

Dimensions de l'objet institutionnalisées et intentions de l'enseignant : quelle cohérence ?

> **Véronique Marmy Cusin**

FPSE, Université de Genève, Haute école pédagogique, Fribourg (Suisse)

RÉSUMÉ • Texte du résumé en français.

La problématique de la thèse présentée ici cherche à mieux comprendre l'enseignement de la grammaire articulé à une production textuelle. Dans une logique de compréhension et de développement, nous avons proposé un dispositif d'ingénierie à des enseignants autour d'un objet de grammaire textuelle, la cohésion nominale, en alliant cet apprentissage à la production d'un récit d'aventure.

Nous nous ancrons clairement dans le champ de la didactique du français mais nous nous intéressons aussi fortement à l'approche de la psychologie ergonomique. Ainsi, nous centrons notre analyse sur les gestes des enseignants et sur leurs discours. Notre but est d'identifier les composantes d'un enseignement articulant production et réflexion sur la langue et d'en reconstruire autant les processus d'action que les logiques sous-jacentes.

Dans le cadre de cette présentation, nous focalisons notre observation sur l'objet à construire, la cohésion nominale, et sur la manière dont les enseignants y font référence dans les institutionnalisations et dans les intentions nommées avant et après la mise en œuvre.

MOTS-CLÉS • enseignement articulé de la grammaire et de la production textuelle, cohésion nominale, gestes de l'enseignant, institutionnalisation, redéfinition des tâches prescrites, représentations fonctionnelles, intentions de l'enseignant

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle

La problématique de la thèse présentée ici cherche à mieux comprendre l'enseignement de la grammaire, articulé à une production textuelle, et les tensions que ce type de pratique infère. Notre questionnement porte plus spécifiquement sur l'articulation possible entre production écrite et apprentissage grammatical. En effet, 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. L'enseignement de la grammaire apparaît comme une activité liée à l'activité de communication en y ajoutant une dimension réflexive. « Il s'agit en fait 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 » (Reichler-Béguelin, 2000, p. 72).

Si ce souci d'articulation reste fondamental en didactique des langues (notamment, Chartrand, 1996; Léon, 1998; Dolz, 1999; Schneuwly, 2004; Tisset, 2005; Bronckart, Bulea, & Puoliot, 2005) avec pour objectif le transfert des connaissances en situation, certains auteurs soulignent l'importance d'une certaine autonomie de chacune des sous-disciplines du français et l'extrême difficulté à mobiliser les savoirs construits en situation (Schneuwly, 1998). Cette articulation suscite aussi de nombreuses réticences chez les praticiens, qui, malgré les prescriptions répétées, maintiennent un enseignement cloisonné du français.

1. Contextualisation

Notre projet de thèse s'est construit à partir de ce questionnement et a pour objectif de décrire et de mieux comprendre la pratique d'enseignantes¹ primaires, dans une situation bien précise, celle d'articuler la production d'un récit d'aventure au développement d'un comportement langagier spécifique, la cohérence nominale des personnages du récit. Notre dispositif s'allie aussi à un dispositif d'ingénierie (après-midis d'échanges autour d'une séquence didactique construite par la chercheuse, réappropriée et mise en œuvre par les participantes).

Dans le cadre de cette présentation, nous centrons notre analyse sur l'objet enseigné et plus spécifiquement sur la façon dont les enseignantes y font référence dans les institutionnalisations mises en œuvre et dans les

intentions nommées lors des entretiens d'autoconfrontation et des échanges en groupes.

2. Cadrage théorique

Dans un premier temps, nous présentons quelques concepts théoriques, une description brève de l'objet enseigné « la cohésion nominale » ainsi que les aspects de la pratique enseignante analysés (gestes et logiques d'action).

2.1. *Un objet grammatical à enseigner, la cohésion nominale*

Afin de penser un enseignement articulé de la grammaire et de la production textuelle, nous avons choisi d'entrer dans les notions grammaticales par un objet de grammaire textuelle, la cohésion nominale par l'utilisation de reprises anaphoriques. Ce choix a été guidé par une volonté de dépasser une grammaire de la phrase et d'englober des savoirs plus complexes touchant à l'organisation du texte et au sens de ce qui est communiqué. De plus, choisir de travailler la cohésion nominale des personnages d'un récit d'aventure permet à la fois de rester centré sur la production du récit et de toucher à de multiples notions de grammaire (groupe nominal, pronoms, déterminants) et de vocabulaire (variété, hyponymie, synonymie, dictionnaire).

Nous pouvons résumer l'objet enseigné par trois dimensions définies par Bucheton (1994) :

- dimension liée au système de la langue (outils langagiers utilisés comme reprises) ;
- dimension textuelle et sémantique (utilisation des reprises au fil du récit) ;
- dimension stylistique (effet de transparence ou d'ambiguïté par les reprises utilisées).

2.2. *L'observation de la pratique au travers des gestes mis en oeuvre*

Pour l'observation et l'analyse de la pratique enseignante, nous nous référons en priorité au cadre défini par l'équipe du GRAFE (Groupe romand d'analyse du français enseigné, Schneuwly & Dolz, 2009).

Nous retenons notamment 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) se propose

¹ Dans cette présentation, 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 3 à 6^{ème} primaire.
Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

d'observer comment l'enseignant guide l'attention de l'élève sur l'objet à enseigner et la manière dont il le met en scène. Dans le cadre de cet article, nous focalisons notre analyse sur un geste court mais précis, le geste d'institutionnalisation. Ce geste est intéressant puisqu'il fixe de manière explicite et conventionnelle le statut du savoir en construction (Schneuwly & Dolz, 2009). Il devrait permettre de mettre en lumière les intentions nommées par les enseignants aux élèves et leur manière de transposer le savoir à enseigner.

2.3. Représentations fonctionnelles et intentions de l'enseignant pour mieux comprendre la pratique enseignante

Cependant, la pratique enseignante ne peut se définir uniquement au travers de l'action didactique (Clot, Faïta, & Scheller, 2000; Goigoux, 2005, 2006a). Par leur caractère situé, les gestes de l'enseignant font aussi l'objet d'une dynamique de régulation, partiellement imprévisible. Ils sont ajustés à la situation réelle, partiellement pré-pensés, partiellement inventés. Au cours des différents temps de l'action, 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.

Selon Wirthner (2006), le travail est à considérer dans l'interaction entre trois pôles, l'agent, l'activité et la tâche. Le décalage entre la tâche prescrite et l'activité réelle est ainsi souvent mis en évidence (Clot et al., 2000). Nous défendons l'idée que cette redéfinition des tâches prescrites est en partie intériorisée, inhérente à un système de représentations décrites comme fonctionnelles par Leplat (1985, reprenant Ochanine et Vermersch, 1981). Ces représentations sous-tendent la planification et le guidage de l'action et peuvent être définies par les caractéristiques suivantes: sélectives et orientées vers la réalisation d'un objectif, instables, non scientifiques et en partie inconscientes (Leplat, 1985; Beckers, 2008).

3. Focus de la recherche et méthodologie

Dans cette recherche, nous avons procédé à une analyse plurielle, dont nous pouvons distinguer deux focus.

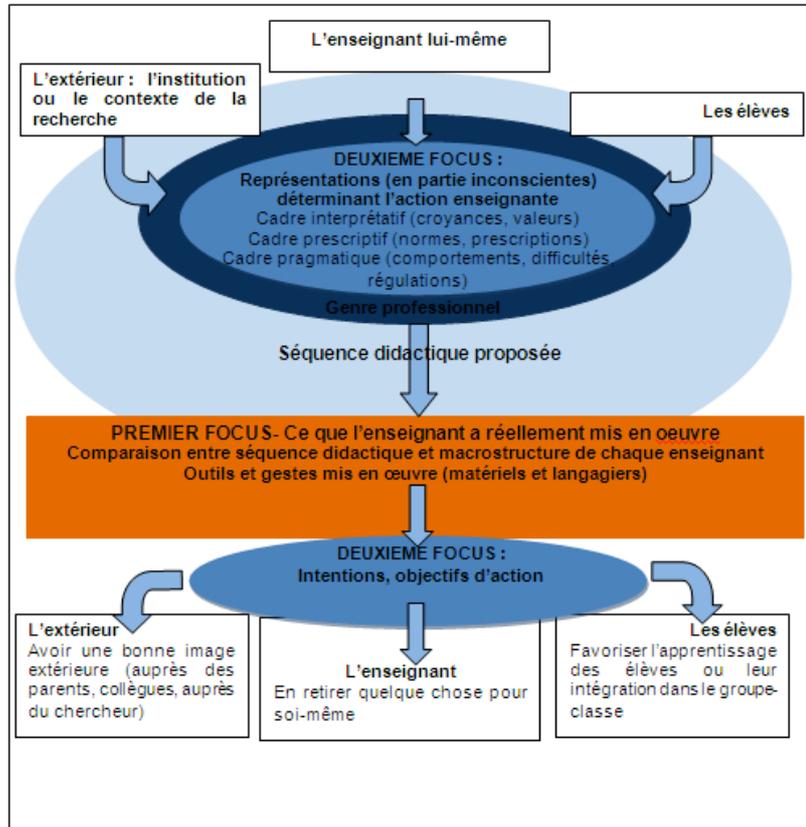
- Le premier focus s'oriente sur l'action enseignante elle-même, sur les gestes et outils mis en œuvre dans chaque pratique singulière. Celle-ci peut être définie comme la transposition didactique (Bronckart, 1998) de la séquence didactique proposée (prescription extérieure). Cette action a été observée aux travers de deux sources de données, un

journal de bord ainsi que trois leçons filmées.

- Le deuxième focus se centre sur les « discours » de l'enseignant et tente de reconstruire ses logiques d'action, à partir de traces objectives langagières observées dans les interactions entre enseignantes impliquées et chercheuse (4 après-midis en groupe et un entretien d'autoconfrontation (Clot et al., 2000; Goigoux, 2005, 2006))

Figure 1: Les deux focus de la recherche

(figure en partie inspirée de Goigoux (2007, p. 59) et adaptée au contexte de notre recherche)



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

Pour cette présentation, nous centrons notre regard sur l'objet à construire, la cohésion nominale, et sur la manière dont les enseignants y font référence dans les institutionnalisations mises en œuvre et dans les intentions nommées.

D'un point de vue méthodologique, nous avons utilisé une démarche à la fois déductive et inductive (Balslev & Saada-Robert, 2002). Nous avons sélectionné ces deux aspects parmi l'ensemble des données. Nous avons ensuite fait une analyse de contenu à partir des extraits issus de ces deux

catégories afin de répondre à la question de cette présentation: Que peut-on savoir de l'objet enseigné et des intentions de l'enseignant au travers du geste d'institutionnalisation?

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

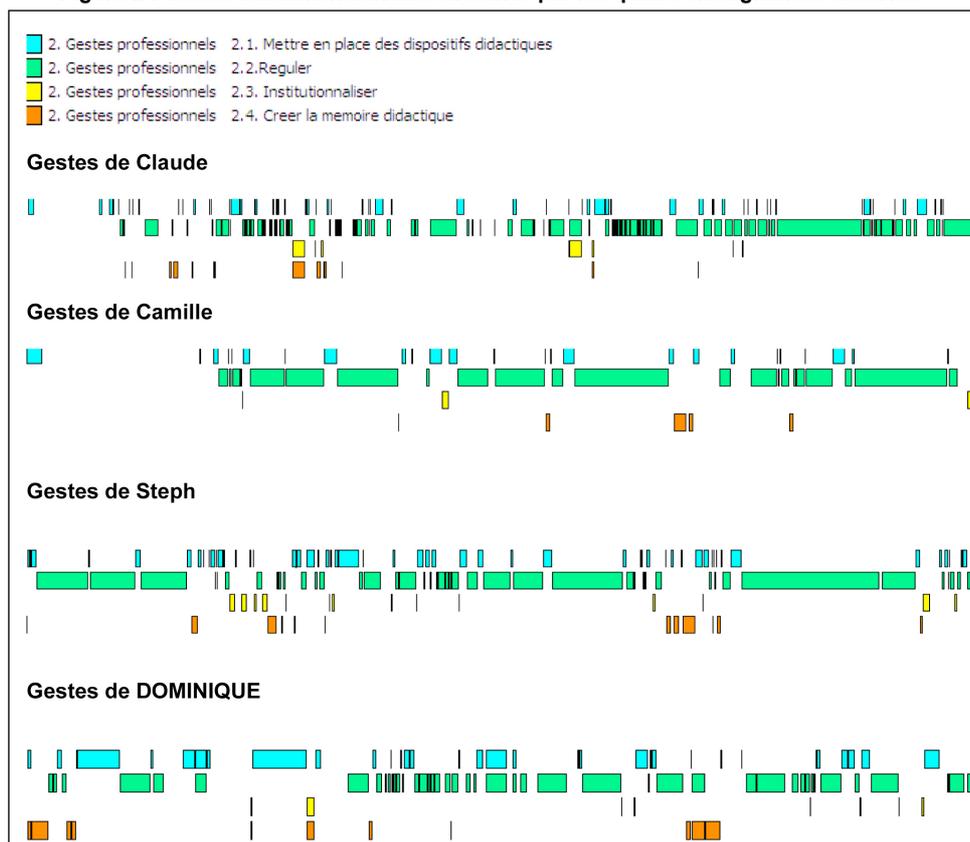
Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle



4. Présentations de résultats

Avant de répondre à la question citée en titre, il est important de décrire et de situer le geste d'institutionnalisation parmi les quatre gestes observés. C'est un geste souvent très court et peu présent dans la pratique filmée de toutes les enseignantes observées (voir dans la figure ci-après, gestes d'institutionnalisation en jaune). Il ponctue l'action de trois enseignantes observées alors qu'il reste très peu visible dans la pratique d'une participante.

Figure 2 : Gestes fondamentaux mis en œuvre par les quatre enseignantes observés²



4.1. L'objet enseigné au travers des institutionnalisations

Les dimensions de l'objet institutionnalisés

Si l'on s'intéresse aux dimensions de l'objet « reprises anaphoriques » institutionnalisées, nous remarquons que la majorité est en lien avec des aspects textuels et sémantiques (voir tableau ci-après). Les enseignantes

² Schémas issus du programme d'analyse de données « Transana ».

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

observées insistent sur la difficulté à se faire une bonne image du personnage si les désignations utilisées sont peu précises, répétitives, et sur la nécessité de trouver des désignations riches pour améliorer le texte et caractériser les personnages du récit. Elles font régulièrement un lien explicite entre le travail réalisé et la production textuelle future (14/31) mais font rarement référence au système de la langue (4/31) ou à des aspects stylistiques (4/31).

Tableau 1 : Dimensions institutionnalisées

Dimension de l'objet « reprises anaphoriques »	Institutionnalisations	
	Total	Notes
Sur le plan textuel et sémantique	23	44
Maintien de la compréhension du texte dans le choix des reprises	5	24
Variété du contenu dans le choix des reprises et enrichissement du texte	15	44
Informations supplémentaires sur le personnage	3	24
Fonctions des désignations dans un texte	0	04
Mise en évidence des désignations utilisées	0	04
Construction d'un outil au service du texte	0	04
Compréhension reprise/ référents	0	04
Sur le plan du système de la langue	4	24
Catégorisation des reprises anaphoriques	1	14
Substitution lexicale par relation de synonymie	2	1/4
Terminologie	1	1/4
Variété des reprises nominales et pronominales	0	04
Faire des liens avec la grammaire	0	04
Utilité des reprises nominales	0	04
Sur le plan stylistique	4	2/4
Utilisation de reprises jouant l'ambiguïté	3	2/4
Comparaison entre transparence et ambiguïté	1	1/4
Surprendre les élèves par un texte « ambigu »	0	04
Total	31	41

Les outils langagiers utilisés pour parler de l'objet à construire.

Pour institutionnaliser les dimensions textuelles et sémantiques, les enseignantes observées utilisent surtout des outils langagiers peu précis (pronoms démonstratifs) mais font des liens directs et gestuels vers des moyens didactiques précis présents dans la classe. Elles utilisent aussi un vocabulaire spécifique ainsi que la substitution nominale.

Tableau 2 : Procédés langagiers utilisés dans les institutionnalisations

Dimension	Nombre d'institutionnalisation	Procédé langagier utilisé pour parler de l'objet					TOTAL
		Pronom démonstratif	Métalangage spécifique	Substitution lexicale	Périphrase	Autre pronom	
Dimension textuelle et sémantique	23	47	23	26	14	13	122
Dimension liée au système de la langue	4	3	16	4	10	1	34
Dimension stylistique	4	5	4	2	2	1	14
TOTAL	31	55	43	32	26	14	170

Par contre, dans les institutionnalisations liées au système langagier, les deux enseignantes observées utilisent surtout un métalangage

grammatical de la phrase (groupe nominal, pronoms, déterminants) ainsi qu'un procédé anaphorique particulier, la périphrase. Ce procédé a été utilisé régulièrement par une enseignante en alternance avec d'autres types de reprises ; il permet de nommer le savoir en utilisant les verbes « désigner », « reprendre » ou « nommer » tout en mettant l'accent sur la fonction des reprises utilisées (par exemple « la variété des mots qu'on utilise pour parler de chacun des personnages »). Par ce procédé langagier, l'enseignante semble chercher à capter l'attention de l'élève et à lui parler du savoir à construire avec des mots qu'il comprend. Aussi, utiliser la périphrase en alternance avec un vocabulaire spécifique pourrait être une stratégie observée intéressante pour permettre à l'élève de bien comprendre le savoir en train d'être construit.

4.2. **Quels liens peut-on faire entre les dimensions de l'objet institutionnées et les intentions nommées?**

Lorsque les enseignantes font régulièrement des institutionnalisations (trois séquences sur les quatre observées) et qu'on les compare aux intentions nommées dans leurs discours, on retrouve les mêmes dimensions de l'objet.

Tableau 3 : Comparaison entre dimensions institutionnalisées et intentions nommées (autoconfrontation, groupe d'enseignants)

Dimension de l'objet « reprises anaphoriques »	Institutionnalisations		Intentions	
	Tot	N ens	Tot	N ens
Sur le plan textuel et sémantique	23	44	52	44
Maintien de la compréhension du texte dans le choix des reprises	5	24	16	3/4
Variété du contenu dans le choix des reprises et enrichissement du texte	15	44	21	3/4
Informations supplémentaires sur le personnage	3	24	4	2/4
Fonctions des désignations dans un texte	0	04	0	04
Mise en évidence des désignations utilisées	0	04	4	1/4
Construction d'un outil au service du texte	0	04	3	1/4
Compréhension reprise/ référents	0	04	1	1/4
Sur le plan du système de la langue	4	24	16	3/4
Catégorisation des reprises anaphoriques	1	14	1	1/4
Substitution lexicale par relation de synonymie	2	1/4	0	0
Terminologie	1	1/4	1	1/4
Variété des reprises nominales et pronominales	0	04	2	1/4
Faire des liens avec la grammaire	0	04	7	3/4
Utilité des reprises nominales	0	04	2	1/4
Sur le plan stylistique	4	2/4	2	1/4
Utilisation de reprises jouant l'ambiguïté	3	2/4		
Comparaison entre transparence et ambiguïté	1	1/4	1	1/4
Surprendre les élèves par un texte « ambigu »	0	04	1	1/4
Total	31		67	

Dans leurs intentions, tout comme dans les institutionnalisations, les enseignantes nomment surtout des aspects textuels et sémantiques, notamment la nécessité d'utiliser des reprises variées pour faciliter la compréhension et donner des informations supplémentaires sur les personnages. Par contre, elles insistent aussi sur des aspects langagiers. Par exemple, elles soulignent leur volonté de faire des liens avec les notions connues des enfants pour faciliter les transferts et donner du sens

aux apprentissages grammaticaux. Parfois, elles y ajoutent des intentions didactiques ou en lien avec l'objet enseigné. Une enseignante par exemple précise qu'elle n'a pas utilisé le terme « reprise anaphorique » parce qu'elle le jugeait trop complexe. Plusieurs d'entre elles justifient certains choix par une volonté de varier les activités et de maintenir la motivation du groupe-classe.

Par contre, certains discours mettent en évidence des intentions qui ne sont pas en lien avec l'apprentissage des élèves et le savoir à construire :

- Par exemple, une enseignante explique ainsi le temps passé à réinvestir directement les savoirs construits dans l'amélioration des productions des élèves : « 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 surtout liée au réinvestissement et au transfert des connaissances, intention qu'elle nomme aussi d'ailleurs.
- Cette autre enseignante nomme une autre préoccupation extérieure, le contexte même de la recherche, et affirme son envie de retrouver dans sa pratique des aspects discutés en groupe:
 - « E.4. elle 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/
 - A. ouais/ d'accord/ ok/ pis c'est un enfant qui le souligne/ quoi/
 - E.4. ouais/ j'étais contente/
 - A. t'étais contente qu'au moins ça apparaisse/ à un endroit/
 - E.4. ouais» (Dominique, autoconfrontation, 8789).

5. Conclusion

Pour conclure, nous pouvons affirmer que, quand l'enseignant institutionnalise régulièrement le savoir en construction, il nous donne des informations importantes sur ses représentations du savoir enseigné et sur les intentions qu'il vise. Néanmoins, comme l'ont déjà montré plusieurs chercheurs (Clot et al., 2000; Goigoux, 2005, 2006), les prises de décision de l'enseignant ne sont pas uniquement guidées par des objectifs d'apprentissage mais aussi par des considérants plus larges invisibles dans l'action.

Dans un contexte de mise en œuvre d'une séquence mettant en lien production textuelle et apprentissage structurée sur la langue, les quatre enseignantes observées centrent leurs intentions et leurs institutionnalisations sur l'utilisation de ressources langagières au service

de la production textuelle. Dans ce cadre-là, faire de la grammaire reste un moyen de faciliter le transfert d'apprentissages construits ultérieurement et de leur donner du sens mais non de construire des connaissances ciblées sur la langue ou de réfléchir au style à utiliser pour reprendre les personnages au fil du récit.

Véronique MARMY CUSIN [marmyv@eduf.fr.ch]

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Balslev, K., & Saada-Robert, M. (2002). Expliquer l'apprentissage situé de la littéracie: une démarche inductive déductive. Dans F. Leutenegger-Rihs & M. Saada-Robert (Éd.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 89-110). 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 (Éd.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (p. 229-242). Bruxelles: De Boeck.
- Besson, M., Genoud, M., Lipp, B., & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français*. Lausanne: Office romand des éditions et du matériel scolaire.
- Bronckart, J. (1998). La transposition didactique : Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice, *Pratiques* (97-98), 35-58.
- Bronckart, J., Bulea, E., & Puoliot. (2005). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Ville-neuve d'Ascq: PU Septentrion.
- Bucheton, D. (1994). Décloisonner ou comment mettre la langue, le langage, le texte à distance, *Le français aujourd'hui* (107), 60-65.
- Chartrand, S. (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : propositions didactiques*. Montréal: Logiques.
- CIIP. (1989). *Plan d'études romand pour les classes de 1re à 6e année*. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Clot, Y., Faïta, D., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité, *Pistes. Réflexion sur la pratique* (vol.2 no 1). Retrouvé de www.pistes.uqam.ca
- Dolz, J. (1999, Octobre). Comment articuler l'enseignement grammatical et celui de l'expression, *Résonances*, 3-5.
- Goigoux, R. (2005). Contribution de la psychologie ergonomique au développement de la didactique du français. Dans A. Mercier & C. Margolinas (Éd.), *Balises pour la didactique des mathématiques* (p. 17-39). Grenoble: Pensée sauvage.
- Goigoux, R. (2006). 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,

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle



Education & Didactique (vol. 1, no 3), 47-70.

- 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.
- Reichler-Béguelin, M. (2000). *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles: De Boeck Duculot.
- Schneuwly, B. (2004). Plaidoyer pour le "français" comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. Présenté au Actes du 9ème Colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF), Québec: Université Laval.
- 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. (1998). Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français. Dans J. Dolz & J. Meyer (Éd.), *Activités métalangagières et enseignement du français : actes des Journées d'étude en didactique du français* (p. 267-272). Bern: Lang.
- Tisset, C. (2005). *Observer, manipuler, enseigner la langue au cycle 3*. Paris: Hachette éducation.
- 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*. Genève: Thèse de doctorat en sciences de l'éducation.

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle

