

Formation et
pratiques d'enseignement
en questions



Revue des **HEP** et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin

L'innovation dans la formation enseignante



Catherine Audrin

Hors-série N°4



**FORMATION ET
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN QUESTIONS**

THÈME: L'INNOVATION DANS LA FORMATION ENSEIGNANTE

Numéro coordonné par
Catherine Audrin

Hors série N° 4, 2020

Comité de lecture

Andreea Capitanescu Benetti, Université de Genève (Suisse)
René Barioni, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Guillaume Bonvin, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Jean- Charles Caillez, Université Catholique de Lille (France)
Isabelle Capron Puozzo, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Christine Chambris, Université de Cergy Pontoise (France)
Zarina Charlesworth, Haute Ecole Arc (Suisse)
Françoise Cros, Centre de Recherche sur la Formation et Conservatoire national des Arts
et Métiers (France)
Sonia Florey, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Bertrand Forclaz, Haute école pédagogique du canton de Fribourg (Suisse)
Maud Lebreton-Reinhard, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Christelle Lison, Université de Sherbrooke (Belgique)
Corinne Monney, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Eric Mounier, Université de Paris Est, Créteil (France)
Daniele Perisset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s
(CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : L'innovation dans la formation enseignante

Numéro coordonné par
Catherine Audrin

TABLE DES MATIERES

<i>L'innovation dans la formation enseignante</i> Catherine Audrin	7
<i>Le focus group comme innovation pour le soutien du stage en emploi</i> François Gremion, Giuseppe Melfi, Sheila Padiglia, Francesco Arcidiacono et Antonio Iannaccone	13
<i>Détourner la plateforme Perusall pour transformer la forme scolaire / universitaire en articulant des temps de formation en présence et à distance ?</i> Nicolas Perrin, Laetitia Progin, David Piot et Guillaume Vanhulst	29
<i>Innover en mathématiques en faisant manipuler plus de 150 étudiants pendant un cours</i> Valérie Batteau et Michel Deruaz	49
<i>Deux approches de formation pour accompagner les étudiant·e·s dans la création de dispositifs pédagogiques</i> Alaric Kohler, Marcelo Giglio et Romain Boissonnade	75
<i>Mettre à jour les savoirs en jeu dans une formation continue sur le tri de mots en grammaire, au service de l'innovation des pratiques professionnelles</i> Véronique Marmy Cusin	89
<i>Des dispositifs d'enseignement mi-finis pour permettre une coopération entre enseignant·e·s, chercheur·e·s, formateurs et formatrices</i> Alaric Kohler et Bernard Chabloz	111
<i>Créer des capsules sonores dans une démarche de réflexion citoyenne quand on est étudiant dans le cadre des cours de langue : une pratique innovante pour l'enseignement / apprentissage des langues ?</i> Françoise Berdal-Masuy	129
<i>Postures ou imposture ? Les accompagnateurs de stagiaires pensent former à l'autonomie mais qu'en est-il sur le terrain ?</i> Edmée Runtz-Christan	143
VARIA	
<i>Les trajectoires d'insertion professionnelle des enseignants formés à l'étranger : de la précarité à la reconnaissance ?</i> Jeanne Rey, Richard Mettraux, Matthieu Bolay et Jacqueline Gremaud	161



**L'INNOVATION DANS LA FORMATION
ENSEIGNANTE**



Mettre à jour les savoirs en jeu dans une formation continue sur le tri de mots en grammaire, au service de l'innovation des pratiques professionnelles

Véronique MARMY CUSIN¹ (Haute école pédagogique de Fribourg, Suisse)

L'un des enjeux de la recherche en didactique, c'est de tenir compte à la fois des conditions professionnelles des enseignant·e·s dans la collecte et l'analyse des données, de révéler les savoirs en jeu dans l'exercice du métier et de faire en sorte que les savoirs générés par la recherche retournent au terrain et soient utiles aux enseignant·e·s (Lenoir & Vanhulle, 2006). Les formateurs·trices de terrain (FT) jouent un rôle crucial dans le développement des compétences professionnelles des futur·e·s enseignant·e·s et dans la mise en œuvre de dispositifs didactiques innovants, présentés en formation académique et validés par des savoirs issus de la recherche. De tels dispositifs didactiques demandent à l'enseignant·e de dévoluer la tâche à l'élève en utilisant des schèmes d'action avec une visée d'accompagnement, parfois éloignés des pratiques ordinaires (Marmy Cusin, 2012). Partant de ces constats, nous avons initié un module de formation pour les FT qui s'inscrit dans une perspective d'innovation. Ce dispositif articule temps de formation, expérience en classe et confrontation des pratiques autour d'un dispositif à visée grammaticale, le tri de mots (Beaumanoir-Secq, 2016). Cette première expérience est ici analysée sous la forme d'une étude de cas. L'objectif principal est de mettre à jour les savoirs en jeu, autant dans les pratiques professionnelles filmées que dans les entretiens d'autoconfrontation. Notre but est aussi de décrire un dispositif innovant de formation qui, grâce à ses étapes multiples d'anticipation, de mise en œuvre et de réflexion sur la pratique, semble être un outil puissant d'objectivation des situations professionnelles et des savoirs utiles à l'action vers une réappropriation interne de ces savoirs pour mieux agir.

Mots-clés: Enseignement grammatical, catégorisation, actions des élèves, gestes, postures et schèmes d'action de l'enseignant·e, dispositif innovant

Introduction

La pratique enseignante est toujours le résultat d'un compromis entre des rationalités multiples, notamment la prise en compte des élèves et de leurs particularités, du contexte institutionnel dans lequel l'enseignant·e agit (parents, collègues,...), et de ses propres caractéristiques en tant qu'enseignant·e (compétences, valeurs, expérience,...) (Goigoux, 2007). L'étudiant·e stagiaire est lui·elle aussi aux prises avec de multiples préoccupations, prenant à son propre compte deux contextes, celui de son environnement de stage

1. Contact : marmyv@edufr.ch



(élèves, attentes des formateurs·trices de terrain, contexte institutionnel, caractéristiques propres) et celui de son environnement de formation (apports théoriques, tâches à rendre au retour du stage, attentes des formateurs·trices institutionnel·le·s...). L'étudiant·e va donc devoir tenir compte de ces prescriptions, parfois contradictoires, pour choisir les activités, gestes et outils qui lui paraissent les plus justes, les plus vrais et/ou les plus efficaces. Parfois, la réussite du stage et l'adaptation à ce qui semble prioritaire (par exemple se conformer aux attentes extérieures) prennent le pas sur ce que pourrait être les propres choix du/de la stagiaire en fonction de l'analyse de la situation, notamment des besoins des élèves. Dans ce contexte, mettre en œuvre des pratiques innovantes, proposées en formation, peut parfois être perçu comme une gageure par l'étudiant·e stagiaire.

Dans le contexte de la classe, la mise en œuvre de dispositifs didactiques innovants demande à l'enseignant·e, qu'il·elle soit titulaire ou non, de dévoluer la tâche à l'élève. Brousseau (1982), affirmant la nécessité de proposer des situations didactiques ouvertes, explique qu'une telle situation doit aussi être ouverte pour l'enseignant·e afin qu'il·elle anticipe une gamme de procédures, de réponses et d'obstacles possibles. Avec cette perspective d'inversion des priorités (ibid), l'enseignant·e doit changer de posture et mettre en œuvre des gestes didactiques qui accompagnent l'élève dans la tâche. Bucheton et Soulé (2009, p. 36) parle de gestes d'étaillage en référence à Bruner lorsque l'enseignant·e accompagne l'élève dans la construction du savoir et distinguent différentes postures d'étaillage notamment le contrôle (cadrer la situation), le contre-étaillage (faire à la place de l'élève), l'accompagnement (susciter les interactions) et l'enseignement (structurer le savoir). Schneuwly (2009) distingue les gestes de régulation des apprentissages (adaptation et reconfiguration de son action ou du but fixé) et d'institutionnalisation des connaissances (fixation de manière explicite et conventionnelle le statut du savoir en construction). Du côté des élèves, Tobola Couchepin, Dolz et Mabillard (2017) ont dégagé deux catégories d'obstacles rencontrés par les élèves, les obstacles ou empêchements didactiques, inhérents aux dispositifs ou aux actions des enseignant·e·s, et les obstacles épistémologiques, liés à la construction du savoir par les élèves.

Comment permettre à l'enseignant·e stagiaire de tester, dans le contexte d'un stage, de tels dispositifs innovants proposés en formation et comment les aider à utiliser des gestes d'étaillage favorables à la construction du savoir par les élèves? Si la formation académique a pour mission de transmettre des savoirs et savoir-faire pour développer de telles pratiques, les formateurs·trices de terrain (FT) jouent un rôle crucial dans l'accompagnement des stagiaires. Ils·elles ont un rôle de médiation par rapport au travail réel et les introduisent dans le métier (Beckers & Leroy, 2014).

Cependant, les pratiques observées voire valorisées sur le terrain sont souvent éloignées des dispositifs innovants proposés en formation. De même, les gestes de régulation et d'institutionnalisation sont difficiles à mettre en œuvre par les enseignant·e·s sur le terrain (Marmy Cusin, 2012). Alors, comment dépasser ce fossé entre formation académique et situation professionnelle?



Comment proposer des dispositifs innovants en formation en tenant compte des conditions réelles d'exercice du métier ? Et comment former les FT pour qu'ils·elles accompagnent les stagiaires dans ce défi ? En effet, Bryk (2017) montre par différents exemples que les propositions innovantes faites en formation laissent souvent les professionnel·le·s perplexes car ils·elles ne savent pas comment les mettre en œuvre. L'écart reste toujours important entre les discours théoriques et l'activité réelle, entre « la carte et le territoire », dit Vanhulle (2008, p. 238) : les savoirs théoriques ne sont pas directement fonctionnels pour les professionnel·le·s et servent davantage « d'interprétants » de l'expérience et de l'action (ibid, 2009, p. 14). Utiliser les savoirs théoriques comme interprétants de l'action en formation, c'est proposer des dispositifs qui utilisent les savoirs théoriques comme des outils de compréhension et dépassement de l'expérience, pour que les concepts spontanés se restructurent avec une intériorisation des concepts scientifiques (Vanhulle, 2014).

Pour maintenir le lien entre les savoirs professionnels élaborés par la recherche et les savoirs des professionnel·le·s construits par l'expérience (Vanhulle, 2008) et aider les FT à transmettre leurs savoirs, non pas comme des routines efficaces mais comme des savoirs « explicites et transposables dans d'autres contextes » (Vanhulle, 2008, p. 241), un partenariat plus intensif avec le terrain semble être une piste d'action. D'une part en intégrant les professionnel·le·s à la constitution des savoirs par la recherche et d'autre part en favorisant le partenariat entre FT, formateurs·trices institutionnel·le·s et étudiant·e·s en formation dans le développement de leurs compétences.

Dispositif de formation et de recherche autour d'une démarche à visée grammaticale, le tri de mots

Avec la volonté de tenir compte des conditions professionnelles des enseignant·e·s et de prendre appui sur leur expertise et leur collaboration, nous avons construit un espace de formation pour FT, de réflexion et de recherche exploratoire dans le domaine de la didactique de la grammaire. Cette unité de formation s'intègre dans une avenue intitulée « Questionner ses conceptions et ses connaissances ». Elle s'appuie sur une démarche à visée grammaticale, le tri de mots (Beaumanoir-Secq, 2016 ; Tisset, 2005), qui sert de cadre à l'anticipation, la mise en pratique et l'analyse a posteriori des pratiques des participant·e·s, le dispositif de formation s'articulant en trois temps (voir Figure 1).

Le premier temps de la formation alterne savoirs théoriques liés aux trois pôles du triangle didactique, exercices pratiques et analyses d'extraits de pratiques filmées, temps de discussion et de co-construction notamment pour anticiper la pratique. Le deuxième temps est un temps autonome lors duquel les FT testent le dispositif d'enseignement co-construit et se filment au moins une fois. Après le visionnement autonome de la pratique d'un·e pair·e, le troisième temps de formation alterne un temps en sous-groupes d'auto-confrontation croisée (2 ou 3FT et un·e formatrice) et un temps collectif de discussion et d'analyses d'extraits de pratiques choisis par les FT.

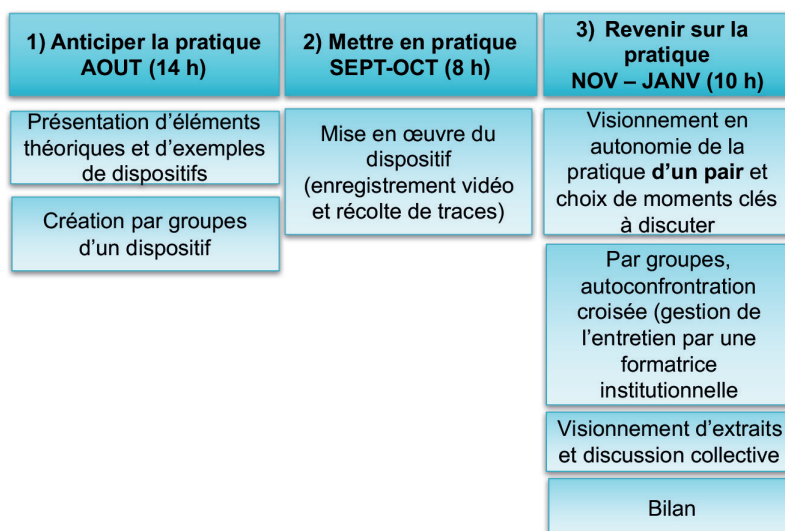


Figure 1 : Schéma de la formation pour formateurs·trices de terrain (2017-2018)

Quant à la démarche « tri de mots », elle consiste à proposer aux élèves quelques phrases choisies, de leur demander de découper ces phrases en mots puis de trier ces mots en catégories de leur choix. Si les élèves peuvent être d'abord tenté·e·s de trier les mots en fonction de leur sens, ils·elles arrivent assez rapidement à un tri en fonction des classes grammaticales. Le support des phrases proposées est visible tout au long du processus et peut servir de référence pour que l'élève identifie la classe grammaticale du mot en fonction de son contexte syntaxique, notamment en fonction de sa place sur l'axe syntagmatique. Généralement, la démarche alterne des étapes de travail individuel, de groupes et en collectif. Le but n'est pas d'arriver à un tri collectif institutionnalisé, mais de discuter les catégories grammaticales, leurs caractéristiques voire d'étiqueter collectivement certains exemples. Une telle démarche didactique vise le développement chez les élèves d'opérations linguistiques et mentales et la construction de savoirs et savoir-faire sur les classes grammaticales (déterminant, nom, verbe, adjectif,...).

Si nous avons choisi de nous intéresser à cette démarche à visée grammaticale, c'est en priorité parce que, pour nous comme pour d'autres (Bulea Bronckart, 2015; Chartrand, 2013), la construction de la langue en tant que système doit s'articuler au développement des capacités communicatives et il reste essentiel de maintenir des activités et démarches qui permettent à l'élève de construire des savoirs et savoir-faire sur des faits de langue et un métalangage pour en parler. L'activité « tri de mots » est conçue comme une activité à mettre en œuvre régulièrement dans les classes et la syntaxe de la phrase est envisagée comme un système, en prenant en compte l'ensemble des classes grammaticales pour les définir et les comparer au sein même du système phrastique.

Enfin, dans une telle activité, les élèves utilisent leurs connaissances intuitives pour peu à peu construire des savoirs conscients sur les classes grammaticales et leurs caractéristiques. Par les discussions et justifications entre pairs et avec l'enseignant·e, les élèves mettent en œuvre des fonctions



psychiques complexes, notamment la comparaison, la distinction et l'abstraction (Vygotski, 1934/1997). Ainsi les savoirs s'élaborent en mettant en lien exemple, caractéristique et étiquetage (Bulea Bronckart, Marmy Cusin, & Panchout-Dubois, 2017); ils « naissent et se forment grâce à une très grande tension de toute l'activité » de la pensée de l'élève (Vygotski, 1934/1997, p.289). Quant à l'enseignant·e, il·elle doit dévoluer la tâche aux élèves et mettre œuvre des gestes et postures d'étayage, en tenant compte des acquis des élèves comme des obstacles dans les différentes étapes du travail.

Sur le plan de la recherche, le dispositif cherche à répondre à deux questions générales et quelques questions spécifiques :

- Que font les élèves et l'enseignant·e dans une activité de tri de mots ?
 - Quelles sont les étapes de travail proposées ?
 - Quelles sont les actions des élèves dans un tri de mots ?
 - Comment les élèves participent-ils·elles à l'élaboration du savoir en cours ?
 - Quels sont les microgestes et postures d'étayage de l'enseignant·e ?
- Quels sont les savoirs en jeu discutés dans les interactions entre enseignant·e·s à partir de leurs pratiques filmées (autoconfrontation croisée) ?

Ces deux questions de recherche ont pour objectif prioritaire de mettre à jour les savoirs en jeu dans cette activité grammaticale, le tri de mots, et d'observer comment le discours des enseignant·e·s évolue au fil du dispositif.

Plus largement, ce dispositif vise trois finalités faisant interagir formation et recherche. En premier lieu, nous voulons mettre à jour ces savoirs d'expériences, autant par l'observation des pratiques en classe, que par l'analyse des discours de ces professionnel·le·s à propos de leur action. Par ailleurs, nous cherchons à faire dialoguer savoirs didactiques proposés en formation et savoirs d'expériences des FT et diminuer ce « point aveugle de la formation » (Serres, 2008, cité dans Vanhulle, 2009). Enfin, nous pensons qu'un tel dispositif, construit comme un espace dialogique entre savoirs d'expérience et savoirs théoriques, sert autant la formation sur le terrain, par la restructuration de savoirs expérientiels en savoirs transposables à d'autres situations, que la formation académique, par la constitution de savoirs didactiques davantage situés.

Informations méthodologiques

Cet article prend la forme d'une étude de cas, par l'analyse de la pratique et des discours de deux FT qui ont participé à cette formation et mis en œuvre une activité de tri de mots avec des élèves de 5 ou 6H².

Deux types de données ont été analysés. Les pratiques ont été filmées et choisies par les enseignant·e·s eux·elles·mêmes dans le but d'en discuter dans le cadre de la formation. Ces professionnel·le·s ayant la liberté de

2. Elèves de 9-10 ans



montrer ou de ne pas montrer certains aspects de leur pratique, l'enseignant·e EA1 a fait un montage (durée 25 minutes) à partir de sa leçon filmée, lors de laquelle l'enseignant·e spécialisé·e EA2 intervient aussi, mais uniquement durant les travaux de groupes. L'enseignant·e EB a choisi de ne montrer que sa mise en commun, en coupant certains moments qui lui semblaient redondants (durée de la pratique filmée : 8 minutes). Par ailleurs, les discours des enseignant·e·s sur leur pratique ont pris la forme d'un entretien d'autoconfrontation croisée (Clot *et al.*, 2000), lors duquel, ces FT ont analysé conjointement leurs pratiques, chacun·e ayant préalablement visionné la pratique de l'autre. Ces entretiens d'autoconfrontation croisée ont été filmés et analysés dans leur intégralité.

Sur le plan méthodologique, les données des pratiques filmées ont été transcrites et un synopsis (Cordeiro, Schneuwly, & Jacquin, 2005), résumant les différents temps des pratiques filmées, réalisé. Ces outils ont permis de mettre à jour la macrostructure de chaque leçon, les actions des élèves (catégorisation élaborée par Bulea Bronckart et collaboratrices (2017, voir annexe 1) ainsi que les gestes (Schneuwly, 2009), postures (Bucheton & Soulé, 2009) et schèmes d'action d'étayage (voir annexe 2). Par ailleurs, l'analyse du contenu des discours des enseignant·e·s sur leur propre action prend appui sur les dimensions de la pratique enseignante identifiées par Lenoir et collaborateurs (2007) (voir annexe 3) et déjà utilisées dans un article ultérieur (Marmy Cusin, sous presse).

Que font les élèves et l'enseignant·e dans une activité de tri de mots ?

Quelles sont les étapes de travail proposées ?

Afin d'identifier la macrostructure générale de chaque leçon, nous avons dégagé du flux des pratiques filmées les différentes activités proposées (changement de consigne ou/ et de forme sociale de travail).

La leçon filmée **dans la classe A** (classe de 5H) se décline en 3 activités (voir figure 2) : un tri de mots en duos, une comparaison des tris par groupes constitués de deux duos et une mise en commun collective.

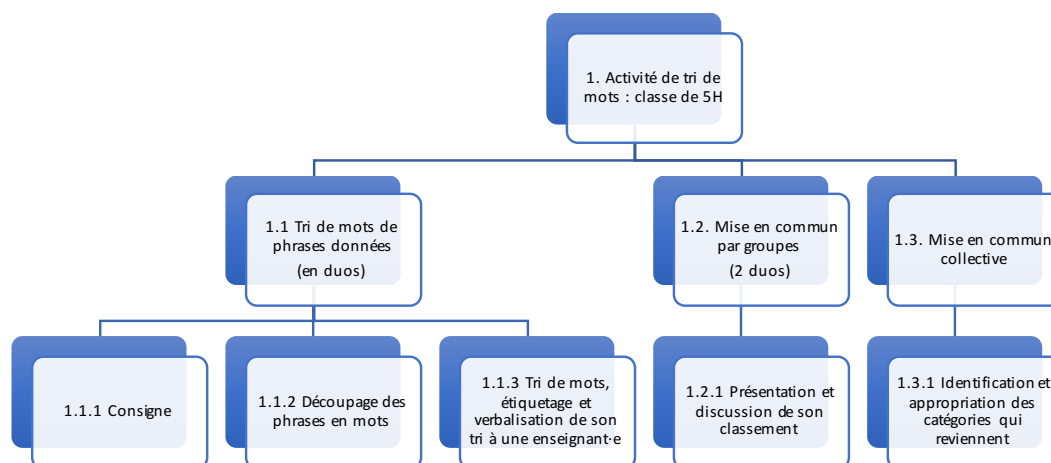


Figure 2 : Macrostructure de la pratique filmée de A



Le matériel proposé dans cette leçon est constitué de cinq phrases, ayant toute la même structure syntaxique (Sujet – Prédicat (verbe + CV)), telles que les enfants mangent une pomme. À noter que l'enseignant·e EA1 ne laisse pas en référence une copie des phrases (les phrases remises aux élèves ayant été découpées en mots). Le problème est important puisque, dans un tri de mots, la place syntaxique d'un mot peut être une stratégie féconde pour en identifier la classe grammaticale ; cet élément fera l'objet de discussions importantes dans les autoconfrontations.

Lors du travail de tri en duos (macrostructure 1.1.3), certains duos ont d'abord tendance à reformer de nouvelles phrases avec les mots découpés au lieu de «faire des catégories» (consigne écrite au tableau). Quelques stratégies d'élèves sont visibles durant le travail des duos filmés ; les classements montrent que les élèves ont du mal à maintenir une règle de tri et que les catégories reposent parfois sur des critères différents :

- Utilisation de la position des mots dans la phrase : milieu et fin (point), ainsi qu'une catégorie «déterminant» ;
- Tri thématique (ce qu'on mange, la classe,...) couplé à une catégorie «déterminant» ;
- Émergence de catégories grammaticales (verbes, déterminants), mais dénomination de la catégorie de certains noms par un étiquetage sémantique (les humains, les personnes vivantes).

Une fois finalisés, les panneaux mettent en évidence deux classes grammaticales relativement acquises dans tous les groupes (verbes et déterminants), cette dernière étant parfois étiquetée «pronom». Quant à la catégorie du nom, le tri est bien stabilisé mais son étiquetage très diversifié : «les mots normaux», «sujet», «nom», «singuliers et pluriels», «humains/personnes» et «je ne sais pas».

Après une mise en commun par groupes (comparaison des tris et étiquetage), la mise en commun collective cible l'attention des élèves uniquement sur les catégories proposées et leur définition, sans aborder le tri lui-même. Les catégories de déterminant, verbe, pronom, singulier et pluriel, nom, sont nommées par les élèves. Une discussion s'installe à propos de cette dernière catégorie, finalement étiquetée «nom» et caractérisée par un élève. En fin de mise en commun, EA1 affirme qu'une catégorie nommée n'est pas présente dans les phrases à classer et une discussion s'installe sur la différence entre déterminant et pronom.

L'enseignant·e EB propose aussi cinq phrases à ses élèves (6H), phrases ayant une structure semblable (Sujet – Prédicat (verbe + CV ou verbe + attribut)), avec une phrase avec attribut (*Cette table est propre*) ; les groupes nominaux proposés contiennent parfois un complément du nom sous la forme d'un groupe adjectival.

Si auparavant, un tri de mots par groupes a été réalisé, EB ne donne à voir que sa mise en commun.

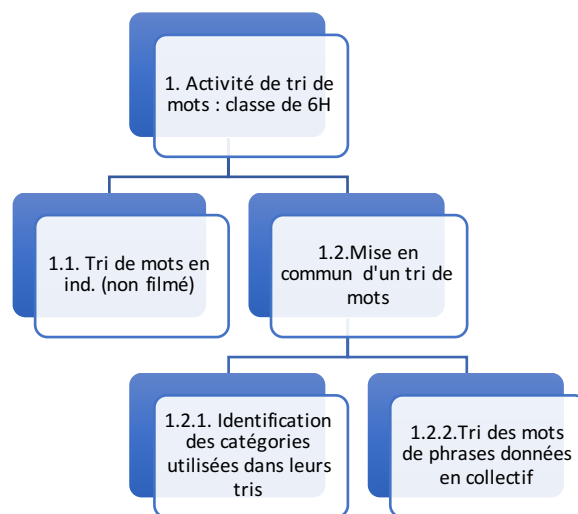


Figure 3 : Macrostructure de la pratique filmée de B

Cette mise en commun est séparée en deux activités différentes : nommer les catégories utilisées pour trier les phrases puis trier collectivement les mots des phrases proposées. Lors du tri collectif, les élèves proposent à tour de rôle le classement d'un mot, reprenant chaque phrase l'une après l'autre, phrases affichées comme référence des deux côtés du tableau servant au tri. L'enseignant·e demande régulièrement la validation des autres élèves et des confrontations entre élèves ont lieu pour certains mots comme « *cette* » (déterminant ou adjectif?) ou « *immense* » (nom ou adjectif?).

Quelles sont les actions des élèves dans un tri de mots ?

Dans les deux classes observées, outre le tri des mots, trois actions des élèves ont été identifiées dans les interactions filmées.

A de nombreuses reprises, à la demande de l'enseignant·e, les élèves **verbalisent** leur catégorisation :

- EA2³ : alors je vois que vous avez fait/ 3 catégories/ vous m'expliquez un peu
- éA9 : là c'est la fin/ y un point/ ici c'est au milieu/ pis là c'est les déterminants/
- EA2 : ah/ vous avez fait/ un groupe/ où c'est la fin/ on voit le point derrière le mot/ celui-là c'était quoi/
- éA9 : au milieu
- EA2 : au milieu des anciennes phrases/ pis le dernier groupe/
- éA19 : les déterminants
- EA2 : Ok

(Verbatim 1, Classe A, étape «Trier les mots de phrases données en duos»)

3. EAx = enseignant·e x de la classe A; éAx = élève x de la classe A



Certains élèves **justifient** leur étiquetage ou leur classement, soit à la demande de l'enseignant·e, soit en confrontant leur classement à celui d'un·e autre :

Les élèves classent collectivement les mots de la phrase: « Cette table est propre. »

- EB: toi/ tu le mettrais ici (changeant le mot « cette » de la colonne des adjectifs à la colonne des déterminants)/ il va falloir vous mettre d'accord/ parce qu'on peut pas le couper en deux/ éB7
- éB7: ça peut pas être cette/ parce que/ un adjectif/ ça serait/près du verbe/ ça c'est un adjectif/ par exemple/ cette table/ est/ par exemple/ bleue/
- EB: (mettant table à côté de cette)
- éBx: l'adjectif c'est bleue
- éB7: l'adjectif c'est bleue
- EB: par exemple/ le/ ce serait BLEUE/ l'adjectif/ c'est ça que tu veux dire
- éB7: bin oui/ parce que c'est la couleur/
- EB: hum hum
- éBx: éB7/ tu disais que/ le cette/ euh il peut pas être derrière un verbe/ alors c'est pas un adjectif/ c'est pas un adjectif/ l'adjectif suit le nom/ pis cette/ ça accompagne un nom/ c'est dans les déterminants/ non/ je sais plus maintenant/ euh/ oui/ il accompagne le nom/ parce que l'adjectif/ précise le nom
- EB: l'adjectif précise le nom/ c'est ça que tu veux me dire/ pis le déterminant accompagne le nom/
- éBx: voilà

(Verbatim 2, Classe B, étape « Trier des mots de phrases données en collectif »)

Dans ces temps de justification, les élèves tentent de **caractériser** certaines classes grammaticales pour mettre en rapport exemples, caractéristiques et étiquetage, étape essentielle à la construction d'une notion grammaticale (Bulea Bronckart *et al.*, 2017). Se référant à des exemples concrets, c'est davantage la proximité syntaxique entre deux classes grammaticales qui est utilisée comme justification (« l'adjectif est près du verbe » ou « l'adjectif suit le nom ») que le rôle sémantique joué par le mot (l'adjectif « précise le nom » alors que le déterminant « accompagne » le nom), ce qui montre l'importance du contexte phrastique et d'envisager l'étude des classes grammaticales dans leurs relations sur l'axe syntagmatique.

À certains moments des deux mises en commun observées, les élèves accompagnent leur justification d'exemples qu'ils·elles étiquètent, comme on peut l'observer dans le verbatim 2, lorsque l'élève éBx affirme que dans la phrase « cette table est bleue », « l'adjectif c'est bleue ».

Par contre, il est étonnant de remarquer que dans les deux pratiques filmées, les élèves n'utilisent pas la substitution, stratégie pourtant valorisée en formation et perçue comme très efficace par les théories didactiques pour



reconnaitre les classes grammaticales (Beaumanoir-Secq, Cogis, & Elalouf, 2010). Cette stratégie n'est pas non plus proposée par les enseignant·e·s observé·e·s lors des relances.

Comment les élèves participent-ils-elles à l'élaboration du savoir en cours ?

L'observation plus précise de chaque élève dans les interactions montre que certain·e·s élèves convoquent des connaissances déjà bien conscientisées des classes grammaticales. On observe par exemple qu'un·e élève, éA8 joue un rôle important en fin de mise en commun (verbatim 3) dans la classe A. Il·elle est d'ailleurs utilisé·e par l'enseignant·e pour définir deux catégories qui posaient problème (nom et pronom). Respectant un contrat didactique tacite, cet·te élève, peu sollicité·e en début de mise en commun, semble attendre que l'enseignant·e lui donne la parole en fin de mise en commun pour institutionnaliser le savoir en jeu.

Certains élèves ont utilisé l'étiquette « pronoms » pour nommer le regroupement des déterminants.

EA1 : Ok/ pis qu'est-ce qu'on leur dira sur les pronoms/ pour pas qu'ils confondent/ qu'est-ce que c'est un pronom/ éA8

éA8 : c'est tout ce qui va/ AVANT les verbes/ pour savoir comment on le conjugue

EA1 : par exemple

éA8 : euh/ il ou bien nous/

EA1 : d'accord/ est-ce que les autres/ ceux qui ont utilisé le mot pronom/ est-ce que vous avez compris la justification/ vous êtes d'accord de changer votre catégorie/ ou vous aimeriez laisser pronom/ vous pensez que c'est toujours des pronoms/ éA9 (...)

(Verbatim 3, Classe A, étape « Mise en commun collective »)

Les interactions observables durant les activités de tri ou de verbalisation mettent aussi à jour certains obstacles. Certain·e·s élèves de la classe A confondent pronom et déterminant et peuvent utiliser l'un pour l'autre au fil de leurs explications. D'autres, grâce aux interactions, modifient leur étiquetage, mais n'arrivent pas encore à verbaliser les caractéristiques de la classe grammaticale travaillée ou la comparer à une autre classe :

EA1 : (montrant le panneau de éA9) par contre ici/ vous avez pas noté déterminants/ vous avez écrit/ pronoms/ vous

éA9 : non/ on s'est trompé/

EA1 : tu penses que c'est déterminant/ ou tu penses que c'est pronom/

éA9 : déterminant

EA1 : tu penses que c'est déterminant/ pourquoi/ tu sais

éA9 : parce les pronoms/ c'est quelque chose d'autre/

EA1 : c'est quelque chose d'autre/ d'accord

(Verbatim 4, Classe A, étape « Mise en commun collective »)



Ces interactions montrent la construction provisoire et lente des classes grammaticales chez certain·e·s élèves et la présence d'obstacles épistémologiques (Tobola Couchepin, Dolz, & Mabillard, 2017). Les élèves doivent à la fois maîtriser un métalangage souvent scolaire, mais surtout construire des procédures efficaces d'identification, en faisant appel à des caractéristiques syntaxiques voire sémantiques et à des manipulations. Mettre régulièrement en œuvre des activités telles qu'un tri de mots permet aux élèves d'apprendre à raisonner, en confrontant leur savoir en construction à des exemples concrets et à leurs pairs, pour devenir davantage conscients de faits de langue, en insistant avec Vygotski (1934/1997) sur le rôle essentiel de l'enseignant·e dans cette construction.

Quels sont les microgestes et postures d'étayage de l'enseignant·e ?

Les différents temps d'une leçon amènent l'enseignant·e à utiliser des gestes et postures d'étayage (Bucheton & Soulé, 2009), pour réguler les apprentissages des élèves, pointer et institutionnaliser le savoir en jeu (Schneuwly, 2009), en s'appuyant à la fois sur les propos des élèves et sur un métalangage spécifique (cf. verbatim 3). Nous allons tenter de préciser ces gestes d'étayage en identifiant les schèmes d'action récurrents et en les regroupant en fonction de la posture adoptée par les enseignant·e·s (Bucheton & Soulé, 2009).

Dans la classe A, les élèves, faisant une telle activité pour la première fois, ont des difficultés à mettre en œuvre la consigne «Faire des catégories». Les deux enseignant·e·s présentes dans la classe interagissent à de nombreuses reprises pour recentrer l'activité des élèves sur la tâche de tri. Parfois, EA1 tout comme EA2 font des demandes de correction aux duos et prennent une posture «de contrôle», comme par exemple dans le verbatim 5.

EA1 : là vous avez divisé par thème/ on est d'accord/ le thème de ce qu'on mange/ le thème des vacances/ le thème de la classe/ et pis c'est quoi le thème ici/

éA5 : les déterminants/

EA1 : alors c'est un thème

éA5 : non

EA1 : alors vous allez essayer de reprendre ces trois catégories (classées par thème) et faire comme pour les déterminants/ des catégories

éA5 : les déterminants/ on peut les mettre dans les trois

EA1 : les déterminants/ vous les avez trouvés/ mais y'a d'autres catégories/ regardez ceux-ci (montrant les mots classés par thème)/ si on les laisse là/ ces trois/ j'aimerais que vous repreniez/ chaque mot/ ce que c'est

(Verbatim 5, Classe A, étape «Tri de mots par groupes»)

Le duo a ici classé les mots par thème mais fait aussi un regroupement avec les déterminants parce que les déterminants «on peut les mettre dans les trois». EA1 ne prend pas en compte la parole de l'élève et impose une forme



de tri en fonction des classes grammaticales: «les déterminants/ vous les avez trouvés/ mais y'a d'autres catégories (...) j'aimerais que vous repreniez/ chaque mot/ ce que c'est». Son intervention générera un obstacle didactique (Tobola Couchepin *et al.*, 2017), sous la forme d'un conflit au sein du duo, un·e élève voulant toujours classer les mots par thématique, l'autre tentant de regrouper les verbes.

Durant la phase de travail en duos dans la classe A (1.1.3), nous avons répertorié 20 interventions de EA1 ou EA2, dont la moitié avait pour objectif la verbalisation des tris en cours et l'autre moitié une visée de correction en adoptant une posture de contrôle.

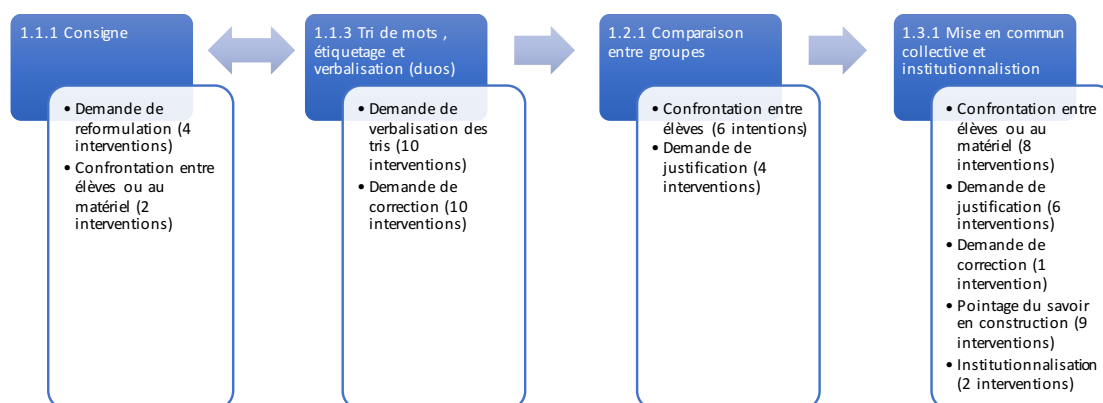


Figure 4: Microgestes d'étayage de l'enseignant·e dans la macrostructure de la classe A

Par contre, cette posture de contrôle est presque absente dans l'étape de mise en commun (1.3.1) lors de laquelle nous avons identifié 26 interventions, avec une prépondérance, d'une part de demandes de confrontations entre élèves/au matériel (8 interventions) et de justifications (6 interventions) (posture d'accompagnement) et d'autre part le pointage (9 interventions), voire l'institutionnalisation (2 interventions) du savoir en cours de construction (posture d'enseignement).

Durant la mise en commun de la classe B, nous avons identifié 37 interventions de l'enseignant·e dont presque la moitié avait comme visée la confrontation entre élèves ou au matériel (16).

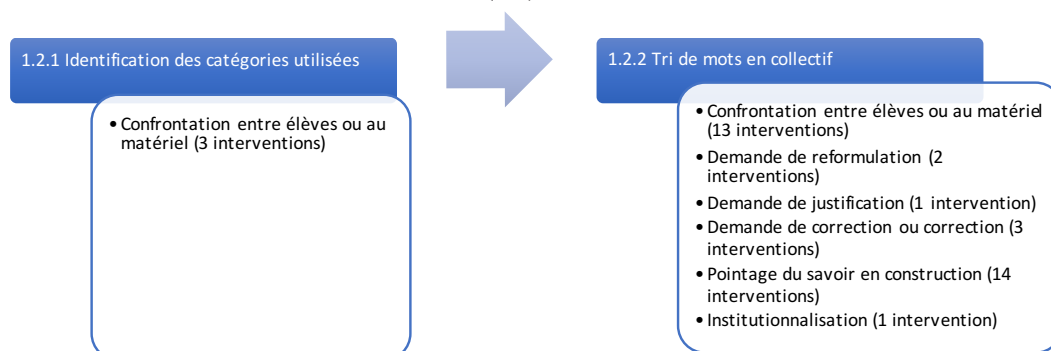


Figure 5: Microgestes d'étayage de l'enseignant·e dans la macrostructure de la classe B



EB ne demande par contre que peu de justifications, notamment parce que lors des confrontations, les élèves justifient leur classement de manière autonome. Il est aussi intéressant d'observer que EB pointe régulièrement le savoir en construction (14), mais qu'il·elle ne propose que peu de correction (3) ou d'institutionnalisation du savoir en jeu (1). On peut faire l'hypothèse qu'il·elle veut dévoluer l'activité aux élèves en ayant surtout une posture d'accompagnement, même à la fin de la mise en commun.

Quels sont les savoirs en jeu discutés dans les interactions entre enseignant·e·s à partir de leurs pratiques filmées (autoconfrontation croisée) ?

Les entretiens d'autoconfrontation croisée permettent aux enseignant·e·s de nommer certaines pratiques, justifier leur action, réfléchir à certaines solutions en se projetant dans l'avenir ou encore observer et analyser des comportements d'élèves.

Par l'analyse du contenu des savoirs en jeu dans ces discours sur l'action (tableau 1), nous avons distingué les savoirs liés à l'action visible dans les pratiques filmées, de savoirs plus généralisés à propos de certains éléments didactiques ou encore du rapport des enseignant·e·s au dispositif de recherche.

Tableau 1 : Savoirs en jeu discutés dans les autoconfrontations croisées

Savoirs en jeu discutés	Autoconfrontation EA1	Autoconfrontation EB	Total
Savoirs en lien avec l'action	37	28	65
Verbalisation d'une pratique	8	6	14
Comportement d'élève observé	14	8	22
Proposition de régulations	6	5	11
Difficulté d'élève observée	9	9	18
Savoirs généralisés	21	6	27
Dimensions didactiques	20	4	24
Rôle de l'enseignant·e	7	2	9
Rôle du lexique et des mots utilisés par l'enseignant·e	3	0	3
Utilisation d'outils	8	2	10
Savoirs autour de l'objet enseigné	2	0	2
Rapport au dispositif de recherche	1	2	3
Autre dimension	0	0	0

En confrontant leurs pratiques, ces enseignant·e·s verbalisent leur pratique ou décrivent une pratique de l'autre jugée pertinente. EA1 met ainsi en évidence le rôle adopté par EB, notamment le défi lancé aux élèves en les responsabilisant et sa posture d'accompagnement, mettant ainsi en évidence la dévolution de la tâche aux élèves :

EA1 : pis toi/ t'es pas intervenu/ dans la justification/ si ce n'est pour des questions de relance/ pis je trouvais intéressant/ de lancer cette balle dans leur camp» (autoconfrontation croisée de EB)

EB est plus critique et pointe des moments où la forme de sa question incite l'élève à répondre d'une certaine manière.



EA1 et EB décrivent de nombreuses stratégies et obstacles observés chez les élèves. Ainsi, EB observe que ses élèves utilisent avec force des exemples pour nommer les liens syntaxiques entre deux mots (par exemple déterminant et nom) mais qu'ils·elles peinent à utiliser un métalangage précis :

EB : « donc leurs explications tiennent plutôt la route/ mais/ ils sont confus dans les/ les/ ce qu'on appelle les notions/ quoi/ et pis qu'ils passent beaucoup par/ par l'exemple/ pour/ pis faire des liens avec les autres mots » (autoconfrontation croisée de EB)

Pour EB, la définition sémantique d'une classe grammaticale semble importante : « ils ont jamais dit/ l'adjectif/ ça précise le mot/ », alors que ses propres élèves utilisent davantage la proximité syntaxique entre deux classes grammaticales. Par l'observation des élèves de la classe B, EA1 prend conscience qu'ils·elles ont utilisé régulièrement les phrases pour justifier leur catégorisation.

Les entretiens d'autoconfrontation sont aussi l'occasion de nommer des savoirs didactiques plus généralisés, notamment le rôle de l'enseignant·e. Par exemple EA1 relève sa propre posture de contrôle dans le début du travail de groupe pour « qu'ils arrivent à des catégories ». Il·elle nomme aussi l'importance d'accompagner les élèves dans les moments de comparaison de tri et explicite l'alternance de sa posture entre accompagnement et contrôle.

EB va dans le même sens quand il·elle dit vouloir à la fois que le tri et les catégories viennent des élèves, mais qu'il ne reste pas d'erreurs à la fin. Ces enseignant·e·s nomment aussi l'importance des mots utilisés dans les consignes et institutionnalisations. EA1 et EB ont décidé d'utiliser le terme de « catégorie » plutôt que de « classes grammaticales », mais mettent en évidence la difficulté des élèves à s'approprier la consigne « faire des catégories », ajoutant qu'une telle activité nécessite une certaine habitude, d'où l'intérêt d'en faire une activité ritualisée.

Discutant de l'utilisation d'outils, EA1 et EB reviennent sur l'importance du support des phrases dans le tri de mots. Suite à la difficulté des élèves à entrer dans la consigne, EA1 propose dans sa propre autoconfrontation d'utiliser ultérieurement des mots sans les mettre en contexte dans des phrases. EA1 semble tiraillé·e entre l'intérêt perçu du contexte de la phrase pour identifier la classe grammaticale d'un mot et les difficultés vécues au début de l'activité par ses élèves. Cependant, le discours de EA1 se modifie lorsqu'il·elle analyse la pratique de EB et l'utilisation récurrente par les élèves du contexte phrastique des mots lors du tri. Il·elle nomme ces phrases comme un outil efficient en fin d'entretien :

EA1 : je sais pas/ comme on disait/ montrer l'importance de placer dans une phrase/ parce que/ quand on contextualise/ on va pouvoir comprendre/ et mieux/ catégoriser/ parce qu'ils [les élèves] font tout le temps référence/ aux phrases/ joie/ regarder la phrase/ essayer joyeux/ de le mettre dans une phrase/ pour catégoriser/ (autoconfrontation croisée de EB)



EB a une évolution similaire dans son discours; d'abord réticente à mettre les mots en contexte, elle constate avec étonnement que ses élèves utilisent de manière récurrente les phrases voire des exemples inventés pour justifier leur étiquetage. Tou·te·s les deux ont utilisé dans leur leçon des phrases par «contrat didactique de formation» et ils·elles semblent toujours déstabilisé·e·s par une pratique en contradiction avec leurs pratiques habituelles.

EA1 : alors/ moi/ je serais clairement/ partie/ sur des mots/ mais après le cours que/ F nous a donné/elle a relevé l'importance du/ contexte (autoconfrontation croisée de EA1)

Néanmoins, l'observation des comportements des élèves les aide à prendre conscience et envisager le support des phrases comme un outil efficient et non comme un outil «théorique» présenté en formation.

EB : mais je pensais pas/ qu'ils allaient autant/ utiliser les phrases/ parce que/ je les ai affichées au tableau/ en plus/ pour bien faire/ je pensais pas/ qu'ils allaient autant s'en servir/ sinon je les aurais faits/ en A3 parce que/ pis c'était aussi/ pour bien montrer que/ j'avais mis en contexte/ on voyait bien sur la caméra/ mais ils se sont vraiment/ j'aurais pas pensé autant/ (autoconfrontation croisée de EB)

Ces extraits de discours pointent le passage d'un savoir théorique reçu en formation, mis en œuvre par respect d'un certain contrat didactique, à un savoir réapproprié de manière interne grâce à un mouvement circulaire d'objectivation et de subjectivation (Vanhulle, 2004).

Conclusion

Une telle recherche, bien qu'exploratoire et centrée sur une étude de cas, permet de mettre en évidence notamment les actions des élèves et les microgestes et postures d'étayage adoptés par les enseignant·e·s dans une activité de tri de mots.

Les enseignant·e·s utilisent des schèmes d'action différents en fonction du but visé (voir figure 6) et oscillent entre des postures de contrôle, avec la volonté de guider clairement les élèves vers la consigne ou la «la bonne réponse» en simplifiant la tâche à l'essentiel (effet Topaze selon Brousseau, 1982), et des postures d'accompagnement, afin de faire raisonner les élèves en les aidant à verbaliser leur étiquetage, justifier leurs choix et étiqueter des exemples concrets.

Si la posture de contrôle reste prégnante dans les pratiques enseignantes observées, c'est souvent pour guider les élèves vers l'objet d'étude voire la consigne imposée en tenant compte d'impératifs multiples dont le temps est un élément central. Cependant la posture d'accompagnement est valorisée par ces enseignant·e·s lors des entretiens d'autoconfrontation croisée : ils·elles la relèvent comme efficiente pour que la tâche soit réellement dévolue à l'élève et qu'ils·elles puissent confronter, justifier et mettre en rapport exemple, caractéristiques et étiquetage et ainsi développer un savoir plus



conscient sur les classes grammaticales. Ces enseignant·e·s sont ainsi très attentifs·ves aux élèves, aux stratégies utilisées comme aux obstacles vécus. Cette analyse a posteriori permet à la fois de revenir sur l'action, mais aussi d'anticiper la suite, notamment en réfléchissant au choix du matériel et en prenant conscience des gestes et postures professionnels efficaces (les siens comme ceux du pair).

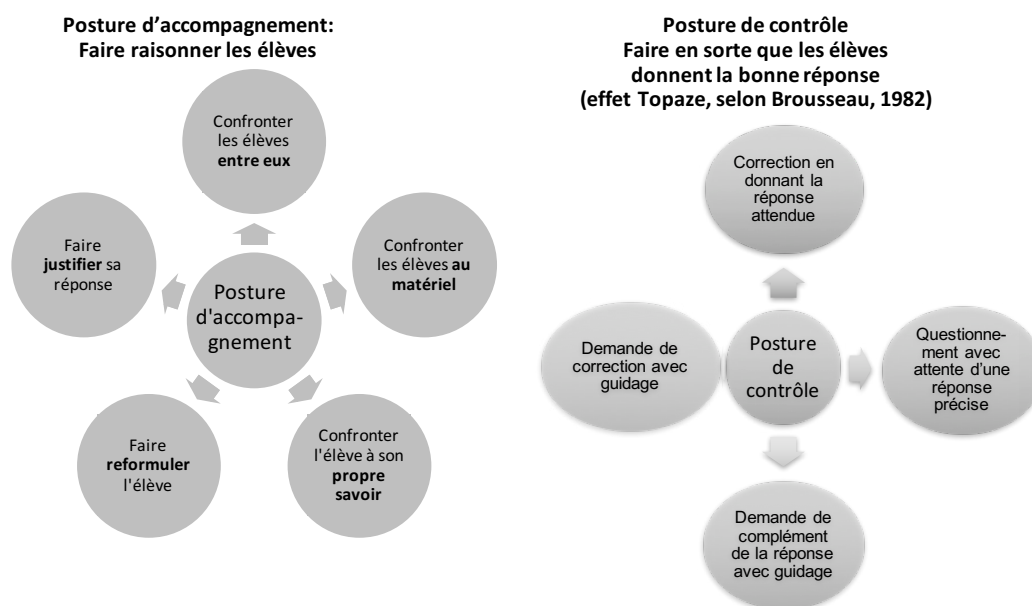


Figure 6 : Schèmes d'action visibles dans les pratiques observées : entre posture de contrôle et posture d'accompagnement

Enfin, l'alternance entre discours théorique, mise en pratique et temps d'autoconfrontation semble essentielle aux processus d'objectivation et de subjectivation des savoirs en jeu. Les gestes, démarches, outils didactiques, actions et procédures d'élèves ont d'abord été présentés en formation sous un angle théorique puis observés en situation dans sa propre pratique comme dans celle d'autrui. Cet espace discursif et dialogique qu'est l'autoconfrontation permet ensuite une mise à distance tant des savoirs théoriques que de l'expérience afin que ces éléments didactiques construits collectivement soient repris par chacun·e de manière interne. Un tel dispositif de formation sert de mise à distance et d'objectivation des savoirs en jeu pour ensuite, par un processus de subjectivation, se les réapproprier de manière intrapsychique pour en faire des savoirs professionnels pour agir. L'évolution des propos des deux enseignant·e·s observé·e·s, ici à propos de l'efficacité de l'outil « phrase » pour aider les élèves à justifier leurs catégories, en est une illustration concrète. Ici, l'outil « phrase » a d'abord été mis en œuvre par contrat didactique de formation, mais le processus de mise à distance généré par l'autoconfrontation, notamment par l'observation des stratégies utilisées par les élèves, a permis aux deux enseignant·e·s de faire de cet outil théorique un outil jugé efficace et utilisable. Les propos de Vanhulle qui affirment que « les savoirs issus des « théories » ne peuvent être saisis



comme des objets directement applicables à des réalités» et qu'ils «fonctionnent seulement comme des «interprétants» possibles qui érigent l'action et l'expérience en objets de savoir» (2009, p. 14) prennent ici tout leur sens.

Tout en insistant sur le fait qu'il s'agit d'une étude de cas, le dispositif de formation et de recherche présenté ici peut potentiellement être un lieu d'innovation pour chercheur·e et formé·e·s. D'une part, il participe à la quête de la recherche vers une meilleure appréhension des savoirs didactiques, savoirs situés mais généralisables, et permet de réinterroger la formation et les savoirs en jeu. D'autre part, il sert aux formé·e·s de mise à distance des savoirs théoriques comme des savoirs d'expérience, pour se les réapproprier et en faire ultimement des savoirs pour soi et à partager. Ces savoirs deviennent ainsi plus explicites et transposables et peuvent aider ces FT à transmettre aux stagiaires, non plus des routines et savoirs d'expériences, mais des savoirs à la fois théoriques et pratiques, que ces professionnel·le·s se sont réappropriés de manière intrapsychique.



Références

- Beaumanoir-Secq, M. (2016). *Le tri de mots: pour une grammaire utile aux élèves, dans la continuité et la cohérence*. Cergy-Pontoise: Université de Cergy-Pontoise.
- Beaumanoir-Secq, M., Cogis, D. et Elalouf, M.-L. (2010). Pour un usage raisonné et progressif de la commutation en classe. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, 47-70.
- Beckers, J. et Leroy, J. (2014). La réalité du travail de l'enseignant stagiaire à la confluence de diverses prescriptions: tensions et régulations. Dans L. Paquay, Ph. Perrenoud, M. Altet, J. Desjardins et R. Etienne (dir.), *Travail réel des enseignants et formation* (p. 175-188). Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Brousseau, G. (1982). Les « effets » du « contrat didactique ». Actes de la 2^e école d'été de didactique des mathématiques. Présenté à Orléans: IREM.
- Bryk, A.S. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer, *Éducation et didactique*, 11, 11-29.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3). <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Bulea Bronckart, E. (2015). *Didactique de la grammaire: une introduction illustrée*. Genève: Université de Genève, FPSE.
- Bulea Bronckart, E., Marmy Cusin, V. et Panchout-Dubois, M. (2017). Les exercices grammaticaux dans le cadre de l'enseignement rénové du français: usages, problèmes, perspectives. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 56, 131-149. <https://doi.org/10.4000/reperes.1203>
- Chartrand, S. (2013). Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans. *Formation et Profession*, 20(3), 48-59. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.222>
- Clot, Y., Faïta, D. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité, *Pistes. Réflexion sur la pratique*, 2(1). <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Cordeiro, S., Schneuwly, B. et Jacquin, M. (2005). Le synopsis: un outil méthodologique de base pour la description et la compréhension des pratiques enseignantes en classe de français. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences*. Nantes: IUFM des Pays de la Loire.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Education & Didactique*, 1(3), 47-70.
- Lenoir, Y., Maubant, P., Hasni, A., Lebrun, J., Zaid, A., Habboub, E. et McConnel, A.-C. (2007). *A la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement*. Documents du CRIE et de la CRCIE. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). Etudier la pratique enseignante dans sa complexité: une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. Dans A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume, *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 193-245). Québec: PUQ.
- Marmy Cusin, V. (sous presse). Un dispositif de recherche favorisant les liens entre production écrite et construction de savoirs sur la langue et les textes: vers un réel partenariat entre chercheur et praticiens. Dans *Actes du 13^e colloque de l'AIRDF. Montréal, 2016*.
- 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). Genève. <http://archive-ouverte.unige.ch/vital/access/manager/Repository/unige:20294>.
- Schneuwly, B. (2009). Le travail enseignant. Dans B. Schneuwly et J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (p. 29-43). Rennes: PU Rennes.
- Tisset, C. (2005). *Observer, manipuler, enseigner la langue au cycle 3*. Paris: Hachette éducation.
- Tobola Couchepin, C., Dolz, J. et Mabillard, J.-P. (2017). Sur la trace des obstacles des élèves et des régulations des enseignants: Une recherche ascendante en production écrite. *La Lettre de l'Association AIRDF*, 62, 27-31.
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. *Repères*, 30, 13-31.
- Vanhulle, S. (2008). Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. Dans Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse: Octares.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Bern: Lang.



Vanhulle, S. (2014). Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours. *Forumlecture, Leseforum, 1*, 1-16.

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.



Annexe 1

Grille d'analyse des actions des élèves dans un tri de mots

Action d'élèves (Bulea Bronckart <i>et al.</i> , 2017)	Indicateurs : outils langagiers observables
Verbaliser son étiquetage	<ul style="list-style-type: none"> - là, c'est... - ici, on a mis...
Justifier	<ul style="list-style-type: none"> - celui-là, c'est..., parce que... - ici, on a mis..., parce que... - là, c'est la fin, y'a un point
Etiqueter un exemple	<ul style="list-style-type: none"> - cette table est bleue,... c'est bleue qui est un adjectif - «cette», c'est un adjectif - ...
Définir, caractériser	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que c'est un pronom ? c'est tout ce qui va avant les verbes,...
Remplacer	<ul style="list-style-type: none"> - Dans la phrase, «quelques filles», on s'est dit qu'on pouvait remplacer «quelques» par «des», «des filles»



Annexe 2

Grille d'analyse des micro-gestes de l'enseignant·e dans les temps de régulations et d'institutionnalisation (Schneuwly, 2009) des connaissances et lien avec des postures d'étayage (Bucheton & Soulé, 2009)

Geste didactique (Schneuwly, 2009)	Posture d'étayage (Bucheton & Soulé, 2009)	Schème d'action	Indicateurs : outils langagiers observés
Régulation des apprentissages	Posture d'accompagnement	Confrontation entre élèves ou au matériel	- Vous vous avez écrit ... - Qu'est-ce que vous pensez les autres ?
		Demande de reformulation ou d'explicitation	- Quelqu'un peut me redire ce que vous allez faire ? - alors je vois que vous avez fait/ 3 catégories/ vous m'expliquez un peu ?
		Demande de justification	- ... tu sais dire pourquoi
	Posture de contrôle ou de contre-étayage	Demande de correction avec guidage	- mais y'a d'autres catégories/ regardez ceux-ci (...) j'aimerais que ... - alors vous allez essayer de reprendre ces trois catégories (classées par thème) et faire comme pour les déterminants/ des catégories
		Correction	- ça c'est un nom, effectivement - on peut dire/ je pomme/ tu pommes/ il pomme (...) non/ alors c'est pas un verbe
Institutionnalisation	Posture d'enseignement	Pointage du savoir en construction	- y'a des choses au pluriel/ ça je vais noter /
		Institutionnalisation	- donc vous avez relevé ici toutes les catégories que vous avez VOUS trouvées / tous ensemble/ vous avez parlé de verbe/ de déterminant/ de nom/ de pronom/ de pluriel et de singulier/