

UNE SÉQUENCE DIDACTIQUE POUR FAVORISER LES LIENS ENTRE TEXTE ET GRAMMAIRE

MARMY CUSIN VERONIQUE (Haute école pédagogique, Fribourg, Suisse)

Pour citer ce texte :

Marmy Cusin, V. (2021). Une séquence didactique pour favoriser les liens entre texte et grammaire. In H. Valentin Topa, T. Oliveira & C. Teixeira (org.). *Gramatica e Texto. Interações e aplicação ao ensino*. (pp. 335-349). Lisboa : NOVA FCSH.CLUNL.

Téléchargeable sous : https://issuu.com/grato2015/docs/grato2015_15

ABSTRACT: The first part of this paper defines notions of text, processes involved in writing and text genre as a tool for the teaching of writing as well as a way to link the latter with grammar learning. The author present a didactic sequence articulating grammar and writing, used in her doctoral research (Marmy Cusin, 2012) and experimented by four teachers at primary level in French-speaking Switzerland. The last part of the paper presents some of the significant results of this research: authors' texts and pupils' texts are at the heart of practices observed. The textual notion studied here (cohesive relations) is not easy to conceptualize at primary level and requires an important mediation role on the part of the teachers. The teaching of grammar is scarcely visible in these articulated practices: the teaching of writing takes over the teaching of grammar. The author argues that it is both necessary to maintain the teaching of explicit grammar and to integrate it to wider language proficiency through the use of articulated practices such as the didactic sequence proposed in this research.

KEYWORDS: Teaching of writing, text genre, didactic sequence articulating grammar and writing, teachers' practices at primary level.

Apprendre aux élèves à écrire est l'une des finalités importantes de l'enseignement du français, langue maternelle ou de scolarisation. S'appuyant sur les théories de la pédagogie active, les enseignants ont pendant longtemps pensé que l'important était de mettre les élèves en situation de communication et de laisser une place prépondérante à l'expression libre des élèves, avec l'idée que l'enseignement grammatical allait s'introduire spontanément dans les productions des élèves. S'il est indéniable que le développement de l'écriture libre à l'école est primordial, notamment par l'importance accordée à l'écrit, individuel ou de communication, et à l'expression de soi, nous ne pouvons adhérer à l'idée d'une intégration complète de la grammaire à l'acte d'écriture et à la disparition d'un enseignement explicite de comment écrire. Avec Schneuwly et Dolz (1997), nous faisons le pari que l'étude d'un genre textuel est un outil essentiel pour permettre aux élèves de mieux s'exprimer, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, et potentiellement de faire des liens entre apprentissage de la production et apprentissages ciblés sur certains phénomènes linguistiques.

Dans cet article, après une définition de notions sous-jacentes à la didactique de l'écriture telles que le texte, le genre textuel et les processus liés à l'acte d'écrire, nous présentons une séquence didactique, mise en œuvre par des enseignants primaires dans le cadre d'une thèse de doctorat et qui favorise à la fois l'appropriation d'un genre textuel et d'un phénomène de textualisation, la manière de reprendre les personnages au fil d'un récit ; le pari d'une telle séquence est de favoriser les liens entre apprentissage textuel et apprentissage ciblé sur

certains phénomènes linguistiques. Par l'observation de quatre pratiques singulières dans la mise en œuvre de cette séquence et par l'analyse de discussions et d'entretiens sur l'action, nous pouvons affirmer qu'une telle séquence cible l'attention des élèves et met leur expérience et connaissances intuitives au cœur de l'apprentissage. Néanmoins, une telle séquence favorisant les liens entre grammaire et texte ne peut et ne doit se substituer à l'enseignement de la grammaire, ce que nous expliquerons dans notre conclusion.

1. Qu'est-ce qu'un texte ?

Pour apprendre aux élèves à écrire des textes, il semble d'abord important de se souvenir ce qu'est un texte. Bronckart (2004, p. 1) définit le texte comme « la manifestation concrète d'une activité langagière, produite en modalité orale ou écrite, en exploitant les ressources d'une langue donnée (pour ce qui nous concerne, le français) dans le cadre global d'une activité générale déterminée ». Il contient un message organisé linguistiquement et vise à produire un but en fonction d'un destinataire (Bronckart, 1996). Un texte oral ou écrit n'est donc pas qu'un assemblage de phrases mais un tout linguistiquement organisé dans un but de communication ciblé. Apprendre à produire des textes nécessite donc de tenir compte à la fois des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont ancrés mais aussi de l'organisation et des règles qui régissent leur textualité afin de former un tout cohérent. Selon Voloschinov (1930/1981, cité dans Dolz, Gagnon et Toulou, 2008), chaque sphère d'utilisation de la langue organise, élabore et accomplit des types relativement stables d'énoncés, justifiant qu'ils soient qualifiés de genres de textes. Ces types de productions verbales sont des modèles sur lesquels tout locuteur se base pour construire son propre langage. En effet, lorsqu'un locuteur écrit ou parle, il s'appuie sur les textes déjà existants socialement et historiquement dans l'intertexte¹ pour construire son propre texte ; choisissant le genre textuel le plus adapté à la situation de production telle qu'il se la représente, ce locuteur adapte le modèle choisi aux particularités de cette situation. Par genre textuel, nous entendons donc toute forme textuelle suffisamment stable et partagée pour que les locuteurs la reconnaissent comme un support stable de l'activité langagière. Le conte étiologique, le débat, la règle du jeu ou le récit autobiographique sont des genres textuels. Sur le plan didactique, en Suisse romande, s'est développée l'idée que l'unité « genre textuel » pourrait être un outil pertinent pour apprendre à produire des textes écrits et oraux, au service des enseignants et de leurs élèves. Schneuwly et Dolz (1997, p. 39) expliquent que « la définition aussi précise que possible des dimensions enseignables d'un genre facilite

¹ « d'autres textes sont présents en lui, à des niveaux variables, sous des formes plus ou moins reconnaissables : les textes de la culture antérieure et ceux de la culture environnante » (Barthes, 1973)

l'appropriation de celui-ci et rend possible le développement de capacités langagières diverses qui y sont associées. L'objet de travail étant, en partie du moins, décrit et explicité, il devient accessible à tous dans les pratiques langagières d'apprentissage ». En effet, un genre textuel suit certaines règles d'organisation communes (Bronckart, 1996, 2004) et la connaissance de telles règles permet le développement de la capacité de production des élèves : infrastructure générale (notamment l'utilisation et l'emboîtement de différentes séquences textuelles), règles de textualisation visant l'unité et la cohérence du texte et mécanismes de prise en charge énonciative. Si un genre peut être oral comme écrit, nous ciblons ici notre article sur l'écriture uniquement.

2. Quels sont les processus mis en œuvre dans l'écriture d'un texte ?

Apprendre à écrire aux élèves nécessite aussi l'identification et la compréhension des processus mis en œuvre dans une telle activité. Écrire un texte, c'est à la fois mobiliser des connaissances cognitives (connaissances sur l'usage du texte à rédiger, connaissances du contenu, connaissances linguistiques), métacognives (Fayol, 1991) et à la fois s'engager de manière cognitive, affective et psychomotrice dans l'acte d'écrire (Simard, 1992). Le scripteur doit s'adapter aux enjeux et contraintes de la situation de communication (pragmatique et énonciatif), au genre textuel et aux règles qui lui sont propres et mettre en œuvre ses propres connaissances syntaxiques, lexicales, orthographiques (Simard, 1992). Cette mobilisation de différentes connaissances et processus dans l'écriture d'un texte a été formalisée par Hayes et Flower (1980) sous une forme schématique :

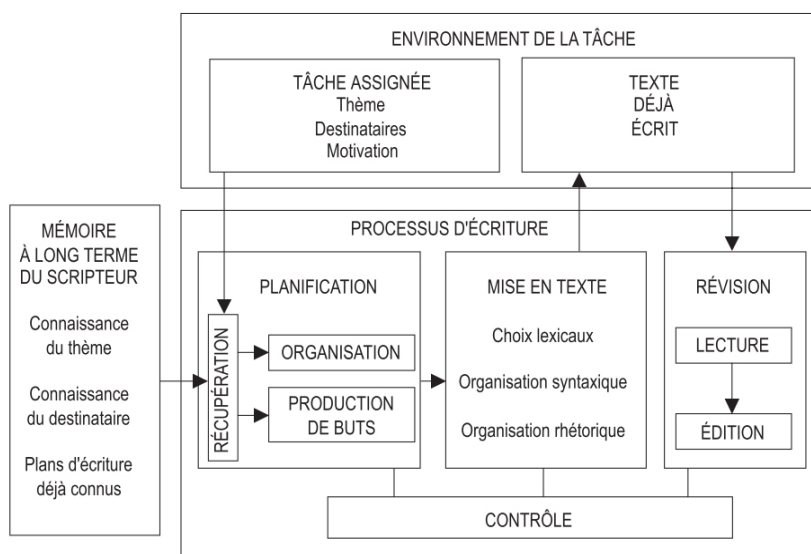


Figure 1: Représentation schématique du processus d'écriture (Hayes & Flower, 1980 : 11)

Avant l'écriture, le scripteur doit tenir compte à la fois de la tâche assignée et faire appel à certains éléments connus : contenu et thématique, destinataire et plans déjà connus d'écriture, but et enjeux de la communication. Pendant le processus d'écriture, il met en œuvre différents processus de planification, de mise en texte, de contrôle et de révision du texte. Cette révision et ce contrôle s'appuient sur l'environnement de la tâche imposée mais aussi sur le texte en train de s'écrire. L'intérêt d'un tel modèle est de montrer les liens entre ce que le scripteur a dans la tête, ce qui est imposé par la consigne donnée et ce qu'il a sous les yeux. Néanmoins, si cette schématisation donne l'illusion d'étapes de travail, le processus d'écriture est davantage dynamique. En contrôlant et révisant son texte, l'élève peut être amené à réorganiser son texte. De même, le texte déjà écrit influence la planification et la mise en texte de sa suite. Ce modèle montre aussi que la connaissance explicite d'un genre et des règles qui l'organisent permet au scripteur de récupérer dans sa mémoire à long terme des connaissances pour planifier, mettre en texte, contrôler et réviser son texte.

En synthèse, nous pouvons donc affirmer que la connaissance des processus en jeu dans l'acte d'écrire ainsi que la connaissance explicite du genre textuel travaillé sont des outils de réflexion essentiels pour penser l'enseignement de l'écriture. Ces connaissances sont aussi des sources importantes pour aider l'enseignant à penser des liens entre didactique du texte et apprentissages ciblés de certains phénomènes grammaticaux et lexicaux, l'étude de certains phénomènes de textualisation pouvant être une sorte de « sas » entre travail grammatical/lexical et enseignement de la production textuelle (ce que nous développerons ci-après, notamment en lien avec la Figure 3).

3. Une séquence didactique autour d'un genre et d'un phénomène de textualisation pour favoriser les liens entre grammaire et texte

Dans le cadre d'une thèse de doctorat, nous avons proposé à quatre enseignants primaires (élèves de 9-12 ans) un dispositif d'ingénierie favorisant les liens entre grammaire et texte. Ces enseignants ayant décidé d'étudier le genre « récit d'aventure », nous avons construit une séquence didactique mettant en lien le travail textuel du récit et des apprentissages plus ciblés dans un phénomène de textualisation propre au genre travaillé. Pour se faire, nous avons analysé les spécificités du genre textuel choisi, les caractéristiques de son organisation, les séquences textuelles qui le constituent et les différents phénomènes de textualisation spécifiques à ces séquences textuelles dominantes. Cette réflexion a permis d'identifier des objets de savoir potentiellement didactisable dans l'étude du genre ; elle a été synthétisée sous la forme d'une carte conceptuelle du genre (cf. figure 2, ci-après).

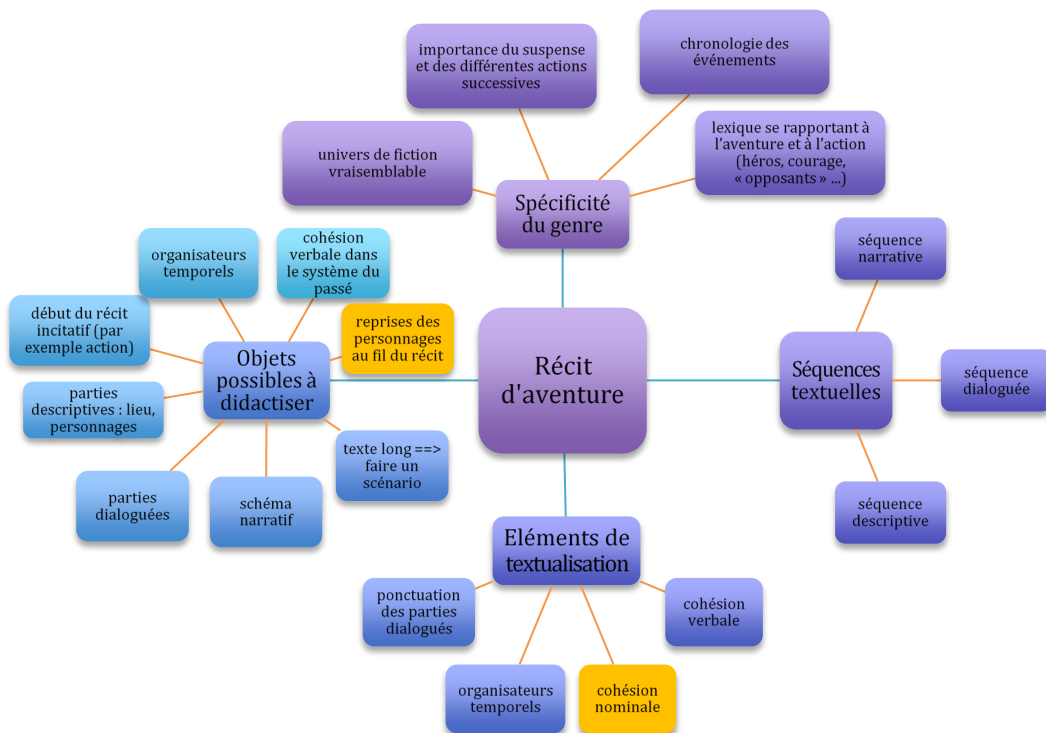


Figure 2: Réflexion linguistique et didactique du genre « le récit d'aventure »

Cette analyse nous a permis de choisir un phénomène de textualisation récurrent dans ce genre à travailler plus spécifiquement ; nous aurions pu choisir les organisateurs temporels et les temps du passé mais l'âge des élèves a guidé notre choix sur la cohésion des chaînes référentielles des personnages du récit. Une réflexion linguistique et didactique de cette notion nous a permis autant d'envisager des apprentissages spécifiquement textuels que des liens possibles avec des éléments à travailler ou déjà connus des élèves dans les domaines grammatical et lexical (cf. figure 3).

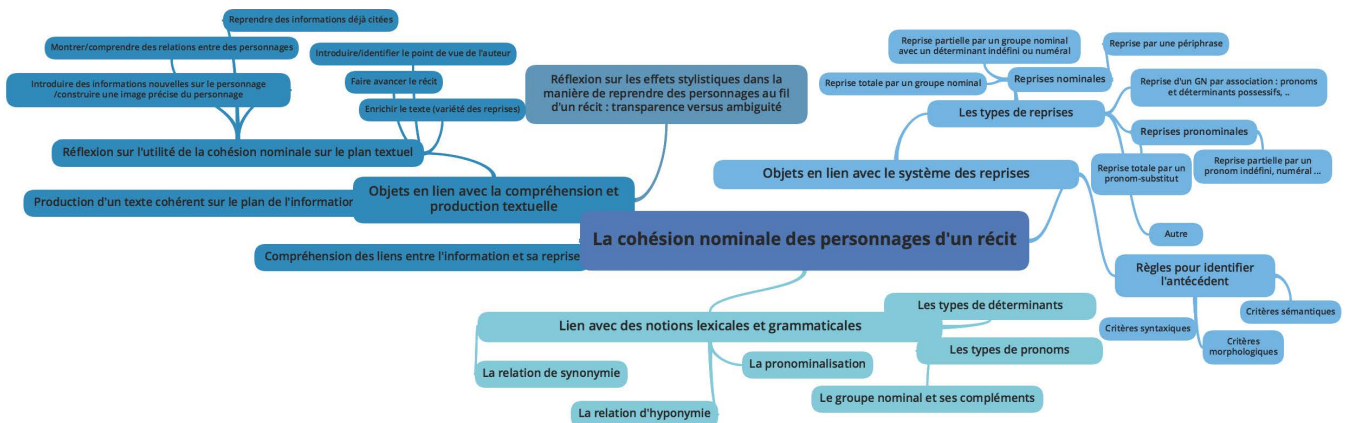


Figure 2: Réflexion didactique et linguistique de la notion « cohésion nominale des chaînes référentielles des personnages du récit »

Un enseignement de la cohésion nominale sert en premier lieu des objectifs de compréhension et production : mieux comprendre et produire des textes cohérents, identifier les liens entre la reprise et l'information déjà nommée, découvrir l'utilité des chaînes anaphoriques dans la progression du récit. La cohésion nominale peut aussi être étudiée en tant qu'objet textuel, notamment les types de reprises et les règles utilisables pour identifier l'antécédent d'une reprise. Enfin, cet objet de textualisation peut être mis en lien avec des objets grammaticaux, tels que les types de déterminants et pronoms, le groupe nominal, la pronominalisation ou encore les relations d'hyponymie ou de synonymie sur le plan lexical. Cette réflexion linguistique et didactique d'un phénomène de textualisation montre que celui-ci est une sorte de « sas » d'étude et de réflexion entre deux milieux bien différents, un milieu à visée praxéologique, centré sur l'utilisation du système des reprises sur le plan textuel, et un milieu de réflexion sur les textes et la langue, à visée gnoséologique, avec pour buts d'identifier les types de reprises mais aussi de travailler de manière décloisonnée sur des objets grammaticaux ou des relations lexicales en lien avec ce système des reprises.

4. Une séquence didactique qui cible l'attention des élèves et met leur expérience et connaissances intuitives au cœur de l'apprentissage

Partant de l'idée que des connaissances explicites peuvent avoir une action transformatrice sur le développement de l'élève (Vygotski, 1934/1997), il nous a semblé essentiel de proposer des activités et interactions scolaires qui mettent en tension la pensée spontanée de l'élève et la pensée scientifique en train de se construire dans l'interaction didactique. En effet, Vygotski explique que lorsque l'enfant utilise des concepts transmis de manière magistrale par l'enseignant, ce n'est que pur verbalisme montrant que l'enfant a acquis par la mémoire un mot mais masquant en réalité un vide car il est « impuissant dès qu'il s'agit de tenter d'employer à bon escient la connaissance assimilée » (p. 277). Pour un réel développement des concepts, l'élève doit mettre en œuvre toute une série de fonctions telles que « l'attention volontaire, la mémoire logique, l'abstraction, la comparaison et la distinction » (p. 276) ; ces processus psychiques très complexes ne peuvent pas être simplement appris et assimilés. Pour viser l'appropriation d'un nouveau concept, il faut que l'élève s'en fasse une représentation d'abord confuse, l'emploie dans l'expérimentation pour qu'il l'assimile vraiment en fin de processus. L'assimilation d'un nouveau concept s'appuie donc sur les concepts élaborés dans le champ d'expérience propre à l'enfant et ne peut se faire que par un rapport étroit avec d'autres concepts déjà élaborés au préalable. Pour Vygotski (1997/1934), les concepts scientifiques

« naissent et se forment grâce à une très grande tension de toute l'activité de sa propre pensée » (p. 289), celle-ci générant une prise de conscience et aboutissant à une forme de généralisation. Reprenant la pensée de Vygotski, Schneuwly (1995) écrit que le moteur véritable de développement du psychisme en âge scolaire est la tension entre l'intérieur de l'apprenant et l'enseignement extérieur. Il reprend la vision de Brossard (1994, p. 54) qui définit la progression didactique comme une dynamique à la fois de continuités et de ruptures : « ruptures parce qu'à chaque instant le maître introduit des outils et des connaissances validées ailleurs que dans le champs d'expérience des enfants ; continuités parce que les élèves ne pourront s'approprier ces connaissances nouvelles que sur la base des questions qu'ils pourront poser et se poser quant à la pertinence des connaissances nouvelles qu'on leur propose ».

La séquence didactique proposée tente cette mise en tension entre concepts spontanés et concepts scientifiques.

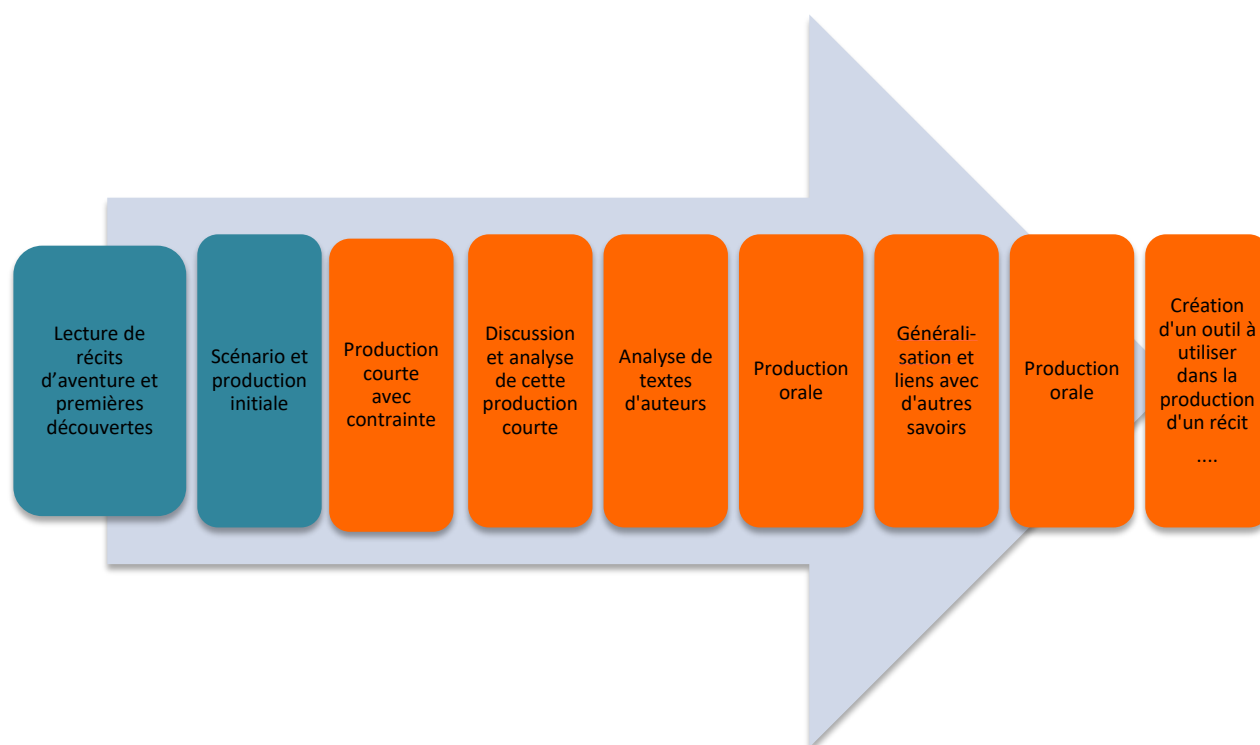


Figure 3: Macrostructure de la séquence didactique proposée

Après une découverte du genre à travailler par la lecture de récits d'aventure et par la production initiale d'un scénario (cf. figure 4), une consigne d'écriture contraignante cible directement l'attention de l'élève sur le mécanisme de textualisation choisi: « Dans le cadre de ton récit d'aventure, écris la rencontre entre deux personnages du même sexe sans jamais utiliser ni nom ni surnom pour les nommer ». Dans les pratiques observées, une telle consigne a permis aux élèves d'être directement aux prises avec la notion à étudier et les a obligés à gérer les contraintes de la consigne en utilisant leurs connaissances langagières intuitives. Les élèves

ont par exemple sur-utilisé les pronoms personnels pour reprendre leurs deux personnages, ce qui a généré certains problèmes d'identification des antécédents lorsqu'on lisait leur texte.

Par la suite, des travaux d'analyse de leurs productions comme des textes d'auteurs ont permis aux enseignants autant de favoriser des prises de conscience que de lister des manières efficaces de reprendre les personnages au fil d'un récit. Le but de telles activités était de mettre en tension l'intérieur de l'apprenant et l'enseignement extérieur. Un enseignant explique que c'est lorsque les élèves ont été tous confrontés à un même texte dans lequel l'auteur utilise à dessein des reprises peu précises pour tromper le lecteur sur l'identité du personnage principal (cf. annexe 1, La petite bête, de Boutet, 1997) que les élèves ont pris conscience de l'effet de certaines reprises sur le lecteur :

« parce que c'est là où/ vraiment/ on a pu confronter nos représentations du même texte/ (...) du moment où on les met tous face à un problème/ et puis/ attends/ toi tu imagines quoi/ ah toi tu imagines ça/ toi ça/ toi ça/ toi ça/ qu'est-ce qui fait qu'on imagine tous autre chose/ et puis qu'est-ce qui faudrait pour qu'on imagine pas autre chose/ et puis/ c'est là où vraiment la problématisation/ elle a pu être réalisée/ effectivement”
(Enseignant 3, rencontre 3)

D'autres productions brèves orales (raconter collectivement un récit en changeant à chaque fois de reprise pour nommer le personnage principal, se décrire à l'aide de reprises variées, construire un champ lexical pour parler d'un personnage) ont permis aux élèves de peu à peu se familiariser avec le savoir en construction et l'utiliser dans différentes situations. Ces savoirs construits au fil des activités ont été synthétisés et généralisés sous la forme d'un outil (annexe 2), directement exploitable pour l'écriture de leur récit d'aventure.

5. Ce qui ressort de l'observation des quatre pratiques observées

5.1 Des textes d'élèves et d'auteurs pour favoriser les prises de conscience

Par l'analyse conjointe de l'action enseignante et de leurs discours sur l'action, nous avons collecté des informations précieuses pour mieux décrire, comprendre et développer le travail enseignant articulant texte et grammaire. Tous les enseignants ont utilisé les productions initiales des élèves (avec consigne contraignante) pour revenir sur cette première expérience et favoriser les prises de conscience :

Extrait 1; classe de 7-8H (11-12 ans)

*E1:et puis ça a fonctionné avec la contrainte de/ 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 ou/. 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/ bien on met un nom ou comme ça/ donc euh/ par exemple/ XXX on met souvent/ les copains de classe ou comme ça/ tandis 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 à trouver autre chose/
 é5:ouais (...)

Dans cet extrait, par ses questions (« y'a pas beaucoup de quoi ? », « et vous avez été un peu obligés d'utiliser tout le temps quoi ? ») et reformulations (« donc toi tu as cherché/ des astuces », « vous vous trouviez limités dans les/ façons de remplacer les noms »), l'enseignant cible les problèmes vécus lors de cette situation d'écriture contraignante et favorise les prises de conscience.

Afin de mettre en tension ces expériences intuitives et un savoir plus formalisé, les enseignants observés ont aussi privilégié l'analyse de textes d'auteurs pour notamment identifier et classer les reprises utilisées (extrait 2, après un travail d'analyse sur le texte de l'annexe 1) ou pour comparer des styles d'écriture dans l'utilisation des reprises (style transparent versus style ambigu) (extrait 3).

Extrait 2; classe de 7-8H (11-12 ans)

E1:alors/ vous avez découvert là comment un écrivain s'y prend pour ne pas répéter tout le temps il/ donc quels moyens a utilisés cet auteur-là/ parce que c'est le but de l'exercice/ trouver comment faire/ pour euh/ ajouter des informations/.euh é4
 é4:bin/il utilise aussi l'/

E1:d'accord donc/ tous les pronoms/ donc dans la première colonne/ vous avez mis des pronoms hein/ il/ elle/ lui/ le/ différentes sortes de pronoms/ pronoms personnels/ et cetera/et puis/ autre possibilité/é4/

é4:aussi des groupes nominaux

E1:des groupes nominaux/ oui/ c'est juste/ comme/ par exemple/.

é4:un mulot/ le héros de sa communauté/

E1:parfait/ é7 qu'est-ce que tu voulais dire/

é7:euh bin/ aussi euh/ par exemple/ euh/ quand il parle de la grenouille/ il dit ce que c'est/ euh/ le batracien/

E1:elle fait partie de la famille des batraciens/ voilà un autre moyen/c'est de dire de quel ensemble/ ça fait partie/ par exemple/ chez vous (à é1 et é2)/ vous avez une maîtresse d'école/ on pourrait mettre ça/ ça fait partie de l'ensemble des .

é?:des humains/

E1: un autre/ une autre astuce/que l'auteur a utilisée/ oui

é6:bin/ je sais pas mais/ par exemple il surnomme/ quand il parle de la grenouille/ il dit comment elle est/ il la nomme/

E1:alors la pauvre/ la malheureuse/ vous avez mis dans la colonne grenouille/ (...)

E1 : qu'est-ce qui dit l'auteur à la place de l'épeire/

é?:l'épouvantable épeire/

E1:l'épouvantable épeire/ donc il reprend le mot/. donc il reprend le mot/ épeire/ mais il lui ajoute

é?:quelque chose/

E1:un adjectif qui nous donne une idée/ de quel genre de bête ça doit être/ donc si je ne sais pas ce que c'est une épeire/ avec le mot épouvantable/ ah/ voilà/ j'ai déjà vaguement une idée/

é7:et puis la tisseuse/

E1:et puis/ il dit aussi/ la tisseuse/. et avec ces mots-là/ en principe/ si on ne connaît pas le mot épeire/ on peut faire une hypothèse/.

é?:ouais/

E1:c'est une bête épouvantable/ qui tisse/. donc c'est/.

é4:une araignée/

E1:une araignée

é7:pis en plus c'est écrit/ dans la toile aussi/ donc/

E1:voilà/ (...)

Dans l'extrait 2, nous observons que l'analyse d'un texte d'auteur permet à la fois de lister des manières de faire pour reprendre un personnage au fil du récit (« *voilà un autre moyen/c'est de dire de quel ensemble/* », « *quand il parle de la grenouille/ il dit comment elle est* »), de trouver des solutions face à l'expérience intuitive vécue dans la production initiale (« *par exemple/ chez vous (à é1 et é2)/ vous avez une maîtresse d'école/ on pourrait mettre ça/ ça fait partie de l'ensemble des...* ») et à la fois de prendre conscience de l'utilité des reprises dans la progression de l'information (« *un adjectif qui nous donne une idée/ de quel genre de bête ça doit*

être/ donc si je ne sais pas ce que c'est épeire/ avec le mot épouvantable/ ah/ voilà/ j'ai déjà vaguement une idée »).

Dans une autre classe avec des élèves un peu plus jeunes (cf. extrait 3), après avoir découvert deux extraits de textes et identifié les reprises utilisées, l'un dans lequel l'auteur utilise à dessein des reprises peu précises, et l'autre dans lequel l'auteur utilise des reprises riches pour décrire son personnage au fil du texte, l'enseignant propose de comparer les deux textes.

Extrait 3; classe de 5-6H (9-10 ans)

E3:si on analyse un petit peu/ si on compare/ entre le premier texte qu'on a écouté/. et puis/ ce texte là/ qu'est-ce que vous avez à dire/. le premier texte que je vous ai lu/ sur le rhume (montrant les désignations écrites au TN il/lui) et puis/ ce texte sur la nouvelle maitresse/ (montrant la liste des désignations pour la nouvelle maitresse) c'est quoi la différence/. dans les mots qui sont utilisés/ pour désigner les personnages/...(certains élèves lèvent la main; E3 attend un moment) / é11

é11:là dans la nouvelle maitresse/ c'est beaucoup de mots utilisés/

E3:d'accord/

é11:et puis/ dans l'autre c'est que/ des/. pronoms

E3:d'accord/.et puis/. y'a une fois deux mots différents/ une fois y'en a/ là on en a/ noté/ déjà huit/.

é5:ils donnent/. beaucoup plus de détails/. que dans le premier/. dans le texte euh/ la maitresse/.

E3:hum hum

é6:et pis/ comme ils disent ça/. ça nous/ ça nous/ ça fait qu'on peut bien se repérer/.

E3:ouais/. on peut bien se représenter/ se faire une image/. du personnage/ (...)

La comparaison de deux styles d'écriture démontre que l'utilisation de reprises nominales donne un effet de transparence alors que la sur-utilisation de reprises pronominales génère de l'ambiguïté quant à l'identité du personnage. Cette comparaison permet aussi aux élèves de prendre conscience que l'utilisation de reprises nominales apporte « beaucoup plus de détails » sur le personnage et aide le lecteur à « se faire une image du personnage ».

5.2 La maîtrise de la langue et du métalangage pour nommer l'objet enseigné

Par une analyse des consignes et des moments d'institutionnalisation, nous avons aussi identifié une certaine difficulté des enseignants à utiliser un métalangage textuel pour nommer l'objet enseigné. Pour désigner l'objet enseigné « cohésion nominale » dans les consignes et institutionnalisations, outre des pronoms déictiques pour pointer des reprises, issues de textes d'auteurs et listées au tableau noir, les enseignants font davantage référence à un vocabulaire connu des élèves et propre à la grammaire de la phrase ; les termes de « nom », de « pronom » et de « groupe nominal » et plus rarement le terme « d'adjectif » ou de « synonyme » ou encore

« mot de sens proche » sont utilisés. Les termes spécifiques de l'objet à construire « reprises anaphoriques » et « cohésion nominale », ainsi que « reprises » et « désignations », ne sont presque jamais utilisés par les enseignants observés. Cette difficulté rejoint 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, nécessité nommée par les enseignants eux-mêmes dans leurs discours sur l'action. Par exemple, ici, l'enseignante revient sur la gestion d'un conflit entre élèves à propos des reprises totales du personnage et des reprises par association², régulation au cours de laquelle l'enseignante a identifié que ces propres savoirs n'étaient pas suffisamment conceptualisés.

« 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 que/ 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/ quoi/ 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 oui/ 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 ».

(enseignant 1, entretien d'autoconfrontation).

Dans cette classe, deux élèves avaient un conflit cognitif : l'un avait souligné les reprises par association (caractéristiques et objets du personnage repris par un déterminant possessif) alors que l'autre élève ne percevait pas ces groupes nominaux comme des reprises du personnage. Par son discours sur l'action, nous observons que l'enseignant n'est pas au clair sur la notion de reprise par association, ce qui a engendré un certain « flou » et une difficulté à gérer efficacement le conflit cognitif auxquels ses élèves faisaient face.

5.3 Une centration de l'action enseignante sur la production des textes

Nous avons aussi observé une centration de l'activité enseignante sur la finalité praxéologique de l'enseignement de la langue au détriment de la construction de connaissances explicites. En effet, les enseignants observés ont fortement axé leur travail sur l'amélioration des productions de leurs élèves et ont peu ou pas généralisé les formes et fonctions des reprises dans un texte ni fait de liens explicites avec des notions grammaticales et lexicales. Les seuls

² reprise qui s'organise par association, c'est-à-dire, du tout à sa partie, soit en désignant la partie, complété 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 als., 1999, p. 30-31).

moments où ils ont fait des liens avec des connaissances grammaticales ou lexicales connues des élèves, c'était pour construire un outil efficient pour reprendre les personnages dans leur récit d'aventure (cf. annexe 2).

Ces constats appuient l'idée que, en raison du caractère praxéologique du travail didactique avec les élèves sur leur récit, les enseignants centrent leurs actions (consignes, régulations, institutionnalisations) sur cette finalité première au détriment de la construction de connaissances explicites sur le fonctionnement textuel et la contribution de certaines classes grammaticales ou relations lexicales à la production textuelle elle-même.

6. Conclusion

La séquence didactique proposée avait pour objectif à la fois de travailler un genre textuel ciblé et de construire avec les élèves certains savoirs sur la langue et la communication et ainsi de favoriser les liens entre grammaire et texte. Les activités d'une telle séquence, notamment la situation d'écriture contraignante et les analyses de textes d'auteurs et d'élèves, centrent l'attention des élèves sur les spécificités du phénomène textuel étudié tout en mettant leur expérience et connaissances intuitives au coeur 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).

Néanmoins, par l'observation de quatre pratiques singulières, nous nous rendons aussi compte que lorsque les enseignants centrent leur action sur l'écriture textuelle, ils focalisent l'attention des élèves sur cette visée praxéologique et peinent à construire conjointement des savoirs explicites sur la langue et la communication, notamment parce qu'ils n'ont pas une bonne maîtrise de la langue et du métalangage. Nous rejoignons donc Toulou et Schneuwly (2009, p. 271) qui affirment que « si la grammaire doit être surtout utile pour autre chose, peut-être risque-t-elle purement et simplement de disparaître ». De ce fait, s'il semble primordial de faire des liens avec des savoirs explicites sur la langue et la communication lorsque l'on développe l'écriture textuelle, il est cependant essentiel de continuer en parallèle à proposer des dispositifs didactiques spécifiques à l'enseignement grammatical. Et nous affirmons avec Bronckart (2008) la nécessité de garder deux didactiques avec des démarches bien distinctes, une didactique du texte avec une logique praxéologique et descendante, de la situation de communication vers le genre et les séquences discursives et phénomènes de textualisation le constituant, et une didactique de la grammaire instrumentale, partant d'analyses et de raisonnements sur des corpus de phrases ou de textes aboutissant à la maîtrise de notions faisant système.

Les données issues de notre recherche montrent néanmoins que cibler l'enseignement textuel sur un phénomène de textualisation spécifique permet *a minima* de développer les pratiques textuelles des élèves par la construction de raisonnements et généralisations sur le mécanisme de textualisation étudié et éventuellement de faire des liens entre compréhension/production de textes et connaissances construites par ailleurs dans des séquences d'enseignement à visée grammaticales ou lexicales. Dans ce type de séquence, il semble essentiel de multiplier les situations de compréhension/production brèves, écrites comme orales, de favoriser les observations et les prises de distances à partir de textes issus de la communauté humaine et des productions d'élèves, ceci afin de généraliser des savoirs au service de la production textuelle.

Références

- Bain, D., & Canelas-Trevisi, S. (2009). Utilisation de la grammaire scolaire pour le texte argumentatif: circulation entre deux domaines de la discipline français. In B. Schneuwly & J. Dolz (éd.), *Des objets enseignés en classe de français* (p. 231-266). Rennes : PUR.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Neuchâtel et Paris : Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2004). *Didactique de la grammaire*. Genève: Département de l'instruction publique; Secteur langues et cultures.
- Bronckart, J.-P. (2008). Du texte à la langue, et retour: notes pour une "reconfiguration" de la didactique du français. *Pratiques*, 137-138, 97-116.
- Chartrand, S., Aubin, D., Blain, R., & Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville (Québec): Graficor.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Toulou, S. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève: Carnet des sciences de l'éducation.
- Fayol, M. (1991). La production de textes écrits. *Éducation permanente*, 102, 21-30.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980) Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 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.
- Schneuwly, B. (1995). De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotski et l'école. *Psychologie et Education*, 21, 25-37.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-41.
- Schneuwly, B. & Toulou, S. (2009). Deux visées complémentaires : les dispositifs didactiques. In B. Schneuwly & J. Dolz (éd.). *Des objets enseignés en classe de français* (pp. 309-327). Rennes : PUR.
- Simard, C. (1992). L'écriture et ses difficultés d'apprentissage. In R. Ouellet & L. Savard (Ed.), *Pour favoriser la réussite scolaire* (pp. 276-294). Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

Annexe 1 : Boudet, R. (1997). La Petite Bête. In M. Descotes et J. Jordy. Bonnes nouvelles (p.8). Paris : 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'avaloir 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.

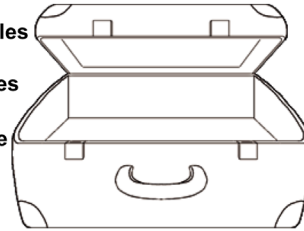
Annexe 2 : Outil en cours d'élaboration dans une classe de 7-8H

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