

Table des matières

1. Présentation générale du projet de recherche	1
2. Problématique, questions de recherche et hypothèses de départ	1
2.1. Problématique	
2.2. Questions de recherche	
2.3. Hypothèses	
3. Cadre théorique	5
3.1. La grammaire traditionnelle	
3.2. La grammaire rénovée	
3.3. La grammaire intégrée ou grammaire nouvelle	
3.3.1. Une grammaire de la phrase et du texte	
3.3.2. La construction des savoirs par une approche analytique et socioconstructiviste	
3.4. La séquence traditionnelle	
3.4.1. Transmission des savoirs	
3.4.2. Mise en pratique et évaluation	
3.5. La Séquence intégrée	
3.5.1. Choisir le genre de texte	
3.5.2. Construire la <i>modélisation didactique</i> du genre retenu	
3.5.3. Réalisation des productions initiales	
3.5.4. La contextualisation	
3.5.5. La décontextualisation	
3.5.6. La recontextualisation	
3.6. Définition des objets à enseigner	
3.6.1. Les compléments de phrase	
3.6.2. Les subordonnées relatives	
3.7. Modélisation didactique et liens avec les objets à enseigner	
3.7.1. Modélisation didactique du conte	
3.7.2. Liens avec les objets à enseigner	
3.7.2.1. Situation initiale et création du contexte fictionnel	
3.7.2.2. Narration	
3.8. Objectifs d'apprentissages issus de l'analyse a priori	
3.8.1. Objectifs d'apprentissages pour les CPh	
3.8.2. Objectifs d'apprentissages pour les SR	

4. Méthodologie	22
4.1. Méthode de recherche	
4.2. Analyse des données recueillies	
4.2.1. Analyse des évaluations traditionnelles	
4.2.2. Analyse des productions complexes	
5. Grammaire traditionnelle : présentation des deux parties de la séquences et des évaluations réalisées en classe	24
5.1. Préambule	
5.2. Ingénierie didactique	
5.2.1. Découverte des objets enseignés	
5.2.2. Mise en pratique	
5.2.3. Evaluation	
5.3. Réalisation en classe	
5.3.1. Découverte des objets enseignés	
5.3.2. Mise en pratique	
5.3.3. Les évaluations initiales et finales	
6. Grammaire intégrée: présentation des séquences et des évaluations réalisées en classe	29
6.1. Préambule	
6.2. Ingénierie didactique	
6.2.1. Contextualisation des deux notions	
6.2.2. Décontextualisation	
6.2.3. Recontextualisation	
6.3. Réalisation en classe	
6.3.1. Contextualisation des SR	
6.3.2. Contextualisation des CPh	
6.3.3. Décontextualisaiton des notions	
6.3.4. Production initiale et recontextualisaiton dans la production finale	
7. Évaluations traditionnelles: analyse des résultats	35
7.1. Les compléments de phrases: analyse des évaluations traditionnelles	
7.1.1. Résultats obtenus lors des évaluations diagnostiques	
7.1.2. Progrès réalisés dans les évaluations finales et hypothèses de compréhension	

7.1.3. Approche comparative de l'atteinte des objectifs dans les deux classes	
7.2. Les subordonnées relatives: analyse des évaluations traditionnelles	
7.2.1. Résultats obtenus lors des évaluations diagnostiques	
7.2.2. Résultats obtenus dans les évaluations finales et hypothèses de compréhension	
8. Approche comparative, relative à l'atteinte des objectifs dans les deux classes	49
9. Interprétation globale des résultats liés aux évaluations traditionnelles	52
10. Productions complexes: analyse des résultats	52
10.1. Influence des séquences d'enseignement sur le respect du schéma narratif	
10.2. Capacité des élèves à utiliser des CPh et des SR pour condenser l'information dans des phrases plus longues	
11. Bilan de notre analyse	56
11.1. Evaluations traditionnelles et résultats obtenus	
11.2. Effets de chaque séquence sur les productions complexes	
12. Bilan et perspectives de développement professionnel	59
13. Bibliographie	61
14. Annexes	

1. Présentation générale du projet de recherche

Dans le cadre de cette recherche, nous souhaitons nous intéresser à l'enseignement de la grammaire au secondaire I. Plus précisément, notre analyse cherchera à comparer les incidences, sur les apprentissages des élèves, d'un enseignement grammatical de type *traditionnel* et d'un autre de type *intégré*. Pour ce faire, deux classes de deuxième année niveau II, du CO d'Orsières, aborderont les mêmes notions, c'est-à-dire les compléments de phrase (dorénavant CPh) et les subordonnées relatives complément de nom (dorénavant SR), à travers les dispositifs d'enseignement évoqués ci-dessus.

Afin d'évaluer les résultats de cette recherche-action, les élèves réaliseront les deux mêmes travaux en début et en fin de séquence. Ces dernières prendront la forme d'une évaluation de type traditionnelle à partir d'exercices se concentrant sur un objectif spécifique et portant sur des phrases isolées et d'une production complexe d'un conte. Le travail d'analyse effectué sur les productions de contes nous permettra de comparer les résultats obtenus dans les deux classes et les progrès effectués par les apprenants. En terme de planification, les deux séquences se dérouleront de manière différente en classe, selon les préceptes propres à chaque approche grammaticale, mais leur planification sera semblable, à savoir: 4 périodes consacrées aux deux évaluations diagnostiques, 6 périodes (2 fois 3) aux enseignements des CPh et SR, puis 4 périodes pour les évaluations finales (14 périodes en tout).

Notre analyse abordera l'ensemble du processus de recherche-action. Premièrement, nous tâcherons de délimiter notre problématique et les questions de recherche en découlant. Deuxièmement, nous clarifierons le cadre conceptuel sur lequel s'appuie notre réflexion. Troisièmement, nous décrirons la méthodologie utilisée pour récolter les données. Quatrièmement, l'analyse se penchera sur le travail de planification, sa réalisation en classe et les productions des élèves. Finalement, la dernière partie de notre rapport se concentrera sur les évolutions de notre pratique professionnelle, au terme de cette enquête.

2. Problématique, questions de recherche et hypothèses de départ

2.1. Problématique

Après avoir achevé les corrections d'une pile de rédactions, existe-t-il un enseignant de français capable de ne pas douter de ses pratiques professionnelles? Aussi provocante soit-elle, cette question renvoie à une réalité du terrain: la difficulté que rencontrent certains apprenants à utiliser les connaissances construites en classe, dans leurs propres productions complexes.

Plus généralement, un tel constat renvoie à la problématique de l'enseignement de la grammaire.

Dans les années 1970, paraissait un ouvrage novateur pour l'enseignement du Français : *Maitrise du Français*, coécrit par Besson, Genoud, Lipp et Nussbaum. Ce livre qui devait être une référence pour les enseignants romands défendait une approche différente de la grammaire (ce que nous nommerons plus bas *grammaire rénovée*). Cette dernière consistait à construire les connaissances grammaticales des élèves à partir d'un travail inductif sur les textes. À l'heure actuelle, la poursuite des recherches en didactique du Français a permis de proposer, aux enseignants, des stratégies fondées sur les principes de la grammaire rénovée, mais en allant encore plus loin dans l'utilisation des textes (Fisher & Nadeau, 2006, Marmy Cusin, 2012). En effet, cette *grammaire nouvelle* (ou *grammaire intégrée*) insiste sur la posture analytique qu'il s'agit de développer chez les apprenants. Néanmoins, malgré les recommandations pédagogiques de tels ouvrages, ces perspectives didactiques ne semblent pas faire l'unanimité auprès des enseignants du primaire et du secondaire. En effet, nombreux sont les praticiens à juger cette méthode peu efficace et déstabilisante pour des apprenants habitués à aborder la grammaire comme un domaine à part, tel que le préconisent des ouvrages comme le BLED ou le Grevisse.

Durant notre formation pédagogique, nous avons abordé les principaux concepts d'un enseignement intégrant la construction des notions grammaticales au travail sur les textes (*séquences intégrées*). Par conséquent, le cadre de recherche que représente un mémoire professionnel nous semble une occasion propice pour mettre en pratique ces préceptes et en analyser les conséquences sur les apprentissages des élèves, et ce, en les comparant à une approche traditionnelle de la grammaire.

2.2. Questions de recherche

Le questionnement au cœur de notre recherche-action peut donc se présenter ainsi: quelles corrélations peuvent être faites entre une approche intégrée ou une approche traditionnelle de la grammaire, sur les apprentissages des élèves? Des possibles différences d'apprentissage peuvent-elles être attestées, suite au déploiement d'un dispositif intégré et un dispositif décroché :

- sur le développement de capacités liées à la production d'un genre de texte ?
- le cas échéant, quelles composantes du genre de texte apparaissent mieux maîtrisées par les élèves suite à un enseignement intégré ?

- sur les résultats obtenus lors des évaluations sommatives décrochées ?

Dans la partie suivante de notre recherche, nous formulerons nos hypothèses vis-à-vis de chacune de ces questions. Puis, une fois les séquences réalisées en casse, la partie analytique nous permettra de dégager des réponses qui viendront confirmer ou infirmer ces mêmes hypothèses.

2.3. Hypothèses

Lors de nos premières semaines de formations à la HEPVS, nous concédonons avoir fait preuve d'une certaine retenue vis-à-vis des perspectives d'enseignement grammatical qui nous étaient proposées. Toutefois, la lecture de certains articles clés et l'expérimentation en classe nous ont permis de franchir ces préjugés quelque peu réactionnaires et qui pouvaient se résumer ainsi: «si l'enseignement traditionnel a fonctionné pour nous, pourquoi en serait-il autrement aujourd'hui?»

Avant de formuler les hypothèses que nous tâcherons de vérifier par l'expérimentation et l'analyse, nous souhaiterions citer les propos du linguiste Roland Eluerd qui, en 1979 déjà, affirmait avec force les dangers d'une école figée et son besoin d'innovation, afin de rendre ses enseignements toujours plus efficaces et adaptés au plus grand nombre:

Que cette grammaire ait été utilisée pendant très longtemps et qu'après tout, les auteurs de ce livre n'en aient jamais appris une autre à l'école, n'infirme pas notre opinion. Dans cette école, les «bons élèves» apprenaient la grammaire très certainement en faisant implicitement la part des choses et peut-être moins à l'aide d'une démarche, qu'en dépit de la démarche. Les élèves moins chanceux n'avaient d'autres ressources que de mémoriser l'ensemble clos de connaissances défini par l'épreuve dictée-questions du Certificat d'Études Primaires. L'école aujourd'hui ne peut se résigner à ne pas essayer d'apprendre à réfléchir au plus grand nombre possible d'enfants et puisqu'elle peut choisir entre diverses démarches grammaticales. Pourquoi ne choisirait-elle pas la mieux adaptée au but qu'elle poursuit? (Eluerd, 1979, p. 102)

A la suite d'Eluerd, nous estimons que le travail intégré de la grammaire sera profitable à tous les élèves, et ce, de plusieurs manières. Plus précisément, les hypothèses que nous avons retenues et qui seront vérifiées par l'analyse sont les suivantes:

Selon Chartrand & Boivin (2004), la grammaire intégrée possède trois grands avantages vis-

à-vis de l'enseignement traditionnel et cloisonné. Premièrement, elle motive l'élève puisqu'elle donne du sens à l'activité grammaticale. En effet, en amenant ce dernier à réfléchir sur sa propre pratique langagière (autrement dit en abordant la grammaire par le biais de sa production personnelle), nous proposons une situation plus motivante et plus concrète qu'un apprentissage de règles à appliquer dans l'optique d'atteindre une norme esthétique et grammaticale du « bon langage » dont les auteurs classiques sont les dépositaires. En outre, cela facilite le travail de différenciation pour l'enseignant en lui donnant la possibilité d'accompagner chaque individu, dans l'évolution de sa propre langue, plutôt que de proposer une norme du bon usage à laquelle la classe doit se plier.

Deuxièmement, l'intégration de la grammaire permet de développer: «une représentation plus globale de la langue» (Chartrand & Boivin, 2004, p. 5). En effet, en décloisonnant grammaire, production et compréhension pour les aborder en même temps, l'enseignant propose une réflexion englobant l'ensemble des outils qui permettent le développement des capacités communicationnelles. C'est pour cette même raison que Véronique Marmy Cusin (2012) insiste sur l'importance d'une grammaire du texte et pas uniquement de la phrase. Par conséquent, nous pensons que, sur le long terme, l'enseignement intégré permettra à l'élève d'améliorer de manière plus importante la structure globale de ces productions, comparativement à un enseignement traditionnel et décroché. Plus précisément, il sera mieux « armé » pour respecter les caractéristiques propres au genre produit. Dans le cadre de notre recherche, nous estimons que le respect du schéma narratif sera un indicateur pour conforter cette hypothèse. Toutefois, face à des évaluations de type traditionnel, il nous paraît fort probable que les résultats obtenus soient plus satisfaisants pour des élèves ayant travaillé de manière décrochée puisque ces derniers se retrouvent face à un réflexion plus proche des exercices de mise en pratique réalisés en classe (travail au niveau phrasistique, cloisonnement des objectifs).

Troisièmement, cette méthode favorise «une maîtrise des normes et une capacité d'analyse» (Chartrand & Boivin, 2004, p. 5), puisqu'elle permet, tour à tour, d'analyser le fonctionnement de la langue par le biais des textes et de comprendre et produire des textes grâce au fonctionnement de la langue. En d'autres termes et à la suite de Marmy Cusin (2012), nous supposons que cette même méthode s'avère plus efficace pour permettre aux apprenants de mobiliser les savoirs qu'ils ont développés, dans le cadre d'une production complexe.

3. Cadre théorique

3.1. La grammaire traditionnelle

Dans sa thèse de doctorat, *Développer et comprendre des pratiques d'enseignement de la grammaire intégrées à la production textuelle: entre les dires et les faire*s, Véronique Marmy Cusin (2012) identifie trois méthodes d'enseignement de la grammaire. Elle distingue, dans l'ordre chronologique, la «grammaire traditionnelle», «la grammaire rénovée» et «la grammaire intégrée» (p.9).

L'enseignement traditionnel de la grammaire trouve son origine à la fin du XVIII^e siècle. Il demeure la perspective dominante jusque dans les années 1970. L'objectif général d'une telle pratique est de permettre à l'élève de se rapprocher le plus possible d'une double norme esthétique et orthographique qui constitue le bon usage de la langue.

D'un point de vue méthodologique, la grammaire traditionnelle s'enseigne à part. Autrement dit, les cours de Français sont cloisonnés en sous-disciplines enseignées séparément: grammaire, production de texte et compréhension de texte. En outre, les cours de grammaire se déroulent selon une méthodologie en trois étapes. L'élève découvre et apprend une règle (et les éventuelles exceptions à celle-ci). Ensuite, il applique ce qu'il a appris par le biais d'exercices conçus à partir de phrases isolées. Une fois ce processus terminé, il est considéré comme capable d'appliquer ce qu'il vient d'apprendre dans ses propres productions. En d'autres termes, on peut qualifier la grammaire traditionnelle de méthode déductive : puisque la pratique découle de la règle énoncée. Il s'agit donc d'une forme de behaviorisme grammatical dans lequel l'élève est passif, dans la mesure où il ne sera pas mené à comprendre le fonctionnement de sa langue, mais bien à appliquer ce que la norme lui impose.

3.2. La grammaire rénovée

Dans les années 1970, les recherches en didactique du français mènent à la parution de *Maîtrise du français*. Cet ouvrage concrétise une nouvelle approche de la grammaire, ce que nous appelons aujourd'hui la *grammaire rénovée*. L'objectif au cœur de celle-ci n'est plus d'atteindre une norme, mais d'apprendre à communiquer. Par conséquent, la grammaire est perçue comme un outil qui permet à l'élève de maîtriser le fonctionnement de sa propre langue et de communiquer.

D'un point de vue méthodologique, la grammaire rénovée se concentre sur l'analyse de la phrase. Elle fait également un premier pas dans la direction d'une approche analytique de la

langue, puisqu'elle préconise des activités qui, suivant Marmy Cusin (2012, p. 12), s'attachent à:

- observer un corpus représentatif de la notion à construire;
- analyser ce corpus à l'aide de "procédures rigoureuses et formelles", telles les manipulations syntaxiques (De Pietro, 2004, p. 81);
- identifier les régularités du système de la langue à partir de ces manipulations;
- dégager de cette analyse des règles et des définitions et les codifier.»

Cette méthode privilégie donc un mode inductif. En effet, il s'agit bien d'un raisonnement qui part du particulier pour aller vers le général. En d'autres termes, le travail à partir de corpus permet de déduire le fonctionnement de la langue et d'en tirer des règles dans une approche de constructivisme grammatical.

3.3. La grammaire intégrée ou grammaire nouvelle

3.3.1. Une grammaire de la phrase et du texte

Depuis la parution de Maîtrise du Français, l'évolution majeure dans les perspectives d'enseignement grammatical s'est concentrée sur la transition d'un niveau phrasistique à un niveau textuel. Pour autant, la grammaire nouvelle n'abandonne pas les réflexions sur la phrase et ses composantes qui constituent un passage indispensable dans la construction des compétences langagières. Toutefois, puisque le travail de la grammaire vise avant tout à développer les capacités communicationnelles de l'apprenant, il s'agit d'élargir la perspective en abordant également le texte, par le biais du genre que l'on peut définir comme une : «forme langagière, orale ou écrite, construite socialement, aux caractéristiques relativement stables et reconnues collectivement (Marmy Cusin, 2012, p.16)».

En d'autres termes, la grammaire nouvelle propose de faire réfléchir l'élève à partir de situations de communication concrètes et authentiques, afin de lui permettre de développer sa capacité à construire des phrases correctes et à organiser celles-ci de manière à produire des énoncés complets et faisant sens. Par conséquent, les productions complexes que réalise l'apprenant sont source d'apprentissages puisqu'elles lui permettaient d'améliorer ses capacités à communiquer plutôt qu'à construire des phrases isolées et coupées de leur situation de communication (Marmy Cusin, 2012, p.31)». Ainsi, il s'agit bien de développer les connaissances langagières des élèves par le biais d'un genre de texte étudié et produit. C'est pour cette raison que nous avons opté pour l'appellation « grammaire intégrée » (au

travail textuel) plutôt que « grammaire nouvelle ».

3.3.2. La construction des savoirs par une approche analytique et socioconstructiviste

Hormis l’élargissement de la réflexion au niveau textuel, la grammaire nouvelle se propose de renforcer l’approche analytique de la langue chère à la grammaire rénovée. En effet, elle cherche à placer l’élève dans une «démarche active» (Fisher & Nadeau, p. 171-185). En d’autres termes, il s’agit de mener l’élève à observer des corpus pour émettre des hypothèses en utilisant ses connaissances antérieures, vérifier ces dernières et les fixer par la formulation de lois, de définitions, de règles. Pour ce faire, les dispositifs choisis par l’enseignant doivent laisser une place importante aux stratégies socioconstructivistes qui permettent de créer des conflits sociocognitifs chers, notamment à Vygotsky, et favorisent la posture analytique de l’apprenant qui devra défendre ses hypothèses ou critiquer celles de ses pairs.

De son côté, l’enseignant joue également un rôle important dans les interactions qu’il assumera avec l’élève et son groupe. En effet, pour que ce type d’activité garde tout leur sens, il doit faire en sorte de nourrir les échanges entre apprenants et soutenir la réflexion du groupe. Par conséquent, il a la tâche d’interroger les élèves sur leurs stratégies et leurs raisonnements plutôt que d’endosser un rôle de validateur. De la sorte, il permet aux élèves d’arriver eux-mêmes aux conclusions attendues et soutient le débat entre pairs puisqu’il mène l’élève à expliciter son raisonnement et les conclusions qu’il en tire (Balsiger & Betrix Köhler, 1999). Ce fait a le double avantage d’être gratifiant et motivant pour ceux-ci et d’encrer plus profondément les apprentissages et la compréhension puisque les élèves ont traité les informations «en profondeur» (Fisher & Nadeau, p. 199). Dès lors, une fois les connaissances construites, il s’agit de les renforcer par le biais d’exercices respectant certaines caractéristiques et, bien évidemment, de les travailler également dans le cadre de productions complexes. Nous reviendrons plus en détail sur ces éléments dans la partie 3.5 consacrée à ce que nous nommons une *séquence intégrée*.

3.4. La séquence traditionnelle

Dans cette partie de notre rapport, nous allons tenter de décrire une séquence traditionnelle prototypique en lien avec les prescriptions théoriques présentées plus haut. Une telle séquence d’enseignement s’articule autour de trois moments (Marmy Cusin, 2012, p. 9-11, Fisher & Nadeau (2006, p. 122): la transmission et l’apprentissage de la définition ou de la règle et des

éventuelles exceptions qui la composent, la mise en pratique par le biais d'exercices ciblés et l'évaluation des apprentissages. Il nous semble important de caractériser chaque phase de manière plus précise.

3.4.1. Transmission des savoirs

Le moment de transmission suit un procédé qu'à la suite de Fisher & Nadeau (2006, p. 193) nous qualifierons d'enseignement *magistral*. Autrement dit, il se réalise par le biais d'une stratégie frontale au cours de laquelle le professeur transmet des informations à ses élèves qui se doivent d'intégrer ces dernières et les mémoriser. Cette activité peut prendre différentes formes: copie d'informations affichées au tableau ou dictées, lecture et commentaires d'un ouvrage de référence... En d'autres termes, l'apprenant adopte une posture de receveur et de mémorisateur.

3.4.2. Mise en pratique et évaluation

La mise en pratique se réalise par le biais d'exercices qui proposent un raisonnement morcelé, non complet, qui découpe la matière en sous-objectifs. Le travail s'effectue, la plupart du temps, à partir de phrases souvent tirées de textes d'auteurs et qui sont considérées comme la norme esthétique et grammaticale dont il s'agirait de se rapprocher. En outre, ces exercices privilégient une réflexion à partir de groupes de mots ou de phrases isolées, dans un prétexte souci d'efficacité et de concentration sur l'essentiel (Fisher & Nadeau, 2006, p. 124-125).

Consécutivement à ce que nous venons d'expliciter, l'évaluation se fait par un examen de type traditionnel qui reprend les caractéristiques des exercices décrits ci-dessus. Par conséquent, elle s'articule en objectifs cloisonnés et vérifiés par des exercices proches de ceux réalisés durant la phase précédente.

3.5. La Séquence intégrée

D'après Marmy Cusin (2012), la construction d'une séquence intégrée se déroule en cinq étapes. Afin de construire un cadre théorique complet et précis, nous allons les expliciter ici. En outre, ces dernières seront respectées lors de notre travail d'ingénierie didactique, comme nous tâcherons de le montrer au point cinq de notre recherche (partie analytique).

3.5.1. Choisir le genre de texte

Quand il s'agit de choisir le genre de texte qui sera abordé, une première sélection doit être

faite à partir des six types de discours ou «groupements retenus»¹ pour reprendre la terminologie du Plan d’Etude Romand (PER, consulté sur <http://www.plandetudes.ch/>). En effet, durant les trois cycles de sa scolarisation, l’apprenant est amené à côtoyer plusieurs fois chaque type de discours, à savoir, les discours: narratifs, descriptifs, informatifs, explicatifs, argumentatifs et injonctifs. Notons également que chaque genre de texte fait appel à plusieurs types de discours. Par exemple le genre recette de cuisine, à dominante injonctive, peut également contenir des passages descriptifs ou explicatifs. Par conséquent, une fois le type déterminé, il est important de retenir un genre faisant majoritairement appel à lui. De plus, selon les recommandations du PER, les genres qui permettent un travail de compréhension et d’expression écrite et orale sont à privilégier.

3.5.2. Construire la modélisation didactique du genre retenu

La modélisation didactique est un outil propre à la didactique du Français qu’il nous faut rapidement définir ici. Selon le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuters, 2007), le modèle didactique du genre (ou modélisation didactique) est «une construction théorique à visée descriptive» (p. 141). Cette construction permet de «définir un objet enseignable» (p. 141), en l’occurrence un genre de texte pour ensuite construire «des séquences didactiques» (p.141). De Pietro & Schneuwly (2003) le définissent plus concrètement encore dans leur article *Le modèle didactique du genre: un concept de l’ingénierie didactique*. Ils insistent sur les éléments que doit contenir une bonne modélisation. Ces derniers sont au nombre de cinq : «la définition globale du genre, les paramètres du contexte communicatif, les contenus spécifiques, la structure textuelle globale, les opérations langagières et leurs marques linguistiques» (p. 32 – 33). Cet outil possède donc une visée multiple:

- identifier pour l’enseignant les éléments qu’un genre de texte permet de travailler de manière intégrée,
- anticiper les difficultés des élèves,
- planifier, ensuite, sa séquence en intégrant structuration, compréhension, production
- construire des outils d’évaluation formative, formatrice (guide d’écriture) et sommative.

¹Nous utiliserons ici le terme *genre* qui a été retenu en cours de didactique du Français, mais précisons par souci de clarté que l’on peut aussi rencontrer l’expression «formes» de discours. En outre, certains manuels scolaires utilisent de manière aléatoire les termes *types*, *formes ou genres*. En effet, il n’est pas rare de rencontrer des expressions comme «genres de discours» ou «type narratif». Toutefois, dans le cadre de notre recherche, nous respecterons la nomenclature décrite plus haut à savoir *genres de textes et types de discours*.

En d'autres termes, la modélisation didactique² permet de construire, lors de l'analyse a priori, la carte d'identité du genre qui sera utilisé en classe. De la sorte, il devient plus aisément de fixer en corrélation avec le PER, les objectifs grammaticaux qui seront abordés, puisque les genres de texte, de par leurs spécificités, convoquent des fonctionnements grammaticaux différents. En outre, en anticipant certaines difficultés que pourrait induire le genre, l'enseignant se prépare au mieux et son travail de planification n'en est que plus efficace.

Bien évidemment, il nous faut également préciser ici qu'il importe à ce même enseignant de faire des choix parmi l'ensemble des objectifs grammaticaux abordables par un genre de texte. Dans le cas contraire, une séquence deviendrait bien trop longue et complexe pour les élèves qui perdraient rapidement leur motivation. Par conséquent, il est nécessaire pour l'enseignant de faire le deuil de l'exhaustivité et d'accepter de remettre à plus tard et de confier à un autre genre l'apprentissage de certaines notions qui auraient pu être abordées à ce moment-là.

Les dernières parutions auxquelles nous avons pu accéder nous ont permis de relever une autre possibilité offerte par les modélisations didactiques. En effet, comme le montrent Dolz, Gagnon et Vuillet (à paraître), elles «fournissent une grille [de] critères et [d']indicateurs pour évaluer les capacités et les difficultés des apprenants»³. En d'autres termes, elles facilitent l'évaluation de l'enseignant puisque ce dernier dispose de critères et d'indicateurs établis par la modélisation, pour construire sa grille d'évaluation.

3.5.3. Réalisation des productions initiales

Avant même les premières heures de cours et si possible quelque temps avant de débuter la séquence, il s'agit de proposer aux élèves la réalisation d'une production complexe en lien avec le genre de texte retenu. Une telle pratique comporte plusieurs intérêts pour une séquence intégrée. D'abord, une fois analysée par l'enseignant, elle lui permet d'évaluer l'état des connaissances de ses élèves tant du point de vue de la maîtrise du genre que pour les notions qui seront abordées. En outre, cette analyse permet d'affiner la première planification et de l'adapter en fonction des enseignements tirés.

²Dans certaines didactiques, par exemple en Sciences humaines, l'analyse a priori s'accompagne souvent de la construction d'une carte conceptuelle. Il nous semble pertinent de relever que la modélisation didactique constitue une forme de carte conceptuelle du genre de texte. Pour autant, la carte conceptuelle «classique» demeure un outil précieux pour l'enseignement du Français notamment pour mettre en évidence les prés requis nécessaires à l'apprentissage d'une notion, comme nous le montrerons plus loin, au sujet de la subordonnée relative.

³Nous montrerons, dans la quatrième partie de ce rapport, comment la modélisation didactique du conte permet de construire une grille d'évaluation pertinente pour analyser le corpus de productions complexes à disposition.

Ensuite, l'ensemble de ces textes constitue un corpus à disposition du professeur pour le travail d'ingénierie didactique et la construction des supports de cours (construction des notions et exercices de renforcement). En effet, comme nous le mentionnions dans notre description de la grammaire intégrée, il est important de partir des textes d'élèves et de leur analyse. Cela permet de proposer une tâche authentique et motivante pour la classe (Fisher & Nadeau, p. 131-133). De plus, ce même corpus devra être soumis à l'analyse de l'élève à qui il sera proposé de retravailler son texte, à la lumière des enseignements reçus. Un tel dispositif comporte également l'avantage d'aiguiser les capacités d'autoévaluation de l'apprenant.

3.5.4. La contextualisation

La réalisation des activités d'apprentissage gagne à s'organiser en trois temps qui sont: la *contextualisation*, la *décontextualisation* et la *recontextualisation* (Fisher & Nadeau, p. 170-199). Nous nous proposons de définir plus précisément ces trois moments clés.

La *contextualisation* se cristallise autour de la construction de la connaissance. Cette dernière se déroule également en trois temps. D'abord, la découverte de la notion à intégrer, à l'aide d'un corpus de textes (repérage et manipulations de phrases). Ce premier temps peut se dérouler de manière individuelle ou lors de travaux en groupe (de différentes tailles), l'important étant de varier les «dispositifs didactiques» afin d'éviter la lassitude au sein de la classe (Marmy Cusin, 2012, p. 47). Ensuite, l'élève doit être amené à formuler des hypothèses à l'aide d'un questionnement ouvert et favorisant sa réflexion. Finalement, il s'agira de vérifier la pertinence de ses hypothèses, et le cas échéant, de les infirmer pour en formuler de nouvelles. Pour accompagner ce travail, l'enseignant dispose de nombreuses stratégies: proposer un deuxième corpus de texte, endosser le rôle d'accompagnateur, fournir un corrigé partiel... De manière générale et une fois que chaque élève est parvenu à construire la notion, une phase d'institutionnalisation est souhaitable, afin de s'assurer que l'ensemble de la classe possède les bonnes informations.

3.5.5. La décontextualisation

La *décontextualisation* intervient quand l'objet à enseigner a été défini. Ce deuxième moment consiste à mettre à l'épreuve les nouvelles connaissances de l'élève, grâce à des exercices de renforcement. Toutefois, il est important de souligner que ces exercices devraient respecter certaines caractéristiques que Fisher & Nadeau (2006) ont le mérite de décrire avec précision.

Le premier indice d'un exercice de qualité réside dans sa consigne qui doit proposer une

activité complexe et complète. En d’autres termes, elle doit placer l’élève face à une analyse globale compte tenu de la définition qui a été construite précédemment. Ainsi, il sera plus intéressant de proposer un exercice de repérage et de transformation de phrases plutôt que de séparer les deux activités mentales (par exemple: *Souligne les compléments de phrase et complète les phrases qui n’en contiennent pas*).

Le deuxième point important consiste à proposer des items sous la forme de phrases complètes (qu’elles soient simples, complexes ou à construction particulière), de paragraphes ou de textes complets. Cette variation est également revendiquée par Marmy Cusin (2012, p. 47) qui insiste sur l’importance de «favoriser différents niveaux d’analyse des textes, en travaillant aussi bien au niveau du texte, du paragraphe, de la phrase...». Ceci est indispensable pour mettre l’apprenant dans une situation où il sera forcé d’effectuer un raisonnement complexe. En outre, il s’agit de varier les formes linguistiques utilisées. Cette stratégie permet d’éviter que l’élève tombe dans un raisonnement «mécanique» et pas représentatif de son niveau d’acquisition actuel. Par exemple, dans une activité liée au repérage et à la manipulation de compléments de phrase (CPh), on tâchera de varier au maximum leurs positions, leurs nuances sémantiques et leurs classes grammaticales. Une telle pratique étant plus représentative de la capacité de l’élève à identifier un CPh selon ses caractéristiques et non de manière empirique ou intuitive.

Le troisième et dernier point a déjà été mis en avant. Dans un souci de motivation et d’authenticité, il est judicieux d’utiliser des extraits de productions d’élèves pour construire ces exercices. En plus des avantages déjà mentionnés plus haut, ce choix revêt un côté gratifiant pour les élèves qui se rendent compte de leurs capacités à construire des phrases complètes et analysables⁴. D’un point de vue plus personnel, il nous paraît intéressant de pousser ce procédé plus loin et de parfois proposer des exercices différenciés et totalement personnalisés en construisant ceux-ci uniquement à partir de productions de l’élève même. Bien que chronophage pour l’enseignant, ce procédé est très intéressant et permet véritablement à l’élève de se confronter à sa propre langue, de l’analyser et de l’améliorer. Marmy Cusin (2012) insiste également sur l’importance de l’utilisation des productions initiales et propose un autre type d’activités à partir de ces dernières, à savoir la réflexion critique sur celles-ci, leur retravail, voir même la production «d’écrits intermédiaires» (p. 48).

⁴D’un point de vue empirique, nous avons constaté avec surprise à quel point un apprenant pouvait ressentir de la satisfaction en reconnaissant l’une de ses phrases dans un exercice proposé à la classe. Souvent, il ne résiste pas à la tentation de lever la main pour rappeler qu’il est l’auteur de cet extrait.

3.5.6. La recontextualisation

A de nombreuses reprises, nous avons insisté sur l'importance d'une approche communicationnelle de la grammaire. Dès lors, pour que cette dernière soit pleinement réalisée et afin de «boucler la boucle», la dernière étape d'une séquence intégrée réside dans la réalisation d'une production complexe et finale à partir de laquelle l'élève sera évalué. Ainsi, il s'agit bien de «mettre le texte au centre de l'apprentissage de la langue et de l'utiliser à la fois comme point de départ et comme aboutissement de l'enseignement du français» (Marmy Cusin, 2012, p. 46).

Cette rédaction doit se faire selon des consignes bien précises, pour que l'élève soit en mesure de réinvestir ses apprentissages dans sa rédaction. Pour ce faire, il nous semble intéressant d'utiliser la consigne contraignante, qui permet de focaliser l'attention de l'élève sur les apprentissages à réinvestir (Marmy Cusin, 2012, p. 34). Dans cette perspective, un outil nous semble particulièrement intéressant: le guide d'écriture. En effet, ce dernier permet à l'élève de rédiger et relire son texte en se concentrant sur une partie bien précise des compétences que demande une production complexe. De la sorte, il évite la surcharge cognitive qu'entraînent souvent de telles activités et qui débouche sur une désorganisation de l'apprenant qui ne sait plus «par quel bout empoigner» l'activité qui lui est proposée (Balsiger & Betrix Köhler, 1999).

3.6. Définition des objets à enseigner

Comme mentionné plus haut, les deux notions grammaticales que nous avons retenues pour notre recherche sont les compléments de phrase (ci-après CPh) et les subordonnées relatives compléments de nom (ci-après SR). Pour construire les définitions à partir desquelles travailler avec les élèves, nous nous sommes appuyés sur le livre intitulé *Lire, écrire, comprendre la grammaire*. Cet ouvrage est fourni à tout enseignant romand, par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (ci-après CIIP). Ce choix nous paraît incontournable puisqu'il doit nous servir «de référence dans la sélection et la production de moyens d'enseignement (p.3)». En outre, les définitions proposées se doivent donc d'être retravaillées avant d'être utilisées en classe. Par conséquent, nous nous proposons de mentionner, en annexes, les extraits de cet ouvrage⁵ ainsi que les

⁵ Cf. annexe 1.

définitions et les supports de cours utilisés⁶.

3.6.1. Les compléments de phrase

Pour aborder cette notion en classe, il nous a paru important de délimiter les éléments que les élèves doivent impérativement maîtriser à ce stade de leur formation. Nous en avons retenus quatre: la fonction du CPh dans une phrase, les critères d'identification, les classes grammaticales du CPh et la nuance sémantique apportée. Nous aborderons ces différents points dans leur ordre de mention.

L'élément central pour permettre à l'élève d'identifier et d'utiliser des CPh réside dans leur fonction bien particulière. En effet, ces derniers permettent d'apporter de manière économique, des informations complémentaires à «la phrase de base (Balma & Tardin, 2013, p. 152)». Par conséquent, ils ne complètent ni le prédicat verbal, ni le sujet, mais bien la phrase dans son ensemble.

Ce constat initial nous amène donc à délimiter les critères permettant d'identifier les CPh. Afin de faciliter le travail analytique de l'élève, nous en avons retenu deux: le déplacement et la suppression. En outre, nous avons insisté sur la nécessité de pouvoir réaliser avec succès les deux manipulations pour être véritablement en mesure de considérer le groupe retenu comme un CPh.

Hormis les critères définitoires, nous avons également retenu deux autres éléments permettant de définir les CPh, les identifier et les utiliser⁷: leur nuance sémantique et leur classe grammaticale.

Les informations complémentaires apportées par le CPh sont, d'un point de vue sémantique, très variables. C'est ce que notre grammaire de référence qualifie de nuance sémantique. Ces dernières sont nombreuses (cause, condition, opposition, concession, manière, moyen...). Dans le cadre de cette recherche et compte tenu du niveau d'enseignement où elle se déroule, nous avons choisi de retenir les 4 nuances qui nous paraissent les plus fréquemment utilisées dans un genre fictionnel comme le conte, à savoir: le temps (quand ?), le lieu (où), la cause (pour quelle raison) et le but (dans quel but ?). Nous sommes conscients que ce choix peut paraître trop restrictif, toutefois, compte tenu du nombre de périodes d'enseignement à

6 Cf. annexe 2, 3, 4, 5.

7 Dans cette partie de notre analyse, nous nous concentrerons sur la définition des objets à enseigner. Ensuite, cela nous permettra, au chapitre suivant, de présenter les objectifs pédagogiques fixés à partir de ces définitions, pour les compléments de phrase, et les subordonnées relatives.

disposition, il nous semblait plus judicieux de limiter les nuances sémantiques utilisées et abordées en classe et de cibler ces dernières en fonction du genre.

Concernant la question de la classe grammaticale des CPh, nous avons cette fois-ci pris le parti de l'exhaustivité. Notre ouvrage de référence présente, en effet, l'ensemble des cinq classes grammaticales auxquelles peuvent appartenir les CPh, à savoir:

- un groupe nominal (avec ou sans préposition),
- un adverbe,
- un groupe participial,
- un groupe infinitif (avec une préposition),
- une phrase subordonnée.

Comme nous le montrerons plus loin dans la présentation de nos séquences d'enseignement, nous avons apporté une attention particulière à n'utiliser que des CPh correspondant aux nuances sémantiques retenues, à intégrer l'ensemble des classes grammaticales nommées ci-dessus et à varier leur positionnement dans la phrase.

3.6.2. Les subordonnées relatives

Pour définir la subordonnée relative, il nous semble indispensable de partir de sa fonction dans la phrase. Cette dernière joue le rôle de complément du nom. Pour ce faire, elle est introduite par un pronom relatif simple ou composé et contient forcément un verbe conjugué. En d'autres termes, la subordonnée relative ne peut apparaître que dans une phrase complexe (qui contient plusieurs verbes conjugués) et avec un rapport de subordination. De manière plus synthétique, les critères permettant d'identifier une relative sont les suivants: elle suit le nom qu'elle complète et est introduite par un pronom relatif simple ou composé (pronom plus préposition), elle contient un verbe conjugué, elle permet d'apporter des informations complémentaires sur le nom qu'elle complète.

3.7. Modélisation didactique et liens avec les objets à enseigner

Dans cette partie de notre rapport, nous présentons la modélisation didactique du conte que nous avons construite pour et en fonction de notre séquence d'enseignement.

3.7.1. Modélisation didactique du conte

Situation de communication / base d'orientation	
Contexte référentiel de production	<ul style="list-style-type: none"> - Recueils publiés, site internet, revues
Paramètres de l'interaction sociale	<p>L'énonciateur, l'auteur, le narrateur du conte ne coïncident pas forcément Le narrateur est extradiégétique</p> <p>Le lecteur est indéterminé et n'est pas présent dans le texte</p>
Buts	<ul style="list-style-type: none"> - Narrer, raconter une histoire - Distraire, amuser
Contenus	<ul style="list-style-type: none"> - récit, brève description - dialogue - le récit laisse entendre que les personnages et les événements sont fictifs
Planification	
Macro planification	<ul style="list-style-type: none"> - Titre représentatif, suscitant la curiosité du lecteur - Formule d'introduction stéréotypée permettant de placer le lecteur face à un monde fictionnel à construire: il était une fois - Situation initiale: Qui ? Quoi ? quand et le où sont indéterminés (non obligatoire, il s'agit d'un archétype) - Texte organisé en paragraphes suivant l'évolution du récit - Respect du schéma narratif en 5 étapes (situation initiale, élément perturbateur, actions/péripéties, dénouement, situation finale) (ce dernier peut être complexifié par la multiplication des éléments perturbateurs et des actions qui s'en suivent)
Micro planification	<p>L'ordre chronologique doit être cohérent Progression thème-rhème: non-contradiction, répétition, progression</p>
Textualisation	
Cohésion verbale	<p>Respect du système de temps du présent ou du passé pour le récit Système du temps du présent pour les dialogues</p>
Cohésion nominale	<p>Reprises anaphoriques nominales, pronominales</p>
Mécanismes de connexion	<p>Organisateurs spatio-temporels pour le récit Si dialogue: connecteurs logiques, énumératifs</p>
Prise en charge énonciative	<p>Dans la narration: marque impersonnelle dans cette partie Unités déictiques et modalisations personnelles dans la partie dialoguée avec alternance de prise en charge de l'énonciation</p>

Types de discours	Suivant les parties: discours narratif, discours descriptifs, récit en situation, discours en situation (dialogue: discours rapporté direct).
Vocabulaire	Présence d'un vocabulaire lié au conte

Dans le cadre de notre séquence d'enseignement, notre modélisation didactique du conte met en évidence l'importance du respect du schéma narratif. Si dans les pratiques sociales de référence, ce fait n'est pas systématiquement observé, la scolarisation du genre a dicté notre choix afin de donner aux élèves un outil travaillé en classe et leur permettant de structurer leurs productions. Par conséquent, cette nécessaire adaptation (Buela, 2013), de la pratique sociale de référence et le dédoublement du genre qui en découle sont des conséquences de la scolarisation de celui-ci (Vuillet, Mabillard, Tobola Couchepin & Dolz, 2012).

3.7.2. Liens avec les objets à enseigner

La modélisation didactique du conte que nous venons de présenter nous permet de justifier l'intégration des objets à enseigner définis plus hauts dans le cadre d'un travail sur ce genre de textes. En effet, nous avons vu qu'il s'agit de construire un monde fictionnel dans lequel évolueront des personnages que le lecteur doit pouvoir identifier grâce au schéma actanciel sous-jacent. Ces derniers évolueront en fonction du récit organisé autour d'un schéma narratif plus ou moins complexe. Selon nous, les CPh et SR sont d'une grande utilité pour :

- la mise en place et la description du contexte fictionnel
- fluidifier la narration en condensant l'information.

3.7.2.1. Situation initiale et création du contexte fictionnel

Concernant le contexte fictionnel, les CPh s'avèrent entre autres utiles pour construire les éléments minimaux du contexte fictionnel. Principalement, on retrouvera dans la mise en place de la situation initiale d'un conte des CPh avec des nuances sémantiques de temps et de lieu qui permettent de préciser l'époque et le lieu dans lequel se déroulera le récit (aussi imprécises ces informations soient-elles). En outre, la construction du monde fictionnel demande de décrire certains éléments indispensables à la compréhension (lieux, personnages, objets...). Pour ce faire, les SR permettent d'apporter ces informations sans multiplier les phrases et donc en condensant l'information. Par conséquent, elles rendent le récit plus fluide dans sa lecture, puisque, en quelques lignes, il devient possible de présenter tous les éléments indispensables d'une situation initiale, c'est-à-dire de répondre aux questions implicites où ? quand ? et qui ? Illustrons nos propos à l'aide d'un exemple.

Exemple 1: Mise en place de la situation initiale sans utiliser de SR et CPh (exemple construit par nous-mêmes):

Il était une fois un chevalier. Ce chevalier vivait dans un pays lointain. Il aimait et respectait beaucoup son roi et voulait le rendre fier de lui.

Exemple 2: Mise en place de la même situation initiale avec l'utilisation de SR et CPh (exemple construit par nous-mêmes):

Dans un pays lointain, il était une fois un chevalier **qui aimait beaucoup son roi et qui voulait le rendre fier de lui.**

Force est de constater que la deuxième version de cette même situation initiale minimale est plus dense et que les informations sont transmises à l'aide d'une seule phrase complexe qui permet d'éviter la multiplication des reprises anaphoriques du mot «chevalier». La lecture devient donc plus fluide.

3.7.2.2. Narration

En ce qui concerne la narration et la cohérence du récit, les SR ont l'avantage d'apporter des éléments descriptifs sans interrompre la narration ou de mettre en relation deux actions sans multiplier les phrases. En d'autres termes, elles permettent de fluidifier également la narration et la lecture. Pour illustrer notre propos de manière concrète, nous nous proposons de fournir ici aussi des exemples pratiques issus de notre «plume».

Exemple 3: Apport d'un élément descriptif et mise en relation de deux actions dans une narration (sans SR):

Le chevalier portait un énorme bouclier. Il frappa au visage son opposant. Ce dernier s'effondra inanimé.

Exemple 4: Apport d'un élément descriptif et mise en relation de deux actions dans une narration (avec SR):

Le chevalier **qui portait un énorme bouclier** frappa au visage son opposant **qui s'effondra inanimé.**

Dans l'exemple 4, la première SR permet de décrire un élément important vis-à-vis du chevalier en action (le port d'un bouclier) tandis que la seconde crée un lien plus étroit entre les deux actions que sont le coup et l'effondrement de l'opposant qui se retrouvent dans la même phrase complexe et ne sont donc pas séparées dans deux phrases successives. En outre, d'un point de vue plus global l'utilisation de relatives et donc d'une phrase complexe offre la possibilité de condenser l'information dans une seule phrase.

Pour les CPh, nous avons relevé, dans notre modélisation, l'importance de la cohérence chronologique d'un récit narratif. De ce point de vue, les CPh s'avèreront utiles afin de replacer les événements narrés dans le temps (CPh, nuance sémantique de temps). En outre, ils permettront également d'expliciter les causes, les buts et l'endroit dans lesquels se

déroulent certaines actions accomplies (CPh, nuances sémantiques de cause, de but et de lieu), comme l'illustrent les exemples 5 et 6.

Exemple 5: Récit d'une suite d'actions (sans CPh):

Le chevalier vit approcher son ennemi. Il sortit son épée. Il espérait intimider ce dernier. Il protégea la reine et combattit son adversaire.

Exemple 6: Récit d'une suite d'actions (avec CPh):

Quand il vit approcher son ennemi, le chevalier sortit son épée pour l'intimider. Il le combattit **afin de protéger la reine.**

3.8. Objectifs d'apprentissages issus de l'analyse a priori

La définition précise des objets à enseigner et l'analyse du genre choisi nous a donc permis de construire des objectifs d'apprentissage réalisables par le biais d'un travail sur le conte. Pour ce faire, nous nous sommes basés sur le Plan d'Etude Romand⁸ qui constitue notre outil de référence quant au choix des objets à enseigner. Ce dernier dans la section L1 36 consacrée à la structuration de la langue première, nous apporte des précisions claires quant aux attentes vis-à-vis des CPh et SR.

3.8.1. Objectifs d'apprentissages pour les CPh

Concernant les CPh il est demandé qu'à la fin du cycle III, l'élève soit capable d'identifier «les fonctions grammaticales (sujet, attribut du sujet, complément de verbe, complément de phrase, complément de nom) et de leurs réalisations». Cet objectif général se traduit de manière plus précise, dans notre planification, par le biais des trois premiers objectifs spécifiques présentés ci-dessous et en liens avec les éléments essentiels de nos définitions. En outre, les précisions cantonales valaisannes ajoutées au PER demandent que ces notions soient «mobilisables en situation». C'est pourquoi, en tant qu'enseignant valaisan, nous avons traduit cette exigence par l'ajout des quatrième et cinquième objectifs liés à l'utilisation de CPh dans des phrases isolées (grammaire traditionnelle) et des productions complexes (grammaire intégrée). Toutefois, avant même de consulter notre plan d'étude, les préceptes de cette même grammaire intégrée nous avaient déjà incités à considérer la mobilisation des CPh et SR dans les productions d'élèves comme l'objectif fondamental et final. Le tableau synthétique ci-dessous présente l'ensemble des objectifs que nous venons de mentionner et fait le lien entre ces derniers et les évaluations conçues dans une perspective décrochée sur lesquelles nous reviendrons lors de la présentation détaillée de nos séquences d'enseignement.

⁸ Toutes les informations que nous tirons du PER sont consultables sur le lien internet mentionné dans la bibliographie. Pour la rédaction de cette partie de notre rapport, le site du PER a été consulté pour la dernière fois durant le mois de novembre 2014.

Figure 1: Objectifs d'apprentissages liés aux CPh

- ➔ Identification d'un complément de phrase
Évaluations traditionnelles: Exercice A
- ➔ Distinction des différentes nuances sémantiques d'un complément de phrase (lieu, temps, but ou cause)
Évaluations traditionnelles: Exercice B
- ➔ Identification de la classe grammaticale du complément de phrase (groupe nominal avec ou sans préposition, adverbe, subordonnée, groupe infinitif, groupe participial)
Évaluations traditionnelles: Exercice C
- ➔ Utilisation de compléments dans des phrases isolées
Évaluations traditionnelles: Exercice D
- ➔ Utilisation de compléments de phrases dans le cadre d'une production complexe
Vérification par le biais des productions complexes

3.8.2. Objectifs d'apprentissages pour les SR

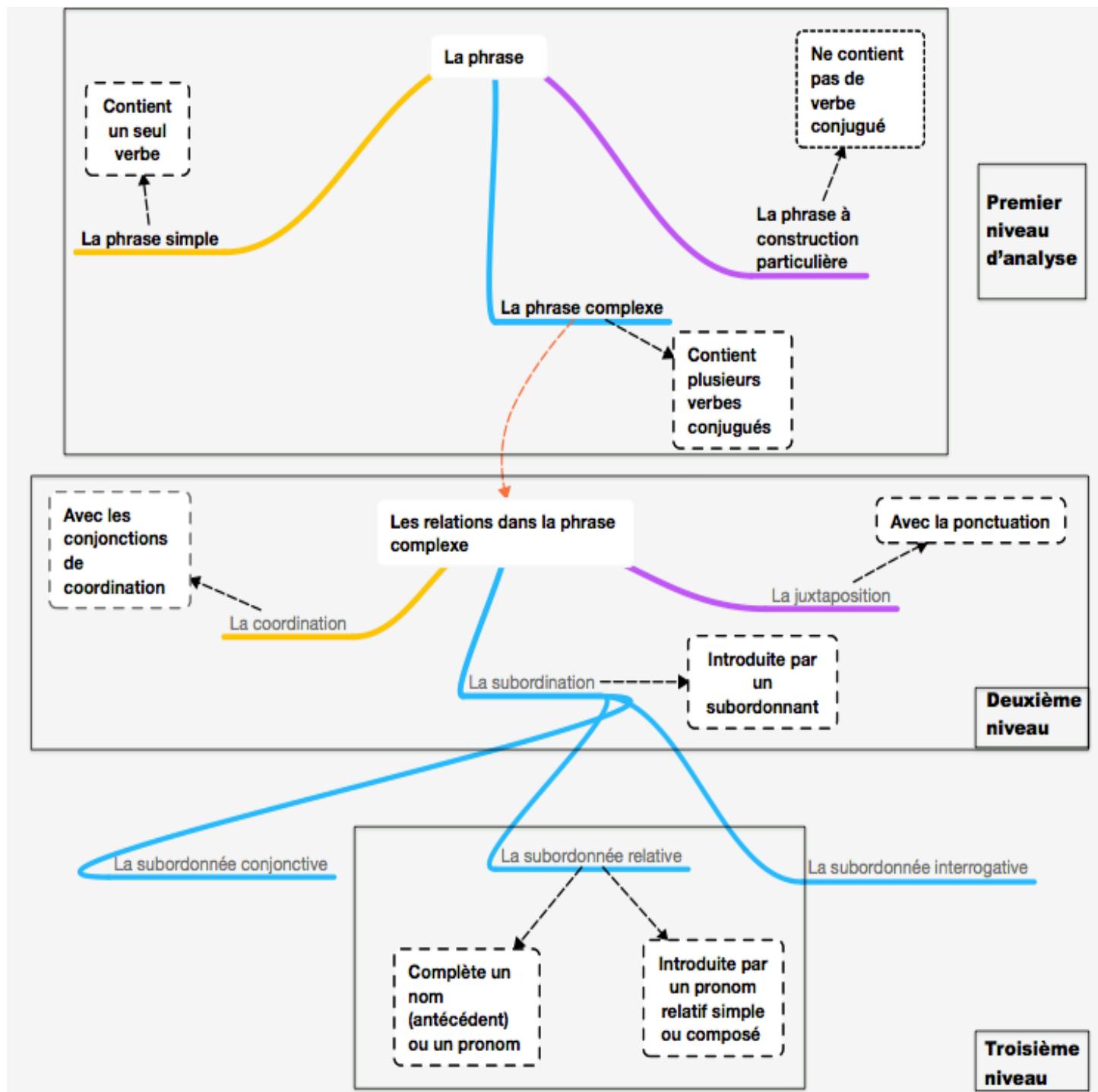
Le PER fait référence aux subordonnées relatives compléments de nom dans la même section L1 36, plus précisément dans la partie consacrée aux phrases complexes. Ainsi, une fois cette même notion abordée et maîtrisée par les apprenants, il s'agit de distinguer les relations possibles dans ces mêmes phrases complexes (coordination, juxtaposition, subordination), puis d'aborder les différents types de subordonnées avec deux priorités: leur identification et leur utilisation. Par conséquent, ces recommandations se traduisent, dans notre approche des SR, par les objectifs spécifiques présentés dans le tableau ci-dessous.

Figure 2: Objectifs d'apprentissages liés aux SR

- ➔ Identification des subordonnées relatives compléments de nom
Évaluation traditionnelle: A
- ➔ Identification des différents pronoms relatifs simples et composés
Évaluation traditionnelle: A
- ➔ Utilisation de pronoms relatifs variés
Évaluation traditionnelle: B
- ➔ Utilisation des subordonnées relatives compléments de nom dans des phrases isolées
Évaluation traditionnelle: C
- ➔ Utilisation de subordonnées relatives dans le cadre d'une production complexe
Vérification par le biais des productions complexes

L'approche que propose le PER montre clairement que la notion de phrase complexe constitue un prérequis indispensable à nos séquences. C'est pour cette raison que nous avons réalisé nos deux séquences durant le deuxième semestre, après avoir abordé la notion de phrase en trois moments distincts, comme l'illustre la carte conceptuelle (figure 3, page suivante) qui constitue une modélisation de notre enseignement dans ce domaine.

Figure 3 : Modélisation de nos enseignements sur la phrase



4. Méthodologie.

4.1. Méthode de recherche

Afin de mener à bien notre recherche, la première question sur laquelle il nous a fallu nous pencher concernait le dispositif à construire, pour être en mesure d'évaluer les incidences des deux méthodes d'enseignement retenues. Rapidement, l'idée d'une comparaison de productions d'élèves de degrés scolaires semblables nous a semblé efficace. Par conséquent, nous avons pris le parti de mettre à profit la présence de deux classes de français niveau II (9^e année Harmos), dans notre établissement. La bonne collaboration avec l'autre professeur de français nous a rapidement permis d'envisager la réalisation de deux séquences d'enseignement différentes dans leur approche (grammaire intégrée et traditionnelle), mais portant sur les mêmes objectifs d'apprentissage et les mêmes savoirs à enseigner.

Une fois la méthode de recherche délimitée, il a été possible de lancer la deuxième phase de notre recherche, à savoir le travail d'ingénierie didactique, avec comme objectif la construction des deux séquences d'apprentissages. Pour ce faire, nous avons, dans un premier temps, procédé à la construction théorique des pratiques propres à chaque type d'enseignement, par le biais des diverses lectures scientifiques à notre disposition. Cette synthèse théorique nous a permis, dans un deuxième temps, de construire deux séquences respectant les caractéristiques propres de chaque type d'enseignement⁹.

Une fois les séquences prêtes et avant de les réaliser en classe, il nous fallait encore nous pencher sur la question du recueil de données, à savoir des traces d'apprentissages effectués par les élèves. Cette dernière devait nous permettre d'analyser la possible progression des apprenants et de formuler d'éventuelles hypothèses de compréhension, sur les effets de chaque type d'enseignement. Durant notre réflexion, les conseils de chercheurs plus expérimentés nous ont permis de construire le dispositif opératoire suivant: la réalisation de productions initiales et finales de deux formes différentes, mais en lien avec les mêmes objectifs d'apprentissages. Plus précisément, et avant la réalisation des séquences d'enseignement, nous avons proposé aux deux classes de réaliser une évaluation diagnostique de type grammaire traditionnelle et une autre prenant la forme d'une production complexe du genre conte, puisque ce dernier fait largement appel aux SR et CPh, comme nous avons tâché de le montrer plus haut. Ensuite, après la réalisation des deux séquences d'enseignement, nous

⁹La présentation de ces deux séquences et la mise en évidence de leurs caractéristiques propres en fonction des éléments théoriques décrits plus haut seront effectuées dans la cinquième partie de notre mémoire.

avons reproduit le même dispositif d'évaluation. De la sorte, nous pourrons juger des progrès des élèves dans les deux types d'évaluations tout en prenant en compte leur niveau de départ et la méthode d'enseignement qu'ils ont suivie (grammaire traditionnelle ou intégrée).

4.2. Analyse des données recueillies

4.2.1. Analyse des évaluations traditionnelles

L'analyse des évaluations de type traditionnelles nous semble poser moins de problèmes que l'interprétation des résultats des productions complexes. Cela s'explique par «l'architecture» de ces mêmes évaluations traditionnelles. En effet, ces dernières sont construites (comme nous le montrerons plus bas) en fonction des objectifs d'apprentissages fixés. En d'autres termes, chaque exercice se concentre sur l'un de ceux-ci et isole donc la compétence que l'élève devra utiliser sur une phrase. Par conséquent, dans notre analyse, nous nous efforcerons de dégager les éventuels progrès effectués par chaque élève, de l'évaluation diagnostique à l'évaluation finale. Dès lors, notre travail se déroulera en trois étapes: d'abord l'interprétation des informations transmises par les tests diagnostiques quant au niveau d'apprentissage des élèves, ensuite la comparaison de ces résultats avec les épreuves finales et finalement une approche comparative entre les deux effectifs classes.

4.2.2. Analyse des productions complexes

Concernant les productions complexes, le travail d'analyse s'avère évidemment plus ardu. La raison pour expliquer ce constat réside dans la tâche qui est proposée aux apprenants. En effet, ces derniers se retrouvent dans une situation où il leur est demandé de rédiger un texte complet. Par conséquent, une telle activité fait appel à l'ensemble de leurs compétences langagières. Autrement dit, il est nécessaire de construire des outils nous permettant d'isoler les compétences liées à nos objectifs et d'identifier le degré de réinvestissement des apprentissages, dans une production complexe.

Ce travail de discrimination nous est toutefois possible en utilisant la modélisation didactique présentée plus haut et les liens que nous avons faits entre celle-ci et les savoirs à enseigner. Plus précisément, grâce à cette analyse a priori, nous sommes en mesure de construire une grille d'évaluation qui nous permettra de déterminer dans quelle mesure les élèves ont été capables d'utiliser les SR et CPh à bon escient, dans le cadre d'un conte. Comme le montrent Dolz, Gagnon et Vuillet (2012), cette même grille doit intégrer les niveaux de la modélisation didactique concernés par les CPh et SR.

5. Grammaire traditionnelle : présentation des deux parties de la séquences et des évaluations réalisées en classe

5.1. Préambule

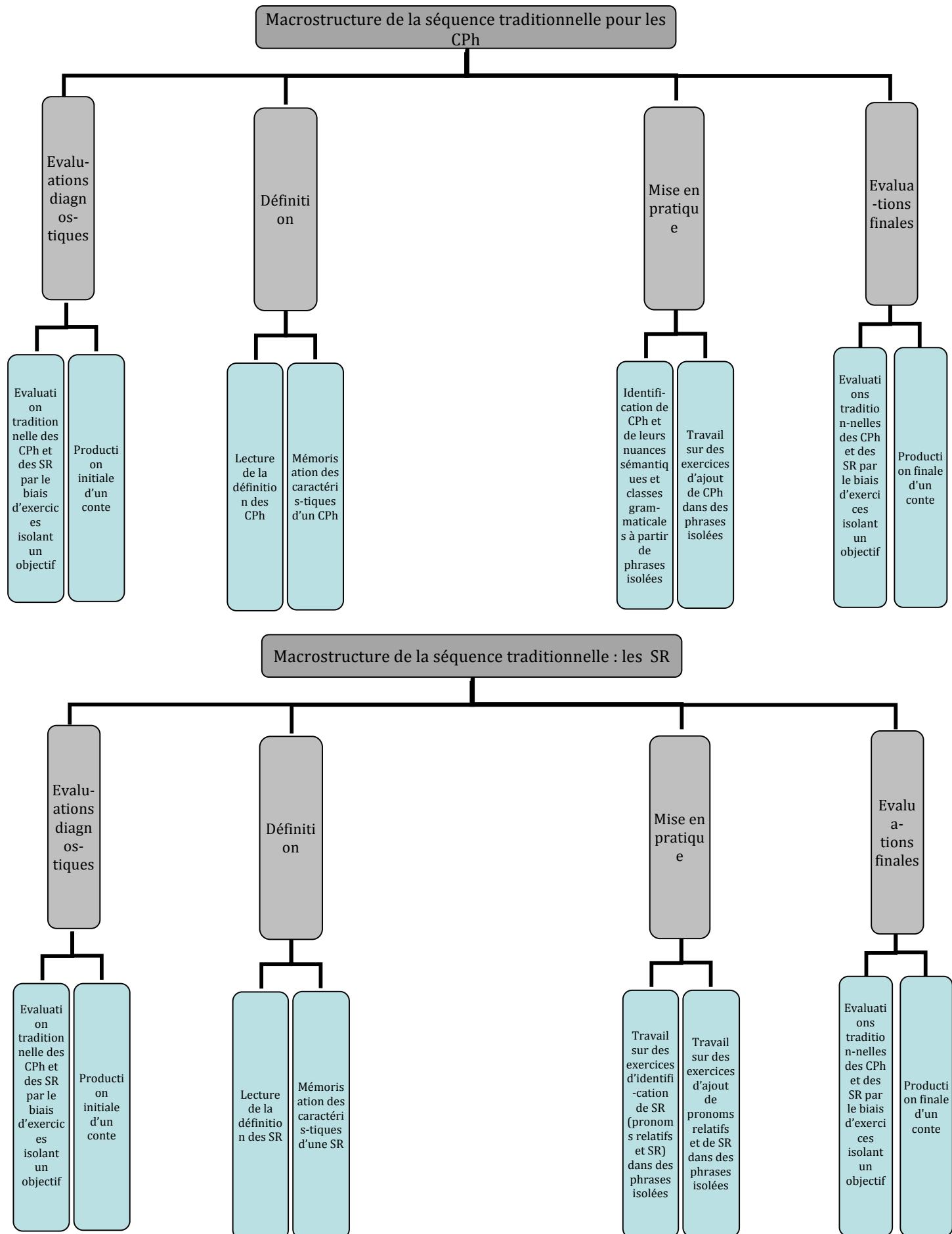
Dans cette partie de notre rapport, nous tâcherons de montrer en quoi les supports de cours que nous avons construits correspondent aux séquences théoriques définies plus haut. Pour ce faire, nous aborderons, dans un premier temps, notre travail d'ingénierie didactique et, dans un deuxième, leur réalisation en classe. Tous les documents auxquels nous ferons référence sont disponibles en annexes. Notons encore que les séquences traditionnelles réalisées par notre collègue a été construite au préalable par nos soins.

En pratique, nous avons été contraints de proposer à l'enseignant qui réalisait cette séquence, un postulat méthodologique peu habituel pour lui, à savoir une approche transmissive des deux objets à enseigner. Afin de répondre à ses inquiétudes et nous assurer que les parties de la séquences se déroulent dans une approche traditionnelle, nous avons construit avec lui un journal de bord¹⁰ détaillant les différentes activités d'enseignement (gestes du professeur) et d'apprentissages (gestes des élèves). En outre, nous avons fait en sorte que cette planification soit utilisable pour les deux objets à enseigner. C'est pour cette raison que nous présentons ensemble la réalisation, en classe, de ces deux séquences traditionnelles.

En termes de structure, les deux parties de la séquence ont été organisées de manière semblable, comme l'illustre la figure 4 ci-dessous : à s'avoir l'évaluation initiale, la définition des deux objets à enseigner, la mise en pratique et l'évaluation finale.

10 Cf. annexe 3.

Figure 4 : Macrostructure des deux parties de la séquence traditionnelle



5.2. Ingénierie didactique

5.2.1. Découverte des objets enseignés

Comme nous l'esquissions plus haut, une séquence traditionnelle s'articule autour de trois phases que sont la transmission des connaissances nouvelles (ou à réactualiser), leur mise en pratique et l'évaluation des apprentissages. Par conséquent, dans la construction de notre séquence, nous avons fait en sorte de respecter scrupuleusement ces trois étapes.

En ce qui concerne les supports de cours¹¹ et plus précisément les définitions proposées aux élèves, ces dernières ont été reconstruites par nos soins, en fonction de notre ouvrage grammatical de référence. Durant la phase de conception de ces documents, nous avons pris garde de couvrir l'ensemble des objectifs d'apprentissage mentionnés plus haut.

C'est pour cette raison que le support consacré aux CPh définit ces derniers à partir de leurs caractéristiques du point de vue phrastique (déplaçable, supprimable et complément de la phrase dans son ensemble), afin de faciliter leur identification dans un texte (premier objectif). Ensuite, cette même définition aborde les questions de nuances sémantiques et de nature des CPh.

Concernant les SR, la définition débute par une mention de la localisation des SR dans une phrase puisqu'il s'agit là de l'élément primordial pour les identifier: sa position à la suite du nom qu'elle complète. Ensuite, il nous a semblé logique de poursuivre avec les caractéristiques permettant de différencier les SR des autres compléments de nom à savoir l'introduction par un pronom relatif simple ou composé et la présence d'un verbe conjugué dans la SR (puisque, comme mentionné plus haut, la SR intervient forcément dans une phrase complexe). Finalement, la dernière partie de la définition mentionne la fonction des SR et explicite son rôle sémantique.

5.2.2. Mise en pratique

Lors de la conception de la phase de mise en pratique proposée à la classe, nous avons pris garde à respecter les préceptes de la grammaire traditionnelle que relèvent Nadeau & Fisher (2006), à savoir: des activités se limitant au niveau phrastique, ne confrontant l'élève qu'à un raisonnement partiel et se concentrant sur un nombre limité d'objectifs spécifiques. Ce postulat se traduit de manière concrète dans les exercices que nous avons construits pour

¹¹ Cf. annexe 4 et 5.

chaque objet à enseigner.

En ce qui concerne les CPh, la mise en pratique s'articule autour de 4 activités qui ne proposent qu'un travail à partir de phrases rédigées par nos soins. Nous avons donc pris garde d'écartier tout élément lié au conte et tout rapport aux productions initiales des apprenants. En outre, les consignes proposées à ces derniers les incitent à reproduire un raisonnement partiel et se concentrant sur certains objectifs spécifiques. Plus précisément, les deux premiers exercices se concentrent sur l'identification des CPh et de leur classe grammaticale, tandis que la nuance sémantique est déjà précisée. De son côté, le troisième exercice propose une consigne plus complexe puisque l'élève doit identifier la classe et la nuance sémantique. En outre, le fait de proposer des phrases sans CPh rapproche cette activité des préceptes de la grammaire rénovée puisque le raisonnement est moins mécanique et systématique. Finalement, le quatrième exercice se concentre sur l'utilisation de CPh en rédigeant des phrases dont le sujet est précisé et l'action illustrée par l'image. Il force également l'élève à utiliser l'ensemble des classes grammaticales et nuances sémantiques présentes dans le tableau.

Pour les SR, les mêmes préceptes ont été appliqués. Par conséquent, chaque activité se concentre sur l'un des objectifs spécifiques mentionnés plus haut, et ce à partir de phrases isolées et détachées de toute considération de genre textuel. C'est pourquoi le premier exercice se cantonne à l'objectif spécifique lié à l'identification des pronoms relatifs en distinguant les simples des complexes. Le deuxième est, quant à lui, consacré à la mise en évidence des SR dans des phrases isolées. Les items suivants (3 et 4) se concentrent sur l'ajout par l'apprenant, des pronoms relatifs simples puis complexes. Finalement, les trois dernières tâches sont liées à la rédaction de SR dans des phases déjà construites ou à l'aide d'un sujet et d'un contexte connus.

De manière plus synthétique, notre travail d'ingénierie didactique, pour la séquence traditionnelle consacrée à nos deux objets, s'est déroulé dans une approche semblable. En effet, nous nous sommes efforcés à subdiviser les exercices proposés en fonction des objectifs spécifiques fixés au préalable. Nous avons également pris garde à cantonner les tâches fixées au niveau phrasistique et à détacher ses dernières du genre de texte retenu.

5.2.3. Evaluation

Les deux évaluations traditionnelles proposées (annexes 6 et 7) à la classe en début et fin de

séquence comportent une structure semblable. Nous avons pris ce parti afin d'éviter de créer des biais au moment de l'analyse de résultats. En effet, il nous semble bien plus pertinent de comparer les résultats obtenus lors d'épreuves proches d'un point de vue structurel.

En pratique, nous avons donc construit ces évaluations en nous assurant que chaque objectif spécifique fasse l'objet d'une évaluation chiffrée et individuelle. De plus, comme pour la phase de mise en pratique, les objectifs d'identification sont abordés avant ceux liés à l'utilisation des SR et CPh.

Durant la phase de conception, un autre élément a retenu toute notre attention, à savoir la formulation des phrases proposées dans les différents exercices. Pour les CPh, nous avons pris garde de varier l'emplacement, les classes grammaticales et les nuances sémantiques des CPh, tout en nous assurant de faire preuve d'exhaustivité, puisque toutes les classes et toutes les nuances sont présentes à différentes positions au sein de la phrase. Concernant les relatives, la même logique a été respectée puisqu'elle complète des noms dont la fonction varie dans la phrase. De plus, nous avons apporté une attention particulière à utiliser l'ensemble des pronoms relatifs simples et à intégrer un nombre semblable de pronoms relatifs composés, d'une évaluation à l'autre. Finalement, la dernière contrainte que nous nous sommes imposée consistait à garder des phrases de structure semblable et de varier leur contenu d'une épreuve à l'autre, afin d'éviter que certains élèves soient en mesure de répondre à l'aide de leurs souvenirs.

5.3. Réalisation en classe

5.3.1. Découverte des objets enseignés

Comme le montre le journal de bord fourni à notre collègue, les deux moments consacrés à la définition des CPh et des SR se déroulent de manière similaire et dans une approche magistrale durant laquelle l'enseignant transmet des savoirs par le biais du support construit et commente celui-ci. De leurs côtés, les élèves ont pour tâche d'intégrer les informations reçues par le questionnement de l'enseignant et la mémorisation des informations. Lors du deuxième cours, le moment d'apprentissage des connaissances se termine lors d'un questionnement synthétique par oral de certains apprenants de la classe. TD a pris le parti d'interroger ses élèves ayant généralement des difficultés à intégrer de nouvelles matières. Pour les deux objets à enseigner, certains élèves ont eu besoin de consulter le support théorique avant de répondre, car les notions n'étaient pas encore pleinement mémorisées. Toutefois, ils semblaient avoir compris la théorie et étaient en mesure de formuler des exemples, comme

TD nous l'a affirmé lors d'un entretien après la séance.

5.3.2. Mise en pratique

Les phases de mise en pratique se sont déroulées selon un dispositif en deux temps. Dans un premier, une moitié de chaque exercice était réalisée lors d'un travail individuel. Cette même moitié faisait ensuite l'objet d'une correction magistrale par l'enseignant qui en profitait également pour répondre aux questions des élèves. Ensuite, dans un deuxième temps, cette stratégie était répétée sur l'autre moitié des exercices, afin de permettre aux apprenants d'intégrer les remarques issues de la correction proposée par l'enseignant.

5.3.3. Les évaluations initiales et finales

Dans les deux classes, les évaluations traditionnelles (initiales et finales) ont été réalisées selon un procédé semblable et relativement simple : après une lecture collective des consignes, chaque élève a disposé d'une période de 45 minutes par objet à enseigner, pour remplir sa copie et la rendre à l'enseignant qui ne répondait à aucune question et ramassait les épreuves en fin de leçon.

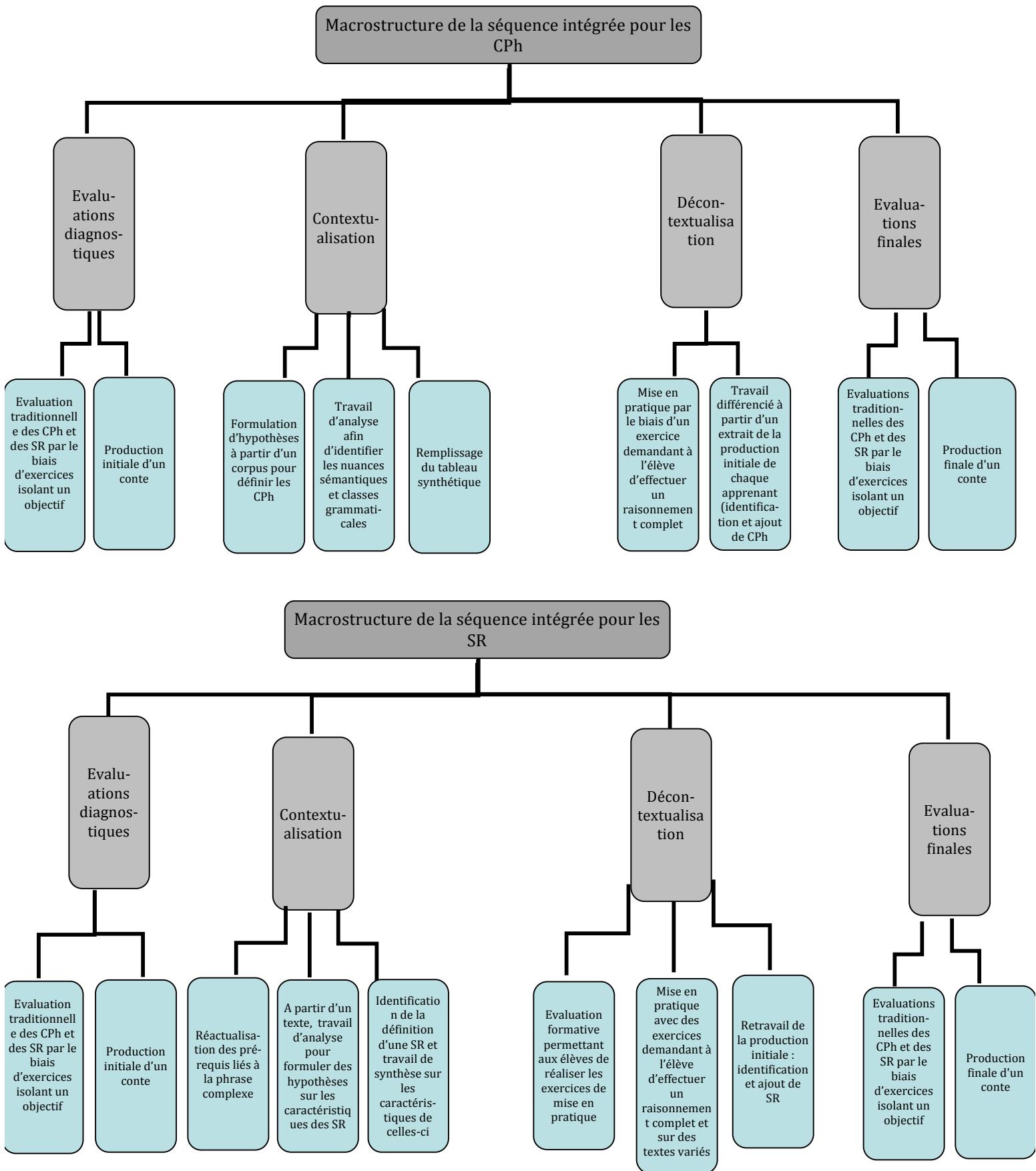
6. Grammaire intégrée: présentation des séquences et des évaluations réalisées en classe

6.1. Préambule

Comme nous l'avons montré lors de notre synthèse théorique sur la grammaire intégrée, cette dernière s'organise autour de trois moments clés à savoir, la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation. La figure 5 ci-dessous illustre plus précisément la structure de notre séquence.

Notre présentation s'articulera donc au tour de ceux-ci. Plus précisément, nous aborderons, dans un premier temps, le travail d'ingénierie didactique que nous avons réalisé pour construire les supports, puis, dans un second, leur réalisation en classe.

Figure 5: Macrostructure des deux parties de la séquence intégrée



6.2. Ingénierie didactique

6.2.1. Contextualisation des deux notions

Que ce soit pour les SR ou les CPh et même si les dispositifs mis en place varient d'une notion à l'autre, la phase de contextualisation des notions a été construite dans le respect de ce qui nous a paru représenter les principes clés de l'enseignement intégré, c'est-à-dire:

- l'encouragement de l'élève à adopter une approche analytique le menant à formuler des hypothèses et à les vérifier à partir d'un corpus varié (extraits de textes, corpus de phrases)
- la définition des savoirs par l'élève
- la variation des formes sociales de travail
- adoption pour l'enseignant d'une posture soutenant les réflexions des élèves au détriment d'un simple rôle de validateur

Dans nos supports ces préceptes se traduisent par l'utilisation de corpus mettant l'élève en situation de réflexion. En effet, celui-ci est amené à formuler des hypothèses lui permettant, progressivement de définir les notions de CPh ou de SR et les outils pour reconnaître et utiliser ceux-ci. En d'autres termes, nous avons cherché à construire du matériel permettant à l'élève d'effectuer un raisonnement inductif à partir d'un corpus.

6.2.2. Décontextualisation

Plutôt que d'effectuer une présentation détaillée de chaque exercice proposé à la classe (exercices qui sont consultables dans le détail en annexe), il nous paraît plus intéressant de décrire la structure que nous avons cherché à reproduire dans ces deux phases de mise en pratique.

Le premier élément qui a dicté notre travail d'ingénierie est la volonté de proposer aux élèves des activités les menant à effectuer un raisonnement complet, comme le préconisent Fisher & Nadeau (2006). C'est pour cette raison que les exercices d'identification ne se cantonnent pas à un simple repérage et proposent certains items sans CPh ou SR. De la sorte, l'apprenant ne se retrouve pas face à une réflexion mécanique et se doit d'analyser la phrase à l'aide des éléments théoriques construits. Au besoin, il se voit contraint d'ajouter un CPh ou une SR, si ce dernier ou cette dernière manquent. Dans ces cas, il s'est donc astreint à un raisonnement complet.

Le deuxième point qui nous a paru primordial consiste à proposer des activités aussi bien aux niveaux phrasistique et textuel. En effet, nous mentionnions, dans notre cadre théorique, l’importance d’un travail sur les textes, puisque ces derniers favorisent également un raisonnement global. C’est pour cette raison que nos supports se concentrent sur les trois niveaux que sont la phrase, le paragraphe ou le texte.

Finalement, le troisième et dernier postulat qui a guidé notre pratique était l’utilisation des productions d’élève pour construire des exercices authentiques et différenciés, reprenant des pratiques langagières d’individus de la classe. En outre, nous avons également cherché à proposer des activités menant l’élève à analyser sa propre production initiale, pour la retravailler et l’améliorer en fonction de ses nouvelles connaissances. Ce fait nous a permis de vérifier, sur le terrain, qu’une grande partie des élèves réalisait ce genre de tâche avec un intérêt supplémentaire, puisqu’ils se «confrontaient» à leur propre langue et qu’ils pouvaient améliorer leur première rédaction. Par conséquent, comme nous le supposions précédemment, nous avons constaté que la grammaire intégrée favorise bien la différenciation, puisqu’elle permet à l’enseignant d’utiliser les productions initiales des élèves comme «matériaux» pour construire des exercices individualisés et authentiques.

6.2.3. Recontextualisation

La réalisation des activités d’évaluation a probablement constitué le moment le plus complexe de la phrase d’ingénierie. En effet, nous avons rencontré passablement de problèmes pour formuler de manière adéquate les consignes de ces productions complexes. Pour juger l’évolution des savoir-faire des élèves, il nous fallait éviter l’écueil de mentionner directement ces dernières dans le support distribué aux élèves (annexe 14). Dans le cas contraire, nous nous serions retrouvés face à des textes «artificiels», dans lesquels les élèves se seraient efforcés à placer le plus grand nombre possible de CPh et de SR, et ce, sans véritablement réfléchir sur la pertinence de leur utilisation. Par conséquent, nous avons pris le parti d’une formulation plus générale en faisant référence «aux différents rapports au sein de la phrase complexe» et «à des compléments de formes et de sens variés».

Bien que nous ayons déjà commenté ce choix lors de notre modélisation didactique du genre, il nous semble important de revenir sur notre injonction à respecter le schéma narratif. Cette consigne nous semble importante pour deux raisons. Premièrement, le schéma narratif a fait l’objet d’un travail approfondi lors d’une précédente séquence consacrée au roman de chevalerie et les élèves étaient donc en mesure d’utiliser cet outil pour structurer leur texte.

Deuxièmement, une telle consigne nous permet de vérifier l'une des hypothèses souvent émises vis-à-vis de la grammaire intégrée, à savoir sa propension à améliorer la capacité des apprenants à organiser leurs textes.

Finalement, comme pour les évaluations traditionnelles, nous avons décidé de proposer les mêmes consignes pour les deux productions complexes. Cela nous permet d'éviter un biais dans notre analyse des données récoltées et de mesurer plus précisément les progrès des élèves des deux classes.

6.3. Réalisation en classe

Dans un souci de clarté, il nous semble pertinent de présenter, de manière séparée, les phases théoriques dédiées aux SR et aux CPh. Ce choix s'explique par les dispositifs différents que nous avons mis en place.

6.3.1. Contextualisation des SR

Pour aborder la SR, nous mentionnions précédemment le pré requis indispensable que constitue la notion de phrase complexe et son analyse. Pour cette raison, nous avons pris le parti de débuter notre approche des SR par une réflexion théorique (menée par le biais d'une évaluation formatrice) sur les trois rapports au sein de celle-ci (coordination, juxtaposition, subordination) ainsi qu'une interrogation des représentations des élèves vis-à-vis de la subordination. En outre, avant de réaliser l'analyse du texte introductif, nous avons interrogé les élèves sur la méthode construite précédemment pour analyser une phrase complexe (identification des verbes conjugués, découpage des phrases en parties, analyse des rapports entre les différentes parties d'une phrase complexe).

Une fois ce rappel effectué et noté au tableau, nous avons demandé aux élèves d'analyser le texte et d'identifier les subordonnées qu'il contient (partie B du support en annexe). En groupe de trois personnes, ils ont mis en commun leur travail et ont dû justifier leurs choix. Une fois les membres du groupe d'accords sur les relatives retenues (le texte ne contient que des SR), nous nous sommes rendu auprès de celui-ci pour valider les subordonnées retenues ou réorienter leur travail par le questionnement. Une fois les réponses satisfaisantes, le groupe a reçu plusieurs définitions, toutes consacrées à une subordonnée différente. Par conséquent, une seule d'entre elles décrit les SR.

Face à ce corpus, le groupe a eu pour tâche d'identifier la bonne définition à l'aide d'une

approche analytique leur permettant de formuler des hypothèses justifiant leur choix. De notre côté, nous nous sommes efforcés d'adopter une double posture : d'abord, celle de maïeuticien encourageant ou réorientant leur réflexion par un questionnement ad hoc, ensuite, celle de validateur, une fois les bonnes hypothèses formulées et donc la bonne définition identifiée. Cette première série de tâches accomplies avec succès, les élèves se sont lancés dans la réalisation de la synthèse théorique grâce à cette même définition, pour mettre en lumière les éléments constitutifs d'une SR (partie C du support en annexe). La mise en commun et l'institutionnalisation se sont réalisées à l'aide d'un questionnement en plénière et d'une présentation du corrigé à l'aide du tableau blanc et d'un projecteur.

Finalement, pour conclure le moment de contextualisation et avant de passer à la mise en pratique, l'évaluation formative (partie D du support en annexe) a permis à chacun de s'assurer que la méthode d'analyse des phrases complexes est bien maîtrisée et de vérifier si la notion de SR est comprise.

6.3.2. Contextualisation des CPh

En terme de dispositifs, les élèves ont dû accomplir l'analyse du corpus de 4 phrases de manière individuelle avant qu'une discussion en plénière permette de fixer les constats pertinents. Durant le moment de discussion, nous nous sommes efforcés de laisser les élèves débattre entre eux, surtout sur la dernière question. Finalement, nous avons repris la main pour l'institutionnalisation des hypothèses retenues.

Quant à la partie B, cette dernière a pour objectif de mener les élèves à définir par eux-mêmes les notions de nuances sémantiques et les différentes classes grammaticales des CPh. Pour ce faire, les apprenants sont répartis en groupes hétérogènes. Ils ont pour consignes de réaliser l'ensemble du point B, avant de comparer leurs réponses et de débattre entre eux quant à la pertinence de leur choix. Si la partie consacrée aux nuances sémantiques s'est déroulée sans poser trop de problèmes, il nous a fallu intervenir de manière plus fréquente pour la question des classes grammaticales. En effet, certains élèves et par conséquent certains groupes, ont peiné à se mettre d'accord sur celles-ci. Pour dépasser leurs difficultés, nous leur avons proposé de s'interroger sur la classe grammaticale du mot principal, celui autour duquel le CPh se construisait. Finalement, afin de lever les derniers doutes, nous avons pris le temps de réaliser une mise en commun détaillée et discutée.

Pour conclure la contextualisation, le remplissage du tableau synthétique a été réalisé de

manière individuelle avant d'être corrigé en plénière. Durant ce moment, nous avons demandé à chaque apprenant interrogé de compléter sa réponse par des exemples donnés par oral et discutés ensemble.

6.3.3. Décontextualisation des notions

Durant la phase de décontextualisation par le biais des exercices proposés, nous avons privilégié une approche nous permettant d'être le plus en retrait possible. Nous avons répété cette dernière pour les deux objets à enseigner.

Plus précisément, après nous être assuré que la consigne des différents exercices était intégrée par les élèves, nous leur avons demandé d'effectuer les exercices de manière individuelle. Pendant ce temps, nous nous contentions de circuler dans les bancs pour fournir une aide ponctuelle aux élèves bloqués. Ensuite, nous avons formé, au sein de la classe, des binômes chargés de comparer leurs réponses et de négocier et argumenter en cas de désaccords (toujours dans le but d'encourager une posture analytique chez les apprenants). Pendant ce temps, nous nous contentions du rôle d'arbitre « de dernier recours », si un duo ne parvenait pas à se départager. Finalement, nous reprenions les « rênes » pour la phase d'institutionnalisation en proposant un rapide corrigé de l'activité et une synthèse des savoirs abordés par le biais d'un questionnement de la classe.

6.3.4. Production initiale et recontextualisation dans la production finale

Là encore, le déroulement de ces deux phases s'est avéré relativement simple et surtout similaire dans les deux classes. Après avoir lu les consignes avec la classe (cf. annexe 11), nous nous sommes contentés de les encourager à se servir du guide d'écriture fourni pour construire leur texte. En outre, nous avons demandé à notre collège de ne pas aider les élèves durant leur rédaction et avons fait de même avec notre groupe. De la sorte, nous pensons avoir récolté des productions complexes véritablement issues du travail de nos élèves, puisque ces dernières ont été rédigées en classe et sans aide extérieure.

7. Évaluations traditionnelles: analyse des résultats

L'analyse des données recueillies en classe se déroule en deux étapes. Nous nous concentrerons d'abord sur les évaluations de type traditionnel, puis, dans la partie suivante, nous aborderons les productions complexes. En ce qui concerne les deux tests traditionnels, nous avons pris le parti de mener notre étude en deux temps: une approche comparée des

résultats obtenus lors des épreuves diagnostiques puis finales, avant d'élaborer un bilan comparatif.

Comme nous le mentionnions plus haut, les évaluations traditionnelles sont construites en fonction des objectifs d'apprentissage fixés pour chaque objet à enseigner. Par conséquent, nous reprendrons cette même structure dans notre analyse, en abordant d'abord les CPh, ensuite les SR. L'ensemble des données auxquelles nous faisons référence est disponible en annexe 12 à 15.

D'un point de vue méthodologique, nous avons opté pour une approche détaillée et chiffrée des évaluations diagnostiques. Selon nous, l'utilisation de pourcentage de réussite se justifie par la subdivision des évaluations en fonction des objectifs spécifiques. Nous pensons que cela nous permettra d'identifier plus clairement les évolutions entre ces dernières et celles réalisées après la séquence. En outre, nous considérerons que le seuil de réussite se situe à 60%, comme le préconisent les préceptes docimologiques en vigueur. En comparant les deux évaluations initiales et finales pour chaque objet à enseigner, nous espérons être en mesure de déterminer si un type d'enseignement s'avère plus efficace et favorise des progrès plus importants.

7.1. Les compléments de phrases: analyse des évaluations traditionnelles

7.1.1. Résultats obtenus lors des évaluations diagnostiques

Figures 5 et 6 : évaluations initiales, les CPh.

BP-EVALUATION DIAGNOSTIQUE – CPh

NOM	EX. A	EX. B	EX. C	EX. D	MOY/EL
AE	100.00%	90.00%	60.00%	100.00%	87.50%
BY	0.00%	90.00%	100.00%	60.00%	62.50%
CM	100.00%	100.00%	60.00%	60.00%	80.00%
DJ	90.00%	80.00%	20.00%	100.00%	72.50%
DL	100.00%	80.00%	20.00%	100.00%	75.00%
FL	60.00%	60.00%	20.00%	90.00%	57.50%
ForJ	100.00%	80.00%	40.00%	10.00%	57.50%
FrossJ	100.00%	100.00%	20.00%	50.00%	67.50%
GE	90.00%	70.00%	40.00%	30.00%	57.50%
PR	100.00%	90.00%	0.00%	50.00%	60.00%
SD	90.00%	80.00%	0.00%	60.00%	57.50%
VD	100.00%	100.00%	30.00%	100.00%	82.50%
MOYENNE DE CLASSE	85.83%	85.00%	34.17%	67.50%	68.13%

RESULTATS INSUFFISANTS	1	0	9	3	4
-----------------------------------	----------	----------	----------	----------	----------

TD - EVALUATION DIAGNOSTIQUE - CPH

NOM	EX. A	EX. B	EX. C	EX. D	MOY/EL
BA	100.00%	100.00%	0.00%	70.00%	67.50%
BM	70.00%	90.00%	0.00%	70.00%	57.50%
FV	90.00%	100.00%	0.00%	100.00%	72.50%
HC	90.00%	70.00%	0.00%	90.00%	62.50%
LT	90.00%	70.00%	0.00%	80.00%	60.00%
MA	80.00%	60.00%	10.00%	40.00%	47.50%
MC	100.00%	80.00%	0.00%	90.00%	67.50%
MJ	100.00%	100.00%	0.00%	50.00%	62.50%
MR	70.00%	90.00%	0.00%	70.00%	57.50%
PS	90.00%	80.00%	0.00%	90.00%	65.00%
RB	90.00%	80.00%	0.00%	90.00%	65.00%
TR	100.00%	90.00%	0.00%	80.00%	67.50%
MOYENNE DE CLASSE	89.17%	84.17%	0.83%	76.67%	62.71%
RESULTATS INSUFFISANTS	0	0	12	2	3

Le premier exercice consistait à identifier dix CPh, répartis dans un nombre équivalent de phrases. Cette même notion ayant déjà été abordée durant les années d'école primaire¹², nous nous attendions à des résultats globaux satisfaisants. Dès lors, il n'est pas surprenant de constater qu'une grande majorité des apprenants parvient à identifier la majeure partie des CPh. Plus précisément, tous les élèves de TD obtiennent un résultat satisfaisant, compris entre 70 et 100% de CPh identifiés. De plus, le taux de réussite moyen de cette classe est très élevé, à savoir 89% de réussite. Par conséquent, la marge de progression s'avère, pour cet objectif, très limitée.

Dans notre groupe (BP), un apprenant n'était pas en mesure de réaliser l'exercice, n'ayant aucun souvenir de la notion de CPh. Nous l'avions alors encouragé à observer l'ensemble des phrases et à adopter une approche déductive, mais cela ne lui suffit pas. C'est pour cette raison que BY obtient un résultat de 0% pour ce premier exercice. Hormis ce cas particulier, les autres élèves se situent dans une moyenne proche de celle de l'autre classe, puisque les résultats sont compris dans une fourchette allant de 60 à 100% et le taux moyen est de 85%.

¹² Sous d'autres appellations puisque le PER et sa terminologie harmonisée n'étaient pas encore instaurés quand ces élèves fréquentaient l'école primaire.

L'objectif d'identification de la nuance sémantique était évalué dans le deuxième exercice. Pour éviter que certains élèves ne puissent réaliser l'exercice par incapacité de repérer un CPh, nous avons mis ces derniers en évidence dans la phrase. Là encore, les deux classes obtiennent de très bons scores puisqu'aucune évaluation n'est insuffisante et que les taux moyens sont élevés dans les deux classes: 84% chez TD et 85% chez BP. La consigne a probablement influencé les résultats puisque les quatre nuances sémantiques retenues y sont mentionnées. A posteriori, nous regrettons ce choix et sommes conscients que les résultats auraient été moins induits sans cette information. Toutefois, ce choix nous semblait judicieux pour permettre à chaque élève de réaliser l'exercice.

Contrairement aux deux premiers, l'item consacré aux classes grammaticales a pour sa part posé beaucoup plus de difficultés aux élèves, et ce, dans les deux classes. Dans le groupe de TD, les 12 élèves s'avèrent incapables de réaliser l'exercice: 11 fois 0% de réussite, une fois 10% (moyenne de 44%). Chez BP, seuls 3 apprenants parviennent à un résultat satisfaisant : 2 fois 60% et 1 fois 100%. Les 9 autres individus réalisent un score compris entre 0 et 40%, avec une moyenne située à 34%.

Ces chiffres s'expliquent probablement par un apprentissage préalable non effectué. En effet, la classe de TD n'avait que très peu abordé la notion de classe grammaticale avant de réaliser ce test. Dans notre classe, nous avions passablement travaillé sur les classes grammaticales de mots isolés, beaucoup moins sur celles de groupes de mots. Nous porterons donc, lors de l'analyse des évolutions finales, une attention particulière à cet objectif.

L'utilisation de CPh dans des phrases isolées donne lieu à des résultats également contrastés d'une classe à l'autre. Chez TD, seuls 2 apprenants obtiennent des résultats insuffisants (50% et 40%), tandis que les 10 autres élèves parviennent à placer entre 7 et 10 CPh. Par conséquent, il apparaît qu'une grande partie du groupe est déjà en mesure de compléter une phrase avec un CPh, quand l'emplacement de celui-ci est pré défini. Constat que confirme le taux de réussite moyen qui est de 76%.

Pour le groupe de BP, nous constatons des valeurs plus basses. Un tiers de la classe, à savoir 4 apprenants, n'obtient pas le minimum requis de 60% et un apprenant n'a placé qu'un seul CPh de manière correcte. En outre, 3 élèves se situent à la limite des 60%. Ces chiffres démontrent que l'utilisation de CPh, dans une phase, doit être passablement travaillée, au sein de cet effectif.

7.1.2. Progrès réalisés dans les évaluations finales et hypothèses de compréhension

Figures 6 et 7 : évaluations finales, les CPh.

BP -EVALUATION FINALE – CPh

NOM	EX. A	EX. B	EX. C	EX. D	MOY/EL
AE	100.00%	100.00%	60.00%	100.00%	90.00%
BY	80.00%	90.00%	60.00%	60.00%	72.50%
CM	100.00%	100.00%	70.00%	100.00%	92.50%
DJ	100.00%	100.00%	40.00%	80.00%	80.00%
DL	100.00%	70.00%	90.00%	100.00%	90.00%
FL	100.00%	100.00%	40.00%	70.00%	77.50%
ForJ	100.00%	80.00%	80.00%	80.00%	85.00%
FrossJ	100.00%	70.00%	50.00%	90.00%	77.50%
GE	100.00%	80.00%	40.00%	40.00%	65.00%
PR	100.00%	80.00%	50.00%	80.00%	77.50%
SD	90.00%	90.00%	50.00%	100.00%	82.50%
VD	100.00%	90.00%	50.00%	80.00%	80.00%
MOYENNE DE CLASSE	97.50%	87.50%	56.67%	81.67%	80.83%
RESULTATS INSUFFISANTS	0	0	7	1	0

TD - EVALUATION FINALE - CPh

NOM	EX. A	EX. B	EX. C	EX. D	MOY/EL
BA	100.00%	100.00%	70.00%	90.00%	90.00%
BM	100.00%	90.00%	20.00%	100.00%	77.50%
FV	100.00%	90.00%	30.00%	90.00%	77.50%
HC	100.00%	100.00%	50.00%	100.00%	87.50%
LT	90.00%	90.00%	20.00%	80.00%	70.00%
MA	100.00%	80.00%	50.00%	50.00%	70.00%
MC	100.00%	90.00%	60.00%	100.00%	87.50%
MJ	80.00%	60.00%	50.00%	50.00%	60.00%
MR	90.00%	100.00%	60.00%	70.00%	80.00%
PS	80.00%	100.00%	50.00%	90.00%	80.00%
RB	80.00%	90.00%	30.00%	0.00%	50.00%
TR	100.00%	100.00%	40.00%	70.00%	77.50%
MOYENNE DE CLASSE	93.33%	90.83%	44.17%	74.17%	75.63%
RESULTATS INSUFFISANTS	0	0	9	3	1

En ce qui concerne les deux premiers objectifs spécifiques, ces derniers s'avéraient déjà largement atteints dans les deux classes, puisque seul un apprenant n'était pas en mesure de

réaliser l'exercice A. Sans surprise, les résultats obtenus lors de l'évaluation finale sont toujours excellents.

Le cas de BY (classe de BP) nous semble particulièrement intéressant. En effet, alors que ce dernier ne pouvait pas réaliser l'exercice A lors de l'évaluation diagnostique, il parvient à identifier correctement 8 CPh sur 10 après la séquence d'enseignement. En outre, la plupart des élèves a progressés, et ce, dans les deux classes et pour les deux objectifs.

Le troisième objectif, lié à la classe grammaticale des CPh, posait quant à lui beaucoup plus de problèmes puisque 21 apprenants sur 24 n'obtenaient pas le minimum requis. Dans le groupe de TD, trois élèves connaissent un progrès très important et s'avèrent en mesure d'atteindre un résultat satisfaisant. Le reste de la classe connaît également un certain progrès, de minimum 40%. Chez BP, les 3 apprenants ayant déjà atteint les minima confirment leurs premiers résultats (avec toutefois une baisse pour BY). Ils sont rejoints par 2 autres individus. De manière générale, les progrès semblent plus marqués dans la classe de TD avec 40% d'amélioration, contre 22% chez BP. Ce résultat nous semble explicable, en partie, par le fait que la classe de TD n'avait jamais travaillé sur les classes grammaticales de groupes de mots.

Finalement, le dernier exercice consacré à l'ajout de CPh, est source de résultats beaucoup plus contrastés d'une classe à l'autre. Dans le groupe de TD, les deux élèves qui obtenaient un résultat non satisfaisant ne progressent pas ou très peu. Quant à RB, il obtient un résultat de 0, car l'exercice n'a pas été réalisé faute de temps. Il nous semble donc pertinent d'écartier son résultat de notre grille, puisque ce dernier abaisse largement la moyenne. En effet, si l'on comptabilise ce chiffre, la tendance globale passe d'un léger progrès de 4% à une régression de 2. Chez BP, les progrès sont beaucoup plus nets. Trois des quatre élèves n'atteignant pas 60% lors des évaluations initiales obtiennent ensuite un résultat très satisfaisant avec 8 ou 9 CPh corrects dans les évaluations finales. D'un point de vue global, le progrès est d'environ 13%.

Nous sommes donc en mesure d'apporter une première réponse quant à l'efficacité de chaque type d'enseignement, face à une évaluation traditionnelle. Pour les CPh, notre analyse nous mène à des conclusions différentes en ce qui concerne les objectifs d'identification ou d'utilisation. En effet, les deux classes ont progressé dans leurs compétences d'identification d'un CPH, de leurs nuances sémantiques ou classes grammaticales, mais les évolutions semblent plus importantes dans le groupe qui a suivi l'enseignement traditionnel. Toutefois, cela s'explique en partie par les très faibles résultats obtenus, par ce même groupe, dans

l'évaluation diagnostique, pour la notion de classes grammaticales.

La dernière activité, liée à l'utilisation des CPh, semble suivre une tendance inverse. Les progrès sont plus nets pour le groupe qui a suivi un enseignement intégré. Cela ressort aussi bien dans une comparaison des moyennes obtenues (+14% chez BP, +5% chez TD) que dans le nombre d'élèves étant parvenu à suffisamment progresser pour atteindre les minimas.

Pour conclure sur l'analyse des évaluations traditionnelles consacrées au CPh, il nous semble possible d'émettre deux hypothèses à vérifier à l'aide des mêmes épreuves, mais pour les SR. Il apparaît que les élèves ayant suivi un enseignement traditionnel progressent de manière plus importante dans le domaine de l'identification (trois premiers objectifs), tandis que l'enseignement intégré favorise les apprentissages du point de vue de l'utilisation (quatrième objectif).

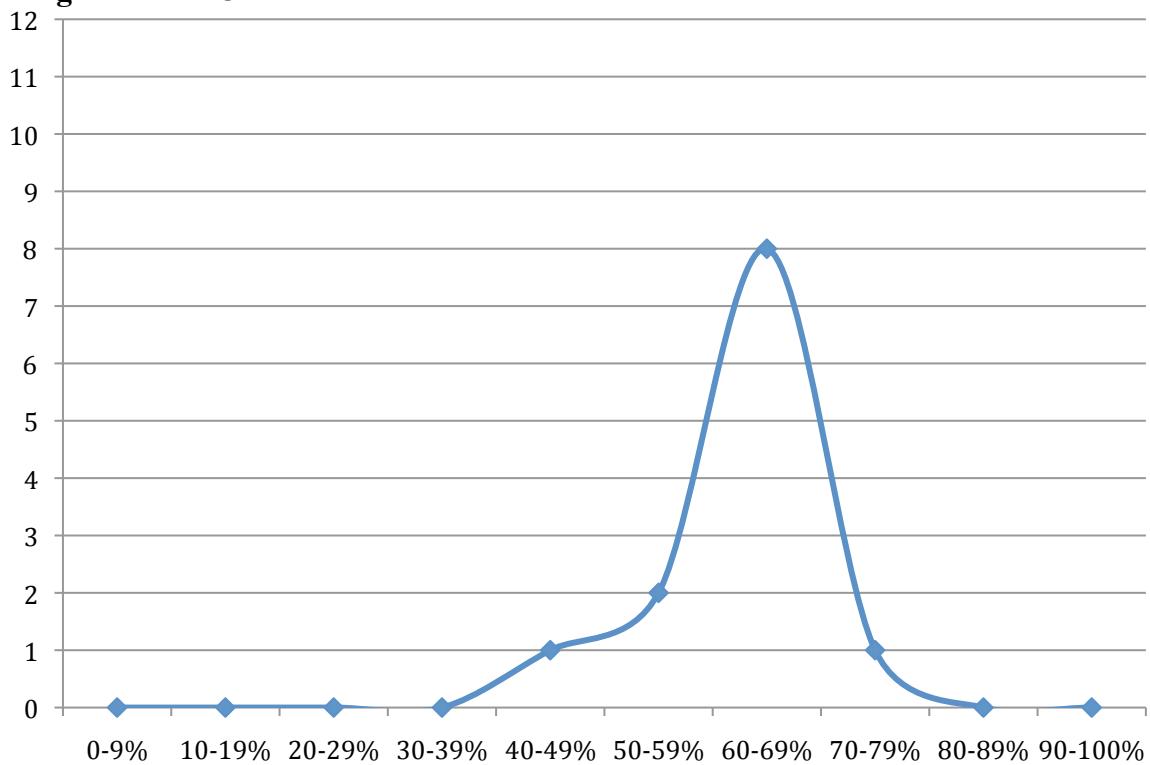
7.1.3. Approche comparative de l'atteinte des objectifs dans les deux classes

Pour compléter notre analyse détaillée, il nous semble important d'adopter un regard plus général. Plus précisément, nous allons utiliser des graphiques illustrant l'atteinte des objectifs dans chaque classe, avant et après les phases d'enseignement. En comparant ces chiffres, nous espérons cerner plus précisément les apprentissages effectués dans chaque classe, et donc les possibles corrélations entre ceux-ci et les deux types d'enseignement.

Les graphiques que nous comparons représentent les résultats obtenus par chaque classe, lors des évaluations diagnostiques. Toutes ces courbes sont construites selon la même organisation. L'axe des abscisses représente le score obtenu sur l'ensemble de l'épreuve, tandis que l'ordonnée précise le nombre d'élèves ayant atteint ce pourcentage. Pour rappel, nous considérons que les objectifs sont atteints si l'apprenant se situe entre 60 et 100% de réussite. Pour faciliter la lecture, nous avons nommé ces graphiques de la manière suivante: groupe, objet à enseigner, moment d'évaluation¹³. En outre, précisons encore que nous avons réalisé ces courbes à partir des tableaux récapitulatifs et exhaustifs, présentés en annexe.

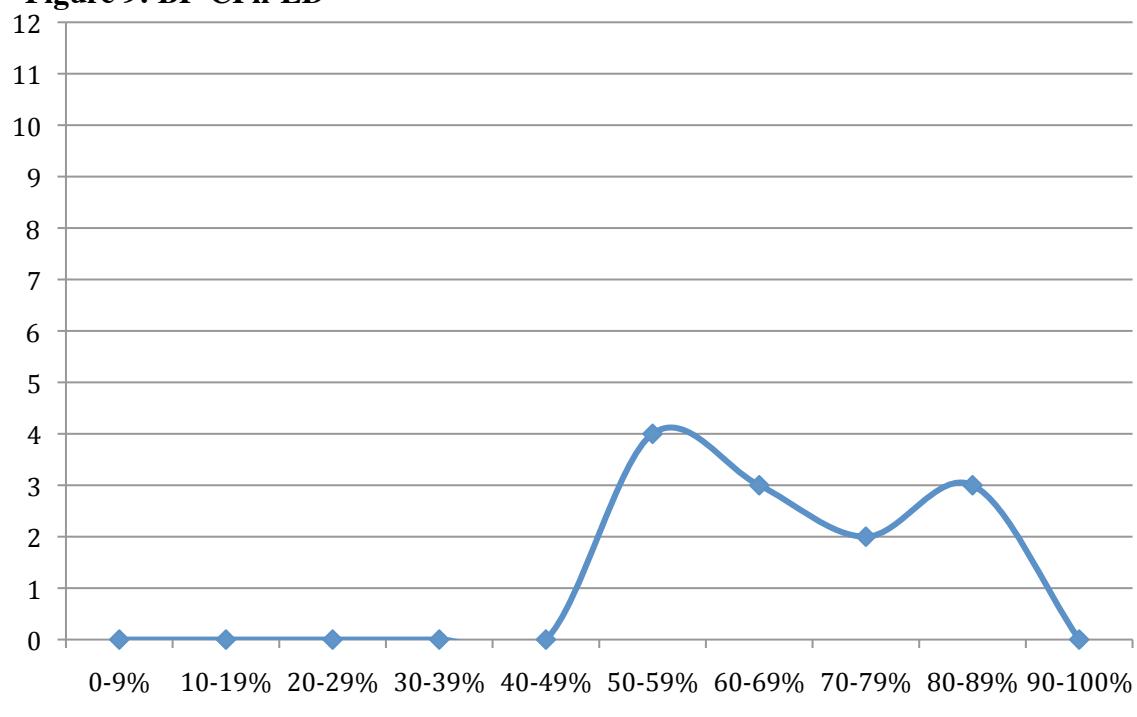
¹³ ED fait référence à l'évaluation diagnostique tandis que EF à la finale.

Figure 8: TD-CPh-ED



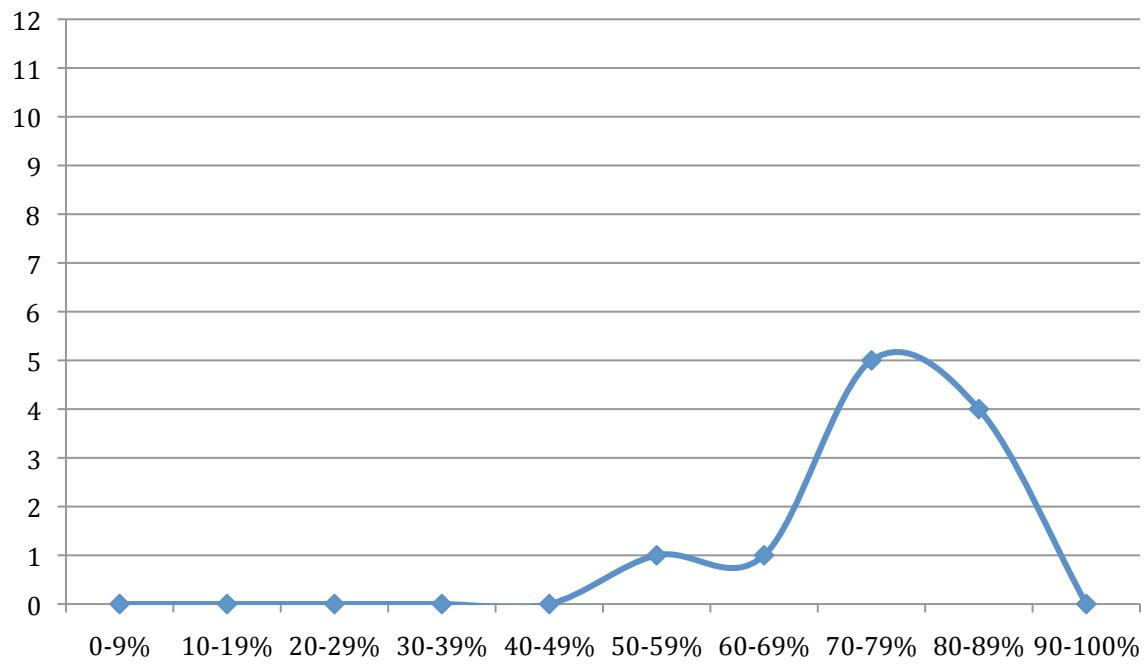
Dans la classe de TD, nous constatons que trois apprenants sur 12 n'atteignent pas les objectifs lors de l'évaluation traditionnelle. Ce chiffre démontre donc que les CPh avaient déjà fait l'objet d'un travail préalable lors des années précédentes puisque neuf élèves ont obtenu un résultat suffisant. Toutefois, la marge de progression reste importante pour l'ensemble de la classe puisque personne ne se situe entre 80 et 100 points, avec un score moyen de 62,7 points (cf. tableaux en annexe).

Figure 9: BP-CPh-ED



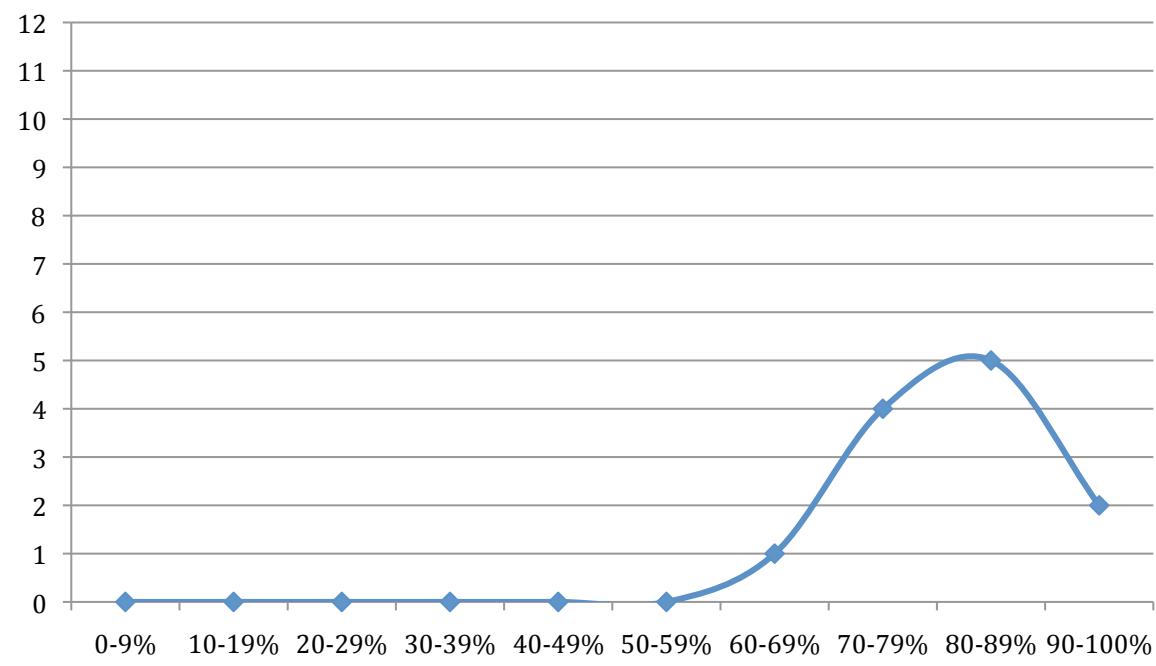
En ce qui concerne le groupe BP, les résultats sont plus contrastés puisque 4 individus n’atteignent pas le score de 60. Toutefois, parmi les élèves ayant un résultat suffisant, les scores sont plus disparates avec trois élèves ayant largement atteint les objectifs. Dans ce deuxième cas, la marge de progression pourrait être importante pour sept apprenants, mais plus limitée pour les 5 autres. De manière générale elle s’avère inférieure à celle du groupe TD puisque le score moyen est ici de 68,1.

Figure 10: TD-CPh-EF



En comparaison des évaluations diagnostiques, nous constatons que l'effectif de TD connaît un net progrès. En effet, 11 élèves obtiennent un score suffisant avec un très net déplacement de la courbe entre 70 et 89 points (9 personnes). Cette fois-ci, le score moyen se situe à 75,6 points soit une augmentation de 12,9 en moyenne.

Figure 11: BP-CPh-EF



Le groupe BP connaît également une forte évolution positive comme l'illustre le déplacement de la courbe vers les plus hauts scores. Ce progrès permet à tous les élèves d'atteindre au moins la barre des 60 points. Plus éloquent encore, 7 élèves obtiennent des résultats très satisfaisants et donc compris entre 80 et 10. De manière générale, le progrès global de 12,7 est très proche de celui du groupe TD (12.9).

Cette analyse de l'atteinte des objectifs nous permet donc de compléter notre première approche, liée aux taux de progression des apprenants. En effet, dans nos tableaux, nous avons constaté des marges de progressions différentes, d'une classe à l'autre, entre les objectifs d'identification et d'utilisation. Toutefois les courbes liées à l'atteinte des objectifs pondèrent ce phénomène. Elles nous permettent d'affirmer que les apprentissages dont elles rendent compte pour les CPh, sont très proches. Par conséquent, nous constatons que les outils d'évaluation traditionnels ne semblent pas empêcher les élèves ayant suivi un enseignement intégré de rendre compte de leurs apprentissages et d'atteindre les objectifs fixés.

7.2. Les subordonnées relatives: analyse des évaluations traditionnelles

7.2.1. Résultats obtenus lors des évaluations diagnostiques

Figures 12 et 13 : évaluations diagnostiques les SR.

BP – EVALAUTION DIAGONSTIQUE - SR

NOM	EX. A1	EX. A2	EX. B	EX. C	MOY/EL
AE	100.00%	60.00%	60.00%	60.00%	70.00%
BY	40.00%	0.00%	40.00%	10.00%	22.50%
CM	20.00%	0.00%	30.00%	100.00%	37.50%
DJ	100.00%	90.00%	50.00%	90.00%	82.50%
DL	100.00%	60.00%	60.00%	100.00%	80.00%
FL	100.00%	40.00%	70.00%	80.00%	72.50%
ForJ	90.00%	50.00%	90.00%	100.00%	82.50%
FrossJ	90.00%	0.00%	50.00%	100.00%	60.00%
GE	90.00%	60.00%	50.00%	90.00%	72.50%
PR	50.00%	0.00%	30.00%	90.00%	42.50%
SD	80.00%	70.00%	50.00%	80.00%	70.00%
VD	0.00%	50.00%	60.00%	70.00%	45.00%
MOYENNE DE CLASSE	71.67%	40.00%	53.33%	80.83%	61.46%
RESULTATS INSUFFISANTS	4	7	7	1	3

TD - EVALUATION DIAGNOSTIQUE - SR

NOM	EX. A1	EX. A2	EX. B	EX. C	MOY/EL
BA	100.00%	90.00%	40.00%	100.00%	82.50%
BM	100.00%	60.00%	30.00%	50.00%	60.00%
FV	40.00%	50.00%	80.00%	20.00%	47.50%
HC	90.00%	70.00%	50.00%	80.00%	72.50%
LT	100.00%	0.00%	50.00%	60.00%	52.50%
MA	100.00%	60.00%	60.00%	90.00%	77.50%
MC	90.00%	0.00%	50.00%	80.00%	55.00%
MJ	10.00%	10.00%	40.00%	90.00%	37.50%
MR	100.00%	60.00%	30.00%	70.00%	65.00%
PS	100.00%	0.00%	40.00%	90.00%	57.50%
RB	30.00%	30.00%	30.00%	0.00%	22.50%
TR	100.00%	0.00%	70.00%	0.00%	42.50%
MOYENNE DE CLASSE	80.00%	35.83%	47.50%	60.83%	56.04%
RESULTATS INSUFFISANTS	3	7	9	4	7

Le premier exercice était consacré à l’identification des pronoms relatifs (A1) et des SR (A2). Dans la classe de TD, l’identification des pronoms relatifs ne pose pas ou peu de problèmes à 9 individus qui obtiennent entre 90 et 100% de réponses correctes. Par contre, les trois derniers élèves ne parviennent pas au minimum de 60%. La moyenne de classe s’élève à 80%. Le constat est proche dans l’autre groupe avec 8 élèves très compétents dans ce domaine (entre 80 et 100%), mais 4 élèves «en échec», pour une moyenne de classe de 71%. Le travail sur les SR pose, par contre, beaucoup plus de problèmes, et ce, dans les deux classes. Dans chaque classe, 7 personnes obtiennent des résultats inférieurs à 70% et les moyennes de classes sont très basses : 40% chez BP, 36% chez TD. Il nous semble que la double consigne a quelque peu perturbé certains élèves qui n’ont effectué qu’une partie de la tâche (souvent le soulignement des pronoms, au détriment des SR). De plus, plusieurs apprenants ne sont pas parvenus à délimiter correctement la SR, en soulignant également le deuxième verbe conjugué de la phrase.

L’exercice B, consacré à l’utilisation des pronoms, a également posé passablement de difficultés, avec des moyennes générales de 53% chez BP pour 48% chez TD. Ce sont les pronoms relatifs composés qui ont souvent posé problème, même si nous avions déjà placé les prépositions qui les accompagnaient.

Finalement, l’exercice de rédaction des SR a débouché sur des résultats très contrastés

puisque une majorité des élèves obtient un score compris entre 70 et 100%, et ce, dans les deux classes, avec une moyenne supérieure de 20% d'un groupe à l'autre : 81% chez BP, 61% chez TD.

De manière générale, nous constatons donc que les élèves des deux classes ont rencontré les mêmes difficultés, et que les moyennes des deux groupes sont relativement proches : 61% chez BP contre 56% pour le groupe de TD.

7.2.2. Résultats obtenus dans les évaluations finales et hypothèses de compréhension

Figures 14 et 15 : évaluations finales les SR.

BP - EVALUATION FINALE - SR

NOM	EX. A1	EX. A2	EX. B	EX. C	MOY/EL
AE	100.00%	50.00%	90.00%	100.00%	85.00%
BY	0.00%	0.00%	80.00%	0.00%	20.00%
CB	100.00%	0.00%	80.00%	80.00%	65.00%
DJ	80.00%	0.00%	70.00%	70.00%	55.00%
DL	100.00%	80.00%	50.00%	100.00%	82.50%
FL	100.00%	50.00%	80.00%	70.00%	75.00%
ForJ	100.00%	40.00%	100.00%	100.00%	85.00%
FrossJ	90.00%	90.00%	60.00%	100.00%	85.00%
GE	100.00%	50.00%	80.00%	90.00%	80.00%
PR	100.00%	70.00%	80.00%	90.00%	85.00%
SD	100.00%	0.00%	40.00%	70.00%	52.50%
VD	100.00%	60.00%	90.00%	60.00%	77.50%
MOYENNE DE CLASSE	89.17%	40.83%	75.00%	77.50%	70.63%
RESULTATS INSUFFISANTS	1	8	2	1	3

TD - EVALUATION FINALE - SR

NOM	EX. A1	EX. A2	EX. B	EX. C	MOY/EL
BA	70.00%	70.00%	70.00%	90.00%	75.00%
BM	100.00%	70.00%	60.00%	60.00%	72.50%
FV	100.00%	100.00%	100.00%	90.00%	97.50%
HC	100.00%	90.00%	90.00%	90.00%	92.50%
LT	70.00%	30.00%	60.00%	60.00%	55.00%
MA	100.00%	80.00%	80.00%	80.00%	85.00%
MC	100.00%	0.00%	80.00%	70.00%	62.50%
MJ	70.00%	60.00%	60.00%	60.00%	62.50%
MR	100.00%	40.00%	90.00%	90.00%	80.00%

PS	90.00%	0.00%	80.00%	50.00%	55.00%
RB	100.00%	70.00%	60.00%	90.00%	80.00%
TR	90.00%	80.00%	50.00%	100.00%	80.00%
MOYENNE DE CLASSE	90.83%	57.50%	73.33%	77.50%	74.79%
RESULTATS INSUFFISANTS	0	4	1	1	0

Dans les deux classes, les résultats obtenus pour l'identification des pronoms relatifs sont très satisfaisants avec des moyennes d'environ 90%. Seul BY (groupe BP), obtient un résultat nul. L'analyse de sa copie semble montrer que l'élève a mal lu la consigne et a plutôt recherché des CPh. La progression est de l'ordre de 20% chez BP et de 10% chez TD dont les résultats étaient plus élevés dans les évaluations initiales et donc la marge de progression réduite.

Toutefois, le deuxième objectif évalué dans cet exercice à savoir l'identification des SR a donné lieu à des résultats contrastés. En effet, il faut relever les progrès faits par de nombreux apprenants de TD dans la délimitation des SR, même si 4 élèves obtiennent toujours un résultat insuffisant. Les conclusions sont tout autres pour notre groupe (BP). En effet, nombreux sont les apprenants qui ont identifié les SR dans le texte. Toutefois, ces derniers n'ont pas su les délimiter correctement, surtout quand elles complétaient un nom sujet et s'intercalait donc entre celui-ci et le prédicat verbal. Cela explique donc la progression plus importante dans le groupe de TD (+ 12%) contre une stagnation chez BP. Quant à l'utilisation des pronoms relatifs, les progrès sont très importants et relativement proches dans les deux classes, puisqu'on constate une évolution positive de 26% chez TD et de 22% chez BP.

Finalement, l'exercice consacré à l'ajout de SR connaît une progression moyenne de 17% dans la classe de TD. Chez BP, ce même taux diminue de l'autre de 3%, à un total de 77,5%. Par conséquent, l'on constate une moyenne semblable dans les deux classes, pour cet exercice.

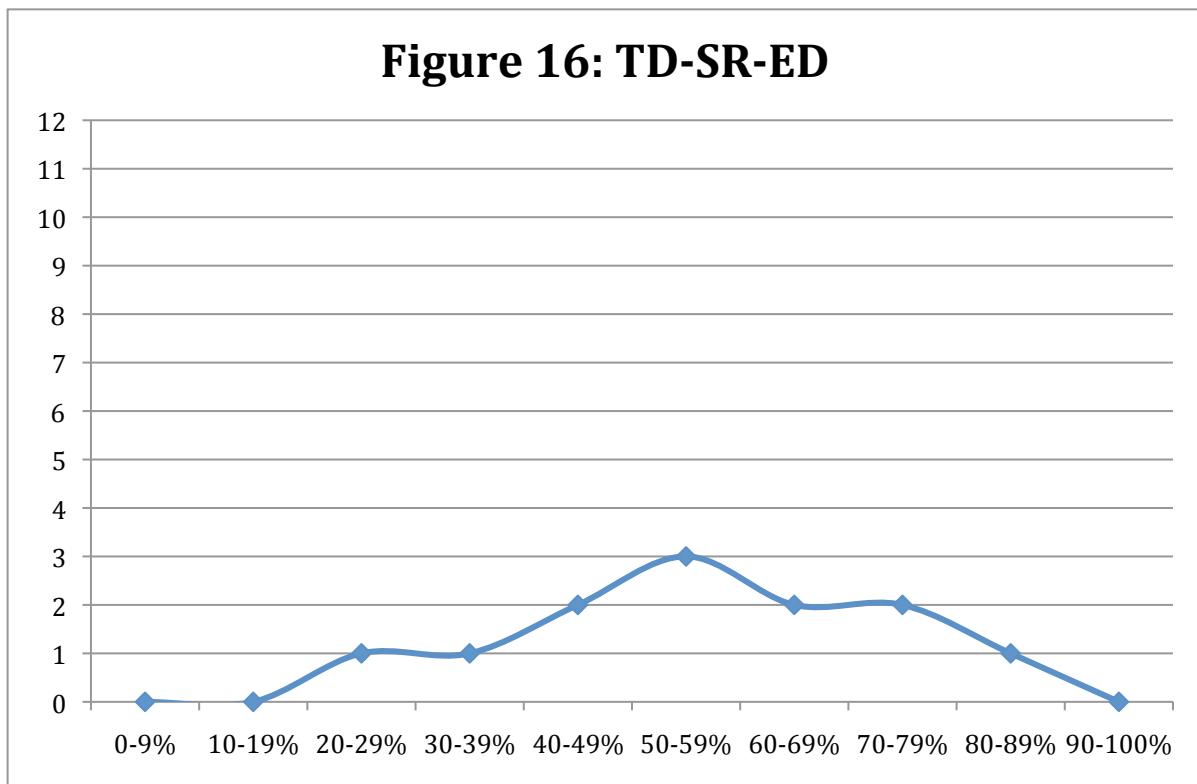
Ainsi, l'analyse de cette deuxième série de résultats nous mène à contredire les hypothèses formulées plus haut. En effet, suivant les tendances observées, il n'est plus pertinent d'affirmer que les enseignements intégrés permettent une progression plus importante dans les exercices d'utilisation, ni que la grammaire traditionnelle favorise le travail d'identification. En outre, nous constatons que le taux de progression est supérieur dans le groupe de TD puisque les progrès sur l'ensemble de l'évaluation sont de l'autre de 14%, contre 9% chez BP. Ainsi, ces chiffres confirment que la séquence intégrée n'empêche pas le progrès ni une réalisation satisfaisante de ce type d'évaluation. En outre, nous supposons que

la progression plus importante, dans la classe de TD, est liée à la plus grande proximité entre les exercices de mise en pratique réalisés en classe et cette évaluation.

Au final, nous sommes conscient que le nombre restreint de copie à disposition ne nous permet pas de tirer des conclusions définitives, mais bien plutôt de mettre en évidence des tendances qu'une étude de plus grande ampleur pourrait confirmer ou infirmer. En outre, le critère du taux de progression ne nous apparaît pas suffisant pour émettre des hypothèses fondées, c'est pourquoi il nous semble important de compléter cette première analyse par une deuxième approche, liée à l'atteinte des objectifs.

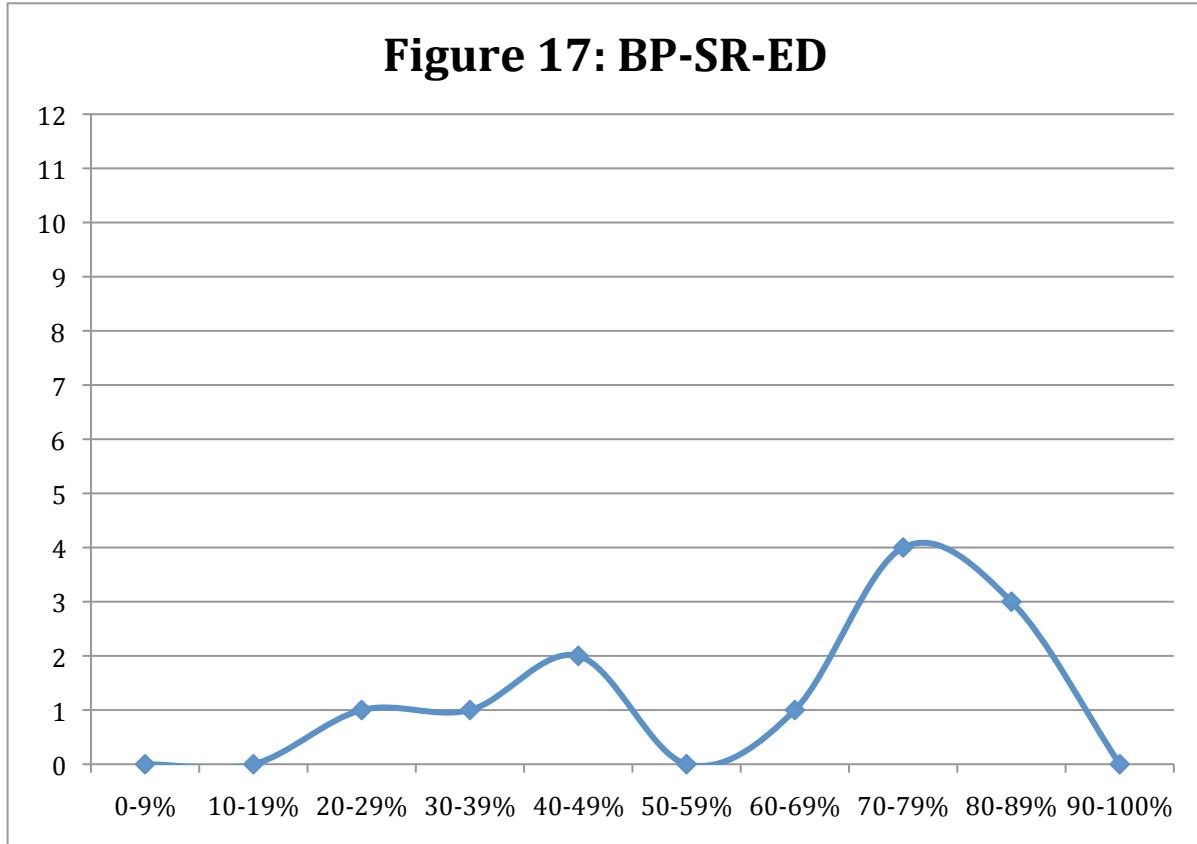
8. Approche comparative, relative à l'atteinte des objectifs dans les deux classes

Comme pour les CPh, nous nous proposons maintenant d'effectuer une analyse de l'atteinte des objectifs, concernant les SR. Pour ce faire, nous utiliserons les mêmes types de graphiques que précédemment.



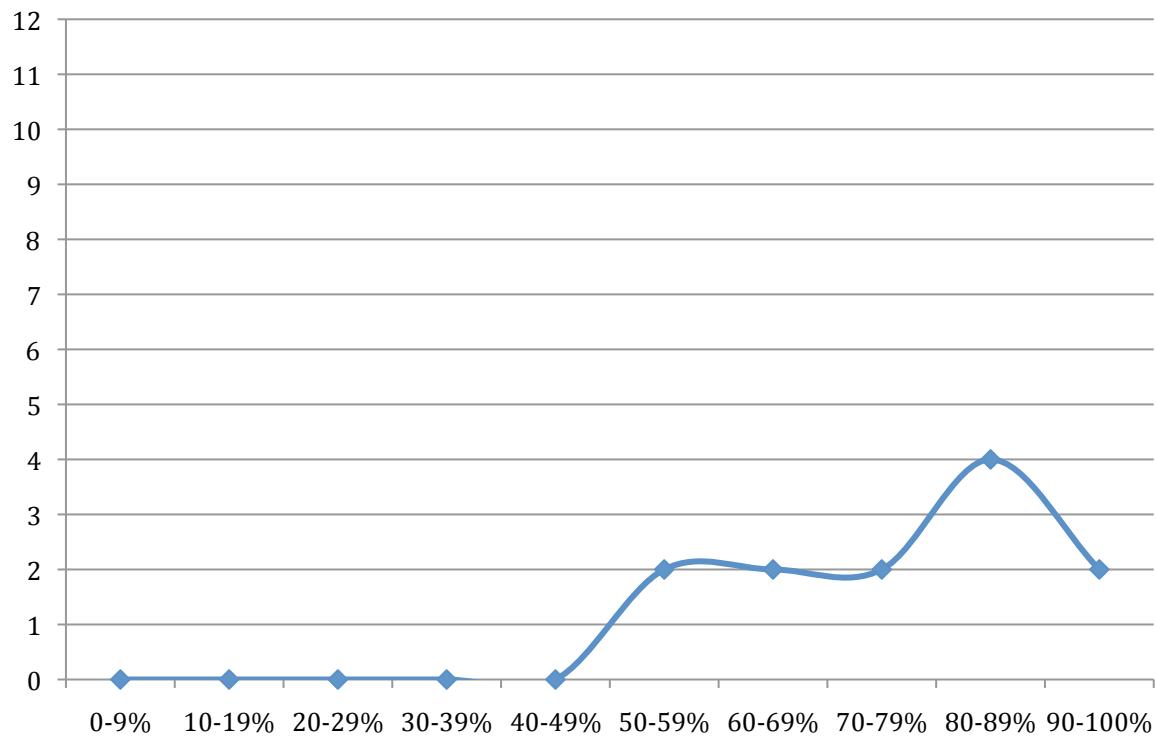
Concernant les SR dans la classe de TD, la courbe des évaluations diagnostiques s'étire de manière très importante. Elle révèle des résultats très hétérogènes. Quatre élèves obtiennent des scores clairement insuffisants puisqu'inférieurs à 50. L'ensemble des élèves qui ne parviennent pas aux minimas est au nombre de sept. En d'autres termes, cela nous mène à

constater que les SR constituent une notion beaucoup moins bien maîtrisée dans la classe TD que les CPh. Notons toutefois que trois personnes parviennent à résultat plus que suffisant. Plus généralement, ce graphique montre, une nouvelle fois, que la marge de progression semble importante dans cette classe, ce d'autant plus que le résultat moyen est de 56,4.



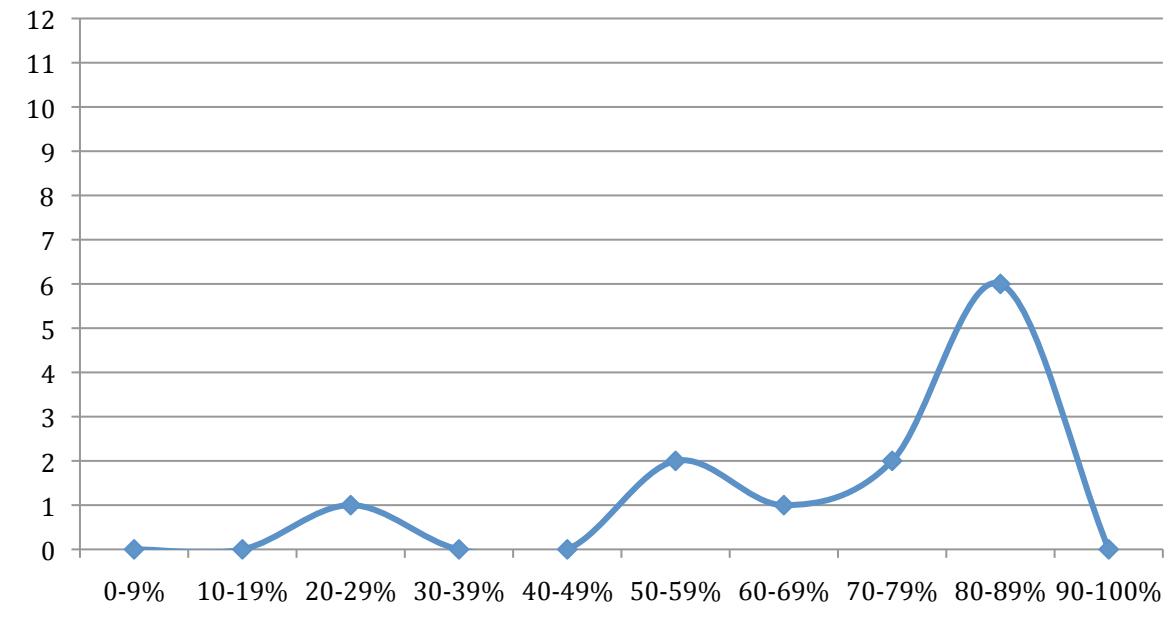
Le groupe BP connaît également des résultats contrastés puisque quatre personnes de l'effectif se retrouvent dans des tranches largement insuffisantes. Dans l'autre partie de la courbe, huit élèves obtiennent au moins 60 points, dont sept, en dessus de 70. Par conséquent, nous constatons, à nouveau, une marge de progression moindre dans cette classe comme l'illustre le score moyen qui est de 61,4, donc 5 points plus élevés que chez TD Ce chiffre conforte donc la marge de progression moins élevée que nous constatons plus haut.

Figure 18: TD-SR-EF



Le graphique des évaluations finales de TD nous montre que la séquence intégrée s'est avérée efficace puisque le nombre d'élèves n'atteignant pas les 60 points passe de sept à deux! En outre, huit personnes obtiennent un résultat plus que satisfaisant, puisque supérieur à 70 points. Avec un score moyen de 74,8, la progression se monte à plus de 18 points. Ce chiffre conforte donc la tendance que nous venons de mentionner.

Figure 19: BP-SR-EF



Dans notre classe, l'évolution semble moins importante que TD, puisque trois élèves sont toujours en situation d'échec, contre quatre auparavant. Toutefois, le nombre d'apprenants qui obtient un excellent score augmente de deux unités et passe donc à neuf. De manière générale, l'on constate que si les SR semblent maîtrisées par une grande partie de la classe, la progression est bien moins importante que chez TD, puisqu'avec un score moyen de 70,6, elle se monte à 8,9 points. La marge de progression plus faible dans le groupe ayant suivi la séquence intégrée explique en partie ce chiffre. Ainsi, en terme d'atteinte des objectifs nous constatons une différence peu élevée d'un groupe à l'autre.

9. Interprétation globale des résultats liés aux évaluations traditionnelles

La double analyse que nous venons d'effectuer nous permet de répondre à l'une des questions de recherche que nous formulions plus haut. Des possibles différences d'apprentissage peuvent-elles être attestées vis-à-vis des évaluations traditionnelles ?

Les différents chiffres face auxquels nous nous sommes confrontés mettent en avant une progression légèrement plus importante dans la classe de TD. Toutefois, nous constatons, en considérant l'atteinte des objectifs comme critères déterminants, que le nombre d'élèves ne les atteignant pas pour l'un ou l'autre objet d'enseignement est semblable, à savoir 3 apprenants par classe. Par conséquent, le nombre réduit d'évaluations que nous avons pu prendre en compte ne nous permet pas d'affirmer que des différences d'apprentissages sont

attestées dans les évaluations traditionnelles. Néanmoins, nous répétons la prudence avec laquelle il faut considérer ces chiffres qui demanderaient à être vérifiés par une recherche de plus grande ampleur.

10. Productions complexes: analyse des résultats

Pour analyser les productions complexes des deux classes, nous avons construit la grille d'évaluation en annexe qui nous permettra, par le biais d'une comparaison entre les productions initiales et finales, de répondre aux questions de recherches posées précédemment. D'abord, nous nous demanderons: quelle est l'influence possible de chaque type d'enseignement sur l'organisation globale des textes? Pour ce faire, nous nous aiderons du premier indicateur de notre grille, à savoir le respect du schéma narratif. Ensuite, nous tâcherons de déterminer si les élèves ont été capables de condenser l'information dans des phrases plus longues en utilisant les CPh et des SR. Dans ce but, nous utiliserons deux indicateurs différents. Premièrement, nous observerons le rapport entre le nombre de mot et de phrases d'une production à l'autre. Deuxièmement, nous analyserons le rapport entre la quantité de SR ou de CPh identifiés et le nombre de phrases rédigées.

10.1. Influence des séquences d'enseignement sur le respect du schéma narratif

Grâce aux lectures effectuées pour construire notre cadre théorique, nous affirmions que le travail grammatical intégré favorise de manière plus importante l'amélioration de l'organisation textuelle de productions complexes. Pour vérifier cette hypothèse, nous disposons d'un critère mesurable dans les contes que nous avons fait rédiger aux élèves, à savoir le respect du schéma narratif. En effet, même si un conte peut s'avérer fonctionnel sans respecter le schéma quinaire, nous avions fixé cette consigne dès les productions initiales, afin de donner aux élèves un outil travaillé précédemment dans les deux classes et leur permettant de structurer leurs productions dans leur organisation globale.

Dans notre grille, nous avons envisagé trois cas de figure pour évaluer les productions et prendre en compte l'ensemble des possibilités face auxquelles nous nous sommes retrouvés, à savoir: un conte respectant les cinq étapes du schéma travaillé en classe (code 0 de la grille), un conte suivant une autre structure, mais s'avérant cohérent dans sa narration (code 1) et un conte dont la structure narrative dysfonctionne (code 2). Nous avons considéré que l'objectif était atteint dans les deux premiers cas.

Pour mettre en lumière l'évolution des compétences des différents apprenants, nous avons comparé les résultats obtenus lors de la production initiale et finale. Dès lors, quatre résultats s'avèrent possibles:

- l'élève a construit des productions initiales et finales bien organisées
- l'élève a réalisé une production initiale non satisfaisante, mais a su améliorer ce point dans sa production finale
- la structure s'est péjorée dans la production finale
- la structure insatisfaisante de la production initiale ne s'est pas améliorée en fin de séquence.

Pour comparer les effets de chaque séquence sur les apprentissages des élèves, nous avons construit le tableau récapitulatif ci-dessous. À partir de ces chiffres, nous tâcherons d'identifier les tendances propres à chaque groupe à l'aide de deux angles d'approches: la progression générale au sein de chaque classe, et surtout le nombre d'élèves ayant atteint les objectifs.

Figure 12 : structure des productions complexes tableau récapitulatif	BP	TD
Structure satisfaisante dans les deux productions	2	6
Péjoration de la structure	1	1
Amélioration de la structure	6	4
Structure insatisfaisante dans les deux productions	3	1
Taux de progression	6 / 9	4 / 5
Nombre de productions finales satisfaisantes	8 / 12	10 / 12

Le premier chiffre qui retient notre intention est celui du nombre d'élèves ayant été capable de construire un texte fonctionnel dès la production initiale. Ces derniers étaient au nombre de trois dans le groupe de BP, et de sept dans celui de TD. De ce fait, nous constatons que la marge de progression s'avère plus importante dans le groupe de BP que dans celui de TD, puisque neuf élèves de BP sont en mesure d'améliorer leur organisation contre seulement 5 chez TD. Toutefois, malgré cette marge plus importante chez BP, c'est dans l'effectif de TD

que ce taux s'avère le plus élevé avec quatre progressions sur 5 possibles, soit 80 % contre 66 % chez BP (6 améliorations sur 9 possibles). En outre, le nombre de productions finales insatisfaisantes est de quatre chez BP, pour deux chez TD. Ces chiffres laissent penser que l'influence de la séquence traditionnelle sur les apprentissages des élèves semble être plus importante que celle de la séquence intégrée. Par conséquent, cela contredit les hypothèses que nous formulions précédemment. Toutefois, nous sommes conscients que le corpus à notre disposition est trop restreint pour nous permettre d'identifier une véritable tendance.

10.2. Capacité des élèves à utiliser des CPh et des SR pour condenser l'information dans des phrases plus longues

Lors de l'analyse de notre modélisation didactique du genre, nous supposions que l'utilisation de CPh et de SR permettait de condenser l'information dans des phrases plus longues et donc de fluidifier la narration. Pour vérifier nos dires, nous avons donc cherché à mesurer ce fait dans les productions des élèves en comparant l'évolution entre le nombre de mots et de phrases dans les deux productions. À partir du détail de chaque production, nous avons été en mesure de construire le tableau synthétique ci-dessous.

Figure 13 : capacité à condenser l'information dans les productions complexes	BP	TD
Augmentation du nombre de mots par phrase	5	7
Diminution du nombre de mots par phrase	7	5

Le premier constat qui ressort de ce tableau est l'absence de constante au sein de chaque classe. En effet, la répartition entre les élèves ayant augmenté ou diminué le nombre de mots par phrases est très proche, et ce, dans les deux groupes. Par conséquent, ces chiffres nous invitent à faire preuve de prudence et de mesure dans les conclusions que nous tirerons. Néanmoins, nous constatons qu'une courte majorité de sept élèves sur 12 a rallongé ses phrases parmi le groupe de TD, contre cinq, pour celui de BP.

Pour affiner notre analyse, il nous paraît important de compléter ce premier critère par une mise en évidence du nombre de CPh et de SR utilisés dans les élèves. En outre, pour que ces chiffres soient utilisables, il nous semble indispensable de les mettre en rapport avec la longueur des contes. En effet, puisque les élèves ont fourni des productions initiales et finales de tailles différentes, la quantité de CPh ou de SR utilisés doit être mise en rapport avec la

longueur des textes. Pour ce faire, nous avons calculé, dans notre grille, le rapport entre le nombre de CPh ou de SR dans un conte et le nombre de phrases que ce dernier contient. En comparant ces chiffres, nous sommes en mesure de constater si les élèves ont utilisé des CPh et des SR pour condenser l'information. La figure 14 présente ces résultats pour les CPh, tandis que la 15 fait de même pour les SR. Nous les abordons tour à tour avant de proposer un regard plus global

Figure 14 : évolution du nombre moyen de CPh par phrase	BP	TD
Augmentation du nombre moyen de CPh par phrase	3	7
Stagnation du nombre moyen de CPh par phrase	4	3
Diminution du nombre moyen de CPh par phrase	5	2

Ce premier tableau démontre une nouvelle fois d'importantes différences entre les deux classes. Chez BP, la tendance la plus importante consiste en une diminution du nombre de CPh par phrases (au nombre de cinq). Par conséquent, ce résultat contredit les hypothèses que nous avions formulées précédemment. De plus, sept élèves parviennent à augmenter ce nombre chez TD. En d'autres termes, il semble que la séquence traditionnelle puisse être source de résultats plus probants – mais cette observation doit à nouveau être tempérée par la taille restreinte de notre corpus.

Figure 15 : évolution du nombre moyen de SR par phrase	BP	TD
Augmentation du nombre moyen de SR par phrase	4	3
Stagnation du nombre moyen de SR par phrase	4	3
Diminution du nombre moyen de SR par phrase	4	6

Concernant les SR, les chiffres sont également contrastés. Chez BP, la classe est divisée en trois tendances égales de 4 apprenants. Quant à l'effectif de TD, nous constatons qu'une

majorité d'apprenants, soit la moitié de la classe, utilisent un nombre moins important de SR, comparativement au nombre de phrases rédigées. En d'autres termes, si les deux séquences ne semblent pas correspondre à nos hypothèses, les résultats sont moins décevants chez BP. Nous nous retrouvons donc face à des tendances inverses pour les CPh et les SR. Ce qui ne nous permet pas de confirmer les hypothèses que nous formulions

11. Bilan de notre analyse

Grâce aux analyses que nous venons d'effectuer, nous sommes maintenant en mesure de reprendre les différentes questions de recherches que nous avions formulées et d'y apporter des réponses. Pour ce faire, nous nous proposons de reprendre ces dernières l'une après l'autre. Finalement, dans un deuxième temps, nous tâcherons d'esquisser des conclusions vis-à-vis de la problématique qui était la nôtre et du questionnement à la base de cette recherche: des différences d'apprentissage sont-elles observables suite au déploiement d'un dispositif intégré et un dispositif traditionnel? Nous évoquerons également les pistes de développement professionnel issues de cette recherche.

11.1. Evaluations traditionnelles et résultats obtenus

Pour les évaluations traditionnelles, le premier constat que nous souhaitons relever est le progrès général effectué d'un test à l'autre. En effet, une majorité des élèves des deux groupes ont amélioré leurs résultats globaux et atteint la plupart des objectifs. En effet, seul un élève sur 24 obtient un score moyen inférieur à 60 % en cumulant les deux évaluations traditionnelles.

A l'inverse de nos suppositions, dans les évaluations traditionnelles, nous n'avons pas constaté une plus grande atteinte des objectifs, dans la classe ayant travaillé de manière décrochée. Il semblerait donc que les élèves ayant travaillé de manière intégrée parviennent également à utiliser leurs compétences dans le cadre d'une épreuve traditionnelle.

11.2. Effets de chaque séquence sur les productions complexes

Lors de la formulation de nos questions de recherches, nous nous demandions si l'enseignement intégré était plus favorable qu'une séquence décrochée sur le développement des capacités liées à la production de texte et à l'utilisation des objets enseignés.

Concernant l'organisation des textes, et comme nous l'évoquions plus haut, l'analyse que nous avons réalisée sur les 24 productions initiales et finales ne nous a malheureusement pas

permis d'identifier une tendance claire et de confirmer nos hypothèses. En effet, l'indicateur que nous avons choisi, à savoir le respect du schéma narratif, n'a pas connu une évolution plus profitable à la classe ayant travaillé de manière intégrée puisque les résultats les plus probants sont apparus dans le groupe de TD. Toutefois, ce dernier n'a pas l'objet d'une réactivation durant les séquences présentées plus haut (il avait été abordé dans les deux classes quelques semaines auparavant). Par conséquent, les évolutions potentielles s'avéraient, de ce point de vue, limitées. En outre, il aurait probablement été instructif d'utiliser également des critères liés à la capacité des élèves à structurer leurs phrases et leur enchaînement (point sur lequel nous reviendrons plus bas).

Du point de vue du transfert des connaissances, à savoir l'utilisation plus importante de SR et de CPh pour condenser l'information, nous avons constaté des résultats passablement contrastés. En effet, le groupe ayant travaillé par le biais de séquences décrochées a utilisé, en moyenne, un nombre de CPh plus important que notre classe. Toutefois, pour les SR, les données recueillies indiquent une tendance inverse puisque les progrès les plus importants sont effectués dans l'effectif de BP.

D'un point de vue plus général, l'analyse que nous venons de réaliser nous inviterait à remettre en cause les hypothèses que nous formulions plus. En effet, tant du point de vue de l'organisation textuelle que de la condensation des informations à l'aide des CPh et de SR, il semble que les effets de la séquence intégrée soient moins importants qu'escomptés. Toutefois, il nous paraît important de relever plusieurs facteurs permettant d'expliquer ses résultats inattendus.

Nos deux séquences se sont déroulées sur un nombre très restreint de périodes d'enseignement puisque seules 6 périodes étaient consacrées aux apprentissages, pour chaque objet à enseigner. Selon nous, ce fait explique que nous n'ayons pas été en mesure de dégager des tendances claires pour l'une ou l'autre séquence. En effet, avec plus de temps, nous aurions été en mesure de proposer un nombre plus important d'activités pour permettre aux apprenants des deux classes d'intégrer ces notions. Ce constat s'avère particulièrement exact pour les SR qui, comme nous l'avions constaté lors de l'analyse des évaluations traditionnelles et initiales, n'avaient que très peu été travaillées par le passé.

L'inexpérience des élèves vis-à-vis de la grammaire intégrée a probablement «pesé dans la balance». Dans la pratique, nous avons constaté à quel point ces derniers n'étaient pas habitués à porter un regard analytique vis-à-vis de la langue et, surtout, à formuler des

hypothèses par le biais de leur observation puis de vérifier celles-ci. D'ailleurs, d'un objet d'enseignement à l'autre nous avons déjà constaté des progrès dans leurs raisonnements. Par conséquent, compte tenu du temps à disposition, nous pensons que la séquence traditionnelle s'est avérée plus efficace puisque plus en adéquation avec les habitudes des élèves. Toutefois, sur le long terme, nous continuons à penser que l'approche intégrée s'avère plus efficace et nous tâcherons de justifier ce point de vue dans la prochaine partie de notre travail.

Finalement, la dernière piste que nous souhaitons relever concerne le genre de texte utilisé. À nos yeux et comme nous l'avons montré en analysant notre modélisation didactique, nous estimons toujours que le conte est approprié pour aborder les objets à enseigner que nous avons retenus. Toutefois, nous regrettons amèrement de ne pas avoir eu le temps de retravailler, avec les élèves, les éléments constitutifs du genre. En effet, puisque notre recherche se cristallisait autour de l'enseignement grammatical nous n'avons pas abordé la question du genre. Même si ce dernier avait fait l'objet d'enseignements passés, une réactivation des connaissances aurait passablement influencé les résultats dans les deux classes.

11.3. Résultats obtenus et conclusions

De manière générale, il nous semble important de réaffirmer la relativité des conclusions auxquelles nous sommes arrivées. En effet, l'ampleur de notre recherche ne nous permet pas d'apporter des réponses définitives aux questions de recherche que nous avons formulées. Nous sommes conscients que cette recherche n'a qu'un statut indicatif car la modeste taille du corpus à notre disposition nous empêche d'effectuer de véritables corrélations entre enseignements et apprentissages. C'est pour cette raison que avons privilégié le terme de « tendance » à celui de « conclusion ».

12. Bilan et perspectives de développement professionnel

En introduction de ce rapport, nous avons mentionné les réticences qui étaient les nôtres avant de débuter notre formation en didactique du français. En ce qui concerne l'enseignement de la grammaire, nous avons résumé nos représentations à l'aide d'une question quelque peu provocatrice : «si l'enseignement traditionnel a fonctionné pour nous, pourquoi en serait-il autrement aujourd'hui?». Au terme de six semestres de formation et de pratique dans les classes et surtout après avoir mené cette recherche-action, il nous semble important de revenir sur cette question et d'y apporter une réponse à la lumière de notre modeste expérience

actuelle.

Pourquoi abandonner l'enseignement traditionnel au profit d'une approche nouvelle ou intégrée ? Parce que cette deuxième perspective comporte plusieurs avantages que nous avons constatés empiriquement, tant dans notre pratique passée que lors de la réalisation de cette recherche !

D'abord, la grammaire intégrée nous semble mieux adaptée au contexte scolaire actuel. En effet, pour des raisons politiques et économiques, il semble que nous soyons amenés à travailler avec des effectifs toujours plus importants en nombre et, par conséquent, plus hétérogènes. Dès lors, dans cette situation, la grammaire intégrée s'avère plus efficace parce qu'elle favorise la mise en place de dispositifs différenciés. De plus, elle permet à l'enseignant de travailler à partir du niveau réel de chaque élève, en utilisant les productions de ce dernier pour lui proposer des exercices adaptés. En allant plus loin, nous aurions même tendance à penser que, dans ce contexte, l'hétérogénéité devient une richesse qui favorise les apprentissages de tous les élèves. En effet, les capacités analytiques que favorisent la grammaire intégrée permettent aux apprenants les plus avancés de jouer un rôle de tuteur vis-à-vis de leurs pairs et donc de solidifier leurs compétences tout en accompagnant ces derniers dans leur développement.

Ensuite, la grammaire intégrée nous semble constituer une approche plus motivante pour les élèves. En effet, elle permet une grande variation des formes sociales de travail et donc d'éviter la lassitude chez les apprenants. En outre, l'utilisation d'exercices à partir des productions propres à chaque élève rend le travail plus authentique pour ce dernier et permet donc le motiver.

Finalement, la grammaire intégrée nous paraît une approche profitable pour l'élève parce qu'elle favorise, chez lui, le développement de ses capacités d'analyse linguistique. Ainsi, au lieu d'appliquer machinalement des règles apprises par cœur, l'apprenant s'avère en mesure de reproduire les raisonnements qui lui ont permis de contextualiser une notion et, de la sorte, il développe aussi bien ses capacités de production, de compréhension et de maîtrise de la langue.

Si nous sommes aujourd'hui convaincu des bienfaits sur le long terme d'une telle approche, nous ne nous laissons pas pour autant aller à une candide euphorie. En effet, nous sommes conscients du travail qu'il nous reste encore à accomplir pour proposer des séquences toujours

mieux adaptées et efficaces. Pour ce faire, nous comptons sur l'assise que nous donneront les années de pratiques.

Quoi qu'il en soit, à l'heure actuelle nous avons la conviction qu'utiliser les préceptes de la grammaire intégrée, nécessite quelque peu de patience, car il s'agit de familiariser les élèves à une approche souvent inhabituelle pour eux mais que cela s'avèrera bénéfique sur le long terme. En somme et pour reprendre une métaphore chère à Voltaire, pratiquer la grammaire intégrée c'est apprendre patiemment à l'élève les bons gestes qui lui permettront de « cultiver son jardin » de manière autonome et bien au-delà des murs de l'école.

13. Bibliographie

Ouvrages et outils de référence

Plan d'Etude Romand (PER), consulté sur <http://www.plandetudes.ch/>.

Balma, P-A. & Tardin, C. (2013) *Lire, écrire, comprendre la grammaire et la langue.* Neuchâtel : CIIP.

Reuter, Y. (2007) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques.* Bruxelles : De Boeck.

Ouvrages scientifiques

Balsiger, C. & Bétrix Köhler, D. (1999) « Apprendre l'orthographe en produisant des textes. Pour une évaluation formative intégrée au déroulement de séquences didactiques ». In : Enseigner sur mesure, éclairages sur les pratiques d'évaluation formative et de différenciation. Lausanne : URSP.

Chartrand, S., & Boivin, M.-C. (2004). « *Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur.* » In : Le français : discipline singulière, plurielle ou transversales ? Actes du 9ème Colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF).

De Pietro, J-F. & Schneuwly, B. (2003) « *Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique.* » In : *Les Cahiers Théodiles*, No 3.

Dolz, J., Gagnon R. & Vuillet, Y. (2012) L'analyse des obstacles comme source de dépassement des difficultés en production écrite, Université de Genève, Forendif, FPSE

Dolz, J., Mabillard, J-P., Tobola Couchepin, C. & Vuillet, Y. (2012) « Dédoubllement du genre et opérations de fictionnalisation : faire « comme si c'était vrai », ou divers visages de l'altération didactique », *Éducation et didactique*, vol. 6. No. 2 2012.

Ecaterina, B. (2013) *Retour sur le classement des genres à enseigner. État des lieux et tentative de clarification.* PRATIQUES No 157/158.

Eluerd, R. (1979) *L'usage de la linguistique en classe de français.* Paris : ESF.

Fisher, C. & Nadeau, (2006) M. *La Grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner.* Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Marmy Cusin, V. (2012) *Développer et comprendre des pratiques d'enseignement de la grammaire intégrées à la production textuelle : entre les dires et les faires.* Thèse de doctorat : Univ. Genève,