

Intégrer des apprentissages grammaticaux à l'étude d'un genre textuel : entre les dire et les faire

Véronique Marmy Cusin
HEP-Fribourg

Bernard Schneuwly
Université de Genève, GRAFE

Toute langue est à la fois un instrument de communication et un instrument de représentation de la réalité (Bronckart, 2004). Si les approches traditionnelles de l'enseignement du français se sont surtout fondées sur sa fonction de représentation (Bronckart, 2004), plusieurs courants du 20^e siècle ont tenté des rapprochements entre ces deux axes de l'enseignement de la langue. Cet article s'inscrit dans ces courants et a pour ambition de mieux comprendre des pratiques articulant enseignement de la production textuelle et de la grammaire. Il présente les résultats d'une recherche (Marmy Cusin, 2012) centrée sur la pratique d'enseignants suisses du deuxième cycle primaire (élèves entre 9 et 12 ans); ces enseignants ont mis en œuvre une séquence didactique, proposée par la chercheuse, qui favorisait les liens entre l'écriture et l'étude d'un récit d'aventure et des apprentissages de grammaire ciblés sur les manières de reprendre les personnages du récit (cohésion nominale). Cette recherche a pour but le développement, la description et l'analyse de la pratique enseignante dans la mise en œuvre d'une telle articulation.

Pour permettre au lecteur de découvrir notre recherche, ses fondements théoriques et méthodologiques ainsi que les principaux résultats identifiés, nous avons agencé cet article en quatre parties. Exposant l'ancrage théorique, la première présente l'articulation grammaire-texte sur laquelle s'appuie la séquence didactique proposée aux enseignants. La seconde décrit rapidement le dispositif de recueil et d'analyse des données. Certains résultats significatifs sont développés dans la troisième partie avant une conclusion générale qui donne quelques pistes d'action pour l'ingénierie didactique et la formation des enseignants.

Quel enseignement de la grammaire intégré à l'enseignement de la production textuelle ?

Selon Bronckart (2004), les approches traditionnelles se sont surtout fondées sur la fonction de représentation de la langue au détriment de sa fonction d'expression, en s'appuyant sur une idée d'universalité de la structure des langues, structure reflet de l'organisation de la pensée humaine. Avec cette idée d'universalité, la grammaire traditionnelle définit la langue comme une sorte de modèle idéal et le système grammatical devient la base de la langue et sa connaissance la condition essentielle

à la maîtrise de cette langue. Il faut donc d'abord apprendre les règles grammaticales pour ensuite produire des phrases voire des textes. La fonction de communication du langage n'est ici guère prise en considération.

Se démarquant clairement de ces approches traditionnelles, plusieurs courants ont proposé des rapprochements entre langue-outil de communication et langue-objet grammatical au cours du siècle dernier. Les tenants de la pédagogie active ont initié ce rapprochement; ils ont donné une place importante à la communication, au besoin de l'enfant de s'exprimer et ont développé l'idée que l'enseignement grammatical allait s'introduire spontanément dans les productions des élèves (Freinet, 1960, cité dans Boumard, 1996, p. 73). Il en découle en général une opposition à l'enseignement systématique de la grammaire. L'approche décrite par Chabanne (2004) en constitue un prolongement actuel. Cet auteur décrit une forme d'enseignement de la grammaire complètement intégré à l'action d'écriture, proche des principes de la pédagogie active. L'enseignement grammatical y est quasi exclusivement implicite. Cet enseignement grammatical, décrit comme « dissous » par l'auteur, propose des réflexions métalinguistiques en lien direct avec la tâche d'écriture et des régulations grammaticales interactives sans enseignement spécifique. Autrement dit, il n'y a plus d'enseignement explicite de la grammaire.

Cette première forme de rapprochement entre grammaire et texte a été fortement réorientée dans un autre contexte et selon une autre logique par l'approche dite communicationnelle et fonctionnelle de l'enseignement du français à partir des années 70. Dans cette approche, une place centrale est donnée à la communication et le travail grammatical a pour objectif de décrire les caractéristiques de la langue, en s'appuyant sur des méthodes d'analyse empruntées aux théories structurales et génératives transformationnelles. La démarche d'enseignement est définie comme active et inductive et part d'un corpus de phrases à manipuler pour en inférer et codifier les régularités observables du système de la langue (pour la Suisse romande, voir Besson, Genoud, Lipp, & Nussbaum, 1979). Les orientations actuelles de l'enseignement du français en Suisse romande prolongent et développent ce rapprochement entre langue-outil et langue-objet en mettant les textes au centre de l'enseignement du français (CIIP, 2006, 2010; Schneuwly, 2004). Les textes, et notamment les genres textuels, se sont imposés comme objets et outils privilégiés de l'enseignement du français avec des moyens officiels de l'enseignement de la production orale et écrite (Dolz, Schneuwly, & Noverraz, 2001) s'appuyant sur le modèle didactique du genre (Bronckart, 1996; Schneuwly & De Pietro, 2003; Schneuwly & Dolz, 1997). La démarche d'enseignement proposé reste de type inductif et prend appui sur des corpus de textes afin de tirer certaines généralisations sur le fonctionnement de la langue et de la communication.

Précisant de telles conceptions générales et s'opposant radicalement à la « dissolution » de la grammaire, de nombreux auteurs (Campana & Castincaud, 1999; Charmeux, Monier-Roland, & Grandaty, 2001; Chartrand, 1996; Léon, 1998; 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. Différents écueils montrent cependant la difficulté d'intégrer tous les apprentissages notionnels à des activités de pratique langagière: l'écart entre

les contenus à enseigner en grammaire et les besoins réels des élèves en situation d'écriture, le caractère complexe des phrases lues et écrites par les élèves, trop difficiles à analyser d'un point de vue grammatical, le fait que l'acte d'écrire est situé dans un contexte et implique toujours un co-texte, ce qui nécessite leur prise en compte, et enfin la difficulté des enseignants et des élèves à mobiliser des savoirs grammaticaux en situation d'écriture (Bain & Canelas-Trevisi, 2009; Djebbour & Lartigue, 1994). Pour De Pietro et Wirthner (2004), il paraît dès lors impossible de créer des séquences d'enseignement qui « 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 » (p. 10).

De Pietro et Wirthner (2004) développent un curriculum qui articule apprentissage textuel et construction de notions grammaticales. Ils prévoient une planification de l'enseignement du français en trois axes (voir figure 1 ci-après) avec un axe principal centré sur l'étude de genres textuels (Expression structurée), en y intégrant des apprentissages relatifs à la maîtrise de la langue et de la communication (O1, O2, O_x). En parallèle, ils proposent des activités de structuration autonomes (G1, G2, G_x) et des activités libres d'expression sans objectifs prioritairement langagiers (O_{NL}). Un tel curriculum constitue 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 1. Articulation entre grammaire et expression orale et écrite

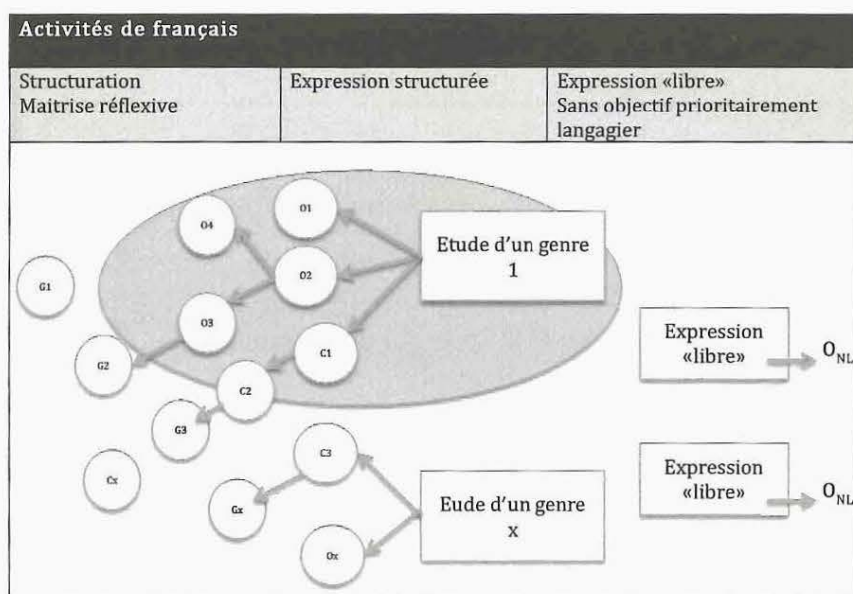


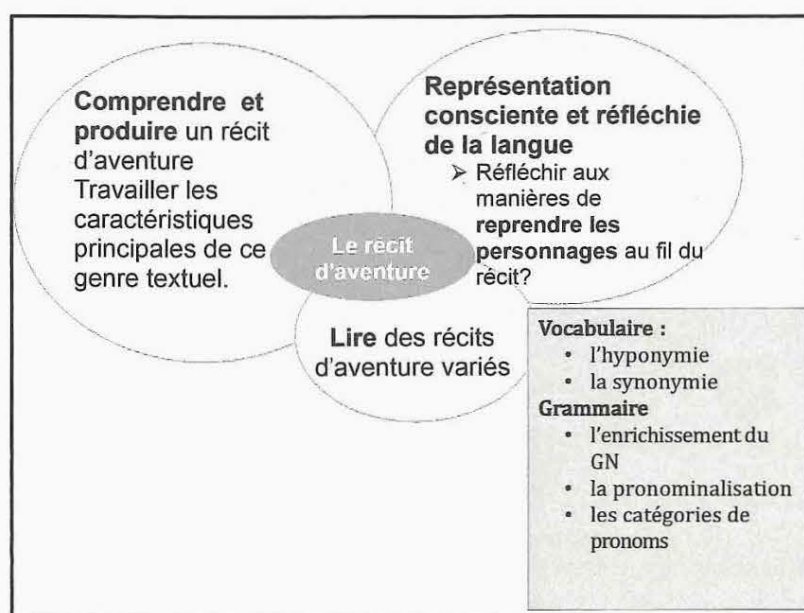
Schéma adapté de De Pietro et Wirthner (2004, p. 16)

La séquence didactique présentée aux enseignants dans le cadre de la présente recherche s'inscrit dans cette conception. Elle propose un enseignement articulé de la production textuelle et de la grammaire (voir zone grisée dans la figure ci-dessus), en faisant des liens explicites entre l'étude d'un genre particulier, le récit d'aventure, et un phénomène de textualisation, les manières de reprendre les personnages au fil du récit (cohésion nominale).

Pour la construction opérationnelle de la séquence didactique, nous avons pris appui sur différents dispositifs (Chartrand & Boivin, 2004; Dolz *et al.*, 2001) intégrant un apprentissage structuré à l'étude d'un genre de texte particulier à partir d'un « modèle didactique du genre » (Bronckart, 1996; De Pietro & Schneuwly, 2003; Schneuwly & Dolz, 1997). Si les séquences didactiques romandes (Dolz *et al.*, 2001) partent des productions initiales des élèves pour identifier les connaissances langagières à construire dans les modules d'enseignement plus ciblés, Chartrand et Boivin (2004) définissent en a priori un travail plus systématique autour d'un « phénomène » langagier caractéristique du genre. La séquence didactique proposée aux participants à cette recherche s'appuie elle aussi sur le modèle didactique du genre ; elle part de l'étude d'un genre particulier, le récit d'aventure, et y articule de multiples activités centrées sur la manière de reprendre les personnages au fil du récit. Ce travail spécifique sur la cohésion nominale des personnages des récits produits permet notamment de construire voire de consolider certaines notions grammaticales (l'enrichissement du groupe nominal, la pronominalisation, les catégories de déterminants et de pronoms) et lexicales (liens d'hyponymie et de synonymie) (voir figure 2 ci-après).

Précisons encore que cette séquence didactique s'est appuyée sur deux séquences d'enseignement issues des moyens officiels romands et centrées sur l'étude du récit d'aventure (Pasquier, 2001, pour les degrés 5-6^e H¹ et Graff-Gavillet, 2001, pour les degrés 7-8^e H²). De plus, deux rencontres avant la mise en œuvre de la séquence ont permis aux enseignants participants de se familiariser et de consolider leurs connaissances sur le genre « récit d'aventure » et la notion « reprises anaphoriques ».

Figure 2. Schéma de la séquence didactique proposée



La présente contribution vise à présenter certains aspects des pratiques observées et des dires des enseignants à propos de leur pratique.

1. CE2-CM1 en France

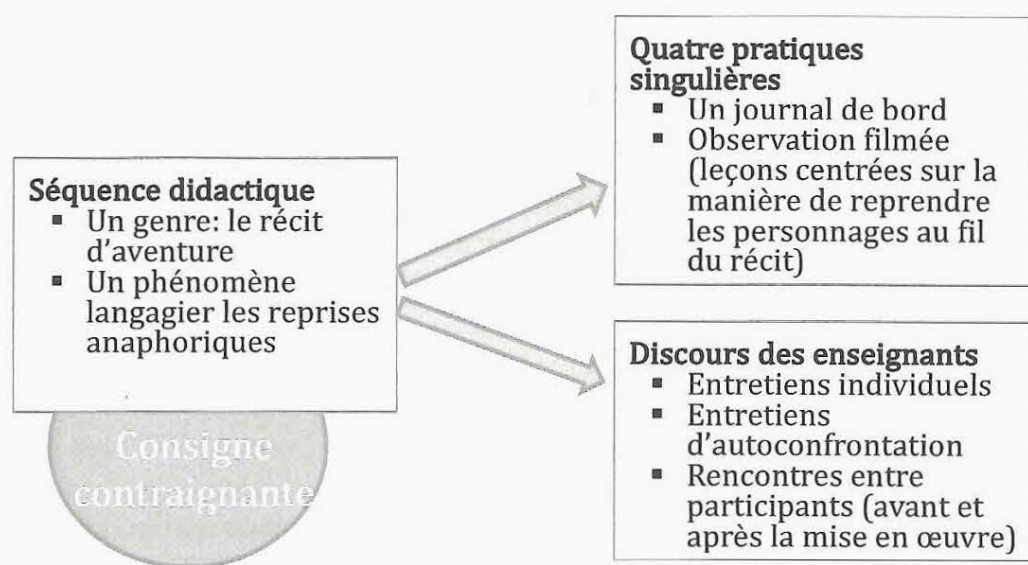
2. CM2-6e en France

Une méthodologie de recherche centrée sur la pratique enseignante

Pour observer la pratique des enseignants, il est possible de s'attacher à la tâche effective, l'activité réalisée par l'enseignant pour transformer les processus psychiques des apprenants (Schneuwly, 2009) et comparer celle-ci à la tâche prescrite (la séquence didactique proposée). Mais les gestes de l'enseignant font aussi l'objet d'une dynamique de régulation, à la fois préparée et à la fois imprévisible. 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. S'inspirant de l'approche ergonomique (Clot, Faïta, & Scheller, 2000; Goigoux, 2007), il est possible de chercher à comprendre comment les enseignants raisonnent et 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 d'autres déterminants de son action: rapport à l'objet d'enseignement, prescriptions prises en compte, représentations personnelles.

Sur la base de ces démarches méthodologiques, nous avons mis sur pied le dispositif suivant de recueil et d'analyse de données.

Figure 3. Dispositif de recueil de données



Par le biais d'une formation continue, il a été proposé à quatre enseignants du deuxième cycle primaire³ un dispositif d'ingénierie sous la forme d'une séquence didactique autour d'un genre textuel, le récit d'aventure, en alliant cet apprentissage à l'étude d'un

3. Trois classes de 5-6^e H (degrés suisses correspondant aux degrés CE2-CM1 en France) et une classe de 7-8^e H (CM 2-6^e).

objet de grammaire textuelle, la cohésion nominale. Pour le recueil des données, nous nous sommes à la fois centrés sur les pratiques effectives dans la salle de classe et sur les discours des enseignants à propos de leurs propres pratiques.

Nous avons filmé toutes les leçons spécifiquement centrées sur l'objet grammatical imposé, la cohésion nominale des personnages du récit (généralement trois leçons entre 50 et 70 minutes par enseignant ; environ 700 minutes de pratiques filmées). Ces leçons ont été intégralement transcrites. Pour l'analyse de la pratique enseignante dans la salle de classe, nous nous référons en priorité au cadre défini par l'équipe du GRAFE (Groupe romand d'analyse du français enseigné, Schneuwly & Dolz, 2009) et retenons en particulier la notion de geste professionnel, terme qui renvoie aussi bien à la gestuelle et au corps qu'à un savoir-faire didactique pour guider l'attention de l'élève sur l'objet à enseigner. Nous centrons notre analyse sur trois gestes définis par Schneuwly et Dolz (2009) : la mise en place de dispositifs didactiques est un geste particulièrement visible dans les consignes et les outils utilisés (autant matériel que langagier) pour guider l'élève sur l'objet enseigné ; la régulation des apprentissages est le geste par lequel l'enseignant s'adapte, reconfigure son action didactique voire redéfinit le but fixé initialement, en fonction d'observations et de la prise en compte de facteurs multiples ; le geste d'institutionnalisation est un geste qui sert à fixer de manière explicite et conventionnelle le statut du savoir en construction.

Les discours des participants à propos de leur pratique ont été enregistrés sur une période de six mois dans diverses situations de communication entre les enseignants et la chercheuse : entretiens semi-dirigés au début et au terme de la recherche, quatre après-midis d'échanges entre enseignants avant et après la mise en œuvre de la séquence didactique proposée, un entretien d'autoconfrontation simple (Clot *et al.*, 2000) conduit à partir des leçons filmées de chaque enseignant. L'analyse de ces différents discours (sur l'action ou décontextualisés) s'est centrée exclusivement sur leurs contenus proprement dits par une analyse de contenu de type « logique » (Mucchielli, 2006). Cette analyse a eu pour objectif d'identifier celui qui parle, ce qu'il a à dire de ses motifs d'action, des buts qu'il vise, les éléments pragmatiques qu'il retient comme significatifs et les tensions auxquelles il doit faire face.

Ce recueil de données et les analyses ont permis de donner des éléments de réponses aux questions de recherche suivantes :

1. 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 les manières de désigner les personnages ?
 - Quels sont les dispositifs réellement mis en œuvre par rapport à la séquence didactique proposée et rediscutée en groupe et que disent les consignes de l'objet enseigné ?
 - 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 et que disent-elles de l'objet enseigné ?

2. Que disent les enseignants des tensions vécues ou supposées dans la mise en œuvre d'un enseignement intégré de la grammaire ?

Les textes au cœur de la pratique enseignante avec une visée essentiellement stylistique

Les dispositifs les plus mis en œuvre à l'occasion d'un travail spécifique sur la cohésion nominale sont pour l'essentiel centrés sur les textes : analyses de textes d'auteurs avec un style de cohésion nominale spécifique ; analyse des productions initiales, production textuelle brève ou amélioration de la production initiale (voir tableau 1).

Le tableau montre que la lecture et l'analyse de textes d'auteurs est le dispositif le plus fréquent, avant celui visant l'analyse de productions textuelles des élèves. Les autres dispositifs sont plus rares.

Tableau 1. Comparaison entre les types de dispositifs proposés dans la séquence didactique et visibles dans les quatre pratiques observées

Type de dispositifs	N. de consignes proposées dans la séquence didactique	N. total de dispositifs mis en œuvre	N. d'enseign. mettant en œuvre ce dispositif	Durée totale en minutes
Dispositifs proposant la lecture et l'analyse de textes d'auteurs	6	27	4/4	200
Dispositifs visant l'analyse de productions textuelles	6	21	4/4	240
Dispositifs visant la production d'outils	2	11	4/4	180
Dispositifs visant une production textuelle	5	6	3/4	60
Dispositifs visant un apprentissage grammatical ou lexical plus spécifique	5	0	0/4	0
Total	17	65	4/4	680

Pourquoi les textes d'auteurs ont-ils une telle importance dans une séquence centrée sur l'étude d'un objet grammatical intégré à l'étude d'un genre textuel ? Nous faisons deux hypothèses en lien avec les outils proposés.

Premièrement, un corpus de textes est un moyen important pour inférer et codifier des régularités observables et qui sont caractéristiques du genre travaillé (Bronckart, 2004). C'est la raison pour laquelle la séquence didactique proposait plusieurs consignes centrées sur des textes d'auteurs. Les enseignants ont repris de nombreuses activités de la séquence didactique et notamment l'identification des reprises anaphoriques utilisées par un auteur et l'effet de ces reprises sur la construction du personnage au fil du récit.

Deuxièmement, nous avons proposé dans la séquence didactique deux textes d'auteurs particuliers (annexes 1 et 2) avec l'intention de comparer deux styles de cohésion nominale (transparent versus ambigu) : dans ces textes, l'identité du personnage principal est cachée à dessein pour tromper le lecteur. Les enseignants observés ont utilisé de manière prépondérante ces textes, non pas dans un but de comparaison de styles, mais pour montrer l'effet de reprises peu précises sur la compréhension du lecteur et inciter les élèves à décrire leurs personnages à l'aide de reprises riches et variées. Les enseignants soulignent dans leur discours après l'action l'apport de ces textes pour favoriser certaines prises de conscience chez les élèves :

mais/du moment où on les met tous face à un problème/et puis/attends/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 n'imagine pas tous 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 textes proposés dans la séquence pour une analyse descriptive (comparer deux styles d'écriture) ont donc été « détournés » pour favoriser certaines prises de conscience chez les élèves, avec une finalité que l'on peut qualifier de normative : dire comment « bien écrire ».

L'analyse des productions initiales des élèves est de même un dispositif fréquemment observé. Cette fréquence élevée est en contradiction avec plusieurs recherches à ce propos. Par exemple, dans une évaluation des moyens officiels romands (De Pietro *et al.*, 2009), les enseignants nomment comme difficulté principale l'évaluation des productions initiales des élèves. Pourquoi les enseignants observés ici analysent-ils de manière prépondérante les productions initiales alors que cette analyse est habituellement peu mise en œuvre parce que jugée trop difficile ? Nous faisons l'hypothèse que la séquence didactique, centrée sur un seul phénomène grammatical (la cohérence nominale des personnages du récit), a permis de focaliser l'attention des élèves et des enseignants sur cet objet. Cette centration sur l'objet par les moyens proposés a peut-être aidé les enseignants à accompagner les élèves dans l'observation et l'analyse de leur propre production.

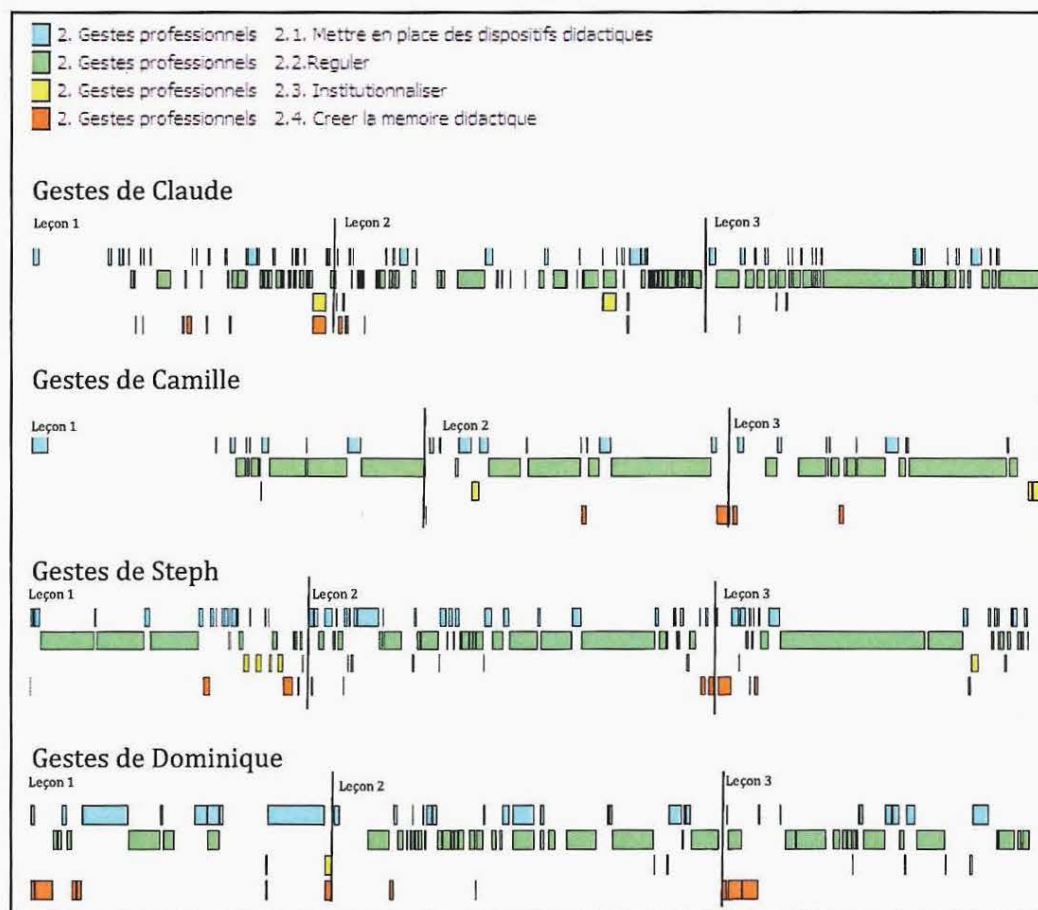
Dernier constat quant aux dispositifs mis en œuvre : aucun participant n'approfondit un objet grammatical ou lexical (par exemple, la synonymie ou les constituants du groupe nominal). Les enseignants observés proposent des activités métalinguistiques riches et intéressantes mais toujours contextualisées à la 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). Ce fait nous invite à penser que lorsque l'analyse grammaticale s'intègre à la production d'un texte, elle devient au service de celui-ci et la construction de savoirs sur la langue perd quelque peu de son importance.

L'analyse des consignes montre également 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. Nous voyons que la conception traditionnelle de l'enseignement des langues (maîtrise « formelle ou conceptuelle » des règles du système de la langue, Bronckart, 2004) marque de manière importante les pratiques des enseignants, même si cet effet n'est pas forcément conscient. A ce propos, nous pouvons faire un lien avec les constats réalisés par Toulou et Schneuwly (2009) qui montraient que les pratiques des enseignants mettant en œuvre des dispositifs visant la production de phrases en lien avec la subordonnée relative avaient surtout des visées orthographiques et stylistiques.

Réguler les apprentissages : une place importante au détriment de l'institutionnalisation des connaissances

Le geste de régulation interactive (Allal, 2007) fait partie du fil de l'action enseignante et apparaît tout au long de la construction de l'objet grammatical « cohésion nominale » alors que l'institutionnalisation des connaissances en est, au contraire, le « parent pauvre » (voir figure 4).

Figure 4. Gestes observés dans les quatre pratiques singulières⁴



4. Schémas réalisés à partir du logiciel « Transana »

Le geste de régulation des apprentissages (figure 4, en vert) répertorie les actions de l'enseignant face à des obstacles nommés par les élèves ou identifiés par l'enseignant lui-même.

De manière générale, le tableau 2 répertorie les régulations identifiées en fonction des types de dispositifs.

Tableau 2. Types de dispositifs les plus régulés

Description des dispositifs régulés	N. de dispositifs observés	N. d'évén. régulatifs	N. d'ens.
Identification et classification des reprises utilisées dans les textes d'auteurs ou dans les productions	23	21	4/4
Production de reprises variées à l'oral ou à l'écrit et construction d'outils	11	19	4/4
Lecture et compréhension d'un texte aux reprises particulières Identification du style de cohérence nominale utilisé par un auteur	13	11	4/4
...			
Total	65	67	4/4

Le tableau montre que les obstacles les plus régulés sont l'identification et la classification des reprises. Ceci peut s'expliquer par le fait que la cohésion nominale est une notion peu connue des élèves et nécessite une médiation ; d'autre part, les textes mettent les élèves face à des reprises complexes, parfois difficiles à analyser sur le plan grammatical (pronoms personnels compléments de verbe, identification de l'ensemble du groupe nominal utilisé comme reprise). Ces difficultés de conceptualisation peuvent être mises en lien avec une problématique plus générale d'un enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle : l'écart entre des éléments produits et/ou identifiés par les élèves dans les textes et leur capacité à comprendre et à analyser ces phénomènes sur un plan théorique (zone proximale de développement).

Afin d'illustrer ce geste, voici deux exemples de régulations dans des activités d'identification des reprises utilisées par un auteur (texte en annexe 2) pour le premier extrait et dans leurs propres productions dans le deuxième extrait.

Ce que vous faites là/c'est correct/mais je pense que ça vaudra la peine/de relire et puis de vous arrêtez sur tous les mots qui désignent un personnage/là vous allez au repérage/en cherchant/fourmi/grenouille/les personnages qu'on a mis au tableau/mais on a remarqué/que parfois/on parle de ces personnages/sans dire/couleuvre/sans dire la grenouille/certains ont dit d'autres mots qui ont été utilisés avant/ces mots/il faut aussi les mettre en évidence/mais pour ça/ça vaut la peine de vraiment lire/pas forcément du repérage de mots/

(Dominique, degré 5^e H, leçon 2)

oh mais ça ne peut pas être rempli comme ça/c'est pas possible/le personnage/c'est chaque fois un mot/c'est le personnage/hein/donc chaque fois c'est un mot ou un groupe de mots/donc je ne veux pas sa description/je veux juste comment il s'appelle/ce qui désigne les personnages/alors c'est soit un nom/comme ici/soit ici y'a il/donc ce qui désigne les personnages/pas la description/juste les mots que vous avez utilisés/

(Claude, degré 7-8^e H, leçon 1)

On remarque dans ces deux extraits que l'obstacle identifié par l'enseignant est lié à la notion de « reprise anaphoriques ». A plusieurs reprises, les enseignants ont dû redéfinir avec d'autres mots ce qu'ils entendaient par « reprise anaphorique » et distinguer ces reprises des autres aspects propres au personnage, tels que sa description, ses actions ou ses paroles (dialogues).

D'autres régulations ont pour objet la production de reprises variées, qui décrivent bien les personnages, et qui correspondent à différentes catégories de reprises souhaitées par les enseignants. Souvent, cette production de reprises variées est formalisée sous la forme d'un outil. Cette observation rejoint le constat d'une grammaire au service de l'amélioration textuelle.

La compréhension de textes aux reprises particulières et l'identification des effets du style utilisé par certains auteurs sont des dispositifs fréquemment mis en œuvre mais aussi régulés dans les pratiques observées.

En ce qui concerne le geste d'institutionnalisation (figure 4, p. 365, geste en jaune), il est très peu présent dans les différentes pratiques observées. Afin de répertorier le geste d'institutionnalisation, nous avons pris en compte 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 tous les moments lors desquels l'enseignant mettait en œuvre une de ces trois actions sans nécessairement que chaque institutionnalisation ait les trois caractéristiques simultanément. Afin d'illustrer ce geste, voici deux exemples d'institutionnalisation des connaissances par l'enseignant, suite à la lecture du texte « Le piège » de Yack Rivais (annexe 2) :

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 ; degré 7-8^e H, leçon 2)

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 qu'on essaie/d'avoir des renseignements/.pis de savoir/où on en est.ok/

(Steph ; degré 5-6^e H, leçon 2)

Dans les extraits ci-dessus, les enseignants pointent le savoir en construction et tentent une généralisation, caractéristique propre au geste d'institutionnalisation ; le premier enseignant utilise aussi des outils modalisants et prescriptifs (« important », « pas très beau », « mieux ») pour insister sur le style de reprises attendues ; le deuxième extrait montre aussi ce passage entre des savoirs en construction et leur utilisation future en situation de production textuelle.

Les gestes d'institutionnalisation observés sont souvent très courts et surtout visibles en cours et en fin de leçon pour synthétiser le savoir et lui donner un caractère de généralisation. Les enseignants observés accompagnent régulièrement cette généralisation d'outils langagiers modalisants pour montrer l'importance du savoir en train d'être construit. Presque la moitié des institutionnalisations observées permettent à l'enseignant de recontextualiser le savoir construit dans une tâche d'écriture future.

Quand les enseignants institutionnalisent, ils donnent une importance certaine à la variété et la richesse des reprises et la nécessité d'améliorer les productions sur ce plan. Par contre, les enseignants observés 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'ils rappellent à plusieurs reprises la nécessité de les varier afin de se faire une bonne image des personnages.

Cette analyse des dimensions de l'objet « reprises anaphoriques » les plus régulées et institutionnalisées, confirme ce qui a été observé dans les consignes : 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 entendons par « visée stylistique » l'importance donnée par les enseignants observés à la variété et la richesse du vocabulaire. De même, nous parlons de « visée normative » parce que dans leurs institutionnalisations, les enseignants insistent « la bonne manière » de reprendre les personnages au fil du récit : utiliser un style transparent et riche et éviter des reprises pronominales, définies par les enseignants comme peu précises.

Enseigner la grammaire en l'intégrant à l'enseignement de la production textuelle : des tensions propres à l'enseignant lui-même

La perspective de mettre en œuvre un enseignement de la grammaire intégré à la production textuelle génère certaines tensions, nommées par les enseignants dans leur discours après l'action. En premier lieu, les enseignants font état de difficultés d'élèves dans l'analyse et l'amélioration de leurs propres écrits. L'accompagnement des élèves

vers l'utilisation des connaissances grammaticales en contexte de production reste difficile et sans solutions miracles. Les enseignants 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. Pour pallier ces difficultés d'élèves, les pratiques les plus mises en évidence sont la régulation outillée (grilles de relecture) pour les élèves qui ont plus de 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. Ces préoccupations rejoignent une idée récurrente en didactique du français, le souci de construire non seulement des connaissances déclaratives mais aussi des connaissances et de procédures contextualisées à l'écriture elle-même.

Les enseignants 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 l'évaluation diagnostique des productions initiales des élèves. Ce type d'enseignement demande aussi l'utilisation d'outils dont les enseignants disent manquer, notamment des textes d'auteurs pour favoriser les prises de conscience et développer la capacité d'analyse des élèves. De plus, partir des élèves, de leurs productions et de leurs questionnements, exige une bonne maîtrise du geste de régulation interactive dans le cours de l'action : ce geste de régulation nécessite une gestion efficace des échanges, une maîtrise de l'objet de l'enseignement et une analyse rapide 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 ?

Enfin, un enseignement grammatical intégré suscite des peurs. Rompre avec des pratiques établies et des conceptions plus traditionnelles de l'enseignement de la langue crée l'insécurité d'atteindre les objectifs du programme, mais aussi l'impression d'être en « marge » d'un « genre professionnel » (Clot & Faïta, 2000), 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 des nouvelles pratiques imposées par la politique des moyens d'enseignement et la formation. 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. Pour entrer dans une perspective de changement et développer des pratiques novatrices, les participants à la recherche soulignent la nécessité d'un travail en équipe, d'un accompagnement et le développement d'outils didactiques.

Conclusion

L'analyse conjointe de l'action enseignante et de leurs discours sur l'action, centrée sur un objet précis, nous donne des informations importantes pour mieux décrire, comprendre et développer le travail enseignant et ses logiques d'action; elle révèle aussi certaines tensions vécues, par exemple ici dans la mise en œuvre d'un enseignement grammatical intégré à la production textuelle.

De cette analyse, nous retenons trois idées importantes pour l'ingénierie didactique et la formation des enseignants.

En premier lieu, mettre les textes au centre de l'apprentissage du français, notamment par l'étude de genres textuels aux particularités langagières spécifiques, est un excellent moyen pour aider enseignants et élèves à faire des liens entre la pratique de la langue et la conceptualisation d'objets grammaticaux. Centrer l'enseignement du français sur les textes favorise aussi les prises de conscience et l'autorégulation des élèves eux-mêmes. Il est donc essentiel de développer des outils d'ingénierie didactique centrés sur les textes qui articulent langue-outil de communication et langue-objet grammatical. Le modèle didactique du genre donne des pistes intéressantes pour conceptualiser de tels outils.

Nos observations montrent que lorsque les enseignants utilisent la grammaire à des fins d'expression, c'est bien pour amener l'élève à mieux écrire et non pour construire des connaissances sur la langue. Ces constats rejoignent les propos de Toulou et Schneuwly (2009): « Pour la grammaire comme description et connaissance, être au service de l'expression (...) se paie, pourrait-on dire, au prix de sa propre disparition » (p. 326). Aussi, si l'on veut pérenniser des démarches d'analyse descriptive et la construction de connaissances explicites sur la langue et la communication, il est à la fois nécessaire de maintenir un enseignement de la grammaire pour elle-même et viser son intégration à l'action langagière par des dispositifs intégratifs. La séquence présentée dans le cadre de cette recherche (Marmy Cusin, 2012) tout comme celle proposée par Chartrand et Boivin (2004) sont des exemples concrets de tels dispositifs intégratifs.

Enfin, centrer l'enseignement du français sur les textes et la communication implique une rupture à la fois didactique et épistémologique (Dolz & Simard, 2009) avec un enseignement traditionnel de langue. Notre analyse des pratiques effectives mais aussi des discours des enseignants montre que les pratiques actuelles restent fortement empreintes de cet enseignement traditionnel et confirment l'idée d'une « sédimentation des pratiques » décrite par Schneuwly et Dolz (2009). Le dispositif de recherche, qui proposait à la fois des outils d'enseignement, et un accompagnement par la chercheuse et des interactions en équipe, a été perçu par les participants comme un levier important de changement, en tous cas de prises de conscience. Wirthner (2006) a déjà montré que les moyens d'enseignement peuvent influencer indéniablement les pratiques enseignantes même s'ils ne vont pas les transformer radicalement. 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.

C'est en proposant des outils efficaces et novateurs et en travaillant en étroite collaboration 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

- Allal Linda, (2007). « Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation », *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, L. Mottier Lopez & L. Allal (éd.), Bruxelles, De Boeck, p. 8-23.
- Bain Daniel, Canelas-Trevisi Sandra, (2009). « Utilisation de la grammaire scolaire pour le texte argumentatif : circulation entre deux domaines de la discipline français », *Des objets enseignés en classe de français*, B. Schweuwly & J. Dolz (éd.), Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 231-266.
- Besson Marie-Josèphe, Genoud Marie-Rose, Lipp Bertrand, Nussbaum Roger, (1979). *Maîtrise du français*, Lausanne, Office romand des éditions et du matériel scolaire.
- Boumard Patrick, (1996). *Célestin Freinet*, Paris, Presses universitaires de France.
- Bronckart Jean-Paul, (1996), « Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques », *Enjeux* n° 37/38, p. 31-47.
- ., (2004), *Didactique de la grammaire*, Genève, Département de l'instruction publique, Secteur langues et cultures.
- Campana Marc, & Castincaud Florence, (1999). *Comment faire de la grammaire*, Paris, ESF éditions.
- Chabanne Jean-Charles, (2004). « La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture ? », *Langue et étude de la langue : approches linguistiques et didactiques*, C. Vargas (éd.), Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 125-134.
- Charmeux Eveline, Monier-Roland Françoise, Grandaty Michel, (2001). *Une grammaire d'aujourd'hui*, Toulouse, Editions SEDRAP.
- Chartrand Suzanne, (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire, propositions didactiques*, (2^e éd.), Montréal, Editions Logiques.

- Chartrand Suzanne, Boivin Marie-Claude**, (2004). « Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur », *Actes du 9^e Colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF)*, Québec, Université Laval.
- CIIP**, (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande : orientations*, Neuchâtel, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- ., (2010). *Plan d'études romand*, Neuchâtel, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Clot Yves, Faïta Daniel**, (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes, *Travailler* n° 4, p. 7-42.
- Clot Yves, Faïta Daniel, Scheller L.**, (2000). « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Pistes. Réflexion sur la pratique* (vol. 2, n° 1), Consulté à l'adresse www.pistes.uqam.ca.
- De Pietro Jean-François, Pfeiffer Ryter Véronique, Wirthner Martine, Béguin Marie, Broi Anne-Marie, Clément Serges, Roos Eva**, (2009). *Evaluation du moyen d'enseignement « S'exprimer en français »* : rapport final, Neuchâtel, IRDP.
- De Pietro Jean-François, Schneuwly Bernard**, (2003). « Le modèle didactique du genre, un concept de l'ingénierie didactique », *Les cahiers Théodile* n° 3, p. 27-52.
- De Pietro Jean-François, Wirthner Martine**, (2004). « Repenser l'articulation interne de l'enseignement du français en Suisse romande », *Actes du 9^e Colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF)*, Québec, Université Laval.
- Djebbour Suzanne, Lartigue Rosine**, (1994). « Anaphores et désignation des personnages dans le récit au cycle 3 », *Repères* n° 9, p. 119-132.
- Dolz Joaquim, Noverraz Michèle, Schneuwly Bernard**, (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- Dolz Joaquim, Simard Claude**, (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical, points de vue de l'enseignant et de l'élève*, Québec, PU Laval.
- Goigoux Roland**, (2007). « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Education & Didactique* volume 1, n° 3, p. 47-70.
- Graff-Gavillet Aline**, (2001). « Le récit d'aventure », *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit. Vol.3, 5^e/6^e*, J. Dolz, M. Noverraz, & B. Schneuwly, Bruxelles, De Boeck, p. 43-78.

- Léon Renée, (1998). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*, Paris, Hachette Education.
- Marmy Cusin Véronique, (2012). *Développer et comprendre des pratiques d'enseignement de la grammaire, intégrées à la production textuelle, entre les dire et les faire*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, Consulté à l'adresse <http://archive ouverte.unige.ch/vital/access/manager/Repository/unige.20294>.
- Mucchielli Roger, (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- Pasquier, Auguste, (2001). « Le récit d'aventure », *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit, Vol.2, 3^e/4^e*, J. Dolz, M. Noverraz, & B. Schneuwly, Bruxelles, De Boeck, p. 65-92.
- Schneuwly Bernard, (2004). « Plaidoyer pour le « français » comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée », *Actes du 9^e Colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF)*, Québec, Université Laval.
- ., (2009). « Le travail enseignant », *Des objets enseignés en classe de français*, B. Schneuwly & J. Dolz (éd.), Rennes, PU Rennes, p. 29-43.
- Schneuwly Bernard, Dolz Joaquim, (1997). « Les genres scolaires, des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères* n° 15, p. 27-41.
- ., (2009). *Des objets enseignés en classe de français*, Rennes, PU Rennes.
- Toulou Simon & Schneuwly Bernard, (2009). « Deux visées complémentaires: les dispositifs didactiques », *Des objets enseignés en classe de français*, B. Schneuwly & J. Dolz (éd.), Rennes, PU Rennes, p. 309-327.
- Tisset Carole, (2005). *Observer, manipuler, enseigner la langue au cycle 3*, Paris, Hachette éducation.
- Vanhulle Sabine, (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi, *Repères* n° 30, p. 13-31.
- Wirthner Martine, (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.

Annexe 1. Robert Boudet (1997), « La Petite Bête », Bonnes nouvelles, M. Descotes et J. Jordy, Paris, Bertrand-Lacoste, p. 8.

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'avaler 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.

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 ? criais-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. Était-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 !