

Dolz, J., Abouzaïd, M., & Marmy Cusin, V. (2018). Grammaire, lexique et orthographe dans la formation à l'enseignement de la production écrite. In J. Dolz, & R. Gagnon (Dir.), *Former à enseigner la production écrite* (pp. 265-286). Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

## CHAPITRE 9

# GRAMMAIRE, LEXIQUE ET ORTHOGRAPHE DANS LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT DE LA PRODUCTION ÉCRITE

Joaquim Dolz, Myriam Abouzaïd & Véronique Marmy Cusin

Dans ce chapitre, nous analysons la place de l'enseignement de la grammaire, du lexique et de l'orthographe articulés aux séquences de formation (SF) sur la production écrite. Bien entendu, le travail sur la langue en tant que système constitue un objet important de la formation au-delà de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture. Notre recherche étant centrée sur la formation à l'écriture, nous avons volontairement laissé de côté le travail autonome proposé en didactique de la grammaire, du vocabulaire et de l'orthographe afin d'étudier les situations de formation abordées qui impliquent une posture métalinguistique sur les trois domaines mentionnés dans l'enseignement de la production écrite. Cette posture métalinguistique peut aussi concerner les situations de communication, les caractéristiques des genres textuels et les opérations de textualisation. Toutefois, comme nous traiterons des objets langagiers liés à la communication et à la textualisation dans le chapitre consacré à la notion de genre (cf. chapitre 10), les objets examinés relèvent uniquement de la mobilisation de la grammaire (classes grammaticales dans une perspective morphologique et syntaxique, étude des structures et des fonctions syntaxiques), de l'orthographe (composantes du plurisystème orthographique du français) et du lexique (développement du vocabulaire et phénomènes de dérivation lexicale) articulés à la didactique de la production écrite.

Dans le contexte de la Suisse romande, les prescriptions et plans d'études actuels (CIIP, 2006 ; 2010) prônent une articulation entre travail sur la langue et développement de la production et compréhension. Les lignes directrices d'un tel curriculum proposent de situer la communication au centre de l'apprentissage du français et d'établir des liens importants entre grammaire « au sens large » et pratique de la langue. L'aspect novateur de ces prescriptions est l'importance donnée au texte, notamment par l'étude de genres textuels spécifiques. La CIIP utilise le terme de « grammaire au sens large » qui comprend les sous-domaines de l'étude de la langue : la grammaire au sens étroit (syntaxe), la conjugaison, le lexique (vocabulaire) et l'orthographe. Nous nous sommes donc interrogés sur l'éventuelle implémentation de ces prescriptions institutionnelles dans la formation des enseignants.

L'articulation de l'enseignement de la production écrite avec le travail sur la langue a fait l'objet de nombreuses réflexions et recherches. Dans la première partie de ce chapitre, nous présentons les principaux travaux existants sur la question. Nous revenons sur le débat général lié à cette articulation pour identifier ensuite, dans les pratiques de formation, ce qui est effectivement proposé comme objets

d'articulation ainsi que les démarches, les activités et les interventions qui permettent les articulations. Enfin, nous dégagons les régularités et les différences entre les SF du primaire et du secondaire.

## 1. ARTICULATION ENTRE GRAMMAIRE ET TEXTE : LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE

L'enseignement du français a été longtemps marqué par une division des activités en sous-disciplines (lecture, écriture, grammaire, orthographe, ...), voire plus largement en deux grands champs, les activités spécifiques à l'étude des systèmes et sous-systèmes de la langue, appelés souvent activités métalinguistiques (Chartrand & Boivin, 2004), et les activités visant la mise en œuvre en situation (d'écriture, de lecture, ...) des savoirs et savoir-faire sur la langue et la communication. Les écrits de ces vingt dernières années en didactique du français (notamment Chartrand, 1996, 2003 ; Chartrand & Boivin, 2004 ; Dolz & Simard, 2009 ; Genevay, 1996 ; Léon, 1998 ; Tisset, 2005) insistent de manière répétée sur les passerelles nécessaires entre un travail spécifique sur la langue et la pratique de celle-ci. Ils montrent le lien étroit entre observation, construction du système langagier et pratique textuelle, essentiellement par l'appropriation de normes sur la langue et la communication. Ils soulignent que l'objectif principal de l'enseignement de la grammaire à l'école est la maîtrise de normes en vue de développer des compétences en compréhension et production orale et écrite. Halté (1992), en parlant de la rénovation du français, propose que l'étude des textes en soit l'objet central, en les abordant d'un côté dans leur dimension globale et de l'autre dans leur dimension spécifique, de manière à allier acquis notionnels travaillés en langue et travail de structuration textuelle. Chartrand (1996), du même avis, constate que les connaissances déclaratives ne suffisent pas à leur mise en application en contexte et qu'il est donc nécessaire de proposer des activités articulées entre construction de connaissances sur la langue et utilisation de celles-ci en contexte. Dans cette visée d'articulation entre langue et texte, l'apprentissage grammatical sert le développement d'une « représentation plus globale de la langue en saisissant concrètement la façon dont elle s'actualise dans les pratiques langagières » (Chartrand & Boivin, 2004, p. 5), la maîtrise des normes langagières et leur utilisation en contexte ainsi que le développement de la capacité d'analyse réflexive des élèves sur leurs propres productions.

Si une telle vision articulée des différentes sous-disciplines du français est généralement acceptée, certains auteurs défendent cependant une certaine autonomie, autant de l'enseignement de la production textuelle que de celui de la grammaire au sens large. Il semble notamment essentiel de laisser place à la créativité et à l'expression dans l'enseignement de la production textuelle et d'éviter une « survalorisation normative » (Schneuwly, 1998, p. 269). De même, l'apprentissage grammatical demande un travail spécifique et autonome, d'une part, parce que certains objets grammaticaux sont transversaux ou trop spécifiques pour être articulés à la production textuelle (Dolz, 1999 ; De Pietro & Wirthner, 2004 ; Wirthner, 2005), d'autre part, parce que « maîtriser la langue écrite est un objectif à long terme » (Genevay, 1996, p. 82) qui exige une progression autonome. Schneuwly (1998) argumente en faveur de la nécessaire utilité de la grammaire en développant l'idée d'un enseignement grammatical comme « mode de pensée disciplinaire autonome » (p. 269). Pour ces différents auteurs, des activités de grammaire peuvent et doivent être mises en lien avec une pratique réfléchie de la langue, mais ils s'opposent à un discours unilatéral, confrontant 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 ; Pereira, 2000 ; Schneuwly, 1998). S'il insiste sur la pertinence et la nécessité d'articuler les didactiques de la langue et du texte, Bronckart (2008a) soutient néanmoins la nécessité de maintenir deux didactiques avec des démarches bien distinctes, en raison de leur visées, pratique pour l'étude des textes et instrumentale pour l'étude de la langue, mais aussi en raison de leurs logiques très différentes. Pour lui, le travail sur les textes part d'une situation de communication, du choix d'un genre spécifique et d'une réflexion sur son organisation interne alors que celui sur la langue cherche à construire « des formes de raisonnements aboutissant à la maîtrise de notions « faisant système » (les sortes de phrases, les catégories, les groupes et les fonctions)» (2008a, p. 114).

### 1.1. L'ARTICULATION APPRENTISSAGE LANGAGIER ET TEXTE EN SUISSE ROMANDE

En Romandie, les dispositifs articulant apprentissage structuré et production textuelle prennent appui sur le « modèle didactique du genre » (De Pietro & Schneuwly, 2003 ; Dolz & Schneuwly, 1998 ; Schneuwly & Dolz, 1997). Les séquences didactiques romandes *S'exprimer en français* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) constituent des propositions concrètes allant en ce sens. Leurs auteurs ont fait le choix de viser des apprentissages métalangagiers uniquement dans le domaine du texte, s'éloignant de fait des propositions de Halté (1992) qui souhaitait un lien entre apprentissages notionnels et études de genres textuels.

L'un des principaux objectifs de *S'exprimer en français* 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. La démarche prévoit que l'enseignant fasse un choix stratégique des modules à travailler en fonction de l'analyse diagnostique des premières productions des élèves. Pour Chabanne (2004), cette analyse diagnostique demeure très problématique du point de vue des apprentissages métalinguistiques, car elle requiert à la fois « de solides connaissances linguistiques mais aussi des capacités d'analyse des besoins et des procédures propres aux élèves » (p. 126). D'ailleurs, dans les enquêtes sur l'utilisation de *S'exprimer en français*, les enseignants ont exprimé des réticences à évaluer les productions initiales de leurs élèves parce qu'une telle évaluation demande des capacités d'analyse linguistiques auxquelles ils n'ont pas été formés et parce que l'évaluation des productions initiales est très exigeante et chronophage (De Pietro, Pfeiffer Ryter, Wirthner, Béguin, Broi, Clément, Matei & Roos, 2009).

Une analyse plus systématique autour d'un « phénomène » de textualisation caractéristique du genre travaillé permet de résoudre cette difficulté (Chartrand & Boivin, 2004 ; Marmy Cusin, 2012). Pour orienter l'attention de l'élève sur un apprentissage grammatical particulier, on peut également recourir à des tâches d'écriture à contraintes (Bucheton, 1994 ; Chabanne, 2004 ; Marmy Cusin, 2012). Des formes d'enseignement grammatical plus implicites, en lien direct avec la tâche d'écriture et qui s'appuient sur les connaissances « en actes » des locuteurs, sont envisageables (De Pietro, 2009). A l'occasion de situations interactives de productions et révisions textuelles, par exemple sous la forme d'ateliers dirigés d'écriture (Bucheton & Soulé, 2009), 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. Ici, l'activité d'écriture est l'occasion d'apprentissages linguistiques avec l'idée que c'est en pratiquant la langue qu'on apprend peu à peu à mieux la maîtriser.

De Pietro et Wirthner (2004) 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, sans objectifs prioritairement langagiers. De telles activités génèrent des interactions entre pairs et entre apprenants et enseignants et peuvent « soutenir le développement de la grammaire intériorisée des locuteurs non experts » (De Pietro, 2009, p. 31).;
- des activités de structuration qui gagnent à être abordées hors texte. En effet, pour certaines règles, syntaxiques, morphosyntaxiques ou textuelles, un enseignement explicite s'avère nécessaire. Et celui-ci ne se limite généralement pas à des connaissances déclaratives mais implique un développement de procédures et manipulations linguistiques qui permettent de résoudre des problèmes en situation d'utilisation de la langue (Chartrand, 1996 ; Nadeau & Fisher, 2011).

Un tel curriculum semble une piste intéressante à la fois pour favoriser des réflexions métalinguistiques lors de l'étude de genres textuels et offrir un temps didactique autonome, afin de construire de réelles connaissances sur le fonctionnement lexical, syntaxique, morphosyntaxique et orthographique. Il donne aussi une place au développement d'activités d'expression libre dans l'idée de favoriser l'expressivité et la créativité sans objectif prioritairement langagier. Dans ce curriculum, les modalités d'enseignement grammatical implicite et explicite ont leur place.

### *1.2. LA PLACE DE L'ORTHOGRAPHE DANS UNE OPTIQUE ARTICULÉE À LA PRODUCTION ÉCRITE*

La maîtrise de l'orthographe française reste un chantier didactique difficile et de longue haleine en raison de la complexité de ses différentes composantes (Catach, 1980). Depuis les travaux de Ferreiro (1988), il est considéré comme essentiel de mettre les jeunes élèves en contact régulier avec des situations variées et signifiantes de lecture-écriture, afin de les familiariser avec la culture de l'écrit et pour qu'ils découvrent progressivement le système orthographique. La connaissance des hypothèses des élèves sur le code écrit permet d'orienter les interventions des enseignants et déréaliser des activités métagraphiques avec les apprenants visant la transformation progressive de leur système d'écriture (Jaffré 1991, 1992 ; David, 2006). Pour Rieben et Saada Robert (1997), l'acquisition prend racine très tôt dans une évolution parallèle de la lecture et de l'écriture. Toutefois, la maîtrise de l'écrit est extrêmement complexe et suit un cheminement relativement lent pour tout ce qui concerne les composantes morphosyntaxiques et lexicales (Nadeau & Fischer, 2011).

Pour l'apprenant, l'articulation orthographe et production textuelle suppose une surcharge cognitive inhérente aux multiples opérations nécessaires à l'écriture d'un texte, car ceci implique un transfert problématique des connaissances orthographiques dans les situations de production textuelle (Brisseau et Cogis, 2011). Pour pallier ces problèmes, plusieurs propositions didactiques différentes mais complémentaires ont été faites par divers auteurs :

- diminuer la surcharge cognitive en accompagnant le travail sur le contenu du texte, par le biais notamment de « brouillon collaboratif » et de « cartes mentales » (Geoffre, 2016) ;
- construire des procédures propres à l'utilisation et à la révision orthographique par un développement de réflexions métalinguistiques, par exemple en situation de « dictée tâche-problème » (Angoujard, 1994) ou de « phrase dictée du jour » (Cogis, 2005) ;
- tisser des liens forts entre orthographe et production écrite : Allal et ses collaborateurs (2001), s'appuyant sur le modèle didactique du genre textuel et de l'apprentissage situé, ont développé des séquences didactiques qu'ils appellent dispositifs « intégrés » et « en boucle ». Ces dispositifs se déroulent en 3 temps : 1) mise en situation et production initiale d'un texte, 2) « activités décrochées » exploitant les erreurs des apprenants dans des exercices spécifiques, 3) production finale outillée pour réinvestir les connaissances orthographiques acquises.

Brisseau et Cogis (2011) proposent trois axes d'enseignement de l'orthographe : un premier autour du fonctionnement de l'orthographe, un second à partir des erreurs des élèves et un troisième dans l'écriture de textes. Pour l'articulation entre production écrite et réflexion orthographique, elles suggèrent des activités de production écrite à contrainte orthographique contrôlée et une révision orthographique située, à l'aide de grilles typologiques d'erreurs construites collectivement. Ces activités scolaires de révision textuelle ont fait l'objet de nombreuses recherches en Suisse (Allal, Béatrix Köhler, Rieben, Rouiller Barbey, Saada-Robert & Wegmuller, 2001) largement diffusées dans la formation des enseignants.

### *1.3. L'ENSEIGNEMENT DU LEXIQUE ET SON ARTICULATION À LA PRODUCTION ÉCRITE*

En ce qui concerne l'enseignement du vocabulaire, les synthèses des travaux réalisées par Grossmann (2011) et Nonnon (2012) montrent qu'il se situe à la croisée de plusieurs domaines (lexicographie, sémantique, syntaxe, psycholinguistique, psychologie cognitive, linguistique discursive et textuelle), ce qui rend sa transposition didactique difficile. D'un point de vue historique, Legrand (2004) souligne l'introduction tardive de l'enseignement du lexique à l'école élémentaire ; celui-ci est souvent associé à la lecture et à la maîtrise orthographique. Les orientations sont très diverses, allant du développement des connaissances du monde par l'enrichissement lexical et la construction des concepts à des approches plus strictement linguistiques (lexicologie, sémantique et syntaxe) ou centrées sur une perspective discursive. Malgré l'intérêt de l'articulation entre les dimensions syntagmatiques et paradigmatiques du fonctionnement lexical, les recherches et les propositions didactiques sont encore limitées, ce qui montre la complexité de la tâche. En témoigne la persistance des démarches traditionnelles axées sur l'enrichissement lexical ou des nouveaux dispositifs où cette articulation est davantage un bricolage et reflète la complexité du processus de transposition didactique dans le domaine (Leclaire-Halté & Rondelli, 2010). Par ailleurs, les propositions et expériences de mise en œuvre didactiques restent limitées et sont souvent « laissées à la charge des enseignants » (Nonnon, 2012, p. 68). Pour Leeman (2005), la difficulté majeure de la didactisation du lexique concerne les distorsions entre les conceptions théoriques privilégiées et les activités d'enseignement proposées. Ceci appelle à un examen des exercices anciens et classiques à la lumière des nouvelles approches.

A l'heure actuelle, les principales approches d'articulation du lexique et de la production textuelle s'axent sur les opérations liées au lexique dans le processus d'écriture (Grossmann, Paveau & Petit, 2005 ; Grossmann & Plane 2008), les dispositifs didactiques d'aide lexicale dans le processus de rédaction de textes (Garcia-Debanc, 2013) ou l'analyse des dysfonctionnements et des erreurs des élèves (Masseron 2001 ; Reuter 2005 ; Anctil 2013). Un certain nombre de travaux portent sur des genres textuels particuliers : les portraits dans le récit (Tauveron, 1993), la synthèse de texte (Pierson, 1993), des activités langagières particulières comme la définition (Plane & Lafourcade, 2004), la note critique d'ouvrages documentaires (Chartrand & Boivin, 2004), la cohésion nominale dans le récit d'aventure (Marmy Cusin, 2012) ou encore l'expression des émotions et des sentiments (Grossmann & Boch, 2003).

### *1.4. L'ARTICULATION SAVOIRS LINGUISTIQUES ET PRODUCTION TEXTUELLE DANS LES PRATIQUES D'APPRENTISSAGE ET D'ENSEIGNEMENT*

Les travaux qui analysent des pratiques apportent un éclairage neuf sur le débat autour de l'articulation. Les auteurs (Djebbour & Lartigue, 1994 ; Bain & Canelas-Trevisi, 2009 ; Allal et al., 1999) convergent sur la difficulté des élèves à se relire et à utiliser des connaissances déclaratives apprises de manière décontextualisée. Par exemple, l'étude de Djebbour et Lartigue (1994) concernant des situations de construction et de repérage de savoirs métalinguistiques dans des activités de production textuelle montre que les élèves ne parviennent pas facilement à mobiliser la terminologie grammaticale apprise à travers des exercices décontextualisés.

Les recherches centrées sur les pratiques enseignantes confirment les difficultés des enseignants à articuler et à intégrer les activités grammaticales à l'intérieur d'activités de communication. Ces obstacles les conduisent à faire souvent de la grammaire de façon détachée et hors contexte (Elalouf & Péret, 2009 ; Chartrand & de Pietro, 2010). L'étude ELEF menée au Québec montre une tendance claire des professionnels à privilégier les activités de nature orthographique (Chartrand & Lord, 2013). En

outre, ces travaux soutiennent que les enseignants observés ne font pas une utilisation ciblée et systématique des termes grammaticaux pour observer, analyser les pratiques langagières des élèves et agir sur elles. Par exemple, Bain et Canelas-Trevisi, dans le cadre de l'ouvrage *Des objets enseignés* (Schneuwly & Dolz, 2009) constatent que, si certains enseignants font une utilisation effective de termes grammaticaux dans le but d'expliquer des fonctionnements de la phrase et du texte, leur exploitation est restreinte au traitement de problèmes locaux, sans procédures pour favoriser les transferts. Les enseignants observés par Marmy Cusin (2012) sont davantage préoccupés par la variété des reprises utilisées et l'amélioration textuelle que par une réelle observation linguistique en vue d'une meilleure compréhension du système des reprises anaphoriques dans un texte et des outils langagiers utilisés. Si les objectifs de maîtrise textuelle sont fortement travaillés, ils surdéterminent les objectifs proprement grammaticaux. Les élèves observés éprouvent de grandes difficultés à développer une attitude réflexive et à se construire un métalangage grammatical. Les travaux sur l'analyse des pratiques rendent possible l'élaboration d'un référentiel de savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire à développer chez les étudiants (Gauvin, Boivin, Duchesne, Lefrançois, Ouellet, Pinsonneault & Simard, 2017).

L'état de la recherche sur la question de l'articulation conduit à établir les entrées possibles dans la formation :

- l'utilisation du métalangage grammatical, par les enseignants et par les apprenants, pour analyser et transférer les apprentissages autonomes dans les pratiques scripturales ;
- la distinction entre les normes stylistiques et les jugements de grammaticalité lors de pratiques articulant production textuelle et apprentissage grammatical ;
- la place de la révision grammaticale dans la révision textuelle ;
- l'outillage des enseignants pour articuler grammaire et texte ;
- le corpus sur lequel fonder l'articulation;
- l'établissement d'une progression curriculaire, en fonction des capacités et des possibilités cognitives, réflexives et stratégiques des élèves de différents degrés.

## 2. QUESTIONS DE RECHERCHE ET INDICATIONS MÉTHODOLOGIQUES

De manière à expliciter comment l'articulation entre savoirs linguistiques et production textuelle est pensée dans la formation à l'enseignement à la production écrite, nous avons tenté de répondre aux sous-questions suivantes :

- 1) Quels sont le traitement et la place des domaines de la grammaire, du lexique et de l'orthographe dans les SF?
  - a) Quelles sont les SF concernées, et dans ces séquences, quels sont les contenus précis, les activités et les démarches qui caractérisent le travail d'articulation langue-texte ?
  - b) Quelles composantes plus ponctuelles de ces trois objets métalinguistiques sont-elles abordées dans les activités de formation ?
- 2) Quelles régularités et différences observe-t-on entre les séquences du primaire et celles du secondaire ?

Nous faisons l'hypothèse que ces trois domaines seront articulés aux SF sur la production écrite aussi bien avec des activités spécifiques sur l'un de ces objets que de manière occasionnelle dans les interactions entre les formateurs et les étudiants. Une deuxième hypothèse concerne la place spécifique de la réflexion sur les dimensions lexicales, morphosyntaxiques et orthographiques dans la formation à l'enseignement de la production écrite. Nous faisons l'hypothèse que le travail sur le lexique et sur l'orthographe sera plus important que celui consacré à la grammaire au sens strict du terme, notamment en raison des difficultés à allier des notions grammaticales à des pratiques textuelles. Notre troisième

hypothèse est que la nature des objets enseignés modifie la manière de les intégrer. Enfin, la quatrième et dernière hypothèse considère que selon le niveau de formation, primaire ou secondaire, la manière d'intégrer la réflexion métalinguistique à la production écrite se modifie : au primaire, la préoccupation majeure devrait porter sur la découverte de l'orthographe et l'enrichissement lexical, domaines travaillés de manière détachée, alors qu'au secondaire l'intégration des trois domaines par les étudiants devrait être plus prépondérante, en raison de la maîtrise de certains savoirs métalinguistiques.

Pour répondre à ces questions et vérifier nos hypothèses, nous avons analysé les synopsis et identifié en premier lieu les activités entièrement consacrées à chacun des trois domaines (orthographe, lexique, grammaire) et ainsi décompté le nombre de SF articulant enseignement de la production textuelle et travail langagier dans un ou plusieurs des trois domaines. Une fois que nous avons identifié, nous avons analysé la place de ces activités dans les SF, les contenus concrets abordés et les démarches de travail proposées en mettant l'attention sur les dimensions réflexives retenues, les modalités de l'articulation avec l'écriture proposée et, le cas échéant, les enchaînements des activités dans la séquence. La connaissance du fonctionnement de la langue, l'élargissement du lexique et la maîtrise de l'orthographe peuvent aussi faire l'objet d'interventions ponctuelles ou d'un travail composite dans une activité de formation. Par conséquent, la troisième étape de notre travail a consisté à saisir l'introduction de notions et d'outils liées à la grammaire, au lexique ou à l'orthographe à l'intérieur d'activités de formation centrées sur d'autres objets, par exemple sur l'évaluation de textes. Pour ce faire, nous avons analysé le contenu des activités dans les synopsis. Enfin, aussi bien pour les activités complètes que pour les composantes qui apparaissent dans les activités, nous avons mis en contraste la formation du primaire et du secondaire.

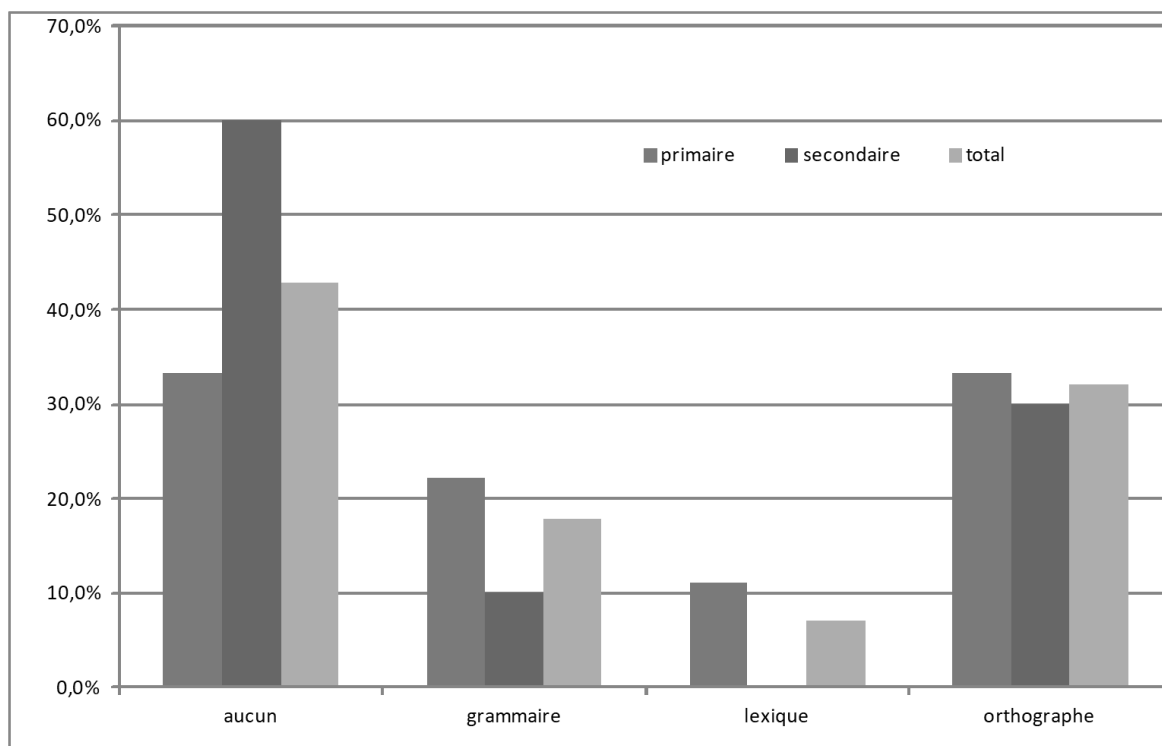
### 3. LA PLACE DE L'ORTHOGRAPHE, DU LEXIQUE ET DE LA GRAMMAIRE DANS LES ACTIVITÉS ET DANS LES SÉQUENCES

Cette partie présente les résultats relativement à la place et au traitement des domaines de la grammaire, du lexique et de l'orthographe dans les SF. Nous observons d'abord les 28 séquences, puis examinons les activités entièrement ou ponctuellement consacrées à chacun des trois domaines cités, du point de vue de leurs contenus et de leur articulation dans la séquence.

#### *3.1. LES SF PROPOSANT DES ACTIVITÉS COMPLÈTES D'ARTICULATION LANGUE-TEXTE*

Les histogrammes de la figure 1 synthétisent les pourcentages des SF présentant des activités complètes qui articulent l'étude d'un des trois domaines à l'enseignement de la production écrite.

**FIGURE 1 : PROPORTION DE SF INTÉGRANT DES ACTIVITÉS COMPLÈTES SUR LA GRAMMAIRE, LE LEXIQUE OU L'ORTHOGRAPHE**



Une proportion importante des SF ne contient aucune activité centrée sur le lexique, la grammaire ou l'orthographe. En effet, plus de 40% ne proposent pas de travail d'articulation entre ces trois domaines et l'écriture (jusqu'à 60% pour le secondaire). Les SF portent majoritairement (pour un tiers) sur le lien entre orthographe et production textuelle. Les activités complètes sur la grammaire ne sont présentes que dans environ 15% des séquences. L'enseignement du lexique est la composante la moins articulée à l'enseignement de la production écrite ; elle n'apparaît d'ailleurs dans aucune séquence du secondaire en tant qu'objet principal d'activité de formation.

Deux séquences portent entièrement sur l'articulation entre grammaire et production écrite (SFP-05 et SFS-09). Une séquence du primaire est entièrement consacrée à l'analyse des erreurs orthographiques dans les productions des élèves (SFP-13). Dans ces trois cas, l'ensemble de la séquence vise l'intégration des dimensions grammaticales et orthographiques à l'enseignement de la production écrite. Aucune séquence complète ne porte uniquement sur l'enrichissement et l'articulation du lexique dans l'enseignement de l'écriture. L'orientation thématique métalexicale et culturelle, qui est très importante dans les pratiques effectives de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, n'est pas abordée dans des SF complètes.

Si l'on observe de plus près les activités qui composent les SF, on remarque que certaines sont entièrement consacrées à une, à deux, voire aux trois dimensions étudiées. Le tableau 1 dénombre les activités de formations complètes articulant savoirs langagiers et production textuelle.

**TABEAU 1 : NOMBRE D'ACTIVITÉS COMPLÈTES PAR DOMAINE, AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE**

	Activités centrées sur orthographe	Activités centrées sur lexique	Activités centrées sur grammaire	Activités combinant orthographe et grammaire	Activités combinant les trois domaines	Activités mobilisant les domaines en fonction du total des activités de formation
<b>Formation primaire</b>	45	11	15	2	1	74/464 (16%)
<b>Formation secondaire</b>	8	0	1	4	0	13/163 (8%)
<b>Primaire et secondaire</b>	53	11	16	6	1	87/627 (14%)



Le travail de l'orthographe fait l'objet de 53 activités de formation (53 sur 627). Les domaines du lexique (11) et de la grammaire (15) sont moins représentés et pratiquement absents de la formation du secondaire (rien pour le lexique, 1 activité pour la grammaire). Six activités abordent à la fois l'orthographe et la syntaxe et une seule activité dans la formation primaire convoque les 3 domaines.

### **3.1.1. Les activités complètes identifiées en lien avec l'orthographe**

Dans la formation des enseignants du primaire, les activités les plus importantes sont celles qui concernent la découverte du système d'écriture par les jeunes élèves et les composantes du plurisystème orthographique du français : elles représentent 48 activités sur les 74 activités langue/texte au primaire, soit les 2/3, dont trois mixtes (c'est-à-dire associées à des dimensions grammaticales – identifier des morphogrammes ou d'autres éléments de l'orthographe grammaticale).

Les activités de formation portant sur l'orthographe et le système d'écriture concernent très souvent l'analyse et l'évaluation des copies d'élèves, l'élaboration des grilles et de barèmes pour l'évaluation suivant les composantes du plurisystème orthographique de Nina Catach, les étapes de la découverte du système d'écriture, puis la découverte et la préparation de modules d'enseignement. Voici une liste d'activités à titre d'exemple :

- Définir la mixité du système d'écriture français.
- Présenter la grille d'analyse d'erreurs orthographiques de Nina Catach.
- Résumer les dispositifs et les stades d'apprentissage de l'écriture au cycle 1.
- Présenter des extraits du PER à propos du processus d'appropriation du système de la langue.
- Évaluer deux récits de fiction d'élèves en distinguant les problèmes orthographiques et les problèmes relatifs à l'expression écrite.
- Analyser les erreurs dans un texte d'élève selon le plurisystème graphique de Nina Catach afin de choisir les éléments prioritaires à travailler sur le plan orthographique.
- Définir les différentes stratégies d'écriture d'élèves en phase d'apprentissage en les illustrant avec des exemples.
- Analyser les productions initiales des élèves de sa classe de stage en terrain scolaire sur le plan orthographique.
- Créer un module d'enseignement en vue de travailler l'orthographe sur le terrain scolaire.

Les activités complètes sur l'orthographe sont rarement isolées et se présentent sous la forme d'une suite de 3 ou 4 activités. Ces suites sont particulièrement importantes dans la SF qui porte entièrement sur l'analyse des erreurs orthographiques des élèves (SFP-13), dans les SF sur l'enseignement de la production écrite au cycle 1 (SFP-09 et SFP-02) et celle sur l'enseignement de la production écrite par l'étude des genres textuels (SFP-08). Les suites d'activités montrent différentes formes de déploiement des contenus. Ces suites d'activités sont détaillées ci-après.

Les composantes du plurisystème orthographique se déploient de deux manières : par la découverte du système à l'élaboration des moyens d'enseignement ; par l'évaluation des productions écrites des copies d'élèves (contraste entre analyse des productions initiales d'élèves, élaboration de critères, comparaisons entre productions initiales et finales). Voici deux extraits de séquence qui illustrent cette manière de déployer l'objet d'enseignement : dans la SPF-13, ce sont trois blocs d'activités, alors que dans SPF-18, il s'agit d'une seule suite continue d'activités.

*Suites d'activités SPF-13 : Analyse initiale des erreurs dans une dictée :*

- Lire et analyser une phrase en formulant des hypothèses sur les origines des difficultés d'orthographe.
- Illustrer que l'orthographe du français est un plurisystème graphique complexe.
- Définir la mixité du système d'écriture.



- Analyser les graphies et les sens des groupes nominaux homophones.
- Définir la notion de graphème.
- Identifier des fonctions des graphèmes du système graphique du français (phonogramme, morphogramme, logogramme).



- Présenter la grille d'analyse des erreurs orthographiques de Nina Catach.
- Analyser les différents types d'erreurs orthographiques contrastant 2 textes d'élèves.

*Suite d'activités SPF-08 : Analyse des composantes scripturales du plurisystème orthographique :*

- Connaître les principaux éléments du plurisystème selon Nina Catach.
- Décomposer des mots donnés pour en identifier le nombre de phonèmes, de graphèmes et de lettres.
- Présenter les caractéristiques du système d'écriture du français et réfléchir sur les moyens pour faciliter l'entrée dans l'écrit des élèves.
- Définir les stratégies d'écriture des élèves en phase d'apprentissage.
- Analyser les erreurs d'un texte d'élève.
- Proposer des orientations didactiques à partir des constats sur les stratégies d'écriture des élèves.

Certaines suites d'activités s'insèrent dans des SF qui intègrent un temps de terrain. L'extrait suivant, tiré de SFP-09, montre comment la compréhension du passage du stade logographique au stade orthographique se fait à partir de l'analyse de productions d'élèves :

*Suite SFP-09 : Analyse de productions d'élèves selon la catégorisation de Utah Frith :*

- Analyser des productions d'élèves selon la catégorie de Frith.
- Caractériser les stades d'écriture par le biais de l'analyse de 17 productions d'élèves.  
Compléter un tableau sur les principes du système d'écriture à partir des productions des élèves.
- Corriger et contraster les résultats des classifications des étudiants.

À l'instar de ce que nous avons observé dans la formation à l'enseignement primaire, l'orthographe est le domaine qui mobilise le plus d'activités dans la formation pour le secondaire. Il fait l'objet de 12 activités complètes qui concernent l'analyse, l'annotation et l'évaluation des textes d'élèves. Nous y avons repéré une suite d'activités portant exclusivement sur l'enseignement de l'orthographe :

*Suite SFS-05 : L'enseignement de l'orthographe du français à partir de l'analyse de productions d'élèves et sa place dans l'enseignement de la production écrite*

- Lire des documents historiques de linguistes et didacticiens qui évoquent le manque de maîtrise de l'orthographe des élèves.
- Indiquer quelques irrégularités de la langue qui pourraient être prises en compte dans une prochaine réforme orthographique et discuter des changements orthographiques de 1990.
- Échanger sur la validité et l'intérêt didactique de la réforme orthographique.
- Mettre en évidence le rôle de l'orthographe dans l'enseignement du français et plus particulièrement de la production écrite.
- Comparer des productions initiales et des productions finales des élèves réalisées dans des classes sous la responsabilité des étudiants.

### 3.1.2. Les activités complètes identifiées en lien avec la grammaire

Dans la formation à l'enseignement primaire, 18 activités complètes abordent la réflexion sur la structuration de la langue (syntaxe et conjugaison). Cette dimension est traitée principalement dans la séquence SFP-05 qui porte sur l'articulation entre production écrite et grammaire :

*Suite SFP-05 : Connaissances des formés sur la morphologie verbale et expérimentation d'outils d'enseignement de la conjugaison*

- Mobiliser les connaissances sur l'orthographe dans l'apprentissage de la conjugaison.
- Relever les outils, les démarches et les stratégies transférables dans l'apprentissage de la conjugaison.

Ces deux activités sont suivies par des activités de formation qui articulent les similitudes et les différences entre grammaire de texte et grammaire de phrase. En outre, dans cette séquence, le formateur propose des pistes de travail articulant la morphologie verbale et l'usage des temps du verbe dans un texte.

Une seule activité exclusive à la grammaire a été repérée dans les SF pour le secondaire : il s'agit de SFS-09 centrée sur l'amélioration de la maîtrise de la langue chez les élèves. Le formateur y présente des exemples d'activités liant texte et syntaxe à l'aide d'extraits de textes d'auteurs.

### 3.1.3. Les activités complètes identifiées en lien avec le lexique

Seules quatre SF du primaire sur 18 comportent des activités complètes centrées sur le lexique. Il s'agit d'activités relativement différentes. Dans trois SF, elles portent sur l'enseignement de la poésie à l'école primaire. Elles abordent les contenus suivants : l'importance de la mobilisation du lexique et des néologismes (SFP-01), le travail du lexique pour l'expérimentation d'un acrostiche (SFP-01), l'écriture d'un poème à partir d'un champ sémantique et lexical sur le thème de Noël (SFP-06). De nouveau, la séquence qui comporte le plus d'activités sur le lexique est celle qui traite de l'articulation entre grammaire et texte (SFP-05). La nature des activités de cette séquence est différente de celle des précédentes, car elle articule des activités d'analyse des types de reprises à des activités brèves d'écriture. Voici, dans l'ordre, les activités qui composent cette suite d'activités liant vocabulaire et jeux d'écriture :

*Suite SFP-05 : Travail du vocabulaire et jeux d'écriture*

- Caractériser le travail sur le vocabulaire à réaliser avec les élèves à partir du PER (champs sémantiques et lexicaux, polysémie et synonymie, structure interne des mots, utilisation des dictionnaires).
- Catégoriser des exercices de vocabulaire en fonction des entrées proposées par le PER.

- Expérimenter un jeu sur le vocabulaire à partir d'expressions idiomatiques.
- Découvrir des ressources didactiques pour travailler le vocabulaire associé à la grammaire et à l'orthographe.
- Présenter des supports et des activités testés en classes par des étudiants pour travailler le vocabulaire.

### 3.2. LES ACTIVITÉS QUI MOBILISENT PONCTUELLEMENT UN TRAVAIL SUR LA LANGUE, IDENTIFIÉES DANS LES SF DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

Certaines activités centrées sur une autre composante de l'enseignement de la production écrite mobilisent ponctuellement l'un ou l'autre des trois domaines. Nous avons repéré des interventions ponctuelles dans 107 des 627 activités de formation (84 sur 464 au primaire pour 23 sur 163, au secondaire) et les avons réparties dans le tableau 2. La proportion d'activités est un peu plus importante au primaire qu'au secondaire, mais dans les deux cas, ne dépasse pas 18%.

**TABEAU 2 : NOMBRE D'INTERVENTIONS PONCTUELLES ISOLÉES ET COMBINÉES CONVOQUANT LES COMPOSANTES À L'INTÉRIEUR D'UNE ACTIVITÉ**

	Interventions isolées convoquant une composante				Interventions combinant les composantes dans une activité				
	Orthographe	Lexique	Grammaire	Total	Orthographe et grammaire	Orthographe et lexique	Lexique et grammaire	Lexique, grammaire et orthographe	Total
Formation primaire	9	36	11	56	8	10	5	5	28
Formation secondaire	1	6	2	9	5	3	4	3	14
<b>Primaire et secondaire</b>	<b>10</b>	<b>42</b>	<b>13</b>	<b>65</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>42</b>

Contrairement à ce que montrent les résultats des activités complètes, l'orthographe et la grammaire sont les domaines les plus faiblement convoqués dans ces interventions ponctuelles. C'est le lexique qui y est le plus représenté. Nous proposons, ci-dessous, une analyse des activités qui développent certains de ces domaines de manière incidente.

#### 3.2.1. La composante « lexique »

Contrairement aux activités complètes, le lexique est la composante évoquée le plus souvent dans les SF au primaire : 56 fois au total (42 fois pris isolément, 20 fois en relation avec la syntaxe ou l'orthographe), soit plus de la moitié des activités. On peut donc affirmer que la composante lexicale est travaillée à l'occasion d'activités de formation articulées à l'expression écrite. Trois catégories d'activités scolaires ont été identifiées :

- enrichir le capita mots pour écrire* : maîtriser un vocabulaire spécifique en vue de produire un petit film ; lister des mots contenant une lettre non prononcée à l'oral dans le cadre d'une activité d'écriture ludique ; proposer une liste de mots comme aide à la rédaction d'un texte ;
- développer des champs lexicaux relatifs aux genres textuels* : enrichir les verbes introducteurs dans les comptes rendus, travailler sur les verbes de parole, les verbes d'action ; réfléchir au (ou élaborer un) vocabulaire spécifique et constituer un champ lexical lié à l'écriture de différents genres textuels ;

- c) *travailler les reprises nominales dans le texte* : établir des listes de mots susceptibles de remplacer d'autres mots pour travailler la progression thématique, les chaînes anaphoriques et éviter les répétitions.

La première catégorie d'activités est liée à l'acte d'écrire en général. Par exemple, dans l'activité de la SFP-01, les étudiants observent la création d'un lexique spécifique rendu possible par la contrainte de l'écriture d'un poème sous la forme d'un abécédaire :

F : qu'est-ce qu'on travaille là: en dehors de la création poétique / quand on fait ça↑ (*demande aux étudiants*) donc on doit chercher un verbe qui commence par a : un autre qui commence par b: c: etc./ qu'est-ce qu'on travaillait: puisque rappelez-vous: le projet pédagogique c'est qu'on a plusieurs disciplines ou sous-disciplines qui interagissent/  
 F: oui↑ (*à un étudiant- elI-Al*)  
 étu1: du vocabulaire  
 F: du vocabulaire: et TOUT particulièrement:  
 étu1: le lexique  
 F: oui mais un poème ABE-CE-daire↑ (*insiste sur le mot*)  
 Etu 3: l'ordre alphabétique

La deuxième catégorie porte la focalisation sur des spécificités lexicales des genres. Dans l'exemple ci-après, extrait de SFP-14, les étudiants ont analysé une recette de cuisine pour en dégager certains éléments linguistiques :

étu 3: ensuite alors les aspects linguistiques / les verbes à l'infinitif: ce sont des verbes d'action:  
 F: d'accord :  
 étu 3: donc mettre : épluchez etc. et un vocabulaire assez eh un vocabulaire culinaire donc spécifique à la cuisine

La troisième catégorie propose un travail sur les opérations de textualisation. Dans l'extrait ci-après, le formateur de SFP-15 propose un travail de reformulations lexicales destiné à des élèves du 1<sup>er</sup> cycle primaire :

F : nos élèves de fin de primaire: donc plutôt nos élèves jusqu'en 2<sup>e</sup> année 3<sup>e</sup> année sont vraiment plus du côté du 1: donc d'aligner les idées l'une après l'autre: et c'est dans ce sens-là qu'il faut peu à peu les aider à améliorer leur texte: en choisissant: en travaillant par exemple sur la chaîne anaphorique: par quel mot je pourrais remplacer "vache": "l'animal cornu" "l'herbivore": "elle" "cette dernière" etc. pour qu'on n'ait pas tout le temps le mot "vache" "vache" "vache" qui revient au cours du texte↓

Comme dans la formation du primaire, c'est le lexique qui est la composante la plus représentée dans la formation à l'enseignement secondaire : un total de 16 fois (6 fois de façon isolée, 10 fois en relation avec la syntaxe ou l'orthographe), soit les trois-quarts des activités. La composante lexicale est donc, ici aussi, travaillée à l'occasion d'activités d'expression. Ces activités combinent les dimensions lexicales, grammaticales et orthographiques. Les interventions ponctuelles peuvent être en lien avec :

- l'évaluation et la correction (révision) de textes*, par exemple la préparation à la relecture lors de la rédaction d'un texte ;
- l'enrichissement du capital mots pour écrire* : ateliers d'écriture créative, choix du vocabulaire pour écrire, définition de termes, champs sémantiques et lexicaux ; écriture des étudiants ;
- la reprise nominale* : reformulation et lexique dans les reprises anaphoriques ;
- la place du lexique dans l'histoire de l'enseignement de la production écrite*.

### 3.2.2. La composante « orthographe »

Le travail sur l'orthographe et le système d'écriture est faiblement présent dans des interventions ponctuelles, que ce soit dans la formation primaire ou secondaire. Pour le primaire, l'orthographe fait l'objet de 9 interventions isolées et de 23 interventions associant le travail orthographique au lexique et à la syntaxe. Ces interventions ont trait à :

- a) *la place de l'orthographe dans l'évaluation de la production écrite ;*
- b) *la découverte du plurisystème orthographique ;*
- c) *les stratégies d'apprentissage de l'orthographe ;*
- d) *la validation des propositions des étudiants pour travailler l'orthographe.*

La composante « orthographe » est donc travaillée en lien étroit avec la découverte du système d'écriture et prioritairement dans des tâches d'évaluation. L'approche est intégrée à la production écrite et principalement associée au lexique et à la syntaxe. Les erreurs des élèves constituent la principale source des interventions ponctuelles.

Dans la formation du secondaire, le travail sur l'orthographe n'apparaît qu'une seule fois de manière isolée et 11 fois en lien avec le lexique et la syntaxe. Les interventions visent à :

- évaluer des textes et élaborer des critères pour l'évaluation ;
- questionner la place de l'orthographe dans les processus d'écriture et dans les plans d'étude ainsi que dans l'histoire de l'enseignement.

### **3.2.3. La composante « grammaire »**

Dans la formation du primaire, 29 interventions dont 18 liant des aspects grammaticaux, lexicaux et orthographiques portent sur la grammaire. Voici quelques exemples :

- a) *des interventions relatives aux plans d'études et aux moyens d'enseignement* : s'interroger sur la signification de la « grammaire au sens large » dans la présentation du Plan d'études ; comparer la place accordée au fonctionnement de la langue entre les plans d'études cantonal et romand ; analyser la place des activités de réflexion sur la langue dans la présentation d'un manuel ;
- b) *des modalités d'articulation de la grammaire à d'autres dimensions* : présenter les notions de sujet et de verbe pour travailler les accords orthographiques sujet-verbe ; travailler les substituts grammaticaux dans un contexte de catégorisation de progression thématique ;
- c) *des interventions en lien avec l'évaluation* : prendre en compte les dimensions syntaxiques dans une grille d'évaluation pour la correction des dictées.

La structure de la langue fait l'objet de 14 interventions ponctuelles, dont 12 en lien avec le lexique ou l'orthographe dans la formation du secondaire. Tout comme dans la formation du primaire, ces interventions concernent a) les plans d'études et l'histoire de l'enseignement ; b) l'évaluation ; c) les modalités d'articulation de la grammaire à d'autres dimensions, l'emploi des temps verbaux et la maîtrise de la morphologie verbale par exemple.

## **4. BILAN DE LA CONFRONTATION ENTRE LA FORMATION DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE**

Relativement à ces 87 activités, la formation du primaire et celle du secondaire partagent trois traits communs : le plus important confère la primauté à l'orthographe est l'aspect le plus important ; il est suivi par celui de la rareté du travail sur le lexique ; enfin deux lieux principaux d'articulation, les savoirs langagiers et la production textuelle, comprennent le travail sur l'analyse des productions d'élèves et la place de ces trois domaines dans le PER. Le tiers des SF proposent au moins une activité sur l'orthographe ou la découverte du système alphabétique, ce qui montre l'importance de cette dimension en français. Le poids social de l'orthographe et la complexité du système orthographique du français peuvent expliquer la forte présence de l'orthographe dans les activités complètes. Les activités sur l'orthographe font d'ailleurs l'objet de suites articulées dans les séquences. Le lexique et la syntaxe prennent une place plus incidente et moins articulée.

Les différences suivantes peuvent être observées si l'on met en contraste les activités complètes de la formation du primaire et du secondaire :

- a) Le nombre de SF qui les impliquent et leur proportion sont plus importants au primaire qu'au secondaire. Les activités d'étude de la langue articulées à la production écrite prennent donc une part plus grande au primaire en raison de l'importance accordée à la connaissance du système de l'écrit et d'une mobilisation du lexique et des structures syntaxiques particulières afin de développer les capacités scripturales des élèves.
- b) Nous avons également repéré, au primaire, des suites d'activités permettant un déploiement plus substantiel des objets enseignés et donc de l'articulation des trois domaines avec la production écrite. Ceci est particulièrement vrai pour l'enseignement orthographique où la formation procède par un déploiement en étapes. Le temps de la formation du primaire plus important peut expliquer cette différence.
- c) Les savoirs développés sont différents : les activités sur l'orthographe au primaire prennent en considération les étapes de découverte du système graphique et les processus psychologiques qui les impliquent, alors qu'au secondaire, c'est la place accordée aux dimensions orthographiques dans la correction et l'évaluation des textes d'élèves qui est prioritaire. La syntaxe, au secondaire, est présente uniquement dans cinq activités et toutes sont associées à la maîtrise orthographique et stylistique. Ici, on perçoit des préoccupations distantes opposant les deux niveaux d'enseignement.
- d) Nous avons constaté au primaire des enchaînements ponctuels d'activités de grammaire et de lexique articulées à la production écrite. Ces deux SFP illustrent une possibilité qui n'est pas exploitée dans les séquences de formation du secondaire.
- e) Le travail centré sur l'étude de la grammaire est beaucoup plus présent dans la formation du primaire que dans celle du secondaire (18 activités pour 5). Une seule activité dans les SF pour le secondaire est centrée sur la syntaxe.

Concernant les interventions ponctuelles, le trait commun entre SFP et SFS le plus important concerne la forte mobilisation de la composante lexicale par rapport aux composantes orthographiques et syntaxiques. L'enrichissement lexical se fait au cours d'activités portant sur d'autres savoirs et le vocabulaire y est présenté comme un apprentissage connexe. Le vocabulaire est donc le parent pauvre des activités complètes mais prend en revanche une place de choix dans les interventions ponctuelles, où il est mis en relation avec d'autres domaines de réflexion sur la langue et où, surtout, il fait l'objet de régulations locales. Faut-il interpréter ces données comme une manifestation d'une conception présentant le développement du lexique comme fortuit ou induit par le travail réalisé sur d'autres dimensions de l'écriture ? Enfin, seule la moitié des SFS contiennent des interventions ponctuelles sur les domaines étudiés, alors que 14 SFP sur 18 sont concernées.

## 5. UN DÉFI PERSISTANT POUR LA FORMATION

Le décompte des activités sur la grammaire, le lexique et l'orthographe montre la faible part de ces domaines dans notre corpus. Le problème de l'articulation langue-texte fait toutefois l'objet d'activités dans deux SF et nous avons relevé d'autres suites d'activités qui articulent savoirs linguistiques et production textuelle. Les interventions qui ont une incidence sur ces trois domaines agissent comme complément d'informations ou source de régulation des obstacles des formés.

L'orthographe et le travail de la découverte du code à l'occasion des premières écritures enfantines occupent la plus grande place. C'est d'ailleurs le domaine où l'articulation a été la plus didactisée. Pour l'orthographe et l'évaluation des productions d'élèves, les formateurs ont recours à des transpositions didactiques des travaux de Catach. Ils mobilisent les recherches d'Allal, de Cogis et Brissaud dans des

activités d'évaluation, de catégorisation des problèmes orthographiques des élèves ou de présentation de dispositifs, associées à la révision et à la réécriture des textes. De même, lors de la présentation d'activités métagraphiques à l'occasion du travail sur l'écriture émergente des jeunes élèves, les travaux de Frith ou de Jaffré sont directement ou indirectement mobilisés.

Le lexique demeure une composante faiblement didactisée dans le cadre de l'enseignement de la production écrite. Nos observations vont dans le sens des hypothèses évoquées par Leeman (2005) et par Nonnon (2012). Il est vrai que les dimensions lexicales sont abordées ponctuellement dans les interactions. Il s'agit d'une intégration non planifiée.

La syntaxe (au sens strict du terme) constitue le maillon faible de l'articulation langue-texte. Les dimensions grammaticales sont mobilisées quand le but explicite du formateur est d'articuler texte et langue ou dans des interventions ponctuelles combinant le travail sur la grammaire et d'autres dimensions. Si la grammaire textuelle est convoquée dans la production écrite, la grammaire de la phrase est rarement sollicitée. Ce constat montre une certaine prudence des formateurs à faire des liens entre formation à la production écrite et travail syntaxique. Cette prudence est peut-être liée à ce que dit Bronckart (2004, p. 27) à propos de la grammaire : si l'objectif prioritaire est la maîtrise pratique de la langue, il est donc important dans la première phase des activités de structuration d'ancrer l'observation d'un fait de langue dans la continuité des activités d'expression, « dans une seconde phase, les activités de codification devraient en être clairement séparées ». Bronckart prône une autonomie relative des activités d'enseignement axées sur la production écrite, en ce qu'elles ont des logiques inversées et des visées complémentaires de celles sur la langue : visée pratique pour l'étude des textes et instrumentale pour l'étude de la langue.

## Références bibliographiques

- Allal, L., Béatrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. & Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Éditions universitaires.
- Angoujard, A. (1994). (Éd). *Savoir orthographier à l'école primaire*. Paris: Hachette.
- Anctil, D. (2013). Le rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français au secondaire. In C. Garcia-Debanc, C. Masseron & C. Ronveaux (dir.). *Enseigner le lexique*. Namur : Presses universitaires.
- 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. Schweuwly, & 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.
- Brissaud C. & Cogis D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier Pédagogie.
- Boivin, M.-C. (2009). « Manipulations syntaxiques et jugements de grammaticalité dans le travail en classe d'élèves du secondaire ». In J. Dolz et C. Simard (éd). *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec : Presses de l'Université Laval, pp. 179-208.
- Bronckart, J.-P. (2004). *Didactique de la grammaire*. Genève : Département de l'Instruction publique ; Secteur langues et culture.
- Bronckart, J.-P. (2008a). Du texte à la langue, et retour: notes pour une "reconfiguration" de la didactique du français. *Pratiques*, 137-138, 97-116.
- Bucheton, D. (1994). Décloisonner ou comment mettre la langue, le langage, le texte à distance. *Le français aujourd'hui*, 107, 60-65.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). *L'atelier dirigé d'écriture au CP: Une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Paris: Delagrave.



- Catach, N. (1980). *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.
- Chartrand, S. (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire: propositions didactiques*. (2e éd.). Montréal: Logiques.
- Chartrand, S. (2003). Sept chantiers pour travailler la grammaire en classe. *Québec français*, 129, 73-77.
- Chartrand, S.-G. & Boivin, M.-C. (2004). Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Éds), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche*. Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF (26-28 août 2004)[Cédérom]. Québec : AIRDF.
- Chartrand, S.-G. & de Pietro, J.-F. (2012). Vers une harmonisation des terminologies grammaticales scolaires de la francophonie : quels critères pour quelles finalités? *Enjeux*, 84, 5-31.
- Chartrand S.-G. & Lord, M.-A. (2013). L'enseignement de l'écriture et de la grammaire au secondaire québécois : résultats de la recherche ÉLEF. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35, 515-535.
- CIIP. (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande*. 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.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe: Nouveaux enjeux - Pratiques nouvelles Ecole/Collège*. Paris: Delagrave.
- 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., Pfeiffer Ryter, V., Wirthner, M., Beguin, M., Broi, A.-M., Clément, S., Matei, A. & Roos, E. (2009). *Évaluation du moyen d'enseignement « S'exprimer en français »: rapport final*. Neuchâtel: IRDP.
- 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 ?* Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Éds), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche*. Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF (26-28 août 2004)[Cédérom]. Québec : AIRDF
- 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*, 4, 3-5.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). 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.
- Elalouf, M.-L. & Péret, C. (2009). Pratiques d'observation de langue en France. Quelles évolutions ? Quels obstacles ? In J. Dolz & C. Simard (Éds), *Pratiques d'enseignement grammatical* (pp. 49-72). Québec : Presses de l'Université Laval.

- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización :teoría y práctica*. México:Siglo XXI.
- Gauvin, I., Boivin, M. C., Lefrançois, P., Duchesne, J., Ouellet, C., Pinsonneault, R. & Simard, C. (2017). Les savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire de futurs enseignants: une porte d'entrée pour réexaminer la formation à l'enseignement. Dans Bulea Bronckart, E. & Gagnon, R., *Former à l'enseignement de la grammaire* (pp. 69-95). Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- 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.
- Geoffre, T. (2016). Contrôle orthographique en situation de production d'écrits : le brouillon collaboratif au cycle 3 de l'école primaire française. In M. Depeursinge, S. Florey, N. Cordonier, S. Aeby Daghé, J.-F. de Pietro (éds.), *Actes du colloque «L'enseignement du français à l'ère du numérique»*, 29, 30, 31 août 2013 (pp. 55-67), Lausanne : Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations, *Pratiques*, 149-150, 163-183.
- Grossmann, F., Paveau, M.-A. & Petit, G. (2005). *Didactique du lexique. Langue, cognition, discours*. Grenoble : université de Grenoble.
- Grossmann, F. & Plane, S. (2008). *Les apprentissages lexicaux, lexique et production verbale*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Grossmann, F. & Boch, F. (2003). Production de textes et apprentissage lexical : l'exemple du lexique d'émotions et de sentiments. *Repères*, 28, 117-135.
- Halté, J.-F. (1992) *La didactique du français*, Paris : Presses Universitaires de France, *Que sais-je ?*
- Jaffré, J.-P. (1991). Compétence orthographique et systèmes d'écriture. *Repères*, 4, 35-47.
- Jaffré, J.-P. (1992). Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques. *Langue française*, 95, 27-48.
- Leclaire-Halté, A. & Rondelli, F. (2010). Comment concilier une progression non strictement linéaire et un principe de progressivité des apprentissages en vocabulaire ? *Repères*, 41, 125-146.
- Leeman, D. (2005). Le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique. *Le français aujourd'hui*, 148, 89-99.
- Léon, R. (1998). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*. Paris: Hachette Education.
- Marmy Cusin, V. (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.
- Masseron, C. (2001). Du projet du discours à la langue du discours produit : nature et enjeux des erreurs scripturales. *Pratiques*, 109-110, 207-247.
- Nadeau, M. & Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences? *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 4/4, 1-31.
- Nonnon, É. (2012). La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactique du français langue première, *Repères*, 46, 33-73.
- Pierson, C. (1993). Les reprises lexicales dans la perspective de la synthèse de texte. *Pratiques*, 77, 58-82.
- Plane, S. & Lafourcade, B. (2004). Pour une approche discursive de l'apprentissage du lexique : les activités définitionnelles. In E. Calaque & J. David (Ed.). *Didactique du lexique. Contextes, démarches et supports* (pp. 47-60). Bruxelles : De Boeck.
- Reuter, Y. (2005). Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique, *Repères*, 31, 211-231.
- Rieben, L. & Saada Robert, M. (1997). Étude longitudinale des relations entre stratégies de recherche et stratégies de copie de mots chez des enfants de 5-6 ans. Dans L. Ribben, M. Fayol & C.A. Perfetti (Eds), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 335-358). Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

- 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. (2007). Le français : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 9-26). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-41.
- Tauveron, C. (1993). Lexique et portrait dans le récit : deux logiques didactiques dans l'école primaire. *Repères*, 8, 167-189.
- Tisset, C. (2005). *Observer, manipuler, enseigner la langue au cycle 3*. Paris: Hachette éducation.
- Wirthner, M. (2005). Articuler travail sur les textes et réflexion sur la langue. *Résonances*, 6, 10-13.

