

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

Véronique MARMY CUSIN

1. Un dispositif de recherche à la croisée des pratiques et de la recherche

Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous avons collaboré avec quatre enseignants du deuxième cycle primaire durant une année scolaire. Le but de cette collaboration était de mettre en œuvre, d'analyser et d'améliorer une séquence didactique proposant l'étude d'un genre textuel choisi par les participants, le récit d'aventures, et la construction de savoirs ciblés sur la cohésion des chaînes référentielles des personnages du récit.

Un partenariat « chercheurs-praticiens » s'est construit au fil des rencontres. Les participants volontaires ont eu la possibilité d'aménager et de discuter la séquence didactique proposée. Les moments de rencontre avant la mise en œuvre ont aussi été un lieu de formation pour les participants, alors que les interactions après la mise en œuvre (entretiens individuels, d'autoconfrontation et rencontres) ont permis des confrontations de pratiques et des analyses critiques de la séquence testée. Enfin, à l'issue de la recherche, une rencontre pour présenter les résultats et en discuter a été spécialement organisée pour les participants.

La pratique enseignante prise en compte ici se définit non seulement comme la façon de faire singulière de l'enseignant, mais aussi comme les prises de décision de celui-ci avant, pendant ou après l'action (Clot, Faïta et Scheller, 2000 ; Goigoux, 2007). Pour prendre en compte cette double dimension de la pratique enseignante, nous avons observé les gestes, les actes, le langage de l'enseignant, et cherché à mettre à jour les intentions, les savoirs d'action et les croyances. Le réel de l'activité, ce n'est pas seulement ce qui est observable au fil de l'action, c'est aussi tout ce qui n'est pas fait, ce que l'enseignant cherche à faire sans y parvenir, ce qu'il aurait voulu ou encore ce qu'il pense pouvoir faire ailleurs (Clot *et al.*, 2000). Dans un tel dispositif, « l'activité devient pratique en ce qu'elle n'est pas seulement consciente et interindividuelle, productive et constructive, mais anticipatrice et réflexive, médiatisée sémiotiquement et instrumentalement » (Lenoir et Vanhulle, 2006, p. 213).

2. Une séquence didactique entre textes et réflexion sur la langue

La séquence didactique proposée se déploie en trois temps, servant d'articulation entre un travail textuel en compréhension et production et la construction de savoirs linguistiques (voir figure 1).

Un premier temps de conTEXTtualisation permet aux élèves à la fois de se familiariser par des lectures multiples avec le récit d'aventures et de produire un texte initial avec une consigne contraignante ciblant directement l'attention des élèves sur l'objet textuel étudié, soit la manière de reprendre les personnages au fil du récit : « Dans le cadre de ton récit, écris la rencontre entre deux personnages du même sexe sans jamais utiliser ni nom ni surnom pour les nommer. »

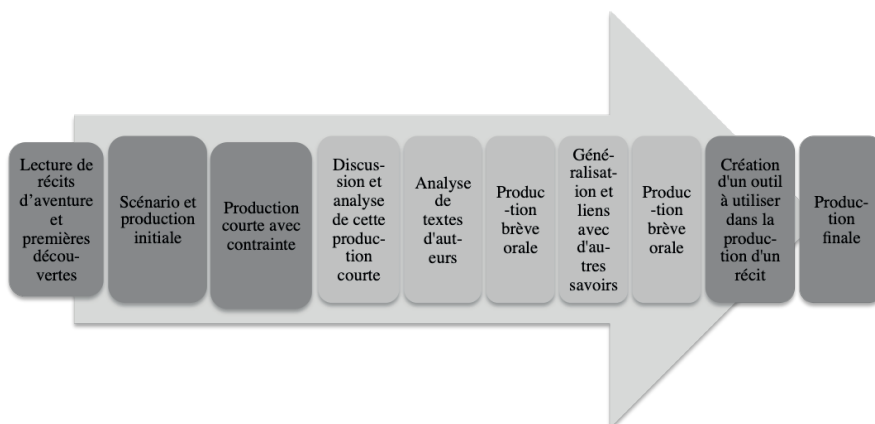


Figure 1. Macrostructure chronologique de la séquence didactique proposée

Un deuxième temps de déconTEXTualisation propose diverses activités pour observer, inférer et codifier des régularités sur la notion textuelle étudiée, à partir des productions initiales des élèves et d'autres sources textuelles utilisées comme corpus d'exemples.

L'aboutissement de ce temps d'analyse et de conceptualisation est la création d'outils directement utilisables dans la production finale, servant de reconTEXTualisation et de réinvestissement des savoirs nouvellement acquis.

Les textes, qu'ils soient d'auteurs ou d'élèves, sont centraux dans une telle séquence. Les textes d'auteurs servent de modèles à l'écriture et sont source de reconnaissance de certaines régularités observables de la langue (Bronckart, 2004). Les productions initiales des élèves permettent de définir les ressources et les difficultés vécues, et de cibler des questions à résoudre. Les savoirs sur les reprises anaphoriques construits ne sont pas à mémoriser, mais génèrent des outils, supports d'amélioration des productions en tenant compte à la fois du contexte et du cotexte. De nombreux liens sont établis entre lecture et écriture avec l'idée qu'apprendre à mieux écrire aide à mieux comprendre et inversement : pour exemple, les savoirs sur les reprises anaphoriques cherchent non seulement à développer une meilleure maîtrise de la cohésion nominale en production, mais aussi à

définir clairement les relations entre reprises et antécédents sur le plan de la compréhension. Par ailleurs, des situations de productions brèves, ici orales, servent à intégrer et automatiser les savoirs et savoir-faire nouvellement acquis (Bucheton, 1994 ; Chartrand, 2008).

Différents niveaux d'analyse sont proposés durant le temps de décontextualisation. Sur le plan textuel, certaines activités insistent sur le rôle joué par les reprises dans la progression narrative de chaque personnage. Une analyse de certains effets de style montre comment des auteurs cherchent à maintenir une certaine ambiguïté (par exemple, Rivais, 2006, ou Boudet, 1997, voir annexe A) ou au contraire jouent la carte de la transparence dans la cohésion nominale des personnages afin d'en étoffer la description. Une analyse linguistique plus systématique sert à déterminer les différentes reprises par la distinction des reprises pronominales et nominales, et permet de construire ou de réinvestir des connaissances lexicales (synonymie, hyponymie) et grammaticales (types de pronoms et de déterminants, complément du nom) sous la forme d'un outil (voir annexe B). Ainsi, le phénomène de textualisation étudié peut constituer sur le plan didactique une sorte de sas de réflexion pour la mise en rapport entre construction de savoirs linguistiques et production/compréhension de textes (Marmy Cusin, sous presse).

S'appuyant sur l'interactionnisme social de Vygotski (1934/1997), l'expérience intuitive de l'élève est reconnaissable lors de la production initiale et prise en compte dans les activités postérieures. Le but est de favoriser la participation active de l'élève et de l'aider à construire progressivement une structure linguistique plus consciente et volontaire. L'enseignant prend le rôle de médiateur entre le savoir et les élèves en utilisant des outils tant matériels que langagiers pour favoriser des interactions, susciter chez les élèves une posture plus réflexive et consciente, et guider leur attention vers l'objet d'étude (Schneuwly, 2009). L'étayage et le soutien de l'enseignant dans des « éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant » tout comme la régulation dynamique des échanges sont des gestes didactiques essentiels à l'apprentissage de l'élève, à son engagement et à son maintien dans le projet d'apprentissage (Chabanne et Bucheton, 2002, p. 18).

3. Quelques informations méthodologiques

Par l'analyse conjointe de l'action des enseignants et de leurs discours sur l'action, nous avons collecté des informations pour mieux décrire, comprendre, voire développer le travail enseignant dans la mise en œuvre de la séquence proposée par la chercheuse.

Toutes les activités réellement mises en œuvre ont été répertoriées par les quatre enseignants sous la forme d'un journal de bord. Les leçons centrées sur la cohésion des chaînes référentielles des personnages du récit ont été filmées, transcrites et synopsées, et ont permis de définir dispositifs et gestes didactiques mis en œuvre.

Les discours sur l'action, que ce soit lors d'entretiens individuels, d'autoconfrontation ou de rencontres entre participants, ont été enregistrés et transcrits. Ils ont fait l'objet d'une analyse de contenu et ont été catégorisés en s'appuyant sur les dimensions de la pratique enseignante définies par Lenoir et collaborateurs (2007) (voir annexe C).

L'analyse des pratiques et discours des enseignants est guidée ici par deux questions :

1. Quelles sont les caractéristiques des dispositifs réellement mis en œuvre par les enseignants ?
2. Comment les discours des enseignants sur l'action évoluent-ils au cours du dispositif de recherche ?

Afin de s'intégrer pleinement dans l'axe 1 du colloque « influences croisées des pratiques et recherches », la première question de recherche sera traitée de manière synthétique et la deuxième question sera abordée plus en profondeur.

4. Des dispositifs qui utilisent des textes d'élèves et d'auteurs pour favoriser les prises de conscience (première question de recherche)

Par l'observation des consignes visibles dans les quatre pratiques filmées (en lien avec la cohésion nominale), nous avons répertorié les dispositifs didactiques réellement mis en œuvre en les comparant aux dispositifs proposés dans la séquence didactique.

Tous les enseignants ont utilisé les productions initiales des élèves (avec consigne contraignante) pour revenir sur cette première expérience d'écriture et favoriser les prises de conscience. Ces dispositifs sont très nombreux dans toutes les pratiques observées (voir tableau 1).

**Tableau 1. Répertoire des dispositifs didactiques travaillant la notion
« reprises des personnages dans un récit¹ »**

	Dans la séquence didactique	Dans les pratiques observées		
Type de dispositifs	N. de consignes proposées	N. de dispositifs observés	N. d'ens. mettant en œuvre ces dispositifs	Durée totale en minutes de ces dispositifs
Dispositifs visant l'analyse de productions textuelles	6	21	4/4	240
Dispositifs proposant la lecture et l'analyse de textes d'auteurs	6	27	4/4	200
Dispositifs visant la production d'outils	2	11	4/4	180
Dispositifs visant une produc- tion textuelle orale ou écrite (brève ou de réinvestissement)	5	6	4/4	60
Dispositifs visant un apprentissage grammatical ou lexical plus précis	5	0	0/4	0
Total	24	65	4/4	680

¹ Les autres dispositifs mis en œuvre n'ont pas été filmés et n'ont donc pas été pris en compte dans ce décompte.

À titre d'exemple, dans l'extrait 1, qui expose un temps de synthèse à la suite d'une évaluation mutuelle des productions initiales, Claude cible les problèmes vécus lors de cette situation d'écriture contraignante et favorise les prises de conscience chez ses élèves (11-12 ans) :

E1 : *et puis ça a fonctionné avec la contrainte del/ de ne pas utiliser de nom ou de surnom/. comment vous vous êtes débrouillés avec ça/é7/ comment vous avez fait*

é7 : *c'est dur parce que/souvent/on donne des noms et puis comme ça/ pis là/ on doit toujours mettre elle ou bien/ la fille ou comme ça*

E1 : *donc toi tu as cherché/ des astuces/ en passant par elle/ la fille/*

é7 : *ouais oul. ouais/*

E1 : *des trucs/*

é7 : *non des/. je sais pas comment dire/ mais des/. ouais c'est un peu compliqué/ parce que souvent/ quand on écrit quelque chose/et bien on met un nom ou comme ça/ donc euh/ par exemple/ XXX on met souvent/ les copains de classe ou comme ça/ tandis que là/ bin c'est/*

E1 : *d'accord/ dans le duo é5 é4/ comment ça s'est passé/ cette contrainte/ de ne pas pouvoir/*

é4 : *c'est assez facile/ mais ce qui est dur/ c'est de tout le temps/ pas répéter/ parce qu'il y en a pas beaucoup/*

E1 : *de quoi/ y'a pas beaucoup de quoi/*

é4 : *de mots pour remplacer les noms/*

E1 : *ah/. vous vous trouviez limités dans les/ façons de remplacer les noms/*

e4 : *ouais/*

E1 : *et vous avez été un peu obligés d'utiliser tout le temps quoi/ alors vous/*

é5 : *il*

E1 : *il/ c'est ça/ d'accord/ c'est ça/ pis vous sentiez que c'était un peu embêtant d'utiliser tout le temps il/*

é4 é5 : *ouais*

E1 : *et pis en même temps/ vous n'arriviez pas à trouver autre chose/*

é5 : *ouais [...]* (Extrait 1, leçon filmée 1, classe de Claude, 7-8H)

Afin de mettre en tension ces premières expériences intuitives et un savoir plus formalisé, les enseignants observés ont aussi privilégié l'analyse de textes d'auteurs. Ces dispositifs sont les plus nombreux dans toutes les pratiques observées (voir tableau 1). Les enseignants les utilisent notamment pour trouver et classer les reprises utilisées, pour comparer des styles d'écriture dans l'utilisation des reprises et pour favoriser les prises de conscience. Par exemple, Claude utilise un texte de Boudet (1997, voir annexe A) pour montrer « comment un écrivain s'y prend pour ne pas répéter tout le temps *il* ». Les élèves, avec l'aide de l'enseignante, nomment certaines formes de reprises, notamment les reprises pronominales et différents types de reprises nominales : utilisation d'un hyperonyme en disant « de quel ensemble ça fait partie », ajout d'un adjectif en « disant comment il est » et en nous donnant « une idée de quel genre de bête ça doit être ».

Dans une autre classe avec des élèves un peu plus jeunes (9-10 ans), Steph propose de comparer deux styles d'auteurs, l'un utilisant à dessein des reprises peu précises (Rivais, 2006), l'autre décrivant son personnage au fil du texte au moyen de reprises riches et précises. Les élèves observent que Rivais (2006) a utilisé uniquement des pronoms pour « piéger » le lecteur sur le sujet de son texte, alors que l'autre auteur a utilisé des reprises qui « donnent beaucoup de détails » sur le héros du roman. Cette comparaison démontre que l'utilisation de reprises nominales donne un effet de transparence et aide le lecteur à « se faire une image du personnage », alors que la surutilisation de reprises pronominales génère de l'ambiguïté quant au contenu.

Certains dispositifs proposés dans la séquence, visant le développement de connaissances lexicales (synonymie, hyponymie) ou grammaticales (enrichissement ou modification du groupe nominal) plus pointues en lien avec le phénomène des reprises anaphoriques, n'ont par contre pas été mis en œuvre dans les pratiques observées. Apparemment, les enseignants préfèrent construire de telles connaissances de manière décrochée ; ils utilisent néanmoins le métalangage construit par ailleurs pour institutionnaliser les observations (notamment les classes grammaticales telles que nom, pronom, groupe nominal, adjectif ; pour des détails sur cette question, voir Marmy Cusin, 2014).

5. L'évolution des discours des enseignants à propos de leur action (deuxième question de recherche)

Afin d'observer les effets du dispositif de recherche sur les pratiques enseignantes (axe 1 du colloque), nous avons analysé l'évolution des discours sur l'action des participants au cours de différents entretiens et rencontres. Précisons que tous les participants sont expérimentés (plus de huit ans de pratique), sont volontaires et intéressés par notre thématique, c'est-à-dire l'articulation entre production textuelle et construction de savoirs linguistiques.

5.1. Discours de Claude AVANT le dispositif de recherche

Dans l'entretien préalable à la recherche, Claude donne de l'importance à la communication dans l'enseignement du français et nomme une tension récurrente entre deux rapports au monde, les élèves d'un côté (avec la volonté de favoriser le transfert des connaissances construites en situation de production écrite) et le curriculum de l'autre, avec la nécessité d'atteindre tous les objectifs du programme, notamment certains objectifs grammaticaux prescrits qu'elle dit enseigner uniquement parce qu'ils sont évalués institutionnellement. Son discours et ses actions durant les rencontres avant la mise en œuvre de la séquence témoignent d'une attention particulière aux élèves et à leurs difficultés.

Sur le plan opératoire, les pratiques nommées pour favoriser les liens entre les sous-disciplines du français sont importantes : souplesse dans l'horaire hebdomadaire, planification annuelle non chronologique et adaptée en fonction des difficultés réelles observées, liens entre compréhension/production écrite et apprentissages lexicaux, mise en œuvre hebdomadaire de productions de phrases liant objectifs en orthographe, en grammaire et en conjugaison, dialogue pédagogique individualisé en situation d'amélioration textuelle. Les séances en grammaire, orthographe ou conjugaison sont par contre décrochées par souci d'efficacité.

5.2. Discours de Claude APRÈS le dispositif de recherche

Claude a l'impression que l'enseignement grammatical doit être davantage au service de la production textuelle et perçoit plusieurs notions grammaticales comme mal enseignées et trop déconnectées. De manière générale, elle aimerait aller vers un enseignement de la structuration plus articulé aux pratiques langagières. Lors de l'entretien à la fin du dispositif, Claude insiste à nouveau sur la triade production, compréhension et enseignement du lexique, et pense que les objectifs fondamentaux du primaire devraient s'inscrire dans ces domaines. Comme dans l'entretien initial, elle revient sur la tension entre besoins des élèves et objectifs prescrits.

Sur le plan didactique, Claude souhaite davantage développer les connaissances littéraires et culturelles des élèves par une plus grande importance donnée à la lecture. Elle insiste aussi sur son propre rôle dans l'amélioration textuelle pour aider les élèves à utiliser les connaissances apprises en contexte et avoir un regard critique sur leurs propres écrits.

Sur le plan opératoire, la mise en œuvre du dispositif de recherche lui permet de définir deux outils pour développer l'analyse réflexive des élèves : l'utilisation de textes d'auteurs comme outils d'observation et d'imitation, et la construction d'outils au service de la production textuelle (voir annexe B).

Dans ses pratiques futures, elle envisage de construire ses leçons de structuration à partir des textes produits par les élèves et modifie son discours à ce propos en faisant l'hypothèse que les élèves vont ainsi mieux réinvestir les apprentissages dans l'amélioration textuelle.

Sur le plan de ses propres difficultés, si elle dit toujours manquer de connaissances et d'outils concrets (par exemple, des textes d'auteurs efficaces), elle est plus explicite quant à ses manques, notamment sa difficulté à utiliser des connaissances conscientes et explicites dans les interactions avec les élèves et son manque de savoirs quant aux règles régissant la cohésion textuelle. À titre d'exemple, dans l'extrait 2, Claude revient sur la gestion d'un conflit entre deux élèves à propos des reprises totales du

personnage et des reprises par association². Ces élèves avaient un conflit cognitif : l'un avait souligné les reprises par association alors que l'autre élève ne percevait pas ces groupes nominaux comme des reprises du personnage :

[...] moi-même en expliquant/ je réalisais la complexité de la chose/ parce que dire ce qui fait partie/ du personnage/. alors ses habits/ d'accord/ son caractère/ son physique/ mais quand on prend ses habits/ pourquoi pas sa voiture/ enfin/ où est-ce que ça s'arrête/ ce qui est au personnage/ et pis ce qui est/. indépendant/ de lui/. donc/ c'est ça que j'essayais d'expliquer à Julien/ donc c'était/ euh/ oui à ce groupe-là/ c'était quel ce qui est propre au personnage/ c'est ce qu'il porte/ ce qu'il est/. mais c'est quand même flou/ c'est pas si simple que ça/ qu'il/ c'est/. un personnage il pourrait avoir/ moi je sais pas/ un objet qu'il a tout le temps avec lui/ et [...] ça je me souviens/ oui ouil/ c'était pas si simple à faire comprendre/ et puis je me souviens/ quand je donnais l'explication/. dans ma tête je me disais/ mais il a raison/ c'est pas si clair que ça.
(Extrait 2, Claude, entretien d'autoconfrontation)

Claude fait ici une analyse sémantique et non linguistique du problème vécu : « / où est-ce que ça s'arrête/ ce qui est au personnage/ et pis ce qui est/. indépendant/ de lui/. » ; elle nomme plus loin que son manque de connaissances a engendré un certain « flou » et une difficulté à gérer efficacement cette confrontation entre élèves. Ces constats rejoignent les observations de Bain et Canelas-Trevisi (2009), qui soulignent la nécessité d'une bonne maîtrise de la langue et du métalangage pour intervenir adéquatement dans l'action.

Son discours après l'action montre une envie de tester de nouvelles pratiques, une motivation toujours très importante à articuler son enseignement du français et à développer ses propres connaissances.

5.3. Discours de Camille AVANT le dispositif de recherche

Camille enseigne dans le même établissement que Claude, mais enseigne depuis moins longtemps. Dans l'entretien préalable, Camille trouve important de planifier son enseignement en fonction d'une situa-

² Reprise qui s'organise par association, c'est-à-dire du tout à sa partie, soit en désignant la partie, complétée par un groupe prépositionnel qui désigne le tout (Cathy → la voix de Cathy), soit en désignant la partie précédée d'un déterminant possessif (Cathy → sa voix) (Chartrand *et al.*, 1999, p. 30-31).

tion de communication et d'un genre à travailler. Par contre, elle ne voit pas toujours le sens à étudier certaines notions grammaticales. Pour elle, c'est important de développer l'écriture, non seulement pour que l'élève en maîtrise les normes, mais aussi pour qu'il ait des idées et sache les organiser en fonction d'une structure.

Sur le plan opératoire, elle nomme, tout comme sa collègue, une planification assez souple de son programme et la mise en œuvre hebdomadaire de phrases dictées lors desquelles est utilisé un outil de relecture orthographique, en lien avec certaines notions grammaticales. Camille constate que l'écriture régulière de phrases développe le goût d'écrire et la variété des structures syntaxiques utilisées. Quant aux difficultés des élèves, s'ils ont de la peine à se relire, à mettre en doute leurs écrits et à utiliser dans leur texte les règles apprises de manière décrochée, Camille observe que certains élèves utilisent en production textuelle certaines règles apprises lors de la production hebdomadaire de phrases (par exemple, rechercher le sujet et le verbe et vérifier l'accord).

Enfin, Camille insiste sur l'importance des activités de lecture pour se familiariser avec le genre travaillé en production.

5.4. Discours de Camille APRÈS le dispositif de recherche

Après la mise en œuvre du dispositif, Camille pense qu'une plus grande articulation de l'enseignement du français est importante mais difficile à mettre en œuvre. Elle pense qu'un tel enseignement donne plus de sens à l'apprentissage de certaines notions, permet aux élèves de faire davantage de liens et favoriserait peut-être leur transfert en situation de production.

Camille pense qu'en faisant davantage de liens avec les différentes notions de structuration, on pourrait peut-être gagner un peu de temps et favoriser l'apprentissage des élèves. Par contre, elle juge qu'il est utopique d'imaginer mettre en lien toutes les notions avec des textes. Souhaitant consacrer davantage de temps à la production textuelle, elle retient l'idée de faire écrire des petits textes, sans nécessairement toujours les corriger.

Par rapport au dispositif de recherche, même si elle a trouvé le genre choisi en groupe trop complexe pour ses élèves (de 9-10 ans), elle perçoit la

contrainte d'écriture et les activités orales comme des activités pertinentes. Elle a aussi beaucoup aimé travailler en groupe, alors qu'elle se définit comme une personne timide, qui a dû dépasser le stress d'être filmée. Elle dit avoir pris de l'assurance et a aimé l'effet du groupe sur sa réflexivité :

[...] j'ai trouvé/ euh/ très intéressant de pouvoir échangé aussi avec toi/ del. tout ce que tu nous as apporté/ je trouvais ça/ vraiment chouette/ bin comme je disais/ ça m'a aussi/ permis del de réfléchir/ pis de me dire/ bin que y'a plein d'autres choses/ quel voilà qu'il/ qu'on peut trouver/ [...] et pisl. bin ce que je retiens c'est quel comme on disait avec Claudel/ on est pas les seules à vouloir faire mieux/ faut juste trouver les personnes/ qui veulent essayer/ de le faire avec nous/. (Extrait 3, Camille, entretien post)

Sur le plan opératoire, elle souligne à nouveau l'importance de la lecture de textes d'auteurs pour avoir une bonne représentation du genre. Elle trouverait intéressant de proposer aux élèves de s'enregistrer oralement avant d'écrire et de favoriser l'écriture régulière. Quant à la phase de révision, si elle observe que les élèves ont des difficultés à modifier leurs textes, elle propose l'écriture en duos et l'utilisation de grilles de relecture (voir annexe B) pour favoriser une analyse réflexive des textes produits.

Camille nomme son manque de compétence en production écrite et souligne à plusieurs reprises que ce manque la laisse parfois démunie en phase de révision avec les élèves.

Enfin, elle n'ose pas modifier sa manière de planifier et d'enseigner le français, notamment en liant davantage ses leçons de structuration aux productions des élèves, car elle a le sentiment qu'elle serait en opposition avec une certaine forme de « genre professionnel » (Clot *et al.*, 2000), véhiculé par l'extérieur et qui lui dicte ce qu'est le métier d'enseignant :

[...] c'est changer enfin/ notre façon de faire/ enfin ma façon de faire/ pis c'est aussi se dire/ bin/ est-ce que je fais toujours mon métier d'enseignant/ enfin moi je serais peut-être convaincue que je le fais toujours/ mais est-ce quel par rapport à/ aux autorités ou comme ça/ est-ce qu'ils vont penser la même chose aussi/ y'a peut-être/ ouais/ je sais pas/ mais y'a peut-être ça aussi/ inconsciemment/ de se dire/ bin en faisant/ comme je fais maintenant/ je sais quel/ je fais ce qu'on m'a toujours dit de faire en gros/ mais c'est vrai que ça revient à moi aussi/. (Extrait 4, Camille, entretien post)

Elle se dit toutefois prête à former un groupe de travail pour réfléchir à comment mieux articuler grammaire et texte.

5.5. Discours de Steph AVANT le dispositif de recherche

Avant la mise en œuvre du dispositif de recherche, Steph explique qu'idéalement, il souhaiterait orienter son enseignement du français vers des objectifs de communication, en envisageant les éléments de structuration comme des outils au service de la compétence d'écriture. Il perçoit le programme comme une contrainte et souligne la difficulté à mettre en relation les différents objectifs du plan d'études. Il pense que les élèves ont des difficultés dans la production textuelle en raison de la multiplicité des ressources à mettre en œuvre et non automatisées ; ils ont aussi des difficultés à réutiliser des notions apprises de manière décrochée, n'ont pas le souci d'écrire en fonction des normes orthographiques et ont des difficultés à utiliser des grilles de relecture. Néanmoins, il décrit ses élèves comme plus motivés à améliorer leurs écrits quand la production s'insère dans un projet de communication.

Sur le plan opératoire, Steph planifie déjà son enseignement en liant étude d'un genre et certaines notions de structuration, en utilisant et adaptant les séquences didactiques romandes (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001). Il explique qu'il prend du temps en début de séquence pour lire des textes représentatifs du genre afin d'aider les élèves à se familiariser avec celui-ci. Il part aussi des besoins des élèves pour planifier l'étude de certains objets grammaticaux (par exemple, l'étude de phrases interrogatives dans l'étude du genre « interview »). Il souligne la lourdeur de la phase de correction des textes et explique que les élèves ont besoin d'être accompagnés par l'enseignant ou par l'intermédiaire de consignes de correction ou de réécriture.

5.6. Discours de Steph APRÈS le dispositif de recherche

Après la mise en œuvre, Steph est toujours très convaincu de la pertinence d'articuler davantage l'enseignement du français, notamment pour donner du sens aux apprentissages des élèves. Quant au travail réalisé

durant la séquence, même si Steph a trouvé le genre choisi en commun trop difficile pour ses élèves (9-10 ans), il lui a permis de faire de nombreux liens avec des notions grammaticales et lexicales. Steph souligne certains outils très pertinents, notamment la production initiale avec contrainte, les activités orales et les textes d'auteurs. Le travail sur un texte d'un auteur qui cache à dessein l'objet du texte pour tromper le lecteur (Rivais, 2006) a été un moment fort dans sa classe pour que les élèves comprennent l'effet des reprises utilisées sur le lecteur. Il souligne l'importance des liens entre la lecture et l'écriture, et observe que les apprentissages réalisés en lien avec les reprises anaphoriques ont eu un effet sur la compréhension des élèves. Il a aussi beaucoup apprécié les échanges en groupe et souhaite poursuivre ce type de collaboration dans son établissement.

Sur le plan opératoire, il a très envie d'envisager une planification plus souple, en s'inspirant d'un outil de planification proposé par Claude et Camille. S'il revient sur la difficulté de ses élèves à définir les problèmes posés par la production initiale, il retire de l'expérience vécue l'importance des textes d'auteurs, non seulement durant la phase d'imprégnation du genre, mais aussi pour favoriser les prises de conscience. Lors de l'entretien final, il est déjà en train de construire une banque de textes brefs, notamment des textes à contrainte pour travailler certaines notions de structuration au programme.

Plus concrètement, il nomme durant les rencontres différentes pistes d'action pour aider l'élève dans la phase de correction, notamment la création d'un outil ou d'un guide d'écriture le plus possible en lien avec le texte en cours de production (voir annexe B), la relecture mutuelle des récits et la différenciation des attentes en fonction du niveau des élèves.

Il pense néanmoins que partir des productions et des difficultés réelles des élèves nécessite expertise, boîte à outils efficiente et capacité d'improvisation :

[...] on est proche de l'improvisation/ du coup/. c'est ce que tu disais/. c'est quel. on peut pas vraiment anticiper/ comment on va accompagner/. chaque groupe d'élèves/ ça veut dire quel. c'est plus facile de prévoir/ ses petites branches/ ses petites leçons/. que de tout d'un coup/ dire/ bin OK/. j'arrive/ et je vais aider/. et pis vraiment/ d'avoir la boîte à outils/ vraiment/ l'image/ c'est la boîte à outils/. pis tu te dis/ bin

ici/ c'est ça qu'il faut/ et pis/ maintenant avec vous c'est la scié/ qu'il. il faut avoir beaucoup plus/ quoi [...] je pense que y'a/ la vision de l'expert/ c'est ça/ c'est quel on va essayer/ del/ faire faire des liens aux élèves/. del/ de plus/ les rendre/ acteurs/. et pis bin/. ce rôle-là/ il est plus/ difficile/ pour l'enseignant/. que simplement/ transmettre/. [...] c'est comme un match d'improvisation/. en tous cas/ moi je me sentirais/ nettement moins/ confiant/ avant un match d'improvisation/. (Extrait 5, Steph, rencontre 4)

Tout en soulignant sa peur de ne pas atteindre les objectifs du programme en s'éloignant des moyens officiels, il revient sur l'apport du groupe pour oser agir et fonctionner différemment que ses collègues.

5.7. Discours de Dominique AVANT le dispositif de recherche

Dominique a accepté de participer au dispositif de recherche parce qu'elle souhaitait davantage articuler son enseignement du français en partant des textes des élèves, parlant à ce propos d'un idéal très éloigné de sa pratique ordinaire. Si elle a d'ailleurs essayé en début d'année de partir de l'étude d'un genre pour construire des apprentissages structurés, sa peur de perdre du temps et le souci du programme l'ont amenée rapidement à des pratiques plus cloisonnées. Sur le plan opératoire, elle suit un programme annuel linéaire, enseigne de manière séparée les différentes sous-disciplines du français et ne consacre que 50 minutes par semaine à la production écrite. Pour ce qui est de l'enseignement de celle-ci, Dominique suit le moyen officiel (Dolz *et al.*, 2001) en faisant avec ses élèves les différents modules proposés sans analyse des productions initiales.

5.8. Discours de Dominique APRÈS le dispositif de recherche

Après la mise en œuvre de la séquence didactique, la motivation de Dominique à davantage articuler l'enseignement du français reste de l'ordre de l'idéal. Si elle a trouvé les outils proposés dans la séquence très intéressants, elle ne saurait pas très bien comment les réinvestir dans sa pratique sans aide ou soutien extérieurs. Elle a l'impression que partir des textes des élèves est plus flou et qu'une telle pratique nécessite une certaine expertise,

non seulement des connaissances importantes sur la langue, mais aussi une capacité à gérer les échanges.

Toujours préoccupée par l'atteinte des objectifs du programme, Dominique garde le souci de vérifier que les élèves ont bien acquis ceux-ci et dit qu'un travail en équipe pourrait l'aider à oser changer sa pratique. Lors de la dernière rencontre entre participants, elle dit ne pas arriver à s'engager dans une perspective de changement parce qu'elle se sent isolée et trop éloignée de ses pratiques habituelles et des moyens officiels en français. Elle dit aussi ne pas connaître l'effet d'un tel enseignement sur l'apprentissage des élèves, alors qu'un enseignement traditionnel est plus rassurant, parce que partagé par ses collègues :

[...] c'est de nouveau l'histoire del la sécurité. euh/ j'arrive pas à mesurer l'impact quel ça leur suffisel. par rapport au/ traditionnell. où tu prends le thème/ pis t'entraînes/ pis tu fais une fiche/ pis t'en fais deux/ pis après tu vas répéter. (Extrait 6, Dominique, rencontre 4)

Sur le plan opératoire, si elle énonce l'envie de tester la planification annuelle non chronologique proposée par Claude, elle dit par la suite qu'elle va garder sa planification habituelle en parallèle. Ce qu'elle retient de l'expérience acquise, c'est l'importance d'une écriture très régulière, l'intérêt de proposer aussi des activités de production brèves et l'utilisation de textes d'auteurs.

Conclusion

Les résultats décrits ici témoignent de l'intérêt de trois des quatre participants à conduire un enseignement du français plus articulé, notamment afin de donner davantage de sens aux apprentissages grammaticaux, de favoriser la capacité réflexive des élèves et le transfert des connaissances en situation. Les textes d'élèves et d'auteurs sont au cœur de la séquence proposée, des pratiques observées comme des discours sur l'action. Ces textes sont utilisés pour favoriser les prises de conscience et pour construire des connaissances plus explicites (question de recherche 1). Les activités proposées, notamment la situation d'écriture contraignante et les analyses de textes d'auteurs et d'élèves, centrent l'attention des élèves sur les spéci-

ficités du phénomène textuel étudié tout en mettant leur expérience et connaissances intuitives au cœur de l'apprentissage. Cette progression didactique dynamique met en tension savoir d'expérience et connaissances nouvelles, et devient le moteur de l'apprentissage (Schneuwly, 1995). Dans ce contexte, les participants soulignent à plusieurs reprises le nécessaire développement d'une posture réflexive des élèves, notamment à propos des textes qu'ils produisent. Développer chez l'élève une prise de distance et une meilleure conscience de sa propre utilisation de la langue, notamment dans les activités de révision, correction et réécriture textuelle (Chartrand, 2013 ; Crinon, Marin et Cautela, 2008), est une finalité au cœur d'un dispositif articulant production écrite et savoirs linguistiques.

Les discours des enseignants à propos d'un tel enseignement ont évolué de manière singulière en fonction des conceptions et expériences de chacun (question de recherche 2). Si les quatre participants étaient expérimentés, trois d'entre eux avaient déjà développé des outils et expérimenté des pratiques d'enseignement articulé dans leur classe. En comparant l'évolution de leurs discours au fil du dispositif, nous observons que ces trois enseignants se projettent dans l'avenir et proposent des pistes concrètes pour garder certaines pratiques innovantes et en tester de nouvelles. Par contre, la quatrième enseignante, qui expérimentait pour la première fois une telle forme d'enseignement, ne voit pas comment réutiliser les dispositifs proposés dans sa pratique future. Les éléments proposés dans la séquence didactique restent pour elle trop théoriques, peut-être parce que trop éloignés de sa « zone d'efficacité de formé » : Bronckart (2008) dit à ce propos que les apports externes ne sont susceptibles de générer du développement que s'ils sont traitables par le formé en son état actuel de développement.

Enfin, les discours des participants montrent l'importance des connaissances de l'enseignant à propos de la langue et des textes. Une maîtrise des objets enseignés et du métalangage pour en parler aide l'enseignant à proposer des réflexions métalinguistiques en cours de production ou de révision textuelle, à institutionnaliser le savoir en construction, à lui donner un caractère plus formel et à développer chez l'élève des savoirs

explicites et conscientisés. Une telle appropriation est l'un des défis de la formation à l'enseignement.

Si ce type de dispositif de recherche peut apporter une forme de développement des pratiques et conceptions des enseignants, du moins si les pratiques proposées sont dans la zone d'efficacité du formé, la réflexion et le travail par groupe d'enseignants semblent une aide substantielle à cette dynamique de changement :

[...] l'expérience/ c'est ce que je disais/. le fait/ quand tu [à la chercheuse] nous avais demandé/ nos motivations/ à fonctionner/ bin c'est aussi d'être/ une équipe/ motivée/ intéressée à/ aller plus loin/ à mieux réfléchir/. pis du coup/ dans ce petit groupe/ en tous cas moi je me sens/ rassuré/ pis je me dis/ qu'il je vais pas/ n'importe où/ n'importe comment/ qu'il. on est peut-être 4 ou 5/ à aller n'importe où/ n'importe comment/. on y va ensemble (rire)/ je rigole/. mais/ donc/ on est au moins/ cohérent/ entre nous/ pis je pense/ l'inter/ cohérence/ je pense qu'elle est un peu plus/ cohérente/ qu'il la prise de risque/ elle est moins grande/ le collectif. après/. de le faire moi/ dans ma classe/ seull/ de savoir que ça se fait ailleurs/ ou comme ça/. ça me sécurise.
(Extrait 7, Steph, rencontre 4)

En synthèse, nous pouvons affirmer qu'un tel dispositif de recherche, qui met à disposition des outils et connaissances didactiques et propose aux participants d'être de réels partenaires, peut permettre de rendre plus perméable le mur souvent observé entre chercheurs et praticiens. En effet, un tel dispositif permet de générer des savoirs tout en tenant compte des obstacles et tensions vécus par les acteurs eux-mêmes ; de même, l'évolution des discours sur l'action montre les effets potentiels d'un tel dispositif sur trois des quatre pratiques observées. Ces enseignants ont ciblé les forces de la séquence didactique proposée, notamment le travail en groupe, l'utilisation des textes des élèves et d'auteurs, et comptent utiliser cette expérience comme ressource pour améliorer leur pratique future.

Références

- BAIN, D. et CANELAS-TREVISI, S. (2009). Utilisation de la grammaire scolaire pour le texte argumentatif : circulation entre deux domaines de la discipline français. Dans B. Schweuwly 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. 231-266). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- BOUDET, R. (1997). La petite bête. Dans M. Descotes et J. Jordy (dir.), *Bonnes nouvelles* (p. 8). Paris, France : Bertrand-Lacoste.
- BRONCKART, J.-P. (2004). *Didactique de la grammaire*. Genève, Suisse : Département de l'Instruction publique.
- BRONCKART, J.-P. (2008). Un retour nécessaire sur la question du développement. Dans M. Brossard et J. Fijalkow (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (p. 237-250). Bordeaux, France : Presses universitaires de Bordeaux.
- BUCHETON, D. (1994). Décloisonner ou comment mettre la langue, le langage, le texte à distance. *Le français aujourd'hui*, 107, 60-65.
- CHABANNE, J.-C. et BUCHETON, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- CHARTRAND, S. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois*. Québec, QC : Les publications Québec français.
- CHARTRAND, S. (2013). Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial. *Correspondance*, 18(2), 7-9.
- CHARTRAND, S., AUBIN, D., BLAIN, R. et SIMARD, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville (Québec) : Graficor.
- 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).
- CRINON, J., MARIN, B. et CAUTELA, A. (2008, juillet). *Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques*. Communication au Premier Congrès mondial de linguistique française (CMLF). Paris, France.

- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. et SCHNEUWLY, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- GOIGOUX, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et Didactique*, 1(3), 47-70.
- LENOIR, Y. et VANHULLE, S. (2006). Étudier 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 (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 193-245). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- LENOIR, Y. et al. (2007). *À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement. Documents du CRIE et de la CRCIE*. Sherbrooke, QC : Université de Sherbrooke.
- 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, Suisse).
- MARMY CUSIN, V. (2014). Apprendre à écrire et construire des savoirs explicites sur la langue et la communication par l'étude d'un genre textuel : description de pratiques d'enseignants au niveau primaire. *Pratiques*, 161-162.
- MARMY CUSIN, V. (sous presse). Une séquence didactique pour favoriser les liens entre texte et grammaire. *Estudos Linguísticos Linguistic Studies*, 11.
- RIVAI, Y. (2006). Le piège. Dans *Fa fuffit* (p. 113-115). Paris, France : École des loisirs.
- SCHNEUWLY, B. (1995). De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotski et l'école. *Psychologie et éducation*, 21, 25-37.
- 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, France : Presses universitaires de Rennes.
- VYGOTSKI, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris, France : La Dispute.

Annexe A

Boudet, R. (1997). La petite bête. Dans M. Descotes et J. Jordy (dir.), *Bonnes nouvelles* (p. 8). Paris, France : Bertrand-Lacoste.

Cœur de lion

Il était si courageux qu'on l'avait appelé Cœur de Lion. Ni le tonnerre, ni la pluie, ni le vent en rafales ne lui faisaient peur. Pas même la nuit et ses ombres inquiétantes et ses bêtes cachées et ses bruits bizarres. Rien ne l'effrayait. Jamais.

Aussi était-il devenu le héros de sa communauté. Quand on lui avait donné son surnom, il en avait été très fier, et il se promenait, la tête haute, la moustache arrogante, en répétant sans arrêt et très fort pour qu'on l'entende :

– Je m'appelle Cœur de Lion et je n'ai peur de rien ni de personne !

Un jour qu'il passait près d'une mare, il entendit un appel au secours. C'était une grenouille qui s'était coincé la patte dans une racine. La pauvre tirait vainement sur sa patte, rien à faire. Peu à peu, elle perdait ses forces et allait s'évanouir. Or, tapie sous une roche, la redoutable couleuvre d'eau n'attendait que ce moment pour se précipiter sur le batracien et l'avaler tout cru.

Cœur de Lion ne fit ni une ni deux.

Lui qui détestait l'eau, il n'hésita pas à se mouiller ; il trancha la racine et délivra la malheureuse. Il était temps, la couleuvre, déjà, déroulait ses anneaux.

Une autre fois, ce fut une fourmi qu'il tira d'embarras. L'inconsciente s'était fourvoyée dans la toile sucrée de l'épouvantable épeire. Il arriva juste à temps pour retirer la fourmi des pattes de la tisseuse.

Cœur de Lion, enhardi par ces succès, décida de quitter son pays.

– Il faut, dit-il, que le monde entier admire mon courage, applaudisse à mes exploits.

On essaya de le retenir. Rien n'y fit. Ni les pleurs de sa mère, ni les mises en garde de son père.

Il partit un beau matin, droit devant lui et sans se retourner.

Il n'alla pas loin.

Au premier détour de la haie, il rencontra une patte. Une grosse patte de chat.

C'était Finaud, le matou des fermiers, un matou matois qui guettait depuis quelque temps la sortie du nid des mulots.

Cœur de Lion finit son voyage dans l'estomac d'un chat. On a beau s'appeler Cœur de Lion, quand on n'est qu'un mulot, il vaut mieux prendre ses précautions.

Annexe B

Exemple d'outil construit avec les élèves (en cours d'élaboration) et utilisé dans la phase d'amélioration textuelle

Outils «les reprises anaphoriques »		
Lorsque j'écris un récit, je peux utiliser d'autres mots pour désigner les personnages. Complète en faisant le lien avec ton texte.		
	Personnage 1	Personnage 2
un autre nom plus général	l'homme, le sportif, le héros, l'athlète	
le nom avec un déterminant démonstratif	ce coéquipier, cet équipier, ce gagnant, ce coureur	
un mot de sens proche	un m'as-tu-vu, un vantard un hâbleur, un bluffeur,	
un groupe de mots qui décrit le personnage	un jeune sportif, un cascadeur intrépide, un adulte qui n'a peur de rien, l'homme qui gagne tout, l'homme à qui tout réussit	
un pronom personnel	il	
un pronom démonstratif	celui-ci, celui qui	
un pronom relatif	qui, que, dont	
un déterminant possessif	son, ses, sa, ...	

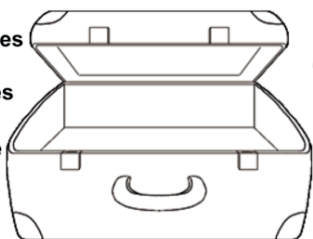
Voici une valise de petits mots qui peuvent m'aider à désigner mes personnages.

le, la, les

ce, cette, cet, ces

qui, que

il, elle, ils, elles



celui-ci, celle-ci, ceux-ci

celui qui, celle qui, ceux qui

son, sa, ses, leur, leurs

lui

Annexe C

Catégories utilisées pour analyser le contenu des discours sur l'action

Lenoir <i>et al.</i> (2007)	Catégories de discours	Indicateurs : outils langagiers utilisés
Dimensions	Conceptions et rapports à l'/la/ au/aux...	
- épistémologiques	enseignement du français	<i>Je pense que...</i> <i>C'est vrai que...</i> <i>C'est important de...</i> <i>Je me suis basé sur...</i> <i>Pour moi, enseigner, c'est...</i>
- curriculaires - contextuelles	programmes et aux finalités institutionnelles autres acteurs (collègues, parents) et attentes institutionnelles	<i>Je dois / on doit...</i> <i>Il faut, il fallait que...</i> <i>Je suis obligé / On est obligé...</i> <i>Je n'avais pas le choix.....</i>
- psychopédagogiques	élèves (mais de manière générale), représentations : - de leurs caractéristiques psychologiques, cognitives, sociales, culturelles ; - de leurs modes de fonctionnement	<i>L'élève / les élèves... ils...</i>
- didactiques	processus d'apprentissage et d'enseignement, rapports aux différentes matières scolaires, aux objets à enseigner...	<i>Mon rôle, c'est...</i> <i>Je suis...</i> <i>Lella... (objet à enseigner), c'est...</i>
- socioaffectives	motivation, visées personnelles, rapport à l'identité professionnelle	<i>Je suis motivé à...</i> <i>Je souhaite...</i> <i>J'aimerais...</i>
- médiatrices	rapport au dispositif de recherche ou séquence didactique proposée	<i>Ce que j'ai aimé dans le dispositif ou la séquence...</i> <i>Ce que je n'ai pas aimé...</i>

Lenoir <i>et al.</i> (2007)	Catégories de discours	Indicateurs : outils langagiers utilisés
Perspectives opérationnelles	pratiques déclarées ou projetées d'un enseignement articulé : outils, régulations	<i>J'ai fait...</i> <i>Moi, maintenant, je...</i> <i>J'aurais dû...</i> <i>La prochaine fois, je...</i> <i>Je devrais...</i>
	difficultés vécues ou anticipées dans le cadre de la séquence didactique : - des élèves ; - de l'enseignant	<i>C'était difficile...</i> <i>J'étais démuni...</i> <i>Ce qui me pose problème...</i> <i>J'ai observé que...</i> <i>La difficulté, c'est...</i> <i>Ils (les élèves) ont eu de la peine à...</i>