude, insiste sur la nécessité d'un apprentissage de la grammaire au sens large pour mieux écrire. Elle cite des liens faciles à mettre en œuvre entre certaines séquences didactiques et certaines notions grammaticales.

Après l'action, Camille retient l'idée d'utiliser des textes d'auteurs pour favoriser la prise de conscience chez les élèves de certains phénomènes grammaticaux. Elle souhaite aussi davantage intégrer la grammaire à la production textuelle. Mais elle pense qu'elle ne pourra pas faire des liens avec toutes les notions prescrites dans le curriculum. Pour elle, le vocabulaire reste l'apprentissage le plus facile à mettre en lien avec des pratiques de lecture et de production textuelle.

1.3 L'évolution du discours de Steph

Avant l'action, Steph aussi insiste sur la communication et sur l'importance du respect des normes pour être compris. Pour elle, la construction d'outils est au service d'une meilleure production.

Après l'action, Steph nomme à plusieurs reprises sa volonté d'aller dans le sens d'un enseignement du français comme un tout articulé et explique que le nouveau plan d'études (CIIP, 2010) véhicule cette même idée. Elle voudrait que les séquences didactiques fassent davantage de liens avec la structuration de la langue. Elle reprend à plusieurs reprises l'idée d'utiliser des textes d'auteurs pour enrichir les séquences didactiques officielles (Dolz et al., 2001) afin de favoriser la prise de conscience de certains phénomènes grammaticaux par les élèves.

1.4 L'évolution du discours de Dominique

Dans l'entretien avant l'action, Dominique souhaite que l'enseignement du français soit davantage une unité articulée mais elle ne sait pas vraiment comment concrétiser cette idée théorique.

« j'ose pas y penser euh/ c'est vrai que j'ai/ non j'y pense pas/ c'est sûr/ pas avec cette équipe-là/. pas pour l'instant mais euh/. mais si on me disait/ ben en fait/ il manque peu de choses finalement/. j'y pense pas/ c'est sûr/ mais peut-être qu'il faudrait/. peu/ »

(Dominique, entretien avant, 16544-16778)

Pour elle, cela demanderait un énorme changement dans les pratiques enseignantes.

Dans l'entretien à la fin du dispositif, cette même enseignante explique que cette idée reste un idéal car elle ne saurait pas comment s'y prendre pour travailler un aspect grammatical à partir d'un genre textuel ou d'une écriture plus régulière, sans aide ou soutien extérieur.

2 Les motifs d'action en faveur d'une approche intégrée de la grammaire

Lorsque les enseignantes nomment leur vision intégrée de l'enseignement de la grammaire, elles argumentent régulièrement leurs dires en expliquant ce que de telles pratiques pourraient apporter par rapport à l'apprentissage des élèves (voir tableau ci-après). Tous les motifs d'action sont déjà présents dans les discours avant l'action et sont repris avec force après l'action. Nous pouvons donc dire que le dispositif mis en œuvre incite davantage les enseignantes observées à motiver un enseignement grammatical intégré à la production textuelle.

Tableau XVII-1 : Motifs d'action en faveur d'un enseignement intégré de la grammaire

Motifs d'action en faveur d'un enseignement intégré	Avant		Après		Total
	N. ens.	Total	N. ens.	Total	
Donner du sens à l'apprentissage de l'élève.	2/4	6	4/4	14	20
Favoriser le transfert des apprentissages.	3/4	4	3/4	8	12
Aider à la prise de conscience.	1/4	1	2/4	3	4
Raison assez générale (sans la décrire) véhiculant l'idée que c'est important.	3/4	3	2/4	3	6
	4/4	14	4/4	28	42

Pour la plupart des participantes, un enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle donne du sens aux apprentissages grammaticaux (construits antérieurement ou à construire) et contribue à leur réinvestissement en contexte. Il facilite aussi l'adhésion de l'élève à un apprentissage plus structuré et développe aussi sa capacité d'écriture.

« typiquement/ les actes de parole/ identifier que c'est un ordre/ que c'est une interrogation/. alors bon/ on peut faire des liens avec d'autres choses/ mais si on prend ça / pour ça/ tout seul/ dans une période/. ben l'enfant/. il va driller/ une connaissance/ savante/ pure et dure/ qui va servir à rien/ qu'il va jamais transférer nulle part/. tandis que si on est/ justement dans un/ dans un certain type de textes (...) ça aura un autre sens/. parce que/. le savoir en tant que tel/. pur et sec/ il/ a/ aucune signification/ aucun sens/. pis je pense que y a plusieurs classes/. en tous cas j'ai l'impression/ quand je vois des programmes/ de classe/. où c'est vraiment/ euh/ mis au rebut/ quasiment/. alors que là/ ça a/ on est dans une situation/ où ça a du sens/. »
(Steph, rencontre 4, 59224-60534)

Un autre motif d'action est régulièrement exprimé par les participantes : construire des apprentissages notionnels en situation d'écriture et apprendre à améliorer ses écrits. Il s'agit de transformer des apprentissages « de surface » en apprentissages « en actes ». Pour Claude, ceci est particulièrement important pour les élèves en difficulté qui n'arrivent pas à utiliser les apprentissages en situation de manière autonome.

« c'est favoriser ce transfert/. quoi/. c'est/ attirer leur attention sur/ c'est/. cadrer la réflexion/. guider la réflexion/. et puis oui/. je suis persuadée/ donc/ c'est/ en faisant ça que/ ces enfants faibles avancent/. et pis que/ si je fais pas/. chaque fois que je rate ça/ ben je suis pas contente/ je me dis mince/ là j'ai raté une occasion/ et c'est dans ces moments-là/ que tu vois les enfants qui te regardent/ avec les yeux grands ouverts/. ah/ ah c'était ça/ que ça voulait dire/ quand on a fait ce truc/ ou bien euh/ ah/ maintenant/ je vois à quoi ça sert/. et puis ces enfants en difficulté/ c'est là qu'ils apprennent quoi/. sinon/ ça reste/ des savoirs de surface/. »
(Claude ,rencontre 4,7885-8893)

Camille va dans le même sens en disant que c'est ainsi que l'apprentissage a plus de chance d'être réellement construit. Pour cette même enseignante, l'automatisation de certaines règles et leur utilisation en contexte favorise aussi le goût d'écrire.

Un troisième motif d'action, en lien avec le précédent, est de prendre conscience de comment fonctionne la langue en vue de relire et d'améliorer ses propres productions. Ce motif est néanmoins peu présent dans les discours observés.

3 Discours sur les pratiques mises en œuvre ou à mettre en œuvre dans un enseignement intégré de la grammaire

Lorsque les participantes parlent des possibilités d'intégrer les apprentissages grammaticaux à la production textuelle, elles décrivent des pratiques de planification mais aussi de gestion des apprentissages (voir « Tableau XVII-2 », ci-après). Certaines pratiques sont régulières dans leur enseignement du français, d'autres sont souhaitées dans un futur proche, d'autres enfin ont été empêchées.

3.1 Comment planifier un enseignement grammatical intégré à la production textuelle ?

Avant l'enseignement, une planification bien réfléchie des notions à travailler peut être une pratique favorable à une didactique intégrée de la grammaire. Les participantes décrivent deux pratiques de planification complémentaires (voir tableau ci-après).

Avant l'action, trois enseignantes, et spécialement Steph, décrivent une planification qui tente de faire des liens entre les genres textuels travaillés et les notions utiles à l'écriture du genre.

« alors on essaie de faire nôtre/ c'est des liens/. mais/ au point de vue réel/ quand on fait notre planification annuelle/. euh/. on essaie de planifier en premier/ les thèmes d'expression qu'on va travailler/ pis après/. on essaie de placer/ toutes les autres notions/ de grammaire/ de vocabulaire/ ou/ on va essayer de faire des liens/. si on travaille la/ la description par exemple/. en vocabulaire/ on va surtout travailler les mots qui sont utiles euh/ dans la description/ donc on essaie de faire des liens/ mais c'est/. pas toujours très évident »

(Steph, entretien avant, 3926-5138)

Tableau XVII-2 : Pratiques de planification nommées dans les discours visant un enseignement intégré de la grammaire

Pratiques de planification nommées		Avant	Après	Total
Utiliser une planification alliant étude de genres et de notions.	Claude	1		11
	Camille	1		
	Steph	6	2	
	Dom		1	
Utiliser une planification non linéaire et noter le travail réalisé en s'adaptant aux besoins des élèves.	Claude	4		6
	Camille	1		
	Dom		1	

Claude et Camille, travaillant dans le même établissement, ont construit un autre outil de planification. Elles ont répertorié tous les contenus à travailler dans leur cycle respectif sous la forme d'un arbre et cet outil, affiché en classe, met en évidence au fur et à mesure de l'année scolaire les notions travaillées en fonction des besoins et difficultés rencontrées par les élèves.

« c'est vrai que/ au début/. j'avais un programme euh/ ben voilà/ les premiers mois tu t'y tiens/. ben maintenant/ c'est vrai que mon programme/. c'est ces arbres quoi/. je me dis plus/ ben c'est Pâques je fais ça ou euh/ ou c'est vrai/. »

(Camille, rencontre 1, 27049-27348)

Ces deux idées de planification sont reprises par Dominique après la mise en œuvre du dispositif comme une piste d'action pour sa future pratique professionnelle.

3.2 Pratiques pour mettre en œuvre un enseignement intégré de la grammaire

Lorsqu'elles parlent d'un enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle, les participantes nomment plusieurs pratiques qu'elles mettent déjà en œuvre ou qu'elles souhaiteraient tester dans le futur (voir tableau ci-après).

Tableau XVII-3 : Pratiques nommées dans les discours visant un enseignement intégré de la grammaire

Pratiques nommées visant un enseignement intégré de la grammaire	Ens.	Avant	Après	Total
Analyser les productions des élèves pour construire des apprentissages notionnels.	Claude		6	15
	Camille	1	6	
	Steph	2		
	Dom	1		
Utiliser l'étude d'un genre textuel pour construire des connaissances sur la langue et fabriquer des outils.	Claude	1		13
	Camille	1		
	Steph	3		
	Dom	4	4	
Ecrire quotidiennement en faisant des liens avec des apprentissages notionnels si cela est utile.	Claude		1	9
	Dom		8	
Intégrer l'enseignement du vocabulaire à la lecture et à la production textuelle.	Claude		6	8
	Camille		2	
Proposer des situations d'écriture brèves ou d'écriture à contrainte en lien avec une notion à travailler.	Steph	2	5	7
Utiliser des textes d'auteurs pour favoriser la prise de conscience et la construction de règles.	Camille		1	6
	Steph		5	

Afin de mieux comprendre leur manière de penser un enseignement intégré de la grammaire et son évolution au fil du dispositif, nous avons décidé de décrire les pratiques nommées avant et après l'action pour chaque participante impliquée dans la recherche

Pratiques d'un enseignement intégré, nommées par Claude

Il est intéressant de remarquer **qu'avant l'action** Claude ne nomme qu'une seule fois des pratiques d'enseignement grammatical intégrées à la production textuelle. Elle dit que le texte est plus au centre de son enseignement du français mais que l'intégration réelle des notions reste encore de l'ordre de l'idéal.

Après la mise en œuvre du dispositif, Claude souhaite davantage analyser et utiliser les productions des élèves pour construire des connaissances structurées sur la langue. Son objectif est de construire son enseignement sur des extraits réels de textes d'élèves. Durant la dernière rencontre, elle nomme aussi une autre forme de pratique intégrative qu'elle mettait déjà en œuvre : l'enseignement du vocabulaire intégré à la lecture et à l'écriture. Par la description de cette pratique, elle veut « convaincre » Dominique des possibilités réelles d'utiliser des situations de lecture et d'écriture pour construire des éléments notionnels en vocabulaire.

Pratiques d'un enseignement intégré nommées par Camille

Dans l'entretien initial, Camille dit utiliser les difficultés observées dans les productions initiales, par exemple, dans le domaine de l'orthographe, pour construire des règles avec pour but final l'amélioration de la production des élèves. Des activités décrochées liées à la difficulté observée sont conduites sans liens réels avec le texte produit. Elle aimerait trouver des outils et des idées d'activités pour faire davantage ces liens.

Après la mise en œuvre du dispositif, Camille, tout comme Claude, pense davantage utiliser les productions des élèves pour choisir les notions à construire.

Chercheuse: et puis/ l'idée que tu ressors/ c'est/ c'est partir des textes des enfants/ c'est ça que tu veux dire/

Camille: je pense/ ouais/. (...) mais en tous cas/ ben essayer/. petit à petit/ de le faire un peu plus/. (...)

Chercheuse: d'abord le faire avec une notion

Camille: voilà/ une notion après l'autre/ pis/ petit à petit quoi/.

(Camille, entretien après, 16418-17148)

Elle veut aussi davantage utiliser des textes d'auteurs pour construire des notions liées à l'étude d'un genre textuel.

Enfin, Camille, durant sa pratique habituelle, fait facilement des liens entre lecture, production textuelle et apprentissages structurés en vocabulaire et elle souhaite poursuivre ces liens.

Pratiques d'un enseignement intégré nommées par Steph

Avant la mise en œuvre, Steph est la participante qui nomme le plus de pratiques intégrées. Elle dit enseigner le français comme une unité articulée. Les premières semaines de l'étude d'un genre sont centrées sur la lecture, puis sur l'écriture. Par la suite, des modules sont organisés en fonction de l'observation des productions initiales, pour des notions qui font sens par rapport au genre textuel étudié. Si l'étude des notions a parfois été planifiée a priori en analysant le genre travaillé, elle peut aussi surgir en fonction des besoins des élèves. Par contre, Steph ne propose pas d'analyse critique de leurs propres écrits.

Avant la mise en œuvre, Steph explique aussi qu'elle utilise parfois des situations brèves d'écriture pour travailler un aspect langagier, par exemple : la description d'une image pour travailler sur le groupe nominal.

Dans le cadre de l'entretien final, Steph pense utiliser des situations brèves d'écriture ainsi que des textes d'auteurs pour construire des connaissances en grammaire, en conjugaison ou en vocabulaire, mais surtout pour favoriser des démarches réflexives et analytiques des productions.

Pratiques d'un enseignement intégré, nommées par Dominique

Dans l'entretien initial, Dominique explique qu'elle a tenté, en début d'année, de partir des productions des élèves pour construire des apprentissages structurés lors de l'étude d'un genre textuel. Cette ambition a néanmoins été « avortée », par des peurs liées à l'atteinte des objectifs du programme, en cours d'enseignement. Elle a alors décidé de mettre en œuvre quelques modules liés à la structure du texte et de faire des leçons déconnectées dans les autres sous-disciplines du français.

Après l'action, Dominique ne nomme aucune perspective d'action liée à un enseignement grammatical intégré à la production textuelle. Elle veut cependant faire écrire plus régulièrement ses élèves. Certains apprentissages notionnels pourraient être construits en fonction des difficultés vécues par les élèves dans ces pratiques régulières d'écriture.

4 Synthèse : quel enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle ?

Toutes les participantes nomment leur intérêt à tenter des expériences alliant langue-objet et langue-outil. Les motifs d'action évoqués sont en lien avec l'apprentissage des élèves : donner du sens aux apprentissages grammaticaux et faciliter leur transfert en situation de production textuelle. Ces motifs peuvent être mis en lien avec les arguments en faveur d'un enseignement grammatical intégré, présentés dans le cadrage théorique (cf. p. 29).

Les participantes nomment aussi un grand nombre d'expériences déjà mises en œuvre ou de pratiques à tester, pratiques qui vont dans la direction d'une didactique intégrée de la grammaire :

- l'utilisation d'une planification non linéaire ;

- la planification conjointe de l'étude d'un genre et de certaines notions de structuration ;
- l'utilisation de l'étude d'un genre textuel pour construire des connaissances sur la langue et fabriquer des outils ;
- l'analyse des productions des élèves pour identifier les apprentissages notionnels à construire;
- l'intégration de certaines sous-disciplines (par exemple, le vocabulaire) aux activités de lecture et de production textuelle.

En analysant leurs conceptions d'un enseignement intégré de la grammaire ainsi que les pratiques nommées, particulièrement après la mise en œuvre de la séquence didactique, nous constatons un écart important entre enseignants.

Pour Claude, l'idéal serait un enseignement de la grammaire «dissous » à la production et à la compréhension de textes et la quasi-disparition de l'apprentissage de la grammaire pour lui-même. Pour cette enseignante, les séquences didactiques en français doivent avant tout viser des objectifs de production et de compréhension, la grammaire devant être uniquement au service de ces objectifs de communication. Concrètement, après le dispositif mis en œuvre, elle souhaiterait davantage utiliser les textes des élèves pour construire des connaissances sur la langue.

Steph, Camille et Claude souscrivent à la construction de connaissances sous la forme d'outils, en vue d'être réinvesties en situation. L'idée est de partir des productions des élèves pour construire des connaissances sur la langue. Cette idée rejoint un principe théorique utilisé pour construire la séquence didactique: partir de l'unité complexe qu'est le texte pour ensuite travailler certains aspects de grammaire au sens large. Les buts poursuivis sont l'enracinement des apprentissages notionnels dans les pratiques textuelles et la transformation des difficultés d'écriture vécues par les élèves en problèmes à résoudre (Angoujard, 1995; Jeanneret, 2005). Le but ultime de cette articulation est la maîtrise progressive de la production et de la compréhension de textes (Wirthner, 2005).

Pour atteindre ce but, Steph et Camille insistent sur l'utilisation de textes d'auteurs ; elles veulent favoriser les prises de conscience et une utilisation plus réfléchie de la langue. Steph reprend aussi l'idée d'une consigne contraignante pour focaliser l'attention des élèves sur l'objet à construire.

Enfin, pour Dominique, participante moins expérimentée par rapport à un enseignement de la production textuelle, cette manière d'enseigner le français reste une idée théorique qu'elle ne voit pas encore bien concrétiser, même après la mise en œuvre du dispositif. Elle veut néanmoins tenter une planification plus souple des apprentissages pour favoriser ces liens. Enfin, elle pense avant tout favoriser des pratiques quotidiennes d'écriture avec l'idée que c'est en écrivant régulièrement que ses élèves développeront des capacités dans ce domaine.

En observant de manière plus pointue les motifs d'action nommés en faveur d'un enseignement intégré de la grammaire, nous remarquons qu'une finalité de l'enseignement grammatical (Bronckart, 1990, 2004; Chartrand & De Pietro, 2010b; Schneuwly, 2004) reste absente : la construction d'un « système organisé de savoirs ».

Le développement d'une posture réflexive sur la langue et sur ses propres pratiques langagières est un motif d'action rarement nommé dans les discours, que ce soit avant ou après la mise en œuvre. Néanmoins, cet aspect est présent dans les préoccupations d'une enseignante, Steph, qui reprend deux idées mises en œuvre dans le dispositif pour favoriser la prise de conscience des élèves : la consigne contraignante d'écriture et l'utilisation de textes d'auteurs « jouant » avec un phénomène langagier.

Ces constats montrent que les autres participantes ont une vision « utilitaire » de l'enseignement de la grammaire et des motifs d'action liés au développement d'outils et à l'utilisation en contexte de savoirs grammaticaux. Ces constats peuvent se comprendre dans un dispositif de recherche centré sur les liens possibles entre langue-objet et langue-outil. Ces motifs d'action sont néanmoins réducteurs au regard des propositions faites dans la séquence didactique elle-même ; celle-ci avait réellement pour finalité de construire des connaissances sur la langue et fournissait des outils pour inciter les élèves à une analyse réflexive de leurs propres productions.

Chapitre XVIII

Les tensions nommées à propos d'un enseignement grammatical intégré

Dans ce chapitre, nous présentons les tensions nommées par les participantes quand elles parlent de la mise en œuvre d'un enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle. Nous tentons donc de répondre à la deuxième partie de la question B2 « *Que disent les enseignants des tensions vécues ou supposées dans la mise en œuvre d'un enseignement intégré de la grammaire ?* ».

Ces tensions peuvent apparaître dans les discours autant avant qu'après la mise en œuvre. Nous avons donc séparé dans notre analyse les discours nommés avant l'action (dans l'entretien initial ou dans les premières rencontres) et après l'action (dans l'entretien d'autoconfrontation, dans les dernières rencontres ou dans l'entretien final).

Dans un premier temps, nous centrons notre analyse sur l'apprentissage de l'élève et décrivons une difficulté régulièrement citée : l'utilisation en contexte des apprentissages construits. Nous décrivons aussi les régulations proposées par ces enseignantes pour gérer ce problème. Par la suite, nous exposons les difficultés et tensions nommées par les participantes en lien avec leur propre rôle d'enseignant. Dans une troisième section, nous faisons état de tensions liées davantage au cadre institutionnel, notamment le poids du curriculum prescrit sur un possible enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle. Enfin, nous montrons que de telles pratiques demandent un réel changement de posture de la part de l'enseignant.

1 Utiliser et développer des savoirs appris, notamment orthographiques, en situation de production textuelle: difficultés observées et pistes d'action entreprises

Lorsque les participantes dialoguent autour d'un enseignement intégré de la grammaire, elles nomment à de nombreuses reprises une difficulté récurrente observée chez leurs élèves : la difficulté à utiliser et à développer des apprentissages notionnels dans des situations d'écriture (voir tableau ci-après). Si cet obstacle n'est pas inhérent à la mise en œuvre d'un dispositif intégré, il reste une difficulté majeure des élèves en classe de français et donc une préoccupation des enseignantes observées. Si elles en parlent dans ce contexte, c'est qu'elles ont l'impression qu'une didactique intégrée favorise davantage la construction de connaissances contextualisées à la production textuelle.

Tableau XVIII-1: Répertoire des discours orientés sur l'élève lui-même et ses difficultés à développer et réinvestir les savoirs en contexte de production

Difficultés nommées liées au développement et au réinvestissement de savoirs en contexte de production	Avant		Après		Total
	N. ens	Total	N. ens	Total	
Difficulté des élèves à réinvestir les connaissances en situation	4/4	21	4/4	21	42
Difficulté des élèves à se relire et à se corriger	3/4	8	2/4	4	12
Difficulté à donner du sens à l'apprentissage grammatical	3/4	3	2/4	5	8

1.1 Difficultés des élèves à développer et réinvestir les apprentissages en contexte de production

Autant avant qu'après la mise en œuvre de la séquence didactique, les participantes à la recherche reviennent sur cette difficulté à construire des apprentissages en contexte de production textuelle en faisant deux constats :

- certains élèves arrivent à apprendre certaines règles de manière décontextualisée mais ont du mal à les réinvestir en situation ;
- les notions théoriques ne leur parlent pas suffisamment et de ce fait, les élèves n'intègrent pas réellement ces notions.

Il paraît donc important de revenir en situation d'écriture sur les apprentissages construits antérieurement et d'aider les élèves à passer de connaissances déclaratives à des connaissances et procédures contextualisées à l'écriture elle-même. Claude revient, par exemple, sur le cas d'une élève observée (durant l'une des trois leçons filmées) qui, en situation d'analyse de sa production initiale, grâce à une camarade et au dialogue pédagogique, met du sens à une règle apprise antérieurement sur la cohérence des temps du passé :

« c'est quelque chose/ qui est revenu/ en même temps à sa mémoire/ pis c'est aussi peut-être qu'elle a compris/ ce que j'avais dit/. y a trois mois (rires)/ j'imagine que là/ elle a dû mettre du sens/. je pense que les fois d'avant/ elle a dû enregistrer/ ok/ le passé-simple ça dure pas longtemps/ l'imparfait/ ça dure longtemps/ sans vraiment réaliser ce que ça voulait dire/ ça/ et je pense que là/ elle a dû/ avec l'aide de Julie »

(Claude, autoconfrontation, 19001-20115).

Plusieurs enseignantes expriment que c'est à ce moment-là seulement que les élèves mettent du sens sur des apprentissages jusqu'alors théoriques. Même si une leçon collective est conduite à partir des erreurs identifiées dans les textes, les élèves ne font pas le lien avec leur propre texte et ont beaucoup de mal à relire et améliorer leurs écrits. Les règles apprises ne font pas sens et les élèves n'arrivent pas les utiliser quand elles doivent être mises en œuvre dans l'écriture ou la correction d'un texte :

« je relis les accords dans le groupe nominal/. (...) / ils sont pas/ capables/ de transférer/. ces / cette phrase théorique à quelque part/. à une pratique qui va aller derrière »
(Steph, rencontre 1, 6701-6977).

Pour Camille, les notions grammaticales sont trop abstraites et les élèves ne comprennent pas le sens d'un tel apprentissage.

« un peu toutes les notions de grammaire/. enfin/ de grammaire/ qui sont des choses tellement abstraites/. pour les enfants que/. pour certains/ euh/ de savoir/ euh/ qu'est-ce que c'est un groupe nominal/. c'est des choses tellement/. ouais/ abstraites/ quoi/ que y a pas de/. de/ preuves/. je veux dire/ (...) si on prend le pluriel des noms/ ben c'est quelque chose/. ils voient/ si c'est/ un chat ou des chats/ ils voient la différence/ à la limite/. mais de savoir ben/ que c'est un groupe nominal/. mais à quoi ça va nous servir/. ouais/ toutes ces notions qui sont abstraites/ enfin/.. là je vois que j'ai un enfant en intégration/par exemple/ pour lui/ ouais/ je lui parle chinois quand je lui parle de ça/. il comprend pas/ à quoi ça va lui servir »
(Camille, entretien après, 21174, 21943)

Sans surprise, la construction de connaissances et de procédures contextualisées à l'écriture revient comme la difficulté majeure des élèves que les participantes identifient quand elles parlent des liens possibles entre production textuelle et connaissances ciblées sur la langue. Si les élèves mémorisent les règles construites, ils n'arrivent pas à utiliser les bonnes règles en contexte d'écriture. Ils ont aussi des difficultés à relire leur texte et ne semblent pas voir la nécessité de les améliorer. Certaines notions, par exemple, certaines fonctions et classes grammaticales, semblent trop abscones pour des élèves de cet âge, et particulièrement pour les élèves en difficulté.

1.2 Pratiques de régulations visant la construction de connaissances et de procédures en contexte d'écriture

Si elles décrivent des comportements d'élèves difficiles liés à l'utilisation des connaissances en contexte, ces mêmes enseignantes nomment aussi des pratiques visant le développement de connaissances et procédures en contexte d'écriture (voir tableau ci-après).

Tableau XVIII-2 : Pratiques pour construire des connaissances et procédures en contexte d'écriture

Pratiques pour construire des connaissances et procédures en contexte d'écriture	Ens.	Avant	Après	Total
Dialogue pédagogique avec chaque élève pour l'amélioration de sa production ou la mise en œuvre de la règle en contexte	Claude	5	3	9
	Steph		1	
Utilisation d'outils de relecture (traitement de texte, code de correction, commentaire...)	Claude	1	1	6
	Camille		1	
	Steph	1	1	
	Dominique	1		
Mise en place d'un enseignement stratégique de vérification orthographique	Claude	5		10
	Camille	5		

Le dialogue pédagogique

Claude nomme **avant et après l'action** une pratique qu'elle juge comme étant une aide importante à la construction d'apprentissages notionnels en situation de production textuelle : le dialogue pédagogique avec l'enfant dans la phase de correction d'un texte (voir « Tableau XVIII-2 », ci-avant). Déjà visible dans sa pratique observée (voir « la pratique de Claude », p. 136), cette enseignante prend du temps pour accompagner chaque élève dans l'utilisation des connaissances construites dans l'amélioration textuelle.

Dans l'entretien final, Steph, s'appuyant sur cette pratique décrite par Claude, pense davantage favoriser ce dialogue pédagogique dans sa propre classe.

Des régulations outillées

Avant et après l'action, la plupart des participantes nomment des pistes d'action informatiques pour aider l'amélioration des textes, principalement sur le plan orthographique. La première est l'utilisation du traitement de texte et de ses outils de révision. Une enseignante (Steph) va plus loin en utilisant le partage de documents informatiques pour que ses élèves relisent et améliorent mutuellement les textes produits, en particulier sur le plan orthographique.

La relecture par l'enseignant, pointant les aspects à améliorer au moyen d'un code de correction ou d'un commentaire, semble plus propice à une prise de conscience de l'élève que la grille critériée autoévaluative. Cependant, ces relectures par l'enseignant nécessitent un temps de préparation important :

« y a des outils/ qu'on utilise facilement c'est/ une grille de relecture/. mais les enfants ont tendance à cocher/ même s'il a pas fait/. (...) donc l'outil ça suffit pas/. et pis après/ effectivement/ de / de faire une lecture/ pis d'avoir un code de correction en disant/ toi ben/ y a/ cet objectif/. ben c'est/. j'ai fait une ou deux fois/ dans mon expérience/. mais ça fait/. énormément de travail/ si on a/ 10 à 20 textes à corriger»

(Steph, rencontre 4, 6123-6822 ; 7061-7365)

Cette pratique reste une idée intéressante mais peu mise en œuvre parce que chronophage. Claude utilise cette manière de faire pour les élèves en facilité alors qu'elle privilégie l'accompagnement et le dialogue pédagogique oral pour les autres élèves. Elle met en évidence que l'autonomie dans la révision de leur propre texte est plus facile avec des élèves plus âgés. Si l'outil est bien ciblé (par exemple, centré sur un problème précis), une grande partie des élèves de sa classe sont capables de l'utiliser dans leur propre production.

1.3 Des pratiques à mettre en œuvre en parallèle à la production textuelle pour automatiser l'utilisation de règles orthographiques en contexte

Dans les premières rencontres entre enseignantes, toujours avec une intention de maîtrise orthographique en situation, Claude et Camille décrivent deux autres pratiques

mises en œuvre dans leur établissement (même établissement) en lien avec l'apprentissage de règles orthographiques et de stratégies de relecture orthographique (voir « Tableau XVIII-2 »). D'une part, ces deux enseignantes utilisent régulièrement une phrase dictée et analysée collectivement à l'aide d'une analyse des mots et des groupes de la phrase en plusieurs étapes (étapes développées par Cogis (2005), s'appuyant sur le plurisystème de Catach et sur les connaissances construites par les élèves en grammaire de la phrase).

« donc euh/. là on a commencé/ essayer de faire des phrases/ des phrases dictées/ où on essaie ben/ Claude fait ça aussi/ où on dicte une phrase/ et puis on essaie de/ de les guider/ pour l'écrire correctement/. donc on/ on va chercher le verbe ensemble/ mais sans donner la réponse/ on va dire/ maintenant/ cherchez le verbe/ cherchez le sujet/ pis euh/ faites les accords qu'il faut/ euh/ voilà/ on va leur donner les pistes mais pas/. là il faut mettre un s/ là il faut mettre ent/. donc ça c'est/ une technique qu'on a l'impression que ça fonctionne assez bien/ »
(Camille, entretien avant, 5358,5917)

D'autre part, elles proposent une activité brève d'écriture chaque semaine ; elles imposent l'utilisation de certaines notions apprises durant la semaine dans la production de quelques phrases (sans nécessairement prendre la forme d'un texte cohérent). Pour relire cette production brève, les élèves, avec l'aide de l'enseignante (code de correction), utilisent les mêmes étapes de relecture construites durant l'enseignement stratégique autour d'une phrase.

Ces enseignantes ont le sentiment que ces deux pratiques sont à valoriser en parallèle et en complémentarité à un travail en production textuelle autour d'un genre. Ces pratiques ne contribuent pas l'élaboration d'un texte et à la mise en place des règles liées à la grammaire textuelle ; cependant, elles favorisent et automatisent l'utilisation de règles orthographiques, lexicales et syntaxiques, règles transversales à la production écrite (Dolz et al., 2008).

En synthèse, nous pouvons donc souligner que toutes les enseignantes observées ont une préoccupation majeure face à l'apprentissage des élèves : la construction de connaissances et de procédures contextualisées à la situation d'écriture. Il s'agit donc de trouver des outils didactiques pour dépasser la simple construction de connaissances déclaratives et montrer à l'élève quand et comment utiliser les règles construites (Chartrand, 1996). Les enseignantes décrivent différentes pistes d'action pour aller dans ce sens mais leurs préoccupations restent avant tout centrées sur des éléments orthographiques voire syntaxiques et non sur des aspects textuels.

2 Tensions vécues par les enseignantes elles-mêmes dans la régulation des apprentissages dans un enseignement intégré de la grammaire

L'idée d'un enseignement intégré de la grammaire est aussi l'occasion pour les enseignantes observées de faire état de tensions en lien avec l'enseignant lui-même et sa pratique habituelle. La grande question des enseignantes observées reste l'accompagnement de chaque élève, lors du réinvestissement des apprentissages construits en situation de production textuelle (voir tableau ci-après).

Tableau XVIII-3: Répertoire des tensions nommées, liées à la gestion des apprentissages

Répertoire des tensions nommées, liées à la gestion des apprentissages	Ens.	Avant	Après	Total
Comment faire des choix d'apprentissage cohérents en analysant les productions initiales (différences entre élèves, ralentissement de l'écriture) ?	Claude	7		14
	Camille	7		
Analyser les textes des élèves est chronophage.	Claude	2	5	11
	Steph	2	1	
	Dom	1		
Trouver les bons moyens pour travailler les difficultés vécues.	Claude	2	1	11
	Camille		2	
	Steph	2	4	
Réguler l'apprentissage dans l'action, une grande part d'improvisation.	Claude		10	16
	Steph		3	
	Dom		3	
Avoir soi-même les connaissances suffisantes de sa propre langue.	Claude		2	18
	Camille		4	
	Steph		3	
	Dom	2	7	
Gérer la phase de correction dans le temps.	Claude	2	2	8
	Steph	1	1	
	Dom	1	1	

Les préoccupations des enseignantes observées font état de questionnement et de difficultés vécues dans la gestion des apprentissages, spécialement la prise en compte des difficultés des élèves dans leurs productions.

Il est d'abord intéressant de remarquer que certaines tensions nommées apparaissent uniquement avant le dispositif ou après, alors que d'autres difficultés préoccupent les enseignants lors des différentes interactions vécues au fil du dispositif de recherche. Nous observons aussi que les enseignants se préoccupent davantage de leur rôle après l'action.

2.1 Une tension nommée uniquement avant le dispositif : Comment utiliser les difficultés des élèves pour construire des activités pertinentes pour chaque élève ?

Avant la mise en œuvre du dispositif (voir ci-dessus), une difficulté exprimée de manière récurrente par une enseignante (Camille) est de savoir comment et jusqu'à quel point accompagner chaque élève dans sa production textuelle. Cette enseignante a aussi l'impression qu'elle passe beaucoup de temps avec les élèves en difficulté dans la phase d'amélioration de la production textuelle.

Camille et Claude se demandent aussi comment faire des choix cohérents de notions à travailler en fonction des difficultés multiples des élèves. Elles sont perplexes face à l'idée d'un temps d'enseignement « décroché » autour d'une difficulté observée. Elles constatent que la difficulté choisie ne concerne jamais tous les élèves et ce temps de décontextualisation ralentit le processus d'écriture lui-même.

« je trouve que ça a pas de sens/ de travailler comme ça/ les enfants font pas les liens/ d'une part/ et pis/ pour nous/ c'est très difficile/ de leur dire/ ah ben/ ouais/ là t'es en train d'écrire un conte/ tu vois le groupe nominal qu'on a appris/ l'autre jour/ c'est génial/. ça va en plein pour ce que t'es train/ de faire (rire)/ non c'est pas comme ça que ça marche/ quoi/ alors/ je sens/ qu'il faut faire autrement/ mais je sais pas comment/. »

(Claude, entretien avant, 7390-7837)

« ils vont t'écouter bien poliment/. ça c'est sûr hein/. mais ils vont pas pouvoir transférer plus tard/. (...) et pour d'autres/ c'est trop tard/. parce qu'ils ont déjà compris/. pis ils ont déjà/. ils ont déjà/ appris qu'il fallait utiliser un dictionnaire des synonymes par exemple »

(Camille, Rencontre 1, 47619-48569)

Cette difficulté ne revient pas après la mise en œuvre et on peut se demander si la séquence didactique, centrée dès la production sur un objet ciblé, n'a pas permis de gérer cette difficulté, semble-t-il importante, dans la pratique habituelle de ces deux enseignantes.

2.2 Partir des productions des élèves : une pratique difficile

Plusieurs participantes tentent occasionnellement ou régulièrement de reprendre les productions ou les exemples des élèves pour construire un dispositif d'enseignement décroché.

Avant et après l'action, ces participantes nomment leurs difficultés à utiliser les productions des élèves dans leur enseignement. En premier lieu, elles trouvent que cette pratique demande un temps de préparation et un investissement important de la part de l'enseignant et cette difficulté est nommée autant avant qu'après la mise en œuvre.

Toutes les participantes, **particulièrement après la mise en œuvre**, évoquent aussi le manque de moyens à disposition pour faire prendre conscience aux élèves de certains fonctionnements langagiers et pour ensuite en faire un apprentissage structuré. Les activités des séquences didactiques officielles (Dolz et al., 2001) ne semblent pas suffisantes aux yeux des participantes. Pour Steph, ce questionnement sur les moyens devient une sorte de leitmotiv en fin de dispositif ; elle se donne alors le défi de se créer une « banque de textes », outils qui lui semblent pertinents pour travailler certains phénomènes langagiers:

« alors/ pour moi/ c'est/ les ressources/ quoi euh/ justement d'avoir tous ces documents qui permettent/ de bien mettre en évidence/ les difficultés/ ça c'est/ un défi pour moi/ à relever/ de trouver le matériel adéquat/. après pour les élèves/ ben c'est des fois/ je pense que c'est plus facile de viser/ quoi si on a une bonne/ quoi un bon texte/justement/ c'est pour ça que c'est un défi pour moi/. si le texte est bien choisi/ il va mettre l'enfant dans une situation/

problème/ donc/ on va pouvoir vraiment engager/ mettre des moyens en place pour le/ surmonter/. quel que soit plus ou moins son niveau/ forcément/ qui est différent »

(Steph, entretien après, 11181,11818)

Partir des textes des élèves reste une difficulté pour l'enseignant lui-même, non seulement en raison de sa préparation chronophage et du manque de moyens à disposition, mais aussi parce que la gestion des interactions dans l'action elle-même est complexe.

2.3 Partir des textes des élèves et de leurs observations : une régulation interactive qui demande de bonnes connaissances métalinguistiques

Une autre grande difficulté, **nommée surtout après l'action**, est la régulation « dans le feu de l'action » en utilisant les exemples proposés par les élèves. Partir des exemples des élèves nécessite la gestion de connaissances qui sont parfois en dehors de la zone proximale des élèves ; de plus, l'enseignant n'a pas forcément anticipé certaines difficultés et doit décider dans l'instant comment il gère la question de l'élève. Dans la mise en œuvre de la séquence didactique, les enseignantes de 5-6^e ont été confrontées à plusieurs reprises à ce problème, soit parce que les enfants nommaient des groupes nominaux particuliers (la drôle de maitresse) et difficiles à analyser sur le plan grammatical, soit parce qu'ils utilisaient des pronoms ou des déterminants dont ils ne connaissaient pas les caractéristiques grammaticales (le « les » pronom, le « on »).

Dans le cours de l'action, il faut décider très rapidement si on exploite les exemples des élèves et comment on les exploite. Cette régulation dans l'instant semble complexe et n'est pas toujours satisfaisante après coup. Dans cette observation faite à partir d'exemples trouvés, la classe est face à la langue dans toute sa complexité et l'enseignant doit choisir dans l'instant ce qu'il approfondit, ce qu'il tait ou ce qu'il explique de manière simplifiée.

Dans cette régulation interactive, les participantes sont aussi face à un autre obstacle, leurs propres connaissances métalinguistiques, **difficulté nommée surtout après l'action**. Deux types de situations ont fait émerger cette problématique. En premier lieu, dans des moments où l'élève améliore son écrit avec l'aide de l'enseignante, celle-ci doit faire appel à des règles de grammaire de textes, connaissances davantage intuitives que clairement acquises chez les enseignantes observées :

« la règle elle est / comment t'expliquer ça/. elle est pas consciemment derrière/ mais c'est quand je me mets à expliquer/ que je me rends compte de/ de quelle est la règle/ si tu veux/. je le sais intuitivement/ c'est un savoir intuitif/. et puis/ quand je me retrouve à devoir expliquer cela aux enfants/ faut que ça aille très vite dans ma tête/ et pis je me dis/ mais comment je peux leur expliquer ça/ et c'est à ce moment-là/ que je vais dire/ ce que tu viens de me dire/ que oui/ logiquement/ tu dois d'abord dire le/ avant de dire ce/ et des trucs comme ça/. c'est vrai que c'est/ dans ces moments/ que je peux/ travailler/directement/ à vif quoi/ sur le vif du sujet/ avec la langue qui vit/. il faut être capable/ soi-même/ de prendre très vite du recul/. pis d'analyser très très vite/. tes savoirs intuitifs/ pis de les rendre explicites/ et pis ça/ ça marche pas toujours/ y a des fois/ où tu te retrouves à dire/ ça doit être comme ça/ mais je ne sais

pas pourquoi/. je sens que ça doit être comme ça mais je ne sais pas pourquoi/. (...) et quand j'en arrive à ça/ c'est pas bien/. enfin/ je suis pas fière de moi/ à quelque part/ je me dis/ mais non/ mais c'est pas comme ça qu'il faut faire/. parce que/ le gamin/ il a retenu quoi/. ben la maitresse/ elle a dit que c'était comme ça/ point barre (rire)/ donc ça/ c'est nul/ quoi/ pour moi/ là / j'ai pas réussi mon coup/ quand je fais ça/ »

(Claude, autoconfrontation, 38498-40107)

L'autre type de situation est lorsque l'exemple proposé par l'élève est complexe à expliquer (par exemple, lors de l'analyse grammaticale de reprises de personnages proposées par les élèves) et qu'il faut rapidement décider comment l'exploiter (ou décider de ne pas l'exploiter !). Ces interactions entre enseignants autour de leurs propres connaissances sont parfois l'occasion de rire du métier et d'une vision de l'enseignant comme « celui qui sait » :

Steph: ben déjà moi/ c'est pas quelque chose qu'on a l'habitude d'enseigner/ quoi travaille en quatrième (6^e selon HarmoS)/ donc c'est pas un savoir qui est très/ à niveau chez moi/ quoi/ j'aurais besoin de vite allez voir/ pour vérifier si ce que je vais dire/ c'est juste/ parce que tout d'un coup/ euh/ "la drôle de maitresse" (rire des participants)

Steph: comment faire/ est-ce que l'analyse que je vais faire est vraiment correcte/ comme c'est pas quelque chose/qui est vraiment drillé chez moi/ année après année/

Chercheuse: donc c'est plutôt dans ce sens-là/ c'est plutôt ton problème à toi/ (...)

Steph: alors c'est moi/ pour mieux accompagner les élèves/ pour pas les induire dans des trucs faux/ quoi/(...)

Claude: mais en 5-6 (7-8^e) /on évite/ les fois où on sait pas/ (rire des participants)

Claude: (à steph) tu regardes au tableau/ tu te dis/ ben ça/ tu mets pas/ quoi/ franchement/ ben la drôle de maitresse/ tu l'écris pas au tableau/

(Rencontre 3, 45974-46906)

Pour parler de cette gestion dans le feu de l'action, Steph explique que l'enseignant doit changer de rôle (« transmetteur de savoir » versus « accompagnateur » de l'apprentissage) et compare ce nouveau rôle à endosser à celui de l'acteur dans un « match d'improvisation » :

« pis c'est/ quoi/ ça fait/ plus peur/ parce que/ c'est vrai que/ du coup/ c'est comme/ c'est vrai/ on est plus/. c'est comme une pièce de théâtre/ par cœur/ c'est comme un match d'improvisation/. en tous cas/ moi je me sentirais/ nettement moins/ confiant/ avant un match d'improvisation »

(Rencontre 4, 65725,66399)

Dominique a le sentiment que travailler à partir des exemples des élèves demande des connaissances « d'expert » sur le plan langagier mais aussi sur le plan de la gestion des échanges. Et même avec plusieurs années d'expériences, elle se sent encore « novice » parce qu'elle a l'habitude de fonctionner de manière cloisonnée et avec des moyens préétablis en français. Revenant sur un texte de Chabanne (2004, p.126), remis aux participantes comme lecture personnelle, Dominique met en lien ses propres réticences à utiliser les textes des élèves, son sentiment de manquer d'expertise et les propos de l'auteur:

« Il (l'auteur) parle de savoir-faire d'expert/ de/ enfin/ ce mot/ expert/ expertise/ est utilisé souvent/ prouve que/. d'enseigner/ un petit peu/ de façon différente/. sans aligner les branches/. comme ça/ et faire/ comme ça se fait traditionnellement/. relève/ d'un savoir-faire

d'expert/. ça ressort plusieurs fois/(...) je dis bien/ que ça fait pas avancer le schmilblick/mais/ en même temps/ c'est pas pour rien qu'on a/ des réticences à entrer là-dedans/. parce que/ c'est super/ déstabilisant/ pis/ on a un peu peur de se perdre quoi/ »
(Dominique, rencontre 4, 63804-64390).

Une préoccupation importante est l'accompagnement de chaque élève dans le développement de sa capacité à écrire et à améliorer son texte dans sa globalité. Les enseignants sont conscients qu'il faudrait individualiser cet accompagnement, mission qui leur paraît impossible quand ils doivent gérer plus de vingt élèves :

« si je travaille sur/ son texte/ et sa difficulté/. je peux le questionner/ par rapport à son texte/. vraiment le prendre/ là où il en est vraiment/. pour le faire avancer/. du moment où je/ quoi/. je regroupe des élèves/ qui ont la même difficulté/. je vais prendre/. je fais déjà une généralité/ à quelque part/. même si/ elle est entre trois ou quatre élèves/. et puis/ ça va/ pas prendre chacun/ là où il en est/. et je vais pas/. illustrer/ mes propos/ avec son texte à lui/. ou les/. les questions/ que je vais lui poser/. si je parle d'un personnage/ ça ne sera pas forcément le sien/. et pis/. l'enfant/ quoi il aura/ quoi/ peut-être ça va/ moins le faire avancer/ celui/ dont je parle pas/ précisément/. (Steph, rencontre 4, 13364-14319)

Par ces constats, nous pouvons donc dire que partir des productions des élèves génèrent des tensions importantes et n'est pas simple à mettre en œuvre pour l'enseignant. Chronophage dans sa préparation, cette pratique exige aussi dans le cours de l'action des prises de décision rapides, en prenant en compte les trois pôles du triangle didactique : les propositions d'un élève, ce que l'enseignant connaît de la zone proximale de développement des élèves de la classe, ce que l'enseignant est en mesure d'expliquer de manière consciente et ce qui doit être enseigné sur le plan du curriculum prescrit. Ce dernier point, propre aux savoirs et au cadre institutionnel est lui aussi lieu de tensions importantes dans l'idée d'un enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle.

3 Une tension importante liée au cadre institutionnel : le curriculum prescrit

Une tension importante est nommée par les participantes, **davantage avant la mise en œuvre du dispositif qu'après**: les apprentissages prescrits dans le curriculum et la difficulté à tenir compte à la fois des prescriptions officielles et des difficultés observées chez les élèves (voir tableau ci-après).

Plusieurs participantes ont réellement le souci d'atteindre les objectifs du programme et ont peur de perdre du temps en alliant production textuelle et apprentissage grammatical. Elles ont le sentiment qu'il est difficile de concilier objectifs du programme et besoins des élèves, par exemple, en production textuelle.

« j'essaie de souvent tenir compte de l'intérêt des élèves (...) oui/ ça c'est ce que je voudrais/. mais en réalité c'est pas ce que je fais/. (...) pour moi ça/ c'est un idéal/. que j'arrive pas/ à atteindre en fait/. donc j'en reste à quelque chose de/. alors/ l'extrême inverse/ je pense avant tout au programme pis aux objectifs à atteindre/. pour moi ça c'est les deux extrêmes/. quoi c'est/ le programme qui me guide/ et pis/ à l'autre bout/ y a plus de programme/ y a plus rien/ que les intérêts des élèves/ alors moi/ je dirais/ je suis toujours

entre deux/ euh/. je suis jamais euh/ au programme uniquement/ et jamais aux intérêts uniquement/ pis je navigue entre deux » (Claude, rencontre 1, 7790-8968)

Tableaux XVIII-4: Répertoire des tensions en lien avec le curriculum

Répertoire des tensions en lien avec le curriculum	Avant		Après	
	N. ens.	Total	N. ens.	Total
Souci de perdre du temps et de ne pas atteindre les objectifs du programme	1/4	6	3/4	4
Apprentissages trop déconnectés et parfois pas utiles	1/4	3	1/4	3
Impossibilité, semble-t-il, de viser à la fois l'étude d'un genre textuel et l'enseignement systématique de notions	1/4	2		

Dominique a l'impression qu'elle n'arrive pas à partir des difficultés observées dans les productions textuelles tout en visant les objectifs du programme dans les sous-disciplines du français. Cette difficulté revient comme une ritournelle dans l'entretien de cette enseignante avant la mise en œuvre du dispositif :

« encore une fois/ comme le temps /avançait/ et qu'elle avait tout de même/ ben/. la grammaire/ l'orthographe/ la conjugaison/ à avancer un peu/ (...) oui/. c'est vrai/ d'où l'idée de travailler en modules/ comme j'ai dit avant/ mais/ le temps/. nous fait défaut (...) alors/ je sais très bien/ ce qu'il m'inciterait à pas le faire/ c'est la/ c'est le/ le manque de/ de temps/ et puis le souci/ de perdre du temps/ pis de pas avancer dans le programme/ (...) et pis que le temps file/ me désécuriserait/ donc »

(Dominique, entretien avant, 3592 ; 12675 ; 15759 ; 16059)

On sent toutefois des divergences entre participantes par rapport à cette préoccupation aigüe de Dominique vis-à-vis du curriculum prescrit. Pour Steph, il est nécessaire d'organiser son programme différemment pour atteindre les objectifs du programme tout en travaillant les difficultés des élèves en situation. Dominique a vraiment le souci de travailler tous les aspects du programme alors que Claude et Steph mettent en évidence qu'il est souvent possible d'intégrer certains apprentissages dans des activités de lecture et de production textuelle. En même temps, Claude insiste sur le fait que le programme en grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe est actuellement trop déconnecté et voit cela comme un frein à l'apprentissage des élèves. De plus, certaines notions grammaticales semblent être difficiles à mettre en relation avec des situations de lecture ou d'écriture.

« je trouve que y a/ des éléments du programme/ de ces branches/ je les trouve pas directement utiles à leur âge/ pour ce qu'on fait/ dans l'écriture quoi/. je trouve qu'en grammaire/ on va beaucoup trop loin/. on/ qu'ils sachent manipuler les phrases relatives/ d'accord/ ça c'est très utile/ pour éviter les répétitions/. mais y a d'autres choses/ euh/. mais c'est/. comment dire ça/. c'est trop abstrait/. quand on parle de groupe nominal/ alors oui/ ils savent très bien me dire/ ce que c'est un groupe nominal/. dans un exercice de grammaire/ . mais après/ quand ils écrivent/ ils pensent jamais/. ah/ ce groupe nominal/ euh/ il est trop petit/ je pourrais l'enrichir/ ou au contraire/ il est trop long/ je pourrais le raccourcir/. je trouve/ y a pas de cohérence/. on a créé des programmes là/ qui sont/ incohérents/ je sais pas comment faire autrement/. voilà pourquoi/ je me dis/ y a un moment donné/ ceux qui ont

fabriqué ces programmes/ ils ont fait des briques/ y z'ont fait des blocs/ séparés les uns des autres »
(Claude, entretien avant, 6201-7389)

Chez Claude, ce discours autour de l'inutilité de certaines notions grammaticales revient à maintes reprises au cours des différentes interactions liées à une possible articulation langue-objet et langue-outil. Cette idée peut être mise en lien avec une conception d'un enseignement dissous de la grammaire qui devient de plus en plus présent chez cette enseignante, au fil du dispositif.

Si les objectifs prescrits dans les curriculums semblent être un frein à l'idée d'une didactique intégrée de la grammaire, plusieurs participantes mettent déjà en œuvre une forme de planification pertinente pour gérer cette contrainte institutionnelle (voir « Comment planifier un enseignement grammatical intégré à la production textuelle ? », p. 249).

Aller vers un enseignement grammatical intégré demande un autre changement plus radical : un réel changement de pratique et de conceptions à propos de l'enseignement du français.

4 Enseignement intégré de la grammaire : un changement de posture de la part de l'enseignant

Mettre en œuvre des pratiques intégrées de la grammaire semble faire appel à un autre changement, un changement de pratique et de conceptions par rapport à ce que signifie enseigner le français et plus précisément enseigner la grammaire au sens large. Si ce changement de posture a fait l'objet d'interactions **déjà avant la mise en œuvre** par une participante (Dominique), il été l'occasion d'une discussion importante entre toutes les enseignantes **durant la dernière rencontre en fin de dispositif** (voir tableau ci-après).

Dominique: c'est monstrueux quoi/ comme changement de/.
Steph: de manière de penser
Dominique: de faire quoi/ » (Rencontre 1, 24400-24783)

« on a une manière/ de voir la grammaire/ complètement fausse/. (...) oui/ on commence à voir un petit peu/ comment il faudrait faire/ pour que ça se construise/ pis que la grammaire/ soit un outil/ (...) je pense qu'on perd beaucoup de temps/ en classe/ à faire apprendre des trucs aux élèves/ comme tu disais avant/ qui servent à rien/. parce qu'ils sont mal enseignés/. parce qu'on/ les enseigne mal/. il faudrait s'y prendre/ autrement/. pour que ce soit/ utile/ pour écrire/(...) je trouve que là/. ça reste encyclopédique/. (...) déconstruire/ tout/ déconstruire/ et reconstruire autrement »
(Claude, rencontre 4, 67080-69535)

Pour parler de ce changement chez l'enseignant lui-même, nous avons choisi d'utiliser le terme de posture. En effet, la posture renvoie selon Larousse⁵⁶ au positionnement du corps mais aussi à l'attitude adoptée par la personne « pour donner une certaine image de soi ». Ce terme définit bien à nos yeux ce que les participantes expriment : un

⁵⁶ Larousse (2009). Le petit Larousse illustré. *Posture* (p. 808). Larousse : Paris.

changement de pratiques et de gestes didactiques mais aussi un changement d'image de soi en tant qu'enseignant de français.

Tableaux XVIII-5: Répertoire des tensions nommées en lien avec un changement de posture de l'enseignant

Tensions nommées en lien avec un changement de posture de l'enseignant	Ens.	Avant	Après	Total
Sentiment d'insécurité	Steph		5	8
	Dom	1	2	
Peur de changer ses pratiques	Camille		4	7
	Steph		3	
Changement important dans sa manière habituelle d'enseigner le français	Steph		1	3
	Dom	2		
Peur de s'éloigner de la pratique de ses collègues et des moyens officiels	Steph	2		4
	Dom	1	1	
Autre manière de concevoir l'enseignement de la grammaire	Claude		2	3
	Steph		1	

Avec cette idée de changement, les mots « peur », « insécurité », « lâcher-prise », « oser » reviennent à plusieurs reprises dans le discours de ces enseignantes.

Les peurs nommées sont liés aux préoccupations multiples auxquelles un enseignant doit faire face : l'apprentissage des élèves, l'atteinte des objectifs du programme mais aussi le souci de rompre avec une habitude installée et des pratiques partagées par le corps enseignant en général :

j'ai l'impression que/. en tous cas dans mon entourage/. d'enseignants/. y a pas beaucoup de monde/ qui travaille dans ce sens-là/ pis ben/. ça demande/ peut-être un peu/ de courage/

(Steph, entretien avant, 31436-31617)

Claude ne parle jamais de peur mais souligne qu'enseigner la grammaire de manière intégrée reste un idéal et que, si ses propres pratiques vont dans ce sens-là, elle n'arrive pas toujours à le faire. De plus, elle a le sentiment qu'il faudrait changer les conceptions des enseignants et de l'école en général sur ce qu'est l'enseignement de la grammaire :

« mais le problème/ c'est que maintenant/ c'est la leçon d'abord/ oui/ peut-être après/ tu transféreras/ peut-être/ si la maitresse insiste bien (...) il faut vraiment/. complètement/ il faudrait/ renverser/ complètement le processus quoi/. »

(Claude, rencontre 4, 70844-71145)

Claude souhaiterait un enseignement de la grammaire plus en lien avec les pratiques textuelles mais elle a l'impression qu'actuellement, elle ne peut pas, essentiellement à cause de certaines contraintes institutionnelles (programmes, évaluations

institutionnelles). Mettre la communication au centre et la structuration à son service lui semble plus proche des pratiques dans les classes du cycle 1 (1 à 4^e).

Enfin, Steph et Dominique soulignent qu'elles ont besoin d'être accompagnées et de travailler en équipe pour oser ce changement même si, extérieurement, on pouvait avoir l'impression que Steph avait déjà modifié ses pratiques :

Dom: moi j'avais l'impression que tu/ travaillais déjà/ avec tes collègues/

Steph: oui/ alors on/ mais alors on/ on fonctionne/ un petit peu/ mais après/. (...) notre programme/ il est fait d'abord/ les genres textuels/ en essayant de mettre qu'est-ce qu'on va pouvoir travailler là/. mais n'empêche que/ quand on fait/ notre leçon sur le groupe nominal/ groupe prépositionnel/ on est à/ dix kilomètres/ de l'autre côté/ du texte des élèves

(Rencontre 4, 113413-114510)

Ce changement de posture semble plus difficile à mettre en œuvre parce qu'il demande de s'éloigner d'un « genre professionnel » (Clot & Faïta, 2000, en référence à Bakhtine) peut-être plus établi qu'il n'y paraît. Il demande aussi une grande conviction personnelle pour oser changer:

mais après/ toute la situation insécure/ dans laquelle je me trouve en disant/ est-ce que je fais complètement/. est-ce que je mets le deuxième pied de l'autre côté ou pas/. parce que là/ à cheval/ ça va/ je mène d'abord mes/ genres textuels que je vais travailler/ pis après/ je regarde qu'est-ce qui va avec/ pis je/ ouais/ je suis encore/ quand même bien/. dans ma pratique ancienne/. de faire le pas/ pis de dire/. ouais/.

(Steph, rencontre 4, 71147-72261)

C'est pour cette raison que certaines participantes soulignent la nécessité de mettre en œuvre ce changement dans une action collective et d'être soutenu par des personnes externes qui pourraient être les « garantes » que le travail mis en œuvre est pertinent et adapté au curriculum prescrit.

Steph : pis là moi/ j'ai/ c'est ce que je disais quoi/. je pense que j'ai besoin d'être accompagnée/ pour euh/. pour se dire/ ok/ alors/ si je choisis ce genre textuel/. pis au bout du compte/ le programme/ sur mes deux ans/. soit quand même/ plus ou moins bouclé/ et pis que/ les enfants/ aient des compétences suffisantes/

Claude: ouais/ tout à fait/

Steph : pis comme on n'a pas/ du tout cette habitude-là/ alors/ pour moi/ c'est vachement désécurisant/.

(Rencontre 4, 71147-72261)

Nous remarquons qu'un changement de pratique nécessite à la fois une force personnelle et des convictions importantes afin de se détacher des pratiques établies. Par leurs discours, les enseignantes montrent aussi que les pratiques nouvelles ne sont pas mises en œuvre à la place d'anciennes pratiques mais qu'elles sont transformées pour en faire quelque chose, qui s'appuie à la fois sur des pratiques anciennes (par exemple, les leçons de Steph sur le groupe nominal avec une situation brève d'écriture au départ) et à la fois sur des pratiques nouvelles (les séquences didactiques des moyens « S'exprimer en français »).

5 Synthèse : Vers un enseignement intégré de la grammaire : de nouveaux gestes et une nouvelle posture à mettre en œuvre

Les participantes à la recherche mettent déjà en œuvre des pratiques qui vont dans la direction d'un enseignement intégré de la grammaire, même si une telle manière de faire est difficile dans l'action didactique. De même, elles semblent convaincues par la nécessité de liens réguliers entre production textuelle et apprentissage structuré mais leurs discours témoignent aussi de tensions importantes liées à la mise en œuvre d'un enseignement grammatical davantage intégré aux pratiques textuelles.

5.1 Tensions liées au développement de connaissances sur la langue en situation d'écriture

En premier, l'accompagnement des élèves vers l'utilisation des notions travaillées en contexte de production restent difficiles et sans solutions miracles. Les discours soulignent la difficulté des élèves à se relire, à avoir un regard critique sur leur texte et à utiliser en situation des connaissances déclaratives apprises de manière décontextualisée. Certaines enseignantes désignent aussi le caractère abstrait de certaines notions comme une source de difficulté. Ces préoccupations rejoignent une idée récurrente en didactique, le souci de construire non seulement des connaissances déclaratives mais aussi des connaissances et de procédures contextualisées à l'écriture elle-même.

Plusieurs participantes tentent des actions régulières pour favoriser l'utilisation des connaissances en situation et restent convaincues que c'est seulement ainsi que l'apprentissage se construit solidement. Les pratiques les plus mises en évidence sont la régulation outillée pour les élèves en facilité et un accompagnement plus soutenu (dialogue pédagogique) pour les élèves en difficulté. L'utilisation de l'ordinateur semble une aide précieuse durant l'activité de relecture et d'amélioration des textes, surtout pour régler des problèmes orthographiques.

Nous remarquons cependant que certains outils décrits, notamment les outils informatiques ou les grilles de correction, sont surtout au service de l'amélioration textuelle. Aussi nous nous demandons si l'apprentissage de l'élève et la construction de connaissances et procédures grammaticales sont toujours la préoccupation principale des enseignantes lorsqu'elles proposent de tels outils. Le produit fini ne prend-il pas le pas sur l'apprentissage lui-même dans certains moments de relecture et de correction, avant tout stylistiques et orthographiques ?

5.2 Tensions liées à l'accompagnement de l'enseignant dans la construction de connaissances contextualisées

Les enseignantes nomment aussi des tensions liées à leur propre action didactique. En premier lieu, la préparation d'un enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle est chronophage, surtout dans l'analyse et la prise en compte des difficultés

vécues dans la production initiale. Ce type d'enseignement demande aussi l'utilisation d'outils dont les enseignants disent manquer, notamment des moyens liés à la prise de conscience.

De plus, partir des élèves, de leurs productions et de leurs questionnements, demande une capacité de régulation interactive dans le cours de l'action, régulation qui demande une bonne capacité de gestion des échanges et une capacité d'analyse des différents aspects propres au triangle didactique : Sur quoi l'enseignant veut-il insister ? Qu'est-ce qui est important dans la progression du curriculum prescrit ? Comment prendre en compte les élèves, leurs questions, leurs apports mais aussi leur niveau ? Quelles sont les capacités de l'enseignant lui-même à donner une explication et des exemples clairs et pertinents pour répondre au questionnement de l'élève ?

5.3 Tensions qui dépassent le triangle didactique

Dans les discours, le curriculum prescrit est perçu comme un frein important à une didactique intégrée de la grammaire: il semble difficile de tenir compte en même temps des prescriptions officielles et des difficultés observées chez les élèves.

Enfin, intégrer l'enseignement grammatical à la production textuelle semble nécessiter une certaine rupture avec les pratiques et conceptions habituelles des enseignants du primaire (en tout cas du cycle 2). Ce changement de posture engendre des peurs liées à l'insécurité d'atteindre les objectifs du programme, mais aussi d'être en « marge » d'un « genre professionnel » peut-être plus fortement ancré dans les pratiques qu'il n'y paraît. Les enseignants doivent « réinventer » de nouvelles pratiques, à partir de leurs pratiques habituelles et de nouvelles pratiques imposées par la politique des moyens d'enseignement ou par la recherche en didactique.

Conclusion du second focus de la recherche :

les discours des enseignants sur l'action

Par ce deuxième focus d'analyse des données, nous souhaitons mettre l'accent sur les discours de l'enseignant. Nous avons la volonté de mieux comprendre la pratique enseignante au travers de ce que les enseignants disent au sujet de la séquence didactique et d'un enseignement intégré de la grammaire (question de recherche B).

Une comparaison entre certains gestes observés et certains discours sur l'action permet une confrontation des dire et des faire des enseignants quant à la séquence didactique mise en œuvre (question de recherche C).

1 Les discours des enseignantes sur la séquence didactique mise en œuvre

Bronckart (2005, p. 15, citant Ricœur, 1977) affirme qu'un agent responsable mobilise « des *capacités* mentales et comportementales dont il se sait disposer (un pouvoir-faire), des *motifs* ou *raisons* qu'il assume (le pourquoi du faire), et des *intentions* (les effets escomptés du faire) ».

Concernant la séquence didactique, les enseignantes observées nomment certaines raisons de la mettre en œuvre : les liens pertinents entre production textuelle et contenus en grammaire et vocabulaire, l'offre de moyens pertinents pour le faire (textes d'auteurs, activités d'entraînement). Certaines enseignantes sont moins convaincues par une telle séquence, notamment à cause des difficultés de mise en œuvre. L'utilisation d'une consigne contraignante dans la production d'un récit d'aventure ainsi que l'outil répertoriant les types de reprises sont perçus comme non adaptés à leurs élèves (5-6^e). De ces discours, nous retenons la pertinence d'une telle séquence didactique pour articuler savoirs sur la langue et pratique de la langue mais nous pensons qu'elle doit être adaptée à des élèves en début de cycle 2.

L'analyse des buts d'apprentissage nommés par les enseignantes, après l'action, donne de l'importance au développement d'une pensée réflexive chez les élèves et à la construction d'outils au service de l'amélioration du texte. La construction de savoirs sur l'objet enseigné n'est jamais citée comme un but en soi ; si les enseignantes catégorisent les reprises utilisées, c'est uniquement pour faire des liens avec des connaissances grammaticales et lexicales construites antérieurement et leur donner du sens. Certaines préoccupations liées au contexte institutionnel des enseignantes interviennent de manière assez minime dans les choix faits lors de la mise en œuvre de la séquence didactique, c'est du moins ce que révèle l'analyse des discours des participantes à la recherche.

Lorsque les enseignantes nomment des aspects pragmatiques vécus dans la séquence didactique, elles parlent surtout des obstacles et des régulations entreprises. Au sujet des obstacles nommés, nous pouvons retenir la difficulté de certains élèves à poser un regard critique sur leur texte, en particulier à s'intéresser aux aspects textuels. Les textes

d'auteurs sont décrits comme des aides pertinentes dans la prise de conscience des élèves et le pointage de l'objet enseigné. Les autres difficultés vécues sont la production de reprises variées et adaptées au contexte, la recherche de synonymes ainsi que l'amélioration des productions sur ce plan-là. Un accompagnement individuel ou de groupes par l'enseignant, durant la révision des textes, est jugé comme une piste d'action importante au primaire afin de construire des connaissances sur la langue non seulement déclaratives mais contextualisées à la situation d'écriture.

2 Confrontation entre les dire et les faire

Une comparaison entre certains faits identifiés dans les pratiques et des affirmations dans les discours permet une confrontation des faire et des dire des enseignants au sujet de la séquence didactique mise en œuvre.

En comparant les dimensions de l'objet visible dans les consignes et institutionnalisations aux intentions nommées dans les discours, nous pouvons affirmer que la volonté principale des enseignantes observées est de produire des reprises variées, de construire des outils et de favoriser leur réinvestissement dans les textes, en un mot d'améliorer la cohésion nominale des personnages de leur production sur le plan stylistique et normatif. Certains buts d'apprentissage nommés après l'action se présentent sous une forme différente dans les discours auprès des élèves en salle de classe : construire des outils et réinvestir les apprentissages dans les productions sont des buts d'action qui apparaissent sous la forme de consignes du type « identifier les reprises utilisées » et « produire des reprises variées » ; donner du sens à des apprentissages grammaticaux décontextualisés se concrétise dans les faits par la consigne « identifier les types de reprises ».

Enfin, si le but d'apprentissage le plus souvent exprimé après l'action est le développement d'une prise de conscience face à ses propres écrits, les consignes et les institutionnalisations pointent plus rarement cet aspect de l'objet enseigné. Il est assez logique que le développement d'une prise de conscience n'est pas forcément quelque chose de très explicite, visible dans le faire. Cette prise de conscience peut aussi se concrétiser et s'observer à travers d'autres consignes telles que « identifier et catégoriser les reprises utilisées par un auteur » ou « construire une image plus ou moins précise des personnages à l'aide des reprises utilisées ».

Si nous comparons obstacles vécus et perçus, nous observons que certains obstacles bien réels ne sont pas significatifs pour les enseignantes après l'action. Par contre, la capacité des élèves à évaluer leurs productions sur le plan textuel est relevée comme une difficulté majeure par les enseignants (plus d'un tiers des obstacles nommés) alors qu'elle fait l'objet d'uniquement quelques régulations dans deux pratiques observées sur quatre. La production de reprises adaptées au contexte est un obstacle vécu et perçu dans une proportion comparable.

Par ces comparaisons, nous pouvons affirmer certains faits propres à l'ensemble des pratiques qui peuvent être mis en lien avec les trois finalités d'un enseignement grammatical :

1. La production de reprises variées et la construction d'un outil pour le réinvestir dans les textes sont des éléments relativement fréquents, dans les actes comme dans les discours après l'action, et ce en particulier dans les institutionnalisations (presque la moitié des institutionnalisations) et dans les obstacles nommés et vécus (plus ou moins un tiers des obstacles nommés et vécus). Les enseignantes observées ont vraiment le souci de **construire des outils au service de la production textuelle**.
2. Si les enseignantes ne visent pas réellement la construction de connaissances sur l'objet enseigné « reprises anaphoriques », elles ont néanmoins la volonté de **faire des liens avec des connaissances déjà construites en grammaire et en vocabulaire**.
3. Prendre conscience des difficultés liées aux reprises dans un texte produit ou lu et de l'utilisation des reprises sur la compréhension d'un personnage sont des éléments relativement présents dans les pratiques observées (environ un tiers des consignes et un quart des régulations). Ce sont surtout Dominique et Steph, qui pointent, par des dispositifs individuels et de groupes, l'attention des élèves sur les reprises problématiques présentes dans leurs textes. **Développer des prises de conscience et une posture réflexive sur ses propres écrits** est aussi un but nommé après l'action par toutes les enseignantes observées (presque un tiers des buts nommés). Cette prise de conscience est aussi nommée comme difficile à concrétiser, les élèves peinant à analyser leurs productions sur le plan textuel (plus d'un tiers des obstacles nommés).

3 Les discours des enseignantes sur un enseignement intégré de la grammaire

Les motifs qui inciteraient les enseignantes observées à intégrer les apprentissages grammaticaux à la production textuelle peuvent être résumés ainsi : donner du sens à la grammaire et favoriser le développement de connaissances et de procédures contextualisées à la situation d'écriture.

Les motifs à concrétiser un enseignement intégré de la grammaire traduisent une vision surtout utilitaire de l'enseignement grammatical. Les discours des enseignantes ne citent jamais la nécessité de construire des savoirs sur la langue. Le développement d'une posture réflexive sur la langue et sur ses propres pratiques langagières est un motif d'action uniquement nommé par une enseignante ; Steph d'ailleurs plébiscite deux outils de la séquence didactique pour favoriser les prises de conscience et une démarche réflexive: la consigne contraignante d'écriture et des textes d'auteurs « jouant » avec un phénomène langagier.

Lorsque nous analysons les discours de ces quatre participantes, à propos d'un enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle, nous observons qu'elles ont des conceptions et des expériences différentes d'un tel enseignement. De plus, nous remarquons aussi que leur discours évolue au cours de la mise en œuvre du dispositif. Afin de mieux cerner cette évolution, nous avons fait le choix de dresser une brève

synthèse du discours de chaque enseignante à propos d'un enseignement intégré de la grammaire.

3.1 L'évolution du discours de Claude

Avant la mise en œuvre

Dans sa pratique, Claude dit favoriser les apprentissages utiles. Elle essaie de mettre le texte au centre de son enseignement du français et aimerait mieux articuler les différents contenus imposés. Pour ce faire, elle utilise une planification annuelle non linéaire, ce qui lui permet d'adapter son programme en fonction des besoins réels des élèves.

Parfois, ces liens restent de l'ordre de l'idéal, en particulier avec la grammaire de la phrase ; en effet, elle juge certaines notions grammaticales peu utiles et les enseigne uniquement parce qu'elles sont évaluées institutionnellement.

Pour cette enseignante, lecture, expression et vocabulaire ont un lien très étroit. Elle décrit aussi des dispositifs d'enseignement conduits pour développer des stratégies de relecture orthographique en lien avec l'écriture de phrases.

Une pratique mise en œuvre et qu'elle juge importante, autant avant qu'après l'action, est le dialogue pédagogique avec l'enfant dans la phase de correction d'un texte.

Avant la mise en œuvre de la séquence didactique, elle est perplexe face à l'idée d'un temps d'enseignement « décroché » autour d'une difficulté observée. Elle constate que la difficulté choisie ne concerne jamais tous les élèves et que ce temps de décontextualisation ralentit le processus d'écriture lui-même.

Après la mise en œuvre

Claude a l'impression que la vision de l'enseignement grammatical doit changer pour que celui-ci soit davantage au service de la production textuelle. Elle a le sentiment que plusieurs notions grammaticales sont mal enseignées, sont trop déconnectées et qu'il y a une perte de temps énorme dans cet enseignement. De manière générale, elle aimerait aller vers un enseignement de la structuration davantage intégré aux pratiques langagières.

Elle souhaite construire ses leçons de structuration à partir des textes produits par les élèves. Elle pense utiliser les phrases des élèves pour construire des connaissances structurées sur la langue. Selon cette enseignante, les élèves vont mieux réinvestir les apprentissages dans l'amélioration de leurs propres textes si les constats ont été établis à partir d'extraits réels de textes d'élèves.

Partant des liens étroits établis dans sa pratique entre lecture, expression et vocabulaire, elle pense pouvoir développer des liens entre lecture, expression et d'autres contenus de structuration. Selon son expérience, des liens étroits sont aussi à établir entre grammaire de la phrase et apprentissage de l'orthographe.

Lors de l'entretien d'autoconfrontation, au sujet d'une « parenthèse métalinguistique » ouverte sur la cohérence des temps du passé, elle affirme que ces moments sont précieux pour que l'élève comprenne la règle en contexte.

Pour Claude, l'accompagnement des élèves en difficulté, dans l'amélioration de leur écrit, est une autre pratique importante à développer : c'est là que l'élève prend conscience de comment fonctionne la langue. Pour cette enseignante, le dialogue pédagogique aide l'élève à se décentrer et à structurer sa pensée.

Mais cet accompagnement de l'écriture de l'élève n'est pas toujours facile : Claude dit faire appel à des connaissances davantage intuitives que clairement acquises chez elle et elle ne sait pas toujours comment expliquer ces règles à l'élève dans le « feu de l'action ».

3.2 L'évolution du discours de Camille

Avant la mise en œuvre

Camille pense qu'il est nécessaire de faire davantage de liens entre pratiques textuelles et grammaire au sens large, pour donner du sens aux apprentissages. Elle trouve que certains genres textuels sont faciles à mettre en lien avec certaines notions grammaticales.

Comme Claude, elle utilise une planification non linéaire pour s'adapter aux besoins des élèves. Elle avoue cependant avoir aussi une planification linéaire qu'elle adapte en fonction de ses observations. Elle dit utiliser de temps à autre les difficultés observées dans les productions initiales, par exemple, dans le domaine de l'orthographe, pour proposer des activités décrochées dans le but de construire des outils au service de la production.

Elle fait facilement des liens entre lecture, production textuelle et apprentissages structurés en vocabulaire et elle souhaite poursuivre ces liens.

Tout comme Claude, elle développe aussi un enseignement stratégique de règles orthographiques dans un contexte d'écriture de phrases.

Une difficulté exprimée de manière récurrente, avant l'action, par Camille, est de savoir comment et jusqu'à quel point accompagner chaque élève dans sa production textuelle. Elle trouve qu'elle passe parfois trop de temps auprès des élèves en difficulté.

Après la mise en œuvre

Elle souhaite davantage mettre l'écriture textuelle au centre de l'apprentissage du français. Pour ce faire, elle veut davantage utiliser les productions des élèves pour choisir les notions à construire. Camille pense cependant que toutes les notions prescrites ne peuvent être mises en lien avec l'étude de genres textuels.

Elle dit aussi vouloir favoriser la prise de conscience chez les élèves de certains phénomènes grammaticaux par l'utilisation de textes d'auteurs. Elle aimerait enfin davantage les accompagner pour développer l'utilisation de règles dans le contexte de la correction textuelle.

3.3 L'évolution du discours de Steph

Avant la mise en œuvre

Steph souhaite mettre la communication au centre de l'apprentissage du français pour donner du sens aux apprentissages et favoriser des démarches d'analyse chez ses élèves. Son but est de construire des outils au service d'une meilleure production textuelle.

Elle planifie ses contenus en partant de l'étude d'un genre textuel choisi et en réfléchissant aux notions qu'elle pourrait travailler au service du genre. Si les notions sont généralement planifiées a priori, elles peuvent aussi émerger des besoins des élèves.

Les premières semaines de l'étude d'un genre sont centrées sur la lecture, puis sur l'écriture. Par la suite, des modules sont organisés en fonction de l'observation des productions initiales, pour des notions qui font sens par rapport au genre textuel étudié. Par contre, Steph ne propose pas à ses élèves de démarches réflexives sur leurs productions.

Pour les apprentissages grammaticaux, elle propose parfois une situation brève d'écriture pour contextualiser l'apprentissage.

Après la mise en œuvre

Steph insiste sur un enseignement du français comme un tout articulé et fait référence au nouveau plan d'études (CIIP, 2010). Elle souhaiterait que les séquences didactiques officielles (Dolz et al., 2001) proposent davantage de liens avec la structuration de la langue pour leur donner du sens.

Mais en même temps, elle se sent encore désécurisée à tenir compte des productions des élèves pour construire des notions grammaticales. Elle parle de la place de l'improvisation dans un tel enseignement et du manque de moyens à disposition. Actuellement, elle mène en parallèle des séquences autour de genres textuels et des séquences déconnectées en structuration. Elle souhaiterait développer un enseignement du français davantage articulé mais n'arrive pas à changer ses pratiques. Pour réellement partir des textes des élèves, elle aurait encore besoin d'accompagnement, de moyens à disposition, de travailler en équipes, en particulier, pour avoir l'assurance que l'ensemble du programme aura été travaillé à la fin des deux années passées avec ses élèves.

Quand on l'interroge sur ses pratiques futures, elle souhaite davantage utiliser des situations brèves d'écriture et rechercher des textes d'auteurs pour favoriser la prise de conscience chez les élèves de certains phénomènes grammaticaux. Elle veut aussi favoriser des démarches réflexives face à leurs propres écrits.

Elle dit que le dispositif de recherche lui a donné une vision plus globale de l'enseignement du français ; elle souhaite davantage développer des compétences et pas uniquement de savoirs déclaratifs dans le domaine de la structuration. Elle a la volonté de

construire des outils avec ses élèves pour qu'ils deviennent plus compétents dans le domaine de l'écriture.

Dans l'entretien final, s'appuyant sur une pratique décrite par Claude, Steph veut aussi expérimenter le dialogue pédagogique pour accompagner certains élèves dans l'écriture et l'amélioration de leurs textes.

3.4 L'évolution du discours de Dominique

Avant la mise en œuvre

Dans l'entretien avant l'action, Dominique souhaite que son enseignement du français devienne davantage une unité articulée. Elle a essayé en début d'année de partir de l'étude d'un genre pour construire des apprentissages structurés mais des peurs liées à l'atteinte des objectifs du programme l'ont fait revenir à un enseignement cloisonné du français. Elle ne nomme pas d'autres expériences allant dans le sens d'un enseignement intégré de la grammaire.

Dominique a envie d'aller dans ce sens mais ne sait pas comment concrétiser cette idée théorique. Elle a le sentiment que cela demanderait un changement considérable dans ses pratiques actuelles.

Après la mise en œuvre

Dans l'entretien à la fin du dispositif, elle a toujours envie que l'enseignement du français soit davantage articulé mais cette idée reste un idéal. Elle dit qu'elle ne saurait pas comment s'y prendre pour travailler un aspect grammatical à partir d'un genre textuel ou d'une écriture plus régulière, sans aide ou soutien extérieurs.

Une difficulté revient à plusieurs reprises dans les propos de Dominique quand les participantes parlent de partir des exemples des élèves : ses propres connaissances et compétences. Elle a le sentiment qu'une telle pratique nécessite des connaissances « d'expert » sur le plan langagier mais aussi sur le plan de la gestion des échanges. Et elle ne se sent pas encore prête à travailler de cette manière-là, notamment parce qu'elle a l'habitude de fonctionner de manière cloisonnée et avec des moyens préétablis en français.

Lors de la dernière rencontre entre participantes, elle dit qu'elle n'arrive pas à s'engager dans une perspective de changement parce qu'elle se sent seule. Elle dit aussi qu'elle n'est pas sûre de l'impact d'un tel enseignement sur l'apprentissage des élèves, alors qu'un enseignement traditionnel est plus rassurant, parce que tous ses collègues font ainsi.

Une idée qu'elle retient malgré tout est de faire écrire plus régulièrement ses élèves. Cette idée est aussi retenue parce qu'elle a fait l'objet de discussions entre les collègues de son établissement et plusieurs d'entre elles, en particulier des degrés élémentaires, veulent tenter des expériences dans ce sens.

En s'appuyant sur les pratiques décrites par Claude, Camille et Steph, Dominique aimerait aussi tester d'autres manières de planifier afin de pouvoir mieux adapter son programme aux difficultés observées chez les élèves.

4 Tensions nommées au sujet d'un enseignement intégré de la grammaire

Dans ces témoignages, nous remarquons que les enseignantes ont une expérience initiale peu élaborée d'un enseignement plus articulé du français. Au terme du dispositif, les participantes se projettent différemment dans l'idée de changer leurs pratiques. Plusieurs tensions semblent freiner voire empêcher des pratiques de grammaire, intégrées à la production textuelle. Des préoccupations, liées à **l'apprentissage de l'élève**, à **son rôle d'enseignant** ou plus largement **au contexte institutionnel** dans lequel l'enseignant agit, viennent interférer dans cette dynamique de changement.

Par rapport à **l'apprentissage des élèves**, la construction de connaissances et de procédures contextualisées à la situation d'écriture semble difficile dans la pratique. Les enseignantes décrivent néanmoins certaines pistes d'action: des régulations outillées pour les élèves en facilité, un accompagnement plus soutenu pour les élèves en difficulté, l'utilisation du traitement de textes pour régler des problèmes orthographiques.

Les participantes à la recherche nomment aussi des tensions propres à elles-mêmes en tant qu'enseignantes et à **leur action didactique**. La préparation d'un enseignement grammatical intégré à la production textuelle est perçue comme chronophage et les enseignantes disent manquer de moyens pour le faire. Les régulations interactives dans un tel enseignement demandent une gestion des échanges efficaces et de bonnes connaissances, autant de l'objet enseigné que de la zone de proche développement des élèves. Le curriculum prescrit est aussi perçu comme un frein important à une didactique intégrée de la grammaire.

Enfin, enseigner la grammaire en lien avec les productions textuelles des élèves exige la mise en œuvre de nouvelles pratiques et une **certaine rupture avec les pratiques habituelles**. Une hypothèse est que les pratiques grammaticales intégrées à la production textuelle ne peuvent s'ancrer dans certaines pratiques traditionnelles parce qu'elles les modifient trop fortement. Selon les participantes, ces pratiques novatrices exigent une rupture importante avec le fonds historique de l'enseignement grammatical, véhiculé notamment par le « genre professionnel » du métier d'enseignant (Clot & Faïta, 2000). Celles-ci entraînent une vision différente de l'apprentissage de l'élève et du rôle de l'enseignant, le développement conjoint des trois finalités de la grammaire (construction d'un système de savoirs grammaticaux, construction d'outils au service de la pratique de la langue, développement d'une posture réflexive sur la langue et son utilisation) et l'utilisation de gestes et d'outils didactiques innovants.

Discussion des résultats et conclusion

Discussion des résultats et conclusion

Après l'analyse des pratiques et des discours de quatre enseignantes primaires ayant mis en œuvre une séquence didactique intégrant un apprentissage grammatical à l'étude d'un genre textuel, nous terminons ce travail par une discussion des principaux résultats identifiés.

Par l'importance des données et des constats faits, nous avons opté pour une synthèse des résultats après chaque chapitre. Nous offrons aussi une vision synthétique des deux focus de notre recherche dans les chapitres XIV et XX, en répondant à nos trois questions de recherche. La discussion des résultats ici reprend ces principaux constats en douze points : elle permet de décrire les caractéristiques d'un enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle, d'en dégager les principaux obstacles et de nommer quelques pistes d'action pour la recherche et la formation en didactique de la grammaire. Ce chapitre sert aussi de conclusion à la recherche conduite.

1 Discussion sur les éléments saillants de cette recherche

Nous proposons ici douze sous-thèmes de discussion qui « revisitent » les principaux constats faits, les mettent en lien avec certains éléments du cadre théorique et se parachèvent par des pistes d'action pour la recherche et la formation en didactique de la grammaire.

1.1 L'enseignement de la grammaire intégré à la production d'un texte : un enseignement au service de la production textuelle

A plusieurs reprises, nos observations des actes comme des discours montrent que les pratiques enseignantes observées visent davantage un enseignement grammatical au service de la production textuelle que le développement d'un ensemble de savoirs sur la langue.

Nous avons d'abord observé que les enseignantes mettent en œuvre principalement trois types de dispositifs : analyser les productions des élèves sur le plan des reprises utilisées, examiner des textes d'auteurs dans le même but, produire des reprises variées, dans le cadre d'exercices ciblés, dans la construction d'outils ou dans l'amélioration du texte lui-même. Par contre, toutes les participantes ont écarté les activités décontextualisées sur un élément grammatical (par exemple, autour du groupe nominal et de sa constitution) ou sur le lexique (par exemple, la relation d'hyponymie ou de synonymie). Les enseignantes observées font néanmoins régulièrement référence aux connaissances grammaticales ou lexicales déjà construites des élèves et proposent un discours métalinguistique au service de la construction d'outils ou de l'amélioration textuelle (par exemple, l'importance du contexte dans la recherche de synonymes).

Ces observations montrent un enseignement grammatical « on line », en faisant référence à des notions déjà construites ou en conduisant des « parenthèses métalinguistiques » au

service de la production, plutôt qu'un réel enseignement grammatical intégré à la production textuelle.

L'analyse des consignes et des institutionnalisations témoignent d'intentions stylistiques et normatives des enseignantes observées qui peuvent être résumé par ces deux injonctions :

- prendre conscience de comment reprendre les personnages au fil du récit pour donner des informations riches sur les personnages ;
- varier les reprises utilisées dans les productions textuelles.

Dans les institutionnalisations, les enseignantes reviennent peu sur les catégories grammaticales des reprises identifiées. Ces catégorisations, lorsqu'elles sont mises en œuvre, servent avant tout l'amélioration du texte sur le plan de la variété des reprises utilisées. De même, l'observation des outils matériels référés, lorsque les enseignantes institutionnalisent le savoir en construction, montre qu'elles pointent surtout les reprises construites ou identifiées dans les textes mais ne se réfèrent que rarement à la typologie des reprises identifiées. Enfin, l'analyse des mots utilisés pour parler de l'objet à construire montre une utilisation d'un métalangage lié à une grammaire de la phrase, les termes de « reprise », de « reprise anaphorique », de « substitut » ou de « désignation » n'étant presque jamais utilisés. Lorsqu'elles expriment leurs buts d'action, les participantes disent vouloir montrer aux élèves les liens possibles avec des connaissances grammaticales et lexicales déjà construites, en particulier pour donner du sens à ces apprentissages décontextualisés. Ce but escompté est d'ailleurs une explication plausible à l'utilisation d'un métalangage syntaxique et lexical plutôt que textuel dans les institutionnalisations observées.

Dans les pratiques habituelles de grammaire, les enseignants primaires ont l'habitude de proposer des dispositifs grammaticaux pour manipuler des unités de langue et les étiqueter mais ces activités sont la plupart du temps décontextualisées et centrées sur la grammaire de la phrase. Par l'analyse des buts escomptés et du métalangage utilisé pour parler de l'objet « reprises anaphoriques », nous observons une volonté d'utiliser et de donner du sens à des apprentissages décontextualisés construits précédemment, sans pour autant vouloir construire des connaissances explicites sur l'objet textuel enseigné. Les observations faites montrent que les participantes inscrivent leurs pratiques dans des pratiques habituelles de grammaire de la phrase et qu'elles ont des difficultés à réellement construire des connaissances grammaticales sur la construction du texte lui-même.

En synthèse, nous pouvons affirmer que la pratique enseignante observée montre un enseignement grammatical, non pas intégré à la production textuelle, mais au service de celle-ci avec des visées avant tout stylistiques et normatives. Si les discours des enseignantes témoignent aussi d'autres intentions, notamment celles de faire des liens avec des connaissances déjà construites, la grande absente de ces pratiques reste la construction d'un ensemble de savoirs sur l'objet textuel enseigné. Ces constats rejoignent les observations de l'équipe du GRAFE (Schneuwly & Dolz, 2009) : pour la grammaire, être au service de la production textuelle ne se concrétise pas par la construction de connaissances explicites sur le fonctionnement langagier mais « se paie, pourrait-on dire, au prix de sa propre disparition » (Schneuwly & Toulou, 2009, p. 326).

Ces constats rejoignent particulièrement les discours d'une participante, Claude, qui questionne l'utilité de la grammaire pour la grammaire et qui adhère à une conception de la grammaire « dissoute » à la lecture et à l'écriture (Chabanne, 2004).

Au regard de ces observations, nous pensons qu'il est nécessaire en formation initiale et continue des enseignants d'insister sur la nécessaire construction d'un métalangage pour nommer des faits observés en compréhension et en production textuelle. La mise en œuvre d'un nouveau plan d'études (CIIP, 2010) est l'occasion de rappeler que la langue n'est pas qu'un outil au service de la communication mais qu'elle est aussi un objet culturel. L'utilisation et la construction d'un métalangage, non seulement lié au fonctionnement de la phrase mais aussi au fonctionnement du texte, concourent au développement d'une culture partagée pour parler de sa langue et établir des comparaisons avec les autres langues en général.

Pour aider à ce développement d'une culture partagée sur la langue, il est temps que les didacticiens du français et les responsables des moyens d'enseignement s'engagent vers une harmonisation des terminologies grammaticales scolaires. Une telle harmonisation serait une aide précieuse pour proposer une terminologie au service de l'apprentissage des élèves, construire une culture partagée sur la langue et faciliter les échanges d'outils d'enseignement. A ce sujet, nous saluons l'initiative de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF) (Chartrand & De Pietro, 2010a) et le texte de Chartrand et De Pietro (2010b).

1.2 La construction de connaissances liées à la cohérence nominale : un objet d'étude nouveau qui nécessite une progression

L'analyse des institutionnalisations, du geste de régulation interactive et des discours des enseignantes concernées témoignent de certaines difficultés propres à l'objet « reprises anaphoriques ».

L'analyse des mots utilisés dans les institutionnalisations montre que les participantes ont du mal à pointer l'objet enseigné. Elles utilisent des outils langagiers peu précis (pronoms démonstratifs, substitution nominale) en faisant des liens directs et gestuels vers des outils didactiques présents dans la classe. Elles préfèrent aussi l'utilisation d'un vocabulaire spécifique propre à la grammaire de la phrase plutôt qu'un métalangage lié à la grammaire textuelle. Comme elles semblent manquer d'un métalangage adapté pour parler de l'objet « reprises anaphoriques », certaines enseignantes pointent l'objet et ses fonctions dans la progression du texte par un procédé anaphorique particulier, la périphrase. Ainsi, elles parlent de « la variété des mots qu'on utilise pour parler de chacun des personnages » ou du « choix pour désigner » un personnage du texte. Ces périphrases ciblent l'attention des élèves sur le savoir en construction et sur sa fonction dans la mise en texte des personnages au fil du récit. Ce procédé langagier ne remplace pas un vocabulaire validé par la communauté scientifique mais reste intéressant pour faciliter la compréhension du savoir en train d'être construit par les élèves eux-mêmes.

L'analyse des obstacles visibles dans l'action témoigne de la difficulté de certains élèves à identifier les reprises anaphoriques des personnages d'un texte. Les enseignants n'ont pas toujours les bons mots pour pointer cet objet et les élèves le confondent avec d'autres aspects liés au personnage (sa description, ses paroles, ses actions ...). Cependant, l'observation de certaines pratiques (ici celles de Claude et de Camille) laisse à penser que, lorsque l'enseignante pointe clairement l'objet enseigné par la mise en œuvre de dispositifs précis, les élèves saisissent rapidement ce que le concept sous-tend et le travail d'identification devient plus aisé. D'ailleurs, les enseignantes ne reviennent pas sur cette difficulté dans leurs discours après l'action.

Ces différents constats montrent donc qu'enseignantes et élèves n'ont pas l'habitude de travailler cette notion textuelle. Un tel enseignement nécessite aussi une bonne maîtrise des contenus et l'utilisation de mots compréhensibles par les élèves, pour en parler. Cette difficulté semble davantage liée à la « nouveauté » de l'objet plutôt qu'à un réel problème de conceptualisation.

Un autre problème lié à l'objet est l'utilisation, par les auteurs et les élèves, de reprises complexes que les élèves ne sont pas toujours à même d'analyser sur le plan grammatical (certains déterminants et certains pronoms). Certains discours des enseignants montrent aussi que l'étude d'un tel objet nécessite de penser les contenus abordés dans une progression (Chartrand, 2008; Dolz & Schneuwly, 1998b). Cette idée de progression est visible dans les actes des enseignantes observées puisque les enseignantes de 5-6^e valorisent des activités d'entraînement et la production de reprises décontextualisées alors que l'enseignante de 7-8^e propose un travail ciblé sur le texte et sur l'utilisation de synonymes adaptés au contexte de leur production.

Nous rejoignons à ce propos Chartrand (2008, p. 42) : si les programmes scolaires mettent « l'étude des genres au cœur de la classe de français », les notions des sous-disciplines doivent s'y articuler dans une progression cohérente. Nous pensons donc que les programmes scolaires ne doivent pas se contenter d'atteintes minimales en fin de cycle pour ce qui est de la maîtrise de genres textuels mais qu'ils doivent établir une certaine progression des contenus notionnels des autres sous-disciplines du français. Ceci non pas pour être prescriptif vis-à-vis de l'enseignant mais afin de bien montrer les liens cohérents et pertinents entre genre étudié et notions adaptées à la zone proximale des élèves. Cette planification demande une connaissance des genres textuels, des contenus métalinguistiques mais aussi des capacités des élèves, expertise que les enseignants n'ont pas. A la lumière de ces observations, nous pensons qu'une planification spiralaire des contenus doit être pensée de manière détaillée en amont par les responsables des plans d'études et des moyens d'enseignement.

1.3 Une manière de concrétiser l'articulation entre langue-outil et langue-objet : partir des productions des élèves pour construire des connaissances sur la langue

Dans le cadre de la séquence didactique, la production initiale a été utilisée à la fois comme diagnostic pour identifier les reprises utilisées (analyse de l'enseignant mais aussi de l'élève lui-même) et comme déclencheur de prises de conscience. L'idée était de

montrer que l'abondance de reprises pronominales et peu précises nuit à la compréhension du récit, spécialement des personnages. Les auteurs des séquences didactiques officielles (Dolz et al., 2001) insistent aussi sur ce temps de contextualisation des apprentissages et valorisent l'écriture d'une production initiale au service du diagnostic de l'enseignant (choix des modules à travailler) et de l'évaluation mutuelle des élèves.

Néanmoins, Forget (2011), dans une recherche sur le geste d'institutionnalisation dans l'étude d'un texte encyclopédique, fait le constat que les enseignants observés ne suivent pas cette prescription liée au moyen officiel (Dolz et al., 2001) et choisissent les modules en amont de l'enseignement. De manière générale, analyser les productions textuelles semble poser des problèmes aux enseignants. De Pietro et ses collaborateurs (2009) citent l'analyse des productions de textes et la réalisation de dispositifs différenciés comme les demandes de formation les plus importantes dans la mise en œuvre du moyen « S'exprimer en français » (Dolz et al., 2001).

Dans le cadre de notre recherche, s'appuyant sur les activités suggérées dans la séquence didactique, toutes les participantes ont analysé personnellement les productions des élèves avant de conduire plusieurs dispositifs d'autoanalyse ou d'évaluation mutuelle. Les participantes à la recherche ont-elles mis en œuvre cette idée parce que nous étions conceptrice de la séquence didactique ? Il est possible que notre position d'auteure du dispositif d'ingénierie ait influencé les pratiques observées. Nous posons deux autres hypothèses pour expliquer cette utilisation prépondérante des productions des élèves au fil des pratiques observées.

Les participantes à la présente recherche ont accepté d'y participer parce qu'elles étaient intéressées à un enseignement grammatical intégré à la production textuelle (voir « Annexe 2 : Présentation du dispositif de recherche », p. II). Une des idées centrales derrière ce type d'enseignement est de mettre les textes au centre de l'apprentissage, les textes des élèves tout comme les textes d'auteurs. Leurs discours témoignent aussi de l'importance donnée par ces enseignantes au développement d'une posture réflexive chez les élèves. Notre première hypothèse est donc que l'intérêt des participantes pour un enseignement intégré de la grammaire et leur intention de favoriser des prises de conscience les incitent à utiliser les textes des élèves pour construire des savoirs sur la langue.

Une deuxième hypothèse est liée à la forme de la séquence didactique. L'analyse des productions initiales, de par la consigne contraignante, a été conduite en « isolant » un phénomène langagier particulier, les reprises anaphoriques des personnages au fil du récit. Et nous faisons l'hypothèse que cette analyse est plus aisée lorsque les dispositifs didactiques pointent un fonctionnement langagier précis.

En synthèse, nous pensons qu'un enseignement intégré de la grammaire ciblé sur un aspect précis du fonctionnement langagier aide enseignants et élèves à porter un regard critique et pointu sur les textes produits. Les pratiques observées montrent la richesse et la pertinence de l'utilisation des productions des élèves pour favoriser les liens entre langue-outil et langue-objet et ainsi développer une prise de distance et une meilleure conscience de sa propre utilisation de la langue. La présente recherche montre la

pertinence de dispositifs didactiques intégrant savoirs ciblés sur la langue et étude d'un genre textuel et la nécessité que la recherche en didactique les coconstruise avec les praticiens du terrain.

1.4 Développer une posture réflexive : une finalité importante de l'enseignement de la grammaire, mais difficile à mettre en œuvre

Dans le cadre de notre recherche, les enseignants ont passé du temps à travailler avec les élèves sur leurs productions initiales, spécialement dans le but d'identifier ce qui peut ou doit être amélioré. Partir de productions des élèves, c'est les inviter à poser un regard critique et constructif sur leur propre texte. Mais la mise en œuvre d'une autoanalyse réflexive sur leurs propres écrits a posé des problèmes, principalement à deux enseignantes observées. La prise de conscience chez l'élève lui-même de ce qui devrait être amélioré dans son texte, spécialement sur le plan textuel, semble difficile. Les élèves focalisent davantage leur attention sur des éléments orthographiques que sur des aspects textuels. Et même si l'enseignante pointe un problème précis (ici la surutilisation de reprises pronominales et répétitives), les élèves n'identifient pas les reprises utilisées comme réellement problématiques. Les enseignantes ont eu l'impression de devoir trop guider les observations et de faire les constats à la place des élèves.

Dans leur discours, les participantes à la recherche soulignent l'importance accordée à cette intention et reviennent sur les difficultés des élèves à entrer dans cette démarche réflexive. Selon elles, les élèves n'ont pas l'habitude de réfléchir sur la langue et la communication. Partir des textes des élèves est aussi perçu comme chronophage dans la préparation de l'enseignement et les participantes soulignent le manque de moyens à leur disposition pour favoriser une posture réflexive des élèves face à leurs écrits.

Les autorités et les didacticiens soulignent l'importance d'une pensée critique et analytique sur la langue. Le PER (CIIP, 2010) prescrit à plusieurs reprises le développement d'une telle pensée :

- Dans ce plan d'études, la démarche réflexive est une capacité transversale à travailler dans toutes les disciplines scolaires. Elle « permet de prendre du recul sur les faits et les informations, tout autant que sur ses propres actions » et « contribue au développement du sens critique » (CIIP, 2010, capacités transversales).
- De manière plus spécifique au domaine des langues, la construction d'une « représentation de la langue pour comprendre et produire des textes » (CIIP, 2010, L26) prescrit la distinction de « différents niveaux d'analyse de la langue (syntaxe, sémantique, lexicale, orthographe,...) », l'utilisation d'outils de référence, la prise de conscience des normes et variations langagières et l'appropriation de procédures d'analyse.

Ainsi, les prescriptions officielles véhiculent bien cette idée mais les pratiques observées dans cette recherche montrent la difficulté des enseignants à inciter l'élève à ce sens critique. Certains outils didactiques peuvent aider les enseignants à favoriser chez leurs élèves des actions réflexives sur leurs propres écrits.

La pratique régulière d'un enseignement grammatical intégré à la production textuelle pourrait être une piste pour favoriser une telle démarche réflexive. En effet, Allal et ses collègues (1999), par une évaluation des démarches de révision textuelle mises en œuvre par des élèves de 4 et 8^e, montrent que les élèves ayant vécu un enseignement intégré ont une meilleure prise de conscience de l'importance de la révision différée et mettent en œuvre des transformations plus variées, non seulement sur le plan orthographique mais aussi textuel.

Nous soutenons donc l'idée qu'un enseignement grammatical intégré à la production textuelle pourrait être le lieu privilégié de développement d'une pensée critique, objectif important à développer au cours de l'enseignement obligatoire. Mais nous soulignons à nouveau que les enseignants ont besoin de propositions didactiques concrètes pour mettre en œuvre un tel enseignement.

1.5 L'importance des textes d'auteurs pour comprendre le fonctionnement langagier

Nous l'avons déjà dit, les participantes disent manquer de moyens pour accompagner le développement de démarches réflexives. L'utilisation de textes d'auteurs particuliers semble être une piste d'action à privilégier selon les enseignantes observées.

Nos observations de certaines pratiques montrent que si l'enseignant, par les dispositifs mis en œuvre, pointe directement l'objet d'études, l'analyse des élèves sur leurs propres textes et leur prise de conscience deviennent plus aisées. Nous citons, par exemple, l'utilisation de moyens divers pour diriger l'attention des élèves sur les reprises anaphoriques, par deux enseignantes observées:

- Claude a très rapidement utilisé le texte « Le piège » pour faire prendre conscience aux élèves de l'effet de reprises peu précises sur la compréhension de l'identité du personnage (voir la macrostructure de Claude, p. 137).
- Dès les premières activités, Camille a demandé aux élèves de trouver des reprises pour nommer des animaux dans de courts textes à trous puis de repérer les reprises utilisées dans deux autres textes brefs (voir la macrostructure de Camille, p. 141).

Dans ces deux classes, les élèves ont eu moins de difficultés à prendre conscience des problèmes et à identifier les reprises anaphoriques dans leurs propres productions.

Les discours des enseignantes après l'action vont dans le même sens. Deux textes, proposés dans la séquence didactique, ont marqué les participantes. Il s'agit de textes⁵⁷ dans lesquels l'auteur utilise à dessein des reprises pronominales ou peu précises pour tromper le lecteur sur l'identité d'un personnage. Dans la mise en œuvre de la séquence didactique, toutes les enseignantes ont utilisé ces textes afin de souligner la nécessité d'utiliser des reprises riches et descriptives pour donner des informations sur le

⁵⁷ Boutet, R. (1997). « La Petite Bête », In. M. Descotes et J. Jordy. *Bonnes nouvelles*. Bertrand-Lacoste. p. 8. Rivais, Y. (2006). Le piège. In *Fauffit !* pp. 113-115. Paris : Ecole des loisirs.

personnage et ainsi mieux comprendre le récit. Ces textes ont favorisé la prise de conscience des élèves dans les pratiques observées et les enseignantes jugent ces moyens comme très pertinents après l'action.

A la fois mise en évidence par l'analyse des dispositifs et par les discours des participantes, les textes d'auteurs semblent être un outil important pour identifier le problème à résoudre et pour mieux comprendre un fonctionnement langagier. Les auteurs utilisant des jeux de langage peuvent contribuer à la prise de conscience de certains phénomènes langagiers et des textes comme « Le piège » ou « Cœur de lion » illustrent parfaitement cette idée. De plus, ces textes étonnent les élèves et sont un moyen intéressant pour fixer leur attention sur la notion à travailler.

Par ailleurs, des textes d'auteurs plus « classiques » sont aussi des opportunités intéressantes pour faire des observations, répertorier des manières de faire et aider les élèves à mieux écrire. Cette idée, nommée par plusieurs enseignantes observées, rejoint une autre idée théorique défendue par de nombreux didacticiens aujourd'hui : les liens entre lire et écrire ainsi que l'utilisation de genres textuels pour apprendre à réfléchir sur la langue et son utilisation (Bronckart, 1996a; Chartrand, 2008; De Pietro & Schneuwly, 2003; Dolz & Schneuwly, 1998a; Schneuwly, 1994). Par l'analyse de textes d'auteurs représentatifs du genre choisi, l'élève, accompagné dans son analyse par l'enseignant, identifie la séquence textuelle dominante et certains phénomènes langagiers caractéristiques du genre étudié. Ces observations participent à une meilleure représentation du genre en vue d'un réinvestissement en situation d'écriture voire de compréhension.

Ce qui est nouveau dans la séquence didactique proposée ici, c'est de fournir des textes particuliers en fonction du phénomène langagier étudié. Par exemple, comparer l'effet de reprises « ambiguës » versus « descriptives » sur la compréhension des personnages d'un récit a permis de focaliser l'attention de l'élève sur l'objet enseigné. Les élèves ont ainsi identifié les différentes manières d'utiliser les reprises d'un personnage pour faire progresser le récit. La séquence didactique visait la prise de conscience d'un phénomène et les élèves, même jeunes, ont pu découvrir que l'utilisation de certains mots a un impact certain sur le lecteur (cf. « La pratique de Dominique », p. 147).

Aussi, pour favoriser les prises de conscience, des textes bien choisis, pointant un aspect langagier précis à observer, sont des moyens intéressants pour viser l'une des finalités de la grammaire : le développement d'une posture réflexive sur la langue et sur ses propres pratiques langagières.

1.6 Une séquence didactique pertinente sur le plan de sa structure mais trop ambitieuse

La séquence didactique a été perçue positivement par toutes les participantes mais surtout par les deux enseignantes de 6-8^e. Une telle séquence en trois temps (contextualisation, décontextualisation, recontextualisation), ciblée sur le développement d'un savoir sur la langue, leur semble pertinente et cohérente. Les participantes relèvent qu'un tel travail permet le réinvestissement d'objets déjà construits de manière disparate

(en grammaire de la phrase et en vocabulaire) et leur donne ainsi une utilité concrète. Certaines enseignantes témoignent aussi des apprentissages effectifs observés autant en production textuelle que dans la compréhension des reprises d'un texte.

Si nous revenons sur les aspects négatifs nommés et que nous les mettons en lien avec les obstacles vécus, nous pouvons dire que la séquence didactique était trop ambitieuse pour les plus jeunes élèves (5-6^e). Deux enseignantes concernées jugent le récit d'aventure comme un genre trop complexe à travailler avec leurs élèves ; elles soulignent la difficulté de travailler à la fois sur la structure du récit et sur la cohérence nominale des personnages. Si le récit d'aventure est bien au programme des élèves de cet âge, il serait peut-être plus aisé de le travailler plutôt en fin de 6^e, voire en 7-8^e. Avec les élèves en début de deuxième cycle, il semble plus pertinent de travailler sur la production d'un bref récit ou de rester dans le domaine de la fiction (le conte, par exemple).

Une consigne d'écriture contraignante comme point de départ est perçue plus ou moins positivement. Le texte à contrainte, s'il semble très intéressant pour capter l'attention des élèves sur l'objet d'étude (Chabanne, 2004), peut être une source de blocage chez de jeunes élèves encore démunis face à l'écriture d'un texte simple. Dans le cadre de cette recherche, la consigne d'écriture contraignante a généré une surcharge cognitive chez certains élèves de 5^e alors que les autres élèves ont rapidement utilisé des stratégies pour gérer cette contrainte. A l'issue de la mise en œuvre du dispositif, certaines participantes restent convaincues que le texte à contrainte est un moyen intéressant mais qu'il doit plutôt prendre la forme d'une production brève. Apparemment, l'écriture d'un récit d'aventure est intéressant pour des élèves de cet âge mais difficile et laborieux. Et la contrainte d'écriture, même si elle cible l'attention des élèves sur un phénomène langagier, rend la tâche d'écriture trop complexe, en tous cas pour certains élèves.

Si nous devons reconduire une telle séquence, nous proposerions une production brève à contrainte (par exemple, poursuivre l'écriture d'une partie d'un récit avec une consigne contraignante⁵⁸) en cours de séquence. Un tel récit court à contrainte semble plus pertinent, à la fois pour inciter les élèves à observer comment fonctionne la langue durant l'écriture, et à la fois pour rester dans leur zone proximale de développement. De même, la production initiale pourrait se limiter à la rédaction d'un scénario. Cette manière de fonctionner reprendrait le modèle didactique du genre (Schneuwly & Dolz, 1997; De Pietro & Schneuwly, 2003) mais serait davantage proche du modèle systémique décrit par Chartrand et Boivin (2004).

⁵⁸ *Poursuis l'histoire de ces deux personnages (du même sexe) en leur faisant vivre une aventure. Pour reprendre ces personnages, tu n'as pas le droit de les désigner par leur nom, par leur prénom ou par un pseudonyme.*

1.7 Le développement de connaissances et de procédures grammaticales contextualisées nécessite un accompagnement de l'enseignant

La difficulté la plus présente, à la fois dans les pratiques observées et dans les discours, reste la production de reprises variées et adaptées au contexte. Cette production demande de bonnes connaissances lexicales, des connaissances sur les catégories de reprises possibles mais aussi une bonne compréhension des relations entre les différents éléments d'un texte.

Dans leurs discours, les participantes disent faire face à trois obstacles : la **pauvreté du vocabulaire** de certains élèves, leur difficulté à **trouver des reprises adaptées au récit**, la nécessité de **tenir compte du texte dans sa globalité** pour les insérer de manière adéquate dans le récit lui-même. L'amélioration du texte en tenant compte du co-texte et du contexte est un apprentissage important mais difficile dans l'apprentissage de l'écriture.

L'utilisation et le développement de connaissances et de procédures en contexte est un défi majeur de l'enseignement de la langue première. Pour Chartrand (1996), Charmeux et ses collègues (2001), l'enseignement du français ne peut plus se contenter de connaissances déclaratives ; il doit aider les élèves à savoir quand et comment utiliser leurs connaissances en situation de lecture et de production textuelle. Selon Djebbour et Lartigue (1994), pour dépasser un traitement local du texte, il faut toujours se référer au texte lui-même et chercher à tenir compte de ses dimensions discursives. Le nouveau PER (CIIP, 2010) insiste aussi sur le développement de connaissances et de procédures contextualisées : il définit certains objectifs visés en termes de compétences et lie certaines attentes fondamentales du fonctionnement langagier à la production et à la compréhension textuelle. A l'école primaire, sensibiliser les élèves à l'utilisation de ressources langagières en contexte et au traitement global du texte devient donc prioritaire. Sur le plan organisationnel, travailler de cette manière nécessite de rester sur le texte dans sa spécificité et ce travail n'est pas viable collectivement.

L'une des enseignantes observées, Claude, conduit de tels dispositifs sous la forme d'un accompagnement par duos d'écriture. Cette enseignante insiste sur le rôle important qu'elle tente de jouer durant ces situations d'accompagnement : construire des connaissances et des procédures directement transférables dans leurs textes. Si dans la pratique de Claude, ce travail se fait de manière individualisée, il nous semble nécessaire de trouver des dispositifs plus collectifs (ou de groupes) proposant des tâches qui font sens et qui favorisent l'activité de l'élève et la construction de connaissances plus conscientes sur sa propre langue (Schneuwly, 1995; Vygotski, 1997). Une possibilité est de valoriser un travail par petits groupes, par exemple, à la manière de l'atelier dirigé d'écriture développé au CP par Bucheton et Soulé (2009). Dans ce type d'ateliers d'écriture, les tâches incitent l'élève à retravailler un texte (pas forcément le sien) et à l'améliorer et elles nous semblent particulièrement intéressantes. Dans ces dispositifs, la grammaire reste au service de la production textuelle et s'apparente à des modalités d'enseignement définies par Schneuwly et Dolz (2009, p. 413) comme une forme de

« grammaire en acte » : les notions sont transformées en procédures et ces procédures deviennent connaissances grammaticales.

Une autre pratique observée est la construction d'outils contextualisés à la situation de production textuelle. Pour améliorer la cohérence nominale des productions initiales, Claude reprend un outil de la séquence didactique et l'adapte au contexte de la production. Le travail conduit se fait en deux temps. Les élèves sont d'abord amenés à chercher de manière ciblée des reprises variées pour chacun des personnages de leur récit. Lors de cette construction, l'enseignante observée incite les élèves à utiliser ces reprises pour décrire chaque personnage et donner des informations nécessaires à la compréhension de leur identité. Par la suite, elle exige l'utilisation de cet outil pour améliorer en duos la cohérence nominale de leur texte. Dans ses discours, l'enseignante observée explique que les élèves en difficulté sont capables d'utiliser l'outil en contexte de production de manière autonome. Par contre, son accompagnement est conséquent auprès des élèves en difficulté, lors de cette phase d'utilisation en contexte des outils construits.

En synthèse, nous pouvons donc affirmer que le développement de compétences et la construction de connaissances et de procédures grammaticales en contexte d'écriture, objectifs imposés par le nouveau PER (CIIP, 2010), nécessite des outils adaptés et un soutien en situation, du moins pour les élèves en difficulté. Des ateliers dirigés d'écriture, avec des tâches multiples de relecture et d'amélioration textuelles, pourraient être une façon intéressante de favoriser des démarches réflexives sur les productions des élèves, sur comment et quand utiliser les connaissances construites et ainsi développer la coconstruction de connaissances et procédures grammaticales au service du texte.

1.8 La gestion des interactions dans l'action : la nécessité de gestes didactiques particuliers et de bonnes connaissances de la langue et des élèves

Utiliser des textes réels (des élèves et des auteurs) pour construire des connaissances sur la langue demande une gestion des interactions et des obstacles dans l'action, gestion parfois difficile à mettre en œuvre pour l'enseignante elle-même.

- Celle-ci doit utiliser les écrits des élèves, les exemples qu'ils proposent et prendre des décisions rapides pour guider leur attention sur le savoir en train d'être construit. Une enseignante observée parle de gestes d'improvisation pour décrire son action durant ces temps de régulation interactive.
- Les discours des enseignantes à propos de tels moments témoignent aussi de certaines difficultés inhérentes à leur méconnaissance de certains savoirs sur la langue et leur incapacité à nommer clairement les savoirs grammaticaux en jeu.
- Enfin, certains exemples, identifiés dans les textes analysés, ne sont pas directement accessibles pour que les élèves eux-mêmes en fassent une analyse grammaticale. Un tri de la part de l'enseignant est donc nécessaire pour faire des choix cohérents en tenant compte de la zone proximale de développement de leurs élèves.

Dans un enseignement intégré de la grammaire, l'enseignant doit donc mettre en œuvre des gestes particuliers et des connaissances multiples. Il doit gérer efficacement les interactions, avoir une bonne connaissance de l'objet enseigné et du métalangage pour

en parler et enfin bien connaître la zone proximale de développement des élèves. Les didactiques en formation initiale ont pour objectif de construire des savoirs sur les objets enseignés et des gestes didactiques chez les futurs enseignants. Cependant, les moyens didactiques officiels peuvent aussi développer des outils pour aider l'enseignant dans cette tâche. Une précision des savoirs métalinguistiques en jeu dans l'étude des genres étudiés et une description de ces savoirs, par exemple, sous la forme d'une grammaire pour l'enseignant, a cette fonction. Le but d'un tel outil est que l'enseignant sache où trouver les informations pour consolider sa connaissance de l'objet enseigné et puisse ainsi, avec des mots simples, guider l'attention de l'élève sur ce qui est important (en laissant de côté ce qui est superflu ou en dehors de sa zone proximale). Une grammaire pour l'enseignant est donc un outil important pour aider celui-ci à cerner l'objet enseigné et à utiliser un métalangage adapté pour en parler. Et un tel outil devrait être un moyen officiel à disposition des enseignants du primaire comme du secondaire.

1.9 Le geste d'institutionnalisation, un geste à développer en formation des enseignants

Le geste d'institutionnalisation cible le savoir en construction, le formalise et le recontextualise à une situation d'apprentissage future (Brousseau, 1998, cité dans Schneuwly, 2009b). L'observation de quatre pratiques singulières nous amène à considérer ce geste comme peu présent dans l'action enseignante. Nos observations rejoignent les constats d'autres chercheurs et notamment de Forget (2011, p. 295) : « Différents éléments nous amènent à conclure à une grande fréquence d'extraits à *allure institutionnalisante* et à une grande rareté des gestes d'institutionnalisation au sens fort ». Si nous n'adhérons pas à la vision de cette chercheuse en voulant catégoriser pour « vrai » seules les institutionnalisations qui correspondent à certains critères théoriques, nos observations nous amènent à affirmer que les enseignantes observées, dans le cours de l'action didactique, pointent rarement le savoir construit et font peu de liens, à la fois avec les savoirs validés par la communauté scientifique et avec des situations futures d'utilisation.

La construction d'outils au fil de l'apprentissage pourrait être une piste d'action intéressante pour inciter les enseignants à davantage institutionnaliser le savoir en construction. Les manuels « S'exprimer en français » (Dolz et al., 2001) proposent d'ailleurs une telle construction. Et Aeby (2009) montre que les institutionnalisations sont plus fréquentes dans des séquences didactiques sur un genre textuel. Pourtant, Forget (2011, p. 294) montre que si les enseignants font régulièrement des constats dans une séquence à genre, ils « laissent peu d'espace aux transformations de l'objet » et ont tendance à calquer leurs constats sur ceux du manuel.

Dans les pratiques observées dans notre recherche, une seule enseignante, Steph, institutionnalise régulièrement le savoir enseigné (14 institutionnalisations sur 170 minutes de pratique observée). Ces institutionnalisations ont plusieurs fonctions au cours de l'action : pointer le savoir en construction et lui donner de l'importance en cours de leçon, aider à la généralisation de ces savoirs et à leur insertion dans un système de savoirs formalisés et validés par la communauté scientifique et enfin recontextualiser ces savoirs dans une production future.

Steph propose aussi trois activités, que nous avons nommé « recontextualisation », l'une en fin de deuxième leçon observée, les deux autres en début et en cours de troisième leçon (cf. « La pratique de Steph », p. 143). Durant ces activités, elle demande aux élèves de remémorer les apprentissages et stratégies construits et de les inscrire dans une production future. Nous avons pointé ces moments, non pas comme des institutionnalisations mais comme des activités à part entière, car elle faisait l'objet d'une consigne, d'un temps de réflexion individuelle, d'une mise en mémoire et se terminait parfois par une institutionnalisation. Cette pratique singulière témoigne d'une autre manière de cibler le savoir en construction, de lui donner du sens et de l'inscrire dans la progression de l'enseignement. Cette forme de pratique reste intéressante même si nous avons observé qu'elle ne se concluait pas forcément par une généralisation du savoir construit.

Au vue de nos observations et celles d'autres chercheurs, nous pouvons donc affirmer que le geste d'institutionnalisation est peu mis en œuvre dans les pratiques effectives des enseignants. Ces constats sont importants par rapport à la formation initiale des enseignants, en particulier en didactique de la grammaire. Conscients de la faible présence du geste d'institutionnalisation dans les pratiques effectives, les formateurs se doivent d'insister sur l'importance des objets construits et de leur légitimation dans le temps didactique, que ce soit par ce geste d'institutionnalisation ou par d'autres formes d'action.

1.10 Construire une progression des contenus, qui mette en lien pratique de la langue et construction de connaissances métalinguistiques

L'analyse des discours désigne le curriculum prescrit comme un frein important à un enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle. Les enseignantes observées ont le souci du programme et ont peur de « perdre » du temps en intégrant l'apprentissage grammatical aux pratiques textuelles ; en effet, une telle pratique ne peut suivre un programme linéaire défini à l'avance. Manifestement, les enseignantes ne semblent ne pas toujours arriver à atteindre les apprentissages prescrits tout en tenant compte des besoins, intérêts et difficultés observées chez leurs élèves. Pour une participante, ce souci d'atteindre les objectifs du programme et de « ne pas perdre de temps » empêche toute tentative de tenir compte des textes des enfants et de leurs difficultés pour construire des apprentissages.

Certaines notions prescrites sont aussi perçues par les enseignantes observées comme peu utiles, « déconnectées » et donc difficiles à mettre en lien avec des situations de lecture et d'écriture. Ces constats rejoignent les difficultés mises en évidence dans la partie théorique sur l'articulation: les notions imposées par le curriculum prescrit sont très éloignées des besoins et difficultés réelles des élèves en situation d'écriture et certains contenus grammaticaux restent difficiles à mettre en lien avec des pratiques contextualisées en lecture ou en écriture. De plus, pour les enseignantes observées, certaines notions grammaticales semblent trop complexes pour des élèves du primaire.

Pour pallier à cette double contrainte, faire le programme ou faire son métier (Maulini, 2004), certaines enseignantes observées témoignent de pratiques de planification qui aident à penser un enseignement intégré de la grammaire tout en tenant compte des objectifs prescrits. Le nouveau PER (CIIP, 2010) va aussi dans ce sens en mettant un accent très important sur la communication. L'étude de genres textuels et de fonctionnements textuels, la définition des objectifs à atteindre sous la forme de compétences sont des caractéristiques importantes de ce nouveau PER. Néanmoins, dans ce même plan d'études, tous les contenus liés au fonctionnement de la langue restent définis dans des sous-disciplines cloisonnées sans lien avec les pratiques langagières. A nos yeux, ce nouveau PER n'intègre pas suffisamment certains contenus notionnels dans l'étude des genres textuels, même s'il paraît irréaliste de penser que toutes les études de genres textuels puissent satisfaire à toutes les exigences du programme (De Pietro & Wirthner, 2004).

Nous adhérons à l'idée d'enseignement grammatical comme « mode de pensée disciplinaire » et « introduction à la linguistique » (Schneuwly, 1998) mais nous pensons qu'un tel enseignement nécessite une capacité d'analyse et d'abstraction que les élèves du primaire ne possèdent pas encore. Il est par contre important que les élèves de cet âge observent les phénomènes langagiers et construisent peu à peu des normes langagières en vue de devenir des « acteurs » autonomes dans l'utilisation de leur langue de scolarisation, en production et compréhension textuelles mais aussi en orthographe.

Au vue de ces considérations et de l'analyse des discours des participantes à la recherche, nous pensons que l'enseignement grammatical au primaire devrait s'articuler autour de deux axes de travail, mettant en lien grammaire et pratiques langagières:

- l'étude de genres textuels, en faisant des liens explicites avec certaines notions métalinguistiques au service de ces genres textuels (voir la progression proposée par Chartrand, 2008) ;
- l'étude de notions syntaxiques, en particulier pour expliquer certaines règles de ponctuation et d'accord, en s'inspirant du plurisystème de Catach (1986) et des propositions didactiques de Cogis (2005).

1.11 Pratiquer un enseignement grammatical intégré à la production textuelle : vers un changement de posture

Les discours des enseignantes pointent certains obstacles à la mise en œuvre d'un enseignement intégré de la grammaire, par rapport à leur propre posture d'enseignant en classe de français. Dans sa pratique quotidienne, l'enseignant doit gérer des préoccupations multiples (Altet, 2002; Goigoux, 2005, 2006a, 2006b, 2007) : l'apprentissage des élèves, l'atteinte des objectifs du programme mais aussi sa propre image d'enseignant et ses relations avec sa communauté. Les discours des participantes montrent notamment qu'un enseignement intégré de la grammaire rompt avec une certaine conception de l'enseignement de la grammaire, des habitudes installées et des pratiques partagées par le corps enseignant en général. Et cette rupture est difficile et génère des peurs importantes.

Les participantes à la recherche nomment des pistes d'action pour aider l'enseignant à entrer dans une perspective de changement. **La mise à disposition de moyens didactiques, l'accompagnement et le travail en équipes** sont nommés comme les trois piliers de ce changement de pratiques. Ces leviers permettent à l'enseignant d'oser le changement et contribuent à sa légitimité.

Wirthner (2006) a déjà montré que l'outil peut servir de levier à la transformation des pratiques enseignantes. Clot et Faïta (2000) ont défini les conditions et les instruments pratiques et théoriques qui développent un certain pouvoir d'agir dans le milieu professionnel. Pour ces chercheurs, en s'appuyant sur les théories de Vygotski (1997), la prise de conscience et la redécouverte de ses manières de faire, par le dialogue avec autrui (avec le chercheur ou avec un pair), développe une vision différente de son action ; cette réflexion sur l'action donne du sens à ses propres manières d'agir et permet leur conceptualisation: « la réinterrogation par le pair ranime ou révèle les *résonances, corrélations* et contradictions dont le dialogue est porteur » (Clot & Faïta, 2000, p. 36). Vanhulle (2009) nomme la réflexivité comme activité de transformation des pratiques, concourant à une prise de distance et une objectivation des connaissances intuitives. Le dialogue avec autrui ou avec soi (par l'écriture réflexive) sur sa pratique effective sont ainsi décrits par ces différents auteurs comme des instruments de transformation.

Les discours des participantes montrent que les prescriptions ne permettent pas à elles seules le changement des pratiques effectives. Des moyens didactiques et des lieux d'interaction sur les pratiques des enseignants, avec eux-mêmes comme avec autrui, semblent les instruments privilégiés à mettre en œuvre en formation pour que les propositions didactiques véhiculées par la recherche et les autorités institutionnelles puissent s'inscrire dans les pratiques effectives.

1.12 Des pratiques d'enseignement grammatical intégré à la production textuelle : des pratiques se sédimentent dans les pratiques habituelles des enseignantes observées

Dans le cadre de cette recherche, les enseignantes observées étaient accompagnées et avait à disposition un dispositif d'ingénierie, sous la forme d'une séquence didactique et de rencontres régulières entre participantes. Ces trois apports, **accompagnement, outils et réflexion en groupes**, devraient avoir permis l'évolution de leurs pratiques chez les participantes. Pourtant, les quatre participantes sont entrées de manière différente dans cette perspective de changement et nous pensons que leurs pratiques et conceptions avant la mise en œuvre du dispositif ont facilité ou freiné la dynamique du changement. Afin de mieux comprendre comment les pratiques enseignantes se sont modifiées en s'ancrant dans leurs pratiques habituelles, nous focalisons notre regard sur deux pratiques observées contrastées.

Certaines enseignantes observées nomment de nombreuses expériences en lien avec un enseignement intégré de la structuration. Claude, par exemple, utilise une planification des contenus sous une forme non linéaire afin de pouvoir adapter son enseignement aux observations des élèves. Elle lie de manière prépondérante production textuelle, lecture et vocabulaire. Par contre, elle dit ne pas toujours arriver à faire ces liens notamment avec

certaines notions grammaticales. Elle décrit aussi de nombreuses pratiques d'accompagnement des élèves dans la construction de connaissances et de procédures grammaticales en situation d'écriture. Elle construit aussi des connaissances et procédures orthographiques et grammaticales par un enseignement stratégique de la relecture orthographique.

Ce souci d'accompagnement et de développement de connaissances et de procédures en situation d'écriture s'observe aussi dans la séquence didactique mise en œuvre. Lors de la construction de l'outil, Claude passe un temps important à apprendre aux élèves l'utilisation d'un dictionnaire de synonymes et à produire des désignations variées en lien avec leurs propres personnages. De même, elle demande à ses élèves d'utiliser directement les outils construits dans l'amélioration de leur production initiale du point de vue des reprises anaphoriques. Durant ce temps, elle accompagne les élèves en difficulté dans l'amélioration de la cohérence nominale de leur récit.

Après la mise en œuvre, elle pense que la vision de l'enseignement grammatical doit se modifier pour devenir davantage un outil au service de la communication. De manière générale, elle tend à un enseignement grammatical davantage intégré aux pratiques textuelles. Quand on l'interroge sur ses pratiques futures, elle dit vouloir davantage analyser et utiliser les productions des élèves pour construire des connaissances structurées sur la langue. Son objectif est de prendre des extraits réels de textes d'élèves pour construire des connaissances sur la langue et la communication.

Nous voyons, par cet exemple, des perspectives de changement qui s'ancrent dans les pratiques actuelles de Claude.

A l'opposé, Dominique a peu d'expériences quant à un enseignement grammatical intégré à la production textuelle. Avant la mise en œuvre, elle dit avoir tenté une expérience en prévoyant des liens entre l'apprentissage d'un genre textuel et la construction de connaissances explicites. Mais, face à l'ampleur du travail à faire, elle a décidé de conduire quelques modules des séquences « S'exprimer en français » et a poursuivi un apprentissage décontextualisé dans les autres sous-disciplines du français. Dans l'entretien avant l'action, Dominique souhaite que l'enseignement du français soit davantage une unité articulée mais elle ne sait pas vraiment comment concrétiser cette idée théorique.

Dans l'action observée, nous remarquons la mise en œuvre de nombreux dispositifs proposés par la séquence didactique. Cependant, ces activités ne se concrétisent pas par la construction d'un réel outil au service de la production textuelle. De même, cette enseignante ne recontextualise et ne réinvestit pas les connaissances dans une production future ou dans l'amélioration de la production initiale, du moins dans les leçons filmées.

Dans l'entretien à la fin du dispositif, cette même enseignante explique que l'idée d'un enseignement grammatical intégré reste un idéal car elle ne saurait pas comment s'y prendre pour travailler un aspect grammatical à partir d'un genre textuel ou d'une écriture plus régulière, sans aide ou soutien extérieurs. Elle n'arrive donc pas à se mettre dans une réelle perspective de changement. Elle souhaite néanmoins faire écrire plus

régulièrement les élèves, partant de l'idée que l'écriture elle-même peut être source de développement du savoir-écrire. Cette perspective est aussi partagée par des collègues de son établissement et elle se réjouit d'expérimenter ces pratiques d'écriture plus régulières.

Ces deux exemples montrent combien les pratiques nouvelles s'appuient sur les pratiques habituelles. A ce propos, Schneuwly et Dolz (2009) parlent de sédimentation des pratiques. Les pratiques ne peuvent pas simplement être remplacées mais elles se transforment en se fondant sur des pratiques anciennes et sur des perspectives nouvelles. Nous pensons donc que des pratiques novatrices s'ancrent dans les pratiques habituelles des enseignants et qu'un tel développement ne peut se concrétiser sans l'engagement des praticiens eux-mêmes et une réflexion approfondie sur leurs propres manières de faire.

2 Conclusion

Par cette recherche, nous avons cherché à « développer pour mieux comprendre des pratiques d'enseignement de la grammaire, intégrées à l'étude d'un genre ». Nous souhaitons répondre à certaines questions autour des actes de l'enseignant : les gestes mis en œuvre dans un tel enseignement, les dispositifs didactiques à privilégier, les obstacles rencontrés. Nous souhaitons aussi mieux comprendre de telles pratiques par l'analyse des discours des enseignants sur leur propre action : leurs raisons d'agir, les buts escomptés et les aspects pragmatiques les plus significatifs à leurs yeux.

2.1 Un enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle : quelques constats

A l'issue de cette recherche, nous pouvons d'abord énoncer certains constats.

Les participantes ont mis en œuvre **la séquence didactique** en s'appuyant sur un modèle didactique du genre et sur les trois temps d'enseignement-apprentissage proposés (contextualisation, décontextualisation, recontextualisation). Une telle séquence est perçue très positivement et les enseignantes relèvent en particulier les liens pertinents entre production textuelle et apprentissages structurés ainsi que la richesse des outils fournis. Cette séquence didactique a été perçue comme moins efficace pour les élèves de 5-6^e et elle mériterait des adaptations pour les élèves les plus jeunes du cycle 2.

Les dispositifs les plus mis en œuvre sont l'analyse de textes d'auteurs, l'analyse des productions initiales et la production de reprises variées. Les productions initiales ont été prises en compte de manière importante, par l'analyse de l'enseignant mais aussi par plusieurs dispositifs d'autoévaluation ou d'évaluation mutuelle. Une consigne d'écriture contraignante semble pertinente pour cibler l'attention des élèves et de l'enseignant sur l'objet à construire mais peut occasionner une surcharge cognitive auprès des élèves les plus jeunes. Des textes d'auteurs, qui jouent avec la langue et utilisent un fonctionnement langagier particulier, sont des moyens intéressants pour focaliser l'attention des élèves sur ce phénomène langagier particulier et ainsi favoriser des prises de conscience.

La comparaison des **dimensions de l'objet enseigné**, visibles dans les consignes et institutionnalisations, aux **buts d'action**, nommés dans les autoconfrontations, montre un enseignement grammatical de l'objet non pas intégré à la production textuelle mais au service de celle-ci, avec des visées avant tout stylistiques et normatives. La finalité de l'enseignement grammatical absente des pratiques observées est la construction de savoirs précis sur l'objet enseigné. De par sa nouveauté, l'objet « reprises anaphoriques » est difficile à conceptualiser pour les élèves mais aussi pour les enseignantes observées. Celles-ci n'ont pas toujours un métalangage adapté pour en parler.

Un enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle demande la mise en œuvre de **gestes et de dispositifs didactiques novateurs**. Le développement d'une pensée réflexive et de prises de conscience, en particulier par l'analyse des productions initiales, est un but important dans le discours des enseignantes. Cependant, les élèves ont des difficultés à porter un regard critique et à faire une analyse textuelle de leurs propres productions. De même, la construction de connaissances, non seulement déclaratives mais aussi contextualisées à la production textuelle, est un aspect central d'un enseignement intégré de la grammaire. Ces buts nouveaux dans l'enseignement de la grammaire impliquent de nouveaux gestes et dispositifs didactiques. Ceux-ci prennent le texte comme point d'ancrage et se concrétisent par la construction d'outils au service du texte ainsi qu'un accompagnement particulier des élèves.

Les perspectives de changement, nommées par les participantes, montrent que des pratiques novatrices ne peuvent se « plaquer » sur des pratiques traditionnelles. Les enseignantes, ayant déjà expérimenté des pratiques d'enseignement grammatical intégrées à la production textuelle, arrivent mieux à définir des perspectives d'évolution de leurs pratiques actuelles et ainsi à intégrer certaines propositions didactiques de la séquence proposée. **Le développement des pratiques s'ancrent donc dans les pratiques anciennes** et se réinventent en articulant ces nouvelles pratiques aux anciennes.

2.2 Quelles perspectives pour l'avenir ?

L'analyse des résultats de cette recherche, les liens établis avec le cadrage théorique, ainsi que les discussions initiées dans la deuxième partie de ce présent chapitre nous amènent à faire certaines propositions pour favoriser un enseignement grammatical intégré à des pratiques textuelles, notamment à l'étude de genres.

Ces perspectives abordent deux aspects : Le premier concerne les recherches à mener dans le prolongement de celle présentée ici. Le second touche aux répercussions que la recherche présentée ici pourrait avoir sur la didactique du français, la politique des moyens d'enseignement et la formation en Suisse romande.

Propositions de recherche

La présente recherche donne une vision pointue de pratiques d'enseignement de la grammaire, intégrées à une production textuelle. Néanmoins, nous avons fait le choix d'observer des pratiques effectives uniquement lors de la construction de connaissances sur un objet de grammaire textuelle, « les reprises anaphoriques ». Nous pensons que les constats faits sont en lien direct avec cet objet et qu'il serait intéressant d'analyser

comment les enseignants travaillent d'autres objets de structuration en lien avec l'étude de certains genres (par exemple la cohérence des temps du passé et l'étude de textes qui racontent).

De même, les discours des enseignantes observées montrent qu'un enseignement intégré de la grammaire se concrétise déjà dans la production initiale et se finalise dans l'amélioration des textes durant la production finale. Ces deux temps importants d'un enseignement grammatical intégré ont été peu observés dans la présente recherche. Une recherche s'intéressant à la mise en œuvre d'une séquence didactique dans son entier pourrait donc être un prolongement très intéressant.

Enfin notre recherche s'est focalisée sur la pratique enseignante dans la mise en œuvre d'un enseignement grammatical intégré à la production textuelle. Des recherches ciblées sur les élèves et leurs apprentissages effectifs permettraient la récolte d'informations précieuses sur l'impact de tels dispositifs sur les apprentissages.

Réflexion terminologique et construction d'une grammaire destinée aux enseignants eux-mêmes

Notre recherche montre que les enseignants ont des difficultés à utiliser un métalangage précis pour parler des objets grammaticaux liés à la grammaire de textes. Aussi, nous pensons avec Chartrand et De Pietro (2010 a et b) que les didacticiens du français et les responsables de moyens d'enseignement doivent s'unir pour harmoniser les terminologies grammaticales de la phrase et du texte. A ce propos, une grammaire pour l'enseignant serait un outil précieux pour aider les praticiens à asseoir leurs connaissances et à utiliser un métalangage adapté dans leur enseignement grammatical au quotidien.

Développement de dispositifs de grammaire s'intégrant dans l'étude de genres textuels

Les prescriptions actuelles, notamment en Suisse romande (CIIP, 2006, 2010), valorisent un enseignement grammatical s'intégrant dans les pratiques textuelles et la construction de connaissances déclaratives mais aussi de compétences et de procédures métalinguistiques. Ces prescriptions donnent aussi de l'importance au développement d'une pensée critique chez l'élève.

Pour aller dans le sens de ces prescriptions, nous pensons qu'il est essentiel que les didacticiens initient la construction de dispositifs didactiques et d'outils articulant pratiques langagières et apprentissages structurés sur les textes, en s'appuyant sur le modèle didactique du genre.

Etablissement d'un curriculum articulé, proposant une progression spiralaire des contenus

Les discours des participantes à la recherche montrent que le souci d'atteindre les objectifs du programme a un impact important sur leurs pratiques. Des contenus trop cloisonnés semblent un frein important à un enseignement du français articulé. Nous pensons avec De Pietro et Wirthner (2004) que tous les contenus grammaticaux, en particulier certains contenus liés à la grammaire de la phrase, ne peuvent être liés aux

pratiques textuelles. Aussi, nous adhérons à la vision d'un enseignement grammatical concrétisé par deux cheminements parallèles :

- un enseignement articulé de notions et procédures de grammaire de la phrase et certaines notions et procédures en orthographe et en ponctuation ;
- un enseignement de notions et procédures grammaticales liées au texte s'intégrant dans l'étude de genres spécifiques.

Nous souhaitons en particulier que les plans d'études proposent une vision curriculaire claire des contenus de structuration au service du texte. Une progression spiralaire de ces contenus, en lien avec l'étude de genres, pourrait être proposée, en s'inspirant du curriculum construit par Chartrand (2008) pour le secondaire, et en tenant compte des quatre critères définis par cette auteure : la présence de ces objets dans les textes, la possible articulation entre notions, procédures grammaticales et genres textuels, les attentes sociales quant aux contenus à atteindre et enfin le développement cognitif et langagier des élèves.

Perspectives de formation initiale et continue

Par rapport à la formation continue des enseignants, le développement de moyens didactiques pertinents, un accompagnement ainsi que des dispositifs d'interaction sur les pratiques des enseignants (par exemple des pratiques d'autoconfrontation simple et croisées) pourraient contribuer à développer un enseignement grammatical davantage intégré à l'étude de genres textuels. A ce titre, le dispositif d'ingénierie proposé dans le cadre de cette recherche pourrait être perçu comme un moyen intéressant de développement professionnel. En effet, des moyens d'enseignement influencent indéniablement les pratiques enseignantes même s'ils ne vont pas transformer radicalement ces pratiques (Wirthner, 2006). De même, des démarches réflexives orales ou écrites (Vanhulle, 2004) et des possibilités de réinterroger ses propres pratiques (Clot & Faïta, 2000) sont des dispositifs de formation essentiels pour favoriser les prises de conscience et le développement de pratiques novatrices.

La faible présence, dans les pratiques observées, du geste d'institutionnalisation et de la finalité « construire des savoirs sur la langue » conduit aussi à certaines suggestions pour la formation initiale. D'une part, il semble nécessaire que la formation initiale donne davantage d'importance au geste d'institutionnalisation. Il s'agit de montrer la pertinence de la généralisation des savoirs construits et de leur insertion à la fois dans la culture de la discipline et dans les pratiques langagières futures. D'autre part, les formateurs en didactique de la grammaire doivent davantage insister sur les trois finalités visées par un tel enseignement (développement de savoirs sur la langue, d'outils pour devenir un locuteur autonome et d'une posture réflexive sur les productions) et construire avec les étudiants des dispositifs, des outils et des gestes didactiques permettant leur concrétisation dans les pratiques effectives.

Nous espérons que les résultats de notre recherche pourront concourir au développement de l'enseignement du français langue première, sur le plan de la recherche en didactique, des politiques des moyens d'enseignement et de la formation. Notre recherche montre que tout changement de pratique, qu'il soit véhiculé par un plan d'études, par des moyens d'enseignement ou par une formation, doit avant tout être mis en œuvre par les

enseignants eux-mêmes. Et nous sommes persuadée que c'est en travaillant avec les praticiens du terrain que les didacticiens, les responsables des moyens d'enseignement et les formateurs d'enseignants ont le plus de chance de faire des propositions qui pourront, peut-être, se concrétiser dans les pratiques effectives.

Références bibliographiques

- Aeby, S. (2009). Du nouveau s'ajoute à de l'ancien dans les institutionnalisations. In B. Schneuwly, & J. Dolz (Éd.), *Des objets enseignés en classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (p. 199-210). Rennes: PU Rennes.
- Aeby, S., Béatrix Köhler, B., Pietro, J.-F., Dolz, J., Huser, N., Merkelbach, C., Revaz, N., ... Wirthner, M. (2003). *L'enseignement / apprentissage du français à l'école obligatoire: rapport du groupe de référence du Français*. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Aeby, S., De Pietro, J.-F., & Wirthner, M. (2001). *Français 2000: propositions et interrogations de la recherche pour l'avenir de l'enseignement du français en Suisse*. Neuchâtel: IRDP.
- Alin, C. (2010). *La geste formation: gestes professionnels et analyse des pratiques*. Paris: Harmattan.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Mottier Lopez, & L. Allal (Éds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 8-23). Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M., & Wegmuller, E. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 53-69.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Angoujard, A. (1995). *Savoir orthographier à l'école primaire*. Paris: Hachette.
- Bain, D., & Canelas-Trevisi, S. (2009). Utilisation de la grammaire scolaire pour le texte argumentatif: circulation entre deux domaines de la discipline français. In B. Schneuwly, & J. Dolz (Éds.), *Des objets enseignés en classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (pp. 231-266). Rennes: PU Rennes.
- Balslev, K., & Saada-Robert, M. (2002). Expliquer l'apprentissage situé de la littéracie: une démarche inductive déductive. In F. Leutenegger-Rihs, & M. Saada-Robert (Éds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 89-110). Bruxelles: De Boeck.
- Barth, B. (2007). L'établissement de l'intersubjectivité comme outil de médiation: participer pour apprendre. Dans L. Mottier Lopez & L. Allal (Éd.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 71-89). Bruxelles: De Boeck.
- Beckers, J. (2008). Conceptualiser ses pratiques professionnelles : un complément à l'appropriation des savoirs de recherche ? Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (dir.). (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. (pp. 229-242). Paris, Bruxelles : De Boeck université.
- Béguelin, M.-J. (2000). *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B., & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français*. Lausanne: Office romand des Editions et du Matériel scolaires.

- Bilodeau, S. (2004). Le décloisonnement des activités de la classe de français: analyse d'écrits en didactique du français. *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversales ? Actes du 9ème Colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF)*. Récupéré le 5 juillet 2008 de http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?action=par_auteur
- Boumard, P. (1996). *Célestin Freinet*. Paris: PUF.
- Bronckart, J.-P. (1980). *Le Fonctionnement du discours*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1985). *Les sciences du langage: un défi pour l'enseignement*. Paris: UNESCO ; Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1988). Fonctionnement langagier et entreprises normatives. In G. Schöni, J.-P. Bronckart, & P. Perrenoud (Éds.), *La langue française est-elle gouvernable: normes et activités langagières* (pp. 109-132). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1990). *Grammaire: notes méthodologiques et théorique*. Sion: Département de l'Instruction publique du canton du Valais.
- Bronckart, J.-P. (1996a). *Activité langagière, textes et discours*. Neuchâtel et Paris: Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1996b). Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques. *Enjeux*, 37/38, 31-47.
- Bronckart, J.-P. (1998). La transposition didactique: Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-58.
- Bronckart, J.-P. (2004). *Didactique de la grammaire*. Genève: Département de l'Instruction publique; Secteur langues et cultures.
- Bronckart, J.-P. (2005). *Une introduction aux théories de l'action*. Genève: Carnet des sciences de l'éducation.
- Bronckart, J.-P., Bulea, E., & Pouliot, M. (2005). *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq: PU Septentrion.
- Brunet, L.-M., & Bucheton, D. (2005). L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels. *Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences : Actes du 5ème Colloque International Recherche(s) et Formation*. Nantes: IUFM des Pays de la Loire [CDROM].
- Bucheton, D. (1994). Décloisonner ou comment mettre la langue, le langage, le texte à distance. *Le français aujourd'hui*, 107, 60-65.
- Bucheton, D., & Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Bruxelles: De Boeck.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). *L'atelier dirigé d'écriture au CP: Une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Paris: Delagrave.
- Campana, M., & Castincaud, F. (1999). *Comment faire de la grammaire*. Paris: ESF.
- Campanale, F. (1997). Auto-évaluation et transformations de pratiques pédagogiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(1), 1-24.
- Canelas-Trevisi, S. (1997). *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe*. Thèse de doctorat non publiée en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Canelas-Trevisi, S., Moro, C., Schneuwly, B., & Thevenaz-Christen, T. (1999). L'objet enseigné: vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe. *Repères*, 20, 143-162.
- Catach, N. (1986). *L'orthographe française*. Paris : Nathan.

- Chabanne, J.-C. (2004). La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture? In C. Vargas (Éd.), *Langue et étude de la langue: approches linguistiques et didactiques* (pp. 125-134), Aix-en-Provence: PU Provence.
- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris: PUF.
- Charmeux, E., Monier-Roland, F., & Grandaty, M. (2001). *Une grammaire d'aujourd'hui*. Toulouse: SEDRAP.
- Chartier, A.-M., & Hébrard, J. (1994). Lire pour écrire à l'école primaire? L'invention de la composition française dans l'école du XIX^{ème} siècle. In Y. Reuter (Éd.), *Les interactions lecture-écriture: Actes du colloque Théodile-Crel* (pp. 23-90). Berne : Lang.
- Chartrand, S. (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire: propositions didactiques*. (2^e éd.). Montréal: Logiques.
- Chartrand, S. (2003). Sept chantiers pour travailler la grammaire en classe. *Québec français*, 129, 73-77.
- Chartrand, S. (2004). Le bilan du grand témoin: la didactique de la grammaire du français à l'aube du XXI^e siècle. In C. Vargas (Éd.), *Langue et étude de la langue: approches linguistiques et didactiques: Actes du colloque International de Marseille* (p. 395-400). Aix-en-Provence: PU Provence.
- Chartrand, S. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois*. Québec: Les publications Québec français.
- Chartrand, S., & Boivin, M.-C. (2004). Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur. *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversales ? Actes du 9^{ème} Colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF)*. Récupéré le 5 juillet 2008 de http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?action=par_auteur
- Chartrand, S., & De Pietro, J.-F. (2010a). La Lettre de l'Association AIRDF. *Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français*, 45-46.
- Chartrand, S., & De Pietro. (2010b). Vers une harmonisation des terminologies grammaticales scolaires de la francophonie: quels critères pour quelles finalités? *Curricula, manuels, pratiques d'enseignement observées, formation des enseignants*. Communication présentée au colloque Grammaires en francophonie, Toulouse: IUFM.
- Chartrand, S., Aubin, D., Blain, R., & Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville (Québec): Graficor.
- CherVEL, A. (1981)... *et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris: Payot.
- CIIP. (1989). *Plan d'études romand pour les classes de 1^{re} à 6^e année*. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- CIIP. (2004). *Plan cadre romand*. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- CIIP. (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande: orientations*. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- CIIP. (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail: pour une troisième voie. In B. Maggi (Ed.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 133-156). Paris: PUF.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et problème de la conscience, *Travailler*, 6, 31-54.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité, *Pistes. Réflexion sur la pratique*, 2(1). Récupéré le 3 mai 2009, de www.pistes.uqam.ca
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe: Nouveaux enjeux - Pratiques nouvelles Ecole/Collège*. Paris: Delagrave.
- Cordeiro, S., Schneuwly, B., & Jacquin, M. (2005). Le synopsis: un outil méthodologique de base pour la description et la compréhension des pratiques enseignantes en classe de français. *Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences : actes du 5ème Colloque International Recherche(s) et Formation*. Nantes: IUFM des Pays de la Loire [CDROM].
- De Pietro, J.-F. (2004). Enjeux, orientations et perspectives pour des activités réflexives à l'école: le cas de la Suisse francophone. In C. Vargas (Ed.), *Langue et étude de la langue: approches linguistiques et didactiques* (pp. 81-91). Aix-en-Provence: PU Provence.
- De Pietro, J.-F. (2009). Pratiques métalangagières et émergence d'une posture « grammaticale ». In J. Dolz, & C. Simard (Éd.), *Pratiques d'enseignement grammatical: points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 15-47). Québec: PU Laval.
- De Pietro, J.-F., & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- De Pietro, J.-F., & Wirthner, M. (2004). Repenser l'articulation interne de l'enseignement du français en Suisse romande. *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversales ? Actes du 9ème Colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF)*. Récupéré le 5 juillet 2008 de http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?action=par_auteur
- De Pietro, J.-F., Pfeiffer Ryter, V., Wirthner, M., Beguin, M., Broi, A.-M., Clément, S., Matei, A., & Roos, E. (2009). *Evaluation du moyen d'enseignement « S'exprimer en français »: rapport final*. Neuchâtel: IRDP.
- De Weck, G. (2005). Introduction et maintien des référents chez les enfants: rôle de la connaissance partagée. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 41, 33-48.
- De Weck, G., & Schneuwly, B. (1994). Anaphoric Procedures in Four Text Types Written by Children. *Discourse processes*, 17, 465-477.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L., & Lebus, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII/1, 33-64.
- Djebbour, S., & Lartigue, R. (1994). Anaphores et désignation des personnages dans le récit au cycle 3. *Repères*, 9, 119-132.
- Dolz, J. (1999). Comment articuler l'enseignement grammatical et celui de l'expression. *Résonances*, pp. 3-5.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998a). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF éd.

- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998b). Curriculum et progression. In IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille (Éd.), *défendre et transformer l'école pour tous*. Marseille : IUFM. [CD-Rom].
- Dolz, J., & Simard, C. (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical: points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec: PU Laval.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Toulou, S. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève: Carnet des sciences de l'éducation.
- Dolz, J., Schneuwly, B., & Noverraz, M. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles: De Boeck, & Larcier.
- Forget, A. (2011). *Importer le concept d'institutionnalisation en classe de français*. Thèse de doctorat non publiée en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Genevay, E. (1996). S'il vous plaît ...invente-moi une grammaire! In S. Chartrand (Éd.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire: propositions didactiques* (pp. 53-84). Montréal: Logiques.
- Giasson, J. (2007a). *La compréhension en lecture* (3^e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Giasson, J. (2007b). *La lecture: de la théorie à la pratique* (3^e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Goigoux, R. (2005). Contribution de la psychologie ergonomique au développement de la didactique du français. In A. Mercier, & C. Margolinas (Eds), *Balises pour la didactique des mathématiques* (pp. 17-39). Grenoble: Pensée sauvage.
- Goigoux, R. (2006a). Ressources et contraintes de l'enseignement de la lecture au cours préparatoire. In B. Schneuwly, & T. Thevenaz-Christen (Eds), *Analyses des objets enseignés* (pp. 67-91). Bruxelles: De Boeck.
- Goigoux, R. (2006b). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie, *Revue française de pédagogie*, 138, 125-134.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Education & Didactique*, vol. 1(3), 47-70.
- Graff-Gavillet, A. (2001). Le récit d'aventure. In J. Dolz, B. Schneuwly, & M. Noverraz (Eds), *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Jeanneret, T. (2005). La place des ressources grammaticales dans l'organisation sociale des moyens langagiers. In J.-P. Bronckart, E. Bulea, & Puoliot, M. (Eds), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences* (pp. 99-115). Villeneuve d'Ascq: PU Septentrion.
- Léon, R. (1998). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*. Paris: Hachette Education.
- Leplat, J. (1985). Les représentations fonctionnelles dans le travail. *Psychologie française*, 30 (3/4), 269-275.
- Marmy Cusin, V. (2008). *Comment développer l'orthographe, la grammaire, le vocabulaire ou la conjugaison en situation de production écrite ? Retour sur une recherche collaborative menée avec quelques enseignants de 3-4P*. Formation d'enseignants primaires de 3-4P. Document non publié. Fribourg : DICS.
- Maulini, O. (2004). Faire le programme ou faire son métier?, *Résonances*, 1, 6-8.
- Mayen, P. (2008). Intégrer les savoirs à l'action. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay (Eds), *Conflits de savoirs en formation des enseignants: entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 43-59). Bruxelles: De Boeck.
- Meirieu, P., & Develay, M. (1992). *Emile, reviens vite-- ils sont devenus fous*. Paris: ESF.

- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu: des documents et des communications*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Paquay, L. (1999). L'autoévaluation au cœur de la formation initiale d'enseignants professionnels? Espoirs, écueils, perspectives. In IUFM de l'Académie de Grenoble (Ed.). *Recherche et formation des enseignants : Actes du colloque* (pp. 143-164). Grenoble : IUFM.
- Pasquier, A. (2001). Le récit d'aventure. In J. Dolz, B. Schneuwly, & M. Noverraz (Eds), *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves*. Bruxelles: De Boeck.
- Ronveaux, C., & Schneuwly, B. (2007). Approches de l'objet enseigné: quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats. *Education & didactique*, 1, 55-72.
- Ronveaux, C., & Simon, A.-C. (2005). La gestualité prosodique au service de l'objet enseigné. *Interacting bodies: corps en interaction*. Récupéré le 7 juin 2010, de http://gesture-lyon2005.ens-lsh.fr/article.php?id_article=248
- Saujat, F. (mars 2011). *Variations, transformations et évolutions du travail enseignant*. Conférence non publiée présentée au colloque international : Le travail enseignant au XXI^e siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle. Lyon : IRNP.
- Saussez, F., & Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique: le rôle de l'auto-évaluation? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124.
- Schneuwly, B. (1986). Narration et description scolaires. Pourquoi sont-elles si importantes pour l'enseignement de la composition? *Education et Recherche*, 8, 89-121.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Schneuwly, B. (1994). *Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques*. In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 155-174). Berne : Lang.
- Schneuwly, B. (1995). De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotski et l'école. *Psychologie et Education*, 21, 25-37.
- Schneuwly, B. (1998). Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français. In J. Dolz, & J.-C. Meyer (Eds), *Activités métalangagières et enseignement du français: actes des Journées d'étude en didactique du français* (pp. 267-272). Berne: Lang.
- Schneuwly, B. (2004). Plaidoyer pour le « français » comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversales ? Actes du 9^{ème} Colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF)*. Récupéré le 5 juillet 2008 de http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?action=par_auteur
- Schneuwly, B. (2009a). L'objet enseigné. In B. Schneuwly, & J. Dolz (Eds), *Des objets enseignés en classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (pp. 17-28). Rennes: PU Rennes.
- Schneuwly, B. (2009b). Le travail enseignant. In B. Schneuwly, & J. Dolz (Eds), *Des objets enseignés en classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction*

- de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative (pp. 29-43). Rennes: PU Rennes.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-41.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : PU Rennes.
- Schneuwly, B., & Revaz, F. (1995). *Expression écrite: CM2*. Paris: Nathan.
- Schneuwly, B., & Toulou, S. (2009). Deux visées complémentaires: les dispositifs didactiques. In B. Schneuwly, & J. Dolz (Eds), *Des objets enseignés en classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (pp. 309-327). Rennes: PU Rennes.
- Schneuwly, B., Sales Cordeiro, G., & Dolz, J. (2005). A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. *Dossier des sciences de l'éducation*, 14, 77-93.
- Schöni, G. (1988a). Du XVII^e siècle au XX^e siècle : la genèse des attitudes normatives. In G. Schöni, J.-P. Bronckart, & P. Perrenoud (Eds), *La langue française est-elle gouvernable? Normes et activités langagières* (pp. 23-42). Neuchâtel: Delachaux , & Niestlé.
- Schöni, G. (1988b). Norme et enjeux méthodologiques; l'exemple de « Maîtrise du français ». In G. Schöni, J.-P. Bronckart, & P. Perrenoud (Eds), *La langue française est-elle gouvernable? Normes et activités langagières* (pp. 109-132). Neuchâtel: Delachaux , & Niestlé.
- Schubauer-Leoni, M. L. , & Leutenegger-Rihs, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale de didactique ordinaire. In Francia Leutenegger-Rihs, & M. Saada-Robert (Eds), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 227-251). Bruxelles: De Boeck.
- Schubauer-Leoni, M.-L. , & Dolz, J. (2004). Comprendre l'action et l'ingéniosité didactique de l'enseignant: une composante essentielle de la transformation de l'école. In J.-P. Bronckart, & M. G. Thurler (Eds), *Transformer l'école* (p. 147-168). De Boeck.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy, G., & A. Mercier (Eds), *Agir ensemble* (p. 13-49). Rennes: PU Rennes.
- Soussi, A., Baumann, Y., Broi, A.-M., Dessibourg, P., Leu, N., & Martin, D. (1995). *Comment lisent-ils en sixième?* Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. St Nicolas (Québec): PU Laval.
- Tisset, C. (2005). *Observer, manipuler, enseigner la langue au cycle 3*. Paris: Hachette éducation.
- Tisset, C., & Léon, R. (1992). *Enseigner le français à l'école*. Paris: Hachette éducation.
- Tomassone, R. (1998). *Pour enseigner la grammaire*. Paris: Delagrave.
- Vandendorpe, C. (1996). Au-delà de la phrase, la grammaire du texte. In S. Chartrand (Éd.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire: propositions didactiques* (2^e éd.) (pp. 85-107). Montréal: Logiques.
- Vanhulle, S. (2002). Comprendre des parcours d'écriture réflexive: enjeux de formation et de recherche. In J.-C. Chabanne, & D. Bucheton (Eds), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (pp. 227-246). Paris: PUF.
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. *Repères*, 30, 13-31.

- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne: Lang.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Wirthner, M. (2005). Articuler travail sur les textes et réflexion sur la langue. *Résonances*, 6, pp.10-13.
- Wirthner, M. (2006). *La transformation de pratiques d'enseignement par l'outil de travail: observation de séquences d'enseignement du résumé écrit de texte informatif à l'école secondaire*. Thèse de doctorat non publiée en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Table des illustrations

3 Figures

Figure III-1 : Curriculum proposé par De Pietro et Wirthner	42
Figure III-2 : Les temps d'un enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle	50
Figure IV-1 : Carte conceptuelle de la cohérence nominale dans la production d'un récit d'aventure	64
Figure V-1 : Carte conceptuelle de la pratique enseignante	79
Figure VI-1 : Le contexte de la recherche (figure en partie inspirée de Goigoux (2007, p. 59), de Schneuwly et Dolz (2009) et de Bronckart (2005).	84
Figure VII-1 : Dispositif de recueil des données (janvier-juin 2009)	89
Figure VII-2 : Etapes essentielles de la première rencontre	101
Figure VII-3 : Etapes essentielles de la deuxième rencontre	102
Figure VII-4 : Etapes essentielles de la troisième rencontre	103
Figure VII-5 : Etapes essentielles de la quatrième rencontre	104
Figure VII-6 : Légende des couleurs utilisées dans les figures XIV-2 et 3	106
Figure VII-7 : Etapes de la rencontre 2 et place de la formatrice-chercheuse dans les interactions	106
Figure VII-8 : Etapes de la rencontre 3 et place de la formatrice-chercheuse dans les interactions	106
Figure VII-9 : Exemple de synopsis	117
Figure VII-10 : Fenêtres visibles dans le logiciel Transana	121
Figure VII-11 : Fenêtres visibles dans le logiciel Hyperresearch	126
Figure VIII-1 : Macrostructure de la séquence didactique proposée	133
Figure VIII-2 : Macrostructure de la séquence didactique mise en œuvre par Claude	137
Figure VIII-3 : Macrostructure de la séquence didactique mise en œuvre par Camille	141
Figure VIII-4 : Macrostructure de la séquence didactique mise en œuvre par Steph	145
Figure VIII-5 : Macrostructure de la séquence didactique mise en œuvre par Dominique	149
Figure VIII-6 : Légende précise des couleurs utilisées dans les schémas ci-après.	152
Figure VIII-7 : Vision linéaire des dispositifs mis en œuvre autour des reprises anaphoriques	153
Figure XI-1 : Gestes fondamentaux mis en œuvre par les quatre enseignantes participant à la recherche	180
Figure XIII-1 : Gestes de régulations interactives dans les pratiques observées	200

4 Tableaux

Tableau IV-1 : Eléments essentiels à travailler dans l'étude et la production d'un récit d'aventure	56
Tableau IV-2 : Objectifs en lien avec la cohérence nominale dans le PER de 2010 pour le cycle II	60
Tableau VII-1: Activités proposées dans la séquence didactique	99
Tableau VII-2 : vision des participantes de l'enseignement du français	109
Tableau VII-3 : Journal de bord proposé	112
Tableau VII-4: Synthèse des aspects pris en compte dans l'analyse des discours	124

Tableau VII-5: Synthèse des catégories et des indicateurs répertoriés dans l'analyse de contenu	125
Tableau IX-1 : vue d'ensemble des dispositifs didactiques travaillant spécifiquement sur la manière de désigner les personnages dans un récit	158
Tableau IX-2 : Extraits de trois pratiques en lien avec la compréhension d'un texte aux reprises particulières	160
Tableau X-1 : Dimensions de l'objet enseigné visible dans les consignes	176
Tableau XI-1 : caractéristiques formelles des institutionnalisations et dimensions institutionnalisées	182
Tableau XI-2 : La place des outils matériels dans les institutionnalisations	184
Tableau XII-1 : Dimensions institutionnalisées	187
Tableau XII-2 : Procédés langagiers utilisés par les enseignantes pour parler de la désignation des personnages dans les institutionnalisations	192
Tableau XIII-1 : Les types de dispositifs régulés	201
Tableau XIII-2 : obstacles liés à l'identification des désignations	203
Tableau XIII-3 : Obstacles liés à la compréhension de textes particuliers	205
Tableau XIII-4 : Obstacles liés à la construction d'outils et à la production de reprises variées	208
Tableau XIII-5 : Régulations à l'initiative des enseignants versus des élèves	209
Tableau XIV-1 : Indicateurs langagiers pris en compte dans l'analyse des discours	215
Tableau XIV-2 : Discours interprétatif sur la séquence didactique et les outils proposés	217
Tableau XIV-3 : Les buts d'apprentissage escomptés par rapport à l'objet enseigné	220
Tableau XIV-4 : Intentions qui dépassent le cadre de l'apprentissage	222
Tableau XV-1 : Indicateurs langagiers pris en compte dans l'analyse des discours	225
Tableau XV-2 : Comportements, difficultés d'élèves et régulations liés à l'objet enseigné	226
Tableau XV-3 : Prise de conscience des problèmes posés par la surutilisation de reprises pronominales ou/et peu précises	227
Tableau XV-4 : Obstacles liés à la production de reprises variées	229
Tableau XV-5 : Obstacles et régulations liés à la production de reprises variées dans leur propre texte	230
Tableau XV-6 : Autres obstacles et régulations liés à l'objet enseigné	231
Tableau XV-7 : Obstacles et régulations liées à la contrainte	232
Tableau XVI-1 : Liens entre dimensions de l'objet présent dans les consignes, les institutionnalisations et buts d'action nommés	236
Tableau XVI-2 : Obstacles et régulations observés dans les pratiques et obstacles et/ou nommés dans les discours	240
Tableau XVII-1 : Motifs d'action en faveur d'un enseignement intégré de la grammaire	248
Tableau XVII-2 : Pratiques de planification nommées dans les discours visant un enseignement intégré de la grammaire	249
Tableau XVII-3 : Pratiques nommées dans les discours visant un enseignement intégré de la grammaire	250
Tableau XVIII-1: Répertoire des discours orientés sur l'élève lui-même et ses difficultés à développer et réinvestir les savoirs en contexte de production	256
Tableau XVIII-2 : Pratiques pour construire des connaissances et procédures en contexte d'écriture	257
Tableau XVIII-3: Répertoire des tensions nommées, liées à la gestion des apprentissages	260
Tableaux XVIII-4: Répertoire des tensions en lien avec le curriculum	265
Tableaux XVIII-5: Répertoire des tensions nommées en lien avec un changement de posture de l'enseignant	267

Annexes

Annexe 1 : Convention de recherche

La doctorante et les enseignant-e-s collaborent activement à la réalisation de la recherche décrite en annexe.

A cette fin, la doctorante s'engage à :

- assurer la confidentialité et le respect des personnes impliquées dans la recherche (enseignant-e-s, élèves) ;
- respecter le code éthique de l'Université, de la Haute école pédagogique et des Institutions scolaires sollicitées ;
- axer les analyses sur la compréhension des pratiques observées ;
- respecter les horaires convenus et les contraintes professionnelles des enseignant-e-s ;
- soutenir l'enseignant-e dans la mise en œuvre de la démarche proposée dans le dispositif, par la proposition d'outils didactiques et par un soutien collectif et individuel ;
- gérer les aspects techniques liés à la recherche (réservation de salles, prêt de matériels liés à l'enregistrement...) ;
- informer les enseignant-e-s ayant participé à la recherche de tous les projets de publication en cours ;
- présenter les résultats en cours et diffuser les résultats finaux de la recherche auprès des enseignant-e-s y ayant participé ;
- soumettre à l'autorisation des enseignant-e-s ayant participé à la recherche toute utilisation des données dans le cadre de la formation ;
- demander aux autorités éducatives cantonales concernées les autorisations nécessaires pour le recueil des données dans les classes ;
- préparer la lettre d'information aux parents.

De leur côté, les enseignant-e-s participant à la recherche s'engagent à :

- participer à un entretien au début et à la fin de la mise en œuvre du dispositif de recherche ;
- participer activement à des séances de formation interactive (travail de groupes de 3 à 4 après-midis) ;
- mettre en œuvre dans sa classe la séquence d'enseignement coconstruite ensemble en l'aménageant à son propre contexte ;
- accepter d'être enregistré-e et filmé-e (3-4 leçons ; travail de groupe ; 3 entretiens) ;
- visionner les leçons filmées et choisir des moments significatifs sur lesquels revenir en entretien ;
- participer à un entretien d'autoconfrontation à partir de moments filmés choisis par l'enseignant-e lui/elle -même mais aussi par la doctorante ;
- tenir un journal de bord synthétisant les leçons mis en œuvre, notamment les leçons non filmées ;
- fournir les copies ou permettre la photocopie des matériaux utilisés pour l'enseignement ainsi que les textes éventuels des élèves ;
- transmettre aux parents la lettre d'information.

Annexe 2 : Présentation du dispositif de recherche

Comment aider les élèves à développer des connaissances sur la langue en lien avec leurs productions textuelles ?

Formatrice HEP

Véronique Marmy Cusin, 026 305 7138, 079 785 03 34, marmyv@edufr.ch

1. Public-cible

Enseignant-e-s de 3 à 6P

2. Thématiques abordées :

Genre textuel choisi :

La narration (par exemple : le récit d'aventure ou la rencontre de deux personnages bizarres)

Grammaire textuelle :

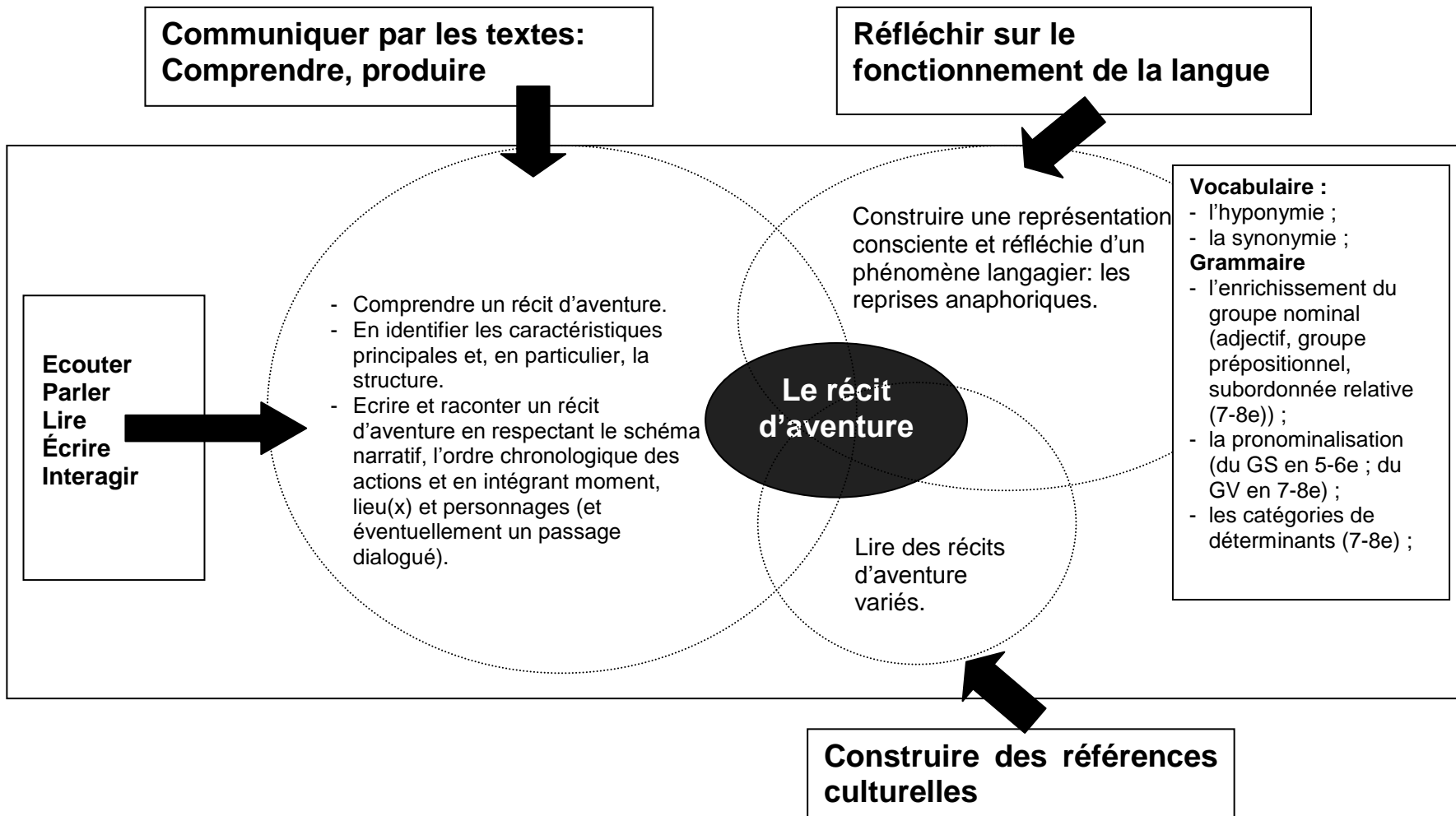
Les reprises anaphoriques : la manière de reprendre les personnages d'un récit

Articulation entre production textuelle et apprentissage grammatical

Le dispositif de recherche fera l'objet d'un doctorat en sciences de l'Education à l'Université de Genève.

3. Objectifs

- Construire et développer ses connaissances à propos de la grammaire textuelle et plus particulièrement des reprises anaphoriques.
- Echanger et confronter ses propres conceptions de l'enseignement de la production écrite et de l'apprentissage de la grammaire ainsi que de l'articulation possible entre production textuelle et apprentissage grammatical.
- Aménager une séquence d'enseignement à l'aide d'outils didactiques proposés autour du genre textuel choisi et des reprises anaphoriques.
- Mettre en œuvre la séquence didactique coconstruite en tentant des liens entre production textuelle et apprentissage d'un aspect de grammaire, les reprises anaphoriques.
- Autoanalyser avec l'aide de la doctorante des moments de pratique filmés (choisis par l'enseignant-e et par la doctorante).
- Confronter différentes théories sur l'enseignement du français, et plus particulièrement, des liens entre production textuelle et apprentissage grammatical, à la réalité vécue dans les classes.
- Analyser (de manière interne) le processus de formation.



Objectifs généraux	Activités à choix	Objectifs spécifiques	Informations pédagogiques	Analyse a priori ⁵⁹
<p>Comprendre l'écrit</p> <p>Lire de manière autonome des récits d'aventure et développer son efficacité en lecture en dégagant le sujet et l'organisation d'un texte et en hiérarchisant les contenus.</p>	<p>1. Lire des récits d'aventure :</p> <ul style="list-style-type: none"> - récit(s) long(s) lu(s) par l'enseignant-e (par épisodes) ; - récits courts lus par les élèves ; - lecture suivie conduite avant la séquence en expression écrite; ... <p>Volume 2 : Le récit d'aventure (Pasquier, 2001)</p> <p>Mise en situation (pp. 70-71) Module 1 (p 76-78) Annexes 1 à 3 ; fiches 1 à 4</p> <p>Volume 3 : Le récit d'aventure (Graff-Gavillet, 2001)</p> <p>Mise en situation (pp. 49-53) Annexe 1 ; fiches 1-3-4</p>	<p>Se familiariser avec le genre « récit d'aventure »</p> <p>Comprendre un récit d'aventure.</p> <p>Identifier les caractéristiques du genre.</p> <p>Reconnaitre la structure d'un récit d'aventure (étapes).</p>	<p><i>Le but est de se familiariser avec le genre « récit d'aventure ». Il s'agit de se créer un univers textuel.</i></p> <p><i>Un premier outil peut être créé, précisant les caractéristiques générales d'un récit d'aventure et sa structure (cf. Volume 2, fiche 4 ou Volume 3, pp. 51-53).</i></p> <p><i>Les caractéristiques d'un récit d'aventure (on peut se limiter à découvrir certaines caractéristiques en fonction de l'âge des enfants) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - le contenu d'un récit d'aventure : héros, lieu, nature de l'aventure, durée ; - les personnages et leurs caractéristiques ; - les temps utilisés; - une fiction mais dans un monde réel (≠ récit fantastique, récit de science fiction, conte merveilleux) ; - le maintien du suspense. <p><i>Eventuellement, comparer un récit d'aventure avec un récit fantastique.</i></p> <p><i>Il est aussi possible de faire une lecture suivie ou des activités de lecture-plaisir en lien avec le récit d'aventure.</i></p>	<p><i>Attention, il est difficile de sélectionner uniquement des récits typiquement d'aventure ; possibilité de réfléchir avec les élèves des différences entre certains genres de récits.</i></p> <p><i>Possibilité de proposer une « fiche de lecture » pour décrire aux autres élèves les spécificités des récits lus (cf. marque-page proposé par une participante)</i></p> <p>Documents annexes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les différents genres de type «récit de fiction » ; - marque-page proposé par une participante.

⁵⁹ Les éléments notés dans cette colonne ont été proposés par les participantes à la recherche durant les rencontres avant la mise en œuvre.

Objectifs généraux	Activités à choix	Objectifs spécifiques	Informations pédagogiques	Analyse a priori
<p>Produire l'écrit Production initiale</p> <p>Écrire un récit d'aventure en respectant le schéma narratif, l'ordre chronologique des actions et intégrant moment, lieu(x) et personnages.</p>	<p>2. Produire une partie du récit d'aventure.</p> <p>Consigne d'écriture: Choisis un début de récit parmi ceux proposés. Ton héros va rencontrer un autre personnage du même sexe que lui ; ils vont vivre ensemble une aventure. Ton récit d'aventure contiendra au minimum deux personnages. Aucun des personnages ne doit être désigné par un nom propre ou un pseudonyme ; tous les personnages sont du même sexe. Le récit à la 1^{ère} personne n'est pas autorisé. Volume 2: Le récit d'aventure (Pasquier, 2001) production initiale (pp.72- 75) Volume 3: Le récit d'aventure (Graff-Gavillet, 2001) élaboration du scénario (pp.54-55) ; annexe 2 ; fiches 2-3-4</p>	<p>Définir le projet d'écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour qui ? - Pour quoi ? - Comment ? - Temps ? - Etapes ? <p>Imaginer un scénario.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se représenter la situation de communication - Se représenter les personnages, les lieux et les grandes lignes de l'action. - Evaluer mutuellement la cohérence et la faisabilité du scénario. <p>Ecrire une partie d'un récit d'aventure en respectant la consigne donnée.</p>	<p><i>Cette première activité a pour but de produire un premier récit d'aventure et de découvrir par tâtonnement le phénomène de la reprise anaphorique.</i></p> <p><i>Pour favoriser la motivation des élèves, il est important de définir un projet de communication qui regroupera les productions initiales améliorées et les productions finales.</i></p> <p>Remarque organisationnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> - On peut aussi démarrer collectivement une histoire (sous la forme de dictée à l'adulte collective) que les élèves « en panne d'idées » pourront reprendre pour la poursuivre individuellement. - Il est aussi possible de réaliser ce travail à deux, en groupes homogènes, le but de ce travail étant de diagnostiquer les difficultés des élèves. <p>Analyse a priori de certaines démarches d'élèves :</p> <p><i>Certains élèves vont peut-être...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - ne pas respecter la consigne liée aux reprises anaphoriques → attention à s'assurer qu'ils la respectent ; - utiliser de manière répétitive une ou deux procédures ; - utiliser certaines reprises provoquant des ambiguïtés non voulues, des effets cocasses. 	<p>Proposition de modification de la consigne</p> <p><i>Donner peut-être la possibilité de nommer par son prénom une fois chacun des personnages ; idée cependant à bien évaluer avec la volonté que les élèves découvrent la notion de reprise anaphorique.</i></p> <p><i>On peut décider de faire le scénario en duos pour favoriser la créativité, l'imagination et de poursuivre le récit en individuel.</i></p>

Objectifs généraux	Activités à choix	Objectifs spécifiques	Informations pédagogiques	Analyse a priori
<p>Produire l'écrit Production initiale</p> <p>Écrire un récit d'aventure en respectant le schéma narratif, l'ordre chronologique des actions et intégrant moment, lieu(x) et personnages.</p>	<p>Écriture du scénario avant l'écriture du récit :</p> <ul style="list-style-type: none"> - déterminer les spécificités du héros ; - déterminer les lieux, les ennemis, la nature de l'aventure ; - déterminer une fin ; - évaluer mutuellement les scénarios à l'aide de critères donnés ; - enrichir le scénario suite à cette première évaluation mutuelle. <p>Documents annexes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - consigne de départ ; - exemples de débuts de récits d'aventure ; - scénario d'un récit d'aventure. 		<p><i>Il est cependant important que les élèves se représentent bien la situation d'écriture et le scénario avant de passer à l'écriture même.</i></p>	<p><i>Le scénario est important pour structurer le récit mais il doit rester souple ; possibilité de compléter le scénario au fur et à mesure ou de le modifier en même temps que l'écriture.</i></p> <p><i>Il est important d'évaluer le scénario pour que le récit corresponde bien à un récit d'aventure.</i></p> <p><i>Il est important de faire vérifier régulièrement aux enfants la cohérence entre le scénario et le récit.</i></p>

Objectifs généraux	Activités à choix	Objectifs spécifiques	Informations pédagogiques	Analyse a priori
<p>Grammaire textuelle. Réfléchir sur la langue.</p> <p>Développer une posture critique face à ses productions.</p>	<p>3. Evaluer mutuellement la production initiale à l'aide de quelques questions ciblées.</p> <p>Discussion collective sur la situation d'écriture vécue et réalisation d'une liste de pistes d'action et de difficultés vécues.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discuter des stratégies utilisées pour répondre à la consigne. - Lister les difficultés vécues. - Repérer les désignations utilisées pour parler d'un personnage. - Montrer les fonctions de ces désignations. - Problématiser la notion de reprise anaphorique et faire des propositions pour trouver des solutions. 	<p>Evaluer la production d'un camarade à l'aide de quelques critères (éléments compréhensibles / ambigus, éléments corrects / incorrects du point de vue de la langue, respect de la consigne ...).</p> <p>Observer des textes d'élèves et problématiser la notion de reprise anaphorique.</p>	<p><i>Le but est de faire émerger les premiers éléments d'un savoir intuitif sur les reprises anaphoriques et de problématiser ce mécanisme langagier.</i></p> <p>Exemples de reprises nominales :</p> <ul style="list-style-type: none"> - reprise d'un nom en variant le déterminant (indéfini, défini, démonstratif) ; - substitution nominale (élément descriptif du personnage, synonyme, hyperonyme. <p>Exemples de reprises pronominales :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pronom personnel ; - pronom démonstratif ; - utilisation de déterminants possessifs avec des aspects du personnage (ses habits, ses parties du corps...). <p>Exemples de fonctions de ces désignations :</p> <ul style="list-style-type: none"> - décrire le personnage ; - montrer les relations avec les autres personnages ; - faire avancer l'action ; - donner son point de vue sur le personnage ; - éviter les répétitions. 	<p>Questionnement sur la capacité de l'élève à évaluer le récit d'un camarade :</p> <ul style="list-style-type: none"> - possibilité d'utiliser le texte « Le piège » pour mettre en évidence des reprises qui posent problème ; - poursuivre la réflexion démarrée en duos de manière collective ou par groupes. <p>Documents annexes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - évaluation de la situation initiale ; - texte « Le piège » (Rivais, 2006).

Objectifs généraux	Activités à choix	Objectifs spécifiques	Informations pédagogiques	Analyse a priori
<p>Grammaire textuelle Réfléchir sur la langue. Construire une représentation consciente et réfléchie des reprises anaphoriques. Affiner sa compréhension des reprises anaphoriques.</p>	<p>4. Observer des textes d'auteurs</p> <ul style="list-style-type: none"> - observer des textes d'auteurs à l'oral (une personne lit et les autres repèrent les reprises anaphoriques) et à l'écrit ; - repérer les reprises utilisées pour parler d'un personnage ; - faire un classement des reprises ; - montrer les fonctions de ces désignations. 	<p>A partir de textes d'auteurs, se créer un outil sur leur manière de reprendre les personnages.</p> <p>Identifier certaines catégories de mots (déterminant, nom propre, nom commun, adjectif, pronoms de conjugaison ou relatifs.</p>	<p><i>Le but ici est de construire une représentation consciente et réfléchie des reprises anaphores à l'aide de textes d'auteurs.</i></p> <p><i>Exemple d'activités à partir du texte « Cœur de lion »</i></p> <p><i>Compréhension des reprises anaphoriques (le jeune garçon : <u>l'adolescent</u>, <u>le garçon</u> au ciré jaune, <u>ce</u> jeune héros, <u>ses</u> cheveux bouclés, <u>sa</u> drôle de bicyclette)</i></p>	<p><i>Faire un classement en distinguant anaphore nominale et pronominale.</i></p>

Objectifs généraux	Activités à choix	Objectifs spécifiques	Informations pédagogiques	Analyse a priori
<p>Grammaire textuelle Réfléchir sur la langue. Construire une représentation consciente et réfléchie des reprises anaphoriques. Affiner sa compréhension des reprises anaphoriques.</p>	<p>5. Produire des désignations variées</p> <ul style="list-style-type: none"> - imaginer : « Et si c'était moi le personnage principal, comment pourrait-on me désigner ? » ; - se créer un outil pour mieux écrire : Comment désigner les personnages d'une narration ? <p>Document annexe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - outils pour les reprises anaphoriques ; - séquence « Cœur de lion ». 		<p><i>Faire une liste de mots pour se désigner soi-même comme personnage principal</i></p> <p><i>Le but est aussi de construire un outil pour l'écriture (à adapter en fonction de l'âge)</i> <i><u>Par exemple :</u></i> <i>Lorsque j'écris un récit, je peux utiliser d'autres mots pour désigner les personnages :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>un autre nom plus général : l'enfant, l'adolescent, l'animal ...</i> - <i>le nom avec un déterminant démonstratif : ce garçon ;</i> - <i>un mot de sens proche : l'adolescent, le jeune homme</i> - <i>un groupe de mots qui décrit le personnage : le garçon au ciré jaune, ce jeune homme courageux, ce jeune héros</i> - <i>un pronom personnel : il / lui ; elle / lui</i> - <i>un pronom démonstratif : celui-ci</i> - <i>un pronom relatif : qui/ que (5-6P)</i> - <i>un déterminant possessif : ses cheveux, sa bicyclette (5-6 P)</i> 	

Objectifs généraux	Activités à choix	Objectifs spécifiques	Informations pédagogiques	Analyse a priori
<p>Vocabulaire Grammaire Réfléchir sur la langue.</p> <p>Affiner sa compréhension des reprises anaphoriques.</p>	<p>6. A partir du classement réalisé autour des reprises, affiner sa compréhension autour de certaines catégories de reprises ;</p> <p>Par exemple :</p> <p>en vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'hyponymie - la synonymie <p>en grammaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'enrichissement du GN (adjectif, Gprép, subordonnée relative (7-8^e)) ; - la pronominalisation (du GS en 5-6^e ; du GV en 7-8^e) - les catégories de déterminants (7-8^e) . 	<p>Etablir des relations d'hyponymie.</p> <p>Etablir des relations entre mots de sens proche.</p> <p>Construire des GN. Reconnaitre des déterminants. Pronominaliser des GN.</p>	<p><i>Le but ici est de construire une représentation consciente et réfléchie de certaines catégories de reprise anaphoriques (en fonction de l'âge des élèves).</i></p> <p><i>Il est important de faire des liens clairs entre ces apprentissages ciblés et l'outil d'écriture en construction.</i></p> <p><i>Le but est aussi d'affiner l'outil construit pour l'écriture.</i></p>	

Objectifs généraux	Activités à choix	Objectifs spécifiques	Informations pédagogiques	Analyse a priori
<p>Produire l'oral (ou l'écrit)</p> <p>Raconter un récit d'aventure en respectant le schéma narratif, l'ordre chronologique des actions et en intégrant moment et personnages, et en variant les reprises anaphoriques utilisées.</p>	<p>7. Produire oralement un récit d'aventure :</p> <ul style="list-style-type: none"> - à l'aide d'un album sans texte ou d'une BD sans paroles - oralement et collectivement (à tour de rôle) sans jamais utiliser le même mot pour parler de chaque personnage (Chauvel et Macé, 2002) - en substituant le personnage principal d'un album (par exemple, un animal devient un petit garçon) - à partir d'une image tiré d'un récit d'aventure (exemple : deux enfants en larmes → Que s'est-il passé ?) - ... 	<p>Produire un récit d'aventure oralement en variant les reprises anaphoriques.</p>	<p><i>Le but ici est d'affiner l'outil et de s'entraîner à varier les manières de désigner un personnage à l'oral afin de transférer cet apprentissage par la suite à l'écrit.</i></p> <p><i>Le but est aussi de montrer à l'élève que ce qu'il construit à l'écrit, il peut aussi l'utiliser à l'oral et vice-versa.</i></p> <p>Remarques organisationnelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - chaque activité peut se faire à l'oral et/ou à l'écrit ; se préparer à chaque activité en faisant une liste de mots pour désigner les personnages ; - s'entraîner à deux, à trois ; - réaliser des petits défis collectifs ou de groupes ; - compléter l'outil en fonction des désignations trouvées : « Comment désigner les personnages d'une narration ? ». 	

Objectifs généraux	Activités à choix	Objectifs spécifiques	Analyse a priori
<p>Produire l'écrit et grammaire textuelle Réfléchir sur la langue et sur la communication. Construire une représentation consciente et réfléchie d'un genre textuel, « le récit d'aventure ».</p>	<p>Possibilité de choisir quelques activités parmi les modules proposés dans les séquences didactiques autour du récit d'aventure :</p> <p>Volume 2: Le récit d'aventure (Pasquier, 2001)</p> <p>Volume 3: Le récit d'aventure (Graff-Gavillet, 2001)</p> <p>Document annexe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objectifs et thématiques à travailler en lien avec le récit d'aventure 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Reconnaitre les spécificités d'un début de récit qui accroche le lecteur⁶⁰.</i> - <i>Créer des dialogues (discours rapporté direct) en utilisant la ponctuation adéquate et des verbes introducteurs variés.</i> - <i>Décrire brièvement un personnage (vêtements, physique) en respectant la cohérence (impression générale + ou -).</i> - <i>Décrire une pièce ou un lieu mystérieux en respectant la cohérence (impression générale + ou -).</i> - <i>Créer le suspense en ralentissant l'action, en la décomposant, en y ajoutant des obstacles.</i> - <i>Exprimer les pensées des personnages.</i> - <i>Utiliser avec cohérence les temps du récit (passé-simple, imparfait).</i> <p><i>A partir des activités choisies, il est possible d'enrichir l'outil d'écriture (aide-mémoire) (Cf. Volume 2 p. 91 ; Volume 3, p. 77).</i></p>	

⁶⁰ Les objectifs en italiques sont spécifiques aux élèves de 7-8^e

Objectifs généraux	Activités à choix	Objectifs spécifiques	Informations pédagogiques	Analyse a priori
Produire l'écrit Production intermédiaire Écrire un récit d'aventure.	8. Reprendre son récit d'aventure, l'améliorer et le terminer en respectant les mêmes consignes que la production initiale. Faire un bilan de ses apprentissages.	Réécrire son récit d'aventure en variant les reprises anaphoriques et à l'aide des outils construits.	<p><i>Le but est de valider les outils construits et d'identifier les possibilités d'appropriation individuelle de ces outils par les élèves.</i></p> <p>Remarque organisationnelle : <i>Il est aussi possible aussi de faire ce travail à deux et de créer des groupes hétérogènes, en reprenant le texte de chacun, notamment pour gérer les difficultés de certains élèves.</i></p>	
Comprendre l'écrit Comprendre l'oral Comprendre les indices de cohérence.	9. A partir d'un texte lu, identifier le personnage principal et identifier les différentes façons de le désigner.	Identifier les reprises anaphoriques	<p><i>Le but est de vérifier ici la compréhension du phénomène des reprises anaphoriques dans la compréhension d'un texte, à l'oral comme à l'écrit.</i></p> <p>Exemples de textes à analyser :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des textes qui proposent une variation intéressante des reprises anaphoriques ; - des textes aux reprises ambiguës, pour cacher à dessein l'identité du « personnage ». <p>Documents annexes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Le piège » (Rivais, 2006, p.113) - « Cœur de lion » (www.segec.be) 	

Objectifs généraux	Activités à choix	Objectifs spécifiques	Informations pédagogiques	Analyse a priori
<p>Produire l'écrit Production finale Écrire un récit d'aventure en respectant le schéma narratif, l'ordre chronologique des actions et en intégrant moment, lieu(x) et personnages (et évent. un passage dialogué).</p>	<p>10. Ecrire un récit d'aventure en tirant des cartes au sort (héros, ennemis, lieux) ou en choisissant un scénario parmi plusieurs proposés.</p> <p><i>Exemple de consigne</i> <i>Un héros est confronté à une aventure et à des ennemis. Varier la manière de désigner ces personnages.</i></p> <p>Réviser son texte à l'aide des outils construits (seul ou à deux).</p>	<p>Ecrire un récit d'aventure en variant les reprises anaphoriques et en s'aidant des outils construits.</p>	<p><i>Le but est de vérifier la mise en œuvre des connaissances construites dans une situation d'écriture nouvelle et moins contraignante du point de vue des reprises anaphoriques.</i></p>	<p><i>Difficulté au niveau temporel de corriger à la fois la production initiale et de demander une production finale :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>possibilité de différer la production finale dans le temps ;</i> - <i>possibilité aussi de garder la production intermédiaire au niveau du brouillon et de proposer une production finale communicable.</i>

Références bibliographiques :

- Chauvel, D. , & Macé, S. (2002). Les sobriquets. In *Des scénarios et des jeux pour développer l'expression orale*. Paris : Retz.
- Graff-Gavillet, A. (2001). Le récit d'aventure. In J. Dolz, M. Noverraz, & B. Schneuwly (Éds.), *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit. Vol.3, 5e/6e.* (pp. 43-78). Bruxelles: De Boeck.
- Pasquier, A. (2001). Le récit d'aventure. In J. Dolz, M. Noverraz, & B. Schneuwly (Éds.), *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit. Vol.2, 3e/4e.* (pp. 65-92). Bruxelles: De Boeck.
- Rivais, Y. (2006). *Fa fuffit !* Paris : Ecole des loisirs.
- Séquence 1er degré commun / différencié « Coeur de lion ».* Récupéré le 10 janvier 2009 de http://www.segec.be/Documents/Fesec/Secteurs/Francais/seq_1DD_Coeur_lion.pdf

Annexe 4 :

Cœur de lion de Robert BOUDET, « La Petite Bête », Paris : L'École des Loisirs.

Cœur de lion

Il était si courageux qu'on l'avait appelé Cœur de Lion. Ni le tonnerre, ni la pluie, ni le vent en rafales ne lui faisaient peur. Pas même la nuit et ses ombres inquiétantes et ses bêtes cachées et ses bruits bizarres. Rien ne l'effrayait. Jamais.

Aussi était-il devenu le héros de sa communauté. Quand on lui avait donné son surnom, il en avait été très fier, et il se promenait, la tête haute, la moustache arrogante, en répétant sans arrêt et très fort pour qu'on l'entende:

— Je m'appelle Cœur de Lion et je n'ai peur de rien ni de personne!

Un jour qu'il passait près d'une mare, il entendit un appel au secours. C'était une grenouille qui s'était coincé la patte dans une racine. La pauvre tirait vainement sur sa patte, rien à faire. Peu à peu, elle perdait ses forces et allait s'évanouir. Or, tapie sous une roche, la redoutable couleuvre d'eau n'attendait que ce moment pour se précipiter sur le batracien et l'avalier tout cru.

Cœur de Lion ne fit ni une ni deux.

Lui qui détestait l'eau, il n'hésita pas à se mouiller ; il trancha la racine et délivra la malheureuse. Il était temps, la couleuvre, déjà, déroulait ses anneaux.

Une autre fois, ce fut une fourmi qu'il tira d'embarras. L'inconsciente s'était fourvoyée dans la toile sucrée de l'épouvantable épeire. Il arriva juste à temps pour retirer la fourmi des pattes de la tisseuse.

Cœur de lion, enhardi par ces succès, décida de quitter son pays.

— Il faut, dit-il, que le monde entier admire mon courage, applaudisse à mes exploits.

On essaya de le retenir. Rien n'y fit. Ni les pleurs de sa mère, ni les mises en garde de son père.

Il partit un beau matin, droit devant lui et sans se retourner.

Il n'alla pas loin.

Au premier détour de la haie, il rencontra une patte. Une grosse patte de chat.

C'était Finaud, le matou des fermiers, un matou matois qui guettait depuis quelque temps la sortie du nid des mulots.

Cœur de Lion finit son voyage dans l'estomac d'un chat. On a beau s'appeler Cœur de Lion, quand on n'est qu'un mulot, il vaut mieux prendre ses précautions.

Annexe 5 : Le piège de Yack Rivais (2006). In *Fa fuffit !* pp. 113-115. Paris : Ecole des loisirs.

Le piège

Ça faisait longtemps que j'essayais de l'attraper. Des tas de gens l'avaient rencontré, pas moi. Je le sentais rôder, il faisait peur. Attention ! disaient les mères aux enfants. Il se tient dans l'ombre.

Moi je voulais l'attraper. C'était une idée fixe. Des voisins évoquaient son passage, ses ravages. La radio, la télévision mettaient en garde contre lui. On le signalait dans les environs de nulle part, la menace se précisait. Il guettait ses proies. On l'a vu chez l'un ! On l'a vu chez l'autre ! Méfiance, car lorsqu'il attaque, il est plus rapide que la foudre !

Les meilleures serrures ne résistent pas ! s'écriait une ancienne victime. Où est-il ? crais-je. Que je l'attrape une bonne fois ! Il rampe, me répondait-on. Et le froid ne l'arrête pas, au contraire !

Je lui ai tendu un piège. Je savais qu'il errait dehors, malgré le vent sifflant et la neige. Il s'était glissé chez une femme, l'avait trouvée pieds nus sur le carrelage de la cuisine et l'avait terrassée. Il était entré par la fenêtre. J'étais décidé à agir. J'ai entrebaillé ma porte et je suis resté debout à l'attendre. Le temps s'écoulait. Moi je ne bougeais plus. Vers minuit, j'ai entendu battre la fenêtre du premier étage. Etait-ce lui ? Je le sentais venir, mon nez me piquait, l'émotion sans doute. Je grelottais, mais le piège fonctionnait. La porte de la cuisine a claqué, soufflée par un coup de vent glacial ! Il s'est jeté sur moi comme un loup mais c'est moi qui l'ai attrapé ... LE RHUME !

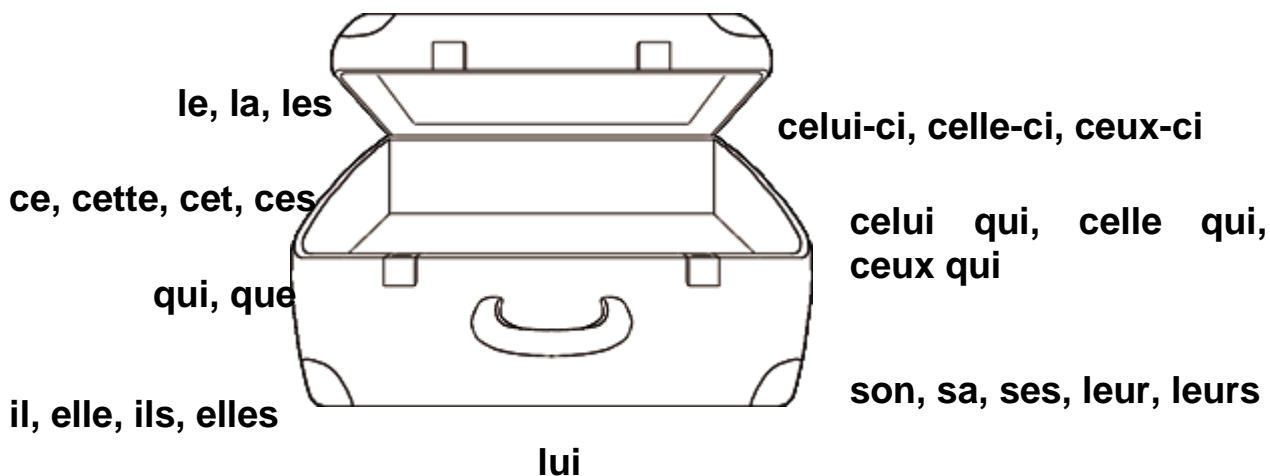
Annexe 6 : Outil de synthèse sur les reprises anaphoriques, joint à la séquence didactique

Outils «les reprises anaphoriques »

Lorsque j'écris un récit, je peux utiliser d'autres mots pour désigner les personnages :

- un autre nom plus général :
- le nom avec un déterminant démonstratif : ce
- un mot de sens proche :
- un groupe de mots qui décrit le personnage :
.....
.....
.....
.....
- un pronom personnel :
- un pronom démonstratif :
- un pronom relatif :
- un déterminant possessif :

Voici une valise de petits mots qui peuvent m'aider à désigner mes personnages



Annexe 7 : Canevas d'entretien avant la mise en œuvre du dispositif

Présentation du contexte de l'entretien

- But de l'entretien : d'une part, connaître vos idées et vos pratiques à propos de la production écrite, de la grammaire textuelle et de l'articulation possible entre ces deux aspects de l'enseignement du français ; d'autre part, identifier vos attentes par rapport au dispositif de formation
- Durée de l'entretien : estimation à 60'
- Enregistrement audio qui sera transcrit intégralement.

<p>1. Présentez-vous très brièvement sur le plan professionnel :</p>
<p>1.1. Age, formation, années d'enseignement.</p>
<p>1.2. Avez-vous suivi d'autres formations en lien avec l'enseignement du français et notamment l'enseignement de la production écrite ?</p> <p>1.2.1. Si oui, qu'avez-vous mis en œuvre de cette formation ?</p> <p>1.2.2. Qu'en avez-vous retenu ?</p>
<p>2. Intérêt et attentes pour le dispositif</p> <p>Lorsque j'ai pris contact avec vous, qu'est-ce qui vous a intéressé-e dans ce projet ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intérêts • Attentes <p>Qu'est-ce qui vous réjouit dans ce dispositif ? Avez-vous des appréhensions ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Envies • Appréhensions
<p>3. Enseignement de la production écrite</p> <p>3.1. Exemple de pratique</p> <p>Décrivez de manière assez générale une séquence que vous vous avez mise en œuvre dernièrement autour de la production écrite ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objectifs • Contenus d'apprentissage • Manière de faire • Etapes • Supports utilisés
<p>3.2. Ce qui guide votre pratique de la production écrite</p> <p>Quand vous préparez votre enseignement de la production écrite, qu'est-ce qui vous guide ? Où allez-vous chercher les informations ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Outils utilisés comme prescriptions • Personnes utilisées comme prescriptions • Principes nommées
<p>3.3. Importance accordée cette pratique</p> <p>Quelle importance donnez-vous à l'enseignement de la production écrite ?</p>

<ul style="list-style-type: none">• Intégration dans l'enseignement du français• Périodes par semaine ou par mois <p>Donnez-vous la même importance à la production orale ?</p>
3.4. Buts et finalités de ce type de pratique Pour vous, quels sont les buts et finalités de l'enseignement de la production écrite ?
3.5. Difficultés de l'enseignement de la production écrite Pour vous, l'enseignement de la production écrite, est-ce quelque chose de difficile ? <ul style="list-style-type: none">• Difficultés rencontrées en tant qu'enseignant-e• Difficultés à gérer chez les élèves• Gestion de ces difficultés
4. Enseignement de la grammaire au sens large 4.1. Exemple de pratique Quand vous faites de la grammaire avec vos élèves, comment vous vous y prenez ? <ul style="list-style-type: none">• Objectifs• Contenus d'apprentissage• Manière de faire• Etapes• Supports utilisés
4.2. Ce qui guide votre pratique de la grammaire au sens large Quand vous préparez votre enseignement de la grammaire, qu'est-ce qui vous guide ? <ul style="list-style-type: none">• Outils utilisés comme prescriptions• Personnes utilisées comme prescriptions• Principes nommées
4.3. Importance accordée l'enseignement de la grammaire au sens large Quelle importance donnez-vous à la grammaire dans votre enseignement ? <ul style="list-style-type: none">• Intégration dans l'enseignement du français• Périodes par semaine ou par mois <p>Donnez-vous la même importance à tous les aspects de la grammaire au sens large ?</p>
4.4. Buts et finalités de l'enseignement de la grammaire au sens large Pour vous, à quoi sert l'enseignement de la grammaire au sens large ? <ul style="list-style-type: none">• Définition• Buts et finalités
4.5. Difficultés de l'enseignement de la grammaire au sens large Pour vous, l'enseignement de la grammaire, est-ce quelque chose de difficile ? <ul style="list-style-type: none">• Difficultés rencontrées en tant qu'enseignant-e• Difficultés à gérer chez les élèves• Gestion de ces difficultés

5. Articulation entre construction de notions grammaticales et production textuelle

5.1. Exemple de pratique

Avez-vous déjà fait des expériences pour articuler grammaire et production textuelle?

Si oui ...

Décrivez comment vous faites concrètement ?

- Notions ?
- Objectifs ?

Si non ...

Qu'est-ce que vous feriez concrètement pour tenter des liens entre grammaire et production textuelle ?

- Etapes
- Supports utilisés

5.2. Ce qui guide de telles pratiques

Qu'est-ce qui vous encouragerait à tenter des expériences pour lier production écrite et notions de grammaire ?

Où iriez-vous chercher des pistes pour vous aider à faire ces liens ?

- Outils utilisés comme prescriptions
- Personnes utilisées comme prescriptions
- Principes nommées

5.3. Importance accordée à de telles pratiques

Selon vous, est-ce important de faire des liens entre l'apprentissage de la grammaire et celui de la production textuelle ?

- Idées prises en compte dans son enseignement
- Idées prises en compte lors de la planification
- Notions à mettre en lien avec la production/ notions à travailler manière cloisonnée

Selon vous, pourquoi les programmes et les théories insistent sur l'articulation entre construction de notions en grammaire et production textuelle dans le cadre de la didactique du français ?

5.4. Buts et finalités de telles pratiques

Pour vous, à quoi sert-il de faire des liens entre l'acquisition de notions de grammaire et l'enseignement de la production textuelle?

- Définition
- Buts et finalités

5.5. Difficultés à mettre en œuvre de telles pratiques

Faire des liens entre grammaire et production textuelle, cela vous paraît-il difficile?

- Difficultés rencontrées en tant qu'enseignant
- Difficultés à gérer chez les élèves
- Gestion de ces difficultés

Annexe 8 : Canevas d'entretien après la mise en œuvre du dispositif

Présentation du contexte de l'entretien

- But de l'entretien : d'une part, revenir sur votre manière d'envisager l'enseignement de la production écrite, de la grammaire au sens large et de l'articulation possible entre ces deux aspects de l'enseignement du français ; d'autre part, d'identifier vos apprentissages et les difficultés vécues durant la formation.
- Durée de l'entretien : estimation à 60'.
- Enregistrement audio qui sera transcrit intégralement.

<p>1. Enseignement de la production écrite</p>
<p>1.1. Autour de la pratique</p> <p>La prochaine fois que tu vas mettre en œuvre une séquence de production écrite, à quoi seras-tu attentif/ attentive ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objectifs • Contenus d'apprentissage • Manière de faire • Etapes • Supports utilisés
<p>1.2. Ce qui guide ta pratique</p> <p>Quelles seront tes réflexions dans la préparation de cet enseignement ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Outils • Personnes • Principes
<p>1.3. Importance accordée à cette pratique, buts et finalités</p> <p>L'année prochaine, quelle importance vas-tu donner à cet enseignement ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intégration dans l'enseignement du français • Périodes par semaine ou par mois <p>Ton rapport à cette sous-discipline de l'enseignement du français s'est-il modifié au travers de ce travail de groupe ?</p> <p>Vas-tu donner la même importance à la production orale ?</p>
<p>1.4. Difficultés</p> <p>Qu'est-ce que tu retiens comme difficulté dans l'enseignement de la production écrite ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficultés rencontrées en tant qu'enseignant • Difficultés à gérer chez les élèves <p>Quelles pistes discutées dans le groupe retiens-tu pour mieux gérer ces difficultés l'expression écrite ?</p>

<p>2. Enseignement de la grammaire au sens large</p>
<p>2.1. Autour de la pratique</p> <p>La prochaine fois que tu vas mettre en œuvre une séquence de grammaire, à quoi seras-tu attentif/ attentive ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objectifs • Contenus d'apprentissage • Manière de faire • Etapes • Supports utilisés
<p>2.2. Ce qui guide ta pratique</p> <p>Quelles seront tes réflexions dans la préparation de cet enseignement ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Outils • Personnes • Principes nommée
<p>2.3. Importance accordée à cette pratique, buts et finalités</p> <p>L'année prochaine, quelle importance vas-tu donner à cet enseignement ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intégration dans l'enseignement du français • Périodes par semaine ou par mois <p>Ton rapport à cette sous-discipline s'est-il modifié au travers de ce travail de groupe ?</p> <p>Donnes-tu la même importance à tous les aspects de la grammaire au sens large ?</p> <p>Y a-t-il des contenus que tu retiens comme important dans ton enseignement de la grammaire ?</p>
<p>2.4. Difficultés</p> <p>Qu'est-ce que tu retiens comme difficultés dans l'enseignement grammaire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficultés rencontrées en tant qu'enseignant • Difficultés à gérer chez les élèves <p>Quelles pistes discutées dans le groupe retiens-tu pour mieux gérer ces difficultés ?</p>
<p>3. Articulation entre construction de notions grammaticales et production textuelle</p>
<p>3.1. Autour de la pratique</p> <p>Que vas-tu tenter l'année prochaine pour favoriser des liens entre grammaire et production textuelle ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notions • Objectifs • Etapes • Supports utilisés
<p>3.2. Importance, buts et finalités de ce type de pratique</p>

En quoi est-ce important pour toi de faire des liens entre l'apprentissage de la grammaire et celui de la production textuelle ?

Qu'est-ce qui t'encourage à tenter des expériences pour lier production écrite et notions de grammaire ?

Quelles sont tes réflexions pour améliorer ces liens entre production textuelle et grammaire au sens large ?

- Outils utilisés comme prescriptions
- Personnes utilisées comme prescriptions
- Principes nommée

Que répondrais-tu à quelqu'un qui défend théoriquement l'articulation entre construction de notions en grammaire et production textuelle dans le cadre de la didactique du français ?

3.3. Difficultés

Qu'est-ce que tu retiens comme difficultés dans la mise en œuvre de ces liens entre grammaire et production textuelle ?

- Difficultés rencontrées en tant qu'enseignant
- Difficultés à gérer chez les élèves

Quelles pistes discutées dans le groupe retiens-tu pour mieux gérer ces difficultés ?

4. Retour sur le dispositif

Qu'est-ce que tu as particulièrement apprécié dans la mise en œuvre de ce dispositif de formation ?

Qu'est-ce que tu retiens de ce moment de formation ?

Qu'est-ce que tu as trouvé difficile ?

Comment penses-tu poursuivre tes réflexions à propos de cette articulation entre production textuelle et grammaire ?

Synopsis de séquence d'enseignement	Doctorat VMC
Enseignant	Claude
Canton	FR
Degré	7-8 ^e

Données	10.02.09	13.02.09	17.02.09
Enregistrées	X	X	X
Transcrites	X	X	X
Résumées	X	X	X

Leçons 10.02.09

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
3	0.17 37.56		Analyse des productions initiales	
3-1	0.17 22.53		Evaluer la production d'un camarade à l'aide de certains critères centrés sur les reprises	
3-1-1	00.17 16.52		> Analyser le texte d'un duo de camarade en duo.	
3-1-1-1	0.17 2.22	Oral E→é	Contextualisation temporelle du travail et consignes <ul style="list-style-type: none"> - L'E rappelle le travail réalisé la dernière fois : première production. - Elle nomme l'avancement du travail de chaque groupe. - Elle présente le travail et les questions qui vont permettre l'analyse du texte d'un camarade. - Un é. distribue le matériel. 	Premières productions écrites en duos Questionnaire d'analyse
3-1-1-2	2.22 16.52	En duos Ecrit é↔é	Travail en duos <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves travaillent en duos (les mêmes duos que pour la production initiale). - L'E observe le travail à distance. 	
Insert	16.52 19.05	Ecrit E→é é↔é	Relance pour les élèves qui ont terminé : rechercher les formes verbales au passé-simple dans le texte. <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves travaillent en duos (les mêmes duos que pour la production initiale). - L'E observe le travail à distance. 	
3-1-2	19.05 22.53	Oral E↔é	> Donner un retour sur l'analyse faite de la production d'un camarade. <ul style="list-style-type: none"> - L'E prend chaque question l'une après l'autre. - Chaque duo présente son analyse autour de chaque question. - L'E questionne, relance par rapport aux commentaires. 	Premières productions écrites en duos Questionnaire d'analyse

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
3-2	22.53 37.56		Exprimer les difficultés vécues par rapport à la contrainte d'écriture	
3-2-1	22.53 23.36	Oral E↔é	> Exprimer les difficultés vécues par rapport aux contraintes d'écriture de la production initiale. L'E questionne par rapport à l'écriture du récit à la 3 ^{ème} personne.	
3-2-2	23.36 24.20	Oral E↔é	> Donner un retour sur l'analyse faite de la production d'un camarade. L'E questionne par rapport à l'écriture du récit au passé.	
3-2-3	24.20 25.45	Oral E↔é	> Exprimer les difficultés vécues par rapport aux contraintes d'écriture de la production initiale. L'E questionne par rapport à la contrainte : non utilisation de noms ou de surnoms.	
3-2-4	25.45 37.56	Oral E↔é	> Donner un retour sur l'analyse faite de la production d'un camarade. L'E questionne par rapport à la compréhension du récit par un lecteur externe et les propositions d'améliorations.	
4	37.56 46.17		Analyse de texte d'auteurs	
4-1	37.56 41.20		Comprendre un texte aux reprises particulières	
4-1-1	37.56 41.20	Oral E↔é	> A partir d'un texte, imaginer de qui parle l'auteur. <ul style="list-style-type: none"> - L'E donne la consigne : écouter un texte et identifier qui est le héros. - L'E lit le texte. - Les élèves font des propositions de héros. 	Texte « Le piège »

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
4-2	41.20 46.17		Identifier les effets de style utilisés par un auteur	
4-2-1	41.20 46.17		<p>> Identifier les caractéristiques d'écriture utilisées par l'auteur pour piéger le lecteur.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'E questionne sur la difficulté à identifier le héros et sur les caractéristiques du texte. - L'E et les é. tentent des explications ; réflexion collective. - L'E nomme de qui parlait l'histoire et reprend dans le texte des phrases qui parlait du héros. Les é. nomment leur étonnement. - L'E lit un deuxième texte. - Les élèves font des propositions de ce que l'auteur veut prendre à la fin. - L'E appelle à argumenter leur réponse. - L'E donne la solution et relit le texte pour comprendre la solution. <p>L'E et les é. parlent de la différence entre le sens propre et le sens figuré.</p>	
5	46.16 1.05.16		Analyse des productions initiales	
5-1	46.16 1.02.45		Identifier les reprises utilisées dans des productions initiales	
5-1-1	46.16		> Identifier les reprises utilisées dans son texte pour nommer les personnages.	
5-1-1-1		Oral E→é	L'E donne la consigne : prendre deux marqueurs de couleurs pour identifier les reprises utilisées pour parler des deux personnages.	
5-1-1-2		Oral Duos é↔é E↔é	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves travaillent en duos. - L'E passe dans les différents groupes et régule si nécessaire. - L'E donne une consigne supplémentaire de manière individuelle aux duos : identifier les manières de désigner chaque personnage. - Elle évalue le travail de chaque duo et régule si nécessaire. 	Premières productions écrites en duos Marqueurs
Insert	56.39 et 58.04 1.00.45		<p>> Identifier les verbes au passé-simple dans les productions initiales.</p> <p>L'E donne une consigne supplémentaire de manière individuelle aux duos qui ont terminé: rechercher les formes verbales au passé-simple.</p>	

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
5-1-2	1.00.45 1.02.45	Oral E→é	Synthèse et mémoire didactique <ul style="list-style-type: none"> - L'E nomme les constats liés aux manières de reprendre les personnages dans les productions initiales : beaucoup de répétitions. - L'E fait le lien avec le texte « Le piège », qui a choisi de dire peu de chose sur le « héros » pour piéger le lecteur. - L'E nomme le travail qui va être fait par la suite. 	
5-2	1.02.45 1.05.16		Identifier les règles liées à la cohérence verbale au passé	
5-2-1	1.02.45 1.05.16	Oral é↔E	> Identifier la règle pour utiliser de manière cohérente le passé-simple et l'imparfait. <ul style="list-style-type: none"> - L'é. 1 demande si tous les verbes sont au passé-simple. - Discussion entre l'E et é.2 puis avec toute la classe, pour distinguer passé-simple/imparfait. - L'é. 3 tente une distinction. - L'é. 1 nomme une caractéristique : l'action à l'imparfait dure dans le temps alors que l'action au passé-simple ne dure pas. - L'E appuie ce constat. 	

13.02.09

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
Insert	01.07.03 01.16.52		Nommer les problèmes vécus liés aux reprises anaphoriques	
Insert	01.05.16 01.07.03	Oral E→é	Mémoire didactique : rappel de la leçon précédente et des constats tirés	Questionnement
6	01.07.03 02.04.17		Analyse de texte d'auteurs	
6-1	01.07.03 01.16.52		Comprendre un texte aux reprises particulières	
6-1-1	01.07.03 01.16.50	Oral Lect. E→é	> A partir du titre puis d'un paragraphe après l'autre, faire des hypothèses sur le héros de l'histoire ; argumenter son avis à partir des éléments lus dans le texte ; confronter ses hypothèses au fur et à mesure de la découverte du récit.	Texte « Cœur de lion » découpé en paragraphe
6-1-1-1	01.07.03 01.07.30	Oral E	Présentation du projet et des étapes de la leçon : identifier comment un auteur s'y prend pour désigner ses personnages	
6-1-1-2	01.07.30 01.16.50	Oral E→é	A partir du titre puis d'un paragraphe après l'autre, faire des hypothèses sur le héros de l'histoire ; argumenter son avis à partir des éléments lus dans le texte ; confronter ses hypothèses au fur et à mesure de la découverte du récit	
6-2	1.16.52 1.18.19		Identifier les effets de style utilisés par un auteur	
6-2-1	01.16.50 01.18.20	Oral E→é	> Identifier les mécanismes utilisés par l'auteur pour « tromper le lecteur ».	Questionnement
6-3	1.18.19 1.36.31		Identifier les reprises utilisées	
6-3-1	01.18.20 01.36.31	Ecrit é Oral é↔é	> Identifier les différents personnages dans le texte avec différentes couleurs, ainsi que les manières de les désigner. Individuel Comparaison à deux et régulation entre élèves (différenciation en fonction de l'avancement); choix de l'enseignante de ne pas intervenir lorsqu'il y a confrontation entre élèves avec possibilité de garder les deux solutions	Texte « Cœur de lion » complet et 6 crayons de couleurs

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
6-4	1.36.31 2.04.17		Identifier deux fonctions des reprises dans la progression du récit	
6-4-1	1.36.31 2.00.55		<p>> Répertorier les façons de désigner chaque personnage.</p> <p>> Distinguer les reprises qui ne font que reprendre le personnage des reprises qui fournissent une information supplémentaire.</p> <p>> Identifier si le personnage est un prédateur ou une victime.</p>	
6-4-1-1	1.36.31 1.48.56	Ecrit é↔é é↔E	Consigne collective : classement des différentes reprises dans un tableau : par rapport à chaque personnage, identifier si la reprise reprend le personnage ou reprend le personnage et donne des infos supplémentaires + rôle du personnage (victime, prédateur, sauveur) ; travail à deux <i>Réglations et décisions de l'enseignante :</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>épeire= araignée ? : renvoi de la question au duo ;</i> - <i>le mulot est-il un prédateur ? : correction par questionnement</i> - <i>mettre la fourmi et une fourmi : réponse corrective de l'enseignante : non prise en compte des différentes sortes de déterminants ;</i> - <i>le héros reprend seulement le personnage: correction « Je ne suis pas d'accord »</i> - <i>question de l'élève sur ce qu'on entend par désigner le personnage: confusion avec les actions qu'il fait, sa description ; correction de l'enseignante en utilisant le terme « synonyme » pour « reprise »</i> 	Texte + tableau de classement
6-4-1-2	01.48.56 02.00.55	Oral é↔é é↔E E→é é↔E	Changement de dyades et comparaison des classements Régulation et correction par l'enseignante. <ul style="list-style-type: none"> - <i>questionnement d'un élève autour de la différence entre « le héros » et « le héros de sa communauté »</i> - <i>le mulot ou le batracien reprend seulement le personnage : correction « Je ne suis pas d'accord »</i> - <i>questionnement d'un élève dit-il, il est-il un pronom</i> L'E demande à deux groupes de comparer seulement la grille. Régulation et correction par l'enseignante. <ul style="list-style-type: none"> - <i>régulation d'un conflit entre 2 élèves : la patte de Finaud n'est pas une reprise du personnage ; décision de ne pas prendre en compte les reprises par association</i> 	
0	02.00.55		Insert : rangement	

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
6-5	2.01.17 2.04.17		Identifier des moyens pour reprendre les personnages	
6-5-1	2.01.17 2.04.17	Oral E↔é	> Identifier les moyens utilisés par l'auteur pour désigner les personnages. <ul style="list-style-type: none"> - des pronoms ; - des groupes nominaux ; - le nom de l'ensemble dont le personnage fait partie ; - des adjectifs utilisés comme nom ; - un nom propre ; - le nom avec un adjectif. 	Oral
Insert	02.04.17 02.06.25	Oral é↔E	Recherche de la signification du mot « matois »	Dictionnaires
7	02.06.25 03.15.42		Production d'outils	
7-1	02.06.25 02.22.11		Construire un outil pour varier les reprises anaphoriques	
7-1-1	02.06.25 02.22.11		> Produire des reprises variées pour son propre texte à l'aide d'un outil à compléter.	
7-1-1-1	02.06.25 02.08.50	Oral E→é	Distribution du matériel et des consignes : rechercher d'autres manières de désigner les personnages des productions initiales des élèves à partir de catégories de reprises données dans un outil	Productions initiales Grille-outil à compléter avec les différentes formes de reprises
7-1-1-2	02.08.50 02.22.11	Ecrit é↔é é↔E	<p>Les élèves se mettent au travail en dyades et régulation par l'enseignante en fonction des questions des élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une élève requestionne par rapport à la consigne ; un autre aussi ; puis un autre ; proposition d'utiliser le dictionnaire. - Questionnement sur le mieux : copain ou pote ; questionnement sur conducteur de bobsleig - Correction par rapport à un « mot de sens proche » - Régulation autour du déterminant démonstratif - Régulation autour des synonymes du terme « fillette » - Régulation autour du mot « m'as-tu-vu » - Question d'un élève autour du mot équipier 	
Insert	02.22.11 02.23.29	Oral E→é	Moment d'insert Bref rangement	

17.02.09

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
7-1	2.23.39 2.40.12		Construire un outil pour varier les reprises anaphoriques	
7-1-2	2.23.39 2.30.00	Oral E↔é	<p>> Réviser les catégories de déterminants et de pronoms.</p> <p>Mémoire didactique : reprise du matériel utilisé la fois précédente</p> <p>Identifier les catégories de mots grammaticaux qui servent à reprendre des personnages</p>	Grille-outil Productions initiales Beamer
7-1-3	2.30.00	Oral Ecrit E↔é	<p>> Produire des reprises variées pour son propre texte à l'aide d'un outil à compléter.</p> <p>Exemple concret fait tous ensemble avec l'un des personnages proposés dans les débuts de récits proposés</p> <p>Lecture par l'enseignante du début de ce récit et consigne : trouver d'autres manières de désigner ce héros-là</p> <p>Questionnement ciblé de l'enseignante et réponses des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ecriture des idées sur le beamer • Références aux catégories de mots grammaticaux mis en évidence dans la phase 3-2-1 	<p>Début de récit proposé pour la production initiale</p> <p>Grilles à compléter avec les différentes formes de reprises au beamer</p>
7-1-4	2.35.24 2.40.12	Oral E↔é	<p>> Construire des stratégies pour trouver des synonymes dans le dictionnaire des synonymes.</p> <p>Questionnement ciblé de l'enseignante et réponses des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilisation du dictionnaire des synonymes pour trouver de nouvelles reprises • Enseignement sur comment utiliser le dictionnaire des synonymes 	Dictionnaires des synonymes (1 pour 2 élèves)
7-2	2.40.12 3.15.40		Produire des reprises variées pour désigner son personnage	
7-2-1	2.40.12 2.41.11	Oral Ecrit E↔é	<p>> Rechercher d'autres manières de désigner les personnages des productions initiales des élèves à partir de catégories de reprises données.</p> <p>Questionnement ciblé de l'enseignante et réponses des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ecriture des idées sur le beamer • Références aux catégories de mots grammaticaux mis en évidence dans la phase 3-2-1 	Grilles à compléter avec les différentes formes de reprises au beamer

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
7-2-2	2.41.11 2.42.58	Oral E↔é	<p>> Construire des stratégies pour trouver des synonymes dans le dictionnaire des synonymes.</p> <p>Questionnement ciblé de l'enseignante et réponses des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choisir des reprises pertinentes par rapport au contexte • Définir plus clairement certains synonymes « de jeune homme » proposés dans le dictionnaire mais en lien avec un contexte particulier (teenager, blanc-bec, play-boy, ...) 	Dictionnaires des synonymes (1 pour 2 élèves)
7-2-3	2.42.58 2.47.21	Oral Ecrit E↔é	<p>> Rechercher d'autres manières de désigner les personnages des productions initiales des élèves à partir de catégories de reprises données.</p> <p>Référence au début de récit pour bien définir les caractéristiques du personnage</p> <p>Questionnement ciblé de l'enseignante et réponses des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ecriture des idées sur le beamer • Variation des idées en tenant de décrire clairement le personnage • Références aux catégories de mots grammaticaux mis en évidence avant 	Début de récit proposé pour la production initiale Grilles à compléter avec les différentes formes de reprises au beamer
7-2-4	2.47.21 3.15.42	Ecrit é↔é E ↔é	<p>> Rechercher d'autres manières de désigner les personnages de sa propre production initiale à partir de catégories de reprises données.</p> <p>Travail en duos</p> <p>Régulation de l'enseignante auprès des différents groupes : à l'initiative de l'E ou d'un questionnement d'é.</p>	Productions initiales Grilles à compléter avec les différentes formes de reprises Dictionnaires des synonymes (1 pour 2 élèves)
7-2-5	3.06.27 3.15.42	Oral Seul. avec un groupe d'é. E↔é	<p>> Construire des stratégies pour trouver des synonymes dans le dictionnaire des synonymes.</p> <p>Questionnement ciblé de l'enseignante et réponses des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilisation du dictionnaire des synonymes pour trouver de nouvelles reprises • Enseignement sur comment utiliser le dictionnaire des synonymes • Régulation sur comment aller chercher sous un autre mot si on ne trouve pas ce qu'on cherche (garçon→fille) 	Dictionnaires des synonymes (1 pour 2 élèves)

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
8	3.15.42 3.43.00		Production intermédiaire (amélioration de la production initiale)	
8-1	3.15.42 3.43.00		Améliorer sa production initiale à l'aide des outils construits	
8-1-1	3.15.40 (pour un gr. 3.18.50) 3.40.55	Ecrit é↔é E ↔é	Modification de son propre texte à l'ordinateur (les duos vont au fur et à mesure qu'ils ont complété leur grille) Travail en duos Régulation de l'enseignante auprès des différents groupes : à l'initiative de l'E ou d'un questionnement d'é.	Productions initiales Grilles à compléter avec les différentes formes de reprises Dictionnaires des synonymes (1 pour 2 élèves)
Insert	3.40.55 3.43.06	Oral E→é	Consignes de rangement	

Synopsis de séquence d'enseignement	Doctorat VMC
Enseignant	Camille
Canton	FR
Degré	5-6 ^e

Données	6.03.09	9.03.09	11.03.09
Enregistrées	X	X	X
Transcrites	X	X	X
Résumées	X	X	X

6.03.09

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
3	00.00 28.25		Analyse de productions initiales	
3-1	00.00 26.19		Découvrir les productions initiales lues à haute voix	
3-3-1	00.00- 26.19		> Découvrir le texte des duos lus à haute voix.	
3-3-1-1	00.00- 02.16	Oral E→é	Contextualisation temporelle du travail et consignes <ul style="list-style-type: none"> - L'E propose aux enfants de se mettre par deux (en fonction des premières productions écrites). - L'E présente le travail qui va être réalisé durant la leçon: lecture oralisée des textes des différents duos et analyse d'un autre duo à l'aide d'un questionnaire. 	Premières productions écrites en duos
3-3-1-2	02.16 26.19	Oral é→é	Lecture oralisée par chaque duo de son récit <ul style="list-style-type: none"> - Chaque duo présente son texte en lisant le texte de manière oralisée (en se partageant la lecture début/fin). - Les autres écoutent les textes oralisés. 	Premières productions écrites en duos
3-2	26.19 28.25		Exprimer les difficultés vécues par rapport à la contrainte d'écriture	
3-2-1	26.19 28.25	Oral E↔é	> Mettre en commun les difficultés vécues et les stratégies mises en œuvre. <ul style="list-style-type: none"> - Certains élèves nomment les difficultés rencontrées. - L'E nomme aussi les difficultés qu'elle a observées et qui n'ont pas été nommées. 	

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
4	28.25 32:57		Production d'outils	
4-1	28.25 32.57		Produire des reprises variées	
4-1-1	28.25 30.41	Oral E↔é	<p>> Trouver des reprises pour remplacer un personnage (ici un animal). L'E reprend une difficulté nommée par plusieurs élèves : comment reprendre le personnage quand on n'a pas le droit d'utiliser son prénom.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'E présente deux textes au rétro (les reprises sont manquantes et remplacées par un trait) et donne la consigne. - Oralement et à tour de rôle, les enfants font des propositions pour compléter le texte. - Avec l'aide des enfants, l'enseignante redit les mots utilisés pour remplacer le personnage principal du texte (le castor ; l'araignée). 	Texte au rétro « le castor et son gîte »
4-1-2	30.41 31.13	Oral E↔é	> Identifier les reprises utilisées.	
4-1-3	31.13 32.27	Oral E↔é	> Trouver des reprises pour remplacer un personnage (ici un animal).	Texte au rétro « l'araignée et sa toile »
4-1-4	32.27 32.57	Oral E↔é	> Identifier les reprises utilisées.	
5	32.57 45.08		Analyse de textes d'auteurs	
5-1	32.57 45.08		Identifier les reprises utilisées dans un texte d'auteur	
5-1-1	32.57 39.14	Ind. Ecrit é↔E	<p>> Identifier les reprises utilisées par l'auteur. L'enseignante donne la consigne du travail suivant. Les enfants travaillent individuellement en mettant en évidence (à l'aide d'un marqueur) les reprises utilisées pour parler d'un chat et d'un chien. L'E passe de groupes en groupe pour éclaircir les consignes, motiver à travailler, répondre aux questions, vérifier le travail des élèves.</p>	Textes « pour bien vivre avec son chat » « pour bien vivre avec son chien » Marqueurs

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
5-1-2	39.14 45.07	Oral E↔é	Correction collective du travail réalisé : > Identifier les reprises utilisées par l'auteur. Les enfants lisent à tour de rôle en nommant ce qu'ils ont mis en évidence. L'E répète les réponses proposées par les élèves ; elle insiste sur le déterminant ou le complément de nom qui fait partie du groupe nominal ; elle installe un dialogue pédagogique lors d'erreurs en utilisant une opération linguistique (Il faut jouer avec lui- le chat faut jouer avec le chat.).	Textes « pour bien vivre avec son chat » « pour bien vivre avec son chien » Marqueurs
6	45.07 56.35		Analyse des productions initiales	
6-1	45.07 56.35		Evaluer la production initiale à l'aide de certains critères	
6-1-1	45.07- 56.35	Duos é↔é	> Analyser le texte d'un duo de camarade en duo. <ul style="list-style-type: none"> - Formation de nouveaux duos par les élèves et par l'enseignante - Distribution du matériel - Les élèves en duos analysent la production d'un autre duo à l'aide d'un questionnaire sur : <ul style="list-style-type: none"> - la compréhension de l'histoire en général ; - les personnages et leurs caractéristiques ; - les phrases du texte. - L'E passe de groupes en groupe pour éclaircir les consignes, motiver à travailler, répondre aux questions des élèves. - L'E demande de mettre le nom des correcteurs sur le texte et fait ramasser le matériel. - L'E annonce quand la suite du travail se fera. 	Productions initiales Questionnaire « évaluation de la production »

9.03.09

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
7	56.56 1.04.05		Analyse de textes d'auteurs	
7-1	56.56 1.01.12		Comprendre un texte aux reprises particulières	
7-1-1	56.56	Oral E→é	<p>> A partir d'un texte, imaginer de qui parle l'auteur.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'E donne la consigne : écouter un texte et identifier qui est le héros ; noter ses idées sur une feuille de brouillon. - L'E lit le début du texte à haute voix. - Les élèves font des propositions de héros. - L'E continue de lire le texte. - Les élèves font des propositions de héros. - L'E nomme de qui parlait l'histoire. - Les é. nomment leur étonnement. 	<p>Texte « Le piège »</p> <p>Feuille de brouillon</p>
7-2	1.01.12 1.02.25		Identifier les effets de style utilisés par un auteur	
7-2-1	1.01.12 1.02.25	Oral E→é	<p>> Identifier les caractéristiques d'écriture utilisées par l'auteur pour piéger le lecteur.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'E questionne sur la difficulté à identifier le héros et sur les caractéristiques du texte : ce qui a induit en erreur ; ce qui manquait dans le texte pour identifier le héros. - Les é. tentent des explications ; réflexion collective, questionnement. 	
7-3	1.02.25 1.04.05		Identifier les reprises utilisées	
7-3-1	1.02.25 1.04.05		<p>> Identifier les reprises utilisées pour parler du rhume.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'E questionne sur comment on désigne le rhume ; elle relit le texte pour identifier comment on désigne « le rhume ». - L'E fait le lien avec le texte qu'ils ont écrit. 	
8	1.04.05 1.18.32		Production textuelle brève orale	

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
8-1	1.04.05 1.18.32		Construire oralement un récit collectif en variant les reprises des personnages	
8-1-1	1.04.05 1.09.57	Oral E↔é	<p>> Inventer une histoire oralement et collectivement (à tour de rôle) sans jamais utiliser le même mot pour parler du personnage.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'E explique le jeu. - L'E commence l'histoire. - Les élèves poursuivent à tour de rôle. - L'E note au tableau au fur et à mesure les reprises utilisées pour parler du « renard ». - Elle intervient pour garder la cohérence du texte en fonction de ce que les autres ont dit. 	<p>Au TN : Renard il celui-ci cet animal ce bouffon ce mammifère</p>
0	1.09.57 1.10.47		Insert Gestion d'un élève perturbateur	
8-1-2	1.10.47 1.18.32		<p>Elle refait le jeu avec un nouveau mot :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un é. demande de faire le jeu avec une personne. - L'E commence l'histoire d'un garçon. - Les élèves poursuivent à tour de rôle. - L'E intervient pour garder la cohérence du texte en fonction de ce que les autres ont dit. - L'E demande de recommencer l'histoire en évitant une histoire de Kidnapping. - L'E commence l'histoire d'un garçon. - Les élèves poursuivent à tour de rôle. - L'E refuse des reprises qui ne correspondent pas. - L'E met en évidence qu'ils ne sont pas attentifs et n'écoute pas bien les propositions faites par les autres. 	<p>Garçon celui-ci il le petit le vertébré le gamin l'enfant, cet enfant le jeune homme le garnement</p>
9	1.18.32 1.39.55		Analyse des productions textuelles	
9-1	1.18.32 1.21.17		Identifier les catégories grammaticales des reprises utilisées	
9-1-1	1.18.32 1.21.17		> Identifier les catégories grammaticales des mots utilisées pour reprendre un personnage.	Reprises notées au TN

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
			L'E questionne sur les mots utilisés pour désigner et mis au tableau. <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves proposent : nom, adjectif, pronom. - L'E note au TN les propositions. L'E demande si on peut utiliser d'autres mots pour désigner et un élève propose « ce ».	
9-2	1.21.17 1.39.55		Identifier les reprises utilisées dans les productions initiales et amélioration	
9-2-1	1.21.17	Ecrit é↔é	> Identifier les mots utilisés pour désigner les personnages. > Les modifier pour varier les reprises.	Production initiale Marqueur
9-2-1-1	1.21.17	Oral E→é	Consignes L'E donne les consignes : <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les reprises dans son propre texte au stabilo. - Proposer de nouvelles reprises pour varier en s'aidant des reprises mises en évidence au TN. 	
9-2-1-2	1.23.00	Ecrit é↔é	Travail en duos Les é. travaillent à deux avec leur propre texte. L'E passe chez les duos d'élèves pour motiver, rappeler la consigne de travail, notamment le fait de trouver de nouvelles reprises pour varier la manière de reprendre les personnages.	
9-2-1-3	1.37.20	Oral E→é	Synthèse Les élèves retournent à leur place et posent leur travail. L'E questionne sur les mots trouvés pour remplacer les héros. Les élèves font des propositions. L'E fait ranger les documents et annonce que le travail sera poursuivi deux jours plus tard.	

11.03.09

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
10	1.40.07 2.02.05		Analyse de textes d'auteurs	
10-1	1.40.07 1.56.30		Comprendre un texte aux reprises particulières	

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
10-1-1	1.40.07	Oral E→é	<p>> Faire des hypothèses sur l'identité du héros de l'histoire.</p> <p>> Identifier les reprises utilisées pour nommer ce héros.</p>	
10-1-1-1	1.40.07		Introduction à la leçon : Objectif visé par la leçon et présentation du travail de la leçon.	
10-1-1-2	1.41.00		<p>Distribution du début du texte</p> <p>Consignes</p> <p>Lecture à haute voix et réflexion à partir d'un texte d'auteur :</p> <p>A partir du titre puis d'un paragraphe après l'autre, faire des hypothèses sur le héros de l'histoire ; argumenter son avis à partir des éléments lus dans le texte.</p> <p>Identifier comment est repris le héros dans l'histoire ; mettre ces reprises en évidence à l'aide d'un marqueur.</p> <p>L'E met en évidence le fait que l'auteur a trompé son lecteur.</p>	<p>Texte « Cœur de lion » découpé en paragraphe</p> <p>Marqueur</p>
10-2	1.56.30 2.02.05		Identifier les reprises utilisées	
10-2-1	1.56.30 2.02.05	Oral E↔é	<p>> Identifier les différents personnages dans le texte ainsi que les manières de les désigner.</p> <p>Oralement, les élèves identifient les autres personnages.</p> <p>L'E note au TN les différents animaux.</p> <p>Les élèves identifient les différentes manières de reprendre ces animaux-personnages dans le texte.</p> <p>L'E écrit ces différentes reprises au TN.</p>	<p>Au TN</p> <p>La grenouille</p> <p>Le batracien</p> <p>La pauvre</p> <p>La malheureuse</p> <p>La couleuvre</p> <p>La couleuvre d'eau</p> <p>Le chat</p> <p>Un gros matou</p> <p>Finaud</p> <p>Un matou matois</p> <p>La fourmi</p> <p>L'inconsciente</p> <p>Epeire</p> <p>L'épouvantable épeire</p>
11	2.02.05 2.22.25		Production d'outil	

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
11-1	2.02.05 2.24.20		Construire un outil pour varier les reprises anaphoriques	
11-1-1	2:02:05 2:19:20	Oral E↔é	<p>> Construire un outil en trouvant des reprises variés pour désigner un personnage.</p> <p>Présentation de l'outil et de son utilité.</p> <p>L'E et les élèves remplissent collectivement l'outil en pensant à parler d'un enfant de la classe.</p> <p>L'E interroge les élèves sur certaines catégories proposées dans l'outil : Qu'est-ce qu'un mot de sens proche ? C'est quoi un pronom personnel ?</p> <p>Vous savez ce que c'est un déterminant possessif ? C'est quoi un déterminant ?</p>	<p>Outil (1^{ère} partie)</p> <p>Au TN</p> <p>Le garçon La fille Ce garçon Le jeune homme Un adolescent Ce redoutable jeune homme Ce magnifique garçon Le garçon courageux Le chauve Il, lui Celle-ci Celui-ci, celui-là Son sac, ses habits</p>
11-1-2	2.19.20 2.20.56	Oral E↔é	<p>> Réviser les catégories de déterminants et de pronoms connus.</p> <p>L'E présente la suite de l'outil : une valise contenant des petits mots.</p> <p>Elle questionne les élèves sur la reprise de chaque catégorie présente dans la valise : C'est quoi le-la-les ? ...</p>	Outil (2^{ème} partie)
Insert	2.20.56	Oral E→é	<p>Rangement</p> <p>L'E dit où ranger et à quoi va leur servir l'outil.</p>	
12	2.22.25 2.24.20		Production textuelle future	
12-1	2.22.25 2.24.20		Recontextualiser le travail réalisé dans une production future	
12-1-1	2.22.25 2.24.20		<p>Synthèse</p> <p>L'E nomme le terme de « reprise anaphorique ».</p> <p>L'E fait le lien entre le travail réalisé et l'écriture de phrases personnelles.</p>	Outil

Synopsis de séquence d'enseignement	Doctorat VMC
Enseignant	Steph
Canton	FR
Degré	6 ^e

Données	5.03.09	10.03.09	13.03.09
Enregistrées	X	X	X
Transcrites	X	X	X
Résumées	X	X	X

05.03.09

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
5	00.00 47.00		Analyse des productions initiales	
5-2	00.00 11.22		Evaluer sa production initiale	
5-2-1	00.00 11.22	Indiv. Ecrit é	> Identifier les stratégies utilisées, les difficultés vécues liés à la contrainte de la production initiale.	
5-2-1-1	00.00 02.00	Oral E→é	Contextualisation temporelle du travail et consignes <ul style="list-style-type: none"> - L'E présente le travail qui va être réalisé durant la leçon: analyser son propre texte à l'aide de quatre questions. - Il lit et commente les trois premières questions (rien n'est dit sur la quatrième question liée à la fonction des reprises) : <ul style="list-style-type: none"> - <i>stratégies utilisées pour répondre à la consigne ;</i> - <i>lister les difficultés vécues ;</i> - <i>repérer les reprises utilisées pour parler d'un personnage.</i> - L'E propose aux enfants de se mettre par deux (en fonction des premières productions écrites) et de sortir la feuille de consigne de la production initiale. Il rappelle néanmoins que c'est un travail individuel. Les enfants se déplacent.	Premières productions écrites en duos Questionnaire d'analyse
5-2-1-2	03.00 11.22	Indiv. Ecrit é↔é E↔é	Analyse de son propre texte à l'aide d'un questionnaire <ul style="list-style-type: none"> - Chaque élève répond aux questions en fonction de son vécu. - L'E passe de groupes en groupes en relisant et reformulant les questions proposées pour l'analyse. Il répond s'il y a une question d'élèves. Il lit les réponses des élèves. 	

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
5-3	11.22 29.06		Identifier les reprises utilisées dans des productions initiales	
5-3-1	11.22 19.54	é é↔é E↔é	<p>> Identifier les reprises des personnages utilisées.</p> <p>L'E complète une consigne : non seulement identifier les reprises utilisées pour parler d'un personnage mais les compter.</p>	
5-3-2	19.54 29.06	En duos é↔é E↔é	<p>> Comparer les reprises identifiées dans la production initiale avec le pair du duo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'E propose de comparer la question 3 par duos. - L'E continue de passer de groupes en groupes. Il répond s'il y a une question d'élèves. Il lit les réponses des élèves. - Au fur et à mesure qu'ils ont terminé, les élèves viennent s'installer dans le rond central. <p><i>Il y a un groupe de trois élèves dont un élève est en intégration. L'enseignant passe beaucoup de temps auprès de ce trio, notamment dans l'identification des reprises utilisées.</i></p>	
5-4	29.06 33.07		Exprimer les difficultés vécues par rapport à la contrainte d'écriture	
5-4-1	29.06 33.07	Oral E→é	<p>> Identifier les difficultés vécues liés à la contrainte de la production initiale.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'E demande à tous les duos de rejoindre le rond central même si certains groupes n'ont pas terminé l'analyse. - L'E rappelle la consigne de la production initiale. - L'E questionne sur les difficultés rencontrées par rapport aux contraintes. - Un élève nomme la difficulté du respect du code orthographique. - L'E recentre sur la question posée, à savoir les difficultés liées aux contraintes imposées. 	<p>Premières productions écrites en duos</p> <p>Questionnaire complété</p>
5-5	33.07 47.00		Identifier les reprises problématiques dans des productions initiales	
5-5-1	33.07 37.47	Oral E→é	<p>> Identifier le problème posé par une surutilisation du « il » dans un récit.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'E centre l'attention des élèves sur une difficulté nommée par une élève : « on ne sait plus de qui on parle ». - L'E relit à haute voix des passages qu'elle a sélectionnés dans les productions 	<p>Premières productions écrites en duos</p> <p>Questionnaire complété</p>

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
			initiales et demande ce que les élèves observent, entendent ou s'il y a quelque chose qui leur paraît bizarre ; elle relit quelques phrases et demande d'identifier qui est caché derrière le « il » ou le « elle ».	
5-5-2	37:47 47.00	Oral E→é	<p>> Identifier la surutilisation des pronoms de conjugaison dans leur récit.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'E demande aux enfants de reprendre leur questionnaire et d'observer ce qu'ils remarquent par rapport aux reprises utilisées dans leur texte. - Les élèves nomment des constats : utilisation répétitive de pronoms ou de mêmes mots. - L'E synthétise ce qui a été dit comme éléments qui posent problème quand on surutilise un même élément. - L'E questionne si les élèves ont des idées sur comment faire pour avoir des pistes pour améliorer leur texte. - Une é. fait une proposition. - L'E explique le travail qui va être réalisé la prochaine fois. 	<p>Premières productions écrites en duos</p> <p>Questionnaire complété</p>
Insert	47.00 47.35		Les élèves regagnent leur place.	

10.03.09

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
6	47.35 1.10.35		Analyse de texte d'auteurs	
6-1	47.35 52.39		Comprendre un texte aux reprises particulières	
6-1-1	47.35 52.39		> A partir d'un texte, imaginer de qui parle l'auteur.	
6-1-1-1		Oral E→é	<p>Contextualisation temporelle du travail et consignes</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'E fait le lien avec le travail fait précédemment : utilisation redondante de mêmes mots. - L'E donne la consigne : écouter un texte et identifier qui est le héros. 	

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
6-1-1-2		Oral E↔é	Lecture et compréhension d'un texte d'auteur dont les reprises sont vagues <ul style="list-style-type: none"> - L'E lit le début du texte puis questionne sur le héros. - Les élèves font des propositions de héros. - L'E questionne sur comment l'é. fait cette hypothèse. - L'E continue de lire le texte en insistant sur la « recherche des indices » dans le texte qui permettent de dire qui est ce mystérieux personnage. 	Texte « Le piège » lu à haute voix par l'enseignant
6-2	52.39 1.06.11		Identifier les reprises utilisées dans un texte d'auteur	
6-2-1	52.39 54:54.		> Identifier les reprises utilisées par l'auteur et leur catégorie grammaticale.	
6-2-1-1			<ul style="list-style-type: none"> - L'E questionne les mots utilisés pour désigner « le personnage mystérieux ». - Les é. nomment les reprises que l'enseignant écrit au TN : il/lui. - Certains élèves font d'autres propositions qui, soient désignent d'autres personnes (les élèves), soit des mots qui ne sont pas des reprises ; l'E régule chaque proposition. 	Au TN il lui
6-2-1-2			L'E demande la catégorie à laquelle appartiennent ces deux mots.	
6-2-1-3			L'enseignant fait un très bref lien avec l'écriture de leur récit d'aventure.	
6-2-2	54:54 55.44		> Identifier si c'est possible que l'auteur parlait bien de ce personnage là.	
6-2-2-1			<ul style="list-style-type: none"> - L'E nomme de qui parlait l'histoire. - Les é. nomment leur étonnement. - L'E leur demande de se remémorer l'histoire et d'identifier s'il est possible que l'auteur parlait bien du rhume. 	
6-2-2-2			L'E fait une synthèse et fait le lien avec l'écriture de leur récit d'aventure.	
6-2-3	55.44 1:04:05	Oral E↔é	> Identifier les reprises utilisées pour nommer le personnage principal. <ul style="list-style-type: none"> - L'E donne la consigne : identifier comment l'auteur a désigné le personnage principal « la nouvelle maitresse ». - L'E lit le du texte. - L'E questionne sur les reprises utilisées. - A tour de rôle, les élèves font des propositions et l'E note au TN. - L'E demande s'il y a des mots qui désignent une partie de la maitresse. - L'E distingue les mots qui parlent d'un objet utilisé par la maitresse mais sans lien direct avec elle d'objets avec un déterminant possessif ; l'E souligne les déterminants 	Début de l'album de jeunesse « la nouvelle maitresse » Au TN la nouvelle maitresse elle la drôle de maitresse notre maitresse une vieille dame très grande et très vieille <u>son</u> chapeau

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
			possessifs son/ sa. - Les élèves complètent la liste avec l'aide de l'enseignant.	sa robe notre grand céleri de maitresse
6-3	1:04:05 1.10.35		Identifier les catégories grammaticales des reprises utilisées	
6-3-1	1:04:05 1.06.11		> Comparer la manière de désigner les personnages entre ces deux textes.	Les reprises au TN
6-3-2	1.06.11 1.10.35	Oral E↔é	> Identifier les catégories grammaticales des reprises utilisées dans un texte d'auteur. L'E demande la catégorie des mots mis en évidence pour désigner « la nouvelle maitresse ». Les élèves font des propositions et l'enseignant guide vers la bonne terminologie. A tour de rôle, les élèves analysent les éléments qui constituent les groupes nominaux.	Au TN D adj. N. la nouvelle Maitresse P. elle D adj. Prep. N. la drôle de maitresse...
7	1.10.35 1.18.21		Analyse des productions textuelles	
7-1	1.10.35 1.18.21		Identifier les catégories grammaticales des reprises utilisées	
7-1-1	1.10.36 1:13:17	Silenc. Indiv. é	> Identifier les reprises utilisées dans son récit parmi toutes les reprises des élèves de la classe. Les é. identifient les groupes de mots correspondant à sa propre production.	Etiquettes avec une couleur pour chaque production initiale
7-1-2	1:13:17 1.16.19	E↔é	> Analyser les catégories grammaticales des reprises utilisées dans les productions initiales. Les é. identifient s'ils ont utilisé d'autres reprises que des pronoms et des groupes nominaux. Des é. questionnent sur la catégorie de « eux » et l'E les aide à découvrir qu'il s'agit aussi d'un pronom. L'E questionne sur la catégorie de « l' » et aide les élèves à répondre.	Etiquettes avec une couleur pour chaque production initiale
7-2	1.16.19 1.18.21		Identifier les reprises problématiques dans des productions initiales	
7-2-1	1.16.19 1.18.21		> Mettre en évidence les reprises problématiques. L'E met en évidence certaines reprises qui posent problème par rapport à la consigne.	

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
8	1.18.21 1.33.10		Production textuelle brève orale	
8-1	1.18.21 1.33.10		Construire oralement un récit collectif en variant les reprises des personnages	
8-1-1	1.18.21 1.33.10	Oral E↔é	<p>> Raconter oralement une histoire en variant les reprises du personnage principal.</p> <p>Raconter une histoire oralement et collectivement (à tour de rôle) sans jamais utiliser le mot déjà utilisé pour parler du personnage.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'E explique le jeu. - L'E commence l'histoire ; il reformule les consignes. - Les élèves poursuivent à tour de rôle. - L'E note au tableau au fur et à mesure les reprises utilisées pour parler du « renard ». - Un élève arrive et l'E demande à un autre élève d'expliquer les règles du jeu en cours. - L'E insiste sur la construction d'une phrase entière et la focalisation sur la reprise du personnage principal. - L'E fait compléter la liste en utilisant leur connaissance des super-ordonnées. - L'E refuse des mots qui ne désignent pas tout à fait le personnage : renard-renardeau. - Dialogue pédagogique autour des termes plus précis et plus vagues. - Recherches de mots pour remplacer la maitresse. - 	<p>Au TN</p> <p>le renard il l'animal notre renard cet animal le petit animal notre animal notre ami le renard son petit nez sa fourrure rousse ce renard l' le le mammifère cet animal à quatre pattes ce mâle ce quadrupède</p>
9	1.33.10 1.55.16		Production d'outils	
9-1	1.33.10 1.55.16		Produire des reprises variées	
9-1-1	1.33.10 1.47.38	Ecrit Indiv. é	<p>> Trouver des reprises différentes pour se nommer soi-même.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'E donne la consigne, la réexplique, insiste sur l'idée de trouver uniquement des groupes nominaux et non des phrases, propose de s'inspirer des reprises notées au TN. - Les élèves réfléchissent, notent. 	<p>Feuille « Si j'étais un héros »</p> <p>Reprises notées au TN</p>

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
			<ul style="list-style-type: none"> - L'E passe auprès des élèves pour reformuler la consigne : ne pas faire de phrases, proposer des groupes de mots. - L'E lit, évalue les propositions des élèves et questionne pour inciter à utiliser des groupes nominaux qui permettent de se désigner, à transformer les verbes proposés en nom. 	
9-1-2	1.47.38 1.50.55	Oral E↔é	<p>> Identifier l'élève nommé par les reprises lues à haute voix.</p> <p>L'E donne la consigne.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'E lit la proposition d'un élève pour se désigner. - Les élèves tentent de deviner de qui il s'agit. 	Feuilles complétés par les enfants
9-1-3	1.50.55 1.54.35		<p>> Trouver des reprises différentes pour nommer un camarade.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'E fait une évaluation à haute voix de la qualité des reprises utilisées. - L'E cherche avec les élèves des propositions pour améliorer les reprises. - L'E lit la proposition d'un autre élève pour identifier les reprises utilisées ou trouver de nouvelles reprises. - L'E insiste sur les reprises utilisées au lieu du verbe aimer (j'aime le hockey ; un amateur de hockey). 	
Insert	1.54.35 1.55.16		L'E donne les consignes pour la construction d'un outil puis se rend compte que les élèves sont trop fatigués pour poursuivre et propose de s'arrêter là.	
10	1.55.16 1.57.52		Production textuelle future	
10-1	1.55.16 1.57.52		Recontextualiser le travail réalisé dans une production future	
10-1-1	1.55.16 1.57.52		<p>> Faire la synthèse orale des idées pour produire des reprises de qualité dans une production textuelle.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'E questionne sur ce que les élèves retiennent pour par la suite écrire leur récit d'aventure. - Les élèves nomment certaines choses. - L'E questionne sur comment faire pour désigner un personnage. 	
11			Analyse de textes d'auteur	

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
11-1			Identifier les liens entre reprises et référent	
11-1-1	Devoirs		> Identifier le personnage désigné dans les reprises anaphoriques d'un texte à lire. Les é. font la fiche pour les devoirs.	Fiche : « La sorcière, la fille, la maîtresse »

13.03.09

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
12	1.57.57 2.40.21		Production d'outils	
12-1	1.57.57 2.02.15		Produire des reprises variées	
12-1-1	1.57.57 2.00.45	Oral E→é	Rappel du connu et présentation de la matinée > Remémorer les activités réalisées la fois précédente dans sa tête puis à haute voix.	
12-1-2	2.00.45 2.02.15	Oral E↔é	> Identifier l'élève nommé par les reprises lues à haute voix. <ul style="list-style-type: none"> - L'E reprend la dernière activité proposée (proposer des reprises pour se décrire soi-même). - L'E lit la proposition d'un élève pour se désigner. - Les élèves tentent de deviner de qui il s'agit. - L'E met en évidence la possibilité par ces reprises de se faire une bonne image du personnage. 	Reprises produites par les élèves pour se désigner soi-même
12-2	2.02.15 2.40.21		Construire un outil pour varier les reprises anaphoriques	
12-2-1	2.02.15 2.40.21		> Rechercher différentes manières pour désigner son personnage principal.	Outil à compléter
12-2-1-1	2.02.15 2.08.05	Oral E→é	Consignes L'E donne les consignes pour la construction d'un outil. L'E fait un exemple concret avec les élèves en imaginant comment désigner une élève de la classe.	

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
			L'E redit les consignes et demande à un élève de reformuler les consignes.	
12-2-1-2	2.08.05 2.40.21	Ecrit En duo é↔é	Travail en duo Les élèves tentent de compléter à deux l'outil pour un personnage principal de leur récit. L'E propose de reprendre les étiquettes identifiées dans leur premier jet pour s'aider. L'E passe de groupes en groupes pour vérifier la consigne, motiver et aider les élèves à trouver des idées variées : <ul style="list-style-type: none"> - donne des explications sur les catégories grammaticales demandées; - insiste sur la différence entre une phrase et des groupes nominaux ; - demande des exemples différents pour varier. 	Outil à compléter
13	2.40.21 2.44.35		Production textuelle future	
13-1	2.40.21 2.44.35		Recontextualiser le travail réalisé dans une production future	
13-1-1	2.40.21 2.44.35	Oral E→é	> Faire la synthèse des idées pour produire des reprises de qualité dans une production textuelle. L'E questionne sur comment les élèves vont utiliser le travail réalisé dans le cadre de l'écriture d'un récit. Les élèves nomment ce qu'ils retiennent. L'E fait une synthèse de ce qu'il attend des élèves.	
14	2.44.35 2:51:54		Production d'outils	
14-1	2.44.35 2:51:54		Produire des reprises variées	
14-1-1	2.44.35 2:46:26	Oral E↔é	> Identifier l'élève nommé par les reprises lues à haute voix. L'E reprend la dernière activité proposée (proposer des reprises pour se décrire soi-même). <ul style="list-style-type: none"> - L'E lit la proposition d'un élève pour se désigner. - Les élèves tentent de deviner de qui il s'agit. 	Reprises produites par les élèves pour se désigner soi-même
14-1-2	2:46:26 2:51:54		> S'entraîner à trouver des reprises différentes pour nommer un camarade. <ul style="list-style-type: none"> - L'E souligne la difficulté d'identifier le personnage s'il manque des indications précises. 	Reprises produites par les élèves pour se désigner soi-même

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
			- L'E questionne la classe sur des reprises possibles pour identifier une élève et la distinguer d'une autre élève.	

Synopsis de séquence d'enseignement	Doctorat VMC
Enseignant	Dominique
Canton	FR
Degré	5 ^e

Données	10.03.09	16.03.09	17.03.09
Enregistrées	X	X	X
Transcrites	X	X	X
Résumées	X	X	X

10.03.09

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
3	07.22 57.06		Analyse de productions textuelles	
3-1	00.11 07.22		Exprimer son ressenti et les difficultés vécues	
3-1-1	00.11 07.22		< Exprimer son ressenti et les difficultés vécues lors de l'écriture du premier jet.	
3-1-1-1		Oral E→é	Contextualisation et consigne <ul style="list-style-type: none"> - L'E rappelle l'écriture de la première production du récit d'aventure. - L'E propose de nommer le ressenti durant l'écriture de la première production et les difficultés vécues. 	Panneau : →ressenti →difficultés bien, fierté, plaisir ! - 1 difficulté : 1x
3-1-1-2		Oral E↔é	A tour de rôle, les élèves nomment leurs ressentis et les difficultés vécues. <ul style="list-style-type: none"> - L'E reformule ce que dit chaque élève et prend note sur un panneau. - Un é. redemande ce qui est permis et interdit selon la consigne. - L'E demande qui a détesté écrire ce premier jet. 	
3-2	07.22 25.41		Identifier les reprises des personnages dans des productions initiales	
3-2-1	07.22 25.41		< Identifier les reprises utilisées dans la production initiale d'un camarade.	
3-2-1-1	07.22 15.23	Oral E→é	Contextualisation temporelle du travail et consignes <ul style="list-style-type: none"> - L'E propose aux enfants de se mettre par deux (en fonction d'un premier travail réalisé à la 	Premières productions photocopiées

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
			<p>suite de la première production).</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'E présente le travail qui va être réalisé durant la leçon: analyser la production d'un camarade. - Les élèves se déplacent ; l'E écrit au TN : ? bizarre, incompréhensible ; X faux. - L'E répartit certains élèves (qui étaient absents la veille). - L'E distribue les premières productions. - L'E donne les consignes : lire une fois le texte, mettre en évidence les mots utilisés pour désigner un personnage. - Un élève reformule les consignes. - L'E précise la consigne. 	Stabylo
3-2-1-2	15.23 22.32	Écrit é é↔é	<p>Travail individuel et interaction en duos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves lisent une première fois la production de leur camarade. - Les élèves mettent en évidence au stabilo les mots utilisés pour désigner les personnages. - Les élèves sont à côté du camarade dont ils évaluent la production. - L'E passe entre les pupitres et observe le travail sans intervenir. - L'E répond aux questions si nécessaire. - L'E rappelle ce qu'il faut mettre en évidence : le héros, le deuxième personnage. 	<p>Premières productions photocopiées</p> <p>Stabylo</p>
<i>O Inter-mède</i>	22.32 25.41	Oral	L'E s'assure que les élèves aient terminé avant de poursuivre.	
3-3	25.41 36.56		Identifier les reprises problématiques dans des productions initiales	
3-3-1	25.41 36.56		< A l'aide d'un crayon rouge, identifier les reprises qui sont bizarres, incompréhensibles pour le lecteur ou des éléments faux.	
3-3-1-1	25.41 27.34	Oral E→é	L'E donne la consigne-	
3-3-1-2	27.34 29.30	Écrit é	<p>Identification des reprises utilisées qui posent problème</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves mettent en évidence les reprises qui posent problème. - L'E insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas ici d'évaluer l'orthographe. - L'E s'assure que les élèves aient terminé avant de poursuivre. - L'E répond à un élève qui n'est pas sûr que tel élément est faux. 	<p>Premières productions photocopiées</p> <p>Au TN : ? = bizarre, incompréhensible</p> <p>X = faux</p> <p>Premières productions photocopiées</p> <p>Crayon ou stylo rouge</p>

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
3-3-2	29.30 36.56		< Mettre en commun les reprises qui sont bizarres, incompréhensibles pour le lecteur ou des éléments faux.	
3-3-2-1	29.30 36.40	Oral E↔é	Mise en commun sur les difficultés <ul style="list-style-type: none"> - L'E questionne sur ce qui paraît bizarre voire incompréhensible. - Certains élèves nomment certains éléments : non respect de la consigne (ne pas écrire en « je », ne pas répéter deux fois le prénom), confusion entre deux personnages en utilisant le « il », élément non compris, illisible par le lecteur ou répétition d'un mot, une mauvaise manière de mettre en évidence un dialogue. - L'E reformule, s'assure que les autres ont compris, reprécise la remarque faite si nécessaire. 	
3-3-2-2	36.40 36.56	Oral E→é	L'E synthétise en nommant une difficulté principale : « A plusieurs reprises, on ne sait pas de qui on parle et il va falloir réfléchir ensemble comment faire pour que les choses deviennent plus claires ».	
3-4	36.56 47.06		Inventorier les reprises des personnages dans les productions initiales	
3-4-1	36.56 40.56		< Reprendre les reprises identifiées dans les textes et écrire chaque reprise sur une étiquette	
3-4-1-1	36.56 38.18	Oral E→é	L'E donne la consigne.	
3-4-1-2	38.18 40.56	Ecrit é	Constitution d'une liste de reprises utilisées : les élèves écrivent les reprises sur des étiquettes et viennent les coller au TN.	Premières productions photocopiées Etiquettes et scotch Tableau noir Etiquettes collées (Emilie, elle, une fille, enfants ...)
0 Inter-mède	40.56 45.50		<i>L'E attend que tous aient fini. L'E fait ranger les documents.</i>	
3-4-1-3	45.50 47.06	Oral E→é	L'E synthétise en nommant que les élèves ont trouvé de nombreuses manières pour désigner les personnages à part le prénom (en se référant aux étiquettes mises au TN).	Tableau noir Etiquettes collées (Emilie, elle, une fille, enfants ...)

16.03.09

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
4	47.12 1.39.32		Analyse de textes d'auteurs	
4-1	47.12 56.35		Comprendre un texte aux reprises particulières	
4-1-1	47.12 56.35		Lecture et hypothèses sur le héros	
4-1-1-1	47.12 48.07	Oral E→é	Introduction à la leçon : Bref rappel du travail réalisé et présentation du travail d'aujourd'hui	
4-1-1-2	48.07 56.35	Oral E→é E↔é	< A partir d'un texte lu par l'enseignante, imaginer qui est le héros de l'histoire. Lecture à haute voix du début du texte par l'E Questionnement de l'E : faire des hypothèses sur le héros de l'histoire Lecture de la suite de l'histoire sauf la fin Questionnement de l'E : faire des hypothèses sur le héros de l'histoire Lecture de la fin de l'histoire Compréhension de qui est le héros et étonnement des élèves; difficulté de certains à comprendre ou à accepter l'issue de l'histoire, à accepter qu'une souris puisse être un héros (certains élèves sont déçus); discussion sur ce héros très petit mais "rivalisant avec des ennemis à sa taille" Un élève explique quand, dans le texte, il a eu des doutes sur l'identité du personnage	Texte « Cœur de lion »
4-2	56.35 1.10.42		Identifier les effets de style utilisés par un auteur	
4-2-1	56.35 1.10.42		< Comment l'auteur s'y est pris pour piéger le lecteur ?	
4-2-1-1	56.35 1.01.46	Oral E↔é	Seulement à l'oral Les élèves nomment des éléments qui personnifient « le mulot », qui s'apparente davantage à des humains qu'à des animaux. L'E note certains éléments au TN.	Au TN Voyager Moustache arrogante Père-mère
4-2-1-2	1.01.46 1.10.42	Oral E↔é	En s'aidant du texte et explication de la signification de certains mots Distribution du texte et identification des éléments du texte qui les ont « piégé » en tant que lecteur.	Au TN Il

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
			L'E note certains éléments au TN. Un élève nomme le « il » qui ne donne pas d'indications et qui peut convenir à différentes personnes. Certains élèves proposent des mots dont la signification n'est pas évidente; l'E aide les élèves à utiliser le contexte pour trouver la signification du mot.	Communauté Haie Le héros Cœur de lion Peur de rien
4-3	1.10.42 1.39.10		Identifier les reprises des personnages dans un texte d'auteur	
4-3-1	1.10.42 1.13.36		< Identifier les personnages de l'histoire « Cœur de lion ».	
4-3-3-1	1.10.42 1.13.36	Oral E↔é	Les élèves les énumèrent à tour de rôle et l'enseignant les note au TN.	Texte « Cœur de lion » Au TN mère père grenouille Cœur de Lion fourmi chat couleuvre épeire
4-3-2	1.13.36		< En duos, identifier les différents personnages dans le texte avec différentes couleurs, ainsi que les manières de les désigner.	
4-3-2-1	1.13.36 1.14.44		L'E donne la consigne.	
4-3-2-2	1.14.44 1.28.26	Ecrit é↔é	Les élèves se mettent en duos et démarrent le travail. L'enseignant passe dans certains groupes pour aider au démarrage ou réguler le travail. - Identifier non seulement le nom des personnes mais aussi des mots qui désignent ces personnes. - Identifier uniquement ce qui désigne le personnage et non toute la phrase s'y rapportant.	Texte « Cœur de lion » Crayons de couleur ou stabylo
0	1.28.26 1.30.01		Moment d'insert L'enseignant attend que la plupart des groupes aient fini.	
4-3-3	1.30.01- 1.37.18		< Mettre en commun les différentes reprises trouvées pour chaque personnage	
4-3-3-1	1.30.01- 1.37.18	Oral E↔é	Mise en commun des différentes reprises utilisées pour chaque personnage ; régulation des réponses des élèves, notamment par rapport au pronom « on ». Cette mise en commun se fait uniquement à l'oral.	Texte « Cœur de lion » Crayons de couleur ou stabylo

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
			Certains élèves repèrent des reprises pronominales assez complexes comme le pronom réfléchi "se" ainsi que des reprises partielles avec les déterminants possessifs. L'enseignant ne semble pas avoir anticipé ce type de reprise; il dit par exemple "j'accepte" quand un élève propose le pronom réfléchi "se".	
4-3-3-2	1.37.18 1.37.21	Oral E→é	Brève synthèse de l'enseignant L'E insiste sur la variété des mots utilisés.	
0	1.37.21 1.39.13		Moment d'insert Bref rangement	
4-3-3-3	1.39.13 1.39.32	Oral E→é	Brève synthèse de l'enseignant A partir d'un mot, par exemple le mulot, on peut trouver d'autres mots pour parler de lui.	
5	1.39.32 1.47.32		Production d'outils	
5-1	1.39.32 1.47.32		Produire des reprises variées	
5-1-1	1.39.32 1.47.32		< Inventer des reprises variées pour se désigner soi-même-	
5-1-1-1	1.39.32 1.41.37	Oral E→é	L'enseignant donne la consigne, expliquée longuement. A la suite d'une question d'élève, il précise la consigne.	
5-1-1-2	1.41.37 1.47.24	Ecrit E E→é	Les élèves travaillent individuellement. L'enseignant propose plusieurs régulations à haute voix au niveau de la consigne: imaginer qu'un autre élève doive écrire un texte sur soi et qu'on lui prépare une liste d' "idée pour parler de soi" ; s'inspirer du texte de Cœur de lion. Pour aider les élèves, l'enseignant nomme certaines reprises identifiées dans le texte. Les élèves tentent de détourner la consigne en s'inventant des surnoms et demande s'il est possible de faire cela. L'E passe auprès d'un élève pour l'aider à trouver des idées.	Cahier d'essai
5-1-1-3	1.47.24 1.47.32	Oral E→é	Brève anticipation sur la suite du travail	
0	1.47.32 1.47.46	E→é	Moment d'intermède Bref rangement	

17.03.09

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
6	1.47.45 2.16.28		Analyse des productions initiales	
6-1	1.47.45 2.08.15		Identifier les catégories grammaticales des reprises utilisées	
6-1-1	1.47.45 2.08.15		< Classer les reprises trouvées dans les productions initiales selon leur nature.	
6-1-1-1	1.47.45 1.48.39	Oral E→é	Introduction à la leçon : Bref rappel du travail réalisé lors d'une leçon précédente.	
6-1-1-2	1.48.39 1.50.56	Oral E↔é	L'E donne la consigne : classer ces mots selon leur nature. L'E aide les élèves à se souvenir de ce que signifie le terme « nature des mots ».	
6-1-1-3	1.50.56 1.53.50	Oral E↔é	L'E demande aux élèves de trouver des catégories grammaticales (nature des mots) pour classer les reprises répertoriées dans les productions initiales des élèves. L'E les note sur une étiquette et disperse les catégories dans la classe.	Etiquettes mises dans la classe : Nom propre Nom commun Pronom Déterminant Adjectif
6-1-1-4	1.53.25 1.53.50	Oral E→é	L'enseignante donne la consigne : classer les reprises trouvées dans les productions initiales selon leur nature.	
6-1-1-5	1.53.50 1.56.50	é	Les é. prennent une reprise à la fois et la classe selon sa nature.	
6-1-2	1.56.50 2.08.15		< Identifier les étiquettes qui ne désignent pas un personnage.	
6-1-2-1	1.56.50 1.57.04	Oral E→é	L'E demande aux élèves de regarder si toutes les reprises répertoriées désignent bien un personnage.	
6-1-2-2	1.57.04 2.08.09	Oral E↔é	Les élèves observent. Un élève nomme un mot qui n'est pas une reprise et la classe, avec l'aide de l'E, réfléchit s'il s'agit ou non d'une reprise :	

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
			<ul style="list-style-type: none"> - discussion sur « oui » ; - discussion sur « les » et distinction entre « les » déterminant et « les » pronom ; - discussion sur certains surnoms utilisés dans les récits des élèves ; - discussion sur « papa », nom propre ou nom commun ; - discussion sur « ils vont » ; L'E revient sur l'étiquette « une vieux monsieur » mis sous la catégorie « adjectif ».	
6-1-2-3	2.08.09 2.08.15	Oral E→é	Très brève synthèse sur le choix à disposition pour désigner les personnages	
6-2	2.08.15 2.16.28		Identifier les reprises problématiques dans des productions initiales	
6-2-1	2.08.15 2.16.28		Problématisation à l'aide de productions initiales > A partir d'un extrait de production d'élève, parler de sa compréhension de ce passage.	
6-2-1-1	2.08.15 2.13.12	Oral E↔é	<p>L'E met en évidence que certains élèves n'ont pas respecté la consigne et n'ont, de ce fait, pas besoin de trouver des mots différents pour désigner leur personnage, puisqu'il utilise régulièrement le prénom. L'E dit que "cela l'embête un petit peu".</p> <p>L'E lit à haute voix un passage d'une production initiale pour en discuter avec les élèves.</p> <p>L'E aide les élèves à identifier qu'il y a un problème de compréhension lié aux reprises dans ce passage : « Il y a un mince chat avec une cicatrice au nez; il tire le ballon sur le minou ; il tombe sur la gauche; ils vont chez le médecin ; il s'est cassé la patte».</p> <p>Un élève semble se pencher sur les caractéristiques du récit d'aventure et souligne le manque de problématisation (« Il s'est cassé la patte mais ce n'est pas vraiment un problème. »).</p> <p>D'autres élèves analysent ce texte davantage du point de vue de la précision ("on ne dit pas où est la cicatrice"; on doit employer le mot vétérinaire plutôt que médecin dans ce contexte). Ils ne sont pas sensibles au fait que la pronominalisation pose un problème de compréhension ici. C'est l'enseignant qui doit mettre l'accent sur les différents "il" du texte en demandant qui fait quoi pour que cela pose un problème à certains. Un élève dit utiliser "son imagination" pour savoir que c'est bien le chat qui tombe. Une é. propose d'utiliser le prénom vers la fin du récit. Un autre dit que comme il s'est cassé la patte, c'est bien le chat qui est tombé.</p>	Productions initiales des élèves
Insert	2.13.12 2.14.17		Un élève, qui est à plusieurs reprises revenu sur la consigne (et sa difficulté à la mettre en œuvre), dit que par le fait qu'on ne peut utiliser qu'une fois le prénom, on est obligé d'utiliser le "il". Avec l'aide de l'enseignant et des étiquettes mises dans la classe, les élèves trouvent des solutions pour substituer ces	

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
			"il" par des noms (le garçon, l'enfant, le chat, l'animal, le prénom du chat).	
6-2-1-2	2.14.17 2.16.11	Oral E↔é	L'E présente un autre texte qui nomme le prénom à la fin et montre que c'est aussi difficile si on ne décrit pas les personnages au début. L'E aide les élèves à prendre conscience que c'est important de décrire les personnages au début pour savoir de qui on parle.	
6-2-1-3	2.16.11 2.16.28	Oral E→é	L'E fait une synthèse des apprentissages: nécessité de nommer les personnages au départ et trouver d'autres moyens pour les désigner par la suite. Il dit se rendre compte "que ce n'est pas quelque chose de facile à faire".	
7	2.16.28 2.26.47		Production d'outils	
7-1	2.16.282 .26.47		Produire des reprises variées	
7-1-1	2.16.28 2.26.47		< Trouver des reprises variées pour parler de personnages.	
7-1-1-1	2.16.08 2.22.32	Oral E↔é	L'E demande aux enfants de trouver des reprises pour parler d'une tortue Les élèves font des propositions et l'E note leurs idées sur un panneau.	Un panneau La tortue L'animal Elle Panneau rempli Son prénom Le reptile La bête La vieille centenaire La rampeuse La lente La lanterne
7-1-1-2	2.22.32 2.22.44	Oral E→é	L'E synthétise et nomme la pertinence d'un tel panneau pour écrire un texte.	
7-1-1-3	2.22.44 2.26.17	Oral E↔é	L'E et les élèves réalise un même panneau pour Matt, le personnage d'un récit que la classe est en train de lire. Le panneau est rapidement réalisé car les élèves sont enthousiastes de parler de ce héros et ont beaucoup d'idées.	Panneau rempli Matt Il Mathieu Le mec

Niveau	Repères Vidéo	FS	Description	Matériel
				Le garçon Le gamin Le petit/ le grand L'adolescent L'agent Le détective Le gars Le rangeur de classeur
7-1-1-4	2.26.17 2.26.47	Oral E→é	L'E les félicite pour le nombre de reprises trouvées pour un personnage. Elle met en évidence qu'ils devront refaire la même chose avec leur propre récit.	
8	2.26.47 2.38.03		Analyse de textes d'auteurs	
8-1	2.26.47 2.38.03		Identifier les liens entre reprises et référent	
8-1-1	2.26.47 2.38.03		<Identifier chaque personnage désigné par des reprises anaphoriques déjà mises en évidence dans un texte.	
8-1-1-1	2.26.47 2.29.11	Oral E→é	L'E distribue le matériel et donne la consigne.	Fiche : « maitresse contre sorcière »
8-1-1-2	2.29.11 2.35.34	Ecrit é E↔é	Les élèves sortent leur matériel et démarre l'activité. L'E régule à propos de la manière de gérer les étiquettes, le découpage et le collage pour éviter de perdre des étiquettes. L'E observe le travail des élèves; l'E régule à la demande d'un élève pour distinguer celui qui parle de celui qui est désigné; l'E mène une régulation avec deux autres élèves à leur demande.	
0	2.35.34 2.38.03	Oral E→é	Insert L'E donne les consignes de rangement.	

Annexe 13 : liste des conventions utilisées pour les transcriptions

/	: pause courte
/.	: pause longue
/..	: pause plus longue
X	: incompréhensible (X = 1 syllabe)
(<i>texte</i>)	: remarques prosodiques, descriptions gestuelles et contextuelles ...
(...)	: passage d'un extrait à un autre
Ens	: enseignant(e)
PRENOM	: utilisation d'un prénom fictif pour nommer l'enseignante
Prénom	: utilisation d'un prénom fictif pour nommer un élève dont le prénom est connu
é1	: élève non reconnu ; si plusieurs élèves différents peuvent être distingués dans un passage, on met é1, é2 ...
éls	: groupe d'élèves ou classe