

Un espace entre théorie et pratique à explorer : l'exemple d'un projet de recherche en grammaire

Véronique Marmy Cusin et Anouk Darne-Xu

Introduction

Notre contribution, ancrée en didactique de la grammaire, se propose de mener une réflexion méthodologique sur l'articulation entre théorie et pratique en s'appuyant sur un projet de recherche en cours de réalisation en Suisse romande¹ (GRAFE'maire, 2018 ; Bulea Bronckart, 2020). Ce projet de recherche s'intéresse aux principes d'une didactique fondamentale de la grammaire et poursuit trois objectifs interreliés : l'analyse de la situation de l'enseignement grammatical en Suisse romande, l'expérimentation de dispositifs innovants articulant enseignement grammatical et enseignement textuel, exploitables par les enseignant·e·s, et l'approfondissement de la problématique de la transposition didactique des objets grammaticaux. Cette recherche, qui concerne le primaire et le secondaire, se centre sur deux objets grammaticaux : la fonction de complément du nom et les valeurs des temps du passé². Elle est conçue en plusieurs phases qui reprennent les trois objectifs susmentionnés et articulent les deux visées de la didactique du français telles que présentées dans l'appel à contributions pour ce volume : une visée épistémique, à travers l'élaboration de savoirs sur et par l'action, et une visée praxéologique par la construction d'outils utiles, utilisables et acceptables par les praticiennes et praticiens (Tricot et al., 2003 ; Goigoux, 2017).

Notre contribution propose donc une réflexion méthodologique sur le dispositif de recherche mis en œuvre : quelles finalités poursuivent les différentes phases du projet susmentionné ? Quels liens entre ces différentes phases ? En quoi le dispositif de recherche propose-t-il une articulation entre théorie et pratique ? Elle s'attachera de ce point de vue à mettre en évidence les tissages entre espace de la recherche et espace des pratiques d'enseignement-apprentissage. Enfin, elle cherchera à identifier

¹ Ce projet est soutenu par le Fonds national suisse (Subside n°100019_179226).

² Dans le cadre de cette contribution, nous nous centrerons sur le premier, la fonction syntaxique de complément du nom.

et à analyser le rôle et les apports des différentes personnes impliquées (dans l'équipe de recherche comme dans l'expérimentation) : comment, à quels moments et pour quels objectifs l'expertise de chacun·e est-elle mise à contribution ?

Pour ce faire, nous effectuerons dans un premier temps un tour d'horizon des principales positions prises dans le champ de la didactique, du français en particulier, sur la question de l'articulation entre théorie et pratique. Ce tour d'horizon nous amènera à pointer un ensemble de pistes de réflexion, qui seront ensuite approfondies au travers de l'analyse de notre projet de recherche.

1 De l'articulation entre théorie et pratique : éléments conceptuels

La didactique du français, entendue comme discipline de recherche et de formation, poursuit deux finalités complémentaires : l'une théorique et l'autre praxéologique. (texte de cadrage du colloque de l'AIRDF de 2016, 2015, p. 75)

En tant que discipline de recherche, la didactique n'a guère que des finalités théoriques. Même si elle implique des praticiens, et même si le financement des recherches est conditionné par les retombées « sur le terrain », elle ne produit rien d'autre que des modèles de ce qui se fait, de ce qui s'est fait, de ce qui pourrait ou devrait se faire... (Dumortier, 2015, p. 2)

Ces deux positions contrastées³ illustrent à notre sens le débat toujours d'actualité qui anime la communauté de recherche en didactique du français à propos des finalités que poursuit (ou devrait poursuivre) leur discipline. Si l'acception du terme « praxéologique » – dont l'emploi pour qualifier les finalités de la didactique du français est contesté par Dumortier – nécessite une clarification (nous y reviendrons), il nous semble que ces deux prises de position reflètent bien la « tension entre inscription dans la pratique et exigence théorique » (Daunay & Reuter, 2008, p. 60) qui traverse le champ de la didactique. Ce débat, en considérant pour l'instant le terme « praxéologique » dans une acception globale renvoyant aux « retours vers la pratique », n'est pas nouveau, et il serait même, si on suit Daunay et Reuter, « constitutif » de la discipline.

³ La première est extraite du texte de cadrage du colloque de l'AIRDF 2016. La seconde, qui provient de l'éditorial du numéro 57 de *La Lettre de l'AIRDF*, est une réaction à ce même texte de cadrage.

1.1 *Entre intervention et démarche scientifique : de l'utilité d'un détour historique*

Précisons tout d'abord que cette « tension entre inscription dans la pratique et exigence théorique » ne semble pas propre au champ de la didactique. En effet, selon Bronckart (2001), la problématique de l'intervention sur l'humain serait au cœur même de la constitution du champ des sciences sociales et, plus largement, humaines, qui émerge dans la seconde moitié du XIX^e siècle. La question éducative est alors au centre des préoccupations des pionniers des disciplines qui se constituent, ces pionniers concevant leur discipline comme devant être articulée à l'intervention sur l'humain.

Ces attitudes volontaristes visant à associer étroitement la recherche fondamentale aux interventions pratiques ont cependant progressivement été remises en question. Il est apparu en effet que la démarche proprement scientifique impliquait nécessairement la sélection de domaines d'investigation restreints, l'extraction de données tendant à la validité générale, et l'organisation de ces données dans le cadre de *mondes formels du savoir* soumis au régime d'une logique décontextualisée, alors que les interventions pratiques relevaient d'une démarche nettement disjointe : celle d'une praxis qui ne peut être organisée conformément aux règles logiques d'élaboration des savoirs, mais qui se déploie d'une manière plutôt aléatoire (ou hasardeuse) au travers des déterminismes multiples et hétérogènes du monde réel. (Bronckart, 2001, p. 134)

Les débats et remises en question évoqués par Bronckart portent, entre autres, sur les démarches d'élaboration des savoirs et leur statut (leur généralisabilité), ainsi que sur la délimitation des disciplines (définissant par là leur spécificité), ces thèmes faisant écho aux thématiques abordées dans les réflexions contemporaines autour de la didactique du français. Il semble dès lors, pour mieux en cerner les enjeux, que la problématique des rapports entre théorie et pratique gagnerait à être replacée dans un contexte historique plus large, prenant en compte les conditions d'émergence de la didactique du français comme discipline scientifique.

Selon Daunay et Reuter, « l'émergence de la didactique du français s'est faite sous le signe d'une double *tension* [...] entre un engagement militant et une visée scientifique, entre une inscription dans la pratique et une exigence théorique » (2008, p. 58). La thèse développée par Hofstetter et Schneuwly dans leurs travaux historiques sur le développement des sciences de l'éducation (2007 ; 2014 pour une analyse croisée de l'émergence des sciences de l'éducation et des didactiques des disciplines) éclaire cette double tension qui serait « constitutive » du champ. Analysant les sciences de l'éducation et la didactique comme résultantes d'un processus de disciplinarisation à dominante secondaire (reformulant ainsi la typologie de Stichweh, 1984), dans le sens où elles se construisent à partir d'un ensemble de savoirs élaborés autour de champs professionnels

préalablement constitués, ils identifient deux tensions traversant le champ : la première a trait aux rapports contradictoires que la discipline entretient avec les champs professionnels dont elle émane, la deuxième est liée à l'autonomie par rapport à d'autres disciplines.

Les didactiques doivent s'adapter à des demandes et des exigences sociales, qui proviennent du champ professionnel et éducatif, ce qui permet leur développement. En même temps, le travail scientifique et la reconnaissance impliquent, d'une certaine manière, la suspension de l'action pratique, la distance par rapport à elle, pour produire du savoir sans intervention dans une pratique immédiate. Les didactiques se trouvent donc nécessairement dans un champ de tension entre exigences professionnelles et scientifiques. (Schneuwly, 2014, p. 18)

1.2 Dépasser la tension entre intervention et abstention : vers une recherche ayant un « horizon praxéologique »

Si cette double tension qui traverse la didactique du français est constitutive du champ voire, selon Hofstetter et Schneuwly (2014), « la condition même d'existence de la discipline » (p. 32), il semble dès lors nécessaire de déplacer le débat esquissé en amorce de cette partie, et de penser, comme y invitent Daunay, Reuter et Schneuwly (2011), les conditions de l'articulation des recherches aux pratiques, plutôt que de résoudre l'insoluble question des finalités – praxéologiques, théoriques, ou les deux ? – que poursuivrait la discipline.

C'est, à notre sens, ce que propose Reuter (2008) quand il distingue un troisième pôle de relation entre la didactique et la discipline scolaire, permettant de dépasser le clivage entre abstention et intervention. Ce troisième pôle inscrit les pratiques scolaires comme « horizon praxéologique » :

Dans cette perspective, l'analyse des fonctionnements disciplinaires et des problèmes qu'ils suscitent constitue, en grande partie, la référence initiale de recherches qui inscrivent comme principe constitutif de la production des connaissances leur possible contribution à des transformations amélioratives » (p. 230).

Cependant, si nous souscrivons à cette troisième voie, il nous semble qu'un travail de clarification conceptuelle quant à la définition et à l'utilisation du terme « praxéologique » est nécessaire. Par exemple, la juxtaposition d'adjectifs à laquelle recourent Daunay, Reuter & Schneuwly (2011) pour qualifier cette dimension des recherches en didactique du français est illustratrice d'un certain « flou » conceptuel : « Pour un didacticien du français, en tout cas, il n'est pas aisé de se débarrasser des “conséquences pratiques” de ses recherches, quand celles-ci sont précisément légitimes à ses yeux par la dimension *praxéologique, impliquée, interventionniste* de

son programme scientifique »⁴ (p. 21). Ainsi, entre « conséquences pratiques », « retombées sur le terrain », « transformation ou orientation des pratiques (d'enseignement) », ou encore « intervention didactique », pour ne reprendre que quelques expressions généralement associées à la dimension praxéologique dans les publications qui ont nourri notre réflexion, il semble que cette expression renvoie aux effets du « produit » des recherches sur la pratique, sans que le statut de ce produit (savoirs, savoir-faire, etc.) ni les modalités de son introduction dans les pratiques ne soient clairement explicités.

Précisons en outre que le terme « praxéologique » fait écho à deux réseaux d'appréhension du concept de « praxéologie ». Le premier réseau renvoie au champ des théories de l'action⁵, comme le précise Dumortier (2007), qui réfute donc l'emploi de l'adjectif pour qualifier les finalités de la didactique du français, lui préférant celui de « pragmatique » : « La praxéologie est la science de l'action, la théorie de la praxis. Une visée praxéologique est, si les dictionnaires sont toujours fiables, une visée théorique, une visée de production d'un modèle explicatif de l'action » (p.23). Le deuxième réseau renvoie à la position bien connue de Halté (1992, 2001 entre autres), pour qui la didactique a pour vocation d'orienter les pratiques d'enseignement. Or, lui-même pointe la lecture réductrice qui a pu être faite de ses travaux, qui s'inscrivent dans la lignée du concept de « praxéologie » élaboré par Chevallard :

Tenant de l'orientation praxéologique, je voudrais la défendre en contestant la vision réductrice qu'on en donne parfois, selon laquelle le noyau dur de la didactique, son tranchant – la question du savoir – s'abolirait dans une perspective qui soumettrait toute réflexion théorique au rasoir des demandes pratiques (et non pas des besoins), l'intervention didactique et la didactique comme discipline de recherche et de formation se confondraient comme s'identifieraient le praticien de terrain et le didacticien, orientation qui conduirait finalement à ruiner les efforts que la didactique nouvelle a déployés pour se défaire de l'« antique » pédagogie, etc. D'une certaine manière, c'est faire trop d'honneur à cette notion dont le seul mérite est de désigner d'un mot ce à quoi conduit Y. Chevallard quand il définit le système didactique et quand il assigne à la didactique la tâche d'étudier les relations systémiques entre les variables. En réalité, l'orientation praxéologique vise seulement à réaliser ce programme dont on ne voit pas qu'il ait du sens (savoir, enseignant, élève ! quand même !) sans finalité praxéologique. (Halté, 2001, p. 15)

En dépit de ces divergences conceptuelles, il semble toutefois que se dégage un certain consensus associant la dimension « praxéologique » à la

⁴ C'est nous qui soulignons.

⁵ Pour une introduction aux théories de l'action, qui effectue un tour d'horizon des différents courants en philosophie et en sciences humaines/sociales ayant abordé la problématique de l'agir, voir Bronckart (2010).

transformation des pratiques (« transformations amélioratives » pour Reuter, 2008 ; orienter les pratiques pour pallier l'échec scolaire, selon Halté, 1992...). Le désaccord est toutefois assez grand quant au statut des savoirs produits par la recherche (savoirs théoriques, modélisations, savoir sur, par ou pour l'action) et à leur possible transposition. Au risque de schématiser, il nous semble se dégager d'un côté une posture de distance, selon laquelle si la didactique est sans conteste « au service de l'enseignement », c'est nécessairement indirectement. Elle produit ainsi « des effets de connaissance sur l'enseignement-apprentissage du français, dont peuvent (ou non) s'emparer décideurs, formateurs et enseignants » (Reuter, 1999, p. 27-28). D'un autre côté, on observe la posture médiatisante, incarnée selon nous par les travaux de Cèbe et Goigoux (2009), pour qui la didactique (du français) doit entreprendre un « travail de transposition des savoirs issus de la recherche en savoirs pour l'action, activité que les chercheurs ne peuvent pas sous-traiter aux enseignants même s'ils doivent la réaliser avec eux » (p. 2). Nous reconnaissons dans cette position, c'est ce travail de transposition que nous entendons désormais comme « horizon (ou finalité) praxéologique ». Dès lors, nous chercherons à mettre en évidence comment ce travail de transposition a été mis en œuvre dans le projet sur lequel s'appuie cette contribution, nous appuyant sur le programme que Bronckart (2011, reprenant des propositions de Bronckart & Schneuwly, 1991), appelait de ses vœux afin de dépasser une posture applicationniste :

1. un examen approfondi des références théoriques issues à la fois de la linguistique et de la psychologie du développement et de l'apprentissage ;
2. une exploitation de ces ressources potentielles prenant en compte les objectifs d'enseignement, l'état du système didactique concerné et les marges de progression supposées des élèves ;
3. la construction (en collaboration avec les enseignantes et enseignants) de méthodes et d'instruments à tester en situation de classe.

Nous terminerons ce tour d'horizon conceptuel en mentionnant deux aspects importants à expliciter selon nous pour penser les conditions de l'articulation des pratiques aux recherches. En premier lieu, il nous semble qu'une première étape serait de clarifier quels « espaces » sont investis par les recherches, quels acteurs y interviennent, et de penser les relations en termes de circulation de savoirs, mais aussi de problématiques. Nous empruntons ici à Reuter et al. (2013) la distinction entre espaces de recherche, espace de prescription (comprenant les lois et les instructions officielles, dont les plans d'études), espace des recommandations (incluant notamment la formation, l'inspection, les manuels...), et espace des

pratiques d'enseignement et d'apprentissages disciplinaires. Comme mentionné dans ce même écrit, les frontières entre ces espaces sont poreuses avec l'intervention d'une pluralité d'acteurs et actrices, d'où la nécessité d'explicitier, dans le cadre du projet sur lequel s'appuie cette réflexion, les espaces d'intervention, les personnes mobilisées et le rôle qu'elles y tiennent. En second lieu, il est possible de penser les rapports entre ces différents espaces dans un double mouvement, de la recherche vers la pratique, mais également de la pratique vers la recherche, lorsque la didactique répond, ou prend en compte, la demande sociale (émanant de la sphère sociopolitique ou de la sphère professionnelle).

2 Un projet de recherche en didactique de la grammaire articulant théorie et pratique

Notre projet de recherche en didactique de la grammaire est centré sur deux objets, sélectionnés parce que situés aux pôles des deux axes généralement admis du domaine grammatical : la fonction de complément du nom⁶ (CN) pour l'axe phrastique et les valeurs des temps du passé (TdP) pour l'axe textuel. Pour cette contribution, le choix a été de se focaliser sur le premier, la fonction syntaxique de CN. Après une brève description des différentes étapes du projet, nous présenterons les principaux facteurs ayant motivé ce projet de recherche et décrirons plus précisément les tissages entre théorie et pratique ayant permis l'élaboration de dispositifs innovants pour l'enseignement des deux objets retenus. Cette section nous permettra aussi de questionner la pertinence, la validité, la cohérence, la praticabilité et l'efficacité de ces dispositifs, empruntant ici les critères développés par Nieveen (2007) pour l'évaluation formative d'une recherche orientée vers la conception d'outils. Nous clôturerons cette partie par une analyse des rôles des différents partenaires de la recherche.

2.1 Description du projet de recherche *GRAFE'maire*

Ce projet de recherche est porté par une équipe de recherche intercantonale en Suisse romande, constituée de seize membres aux profils multiples (voir section 3.4). Il est prévu sur une durée de quatre ans (2018-22) et articule quatre phases interreliées (voir figure 1).

⁶ Dans les documents officiels en Suisse romande (CIIP, 2013, p.155), la notion de CN désigne la fonction syntaxique assurée par les expansions qui complètent le nom noyau du groupe nominal, c'est-à-dire la fonction assurée par les constituants dits facultatifs de ce groupe, quelle que soit leur structure (groupe adjectival, groupe nominal, groupe prépositionnel, phrase subordonnée relative...) : les voies *navigables*, les voies *de navigation*, les voies *qui permettent aux péniches de naviguer*, les voies *permettant aux péniches de naviguer*.

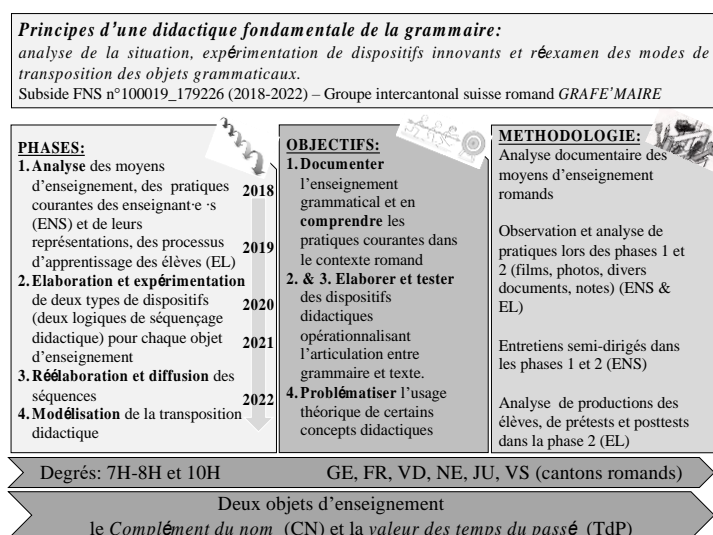


Figure 1 – Architecture du projet GRAFE'maire

La première phase du projet a un double objectif : documenter l'enseignement grammatical et comprendre les pratiques courantes dans le contexte romand. Cette première phase permet de fonder les choix faits dans la suite du projet : sur le plan théorique, elle participe à l'identification des dimensions essentielles à enseigner par un examen approfondi de références théoriques linguistiques, didactiques et psycholinguistiques concernant chaque objet (voir Marmy Cusin, Stoudmann & Degoumois, 2021, pour le CN et Merhan & Gagnon, 2021, pour les TdP) ; sur le plan pratique, elle prend en compte les pratiques courantes et difficultés observées pour guider le dispositif d'enseignement et la progression des séquences proposées par la suite.

En effet, la deuxième phase du projet a pour objectif une opérationnalisation de l'articulation entre grammaire et textes. Par cette expression, nous entendons la création de dispositifs qui articulent – sans hiérarchisation – les deux finalités généralement admises pour l'enseignement grammatical, soit construire des savoirs explicites sur la langue et contribuer au développement des capacités de compréhension et de production des élèves, en proposant des « va-et-vient » entre travail sur les textes et travail grammatical « dans l'optique d'un réinvestissement réciproque » (Bulea Bronckart, Gagnon & Marmy Cusin, 2017, p. 43). Cette phase consiste ainsi en l'élaboration de deux types de séquences d'enseignement construites selon une modélisation développée par le groupe GRAFE'maire (voir section 3.3). Ces séquences ont été testées

auprès d'un public d'élèves du primaire et du secondaire⁷ et seront réaménagées en fonction des résultats de l'expérimentation.

La dernière phase, plus théorique, est en lien avec l'hétérogénéité des modèles théoriques de référence, les progressions et difficultés observées chez les élèves et les entretiens conduits avec les enseignant·e·s. Partant de la transposition didactique des deux objets étudiés, le but est d'élargir ces constats pour élaborer un schéma d'ingénierie didactique réinvestissable plus généralement dans la conception de séquences articulant enseignement grammatical et enseignement textuel, exploitables par les enseignant·e·s, les formateur·trice·s et les concepteur·trice·s de programmes.

La méthodologie utilisée relève de la « Mixed Method Research » (Creswell & Plano Clark, 2006) en ce qu'elle construit et analyse, de façon complémentaire et articulée, des données qualitatives et quantitatives (voir figure 1). Si l'analyse des objets enseignés dans les moyens d'enseignement est de type documentaire, l'analyse des pratiques récoltées dans le cadre des phases 1 et 2 met en relation des données de natures différentes à propos des enseignant·e·s et des élèves : pratiques filmées, productions d'élèves issues des activités expérimentées, entretiens semi-dirigés avec les enseignant·e·s. Quant à l'expérimentation, elle suit un plan quasi expérimental avec prétest et posttest pour mesurer la progression des élèves et offre ainsi un volet quantitatif au projet.

2.2 Un questionnement émergeant d'un regard croisé entre pratiques, recherche et prescriptions

Ce projet résulte d'une réflexion sur la situation actuelle de l'enseignement grammatical et met en interaction différents espaces (recherche, prescriptions, recommandations, pratiques d'enseignement-apprentissages) dès sa conception.

L'état de la recherche en didactique de la grammaire et la prise en compte de certains travaux en psycholinguistique ont tout d'abord permis de mettre en évidence quelques problématiques relatives à l'enseignement-apprentissage de la grammaire. Du côté des élèves, sont régulièrement constatés d'importants problèmes dans la maîtrise des notions et règles grammaticales, comme le recours à des procédures déficientes d'identification, la multiplicité et non concordance des procédures utilisées (voir entre autres les travaux de Beaumanoir-Secq & Renvoisé, 2020 sur l'identification de l'adjectif) ou encore les confusions observées entre classes grammaticales et fonctions syntaxiques (constats de Corteel, 2016,

⁷ Séquences prévues pour deux niveaux de la scolarité obligatoire, au primaire en 7-8^e (élèves de 10-12 ans) et au secondaire en 10^e (élèves de 13-14 ans) et testées dans 48 classes.

à propos des expansions du nom par exemple). Du côté du corps enseignant, un ensemble de travaux antérieurs à notre recherche ont permis de mettre en évidence que l'enseignement grammatical est notamment entravé par l'hétérogénéité des systèmes notionnels proposés dans les programmes et manuels en usage dans les différentes communautés francophones (Chartrand & de Pietro, 2012). Cette hétérogénéité, tant des systèmes notionnels que des niveaux d'analyse grammaticale (voir par exemple les travaux d'Elalouf, 1988, à propos de la structure du GN et de sa complémentation dans les manuels en France), crée d'importantes confusions terminologiques que nous avons aussi observées dans les pratiques courantes (voir ci-après).

Au travers des objectifs retenus et de l'architecture élaborée, cette recherche vise avant tout à formuler des pistes pour articuler analyse grammaticale et pratique des textes, et à répondre ainsi aux préoccupations émanant du terrain et de la formation en Suisse romande, en lien notamment avec le manque de moyens à disposition pour mettre en œuvre certains principes émanant des prescriptions. Ainsi, les analyses exploratoires des ressources didactiques à disposition des enseignant·e·s menées en amont du projet montrent que si les prescriptions et orientations en Suisse romande préconisent dès la fin des années 1970 (Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979) la nécessité d'articuler les deux finalités de l'enseignement grammatical, ces attentes demeurent à un niveau de principe sans propositions très claires de concrétisation. Prenant appui sur l'analyse de deux moyens d'enseignement actuellement en usage au primaire et qui sont une adaptation romande de moyens français, Bulea Bronckart (2014) met ainsi en évidence que :

S'agissant de *IAM* [*L'île aux mots*], les « passerelles » prévues par le moyen pour expliciter l'exploitation textuelle d'éléments grammaticaux sont tellement rares et ténues, qu'il est impensable de les envisager comme un réel outil didactique ; et l'injonction de *MMF* [*Mon manuel de français*] [...] selon laquelle ce que le maître doit enseigner, c'est *comment* les éléments grammaticaux interviennent dans la lecture ou la production de textes, suppose de fait que ces éléments soient déjà maîtrisés ; mais où et comment s'acquiert cette maîtrise, qui n'est, en effet, pas envisageable sur la seule base des objets d'enseignement contenus dans les manuels ? (p. 39)

De plus, ces moyens d'enseignement proposent parfois des exercices sur des extraits textuels ou des « textes-alibis » (Bulea Bronckart, 2015), mais les consignes restent centrées sur le fonctionnement syntaxique et non textuel des notions étudiées. Ni les moyens d'enseignement ni les propositions issues de la grammaire dite rénovée⁸ n'ont encore fourni « des

⁸ Ou « grammaire nouvelle » au Québec. Les années 1970 sont le théâtre d'un mouvement de réforme en profondeur de l'enseignement du français. Dans ce contexte, l'enseignement grammatical est repensé à la lumière des théories de la linguistique structurale et de la

outils pour concevoir, didactiser et mettre en pratique » cette articulation entre système de la langue et textes (p. 10).

Par la suite, les analyses des pratiques courantes récoltées dans le cadre de la phase 1 de notre projet ont permis de compléter et d'affiner ce premier état des lieux. Du point de vue de l'objet CN, les premières analyses ont fait apparaître une centration sur une seule des dimensions de l'objet, à savoir l'identification des différentes structures réalisant cette fonction⁹. Cela se traduit dans les activités par la prépondérance accordée à l'étiquetage, rejoignant un constat issu de l'analyse d'exercices dans les moyens d'enseignement romands (Bulea Bronckart, Marmy Cusin & Panchout-Dubois, 2017). Concernant la dimension textuelle, si le rôle des CN pour « enrichir » les textes est souvent pointé par les enseignant·e·s dans les pratiques courantes, l'articulation entre ce rôle textuel et la définition syntaxique du CN, et plus généralement entre activités grammaticales et textuelles, reste souvent très succincte. Enfin, nous avons pu également observer au sein d'une même leçon des contradictions métalangagières qui entraînent des confusions notionnelles chez les élèves (Darne-Xu, Marmy Cusin & Degoumois, 2021).

Ces constats, bien qu'exploratoires, ont à la fois conforté certaines analyses effectuées en amont du projet et orienté la réflexion lors de la conception de nos séquences. Ainsi, au regard du critère de pertinence de Nieveen (2007), le projet de recherche fonde sa légitimité sur une analyse solide des mécanismes didactiques en jeu dans les pratiques courantes et l'identification des besoins émanant du terrain tout en tenant compte des prescriptions.

2.3 Une élaboration de dispositifs didactiques croisant mobilisation de savoirs théoriques, observations de pratiques et visée améliorative

L'architecture du projet GRAFE'Maire a donc été conçue afin de répondre notamment à un besoin né de l'écart entre prescriptions et moyens disponibles pour les mettre en œuvre. Les phases 2 et 3 du projet ont comme objectif d'élaborer, d'expérimenter et de réaménager des séquences d'enseignement opérationnalisant une articulation entre grammaire et textes, de sorte à offrir aux enseignant·e·s des outils concrets pour répondre aux prescriptions. Les résultats issus de l'expérimentation serviront plus

grammaire générative. Ce mouvement se décline selon des modalités et des temporalités différentes en fonction des contextes nationaux. Pour une analyse comparative de ces réformes dans les différents pays de la francophonie, voir Bronckart (2016).

⁹ À titre de comparaison, nous avons défini cinq dimensions à enseigner pour l'étude du CN, dont trois au primaire (pour des explications complémentaires, voir Marmy Cusin, Stoudmann & Degoumois, 2021).

largement à élaborer une modélisation didactique transférable à d'autres objets. Dans un premier temps les réflexions menées par l'équipe de recherche ont permis de construire deux logiques d'articulation grammaire-textes différentes :

- la logique d'intégration structurante (SIS) part de l'observation de la notion dans des textes ; cette phase d'observation est suivie d'un travail à partir d'un corpus permettant une conceptualisation explicite des dimensions de la notion puis d'un réinvestissement textuel ;
- la logique d'alternance rapprochée (SAR)¹⁰ démarre par un travail d'observation, d'analyse, de manipulations et de conceptualisation grammaticales sur la base d'un corpus ; ces activités grammaticales donnent ensuite lieu à un réinvestissement textuel des acquis puis à une observation du rôle de la notion dans des textes.

Figure 2 - Deux logiques didactiques pour construire les séquences d'enseignement GRAFE'maire

Cette modélisation théorique a ensuite été opérationnalisée dans l'élaboration de séquences d'enseignement pour chaque objet choisi, orientée à la fois par des considérations pratiques et théoriques. D'un point de vue pratique, elle cherche à tenir compte du contexte dans toute sa complexité en prenant en compte les pratiques courantes et les difficultés des élèves. À titre d'exemple, les difficultés des élèves à identifier et distinguer le CN d'autres fonctions et à en conceptualiser les caractéristiques essentielles ont guidé certaines étapes des séquences expérimentées, notamment l'élaboration d'un outil et d'une démarche de conceptualisation avec un accent mis sur les justifications des élèves (Nadeau & Fisher, 2006).

La construction des séquences fonde aussi sa validité sur les savoirs théoriques disponibles. Par exemple, pour définir les dimensions essentielles de l'objet CN à enseigner dans une perspective de progression entre le primaire et le secondaire, nous avons pris appui sur une analyse des travaux linguistiques, didactiques et psycholinguistiques à propos de cet objet. Par ailleurs, la conception d'activités d'enseignement pour observer le rôle textuel du CN a nécessité une analyse linguistique de cette fonction dans les textes et dans les mécanismes de cohésion nominale (Marmy Cusin, Stoudmann & Degoumois, 2022). Il est ainsi intéressant de remarquer qu'ici, ce sont des considérations didactiques qui ont exigé des

¹⁰ Cette logique présente certaines similarités avec la démarche active de découverte proposée par Chartrand (1995), ou encore avec les propositions de Brissaud et Cogis (2011) pour l'enseignement de l'orthographe.

réflexions linguistiques, avec la nécessité d'affiner la description de cet objet quant à son rôle textuel.

Les autres critères d'évaluation formative d'une recherche orientée vers la conception proposés par Nieveen (2007) seront évalués à l'issue du projet. L'efficacité des séquences expérimentées, en termes d'atteinte par les élèves des objectifs assignés, sera principalement mesurée par leur progression entre un prétest et un posttest ; leur ergonomie et leur praticabilité dans le contexte pour lequel elles ont été développées se mesurera par le croisement de plusieurs données issues de l'observation des pratiques lors de l'expérimentation et d'entretiens pré et post avec les enseignant·e·s. L'issue pratique de ces analyses est le remaniement des séquences en vue de leur diffusion à plus large échelle. Cette conception en plusieurs étapes (état des lieux des pratiques courantes et des savoirs théoriques disponibles, élaboration de séquences, expérimentation puis élaboration d'une deuxième version des séquences) s'affilie au modèle de *conception continuée dans l'usage* de Goigoux et Cèbe (2009). Cependant, si leur modèle s'inscrit dans une finalité avant tout praxéologique, au sens où nous l'avons définie plus haut, le projet de recherche présenté ici a aussi une ambition théorique : une modélisation du processus de transposition interne et externe des objets grammaticaux étudiés, en s'appuyant sur l'ensemble des résultats obtenus. Cela devrait permettre de répondre à des questionnements à visée généralisante tels que : faut-il proposer des dispositifs qui intègrent le travail grammatical au sein d'activités centrées sur la production/compréhension des textes comme le fait la séquence en intégration structurante ? Ou faut-il privilégier d'abord un travail grammatical avant un réinvestissement textuel et une observation de la notion dans les textes comme proposés dans la séquence en alternance rapprochée ? L'une des logiques d'articulation est-elle plus adaptée à l'enseignement d'un objet a priori plutôt phrastique (le CN en l'occurrence) et l'autre à l'enseignement d'un objet a priori plutôt textuel (les valeurs des temps du passé), ou encore à un certain niveau scolaire (7-8^e ou 10^e) ?

2.4 Un espace de dialogues entre partenaires provenant d'horizons multiples

Les rôles des différents partenaires de la recherche sont encore à explorer, notamment en s'appuyant sur les données issues des entretiens avec les enseignant·e·s pour mieux appréhender leurs profils, leurs motivations, leurs préoccupations, mais aussi les réaménagements des séquences proposés, les commentaires et suggestions communiqués.

Le dispositif de recherche comme l'élaboration des séquences ont clairement été initiés et développés par l'équipe de recherche

GRAFE'maire¹¹. Composée de personnes venant de champs théoriques différents, de la linguistique, de la didactique du français (langue 1 ou FLE), de l'histoire de l'enseignement du français, des sciences de l'éducation ou de la psycholinguistique, cette équipe offre des regards et compétences diversifiés. De plus, les trois quarts de l'équipe sont aussi fortement engagés dans la formation et plus de la moitié des membres ont été enseignant·e·s : ces parcours professionnels, certes nourris par des théories, font qu'un *horizon praxéologique* n'est jamais totalement absent des choix opérés.

Les enseignant·e·s partenaires de la recherche n'ont donc pas collaboré à la création des séquences, mais l'expérimentation en cours prend appui sur leur expertise et les difficultés identifiées. Ce choix de les intégrer comme partenaires, sans les associer à la conception des séquences testées, est délibéré : il permet de donner une place à l'expertise de chacun, en séparant clairement les rôles. Le type d'ingénierie didactique utilisée ici n'est donc pas un dispositif collaboratif, dans le sens où les outils ne sont pas pensés et construits avec les enseignant·e·s mais par une équipe de recherche en fonction d'éléments à la fois théoriques et pratiques – tout en les mettant à l'épreuve en s'appuyant sur l'expertise de ces professionnel·le·s. Ainsi, un tel dispositif d'ingénierie didactique *interactive* ne peut être perçu ni comme une recherche de type vertical à visée applicationniste, ni comme une recherche de type collaboratif où les savoirs et les outils sont négociés et coconstruits entre actrices et acteurs émanant de la recherche et du terrain, mais comme une troisième voix. Il propose une autre modalité de rapprochement entre recherches et pratiques, à l'instar de différentes initiatives pour d'autres domaines de la didactique du français (voir par exemple le numéro thématique coordonnée par Capt & Kolde, 2021, pour la didactique de la littérature ; et, pour la didactique de l'oral, le développement d'une ingénierie didactique de deuxième génération proposée par Dolz & Mabillard, 2017, ou encore les propositions de Gagnon & Bourdages, 2019).

L'analyse des données récoltées dans le cadre de la phase d'expérimentation, notamment lors des entretiens, est encore en cours ; elle devrait permettre de mettre au jour les éléments qui orientent les pratiques de ces enseignant·e·s, mais aussi leurs questionnements et les tissages entre théorie et pratique qui sont au cœur de leurs préoccupations et de leurs attentes. Ces partenaires ont souvent accepté de collaborer à la fois pour partager leurs questionnements, leurs difficultés, les savoirs issus de leurs pratiques en lien avec l'enseignement grammatical, et à la fois avec l'intérêt de participer au développement de nouveaux outils didactiques. Cependant,

¹¹ Pour une vision complète de l'équipe :

<https://www.unige.ch/fapse/grafe/equipes2/equipe-de-recherche-grafemaire/membres/>

leurs discours sur leurs pratiques semblent aussi témoigner de certaines préoccupations théoriques, par exemple la nécessité d'un métalangage et de conceptualisations compréhensibles et efficaces pour l'apprentissage des élèves. Plusieurs étant d'ailleurs engagé·e·s dans la formation à l'enseignement, comme formateur·trice·s de terrain, voire dans la création d'épreuves évaluatives en français, la forme de collaboration proposée ici pourrait les aider à développer leur expertise, afin de mieux « gérer leur activité de manière éclairée et autonome » (Bronckart, 2001, p. 139) et partager les savoirs acquis avec les stagiaires.

3 Conclusion

La réflexion développée à partir du projet de recherche de l'équipe GRAFE'maire montre différentes étapes qui s'articulent entre elles dans un souci de cohérence et tissent à plusieurs reprises des liens entre théorie et pratique (voir figure 1). Sur le plan théorique, les objectifs sont notamment de produire des connaissances sur l'état actuel de l'enseignement grammatical, de proposer des outils qui prennent appui sur des travaux linguistiques, didactiques et psycholinguistiques à propos des objets enseignés et de viser à terme une généralisation de certains principes et stratégies didactiques expérimentés dans cette recherche. Sur le plan pratique, il s'agit de proposer des ressources didactiques jugées utiles, acceptables et utilisables par le corps enseignant avec pour visée ultime d'accroître l'efficacité et l'utilité d'un enseignement de la grammaire au bénéfice de l'apprentissage des élèves.

De tels dispositifs de recherche, orientés en partie vers la conception d'outils didactiques, ne peuvent uniquement être pensés dans une logique d'administration expérimentale de la preuve (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015), évaluant des variables parfaitement contrôlées (Astolfi, 1993), notamment parce que les processus d'enseignement-apprentissage sont toujours complexes et problématiques et qu'il serait illusoire de les réduire à une progression entre un prétest et un post-test. C'est la raison pour laquelle les critères proposés par Nieveen (2007) nous permettront d'analyser formativement les différents moments clés de notre projet.

De tels dispositifs ne peuvent oublier les pratiques. Il s'agit d'abord, avant toute proposition d'innovation, de connaître celles qui sont en usage, puis d'observer minutieusement celles qu'on souhaite implanter en prenant en compte l'expertise *pratique* (qui, elle-même, est nécessairement nourrie de théorie) apportée par les enseignant·e·s. De fait, dans notre conception de la didactique, théorie et pratique ne peuvent être dissociées.

À cela s'ajoute le fait que le dispositif expérimenté vise précisément une meilleure articulation, dans les pratiques enseignantes et chez les élèves,

entre « théorie » grammaticale et pratiques textuelles, entre construction théorique de savoirs portant sur certaines notions, maîtrise pratique de procédures d'analyse grammaticale et production / compréhension textuelle. Le terme « pratique », comme le terme « praxéologique », évoquent de fait plusieurs phénomènes distincts et s'avèrent fortement polysémiques et ambigus. Il s'agit donc de bien définir ce dont on parle vraiment lorsqu'on traite des relations entre théorie et pratique.

Enfin, ce projet de recherche explore à notre avis une nouvelle voie de partenariat possible avec les enseignant·e·s, en articulant rigueur, démarche scientifique et proposition de dispositifs innovants testés et réaménagés par les enseignant·e·s. Ainsi notre projet effectue le travail nécessaire de transposition des savoirs issus de la recherche, en prenant en compte les prescriptions qui cadrent le travail des enseignant·e·s, et en s'appuyant sur les pratiques enseignantes pour proposer des dispositifs à terme diffusables dans les classes. Ce travail de transposition fournit en retour des données renouvelant la réflexion théorique autour des modalités d'articulation entre grammaire et textes, et plus généralement de l'enseignement des objets grammaticaux, permettant de ce fait une réelle circulation des savoirs entre recherche et pratique.

Références bibliographiques

- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103, 5-18.
<https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1293>
- Beaumanoir-Secq, M., et Renvoisé, C. (2020). L'adjectif au CM2 : regards croisés sur les représentations des élèves. *Le français aujourd'hui*, 4(4), 45-55. <https://doi.org/10.3917/lfa.211.0045>
- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B., et Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français*. Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.
- Bronckart, J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. Dans J.-M. Baudoin et J. Friedrich (éd.), *Théories de l'action et éducation* (p. 133-154). De Boeck.
- Bronckart, J.-P. (2010). *Une introduction aux théories de l'action* (3^e éd., Carnets des sciences de l'éducation). Université de Genève.
- Bronckart, J.-P. (2011). Un demi-siècle de didactique de l'écrit dans les pays francophones : bilan et perspectives. *Scripta : linguistica e filologia*, 15(28), 13-36.

- Bronckart, J.-P. (2016). Éléments d'histoire des réformes de l'enseignement grammatical depuis un demi-siècle. Dans S.-G. Chartrand (éd.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 81-98). Éditions du nouveau pédagogique.
- Bronckart, J.-P. et Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable. *Éducation et recherche*, 13(1), 8-26.
- Bulea Bronckart, E. (2014). Quels repères pour l'enseignement grammatical ? Examen de quelques références actuelles en suisse romande. *Babylonia*, 2014/2, 36-40.
- Bulea Bronckart, E. (2015). À grammaire renouvelée, exercices... ? *La Lettre de l'AIRDF*, 57, 39-45.
- Bulea Bronckart, E. (2020). Reflections on teaching devices articulating grammar and text. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-27. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.06>
- Bulea Bronckart, E., Gagnon, R. et Marmy Cusin, V. (2017). L'interaction entre grammaire et texte, un espace d'innovation dans la didactique du français et la formation des enseignants, *La Lettre de l'Association AIRDF*, 62, 39-44.
- Bulea Bronckart, E., Marmy Cusin, V., et Panchout-Dubois, M. (2017). Les exercices grammaticaux dans le cadre de l'enseignement renouvelé du français : usages, problèmes, perspectives. *Repères*, 56, 131-149. <https://doi.org/10.4000/reperes.1203>
- Capt, V. et Kolde, A. (dir.) (2021). Formes de la circulation entre recherches didactiques et pratiques enseignantes de la littérature. *Transpositio*, 3. <https://www.transpositio.org/articles/view/introduction-n-3-quelles-circulations-entre-recherches-didactiques-et-pratiques-enseignantes-en-litterature>
- Chartrand, S. (1995). Enseigner la grammaire autrement : animer une démarche active de découverte. *Québec français*, 99, 32-34.
- Chartrand, S. et De Pietro, J.-F. (2012). Pour une harmonisation des terminologies grammaticales scolaires de la francophonie : quels critères pour quelles finalités ? *Enjeux*, 84, 5-31.
- CIIP. (2013). *Lire, écrire, comprendre la grammaire et la langue*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

- Corteel, C. (2016). Les expansions du nom, côté élèves et côté manuels : représentations et pratiques scolaires. *Pratiques*, 169-170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3071>
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2006). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage.
- Darme-Xu, A., Marmy Cusin, V. et Degoumois, V. (2021). Partir des pratiques courantes en grammaire pour concevoir des outils efficaces : vers une ingénierie didactique interactive. *Colloque international francophone sur les recherches participatives* (pp. 73-85). Fribourg : Haute école pédagogique. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/319869>
- Daunay, B. et Reuter, Y. (2008). La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes. *Pratiques*, 137-138, 57-78. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1152>
- Daunay, B., Reuter, Y. et Schneuwly, B. (2011). L'interrogation des concepts et des méthodes en didactique du français. Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (éd.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 13-31). Presses universitaires de Namur.
- Dolz, J. et Mabillard, J.-P. (2017). Enseigner la compréhension de l'oral : un projet d'ingénierie didactique. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (éd.), *L'oral aujourd'hui : Perspectives didactiques* (p. 109-130). Presses universitaires de Namur.
- Dumortier, J.-L. (2007). Recherche en didactique : deux questions et des ébauches de réponses qui suscitent bien d'autres questions. *La Lettre de l'AIRDF*, 41, 21-24. <https://doi.org/10.3406/airdf.2007.1750>
- Dumortier, J.-L. (2015). Praxéologique, pratique et pragmatique. *La Lettre de l'AIRDF*, 57, 2-4. Repéré à https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2015_num_57_1_2029
- Elalouf, M.-L. (1988). La détermination dans les grammaires scolaires. Niveau « collège ». Dans H. Huot et Groupe Grammaire scientifique du français. (éd.), *De la grammaire scientifique à la grammaire scolaire* (p. 77-92). Université Paris 7.
- Gagnon, R., et Bourdages, R. (2019). Conception et validation d'outils pour enseigner et évaluer la production orale de récits : une recherche-design. Dans M. Schläpfer et P. Schmidiger (éd.), *Le dialogue des didactiques disciplinaires entre cultures linguistiques. Documentation du colloque des didactiques disciplinaires du 5-6 avril 2019* (p. 130-131). <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3460>

- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>
- Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Éducation & didactique*, 11(3), 135-142. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2872>
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2009). *Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves*. Conférence invitée en clôture du colloque du réseau international de Recherche en Éducation et Formation (REF), Université de Nantes. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00936348/document>
- GRAFE'maire. (2018). *Principes d'une didactique fondamentale de la grammaire. Analyse de la situation en Suisse romande, expérimentation de dispositifs innovants et réexamen du statut de la transposition des objets grammaticaux*. Requête acceptée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (projet n°100019_179226, dir. E. Bulea Bronckart, R. Gagnon et V. Marmy Cusin).
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français* (Collection « Que sais-je ? »). Presses universitaires de France.
- Halté, J.-F. (2001). Des modèles de la didactique aux problèmes de la DFLM. *Les Cahiers FoReLL*, 15, 13-19. Repéré à <https://cahiersforell.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=552>
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2007). *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle*. Peter Lang.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2014). Disciplinarisation et disciplination consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe : les sciences de l'éducation et des didactiques des disciplines. Dans B. Engler (éd.), *Disziplin - discipline* (p. 27-46). Academic Press.
- Marmy Cusin, V., Stoudmann, S. et Degoumois, V. (2021). La fonction de complément de nom, entre grammaire et texte : un espace pour réinterroger la discipline français et sa didactique. Dans E. Bulea Bronckart et C. Garcia-Debanc (éd.), *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français : quelles articulations ?* (p. 223-246) (Collection Recherches en didactique du français). Presses universitaires de Namur.

- Merhan, M. et Gagnon, R. (2021). Repenser l'enseignement des temps du passé à l'aide de la notion d'articulation. Dans E. Bulea Bronckart et C. Garcia-Debanc (éd.), *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français : quelles articulations ?* (p. 223-246) (Collection Recherches en didactique du français). Presses universitaires de Namur.
- Nadeau, M., et Fisher, C. (2006). *La Grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Gaëtan Morin.
- Nieveen, N. (2007). Formative Evaluation in Educational Design Research. Dans T. Plomp et N. Nieveen (éd.), *An Introduction to Educational Design Research* (p. 89-101). SLO Netherlands institute for curriculum development.
- Reuter, Y. (1999). Recherche en didactique et enseignement. *La lettre de la DFLM*, 25, 24-28.
- Reuter, Y. (2008). Didactique du français : éléments de réflexion et de proposition. Dans J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (éd.), *La didactique du français : fondements d'une discipline* (p. 211-234). De Boeck.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B. Delcambre, I et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3e éd.). De Boeck Supérieur.
- Sanchez, E. et Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Éducation et didactique*, 9(2), 73-94.
- Stichweh, R. (1984). *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740-1890*. Suhrkamp.
- Texte de cadrage du colloque de l'AIRDF de 2016, UQAM, Montréal, 25-26 et 27 août : Diffusion et influences des recherches en didactique du français. (2015). *La Lettre de l'AIRDF*, 57, 75-78.
- Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G. et Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. Dans C. Desmoulins, P. Marquet et D. Bouhineau (éd.), *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain* (p. 391-402). ATIEF / INRP.