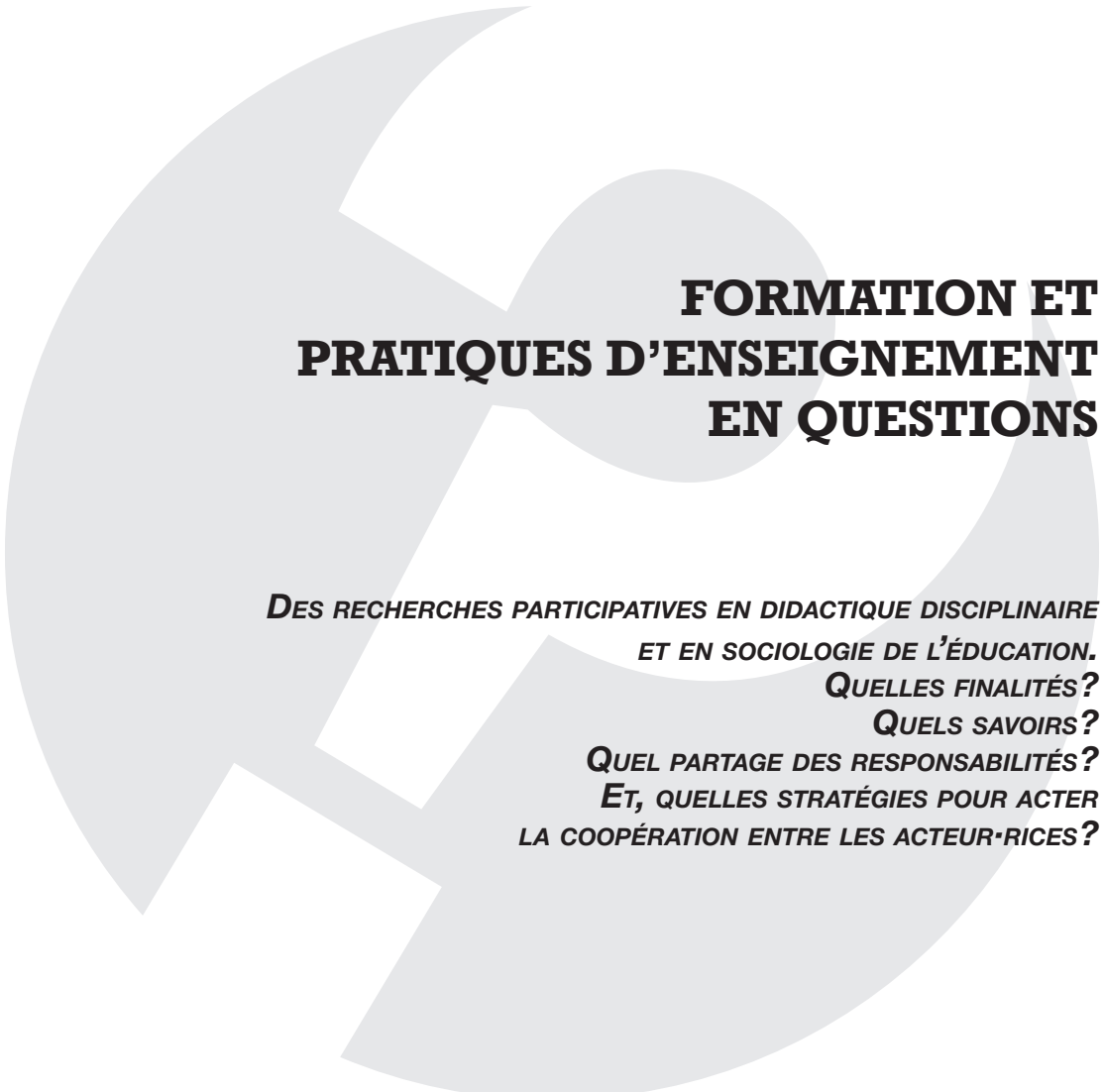




FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS

***DES RECHERCHES PARTICIPATIVES EN DIDACTIQUE DISCIPLINAIRE
ET EN SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION.***

QUELLES FINALITÉS?

QUELS SAVOIRS?

QUEL PARTAGE DES RESPONSABILITÉS?

***ET, QUELLES STRATÉGIES POUR ACTER
LA COOPÉRATION ENTRE LES ACTEUR·RICES?***

Numéro coordonné par
Patrick Roy, Justine Letouzey-Pasquier
et Bertrand Gremaud
N° 29, 2025

Comité de rédaction

Virigil Brügger (IRDP)
Vincent Capt (HEP-VD)
Pierre-François Coen, UNI Fribourg (rédacteur responsable)
Michaël Da Ronch (HEP-VS)
Katja De Carlo (SUPSI)
Coralie Delorme (UNI Genève)
Christophe Gremion (HEFP)
Sébastien Jolivet (UNI Genève)
Maud Lebreton-Reinhard (HEP BEJUNE)
Viridiana Marc (IRDP)
Roland Pillonel (UNI Fribourg)
Patrick Roy (HEP FR)

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

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

ISSN 1660-9603

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



***Des recherches participatives en didactique disciplinaire
et en sociologie de l'éducation.
Quelles finalités ? Quels savoirs ? Quel partage des
responsabilités ? Et, quelles stratégies pour acter
la coopération entre les acteur·rices ?***

Numéro coordonné par
Patrick Roy, Justine Letouzey-Pasquier et Bertrand Gremaud

TABLE DES MATIERES

<i>Introduction. Des recherches participatives en didactique disciplinaire et en sociologie de l'éducation : Quelles finalités ? Quels savoirs ? Quel partage des responsabilités ? Et quelles stratégies pour acter la coopération entre les auteur·rices ?</i> Patrick Roy, Justine Letouzey-Pasquier et Bertrand Gremaud	7
<i>La recherche d'ingénierie didactique en collaboration : éléments de contextualisation d'un dispositif émergent</i> Sandrine Aeby Daghé et Glais Sales Cordeiro	37
<i>Construire un outil didactique dans une démarche de Recherche d'Ingénierie Didactique en Collaboration : quels enjeux ?</i> Solenn Petrucci	53
<i>Entre pratiques courantes et expérimentation de séquences didactiques en grammaire pour envisager une ingénierie didactique interactive</i> Anouk Darne-Xu, Véronique Marmy Cusin, Virginie Degoumois, Ecaterina Bulea Bronckart et Roxane Gagnon	71
<i>Recherches collaboratives et construction de nouveaux phénomènes didactiques : le cas des « séquences forcées » en didactique des Sciences de la vie et de la Terre</i> Christian Orange et Denise Orange Ravachol	93
<i>Des objets didactiques pour questionner les sciences à l'école primaire : les albums de littérature de jeunesse</i> Frédéric Charles	111
<i>Processus de co-construction de ressources numériques en recherche participative pour l'enseignement et l'étude de l'astronomie dans le premier degré</i> Géraldine Boivin-Delpieu	125
<i>La recherche-action participative en éducation : entre praxéologie et épistémologie pratique</i> Éric Tortochot et Pascal Terrien	141
<i>Développer la professionnalité d'enseignant·es du primaire sur le processus de conception technique : fondements et modalités de mise en œuvre d'une communauté discursive de pratiques professionnelles (volet 1)</i> Patrick Roy, Bertrand Gremaud et Bernard Masserey	163



<i>Construire un micro-univers discursif partagé et développer la professionnalité d'enseignant·es du primaire sur le processus de conception technique dans le cadre d'une communauté discursive de pratiques professionnelles (volet 2)</i> Patrick Roy, Bertrand Gremaud et Bernard Masserey	201
<i>Le défi de vigilance méthodologique en recherche collaborative : des ficelles pour négocier des tensions dans des activités de co-analyse de savoirs avec des enseignants migrants</i> Serigne Ben Moustapha Diédhiou et Joëlle Morrisette	265
<i>Des stratégies d'animation d'entretiens collectifs collaboratifs pour construire l'altérité</i> Joëlle Morrisette et Serigne Ben Moustapha Diédhiou	283



Entre pratiques courantes et expérimentation de séquences didactiques en grammaire pour envisager une ingénierie didactique interactive

Anouk DARME-XU¹ (Université de Genève, Suisse), **Véronique MARMY CUSIN²** (Haute école pédagogique Fribourg, Suisse), **Virginie DEGOUMOIS³** (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse)

Avec la collaboration d'**Ecaterina BULEA BRONCKART⁴** (Université de Genève, Suisse) et de **Roxane GAGNON⁵** (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse)

Cette contribution propose une réflexion sur la manière de penser un mouvement de va-et-vient entre chercheur·euse·s et enseignant·e·s dans le cadre d'un projet de recherche portant sur deux objets grammaticaux. Sur la base d'une analyse de pratiques courantes au primaire et au secondaire, nous cherchons d'abord à prendre en compte le contexte d'enseignement grammatical en Suisse romande dans la construction de séquences didactiques innovantes. Nous appuyant ensuite sur l'analyse d'entretiens avec les enseignant·e·s qui ont testé ces séquences, nous mettons en évidence un ensemble de points d'attention à prendre en compte pour l'amélioration de celles-ci en vue d'une diffusion plus large, nous situant ainsi dans une démarche « d'ingénierie didactique interactive ».

Mots-clés : didactique de la grammaire, pratiques courantes, ingénierie didactique, discours des enseignant·e·s, complément du nom, valeurs des temps du passé, enseignement au primaire et secondaire

Introduction

Cette contribution pose la focale sur le volet « ingénierie didactique » d'un projet de recherche en didactique de la grammaire mené par l'équipe GRAFE'Maire⁶. Ce projet, qui porte sur deux objets grammaticaux – le complément de nom et les valeurs des temps du passé (ci-après CN et TdP) –, articule trois phases (cf. annexe 1). La première vise à documenter la réalité du terrain par le biais de l'analyse des prescriptions, des ressources didactiques à disposition des enseignant·e·s et des pratiques courantes.

1. Contact : anouk.darme@unige.ch

2. Contact : veronique.marmy@edufr.ch

3. Contact : virginie.degoumois@hepl.ch

4. Contact : ecaterina.bulea@unige.ch

5. Contact : roxane.gagnon@hepl.ch

6. Ce projet est soutenu par le Fonds National Suisse (subside FNS n° 100019_179226, 2018-2023, dir. E. Bulea Bronckart, R. Gagnon & V. Marmy Cusin) et le Centre de Compétences Romand de Didactique Disciplinaire (2Cr2D).



La deuxième a pour objectif la conception et l'expérimentation de séquences d'enseignement. La dernière phase est consacrée, sur le plan pratique, au remaniement de ces séquences en prenant appui sur l'expérimentation. Sur le plan théorique, il s'agit de dégager un schéma d'ingénierie réinvestissable plus généralement dans la conception de séquences d'enseignement articulant grammaire et textes et de réexaminer certaines notions didactiques et linguistiques (notamment le CN et les TdP). L'un des aspects novateurs de ce projet est de développer des séquences d'enseignement qui articulent les deux finalités de l'enseignement grammatical (CIIP, 2010), à savoir construire des connaissances ayant trait au système de la langue et développer des compétences utiles pour la production et la compréhension de textes, et de répondre ainsi à un besoin, les ressources à disposition des enseignant·e·s ne permettant pas toujours la mise en œuvre de l'articulation entre grammaire et textualité (Bulea Bronckart, 2014).

Dans le cadre de cet article, nous nous intéressons au développement de séquences d'enseignement à la fois innovantes et se situant à la «bonne distance» des pratiques enseignantes. Il s'agissait en effet pour l'équipe GRAFE'Maire de concevoir des outils assez proches de leur contexte d'utilisation pour être acceptables, utilisables et utiles (Cèbe & Goigoux, 2018; Renaud, 2020), mais pouvant aussi susciter de la part des enseignant·e·s étonnement, questionnement, et même transformation et ajustement des représentations et des pratiques (cf. Wirthner, 2017). Cette contribution vise dès lors à montrer comment notre équipe de recherche a procédé pour prendre en compte les pratiques réelles des enseignant·e·s, leurs représentations et les difficultés des élèves dans un projet qui n'a pas été originellement conçu selon un design relevant des approches collaboratives. Autrement dit, l'enjeu était de se départir d'une démarche applicationniste, sans toutefois pouvoir mettre en place une démarche de co-construction du savoir ou un accompagnement sous forme de formation (voir par exemple Giguère *et al.*, 2018, sur la syntaxe et la ponctuation). Pour ce faire, nous avons adopté une démarche qui suit un mouvement d'allers-retours entre recherche et pratique et que nous qualifions d'«ingénierie didactique interactive».

Cadrage conceptuel

Comme le met en évidence le texte de cadrage du *Colloque international francophone sur les recherches participatives* (HEP Fribourg, 28-29 novembre 2019) auquel fait suite le présent numéro, le courant des recherches dites participatives regroupe une pluralité de dispositifs (Anadòn, 2007). Cette diversité des recherches rend les tentatives de caractérisation relativement ardues, comme l'indique Roy (2021), notamment au vu de leur enchevêtrement théorico-méthodologique. Qu'elles se nomment *recherche-action*, *ingénierie didactique*, *recherche collaborative*, *lesson study*, *design based-research*, voire encore *ingénierie didactique collaborative*, ces approches impliquent des configurations épistémologiques, théoriques et méthodologiques variables. Néanmoins, elles ont su réhabiliter dans la recherche en éducation le rôle essentiel du monde de la pratique dans la réflexion sur les outils, les objets de savoir et la manière de penser la conception et



la construction de dispositifs didactiques pertinents. Elles se démarquent ainsi considérablement des approches applicationnistes et invitent à repenser la posture et le rôle de tou-te-s les acteur·rice·s lié·e·s au domaine de l'éducation pour ainsi régénérer le lien chercheur·euse-praticien·ne.

La nature des rapports entre chercheur·euse·s et enseignant·e·s au sein des recherches participatives étant multiple et polymorphe (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015), elle nous invite à nous situer par rapport à ces différentes approches. Dans l'approche de la *recherche-action*, la collaboration est présente dès la mise en œuvre de la recherche, c'est-à-dire qu'il y a volonté d'intégrer les enseignant·e·s dès ses prémices, dans la formulation même de la problématique de recherche, chercheur·euse·s et praticien·ne·s étant engagé·e·s dans toutes les étapes du processus (Morrisette, 2013). Il s'agit ici d'objectifs partagés par les partenaires, où l'enseignant·e détient un rôle de co-chercheur·euse et est partie prenante de la recherche. Au sein de la *design based research*, de la *recherche orientée par la conception* dans son acception francophone, c'est à la fois à la conception des dispositifs à élaborer et à l'étape d'analyse que chercheur·euse·s et enseignant·e·s collaborent (Barab & Squire, 2004; Gagnon *et al.*, 2021), avec une accentuation de cette collaboration lors de la conception (Class & Schneider, 2013). Enfin, *l'ingénierie didactique* vise quant à elle la conception, l'expérimentation et l'évaluation de dispositifs d'enseignement. Dans les travaux de première génération (voir notamment Artigue, 2002), c'est un rôle plus proche de l'exécutant de l'ingénierie proposée qui est attribué aux praticien·ne·s. Une nouvelle génération de travaux a initié un renouvellement de la démarche, en y intégrant notamment une dimension collaborative (voir, pour la didactique du français, Sénéchal, 2016; Biao *et al.*, 2021). C'est dans ce courant de renouvellement de l'approche que s'inscrit notre ingénierie didactique interactive.

Démarche méthodologique

Design de recherche : une ingénierie didactique interactive

Les ingénieries didactiques dites de deuxième génération présentent les caractéristiques suivantes (Dolz & Silva Hardmeyer, 2020) : une prise en compte des recherches antérieures dans le champ et non seulement celles de disciplines contributives ; le passage par une étape d'analyse compréhensive des pratiques des enseignant·e·s ; le travail collaboratif avec les enseignant·e·s dans un esprit de coformation et de conception partagée des nouveaux dispositifs.

Partant d'une analyse à priori des objets à enseigner, de leurs potentialités didactiques comme de leurs difficultés, notre recherche s'appuie sur l'analyse des pratiques courantes des enseignant·e·s et des difficultés des élèves afin d'identifier des points d'attention à prendre en compte lors de l'élaboration de nos séquences. Il ne s'agit pas ici d'aplanir notre fonction de leadership avec les partenaires engagé·e·s, mais bien au contraire d'un parti pris de faire dialoguer le monde de la recherche en didactique avec le monde de la pratique dans la compréhension mutuelle du rôle et de la place de chacun·e, ceci



pour se départir d'une vision didactique idéalisante de l'enseignement-apprentissage de la grammaire qui ne deviendrait au final qu'un simple placage d'une pratique sans prise en compte des contingences liées au terrain. Certes, il s'agit pour l'enseignant·e de mettre en œuvre nos séquences, de donner son avis et d'y apporter son expertise ; il revient toutefois aux didacticien·ne·s de prendre en charge les éléments que l'enseignant·e, en prise avec le terrain, n'a pas le temps ou la possibilité d'assumer. Dans cette optique, le remaniement des premiers prototypes expérimentés s'appuiera sur les pratiques des enseignant·e·s et leurs représentations, dans le but d'élaborer de nouvelles séquences diffusables à un public plus large.

Cette contribution répondra ainsi aux questions suivantes : comment s'appuyer sur les pratiques courantes pour penser des activités innovantes ? Quel accompagnement méthodologique proposer pour favoriser l'appropriation des séquences ? Quels sont les fondamentaux de nos séquences et les points de compromis ?

Démarche d'analyse des données

Nous nous centrons sur les données issues des deux premières phases du projet de recherche GRAFE'Maire : la phase d'observation et d'analyse des pratiques courantes et des difficultés des élèves, la phase d'expérimentation de séquences élaborées par l'équipe de recherche (cf. annexe 1). Concernant cette dernière, nous posons la focale sur les entretiens menés avant et après l'enseignement. Au vu de la nature des données retenues pour l'analyse (films de pratiques courantes pour la phase 1, entretiens audios pour la phase 2), nous avons adopté des démarches d'analyse différenciées.

Concernant les pratiques courantes, le corpus analysé est composé de huit séquences réparties ainsi : quatre séquences portent sur le CN, quatre sur les valeurs des TdP. Pour chaque objet, deux séquences ont été menées en 7^e primaire (10-11 ans) et deux en 10^e secondaire (13-14 ans). L'analyse de ce corpus s'appuie sur une méthodologie développée dans le cadre du projet (voir Marmy Cusin *et al.*, 2022), dont nous rappelons ici les grandes lignes :

- au niveau macro, repérer les activités qui structurent une séquence d'enseignement ;
- faire ressortir les récurrences sur la base des macrostructures des séquences ;
- situer les activités à l'aide de taxonomies (Bulea Bronckart *et al.*, 2017 ; Bourdages *et al.* 2021) ;
- au niveau micro, analyser les interactions, obstacles et savoirs en jeu.

Pour ce qui est des entretiens de la phase d'expérimentation, le corpus est composé de 16 entretiens, soit deux entretiens par enseignant·e (un avant et un après l'enseignement avec l'une de nos séquences). Quatre d'entre eux ont testé une séquence sur le CN (deux en 7^e, deux en 10^e année), les quatre autres ont expérimenté une séquence sur les valeurs des TdP (deux en 7^e ou 8^e année, deux en 10^e année). Nous avons porté plus particulièrement



notre attention sur la première partie des entretiens, qui visait à recueillir l'avis général des enseignant·e·s, sans les orienter sur un aspect particulier de nos dispositifs. Ce corpus a été transcrit, puis a fait l'objet d'une analyse de contenu en fonction des catégories suivantes : avis sur l'ensemble de la séquence ou l'un de ses paramètres (structure, articulation grammaire-textes, démarche d'enseignement) ; avis sur les activités proposées ; propos relatifs à l'objet grammatical tel que modélisé ou à l'une de ses dimensions ; guidage de l'enseignant·e et ensemble des outils proposés ; aspects matériels et temporels. Il s'agit d'une analyse encore exploratoire, qui sera à compléter en prenant en compte l'intégralité du corpus d'entretiens et à croiser avec l'analyse des films récoltés dans le cadre de l'expérimentation des séquences.

Tâches et dimensions enseignées dans les pratiques courantes

L'analyse des pratiques courantes permet de dégager certaines récurrences dans les séquences observées, que ce soit pour l'enseignement du CN ou pour les valeurs des TdP⁷. Lors de la conception des outils, ces observations ont été importantes afin de bien prendre en compte tant les pratiques, les préoccupations des participant·e·s que les difficultés des élèves.

La fonction syntaxique de CN : enchainement et types de tâches observées dans les pratiques courantes

Les séquences observées au primaire visant l'enseignement de la fonction syntaxique de CN débutent souvent par une activité textuelle grammaticalement orientée, en production ou en compréhension. Par exemple, dans la séquence 7F04, les élèves sont amenés à colorier un dessin en lisant deux séries de phrases contrastées et produisent des dessins différents en fonction des CN utilisés dans ces phrases (cf. figure 1).

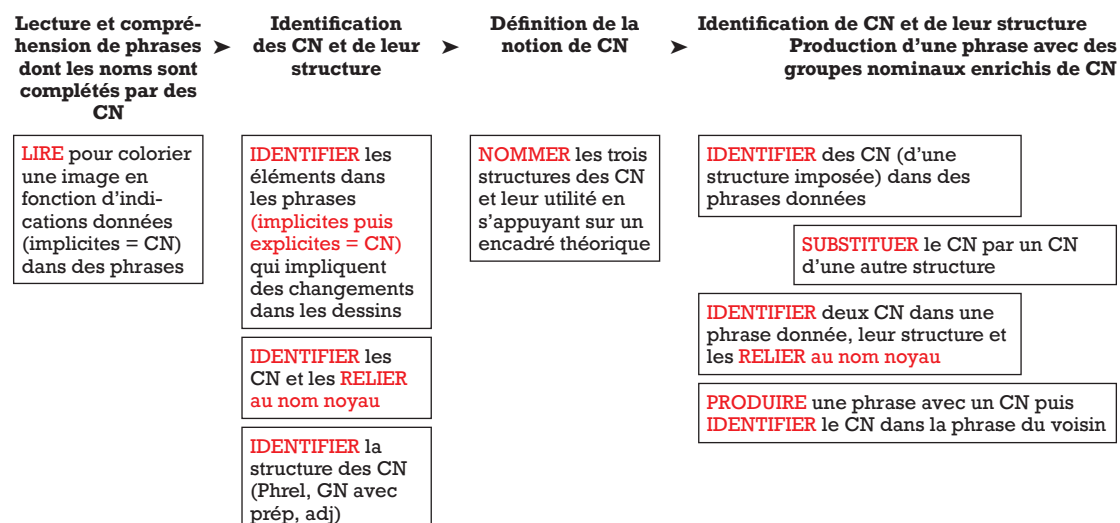


Figure 1 : Macrostructure de la séquence 7F04 (CN)

7. Cette partie reprend des éléments issus de Marmy Cusin et al. (2022).



Cette mise en situation et découverte implicite de la notion est suivie d'une analyse grammaticale des différentes structures ayant la fonction de CN. Cette analyse permet l'institutionnalisation de certaines caractéristiques définitoires de la notion, parfois complétée par une définition issue d'un moyen d'enseignement, avant une phase d'exercisation dans des activités d'identification ou de production de structures enrichies de CN.

Au secondaire, l'enchaînement est inversé avec un rappel de certaines caractéristiques de l'objet enseigné, prenant appui sur les connaissances des élèves, avant une phase alternant exercisation et correction. Si au primaire, le corpus proposé se compose presque toujours de phrases données ou créées précédemment par les élèves, on observe en fin de séquence au secondaire une ou deux activités mobilisant un extrait textuel d'auteur·e ou d'élève.

La catégorisation des tâches proposées permet de souligner certaines récurrences (cf. tableau 1).

Tableau 1 : Types de tâches observées dans les pratiques courantes sur le CN

Type de tâches proposées aux élèves	Primaire		Secondaire		Total des activités
	Classe 7F 03	Classe 7F 04	Classe 10F 04	Classe 10V 01	
Production de groupes nominaux avec CN					14
Ajouter des CN aux noms	1		1	1	
Produire des structures avec CN	4	1		2	
Substituer le CN par un CN d'une autre structure		1	1	1	
Autre				1	
Identification des CN et de leur structure					12
Identifier les CN de manière explicite ou implicite	1	4	2	3	
Identifier les différentes structures des CN	2	2	1	2	
Relier les CN aux noms qu'ils complètent		1			
Définition de la notion de CN					7
Nommer les structures qui peuvent être CN	1	1	2	1	
Définir l'utilité des CN sur le plan sémantique et/ou syntaxique	1	1		1	
Définir la notion d'expansion du nom				1	
Comparer les notions entre elles				1	
Relier le CN au nom qu'il complète				1	
Identification et distinction de groupes dont des GN					2
Identifier le noyau de groupes (notamment des GN) et les étiqueter			1		
Identifier la « classe grammaticale » et la fonction de groupes donnés			1		
Lecture et compréhension de phrases dont les noms sont complétés par des CN					1
TOTAL des activités	9	9	8	10	36



La production de structures enrichies de CN est la tâche la plus fréquente. Au secondaire, il s'agit d'ajouter des CN, de modifier des phrases sur le plan stylistique (création de métaphores) ou de rédiger un bref texte descriptif.

L'identification de CN ou de leur structure est aussi très présente, mais c'est surtout la pluralité des structures pouvant prendre la fonction de CN qui sert de caractéristique définitoire.

Le troisième type de tâche est définitoire, soit sous la forme d'une lecture de définition issue d'un moyen d'enseignement, d'un schéma institutionnalisant le savoir en jeu ou d'un exposé ou synthèse orale.

Dimensions de l'objet CN et difficultés observées dans les pratiques courantes

Les dimensions de la fonction de CN pointées et institutionnalisées, que ce soit au primaire ou au secondaire, sont surtout la pluralité des structures et leur apport sémantique (compléter ou préciser le sens du nom) ou praxéologique-textuel (développer les capacités de production des élèves). Cependant, cette focalisation sur la reconnaissance des structures véhicule l'idée qu'une telle reconnaissance permet l'identification de la fonction de CN alors que ce n'est pas le cas. En effet, on observe dans ces pratiques la difficulté des élèves à identifier les CN et à les distinguer d'autres fonctions (confusion entre CN et CP, entre CN et attribut notamment). L'insertion du CN dans le groupe nominal et sa relation syntaxique au nom noyau du groupe n'est jamais institutionnalisée alors que c'est la caractéristique définitoire essentielle du CN. Dans une visée sémantico-textuelle, la relation entre le CN et le nom, en tant que classe grammaticale et non en tant que noyau du groupe nominal, ainsi que l'enrichissement sémantique du texte prennent systématiquement le dessus dans les consignes : *souligne le ou les CN des noms écrits en gras; améliore le texte en ajoutant des CN; invente des expansions du nom pour créer une figure de style*. Le groupe nominal n'est jamais présenté comme cadre syntagmatique délimité et clair pour identifier les CN alors que l'observation des traces des exercices réalisés montre la difficulté des élèves à avoir une vision claire de ce qu'est un syntagme nominal et à le délimiter.

Une autre difficulté, observée dans la classe secondaire 10V01, est liée à la non-harmonisation de la terminologie grammaticale dans les pays francophones. Le métalangage divergent entraîné par cette situation crée un *désaccordage* entre une élève et son enseignante (voir Darme-Xu *et al.*, 2021).

En synthèse, nous pouvons dire que, outre l'identification des CN et la variété de leurs structures, les activités observées ne servent pas une réelle définition de la notion sur le plan grammatical, mais constituent bien des activités d'aide à la production, avec l'objectif de varier les structures utilisées, voire de les enrichir par la suite dans les textes. Si une telle visée est essentielle à la finalité de la grammaire au service de la production textuelle, elle n'aide pas à la construction de connaissances spécifiques au système de la langue et ne permet pas aux élèves de gérer les difficultés observées de



délimitation et de distinction. Ces observations ont été essentielles pour la construction des outils expérimentés, qui ont pour visée d'articuler les deux finalités grammaticales.

Les « valeurs des temps du passé » : enchaînement et types de tâches observées dans les pratiques courantes

En ce qui concerne les séquences portant sur les valeurs des TdP, c'est une situation problème qui organise les activités dans les deux séquences du primaire analysées. La séquence 7F01 part de l'analyse de textes d'élèves présentant des problèmes du point de vue des temps verbaux pour y revenir à la toute fin (cf. figure 2), tandis que la séquence 7G01 démarre par la correction d'un texte fabriqué dans lequel ont été « mélangés » PC et IMP⁸.

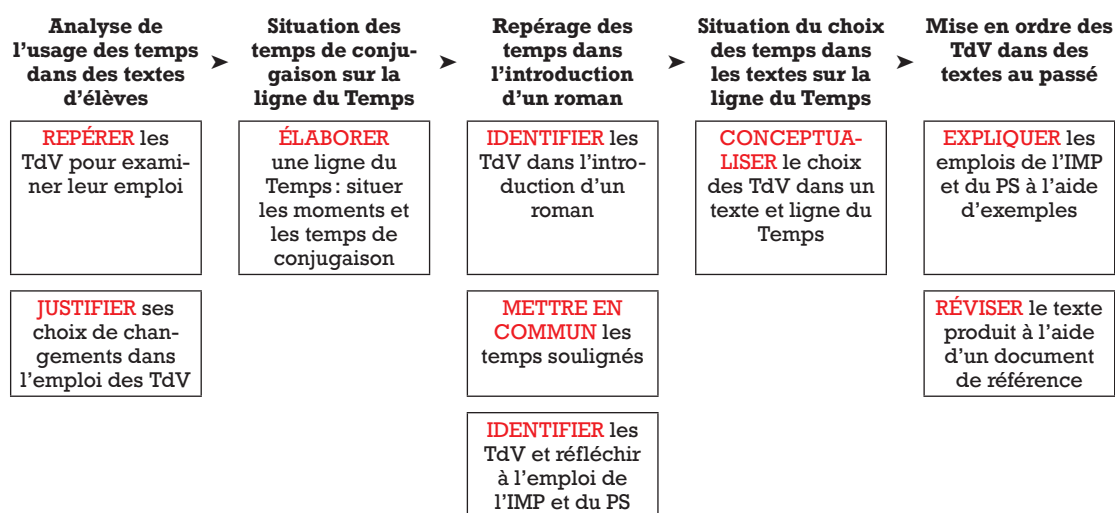


Figure 2. Macrostructure de la séquence 7F01 (TdP)

Au secondaire, les séquences visent la présentation de deux séries d'oppositions, soit l'opposition entre narration et récit (séquence 10F01) ou entre système des temps du présent et système des temps du récit (séquence 10F04). Dans la séquence 10F01, des activités de production orale partielle présentent de manière implicite le fonctionnement des temps dans deux genres de textes : la narration PS/IMP à la 3^e personne extraite d'un roman et le récit de vie PC/IMP à la 1^{re} personne. Ces deux systèmes ne sont toutefois pas identifiés comme tels ni pointés au cours de la séquence, car le PC se voit par la suite attribuer la valeur d'antériorité du présent. La séquence 10F04 propose une démarche de type déductif : une théorisation des valeurs des temps à partir de deux flèches temporelles, représentant respectivement le « système des temps du présent » et le « système des temps du récit », est suivie par l'exercisation de ces valeurs des temps.

Sept grands types de tâches caractérisent l'enseignement de cet objet dans les quatre séquences.

8. TdV = temps des verbes ; PC = passé composé ; PS = passé simple ; IMP = imparfait ; PQP = plus-que-parfait ; PRÉS = présent ; FS = futur simple ; FA = futur antérieur ; Cond. PRÉS = conditionnel présent.



Tableau 2: Types de tâches observées dans les pratiques courantes sur les valeurs des TdP

Type de tâches	Primaire		Secondaire		Total
	7F 01	7G 01	10F 01	10F 04	
Repérage des TdP dans des textes					12
Repérer les TdP dans les textes d'élèves	1		2	2	
Repérer les TdP dans des textes d'auteurs	3	1	3		
Conjugaison des verbes dans des textes					2
Conjuguer les verbes dans des textes lacunaires		1	1	3	
Situation des temps du passé sur une ligne du Temps					7
Situer les TdP et les organisateurs textuels sur un axe temporel			2	1	
Distinguer antériorité dans le passé et antériorité dans le présent			1		
Distinguer les moments et les temps de conjugaison	3			1	
Distinction des emplois des TdP					9
Distinguer des emplois des TdP sans critères	1		1		
Distinguer des emplois des TdP avec critères	1		3	3	
Correction-révision de l'emploi des verbes dans des textes					4
Réviser les emplois des temps du passé dans un texte fabriqué		1			
Réviser les emplois des temps dans son propre texte	1			2	
Production de texte avec contrainte					4
Transposition d'un texte au présent au passé				1	
Production orale de la suite d'un texte			2		
Production écrite de la suite d'un texte	3			1	
Explication de l'analyse					6
Expliciter et justifier ses choix dans l'emploi des temps	1	1	3	1	
TOTAL activités	11	4	18	11	44

Le repérage des TdP dans les textes, souvent proposé en début de séquence, est l'une des tâches les plus répandues. Il est l'occasion, dans deux des quatre séquences analysées, d'introduire les conditions d'emploi du PRÉS (7F01) ou du PC (10F01) dans les textes au passé :

on a le droit / là / quand on raconte une histoire même si on a choisi le passé et qu'on va écrire un texte au passé donc avec l'imparfait et le passé simple / on a le droit d'utiliser le présent / mais attention / seulement quand c'est [élève: un dialogue] oui / un dialogue

(Séquence 7F01)

Un autre type de tâches récurrent, mais d'ordre plus conceptuel, demande à l'élève de situer des temps de verbes sur deux axes temporels. Par exemple, dans la séquence secondaire 10F04, les deux «flèches temporelles» sont abordées dès l'ouverture de la séquence et servent de support



à l'enseignant·e pour exposer le fonctionnement de deux «systèmes», celui des «temps du présent» (PRÉS, PC, FS et FA) et celui des «temps du récit» (PS, IMP, PQP, Cond. PRÉS). Dans la séquence primaire 7F01, la «ligne du Temps», construite avec les élèves, permet de distinguer les «temps de conjugaison» (PS, IMP, etc.) des «moments» («passé», «présent» ou «maintenant», «avenir»). Chaque moment est ensuite associé à des temps de conjugaison à employer.

L'observation et l'analyse des temps de conjugaison dans des phrases ou dans des textes pour leur associer des valeurs est le quatrième type de tâche. Le cinquième et le sixième types de tâches, la production ou réécriture de textes avec contraintes, demandent aux élèves de corriger un texte fabriqué (7G01), de réviser seul·e·s ou avec l'enseignant·e l'emploi des verbes dans leur texte ou encore de produire des textes avec contraintes. Les élèves doivent par exemple transposer au passé un texte au PRÉS (10F04) ou produire oralement la suite d'une narration (10F01).

Moins nombreuses, des tâches de verbalisation du raisonnement sont présentes dans toutes les séquences : justifier les choix de changement de temps dans le texte d'un·e autre élève (7F01), discuter d'un cas problématique à corriger (10F04), ou encore tirer des conclusions d'un ensemble d'opérations d'identification, d'ajout, d'interprétation, de rédaction (10F01).

Dimensions de l'objet «valeurs des temps du passé» et difficultés observées

Les séquences du primaire abordent l'objet «valeurs des TdP» en se focalisant sur le fonctionnement de deux temps verbaux – le PC et l'IMP pour 7G01, le PS et l'IMP pour 7F01, tandis que les séquences du secondaire sont centrées sur le PS, l'IMP, le PQP et le Cond. PRÉS. Ces ensembles de temps et les liens qui les régissent sont désignés sous des appellations variables : «temps du passé», «temps du récit», «on parle du passé». Le terme de «système» n'apparaît que dans une seule séquence (10F04). À la différence des enseignant·e·s de 10^e, les enseignantes de 7^e n'emploient pas le terme de «valeur», mais privilégient des expressions qui désignent le «moment» ou le contexte d'emploi de chaque temps dans les textes. Ces analyses des types de tâches et de leur enchainement montrent certaines récurrences mais aussi certains manques :

- La place prépondérante accordée aux textes – celui de l'élève, de l'auteur·e ou le texte fabriqué.
- La ligne du Temps comme élément incontournable pour représenter le fonctionnement des temps et leurs valeurs.
- La non-référence à la notion de posture énonciative ou d'ancrage pour expliquer le choix des temps.
- Si certain·e·s enseignant·e·s opposent le PS et l'IMP à partir du rapport terminé/non terminé, l'aspect n'est pas traité comme une catégorie d'analyse.
- L'absence d'une représentation systémique, les différentes valeurs des temps étant présentées sous forme de liste.



Par ailleurs, l'étude de l'usage du métalangage dans une séquence du secondaire (10F01) montre qu'en raison du format inductif de la séquence, certaines expressions métalinguistiques (passé du passé, action principale, action secondaire, etc.) viennent spontanément aux élèves quand il s'agit de donner la valeur d'un temps verbal («le passé simple c'est pour une action principale»), mais ne sont plus mobilisées par les mêmes élèves lors de la correction des exercices. Nous faisons l'hypothèse d'un métalangage-écran, à savoir la mobilisation d'expressions vides «conceptuellement»: certains concepts émanent d'une certaine doxa grammaticale (Giroud *et al.*, 2018).

Ces différentes observations relatives aux deux objets grammaticaux ont été prises en compte dans la conception des séquences mises à l'épreuve par la suite. Ces observations n'ont pas pu être discutées avec les personnes testant nos séquences. Néanmoins, durant leur élaboration, nous avons organisé une rencontre avec les participant·e·s de la phase 1 afin de leur présenter certains choix en cours. Les discussions y ont porté notamment sur les difficultés observées des élèves, les enjeux didactiques des objets grammaticaux choisis sur le plan à la fois grammatical et textuel et certains choix faits dans les séquences. Cette réunion a aussi été l'occasion de leur présenter un prototype du guide enseignant. Moment de réflexion collective sur certains enjeux, la réunion n'a cependant pas été construite comme étape intégrée au dispositif de recherche.

Élaboration de séquences d'enseignement

L'élaboration de séquences d'enseignement pour chaque objet choisi a été orientée à la fois par des considérations pratiques et théoriques. Mis en écho avec nos observations des pratiques courantes, les savoirs théoriques disponibles dans les travaux linguistiques, didactiques et psycholinguistiques ont permis de mieux cerner les difficultés du corps enseignant et des élèves et de définir plus clairement les enjeux et les dimensions essentielles à enseigner pour les objets grammaticaux choisis.

Prise en compte du contexte et des résultats des recherches antérieures

Du côté du contexte scolaire, les analyses exploratoires des ressources didactiques en Suisse romande montrent plusieurs difficultés. En premier lieu, si les prescriptions préconisent dès la fin des années 1970 (Besson *et al.*, 1979) l'articulation entre les deux finalités de l'enseignement grammatical, ces attentes demeurent à un niveau de principe sans propositions très claires de concrétisation dans les moyens d'enseignement (MER). Par exemple, Bulea Bronckart (2014) montre que les deux MER actuellement en usage (*Mon manuel de français et l'île aux mots*) au primaire ne peuvent être considérés comme des outils didactiques articulant production/compréhension textuelle et conceptualisation du système de la langue. D'autres travaux montrent 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 du GN), crée d'importantes confusions terminologiques que nous avons aussi observées dans les pratiques courantes (voir Darme-Xu *et al.*, 2021). Du côté des élèves, des problèmes de conceptualisation, des procédures d'identification peu efficaces ou encore des confusions entre classes grammaticales et fonctions syntaxiques sont régulièrement constatés (voir par exemple Beaumanoir-Secq & Renvoisé, 2020, sur l'identification de l'adjectif ou encore Corteel, 2016, à propos des expansions du nom). S'agissant des valeurs des TdP, celles-ci sont enseignées de manière inégale, au gré des textes (notamment narratifs) travaillés. En même temps, les règles présentes dans les manuels et dans certains documents de référence (cf. Boivin & Pinsonneault, 2008 ; Chartrand *et al.*, 1999/2011) donnent une vision abstraite du système, matérialisée par l'utilisation de la ligne du Temps et par la mise en correspondance entre une forme verbale et une valeur (p. ex. le passé composé sert à exprimer une action passée et achevée).

D'un point de vue pratique, nous avons cherché à tenir compte du contexte dans toute sa complexité et les analyses effectuées (des pratiques courantes et moyens d'enseignement notamment) nous ont permis de proposer des outils à la fois pertinents, car traitant des dimensions linguistiquement importantes et absentes des pratiques habituelles, mais que nous espérons acceptables par les enseignant·e·s.

À la recherche de la bonne distance entre pratiques courantes et dimensions linguistiquement importantes

Concernant l'articulation entre grammaire et textes, l'analyse des pratiques courantes témoigne de la place prépondérante donnée au texte (ou à un assemblage organisé de phrases pour le CN), tant pour analyser la notion que pour proposer des productions avec contrainte. L'analyse des moyens d'enseignement encore en usage montre que ces moyens ne sont pas efficaces pour « concevoir, didactiser et mettre en pratique » cette articulation (Bulea Bronckart, 2015, p. 10). L'un des objectifs centraux de notre dispositif d'ingénierie didactique est d'élaborer, de faire expérimenter puis de réaménager des séquences d'enseignement opérationnalisant une articulation entre grammaire et textes, pour offrir aux enseignant·e·s des outils concrets pour répondre aux prescriptions. 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 ; suit un travail de conceptualisation explicite des dimensions de la notion à partir d'un corpus ; un réinvestissement textuel permet de mettre à l'épreuve cette conceptualisation ;
- la logique d'alternance rapprochée (SAR) 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.

**SIS – Séquence d'intégration structurante :****SAR – Séquence d'alternance rapprochée :**

Figure 3. Deux logiques didactiques pour construire les séquences d'enseignement

Si les points de départ (syntaxique pour l'une, textuel pour l'autre) et d'arrivée sont différents, les deux logiques proposent un temps central de manipulations et d'analyse d'un corpus d'exemples suivi d'une conceptualisation avant un réinvestissement textuel. En ce sens, nous nous approchons des trames observées au primaire et dans une moindre mesure au secondaire ; en effet, la majorité des trames observées au secondaire proposent très rapidement de définir la notion, alors qu'au primaire ces activités apparaissent après des activités de découverte plus implicite de la notion. En revanche, nous nous distançons des pratiques observées en instaurant une phase de conceptualisation très explicite, visant la construction avec les élèves de procédures d'identification efficaces pour pallier les difficultés observées. Cela nous a conduits à élaborer un outil et une démarche de conceptualisation qui mettent l'accent sur les justifications et verbalisations des procédures d'identification, et, de fait, les caractéristiques définitoires de l'objet enseigné (Nadeau & Fisher, 2006). Par ailleurs, nous avons aussi tenu compte des manques observés dans les pratiques au regard des savoirs théoriques à disposition. Nous avons ainsi opté pour une conception multidimensionnelle des deux objets afin de favoriser leur conceptualisation par les élèves. Pour le CN, il s'agit de bien montrer son insertion dans le groupe nominal et sa dépendance syntaxique au nom et de recourir à la substitution d'une structure par une autre pour faciliter sa distinction d'autres fonctions, par exemple de l'attribut (Marmy Cusin *et al.*, 2021). Pour les valeurs des TdP, nous avons choisi de considérer deux réalisations du système du passé : celui dont le temps de référence est le PS, et celui dont le temps de référence est le PC. Ces deux réalisations traduisent des postures différentes par rapport à la situation d'énonciation et créent des effets différents. Dans cette optique, c'est la situation énonciative qui permet de situer l'origine (déictique *vs* absolue) des événements racontés, le moment de la parole qui sert de repère et le degré d'implication de l'énonciateur. Les activités et les outils de conceptualisation proposés dans nos séquences visent dès lors à favoriser la construction d'une vision systémique, dynamique des temps du passé où la valeur est pensée comme un calcul qui dépend de plusieurs éléments (Merhan & Gagnon, 2021).



Retours des enseignant·e·s sur les séquences : analyse exploratoire des entretiens

Nous posons la focale sur les entretiens menés avant et après l'enseignement des séquences de type SIS (voir les plans de ces séquences en annexe). Ces premières analyses portent sur la première partie des entretiens, animés par des questions ouvertes visant à laisser les enseignant·e·s s'exprimer librement sur ce qu'ils ou elles avaient envie de dire à propos de la séquence. Il s'agit de résultats encore intermédiaires, dont nous faisons ressortir les tendances fortes ainsi que les pistes de réflexion qu'ils ouvrent pour le remaniement des séquences à venir.

Réception de la séquence sur le CN

En premier lieu, l'aspect plaisant et ludique des séquences est relevé par l'ensemble des enseignant·e·s, au primaire comme au secondaire. Les enseignant·e·s du primaire précisent que les élèves n'ont pas vraiment eu l'impression de faire de la grammaire, ce qui a favorisé l'entrée dans la séquence selon l'enseignante 7F05 :

j'ai l'impression qu'ils ont eu du plaisir / qu'ils ont pas forcément / vu dans toutes les activités qu'on faisait de la grammaire donc ça c'est une bonne chose (rires) parce que / parce que du coup ils étaient plus enclins à travailler (7F05, Entretien post)

À titre anecdotique, mais tout de même révélateur, l'activité la moins appréciée des élèves dans cette classe est l'activité 4, que l'enseignante estime plus proche de ce que les élèves font habituellement en grammaire à l'école. Cette activité, qui suit la phase de conceptualisation, demande aux élèves de distinguer la fonction de CN d'autres fonctions (attribut, CV ou CP).

Concernant toujours la séquence dans son ensemble, son aspect progressif est régulièrement souligné : « ouais je trouve que c'est bien construit parce que ça / ça va vraiment euh / c'est graduel quoi » (7F05, Entretien ante) ; « elle est bien construite c'est-à-dire qu'elle / va vraiment du plus / voilà du simple de la plus petite enfin de la plus simple observation jusqu'à une / une production » (10F01, Entretien post). Dans la partie des entretiens que nous avons analysée, les enseignant·e·s s'attardent moins que ceux et celles ayant testé la séquence TdP sur les options retenues quant à la démarche d'enseignement (posture de recherche, démarche s'appuyant sur les observations et la verbalisation des élèves) et l'articulation grammaire-textes. Nous constatons néanmoins que les activités portant sur les textes sont celles qui remportent le plus d'adhésion, particulièrement au primaire : l'activité 1, dans laquelle le texte est support à l'observation, et les activités proposées en fin de séquence visant un réinvestissement textuel. L'une des deux enseignantes de 7^e année pointe toutefois que si la séquence permet la découverte de la notion, elle manque d'activités d'exercisation (de « drill ») juste après la conceptualisation. L'utilité de l'outil de conceptualisation est en revanche soulignée dans la plupart des entretiens.



Le point de vue des deux enseignant·e·s du secondaire est très contrasté, voire opposé. Ainsi, l'enseignante de 10F01, qui enseigne à des classes de latinistes, estime que le début de la séquence est trop facile, voire inadapté à son public : «les deux premières activités voire les / trois premières activités / c'est vraiment euh / apprentissage de ce que c'est un complément de nom [...] or / ils savent ce que c'est un complément de nom» (Entretien ante). Si elle est assez critique envers le début de la séquence, elle apprécie cependant les deux activités de réinvestissement textuel proposées en fin de séquence :

la fin c'est cool / la fin euh / par exemple le fait que dans les mouches là le fait que / euh les / les CN permettent justement une :: / un point de vue etcetera ça c'est quelque chose qui peut les intéresser et puis qui sera peut-être / euh :: voilà nouveau / et puis les / l'activité 6 sur euh éviter les trans les répétitions etcetera condenser ça ça peut être intéressant (10F01, Entretien ante)

Il semble, au vu de ce propos, que l'intérêt d'enseigner le CN soit davantage d'ordre textuel pour cette enseignante. Elle paraît en tout cas plus dubitative sur le fait d'enseigner la notion pour elle-même :

peut-être ils arrivent pas à tous les identifier / peut-être qu'on a jamais parlé alors ça j'ai jamais parlé de juxtaposition emboitement tout ça voilà [...] d'un autre côté je suis pas sûre / que / ce soit hyper important (10F01, Entretien ante)

L'enseignant de la classe 10N04 estime au contraire qu'il s'agit d'une bonne séquence pour découvrir le CN et apprécie particulièrement le début de la séquence, qui lui semble adapté à tous les niveaux :

le début sans problème pour euh / tous les élèves [...] et après peut-être que / pas forcément adapté pour les les élèves un peu moins / avec un peu avec un peu plus de difficultés on va dire (Entretien ante)

Il s'interroge notamment sur les notions d'emboitement et de juxtaposition, qu'il estime trop complexes pour des élèves de niveau plus faible.

Au regard de ces points de vue contrastés, il sera intéressant de compléter l'analyse avec d'autres classes. La diversité des niveaux en 10^e année amène d'ores et déjà à réfléchir à une différenciation en fonction des filières. L'enseignante de 10F01 propose d'ailleurs une piste assez intéressante pour le remaniement de nos séquences :

donc en fait / pour moi / je pense qu'il faudrait faire / des activités un peu tronc commun / tu vois / et puis après / faire des activités euh :: optionnelles / euh :: suivant les niveaux de classe tu vois (Entretien post)

Enfin, concernant la durée des séquences proposées, plusieurs enseignant·e·s mentionnent le peu de temps à leur disposition pour proposer des séquences aussi conséquentes pour chaque objet grammatical au programme :



si on devait / on devait faire autant d'activités par rapport à chaque thématique qu'on aborde en grammaire on aurait (rires) on n'aurait jamais le temps de / de tout faire ce que / ce qui est plus ou moins prévu et euh / proposé et / obligatoire dans le PER (7F05, Entretien ante)

L'enseignante de 10F01 précise même qu'elle n'enseigne jamais cette notion pour elle-même aux classes de 10^e année qu'elle a généralement: elle l'aborde plutôt au travers d'autres notions, comme la subordonnée relative.

Réception de la séquence sur les valeurs des TdP

La démarche retenue semble globalement remporter l'adhésion des enseignant·e·s, quelles que soient leurs pratiques habituelles. Ainsi, qu'ils ou elles déclarent enseigner la grammaire en privilégiant des démarches de type déductif ou de type inductif, tou·te·s semblent apprécier la posture de recherche dans laquelle la séquence tend à mettre les élèves et la démarche de construction progressive de la notion s'appuyant sur leurs observations:

je me suis dit ça que c'était [...] c'était chouette / de partir sur des textes que j'aime toujours beaucoup cette posture de chercheur chercheuse / l'élève qui doit faire ses petites expériences ses petits tests etcetera c'est très chouette (10N02, Entretien ante)

De même, les enseignant·e·s adhèrent à l'articulation grammaire-textes proposée – partir du texte et y revenir en fin de séquence après avoir construit et conceptualisé la notion – et apprécient donc la structure de la séquence et l'enchaînement des activités, à l'instar de l'enseignant de la classe 8F08:

alors moi j'aime bien hein ce cette manière de faire [...] euh alors bien sûr que ça te prend / plus de temps mais ça / ça c'est ça ça ça m'intéresse / euh d'avoir des indices le fait euh / les mettre en immersion en disant ben vous êtes des chercheurs il faut trouver des indices d'arriver sur la carte conceptuelle / euh / ça c'est top / de repartir dans dans l'écriture une fois qu'on a trouvé tous les indices / euh ça c'est chouette (Entretien post)

Toutefois, les activités s'appuyant sur l'intuition linguistique des élèves sont perçues comme plus problématiques à mettre en œuvre, en particulier l'activité 3, qui consiste à trouver différentes combinaisons possibles entre plusieurs temps verbaux, entre temps verbaux et organisateurs textuels, puis à juger l'«acceptabilité» de l'énoncé. Elle semble mettre en difficulté les enseignant·e·s du primaire, qui ne savent pas comment gérer les propositions des élèves. L'enseignante de la classe 8F08 met en partie ces difficultés sur le compte de sa propre connaissance de l'objet:

comment **moi** en n'ayant pas vraiment la clé / de de ce qui est demandé pour la mise en commun comment je vais mener ça tu vois [...] là je pense que / personnellement j'avais pas les / les les outils nécessaires / la théorie nécessaire pour euh / pour passer à travers ce cette séquence-là (8F08, Entretien post)



Le guidage n'est pas en cause pour l'autre enseignante du primaire, qui s'estime à l'aise théoriquement, mais semble s'interroger sur la finalité de l'activité :

il fallait les laisser un peu dire c'était un peu de d'eux que ça devait venir mais finalement on a on arrivait à pas grand-chose en fait j'trouvais (7V02, Entretien post)

Le point de vue de l'enseignante de 10N02 est plus contrasté. Si elle mentionne avoir été déstabilisée à certains moments, elle souligne l'intérêt selon elle de « faire référence » à l'intuition de l'élève :

je trouve que c'est très intéressant et je pense c'est / c'est ça qui permet à cette séquence d'être complètement transposable à des plus petits degrés à des plus grands degrés à des niveaux plus faibles (Entretien post)

Plus généralement, les enseignant·e·s du primaire expriment un certain malaise avec les activités visant à faire verbaliser et émettre des hypothèses qui ne s'appuient pas sur des éléments concrets, observables dans des textes, comme l'illustrent ces propos de l'enseignante de 7V02 concernant l'activité 3 :

il y a pas ce côté concret des mondes / quand quand on parle des temps uniquement / euh :: ben on peut on peut leur dire voilà ok dans ce texte t'es dans quel monde / et puis tout d'un coup / t'as vu est-ce que c'est cohérent que tout d'un coup là tu changes de temps (Entretien post)

Quant à l'outil de conceptualisation, si la plupart des enseignant·e·s mentionnent son utilité, leurs avis divergent quant à sa forme et à sa fonction. Concernant sa forme, la remarque de l'enseignante 10N02 traduit une divergence de fond quant à la conception même du fonctionnement des temps. Elle déclare en effet dans l'entretien ante préférer le schéma qu'elle utilise habituellement, et qui propose une représentation linéaire du fonctionnement des temps :

j'étais confortable avec mon outil qui [...] a une ligne et puis on voit que le passé le / plus-que-parfait il est au tout début et puis que / l'imparfait et le passé simple ils sont / ensemble / et puis enfin / et pis là y'a un petit peu des allers-retours [...] comme ça c'est pas celui qui m'a paru euh / le plus simple [...] à utiliser (Entretien ante)

Enfin, l'ensemble des enseignant·e·s évoquent la durée de réalisation de la séquence, qui est largement sous-estimée selon eux.

Cette première analyse exploratoire doit être confortée par une analyse de l'intégralité du corpus d'entretiens. Toutefois, elle permet d'ores et déjà de soulever un ensemble de points d'attention et des pistes de réflexion pour le remaniement de nos séquences, que nous esquissons dans la conclusion.



Conclusion

L'analyse des pratiques courantes nous a permis de mieux appréhender l'objet enseigné, en observant à la fois les difficultés des élèves et les insuffisances des dimensions enseignées pour gérer ces difficultés. Si on observe des difficultés chez les élèves à identifier les CN et à les distinguer, la construction d'une liste de structures prenant la fonction de CN, tâche organisatrice de l'enseignement courant de cette notion, ne permet pas de développer les procédures d'identification des élèves. Du côté des temps du passé, nos analyses montrent une focalisation sur le PS comme seul temps de référence du système du passé et une présence fréquente de la ligne du Temps pour théoriser les valeurs des temps. Cette appréhension généralement non systémique des deux objets avec une liste d'éléments (de structures prenant la fonction de CN ou de valeurs pour les TdP) ne permet pas une réelle appréhension de la notion dans toute sa complexité et plus généralement de la langue comme un système.

Du côté des démarches, l'enchaînement des activités observées s'ancre souvent dans une démarche tendancielle inductive, mis à part l'enseignement du CN au secondaire, séquentialité aussi adoptée dans nos séquences. De même, dans les pratiques courantes, le texte est souvent utilisé comme point de départ et point d'arrivée des objets travaillés, schéma adopté dans la séquence expérimentée (cf. annexes 2 et 3). Cette manière de faire en accord avec les pratiques courantes a certainement joué un rôle dans l'appréhension somme toute positive de nos séquences par les participant·e·s à la recherche. Les activités les plus appréciées des élèves sont les activités textuelles en amont ou aval de la conceptualisation et la posture de recherche semble avoir été valorisée tant par les élèves que par les enseignant·e·s.

Certains freins et points d'accroche sont encore à analyser plus largement, mais nous permettront de reprendre et améliorer nos séquences en vue d'une diffusion plus large. Du côté de la fonction syntaxique de CN, il semble nécessaire de proposer au primaire une activité qui entraîne l'utilisation des dimensions conceptualisées avant de vouloir distinguer cette fonction syntaxique d'autres fonctions (voir activité 4, annexe 2). Pour le secondaire, il faudra réfléchir aux possibilités de différencier la séquence en fonction des différentes filières de ce cycle. Concernant les TdP, deux points d'attention ressortent de ces premières analyses. Les activités s'appuyant sur l'intuition linguistique des élèves, qui semblent mettre les enseignant·e·s en difficulté, devront faire l'objet d'une nouvelle réflexion de notre part, pour proposer par exemple un guidage plus sécurisant pour la mise en œuvre de l'activité. En outre, la délinéarisation de la représentation du fonctionnement des temps du passé semble entrer en conflit avec les habitudes et représentations des enseignant·e·s et nécessite d'être davantage explicitée.

Ces discours, faisant peut-être partie d'habitus scolaires liés à un genre professionnel (Clot & Faïta, 2000), montrent l'importance de la prise en compte de ces analyses dans la phase de remaniement prévue dans notre recherche, mais aussi une des limites possibles de notre méthodologie de recherche.



Il sera peut-être nécessaire de penser un dispositif de recherche davantage participatif pour la réélaboration de nos séquences, ceci afin de permettre aux participant·e·s de mieux s'approprier le dispositif et ses fondements. Ces coconstructions et réflexions collectives permettraient d'affiner le guidage didactique afin de développer un outil utilisable de manière autonome. En effet, si l'enseignant·e reste seul·e responsable de son agir professionnel, il s'agit de soigner la présentation des objets tels que conceptualisés dans nos séquences afin que ces dernières soient réellement utilisables « clé-en-main » au plus près de leurs fondements didactiques.

En synthèse, cette contribution présente des éléments concrets que l'ingénierie didactique dite « interactive » a pu apporter à l'élaboration et à la réévaluation de nos séquences didactiques. En amont de la construction du dispositif d'ingénierie, nous avons pu constater l'importance de ces va-et-vient entre chercheur·euse·s et enseignant·e·s notamment grâce à l'analyse des pratiques courantes et aux discours des enseignant·e·s dans les entretiens. Cette première étape a permis d'allier expertise théorique et didactique des chercheur·euse·s et prise en compte des besoins, habitudes et difficultés du terrain pour penser des activités innovantes palliant les difficultés des élèves. En revanche, ces réflexions n'ont pas été menées de concert avec les enseignant·e·s, ceux·celles-ci ne constituant pas une communauté de recherche et n'étant pas toujours les mêmes dans les phases 1 et 2. Dans un second temps, l'interaction entre chercheur·euse·s et enseignant·e·s lors des entretiens liés à l'expérimentation des séquences nous permet de prendre en compte l'expertise des praticien·ne·s. L'analyse des pratiques et des entretiens est nécessaire à l'identification des points de vigilance et points de compromis sur lesquels ces séquences devront être ajustées pour favoriser leur appropriation lors d'une diffusion plus large. Il s'agira aussi de porter une réflexion plus approfondie, en termes méthodologiques, sur la manière dont ces séquences doivent être remaniées pour peut-être susciter une forme d'innovation, de questionnement et de réajustement des pratiques, liés aux enjeux de l'enseignement grammatical.



Références

- Anadon M. (2007). *La recherche participative : Multiples regards*. Presses de l'Université du Québec.
- Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 8(1), 59-72.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-Based Research : Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.
- Beaumanoir-Secq, M., & 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., & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français*. Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- Biao, F., Falardeau, E., & Lord, M.-A. (2021). Ingénierie didactique collaborative de seconde génération : le cas de l'articulation langue-texte. *Transpositio*, 3. <https://www.transpositio.org/articles/view/ingenierie-didactique-collaborative-de-seconde-generation-le-cas-de-l-articulation-langue-texte>
- Boivin, M.-C., & Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique*. Beauchemin.
- Bourdages, R., Gagnon, R., Capt, V., & Foucambert, F. (2021). De la tâche à l'activité, de la mesure à l'enseignement : considérations méthodologiques sur les habiletés métasyntaxiques en psycholinguistique et en didactique de la grammaire. *Éducation et didactique*, 15(2), 125-139. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.8810>
- Bulea Bronckart, E. (2014). Quels repères pour l'enseignement grammatical ? Examen de quelques références actuelles en Suisse romande. *Babylonia*, (2), 36-40.
- Bulea Bronckart, E. (2015). À grammaire rénovée, exercices... ? *La Lettre de l'AIRDF*, 57, 39-45.
- Bulea Bronckart, E., Marmy Cusin, V., & Panchout-Dubois, M. (2017). Les exercices grammaticaux dans le cadre de l'enseignement rénové du français : usages, problèmes, perspectives. *Repères*, 56, 131-149.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche et formation*, 87, 77-96.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R., & Simard, C. (1999/2011). *Grammaire pédagogique du français aujourd'hui*. Chenelière Éducation.
- Chartrand, S., & 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. (2010). *Plan d'études romand*. CIIP.
- Class B., & Schneider D. (2013). La Recherche Design en Éducation : vers une nouvelle approche ? *Frantice.net*, 7, 5-16.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Cortel, 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>
- Darme-Xu A., Marmy Cusin, V., & Degoumois, V. (2021). Partir des pratiques courantes en grammaire pour concevoir des outils efficaces : vers une ingénierie didactique interactive. In P. Roy (Ed.), *Colloque international francophone sur les recherches participatives* (pp. 73-85). Haute école pédagogique de Fribourg. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/319869>
- Dolz, J., & Silva-Harmeyer, C. (2020). Le dispositif séquence didactique pour enseigner les genres oraux. Bilan des recherches et perspectives. *Recherches*, 73, 21-34.
- Elalouf, M.-L. (1988). La détermination dans les grammaires scolaires. Niveau « collège ». In H. Huot et Groupe Grammaire scientifique du français. (Eds.), *De la grammaire scientifique à la grammaire scolaire* (pp. 77-92). Université Paris 7.
- Gagnon, R., Guillemin, S., Ducréy-Évequoz, C., Ticon, J., & Bourdages, R. (2021). Évaluer la production « spontanée » de récits oraux au secondaire obligatoire : un design de validation d'outils d'évaluation. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(2), 39-60. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-39>
- Giguère, M.-H., Nadeau, M., Fisher, C., Arseneau, R., & Quevillon Lacasse, C. (2018). Dialogue enseignants-chercheuses dans un accompagnement différencié pour développer les savoir-faire des élèves en syntaxe et en ponctuation. In S. Briquet-Duhazé et C. Turcotte (Eds.), *De la recherche en lecture-écriture à la pratique* (pp. 37-66). ISTE éditions.
- Giroud, A., Surcouf, C. & Ben Harrat, M. (2018). Conceptualiser à partir d'un corpus oral : l'influence de la « doxa » grammaticale. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2703>



- Marmy Cusin, V., Gagnon, R., Darne-Xu, A., & Bulea Bronckart, E. (2022). Pratiques courantes de l'enseignement grammatical : les cas des objets complément de nom et valeurs des temps du passé. In F. Neveu, S. Prévost, A. Steuckardt, G. Bergounioux & B. Hamma (Eds.), *8^e Congrès Mondial de Linguistique Française*. Edp sciences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202213806017>
- Marmy Cusin, V., Stoudmann, S. & Degoumois, V. (2021). La fonction de complément de nom, entre grammaire et texte : un espace pour réinterroger la discipline français et sa didactique. In E. Bulea Bronckart et C. Garcia-Debanc (Eds.), *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français: quelles articulations ?* (pp. 223-246). Presses universitaires de Namur.
- Merhan, M., & Gagnon, R. (2021). Repenser l'enseignement des temps du passé à l'aide de la notion d'articulation. In E. Bulea Bronckart et C. Garcia-Debanc (Eds.), *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français: quelles articulations ?* (pp. 133-154). Presses universitaires de Namur.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.
- Nadeau, M., & Fisher, C. (2006). *La Grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Gaëtan Morin.
- Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage. *Éducation et didactique*, 14(2), 65-84. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6756>
- Roy P. (2021). Des recherches participatives en éducation : convergences et divergences ? In P. Roy, (Eds.), *Colloque international francophone sur les recherches participatives* (pp. 12-33). Haute école pédagogique de Fribourg. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/319869>
- Sanchez E., & Monod-Ansaldi R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Éducation et didactique*, 9(2), 73-94.
- Sénéchal, K. (2016). *Expérimentation et validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative : l'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire* (Thèse de doctorat, Université Laval). <http://www.theses.ulaval.ca/2016/32843/>
- Wirthner, M. (2017). *Outils d'enseignement : au-delà de la baguette magique. Outils transformateurs, outils transformés dans des séquences d'enseignement en production écrite*. Peter Lang.

