



Thèse

2020

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Élaboration et expérimentations de séquences didactiques articulant
l'enseignement de la langue à l'enseignement des textes littéraires aux
secondaires québécois et suisse

Biao, Agbelemiche Florent

How to cite

BIAO, Agbelemiche Florent. Élaboration et expérimentations de séquences didactiques articulant l'enseignement de la langue à l'enseignement des textes littéraires aux secondaires québécois et suisse. Doctoral Thesis, 2020. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:134752

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:134752>

Publication DOI: [10.13097/archive-ouverte/unige:134752](https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:134752)



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Section de Sciences de l'éducation

Sous la direction du Professeur Joaquim Dolz de l'Université de Genève (Suisse)
et
du Professeur Érick Falardeau, directeur de cotutelle de l'Université Laval (Canada)

**ÉLABORATION ET EXPÉRIMENTATIONS DE SÉQUENCES DIDACTIQUES ARTICULANT
L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE À L'ENSEIGNEMENT DES TEXTES LITTÉRAIRES AUX
SECONDAIRES QUÉBÉCOIS ET SUISSE**

THÈSE EN COTUTELLE

Présentée à la
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
de l'Université de Genève
pour obtenir le grade de **Docteur en Sciences de l'éducation**

par

Florent BIAO

de

Lévis (Canada)

Thèse No 752

GENEVE

Janvier 2020

15-344-732

Résumé

Cette recherche prend ses sources dans les travaux que nous avons menés à la maîtrise sur l'articulation langue-littérature (Biao, 2015). Nous postulons en effet que pour rendre plus efficaces les apprentissages dans la classe de français, il est nécessaire d'établir des liens pertinents et bénéfiques entre les différentes composantes de la discipline. Aussi, nous pensons qu'une telle démarche ne peut être réussie que si elle associe les praticiens que sont les enseignants et qu'elle prend, ainsi, en compte les contraintes de la classe. Nous avons donc deux principaux objectifs : (1) voir la manière dont l'articulation langue-texte s'opérationnalise concrètement dans la classe de français et (2) voir la manière dont la collaboration et le travail des enseignants facilitent l'appropriation et la transposition des savoirs issus de l'articulation.

En vue d'atteindre ces objectifs, nous avons décidé d'adopter une approche d'ingénierie didactique collaborative dite de seconde génération. Celle-ci s'appuie à la fois sur les fondements de l'ingénierie didactique de la première génération (Artigue, 1989 ; Dolz, Noverraz & Schneuwly 2001 ; Chevallard, 2009) et sur ceux de la recherche collaborative (Lieberman, 1986 ; Desgagné, 1997 ; Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier & Couture, 2001 ; Morissette, 2013).

Dans un premier temps, notre travail a consisté concevoir, avec des enseignantes du Québec et de la Suisse romande, et à expérimenter dans leurs classes des dispositifs didactiques qui permettent d'articuler l'étude de la langue et celle des textes littéraires à travers deux genres précis : la fable et le slam.

Ensuite, après évaluations et ajustements, ces mêmes dispositifs ont fait l'objet d'une double expérimentation par des enseignantes qui n'ont pas pris part à leur élaboration. Il s'agissait ici de voir la manière dont ces derniers peuvent s'approprier et mettre en œuvre des dispositifs construits à la fois par des chercheurs et des collègues enseignants.

Trois grandes questions ont orienté nos réflexions : (1) quelles sont les dimensions textuelles et langagières impliquées dans la compréhension des textes étudiés ? (2) Quels dispositifs favorisent l'articulation langue-texte ? (3) Comment juger de la validité de tels dispositifs ?

Enfin, nos résultats permettent de dégager les lieux d'articulation langue-texte dans ces deux genres, la fable et le slam, et de proposer aux enseignants des dispositifs testés et validés qui favorisent des liens pertinents entre les apprentissages langagiers et textuels : autant la maîtrise des dimensions grammaticales favorise le développement des compétences en lecture et en écriture, autant l'étude des textes peut accroître la signification du travail sur la langue. De plus, la démarche d'ingénierie didactique collaborative à double perspective que nous avons adoptée permet un rapprochement entre le monde de la recherche et celui des praticiens. Un tel rapprochement peut contribuer à l'amélioration des pratiques d'enseignement, car il pousse davantage les enseignants à intégrer les résultats de recherche dans leurs pratiques (Conseil supérieur de l'Éducation, 2006).

Abstract

This research is based on the works we have done during our master on the articulation between the language and the literature (Biao, 2015). As a matter of fact, we postulate that for the learnings to be more efficient in the French class, it is necessary to establish relevant and positive links between the different components of the discipline. Moreover, we think that such a process can only succeed if the practitioners who are the teachers are active players, and if it takes into consideration the constraints of the class. We have two main objectives: 1) observe the way the articulation language-text is concretely operational in the French-class and 2) observe the way the collaboration and the work of the teachers facilitate the appropriation and the transposition of the knowledge coming from the articulation.

In order to reach those objectives, we have decided to adopt a collaborative didactic engineering approach, of the so-called second generation. This approach is based both on the basis of the didactic engineering of the first generation (Artigue, 1989; Dolz, Noverraz & Schneuwly 2001; Chevallard, 2009) and on the basis of the collaborative research (Lieberman, 1986; Desgagné, 1997; Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier & Couture, 2001; Morissette, 2013).

First of all, our work has consisted, with teachers from Québec and from French-speaking Switzerland, in experimenting in their classes didactic devices which allow the articulation between the study of the language and the study of the literary texts through two precise genres: the tale and the slam.

Then, after evaluations and adjustments, the same devices have been implemented by teachers who hadn't participated in their elaboration. The aim was to see if the latter could adopt and apply devices built both by researchers and by their fellow teachers.

Three major questions have orientated our thoughts: 1) What are the textual and language dimensions implied in the understanding of the studied texts? 2) Which are the devices facilitating the articulation language-text? 3) How can we evaluate the validity of those devices?

Finally, our results allow us to identify language-text articulation places tested for those two genres, the tale and the slam, and to propose to teachers tested and validated devices facilitating relevant links between language and textual learnings : on one hand, the mastering of the grammatical dimensions facilitate the development of reading and writing skills, on the other hand, the two-way collaborative didactic engineering approach allows a closer link between researchers and teachers. Such a movement can contribute to the improvement of the teaching practices because it is an incentive for teachers to integrate the results of researches in their practices (Conseil supérieur de l'Éducation, 2016).

Table des matières

Résumé	ii
Abstract.....	iv
Table des matières	vi
Liste des figures.....	xiii
Liste de tableaux.....	xiv
Liste des abréviations et sigles	xv
Remerciements	xvii
Introduction	1
Chapitre 1 : Problématique.....	5
1.1 Mise en contexte de la recherche	5
1.2 État de la question : le français, une discipline bâtie sur les référents « <i>langue</i> » et « <i>littérature</i> ».	6
1.3 L'enseignement de la grammaire.....	10
1.3.1 <i>L'enseignement traditionnel de la grammaire</i>	10
1.3.2 <i>L'enseignement rénové de la grammaire</i>	12
1.4 L'enseignement littéraire	12
1.5 Bref aperçu de l'enseignement du français dans l'espace francophone	13
1.5.1 <i>L'enseignement du français et ses finalités au Québec</i>	13
1.5.2 <i>L'enseignement du français et ses finalités en Suisse romande</i>	15
1.6 Les difficultés des élèves en français écrit dans la francophonie	17
1.7 Des pratiques d'enseignement qui articulent peu grammaire, lecture et écriture	18
1.8 L'articulation des composantes du français : un véritable défi didactico-pédagogique... ..	22
1.9 Objectifs et questions de recherche	23
1.10 La pertinence de la recherche	25
Chapitre 2 : Cadre conceptuel et théorique	26
2.1 La langue.....	26
2.2 Les finalités de l'enseignement grammatical.....	28
2.3 Les chantiers de l'enseignement grammatical	30
2.4 La littérature.....	31

2.5 Les finalités de l’enseignement littéraire	33
2.6 Compréhension et interprétation des textes littéraires	37
2.7 Enseigner la langue et les textes littéraires dans une perspective articulée	39
2.7.1 <i>Articuler ou décroisonner : une nécessaire clarification théorique</i>	39
2.7.2 <i>Quelques dispositifs d’articulation</i>	42
2.7.2.1 Le modèle d’articulation de Chartrand et Boivin (2005)	42
2.7.2.2 Le modèle d’articulation de Burdet et Guillemin (2011)	45
2.7.2.3 Le modèle d’articulation de Bulea Bronckart et Marmy-Cusin (2018).....	47
2.7.2.4 Trois dispositifs, une volonté : articuler le travail sur la langue et celui sur les textes.....	48
2.8 Le genre : conception et statut dans la classe de français	49
2.9 Le genre : principe structurant de l’articulation langue-texte.....	51
2.10 Deux genres réputés littéraires au cœur de notre recherche : le slam et la fable	52
2.10.1 <i>Le concept de réputation littéraire</i>	53
2.10.2 <i>Le slam : entre poésie et chanson</i>	54
2.10.3 <i>La fable : entre tradition et modernité</i>	55
2.11 La séquence didactique : cadre structurant de l’élaboration des dispositifs didactiques	56
2.12 De l’importance des gestes des enseignants	58
2.13 Conclusion du chapitre	59
Chapitre 3 : Cadre méthodologique.....	61
3.1 Orientation globale de la recherche	61
3.2 Une ingénierie didactique collaborative de seconde génération avec pour fondement la co-construction des savoirs et la double expérimentation des dispositifs élaborés	62
3.3 L’ingénierie didactique : une méthodologie qui se fonde sur l’expérimentation en classe.....	63
3.3.1 <i>Les fondements de l’ingénierie didactique</i>	63
3.3.2 <i>Les phases de l’ingénierie didactique</i>	64
3.3.3 <i>Les pôles de l’ingénierie didactique</i>	65
3.3.4 <i>La place des savoirs dans l’ingénierie didactique</i>	66
3.4 Ce que nous tirons des recherches collaboratives.....	66
3.5 Milieux d’études	68

3.6 Les systèmes éducatifs québécois et suisse : bref aperçu	69
3.7 Profil général des enseignantes-participantes	70
3.8 Présentation de chacune des participantes	71
3.8.1 <i>Les enseignantes qui ont collaboré à la conception ou à la double expérimentation de la séquence sur la fable</i>	71
3.8.1.1 Isabelle de Lévis	72
3.8.1.2 Jade de Montmagny : profil et groupe.....	72
3.8.2 <i>Les enseignantes qui ont collaboré à la conception, à l'expérimentation ou à la double expérimentation de la séquence sur le slam</i>	73
3.8.2.1 Gisèle de Genève : profil et groupes	73
3.8.2.2 Estelle de Genève : profil et groupes.....	74
3.8.2.3 Présentation des enseignantes ayant procédé à la double expérimentation de la séquence sur le slam : Nadine, Karelle, Lucie et Blanche de Lévis	74
3.9 Les méthodes et outils de collectes des données	75
3.9.1 <i>Les entretiens pré et post-expérimentaux</i>	75
3.9.2 <i>L'observation non participante en classe</i>	78
3.9.3 <i>Le journal de bord du chercheur et de l'enseignante</i>	79
3.9.4 <i>Les captations audiovisuelles</i>	80
3.9.5 <i>Les productions des élèves</i>	81
3.10 Outils et méthodes d'analyse des données.....	84
3.10.1 <i>Le synopsis : notre principal outil d'analyse de données</i>	85
3.10.1.1 Le synopsis : un outil qui permet une schématisation et une description de séquences d'enseignement.....	86
3.10.1.2 Le processus d'élaboration du synopsis	87
3.10.1.3 La grille d'analyse des synopsis	90
3.10.2 <i>L'analyse de contenu des données complémentaires</i>	93
3.10.3 <i>Les grilles d'analyse de la mise en œuvre des dispositifs</i>	95
3.11 Considérations éthiques et consentement des participants	96
3.12 Les phases de l'ingénierie didactique collaborative appliquée à notre recherche	97
3.13 Les critères de validation des dispositifs didactiques	100
3.14 Conclusion du chapitre	102
Chapitre 4 : Résultats des deux premières phases de la recherche portant sur la fable.....	105

5.4.1	<i>Première version expérimentée à Genève par les enseignantes co-auteures</i>	154
5.4.2	<i>Deuxième version expérimentée à Lévis par des enseignantes non-auteures : quelles modifications apportées ?</i>	175
5.5	Conclusion du chapitre	176
Chapitre 6 :	Analyse de la mise en œuvre de la séquence sur la fable	177
6.1	La double expérimentation filmée de la fable à Montmagny (Jade)	178
6.2	Présentation de la macrostructure de la séquence de Jade (niveau 1-n)	184
6.2.1	<i>Les activités d'introduction de la séquence réalisées par Jade</i>	184
6.2.2	<i>Les activités d'analyse de la séquence réalisées par Jade.....</i>	185
6.2.3	<i>Les activités de finalisation de la séquence réalisées par Jade</i>	187
6.3	La cohérence des objets travaillés par Jade : regroupement des activités en blocs (niveau 2-nn).....	188
6.4	Microstructure : analyse de deux activités de la séquence de Jade sur la fable (niveau 3-nnn).....	191
6.4.1	<i>Analyse de la structure narrative de la fable le corbeau et le renard (activité 3) </i>	191
6.4.1.1	Tâches : objet, objectif et déroulement.....	191
6.4.1.2	Les formes sociales de travail.....	194
6.4.2	<i>Les caractéristiques des personnages dans la fable le corbeau et le renard (activité 4).....</i>	195
6.4.2.1	Tâches : objet, objectif et déroulement.....	195
6.4.2.2	Formes sociales de travail	199
6.5	Conclusion du chapitre	200
Chapitre 7 :	Analyse de la mise en œuvre de la séquence sur le slam.....	204
7.1	L'expérimentation filmée du slam Genève (Gisèle).....	204
7.2	Présentation de la macrostructure de la séquence sur le slam de Gisèle (niveau 1-n)	212
7.2.1	<i>Les activités d'introduction de la séquence</i>	212
7.2.2	<i>Les activités d'analyse de la séquence réalisées par Gisèle</i>	214
7.2.3	<i>Les activités de finalisation de la séquence réalisées par Gisèle</i>	219
7.3	La cohérence des objets travaillés par Gisèle : regroupement des activités en blocs (niveau 2-nn).....	219

7.4 Microstructure : analyse de deux activités de la séquence de Gisèle sur le slam (niveau 3-nn).....	221
7.4.1 <i>De la phrase au texte : analyse de la structure des phrases et de la structure narrative dans le slam J'écris à l'oral de Grand corps malade (activité 5)</i>	221
7.4.2 <i>Analyses des phrases simples et courtes et de leur effet dans le slam Je te suis tu m'es de David Goudreault</i>	224
7.4.3 <i>Les formes sociales de travail</i>	227
7.5 Conclusion du chapitre	228
Chapitre 8 : Bilan et synthèse des expérimentations des deux séquences.....	230
8.1 Bilan de la mise en œuvre des séquences : que retenir ?	230
8.2 La double expérimentation des séquences sur la fable et le slam : principaux constats	232
8.2.1 <i>La séquence sur la fable : constats et propositions des enseignantes</i>	232
8.2.2 <i>La séquence sur le slam : constats et propositions des enseignantes</i>	234
Chapitre 9 : Interprétation des résultats.....	237
9.1 Dans quelles conditions l'articulation langue-texte peut-elle s'opérationnaliser dans la classe de français ?.....	238
9.1.1 <i>La nature des savoirs langagiers et textuels à mobiliser pour la compréhension des textes</i>	238
9.1.2 <i>La séquence didactique : cadre structurant pour une articulation langue-texte réussie</i>	241
9.1.3 <i>Le genre : un outil facilitateur du compromis entre la didactique du texte littéraire et la didactique de la langue</i>	242
9.1.4 <i>L'importance des gestes d'institutionnalisation</i>	245
9.2 Quels sont les apports d'une ingénierie didactique collaborative pour les chercheurs et les enseignants ?.....	249
9.3 La validité des dispositifs élaborés et éprouvés : la double expérimentation.....	252
9.3.1 <i>La transposition des objets</i>	252
9.3.2 <i>Les capacités des élèves</i>	255
9.3.3 <i>La double expérimentation : véritable test de validité</i>	257
9.4 Les éléments contextuels ayant une incidence sur la mise en œuvre des dispositifs	261
9.4.1 <i>Le plan d'études roman et le programme de formation de l'école québécoise : quels impacts ?</i>	261

9.4.2 <i>La formation initiale des enseignantes-participantes : quels impacts ?</i>	263
Conclusion	266
Références bibliographiques.....	275
Annexes	289
Annexe 1 : Schéma d’entretien pré-expérimentation	289
Annexe 2 : Exemple de journal de bord complété par Estelle de Genève dans le cadre de la double expérimentation de la séquence sur la fable en 11 ^e	290
Annexe 3 : Transcription intégrale du cours 3 sur la fable à LJC – classe de Jade	291
Annexe 4 : Synopsis intégral cours 3 sur la fable LJC – classe de Jade	302
Annexe 5 : Grille d’analyse des synopsis.....	310
Annexe 6 : Formulaire de consentement à l'intention des enseignants	326
Annexe 7 : Séquence slam – version 2 + corrigé – double expérimentation à Lévis .	330

Liste des figures

Figure 1 : Schéma de la construction du sens à <i>double détente</i> (Ronveaux, 2018, p. 260) .	38
Figure 2 : Modèle du dispositif proposé par Burdet et Guillemin (2011)	46
Figure 3 : Méthodes et outils de collectes des données	82
Figure 4 : Outils et méthodes d'analyse	85
Figure 5 : Planification de la séquence didactique sur le Slam	154
Figure 6 : Analyse des phrases dans le slam J'écris à l'oral de Grand corps malade.....	223
Figure 7 : Analyse des phrases courtes et de leur effet dans le slam Je te suis tu m'es de David Goudreault.....	226

Liste de tableaux

Tableau 1 : Journal de bord de l'enseignante	80
Tableau 2 : Ensemble des données séquences filmées	83
Tableau 3 : Données retenues pour les analyses	84
Tableau 4 : Extrait de synopsis cours 3 sur la fable LJC.....	88
Tableau 5 : Grille d'analyse des synopsis - Catégories d'analyse.....	90
Tableau 6 : Explication des catégories d'analyse	92
Tableau 7 : Synthèse des éléments de l'analyse de contenu.....	95
Tableau 8 : Grille d'analyse des séquences expérimentées	96
Tableau 9 : Synthèse des expérimentations	100
Tableau 10 : Synthèse de l'analyse préalable des dimensions de la fable	109
Tableau 11 : Synthèse de l'analyse préalable des dimensions du slam	142
Tableau 12 : Planification globale de la séquence sur le slam	155
Tableau 13 : Planification initiale de la séquence sur la fable.....	179
Tableau 14 : Déroulement de l'expérimentation de la séquence sur la fable dans la classe de Jade à Montmagny	181
Tableau 15 : Regroupement des activités par dimensions travaillées (niveau 2)	190
Tableau 16 : Planification initiale de la séquence sur le slam	206
Tableau 17 : Déroulement de l'expérimentation de la séquence sur le slam dans la classe de Gisèle à Genève.....	210
Tableau 18 : Regroupement des activités par dimensions travaillées (niveau 2)	220

Liste des abréviations et sigles

CIIP : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande

C.S.É : Conseil supérieur de l'éducation du Québec

DIP : Département de l'instruction publique de la République de Genève

ÉLEF : État des lieux de l'enseignement du français au Québec

GRAFE : Groupe d'analyse du français enseigné (Genève)

GRAF : Groupe de référence enseignement du français en Suisse romande

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec

PDA : Progression des apprentissages au secondaire québécois

PEFQ : Programme de formation de l'école québécoise

PER : Plan d'études roman (Suisse)

Dédicace

À la mémoire de mon père, Christophe Boni...

Toi qui m'as toujours appris que le travail ne tue pas et que, au contraire, il libère...

*À ma mère, Jeanne, et à mes frères et sœurs, Denise, Madeleine, Julienne, Albert et
Alphonse. Merci pour votre soutien et vos prières.*

Aux trois Amours de ma vie : Honorine, Yanic et Enzo.

*À mes premiers enseignants, c'est vous qui m'avez donné envie de faire ce métier, le plus
beau au monde ; ce métier d'enseignant que je me sens si privilégié d'exercer.*

Remerciements

La réalisation d'une thèse est une tâche fondamentalement solitaire. Mais il ne s'agit aucunement d'une expérience individuelle. C'en est une plutôt collective. À cet effet, au moment où s'achève cette aventure unique, j'aimerais prendre le temps de remercier celles et ceux grâce à qui elle a pu se réaliser, avant d'en refermer les pages.

Ces dernières semaines, chaque matin au réveil ou chaque soir avant de m'endormir, presque toujours entre mon domicile et l'Université, je réfléchissais à la manière dont je pourrais formuler mes remerciements pour traduire toute ma gratitude à mes deux directeurs de thèse, Joaquim Dolz et Érick Falardeau. Voici que malgré tous ces moments de réflexion, je n'ai pas trouvé assez de mots pour leur exprimer toute ma gratitude. Je vais donc y aller comme cela me vient...

Mes premiers mots vont à Joaquim : mon directeur, mon ange gardien. Je tiens à le remercier chaleureusement pour tout ce qu'il a fait pour moi : il m'a accueilli à Genève les bras ouverts depuis 2015 et ne m'a jamais abandonné. J'ai découvert un homme d'une grande générosité et d'un grand humanisme. Il m'a tenu la main comme son propre fils, m'a ouvert des portes, m'a conseillé, m'a soutenu dans les moments difficiles et m'a toujours poussé à aller encore plus loin dans mes analyses pour écrire la meilleure thèse possible. Avec son regard tel un architecte, ses analyses ont permis d'offrir une cohérence à l'ensemble de cette thèse. Merci pour toutes ces heures de travail et de discussion... parfois jusqu'à 20 heures dans les locaux de l'Université de Genève. Je n'oublierai jamais. Merci Joaquim...

Érick : mon directeur, mon mentor. Je le remercie d'avoir cru en moi et de m'avoir tenu par la main depuis toutes ces années. Ce que je suis devenu professionnellement, je le lui dois en très grande partie... Il m'a fait confiance en me confiant plusieurs tâches, en m'ouvrant plusieurs portes à Québec et au-delà... Pour cette thèse, ses lectures minutieuses, ses analyses fines, son attitude bienveillante et son entière disponibilité malgré ses responsabilités m'ont permis d'aller toujours plus loin. Si je peux aujourd'hui écrire ces mots de fin de thèse, c'est aussi et surtout parce qu'il a été présent pour moi dans les moments les plus difficiles de mon parcours. J'avais quelqu'un sur qui compter, comme un

grand frère. Je lui suis infiniment reconnaissant pour tout. Je n'oublierai jamais. Merci Érick...

Je remercie Roxane Gagnon de la Haute école pédagogique de Lausanne pour ses commentaires et ses suggestions de bonifications. Merci pour tous ces moments d'échanges riches qu'elle m'a offerts. Mes remerciements vont également aux autres membres du jury genevois : Christophe Ronveaux et Ecaterina Bulea Bronckart dont les commentaires ont enrichi ce travail depuis la présentation de mon canevas au collège des Docteurs de l'Université de Genève en 2016. Merci aussi à eux pour leur disponibilité et leur soutien à chacun de mes séjours à Genève. Ils trouveront un peu partout dans cette thèse la quintessence de nos échanges dans les couloirs ou les bureaux d'Uni Mail à Genève.

Mes remerciements et ma gratitude vont également à Marie-Andrée Lord de l'Université Laval au Canada. Je lui suis infiniment reconnaissant pour tout ce que j'ai appris d'elle durant mon parcours. Je la remercie sincèrement de m'avoir permis d'utiliser une partie des données de sa recherche portant sur l'articulation grammaire-lecture-écriture au secondaire. Merci pour ses réflexions et ses commentaires qui ont permis de bonifier cette thèse.

Je tiens à remercier chaleureusement mon préfecteur de l'Université Laval, M. Clermont Gauthier, pour sa lecture attentive et ses commentaires.

Je remercie tous les professeurs et étudiants-chercheurs que j'ai croisés à l'Université de Genève, à la Haute école pédagogique de Lausanne et au CRIFPE-LAVAL. J'ai eu beaucoup de plaisir à les côtoyer durant ces dernières années. Je n'oublie pas toutes les personnes qui m'ont soutenu durant ces années et que je n'ai pu citer ici.

Je suis également reconnaissant au Fonds de recherche Société et Culture du Québec (FRQSC) et au Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada (CRSH) pour le financement dont j'ai bénéficié dans le cadre de la réalisation de cette thèse. Je remercie aussi l'Université Laval, l'Université du Québec à Chicoutimi et l'Université du Québec à Rimouski qui m'ont permis de bénéficier de financements divers me permettant de me consacrer à la réalisation de cette thèse.

J'exprime aussi et surtout toute ma gratitude aux enseignantes qui m'ont généreusement ouvert les portes de leurs classes : Jade, Isabelle, Gisèle, Estelle, Karelle, Blanche, Lucie et Nadine. Elles se reconnaîtront. Merci pour tout, chères soldates... Sans vous, il n'y aurait pas eu cette thèse.

Finalement, je ne saurais terminer sans une pensée affectueuse pour mon épouse, Honorine. Merci d'avoir accepté que je n'aie du temps que pour moi ces dernières années. À Yanic et à Enzo, mes deux Amours, je dis merci d'avoir accepté mes absences et mes *présences absentes*... Tous les trois, vous êtes ma source d'inspiration, mon équilibre et mon bonheur. Une autre page s'ouvre...

Introduction

L'idée de réaliser cette thèse a pris naissance quand nous rédigeons les conclusions de notre recherche de maîtrise (Biao, 2015). Nos réflexions nous avaient convaincu que l'approche d'articulation à laquelle nous venions de consacrer deux années d'études méritait une autre recherche, de nature praxéologique, pour étudier les conditions d'opérationnalisation d'une telle approche qui nous paraissait encore trop théorique.

Quelques années plus tôt, quand nous entamions notre carrière d'enseignant de français au secondaire, déjà le caractère flou et insaisissable de l'articulation avait été l'élément déclencheur de notre recherche de maîtrise. Démuni et dépourvu d'outils qui nous auraient aidé à articuler la lecture, l'écriture et la grammaire, nous avons éprouvé le besoin de pallier ce manque. Ainsi, au terme de cette recherche de maîtrise que nous avons fini par mener, nous en étions arrivé à bonifier les assises théoriques de l'articulation et à la distinguer clairement de certaines notions qui lui sont, trop souvent, maladroitement associées : décloisonnement et intégration.

Plus précisément, notre travail de maîtrise nous a permis de : (1) dégager des critères qui permettent de porter un regard critique sur des propositions didactiques qui articulent les apprentissages liés à la langue et à la littérature; (2) rendre plus transparente la manière dont certains manuels articulent l'étude de la langue à celle des textes littéraires; (3) élaborer des grilles d'analyse susceptibles d'aider les enseignants de français dans leurs choix didactiques en matière d'articulation. Même si ces résultats constituaient une avancée certaine, nous éprouvions encore le besoin d'aller plus loin. Ainsi, au terme de la rédaction de notre mémoire, nous avons finalisé notre conclusion avec les deux perspectives ci-dessous :

- nous pensons que la didactique du français s'enrichirait en élaborant et en expérimentant des dispositifs didactiques qui articulent langue et littérature dans une approche associant les enseignants à l'élaboration même des dispositifs, et en vérifiant leurs impacts sur l'apprentissage des élèves. Aussi, nous pensons qu'une telle recherche, en plus de réduire l'écart entre le monde de la recherche et les milieux de pratique, permettrait une théorisation fondée sur les pratiques du milieu ;

- finalement, ce travail nous offre des assises pour un projet doctoral sérieux au terme duquel nous espérons mettre en place et expérimenter des dispositifs auxquels les enseignants pourraient avoir recours pour articuler les différentes composantes de la discipline français. Ce que nous considérons comme une limite de notre recherche nous servira donc d'élément déclencheur pour notre recherche doctorale : mettre en place et éprouver des dispositifs d'articulation. En effet, au début de notre recherche, nous n'imaginions pas combien cette approche d'articulation pouvait être difficile à mettre en œuvre. L'analyse des manuels le montre bien. Nous pensons donc que de tels dispositifs, en plus de constituer des outils pour les enseignants, permettraient de voir dans quelle mesure cette approche d'articulation peut constituer une avenue féconde pour la didactique du français (Biao, 2015, p. 168).

Ainsi, à l'origine et au cœur de cette recherche de doctorat, il y a la conjugaison d'un intérêt profond pour l'articulation des composantes de la discipline français pour mieux outiller enseignants et élèves et celle d'une forte conviction sur la nécessité de faire cohabiter deux logiques d'agir et de penser : celle du chercheur et celle du praticien qu'est l'enseignant. Une telle perspective ferait nécessairement, selon nous, deux gagnants : les élèves et la didactique du français.

Notre thèse essaie donc de répondre à différentes questions que nous nous posons sur la mise en œuvre de l'approche d'articulation et aussi à des questions relatives à l'apport des collaborations entre praticiens et chercheurs dans le souci de faire avancer les savoirs liés à l'enseignement et à l'apprentissage en didactique du français.

- Quelle est la nature des savoirs **textuels** et **langagiers** favorisant l'articulation langue-texte ?
- Quelles sont les **démarches**, les **activités** et les **formes de travail** qui faciliteraient cette articulation ?
- Quels sont les **obstacles** (cognitifs, motivationnels, idéologiques) observés et comment sont-ils régulés ?
- Quels **effets** les apprentissages réalisés ont-ils sur les élèves ?
- Quels sont les apports d'une ingénierie didactique collaborative pour les chercheurs et les enseignants ?

Dans le premier chapitre de cette thèse, nous problématisons notre objet de recherche en précisant d'abord le contexte sociohistorique dans lequel il s'inscrit. Puisque nous avons fait le choix de réaliser cette thèse en cotutelle, nous menons un parcours réflexif sur la configuration de la discipline, sur l'enseignement du français et ses finalités au Québec et en Suisse romande. Ce parcours nous conduit ensuite à une réflexion sur les pratiques d'enseignement qui induisent la nécessité d'aller vers l'approche d'articulation pour mieux orienter l'enseignement du français. Finalement, nous exposons nos questions et objectifs de recherche.

Le second chapitre est consacré à notre cadre théorique et conceptuel. Nous avons organisé la réflexion que nous y menons en trois axes. Le premier regroupe les réflexions sur les composantes de la discipline que notre travail vise à lier : langue et texte littéraire. Le second axe sert à exposer notre réflexion sur l'approche qui est au cœur de notre recherche : l'articulation. Dans cette réflexion, qui s'appuie essentiellement sur notre travail de maîtrise (Biao, 2015), nous posons les bases qui serviront de cadre structurant à l'élaboration des dispositifs. Finalement, dans le troisième et dernier axe de ce chapitre, notre réflexion porte sur l'approche générique et ses implications didactiques puisque nous avons choisi de construire notre travail à partir de deux genres littéraires contrastés : la fable et le slam.

Dans le troisième chapitre, nous présentons et justifions d'abord l'orientation globale de notre recherche. Nous exposons ainsi les fondements de l'ingénierie didactique collaborative de seconde génération. Cette approche – qui vise la co-élaboration, l'expérimentation et la validation de dispositifs d'enseignement reproductibles et communicables Musial, Pradère & Trucot (2012) – nous offre une perspective d'analyse plus large puisqu'elle s'intéresse à la fois aux objets, à leur transposition et aux pratiques d'enseignement. Nous présentons ensuite les participants et les différents outils et méthodes de collecte et d'analyse des données. Finalement, dans la dernière partie de ce chapitre, nous décrivons le déroulement de notre recherche sous l'angle de cette ingénierie didactique collaborative.

Les chapitres 4 et 5 de cette thèse sont consacrés à la présentation des résultats de la première phase de collaboration avec les enseignants : les deux dispositifs élaborés. Ces deux chapitres ont la même structure. D'abord, nous présentons les analyses préalables que

nous avons faites pour chacun des deux genres à l'étude et les données complémentaires issues des entretiens avec les enseignants. Ce choix découle du fait que ces entretiens permettent de saisir les représentations et les pratiques déclarées des enseignants afin de mieux comprendre les choix faits dans les dispositifs. Ensuite, nous présentons l'ensemble de la démarche d'élaboration des dispositifs. Finalement, la troisième partie de ces deux chapitres sert de cadre pour présenter les séquences élaborées et bonifiées en vue des deux phases d'expérimentation. Le choix de présenter ces deux séquences découle directement de notre posture épistémologique : les séquences élaborées sont le fruit du travail de collaboration entre les enseignantes et nous, il s'agit donc de résultats qu'il convient de présenter et d'objectiver. De plus, présenter les séquences à cette étape-ci permettra de mieux saisir, dans les chapitres suivants, les conditions de leur mise en œuvre.

Les sixième et septième chapitres de cette thèse sont consacrés à la présentation des résultats issus de l'analyse de la mise en œuvre des deux séquences didactiques. Dans chacun des deux chapitres, cette présentation est structurée en trois parties : la présentation de la macrostructure des séquences, la présentation des structures intermédiaires et la présentation et de la microstructure à travers une analyse fine de deux activités par séquence (objet, objectif, tâches et formes sociales de travail).

Dans le chapitre huit, nous faisons une synthèse de nos principaux résultats, puis le neuvième et dernier chapitre de cette thèse permet d'exposer l'interprétation que nous en faisons. Nous y revenons sur nos questions de recherche afin de les mettre en écho avec les résultats présentés.

Chapitre 1 : Problématique

Dans ce premier chapitre, nous présentons notre objet de recherche – *l’articulation langue-texte* – en l’inscrivant dans le contexte général qui le fonde. Après une brève présentation des sources de ce projet, nous présentons d’abord les composantes de la discipline *français*, la place que chacune d’entre elles occupe dans la classe et les liens qu’elles entretiennent. Ensuite, puisque notre recherche a pour cadre le Québec et la Suisse, nous dressons un aperçu de l’enseignement du français dans ces deux espaces francophones. Cet aperçu, à son tour, nourrit et permet de mieux contextualiser notre réflexion sur les finalités de l’enseignement du français et les pratiques d’enseignement que la recherche a documentées à ce jour. Enfin, après avoir présenté le défi que l’articulation pourrait constituer, nous indiquons nos questions et objectifs de recherche.

1.1 Mise en contexte de la recherche

Cette thèse s’inscrit dans la suite de notre recherche de maîtrise (Biao, 2015) qui a aussi porté sur la notion d’articulation. Dans cette recherche, nous nous sommes intéressé à cette notion dans le but d’en bonifier les assises théoriques et de voir la manière dont des manuels de français québécois prennent en compte les propositions scientifiques avancées sur l’articulation langue-littérature. Comme très peu d’écrits étaient alors consacrés à la notion d’articulation, nous avons d’abord fait une recension de ces écrits et dégagé les éléments que chacun d’eux abordait pour caractériser cette approche. Cela nous a permis d’identifier les observables qui lui sont liés pour mieux en saisir les principes forts. Ce travail nous a ensuite permis d’élaborer des grilles qui ont servi à analyser des dizaines d’activités dans différents manuels de français du second cycle du secondaire québécois. Au terme de ces analyses, nous en étions arrivé à différents constats théoriques¹ :

- l’approche d’articulation semble difficile à mettre en œuvre en raison d’une apparente incompatibilité qui se dégage entre la logique de certains apprentissages langagiers et celle des apprentissages propres aux textes. En effet, si pour l’enseignement grammatical, il existe une progression des apprentissages en fonction du niveau des élèves, il n’existe pas pour le texte littéraire un tel outil. La

¹ Nous y reviendrons.

particularité du texte littéraire est ce caractère insaisissable qui peut, selon l'angle d'approche, fait émerger des apprentissages aussi différents que pertinents. Dans un tel contexte, il est très difficile, voire inefficace, d'établir une progression logique des apprentissages pour le texte littéraire comme cela est le cas pour les apprentissages grammaticaux ;

- les connaissances langagières impliquées dans l'analyse et la production textuelles jouent un rôle important dans l'articulation des apprentissages langagiers aux apprentissages littéraires, car certains phénomènes, notamment ceux relevant de la grammaire du texte, semblent permettre plus facilement l'établissement de liens entre la lecture, la grammaire et l'écriture ;
- l'approche de l'articulation semble difficile à mettre en œuvre dans la classe en raison des connaissances déclaratives et procédurales qu'elle requiert, exigeant ainsi des enseignants une grande maîtrise des contenus grammaticaux et littéraires, mais aussi un savoir-faire qui leur permet, malgré toutes les contraintes, d'élaborer et de mettre en œuvre des dispositifs à travers lesquels sont liés ces différents apprentissages relevant de l'étude de la langue et de celle des textes.

À la lumière de ces constats, il nous est apparu essentiel de mener une recherche de terrain pour voir la transposabilité d'une telle approche en contexte réel d'enseignement. Cette perspective nous semble indispensable pour deux raisons principales. D'abord, cela donnerait une dimension praxéologique au travail théorique que nous avons conduit à la maîtrise, puis ce serait aussi un moyen de rendre disponible pour des enseignants de français du matériel testé et validé en classe. Nous avons d'ailleurs fait le choix de faire reposer notre projet sur cette dimension : proposer des dispositifs qui rendent transposable l'approche d'articulation langue-texte dans la classe de français.

1.2 État de la question : le français, une discipline bâtie sur les référents « *langue* » et « *littérature* »

La discipline *français* a connu dans son évolution quatre grandes époques (Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010). La première est celle du Moyen Âge où l'enseignement se

faisait exclusivement en latin. Il y avait à cette époque trois disciplines littéraires qui constituaient ce que l'on appelle le *trivium* : la grammaire, la rhétorique et la dialectique. Pratiquer la grammaire à cette époque consistait à exécuter des tâches de lecture discutée et commentée de textes en latin. Ce qui ressort essentiellement de cette pratique, c'est que faire de la grammaire revient entre autres à *réaliser un mélange* entre la littérature et la langue (Dufays, Gemenne & Ledur, 2005 ; Halté, 1992).

Plus tard, notamment à partir du XVI^e siècle, même si le latin règne encore en maître, le français semble prendre un essor à la suite de certaines réformes qui ont conduit l'Église à vulgariser la Bible, surtout dans un contexte où la langue latine est considérée comme étant trop élitiste. Ces changements vont solidifier l'assise du français et en faire, timidement, mais progressivement, une langue d'enseignement.

La période qui suit va conforter cette place du français dans l'ensemble des sociétés francophones (Belgique, France, Suisse, Québec), puisque c'est à cette époque, donc à partir du XIX^e siècle, que s'institutionnalise l'enseignement du français, que ce soit au primaire ou au secondaire.

En somme, il convient de retenir qu'avant les années 1880, le latin exerçait une véritable suprématie et que l'enseignement de la langue se faisait essentiellement par le biais de certaines œuvres littéraires dont tous s'entendaient pour dire qu'elles avaient un caractère exceptionnel du point de vue de leurs qualités linguistiques et discursives. Ainsi la lecture, qu'elle fût littéraire ou non, servait de moyen d'apprentissage de la langue. Les activités de lecture apparaissaient alors comme des moyens, parmi d'autres, d'apprentissage de la langue, car celui-ci revenait presque exclusivement à la mémorisation de formes.

Plus tard, notamment à partir des années 1880, avec l'implantation définitive du français, la lecture, qui autrefois servait essentiellement à véhiculer le message de la religion catholique, se voit attribuer de nouvelles vertus. Jusqu'en 1914, elle est d'abord un moyen de susciter un éveil des consciences à travers une ouverture à la culture française. En effet, à la fin du XIX^e siècle, les progrès sociaux élargissent l'assiette des lecteurs potentiels, si bien qu'on assiste à l'avènement de la lecture scolaire. De cette époque jusqu'au milieu du XX^e siècle, les choix opérés font clairement de l'école un vecteur de transmission du

patrimoine. Et cette transmission de patrimoine s'opérait à travers l'enseignement de la littérature. Par exemple, en France, on proposait aux enseignants des corpus d'auteurs à la fois connus et symboles de l'identité nationale comme Molière, Rabelais ou encore Baudelaire.

Ces différentes mutations ont eu des effets néfastes sur l'apprentissage de la lecture à l'école (Chartier, 2007). En effet, il y a eu une multiplication des échecs scolaires chez les élèves, car l'enseignement n'a pas pris en compte les diversités culturelles et sociales des publics scolaires apparues à la suite de la démocratisation de l'école. Cette situation, au regard des corpus qui étaient alors enseignés, a remis en cause l'unicité culturelle que les textes littéraires visaient à inculquer aux élèves, si bien qu'on évoquât à cette époque une crise de la lecture (Dufays *et al.*, 2005; Chiss, 2011). Outre la remise en cause des modèles culturels préétablis, l'apprentissage de la littérature a été aussi remis en cause à travers la place et l'importance accordées aux disciplines scientifiques. Ces situations ont conduit à l'éclatement des corpus pour que la lecture s'adapte aux besoins des élèves. Par exemple, en Belgique, le programme scolaire suggérait aux enseignants d'accorder une grande place aux textes contemporains et aux textes non littéraires (Dufays *et al.*, 2005). Au Québec, les changements intervenus dans le système scolaire après le rapport Parent en 1960 offrent une place de choix à la langue et à la littérature dans la formation tant au primaire qu'au secondaire.

Toutefois, cette évolution du corpus fait que l'enseignement de la littérature, qui autrefois avait des missions esthétiques et morales (Halté, 1992), s'oriente davantage vers des axes pragmatiques et fonctionnels. En effet, d'une part, sous l'influence de certaines disciplines de référence telles que la linguistique et la psychologie cognitive, et d'autre part avec la montée de l'approche par compétences, la discipline *français* opère un virage qui, quelques années plus tard, va lui conférer une dimension davantage communicationnelle ou fonctionnaliste. On observera donc dans les années 80 une montée en puissance de ce que Simard *et al.* (2010) appellent une « pédagogie de la communication ou pédagogie fonctionnelle » (p. 65). Ces auteurs soutiennent que la nécessité de rendre plus vivantes les classes en accordant plus de place à l'initiative de l'élève constitue le fondement pédagogique de ce virage. La communication prend ainsi le pas sur la littérature,

notamment à travers le statut des textes fonctionnels qui ont désormais la même valeur que les textes littéraires et, aussi, à travers une dimension résolument pratique conférée à la classe de français. Simard *et al.* soutiennent qu'au Québec, par exemple, la priorité est accordée aux facteurs extralinguistiques de la communication : intention de l'émetteur, image du récepteur, moment et lieu de l'échange. À travers ces changements, ce qui est en jeu, c'est la remise en question de la relation que la littérature entretient avec la langue au sein de la discipline *français*.

Aborder la question des composantes de la discipline revient à parler de sa configuration théorique. Pour Reuter (2007), la notion de configuration renvoie à l'organisation spécifique des composantes de la discipline à partir des prescriptions officielles, des pratiques et des représentations des acteurs. Simard *et al.* (2010) vont dans ce sens puisqu'ils considèrent que la notion de configuration renvoie à la fois aux instructions données sur la discipline et aux modalités indiquées pour sa mise en œuvre à travers les manuels et les épreuves d'examen.

En définitive, nous retenons que dans son histoire, la discipline *français* a connu trois grandes configurations : la configuration traditionnelle, la configuration structuraliste et fonctionnelle ainsi que la configuration par compétences (Halté, 1992 ; Schneuwly, 2007 ; Simard *et al.*, 2010).

Dans la configuration dite traditionnelle, la langue et la littérature étaient les composantes majeures de la discipline (Halté, 1992). Toutefois la séparation n'était pas claire entre ces deux composantes, car la pratique littéraire qui se résumait essentiellement à la lecture consistait à retrouver dans les textes l'illustration des lois de la syntaxe et du bien écrire (Dufays *et al.*, 2005). Pour qualifier les relations entre les deux composantes dans cette configuration, Halté (1992) parle de *tension*, tandis que Simard *et al.* (2010) utilisent l'adjectif *dissymétrique*.

À la suite des bouleversements sociaux qu'ont connus la plupart des sociétés occidentales dans les années 1960, la configuration structuraliste et fonctionnelle remplace la configuration traditionnelle. En effet, la démocratisation de l'école entraîne une massification des effectifs, ce qui implique une réorientation des fondements de

l'enseignement du français. Désormais, le développement des compétences langagières devient le maître mot de la classe de français.

La configuration par compétences vient clore la tentative de reconfiguration amorcée au lendemain de la démocratisation de l'école. La tendance fonctionnaliste visant le développement des compétences langagières s'accroît. Dans ce contexte, même si langue et littérature restent les référents majeurs de la discipline *français* (Simard *et al.*, 2010, p. 206; Bishop, 2016), certains didacticiens (Legros, 2004; de Pietro & Wirthner, 2004) reconnaissent trois composantes essentielles : la connaissance du fonctionnement de la langue, la connaissance et la pratique de la littérature ainsi que les pratiques langagières dans des situations essentiellement publiques – les genres de discours. Dans la réalité de la classe de français, ces trois composantes peuvent être ramenées à deux : langue et littérature (Daunay, 2010). Dans un tel contexte, afin de mieux situer les enjeux de cette recherche, il nous apparaît important d'analyser à cette étape-ci l'enseignement de la grammaire, qui constitue le socle de la connaissance du fonctionnement de la langue, et celui de textes littéraires.

1.3 L'enseignement de la grammaire

De façon générale, lorsqu'il est question de l'enseignement grammatical, il est possible de dégager deux grandes tendances (Genevay, 1996 ; Bronckart, 2001 ; Simard *et al.*, 2010) : l'enseignement traditionnel et l'enseignement dit rénové.

1.3.1 L'enseignement traditionnel de la grammaire

L'enseignement dit « traditionnel » renvoie principalement aux démarches d'enseignement de la langue et de la grammaire adoptées au 19^e siècle et qui ont duré jusqu'au début des années 1970 (Bronckart, 2001). Cet enseignement présentait essentiellement des approches qui visaient à décrire la langue de manière normative et logico-sémantique (Dolz & Simard, 2009). Bronckart (2001) rappelle que les caractéristiques de cet enseignement traditionnel de la grammaire s'inscrivent dans deux grandes catégories : celle des notions et celle des démarches. S'agissant de la première catégorie des caractéristiques, elle renferme principalement :

- des règles dont les définitions reposent sur des critères hétérogènes (mélange de considérations logiques, morphosyntaxiques et sémantiques) ;
- des règles syntaxiques exemptes de tout exercice d'analyse ;
- des règles ne décrivant que très partiellement les régularités des compositions des phrases ;
- des grammaires avec une structure interne incohérente, car celle-ci ne fait pas apparaître les différences de niveau d'organisation de la langue ;
- des notions et des règles qui peuvent difficilement être réinvesties dans des activités réelles d'expression ou de compréhension textuelle.

Quant aux caractéristiques en lien avec les approches et méthodes pédagogiques, les principales sont les suivantes :

- des démarches qui s'inscrivent dans des logiques de déduction (Bronckart, 2001) ;
- des démarches de description grammaticale essentiellement normatives et logico-sémantiques (Dolz & Simard, 2009) ;
- des démarches privilégiant la mémorisation et l'application de règles (Bronckart, 1988).

Ces caractéristiques vont d'ailleurs servir de base à la remise en question de cet enseignement déductif et applicatif qui, aux yeux de ces didacticiens, ne permettait pas aux élèves de manipuler la langue. En effet, dans une telle approche, les comportements attendus de l'élève consistent à suivre les explications du maître, puis, une fois la règle comprise, à s'acquitter d'un certain nombre d'exercices d'application en vue du contrôle final (Genevay, 1996, p. 55). Ces différents constats ne sont pourtant pas récents. En effet, déjà bien avant, Tisset et Léon (1992) reconnaissaient aussi un échec de l'enseignement grammatical traditionnel et soutenaient que cet échec pouvait s'expliquer par la forte tendance qu'il y a eu à privilégier l'analyse et l'acquisition d'une terminologie au détriment d'un réinvestissement, par exemple, en écriture (p. 134). Ces chercheuses soutiennent notamment que les activités grammaticales sont parfois décontextualisées et dépourvues de lien avec les autres activités de la classe de français. De fait, les élèves peinent à voir l'utilité de ces apprentissages, ce qui peut contribuer à leur passivité.

1.3.2 *L'enseignement rénové de la grammaire*

À la lumière des lacunes découlant des principales caractéristiques de l'enseignement traditionnel de la grammaire, Chartrand (1996) évoque aussi un constat d'échec puisque ni sa finalité (maîtrise de l'orthographe grammaticale) ni ses objectifs officiels (amener les élèves à utiliser une langue correcte à l'oral et à l'écrit et contribuer à la formation d'une pensée rigoureuse) ne sont atteints (p. 28). Un mouvement de rénovation est engagé d'abord en Suisse romande, puis dans les principaux pays de la francophonie. Ce mouvement de rénovation vise essentiellement à mettre en œuvre de nouvelles méthodes et attitudes pédagogiques qui, au lieu de cantonner l'apprenant dans un rôle passif ou dans un rôle de mémorisation, rendent ce dernier actif et à même de développer des capacités d'expression orale et écrite (Bronckart, 2001). Besson, Genoud, Lipp et Nussbaum (1979) suggèrent alors que la communication soit placée au centre de l'enseignement du français et que l'enseignement de la grammaire s'appuie sur l'observation et la réflexion de l'élève. En clair, ces derniers considèrent que l'enseignement de la grammaire doit « préparer les élèves à maîtriser leur langue dans les situations les plus diverses de la vie quotidienne, qu'ils soient appelés à parler ou à écouter, à écrire ou à lire » (p. 39). Ce qui fonde donc l'enseignement dit rénové de la grammaire, c'est la dimension communicationnelle de la langue et le caractère actif de l'apprenant. Ces auteurs préconisent alors une démarche inductive mise en place à la fois pour les élèves et pour les enseignants. Cette démarche vise surtout à amener les élèves à observer les corpus, à les analyser, à découvrir les particularités de la langue et à les utiliser adéquatement dans différentes situations de communication (Genevay, 1996).

1.4 L'enseignement littéraire

L'enseignement de la littérature est passé d'une approche où le texte était au centre de l'activité d'apprentissage à un travail davantage orienté vers le lecteur et son activité d'interprétation, du moins dans les discours officiels. En effet, jusqu'à la fin des années 1970, l'enseignement de la littérature était dominé par des théories qui accordaient, pour paraphraser Dufays *et al.* (2005), la priorité au texte comme objet déjà là. Au terme de cette période où le texte était maître de toute activité littéraire et le sens fixé une fois pour toutes, apparaîtront progressivement de nouvelles approches qui accorderont plus de place à la réception, entre autres à la subjectivité du lecteur.

Les théories de la réception, encore appelées théories externes du fait qu'elles s'affranchissent de toute idée selon laquelle l'œuvre littéraire aurait un sens canonique et définitif, comprennent quatre types d'approches dont les approches sémiotiques et esthétiques. Les approches sémiotiques abordent les contraintes auxquelles le texte soumet le lecteur. Elles s'intéressent notamment au rôle exercé par les lecteurs réels dans la construction des sens et des valeurs textuelles. Sur le plan esthétique, les théories de la réception sont surtout marquées par les travaux de Jauss pour qui « chaque œuvre et chaque lecture s'inscrivent dans un horizon d'attente littéraire » (Dufays *et al.*, 2005, p. 68). Autrement dit, l'actualisation et l'interprétation d'une œuvre littéraire passent nécessairement par l'ensemble des connaissances que possède le lecteur.

À l'instar de Daunay (2010), nous considérons que l'enseignement littéraire devrait s'articuler autour de deux pôles qui prennent en compte les dimensions internes et externes précédemment évoquées. Ces deux pôles – culture et langage – permettraient d'intégrer les différentes approches de l'enseignement de la littérature. Le pôle culture renverrait à l'ensemble des connaissances spécifiques de la littérature, tandis que le pôle langage mettrait l'accent sur le développement des habiletés de lecture et d'écriture des textes littéraires. Dans cette optique, l'enseignement littéraire cesse d'être perçu comme une activité élitiste, et devient le lieu où la langue se vit et où se forge toute identité culturelle (Aron et Viala, 2005). Dans cette même logique, Adam (2016) soutient que les textes littéraires permettent l'exploration linguistique des possibilités de la langue et, qu'en parallèle, le travail sur la langue offre à tout individu la possibilité de se situer par rapport à l'ensemble des mondes institués qui forment sa culture.

1.5 Bref aperçu de l'enseignement du français dans l'espace francophone

1.5.1 L'enseignement du français et ses finalités au Québec

L'enseignement du français au Québec se fait dans un contexte sociolinguistique particulier. En effet, seule province francophone d'Amérique du Nord, le Québec connaît une influence relative de l'anglais qui est la langue dominante de cet espace géographique. Dans un tel contexte, l'enseignement du français présente plusieurs enjeux, dont celui de la sauvegarde de la langue et de la culture. Par ailleurs, l'autre particularité qu'il convient de soulever, c'est qu'au Québec l'enseignement du français est marqué par une grande

utilisation des manuels de maisons d'édition privées qui déterminent en très grande partie ce que les élèves font dans tous les volets de l'enseignement (lecture, écriture, oral, grammaire, littérature) (Simard *et al.*, 2010, p. 25). En outre, à l'instar des autres pays de la francophonie, le Québec a connu plusieurs mouvements qui ont fait évoluer l'enseignement du français à divers moments charnières. En témoignent les différentes réformes et les différents programmes (1980/1981 ; 1995 ; 2003 ; 2007 ; 2009) qui ont, jusqu'à présent, jalonné l'histoire de l'enseignement du français.

Dans la foulée des mouvements de rénovation de l'enseignement du français qui traversent l'ensemble de la francophonie, le programme québécois de 1980 suit la tendance en ce sens qu'il propose essentiellement une approche fonctionnelle qui rompt avec l'approche traditionnelle jusqu'alors en vigueur. L'enseignement grammatical, autrefois au centre de l'enseignement du français, est mis au service du développement des capacités communicationnelles des élèves. Les programmes par compétences (1995 ; 2003 ; 2006 ; 2007), sans remettre totalement en cause l'approche fonctionnelle, préconisent un enseignement de la langue comme un système dont les élèves doivent comprendre et maîtriser le fonctionnement. Ces programmes font aussi progressivement une place à l'enseignement littéraire puisque dès 1995, les textes littéraires sont réhabilités dans la classe de français au motif que la culture est un fondement de la discipline *français*. D'ailleurs les programmes de 1995, 2003 et 2007 prescrivent un nombre d'œuvres complètes à lire durant l'année scolaire. En somme, on passe d'un enseignement instrumental du français à un enseignement centré sur la culture et la maîtrise du fonctionnement textuel, même si le transfert ne s'est pas fait automatiquement avec les nouveaux programmes.

Le dernier programme² de l'école québécoise pose un principe fondateur : la langue et la culture sont les deux dimensions essentielles de la classe de français. Il précise en effet que « dans un contexte scolaire ouvert sur le monde, l'élève participe à des activités en français et lit des œuvres francophones d'ici et d'ailleurs [...]. Il développe sa sensibilité à l'égard de la langue et de la culture » (MELS, 2009, p. 6). Ce programme repose sur l'idée que

² Il s'agit du programme du secondaire puisque notre recherche s'intéresse à l'enseignement du français au secondaire.

l'enseignement du français devrait aider l'élève à acquérir une maîtrise de la langue qui lui permet de s'adapter à une grande diversité de situations. Ce programme propose donc trois compétences à développer :

- lire et apprécier des textes variés ;
- écrire des textes variés ;
- communiquer oralement selon des modalités variées.

En définitive ce programme, comme celui de 1995 et les suivants, privilégie un travail systématique sur la langue, sans faire de ce dernier une compétence, et une ouverture à la sensibilité et à la diversité des textes qui constituent le répertoire culturel. Une attention beaucoup plus soutenue est accordée aux dimensions syntaxiques et textuelles, renforçant ainsi les bases jetées dans le programme de 1995. De plus, dans ces grandes orientations, ce programme invite les enseignants, dans leur pratique, à tisser des liens entre les différentes composantes de la discipline pour donner plus de sens et de pertinence aux différents apprentissages sans toutefois leur proposer des pistes d'action pour y parvenir.

1.5.2 L'enseignement du français et ses finalités en Suisse romande

En Suisse romande, alors que certains cantons comme ceux de Fribourg, du Valais et de Berne sont bilingues, d'autres comme ceux de Genève, de Vaud, du Jura et de Neuchâtel sont unilingues français. Ces particularités linguistiques ont rendu l'histoire de l'enseignement du français en Suisse romande parfois complexe en raison du statut qu'a la langue dans différents lieux d'une même sphère culturelle (Simard *et al.*, 2010, p. 48). De plus, en raison des particularités³ politiques et linguistiques de la Suisse, le français jouit du même statut que les autres langues officielles : l'allemand et l'italien.

Par ailleurs, la Suisse comme les autres pays de la francophonie a connu différents moments clés en ce qui a trait à l'enseignement du français. Il y a eu de nombreux débats sur l'enseignement du français dans les années 1930. On parlait même de *crise du français*, car les enseignants avaient de nombreuses difficultés à la fois avec les savoirs à enseigner et les démarches à mettre en œuvre. C'est dans ce contexte qu'émerge, plus tard, notamment vers les années 1970, l'idée de rénovation de l'enseignement du français. Dans

³ Nous n'aborderons pas cette question dans le cadre de notre réflexion.

leur ouvrage, principale référence de l'enseignement du français en Suisse romande, Besson *et al.* (1979) font des propositions qui visent à conférer une dimension communicationnelle à l'enseignement du français et à promouvoir un enseignement de la langue basé sur l'observation. Ces auteurs proposent alors quatre grandes finalités à l'enseignement du français : savoir parler, savoir écouter, savoir écrire et savoir lire. L'ensemble des démarches proposées repose essentiellement sur l'idée que la maîtrise du français, langue première, passe nécessairement par le recours à des situations de communication aussi proches que possible de celles que les élèves rencontrent dans la réalité de leur vie (p. 43). Ces propositions donnent alors une impulsion à l'enseignement du français dans l'ensemble de la Suisse romande. En 2006, la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) de la Suisse romande et du Tessin⁴ s'inscrit dans la continuité du travail de Besson *et al.* (1979) en reprenant les grandes lignes de celui-ci dans son document d'accompagnement des enseignants. Ce document rappelle d'abord les trois finalités⁵ de l'enseignement du français :

- apprendre à communiquer/communiquer ;
- maîtriser le fonctionnement de la langue/réfléchir sur la langue ;
- construire des références culturelles (p. 9).

En plus de ces finalités, la CIIP (2006 ; 2010) édicte quatre grands principes qui devraient orienter l'enseignement du français en Suisse romande :

- une nécessaire articulation des trois finalités de l'enseignement du français ;
- un ancrage de l'apprentissage du français dans la production et la compréhension de textes de genres divers ;
- une prise en compte de français comme langue de scolarisation et langue d'intégration ;
- une dimension transversale de l'enseignement du français.

À la lumière de ces orientations, nous retenons que :

1. la principale finalité de l'enseignement du français en Suisse romande est de conduire les élèves à la maîtrise du fonctionnement textuel ;

⁴ Désormais CIIP.

⁵ Le document précise clairement que les trois finalités n'ont pas une importance équivalente. Il qualifie la première finalité de prioritaire dont les deux autres sont complémentaires.

2. l'enseignement du français en Suisse romande comprend deux grands volets : la langue et la littérature ;
3. l'enseignement du français devrait s'appuyer sur la maîtrise des genres textuels ;
4. l'enseignement du français devrait articuler les composantes et les finalités de la discipline.

1.6 Les difficultés des élèves en français écrit dans la francophonie

L'enseignement du français, tel que nous le connaissons, peine à atteindre ses finalités, puisque plusieurs études montrent que les difficultés des élèves en français écrit persistent, que ce soit au Québec, en Suisse romande ou dans le reste de la francophonie (C.S.É., 1987 ; Larose *et al.*, 2001; Lefrançois, Laurier, Lazure & Claing, 2008; Lord, 2012). Tous ces chercheurs reconnaissent que les performances des élèves se situent largement en deçà des attentes puisque ces derniers ont de sérieuses lacunes en lecture, en écriture et en grammaire. Ces problèmes, même s'ils sont essentiellement de nature orthographique, masquent à coup sûr, selon nous, les lacunes concernant les composantes textuelles et discursives qui sont d'ailleurs très peu étudiées en classe comparativement à l'orthographe (Biao, 2015). Larose *et al.* (2001) parlent même de transmission de la méconnaissance d'un cycle à un autre puisque sont touchés les élèves du primaire, du secondaire et les étudiants à l'université. Par exemple, au Québec, une enquête menée par Lebrun et Barbeau, en 2001, révèle que plus de la moitié des étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement dans des universités québécoises sont incapables de réussir, du premier coup, les tests de français de leur institution. En France, Daussin, Keskaik et Rocher (2011), à partir d'une synthèse de différentes études sur les compétences des élèves de la fin du primaire et du début du secondaire, soutiennent que le niveau de compréhension de l'écrit des élèves moyens n'a pas évolué et que celui des élèves faibles a baissé. En Suisse romande, Soussi et Wirthner (2003) soutiennent aussi beaucoup trop d'élèves ont un niveau de littératie faible.

Si ces différentes études montrent que les difficultés rencontrées par les élèves en français écrit ne datent pas d'hier, nous constatons, paradoxalement, que l'enseignement du français, malgré les multiples rénovations qu'il a connues (Aeby, de Pietro & Wirthner, 2000 ; Chartrand, 2003 ; de Pietro & Wirthner, 2004 ; Combettes, 2005) a peu changé

(Chartrand & Lord, 2013). On peut donc supposer que, si les difficultés des élèves persistent et que les méthodes d'enseignement restent sensiblement les mêmes comme le soutiennent Chartrand et Lord dans les réflexions portant sur l'État des lieux de l'enseignement du français⁶ (2010), ce sont moins les objets d'enseignement qui sont en cause. D'où la nécessité de s'interroger sur la manière dont ces objets sont déployés dans la classe de français.

1.7 Des pratiques d'enseignement qui articulent peu grammaire, lecture et écriture

Alors que les prescriptions officielles en France (Daunay, 2005) et dans le reste de la francophonie préconisent un enseignement du français à travers lequel sont articulées les différentes composantes (MELS, 2007 ; CIIP, 2006 ; 2010), les pratiques d'enseignement tendent à montrer que les enseignants cloisonnent plutôt les apprentissages (de Pietro & Wirthner, 2004 ; Chartrand & Lord, 2010). Au Québec, en s'appuyant sur les résultats de l'ÉLEF, Chartrand et Lord (2010) montrent qu'il y a un déséquilibre accentué entre les différentes composantes de la discipline *français* et une tendance claire des enseignants à privilégier les activités de nature orthographique. Cette recherche montre en effet que ces dernières constituent l'essentiel des activités de la classe de français et qu'elles servent rarement à la compréhension et à la production textuelle. En Suisse, une étude menée par le Groupe de référence enseignement du français (GREF) auprès des enseignants sur l'articulation des sous-disciplines du français a permis de dresser les deux constats suivants :

- les enseignants ne savent pas comment, dans leurs pratiques en classe, concrétiser les propositions d'articulation ;
- les enseignants sont réticents à une telle démarche au motif qu'elle risque de favoriser les élèves plus forts au détriment des plus faibles.

De plus, les manuels qui devraient constituer un support à l'enseignement et à l'apprentissage proposent très peu d'activités à travers lesquelles sont liés les apprentissages en grammaire, en lecture et en écriture (Biao, 2015). Ces constats, en plus de montrer qu'il y a de fait une apparente segmentation des apprentissages, révèlent surtout que les enseignants semblent démunis lorsqu'il s'agit de proposer des activités qui

⁶ Désormais ÉLEF.

permettent d'établir des liens pertinents et bénéfiques entre les composantes du français. Ainsi, que ce soit au Québec ou en Suisse, la problématique reste à peu près la même : les enseignants articuleraient peu ou pas du tout l'étude de la grammaire à celle des textes littéraires.

En France, Chabanne (2004) soutient que le cloisonnement des composantes de la discipline français observé dans des pratiques d'enseignement a atteint un tel point qu'il était possible de penser à une dissolution de la grammaire dans les activités d'écriture et de lecture. Pour le paraphraser, l'enseignement de la langue se fait à l'occasion sous la forme d'**interventions ponctuelles** dans d'autres tâches (p. 126). En clair, cela revient, soutient-il, à enseigner des savoirs grammaticaux sans faire de leçons de grammaire. Ainsi, la grammaire est convoquée à l'occasion d'activités d'écriture ou de lecture, sans une analyse fine. Cela ne permet pas nécessairement aux élèves de mieux comprendre le fonctionnement des notions grammaticales abordées. Nous soutenons que cette orientation qui favorise une dissolution de l'enseignement grammatical est de l'intégration⁷ que nous distinguons clairement de l'articulation.

L'approche d'articulation découle de la nécessité de créer des synergies entre les composantes du français (Schneuwly, 2007) pour mieux répondre aux finalités communicationnelles, langagières et culturelles de la discipline. C'est aussi une démarche didactique (Bronckart, 1999) et pédagogique⁸ (Chartrand & Boivin, 2005) qui vise à apporter une réponse aux difficultés que rencontrent les élèves (Musset, 2011) en réinvestissant les apprentissages grammaticaux pour la compréhension textuelle, ou en s'appuyant sur le texte pour approfondir une notion de langue. Ainsi, selon Chartrand et Boivin, l'articulation vise à lier les activités de grammaire aux activités de lecture et d'écriture en vue de développer les habiletés discursives des élèves (lire, écrire, parler, écouter). Ces chercheuses soutiennent en effet qu'une telle démarche permet à la fois un travail sur la langue, le langage et le discours.

⁷ Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

⁸ Elles considèrent que l'articulation est une démarche pédagogique parce qu'elle constitue une condition essentielle pour susciter la motivation et l'engagement des élèves. Nous pensons toutefois que cela reste à être étayé puisqu'aucun élément probant ne permet à ce jour de soutenir une telle affirmation.

Bronckart (1999 ; 2008a), qui milite pour une articulation des démarches d'enseignement de la langue et de la littérature, soutient quant à lui que le texte littéraire constitue un objet pertinent de la didactique de la langue. Il considère en effet qu'entamer l'enseignement de la langue par des activités de lecture et de production textuelle semble le modèle idéal d'articulation. Considérant que la grammaire occupe une place prépondérante dans l'enseignement du français depuis toujours, il estime nécessaire de cheminer vers l'idée d'un *compromis* qui consiste en un passage progressif d'une didactique du système de la syntaxe phrastique à une didactique du fonctionnement textuel. Il soutient en outre que la maîtrise du fonctionnement textuel constitue l'objectif ultime de la didactique de la langue parce que la prise en compte de la dimension textuelle permet d'atteindre les finalités de la discipline *français*.

Gauvin-Fiset (2012) à la suite de Bronckart (1999 ; 2008a) propose que le texte serve de lieu où s'articulent les démarches de la didactique de la langue et de la littérature. La chercheuse, s'appuyant sur les travaux de Chartrand (2006), affirme qu'articuler, c'est établir des relations entre des entités différentes (langue et littérature en l'espèce). Elle soutient que pour articuler l'étude de la langue à des activités de lecture, on peut choisir d'étudier un phénomène de langue récurrent dans le texte qu'on lit. Une telle démarche serait bénéfique, selon elle, car elle peut permettre de donner sens à l'étude de la langue en faisant observer le fonctionnement de ce fait de langue dans un genre de texte donné. De plus, cette étude peut conduire à mieux comprendre le phénomène lui-même et à mieux lire ce genre de texte.

Cette approche est aussi celle que préconisent Coirault et David (2011), qui considèrent l'articulation comme une démarche didactique qui associe l'étude de la langue à l'étude des textes littéraires. Ils suggèrent notamment une problématisation des objectifs en littérature davantage centrée sur l'efficacité du texte afin de dégager des rapports spécifiques entre le fonctionnement textuel et la langue. Ces chercheurs soutiennent aussi que les analyses morphologiques internes et contextuelles externes, et l'analyse lexicale constituent des procédures efficaces pour accéder au sens du texte. S'appuyant sur David et Chiss (1999), Coirault et David (2011) suggèrent une démarche qui part de la lecture du texte pour ensuite y retourner afin de confronter les analyses formulées et de les mettre à l'épreuve des

fonctionnements linguistiques repérés. Ils proposent donc une démarche qui est à la fois « ascendante » et « descendante », qui part des interprétations du texte et de ses entours, pour aller vers une analyse de ses caractéristiques et propriétés spécifiques, afin de montrer son efficacité littéraire et d’approfondir la maîtrise de faits de langue. L’intérêt d’une telle démarche réside non pas dans les mouvements entre le travail grammatical et l’analyse du texte, mais plutôt en ces allers et retours qui permettent de mieux comprendre le fonctionnement des faits de langue dans le texte lu et, du coup, de mieux apprécier le texte grâce à l’analyse qui en est faite à l’aide des notions langagières étudiées.

Comme ces chercheurs, nous pensons effectivement qu’articuler, c’est mettre en place des activités qui permettent de penser l’enseignement de la discipline *français* en tenant compte de la nécessité de développer chez les élèves une maîtrise de la langue à même de les aider à mieux lire et à mieux écrire tout texte littéraire et, plus largement, tout texte. Ainsi, pour nous, ces propositions caractérisent l’articulation de l’enseignement de la langue et de la littérature comme un ensemble de démarches didactiques à travers lesquelles les différentes composantes qui font l’objet d’un enseignement sont liées, les unes éclairant les autres. Sans instrumentaliser l’enseignement de la grammaire et celui des textes littéraires, il s’agit de faire en sorte de créer des jonctions entre l’analyse du texte et le travail sur la langue en partant, par exemple, du texte pour en dégager les particularités linguistiques à étudier. Par exemple, l’enseignant qui propose la lecture d’un roman psychologique peut travailler le champ lexical lié aux émotions du personnage central. Une telle perspective permettrait d’enrichir l’analyse du texte et, aussi, de nourrir le travail sur les champs lexicaux. Il pourrait aussi s’agir de voir, lors de l’étude d’un texte littéraire, comment des phénomènes langagiers créent du sens dans ce texte. Aussi, l’analyse des chaînes de reprises dans un texte pourrait permettre une meilleure compréhension de la trame narrative, car ce travail permet à l’élève d’établir plusieurs liens indispensables à la construction du sens global du texte. Dans son travail, Gauvin-Fiset (2012) a réalisé, dans le cadre d’une séquence⁹ didactique portant sur *l’Étranger* de Camus, une analyse grammaticale permettant de mieux comprendre la psychologie et les agissements du personnage principal de l’œuvre. Dans un court extrait de l’œuvre, les élèves doivent relever tous les termes qui permettent de décrire l’étrangeté et l’inhumanité du personnage de Meursault. Cette analyse lexicale et

⁹ Nous reviendrons sur cette notion dans la suite de notre réflexion.

syntaxique permet de faire des retours dans le texte et d'en approfondir la compréhension puisqu'elle nourrit l'analyse du texte. La pertinence d'une telle activité réside dans le fait qu'elle crée des interactions entre certains éléments qui relèvent de la compréhension et de l'interprétation et d'autres qui relèvent de la maîtrise de la langue.

Soulé et Aigoïn (2008) considèrent eux aussi la langue comme une composante à part entière de la lecture littéraire. Ils soutiennent que le processus de décodage et de compréhension fait appel à des activités lexicales, à des reformulations, à des paraphrases et à d'autres procédés qui favorisent une étude plus fine de la langue. La lecture ouvrirait ainsi un espace de médiation qui oriente les apprentissages grammaticaux vers une stylistique adaptée au lecteur.

1.8 L'articulation des composantes du français : un véritable défi didactico-pédagogique

Dans un contexte où les enseignants de français ont des pratiques qui, pour l'ensemble, segmentent les apprentissages et reconfigurent ainsi en actes la discipline (Garcia-Debanco & Lordat, 2007) à travers cette segmentation, les manuels de français, qui devraient constituer un support pour les enseignants, peinent eux aussi à proposer des activités réellement articulées si bien qu'elles les superposent (Coirault & David, 2011 ; Biao, 2015). De plus, en raison de la faible théorisation dont elle a fait l'objet jusqu'ici, l'articulation semble plus théorique que pratique. En outre, en plus des enseignants qui semblent démunis et dépourvus de dispositifs d'accompagnement, la formation initiale des futurs enseignants semble accorder peu de place à cette question, alors même que plusieurs didacticiens (Bronckart, 1999 ; de Pietro & Wirthner, 2004 ; Chartrand & Boivin, 2005 ; Schneuwly, 2007 ; Soulé & Aigoïn, 2008) le recommandent. Pour mieux accompagner les enseignants, Bulea Bronckart (2015), qui soutient que l'articulation grammaire-texte est une approche innovante présentant d'importants défis didactiques, suggère que la formation de ces derniers soit repensée pour les doter d'outils et de démarches qui favorisent cette articulation. La chercheuse propose entre autres (1) d'abandonner l'idée selon laquelle l'enseignement grammatical devrait être au service de la maîtrise des textes, (2) de réexaminer le statut du texte dans le travail didactique, (3) de penser l'articulation sur un

terme plus long que celui de l'activité¹⁰ et, surtout, (4) de mettre en place des démarches qui favorisent des mouvements permettant d'aller du texte à la grammaire et de la grammaire au texte (p. 71). Dans un tel contexte, il nous apparaît nécessaire et judicieux de concevoir, en collaboration avec des enseignants, des dispositifs didactiques qui permettraient d'opérationnaliser cette orientation didactique autant au Québec qu'en Suisse romande.

1.9 Objectifs et questions de recherche

Dans une perspective plus générale, notre recherche vise à comprendre dans quelle mesure l'articulation de l'étude de la langue à celle des textes littéraires est réalisable dans la classe de français. Cependant, nous avons choisi de limiter notre étude à deux genres¹¹ à visée argumentative avec des caractéristiques textuelles et sémantiques particulières (Émery-Bruneau & Néron, 2016) : la fable, genre patrimonial, et le slam, genre relativement récent et peu didactisé. En vue d'atteindre nos objectifs de recherche, nous envisageons trois grandes séries de questions :

i. Comment articuler la langue et la littérature dans les genres de la fable et du slam ?

- Quelles sont les dimensions **textuelles** (caractéristiques génériques, discours, marques énonciatives...) et **langagières** (grammaire, syntaxe, lexicale, stylistique) impliquées dans la compréhension des textes étudiés ?
- Quelles sont les **démarches**, les **activités** et les **formes sociales de travail** convoquées ?
- Quels **effets** les apprentissages réalisés ont-ils sur les élèves ?

Cette première série de questions vise à étudier et à comprendre les connaissances combinant le fonctionnement de la langue, la compréhension et l'interprétation de ces deux genres de textes littéraires. Elle permettra d'identifier les dimensions textuelles et langagières impliquées dans la compréhension des textes étudiés.

¹⁰ Il s'agit, selon la chercheuse, de pouvoir faire des activités décontextualisées sans nécessairement tomber dans le piège du cloisonnement des composantes de la discipline.

¹¹ Nous y reviendrons dans le chapitre 2.

Plus spécifiquement, il s'agira ici de :

- décrire et comprendre la dynamique et la logique des objets langagiers et textuels enseignés pour chaque genre ;
- déterminer les types d'activités et les formes sociales de travail qui facilitent l'articulation ;
- décrire la dynamique de l'articulation langue-texte pour chaque genre à l'étude à travers les liens entre les activités textuelles et les activités langagières.

ii. Quels sont les apports d'une ingénierie didactique collaborative pour les chercheurs et enseignants dans l'opérationnalisation de cette approche d'articulation langue-littérature ?

Cette seconde question vise à analyser et à comprendre la dynamique de la mise en œuvre d'une démarche d'ingénierie didactique¹² avec les enseignants. Elle permettra, à terme, de voir la manière dont ces enseignants-participants collaborent à l'élaboration et à la mise en œuvre des dispositifs conçus, puis de dégager les regards méta du chercheur et des participants sur l'ensemble de la démarche méthodologique. À travers cette question, nous réfléchirons également à la manière dont l'approche d'ingénierie didactique collaborative contribue :

- à l'appropriation par les enseignants des dispositifs élaborés et expérimentés ;
- à la réduction de la distance entre le monde de la recherche et celui des praticiens ;
- au développement professionnel des enseignants-participants ;
- à l'enrichissement de l'expertise du chercheur.

iii. Quelle est la validité didactique de tels dispositifs articulant l'étude des contenus liés à la langue à celle des textes littéraires ?

Cette question vise à analyser la manière dont d'autres enseignants se sont appropriés les dispositifs conçus, l'impact de ces dispositifs sur les apprentissages des élèves et, donc, la légitimité des savoirs choisis. Pour ce faire, nous présenterons des indicateurs qui permettent de juger de la validité, donc de la transposabilité des dispositifs élaborés et expérimentés.

¹² Nous revenons sur la l'ingénierie didactique collaborative dans notre chapitre méthodologique.

1.10 La pertinence de la recherche

La réalisation d'un tel projet répond à une double nécessité : (1) nécessité scientifique et (2) nécessité sociale. Dans un contexte où différentes études montrent que l'enseignement du français depuis 40 ans ne permet pas aux élèves de développer les compétences attendues d'une part, et où les enseignants ont des pratiques qui tendent à segmenter les apprentissages dans la classe de français, notre recherche permettrait, sur le plan scientifique de solidifier les assises théoriques de l'articulation et de bonifier la réflexion sur les avantages que sa mise en œuvre conférerait à la discipline. De manière concrète, dans le souci d'améliorer les pratiques d'enseignement du français, notre recherche rendra disponibles des dispositifs didactiques innovants mis à l'épreuve de l'empirie par des enseignants de français. Ces dispositifs, qui seront co-élaborés avec des enseignants, prendraient ainsi en compte les différentes contraintes de la classe. De plus, nous effectuerons des répétitions qui permettront de valider ces dispositifs afin de pouvoir les transposer dans d'autres classes après validation.

Par ailleurs, à travers la posture méthodologique que nous adopterons, nous souhaitons apporter, par le biais de ce travail, un éclairage important à propos de la conciliation des savoirs issus de la recherche en didactique relativement à l'articulation langue-texte et ceux issus des pratiques enseignantes, et à propos des défis relatifs à la mise en œuvre de tels dispositifs didactiques dans la réalité de la classe de français.

Sur le plan social, notre recherche favorisera une réduction de l'écart apparent entre le monde de la recherche et celui des praticiens. Nous pensons que cela est de nature à amener les enseignants, quelle que soit la discipline en question, à ouvrir plus facilement leurs classes et à intégrer les résultats de la recherche dans leurs pratiques. À terme, ce serait les élèves qui en sortiraient gagnants puisque leurs apprentissages se nourriraient alors des avancées de la recherche.

Chapitre 2 : Cadre conceptuel et théorique

Dans ce chapitre, nous menons une réflexion sur les principaux concepts qui fondent notre recherche. Nous commençons par les concepts de *langue* et de *littérature*. Après avoir clarifié ce qu'implique leur enseignement et leurs finalités, la réflexion sur la notion d'articulation prendra tout son sens et permettra de mieux comprendre en quoi le genre peut s'avérer un outil facilitateur de cette articulation langue-texte. Aussi, comme la notion de décroisement est souvent, maladroitement, confondue avec celle d'articulation, nous montrons ce qui les distingue avant de dégager les observables de cette dernière. Finalement, ce chapitre abordera la notion de genre. Cette réflexion nous servira de cadre pour introduire et présenter le slam et la fable¹³, les deux genres que nous avons choisi de travailler dans le cadre de cette thèse.

2.1 La langue

Le concept de *langue* est plus très souvent associé à d'autres tels que le langage ou encore la grammaire. C'est d'ailleurs ce qui fait dire que ce terme est polysémique (Bronckart, 1988 ; de Pietro, 2009 ; Chartrand, 2012). Il existe cependant des nuances qui rendent importantes les distinctions qu'il est possible de faire entre langue et langage par exemple. Pour Saussure (1972), « La langue est à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires adoptées pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus. » (p. 25). Cette définition saussurienne de la langue identifie trois caractéristiques : la langue comme système, comme produit social et comme outil de communication. Le système auquel réfère Saussure, même s'il est établi, est en constante évolution, car à chaque moment il est une institution actuelle et un produit du passé. L'autre distinction importante que fait Saussure est relative au fait que la langue ne devrait pas se confondre avec le langage, même si elle en constitue une partie déterminée et essentielle. Il juge cette distinction entre la langue et le langage nécessaire à cause du caractère multiforme et hétéroclite du langage. Cette caractéristique découle du fait que le langage est à cheval sur plusieurs domaines. Il serait donc inclassable. Pour Lebrun (1983), le langage est une faculté propre à l'homme de communiquer grâce à un ensemble de signes structurés.

¹³ Nous présenterons une analyse préalable de ces deux genres dans les chapitres 4 (fable) et 5 (slam).

Finalement, tout ceci pousse Lebrun à une autre distinction non moins importante : « le langage repose sur une faculté que nous tenons de la nature, tandis que la langue est une chose acquise et conventionnelle ». Pour nous, cela revient à dire que la langue a ceci de particulier qu'elle est une institution sociale qui peut être objet d'étude.

Simard (1997) endosse cette conception saussurienne puisqu'il définit la langue en s'appuyant sur les trois mêmes composantes, à quelques nuances près : un ensemble de règles à respecter obligatoirement ; un système où les éléments entretiennent les uns avec les autres des relations interdépendantes ; un instrument de communication et d'interaction entre les membres d'une même communauté linguistique.

Toutefois, il nous paraît important d'enrichir ces conceptions de la langue en référant à Bronckart (1996) et à Simard *et al.* (2010) qui intègrent dans le système qu'est la langue des dimensions phonologiques, lexicales, syntaxiques, morphologiques et discursives. Pour Bronckart (1996), « toute langue naturelle se présente comme sous-tendue par un code, ou par un système composé de règles phonologiques, lexicales et syntaxiques relativement stable, système qui rend possible l'intercompréhension au sein d'une communauté verbale » (p. 71). Comme Saussure, le didacticien admet que le système qu'est la langue ne peut s'affranchir de certaines contraintes temporelles et d'usage qui le transforment constamment. Ainsi, il considère que la langue n'est appréhendable qu'au travers des réalisations empiriques diverses que sont les productions verbales et textuelles. Cette spécificité de la langue fait dire à Bronckart que certains éléments échappent partiellement aux contraintes du système qu'elle constitue et que ces éléments ne peuvent donc être analysés qu'en tenant compte de certains facteurs dont le contexte et le cotexte, qui renvoie à l'environnement linguistique dans lequel tout discours est produit. Ce cotexte permet entre autres la prise en compte du champ sémantique alors que le contexte renvoie plutôt aux éléments cognitifs et situationnels.

La prise en compte de ces facteurs extratextuels nous amène à soutenir qu'on ne peut limiter l'enseignement de la langue à la grammaire seule, car celle-ci vise à décrire le maximum de faits dans une perspective interne (Bronckart, 1996), alors que la maîtrise de la langue ne peut s'affranchir de certains facteurs externes. Toutefois, comme objet de savoir et de culture, nous convenons que la grammaire permet, à travers des activités

métalinguistiques, la connaissance des principales régularités et normes de la langue d'une part, et le développement des capacités langagières d'autre part (Chartrand & Boivin, 2005). Simard *et al.* (2010) soutiennent à cet effet que la maîtrise de la langue est nécessaire au développement des capacités de compréhension et d'expression.

En définitive, nous considérons la langue à la fois comme un système et un outil de communication, dont l'enseignement vise essentiellement le développement des compétences langagières. Cette conception, qui recoupe celles de Saussure (1972), de Simard (1997) et de Chartrand et Boivin (2005), nous semble fort opérationnelle, car elle prend en compte les dimensions sociologique, culturelle et linguistique de la langue. En effet, parler de langue consiste à parler des savoirs qui s'y rapportent, des savoir-faire langagiers (parler, écouter, lire, écrire) et des valeurs associées aux pratiques langagières (Chartrand, 2005). Dans cette thèse, malgré la complexité et les difficultés terminologiques liées au terme *grammaire*, nous faisons le choix de l'utiliser lorsque nous parlons de l'enseignement de la langue. C'est donc une conception du mot *grammaire* au sens large que nous épousons dans cette thèse : il peut renvoyer au fonctionnement de la langue ou à la description du fonctionnement de celle-ci (Leeman, 2012).

2.2 Les finalités de l'enseignement grammatical

Dans la réflexion qu'il a menée sur les fondements de la discipline *français*, Schneuwly (2007) reconnaît au moins trois fonctions à l'enseignement grammatical : (1) la grammaire comme moyen de connaître sa propre langue et son propre langage ; (2) la grammaire comme moyen d'acquérir des connaissances grammaticales nécessaires à la production textuelle et (3) la grammaire comme socle pour enrichir le travail fait dans les autres composantes de la discipline.

Si ces considérations sont fondées, elles restent toutefois très théoriques. Nous nous proposons donc de les enrichir de la réflexion de Chartrand (2012) sur les buts que poursuit l'enseignement de la grammaire. À travers une synthèse qu'elle fait des principaux écrits en lien avec l'enseignement de la grammaire durant ces 25 dernières années, la didacticienne

identifie trois¹⁴ différents points de vue quant aux finalités de l'enseignement grammatical : (1) un point de vue utilitariste; (2) un point de vue communicationnel et (3) un point de vue disciplinaire.

S'agissant du point de vue utilitariste, Chartrand se réfère principalement au rapport du Groupe Bally sur la rénovation de l'enseignement du français en Suisse romande. Elle en déduit que l'enseignement grammatical devrait être utile à la maîtrise des formes d'expressions longues, à la maîtrise de l'orthographe grammaticale et à l'acquisition d'un métalangage pour l'étude des langues secondes. Ces finalités rejoignent celles édictées par Nadeau et Fisher (2006) qui, elles aussi, confèrent des finalités dites utilitaristes à l'enseignement grammatical. Ces chercheuses considèrent en effet que l'enseignement grammatical devrait amener les élèves à la maîtrise de l'écrit, à la compréhension du système de la langue et à un accès facile aux langues secondes. C'est d'ailleurs ce que soutient Bulea Bronckart (2014) dans une réflexion sur l'enseignement grammatical en Suisse romande. La chercheuse considère notamment que l'enseignement rénové de la grammaire implique une centration à la fois sur l'activité des élèves et sur les propriétés effectives des énoncés du français contemporain. Autrement dit, ce que la grammaire permet aux élèves de faire dans leurs productions écrites constitue désormais un aspect important des principes de l'enseignement de la grammaire. Bulea Bronckart parle d'ailleurs de *maitrise pratique* de la langue par les élèves pour évoquer la capacité de ceux-ci à interagir efficacement dans divers contextes.

Quant à la seconde dimension évoquée par Chartrand, la dimension communicationnelle, elle est soutenue par Dumortier qui affirme « qu'il faut tenter un enseignement des savoirs langagiers dont la poutre faitière soit constituée de métadiscours, des discours sur l'utilisation des ressources linguistiques dans des situations de communication » (2012, p. 31). Simard *et al.* (2010) attribuent eux aussi une finalité fonctionnelle à l'enseignement grammatical. Ils considèrent que la maîtrise de la langue est nécessaire au développement des capacités de compréhension et d'expression, et que cette maîtrise contribue à terme au succès des élèves dans l'ensemble des matières (p. 304).

¹⁴ Nous ne traiterons que les deux premiers points de vue dans ce texte, car le troisième nous semble recouper l'essentiel des finalités formulées dans ces deux premiers.

2.3 Les chantiers de l'enseignement grammatical

Dans un contexte où l'enseignement grammatical peine à atteindre les finalités évoquées ci-dessus, malgré les multiples rénovations qu'il a connues, Bronckart (2016b) propose quatre grands chantiers visant à relancer cet enseignement. Si l'on se situe du côté enseignant, le premier chantier que propose le chercheur vise à faire admettre que le système grammatical a un mode d'organisation qui diffère de celui des textes et des discours. Ce qui est donc en jeu ici, c'est l'autonomie du travail grammatical. Cette autonomie est aussi revendiquée par Schneuwly (2007) qui considère la grammaire comme une des trois composantes de la discipline *français*. Selon ce dernier, une telle perspective, *autonomiste*, conduirait à un enseignement grammatical qui vise à rendre les élèves capables de réaliser des analyses plus fines des ressources langagières et des textes.

Le second chantier que propose Bronckart (2016) vise la reconstruction d'un corpus de notions et de règles afin d'offrir plus de cohérence aux apprentissages. Pour ce faire, il propose, entre autres, la poursuite du travail d'harmonisation terminologique déjà entamé par certains didacticiens du français et la stabilisation des notions de grammaire phrastique.

Le troisième chantier fait des propositions qui s'inscrivent dans la perspective des réflexions de Schneuwly (2007) et des travaux de Bulea Brockart et Marmy-Cusin (2018). Ce chantier comprend deux orientations. La première concerne les approches de l'enseignement grammatical. Pour Bronckart (2016), il est nécessaire d'explorer de nouvelles méthodes d'enseignement qui permettent de développer les capacités d'induction et de déduction grammaticales chez les élèves. En clair, à l'instar de Schneuwly (2007), ce que préconise ainsi Bronckart (2016), c'est de conduire l'élève à adopter une posture d'objectivation et de réflexion face à la langue. La seconde orientation de ce pilier s'inscrit dans la même lignée puisque le chercheur préconise la mise en place de dispositifs innovants pour mieux outiller les enseignants.

Le quatrième chantier de rénovation de l'enseignement grammatical que propose Bronckart (2016) est en pleine adéquation avec nos travaux (Biao, 2015) et la recherche que nous menons dans le cadre de cette thèse. Pour Bronckart, il est en effet nécessaire de

réexaminer le rapport préétabli entre l'enseignement grammatical et l'enseignement des textes. L'enseignement grammatical ne devrait plus être au service de l'expression, mais plutôt en *interaction* avec les autres composantes pour un *enrichissement réciproque* (p. 35). Pour ce faire, il serait nécessaire, soutient-il, de former les enseignants à la conception et à la mise en œuvre de dispositifs d'enseignement qui favorisent des démarches de va-et-vient entre le travail grammatical et l'analyse des textes. Plusieurs auteurs, dont Boré et Bouillon (2011), défendent cette thèse puisqu'ils considèrent qu'il est nécessaire et bénéfique de *penser ensemble* le travail sur la langue et celui sur les textes, car une telle approche offrirait aux élèves plus de ressources pour comprendre les textes et les faits de langue étudiés.

En définitive, nous sommes d'avis qu'il est nécessaire de donner une impulsion nouvelle à l'enseignement grammatical afin qu'il permette aux élèves de développer des capacités d'analyse, de compréhension et d'objectivation. Nous nous inscrivons donc pleinement dans les troisième et quatrième chantiers proposés par Bronckart (2016) et soutenus par (Bulea Bronckart & Marmy-Cusin, 2018). En effet, nous pensons que la mise en place de dispositifs innovants peut conduire à de nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage qui rendent les élèves beaucoup plus actifs, donc susceptibles de mieux comprendre les activités qu'ils réalisent.

2.4 La littérature

Comme le concept de langue, celui de littérature est aussi difficile à saisir, car ses définitions varient selon les propriétés que les uns ou les autres lui accordent (Reuter, 1990). Le mot « littérature » qui désignait autrefois « les savoirs » en général (Aaron & Viala, 2005) va progressivement désigner d'abord « les belles-lettres » à partir de la fin du XVIII^e siècle, puis exclusivement la dimension esthétique des textes. Cette assertion du mot « littérature » permet de faire écho à la conception traditionnelle de la littérature qui se fonde sur l'œuvre comme intériorité organique, signifiante et subjective (Deleuze & Guattari, 1980, p. 11 cité par Sauvaire, 2013). Cette conception est essentiellement centrée sur l'auteur, son intention et le contexte de production. Foucault (1969), entre autres, considère que penser l'auteur, c'est comprendre la manière dont l'homme articule par son écriture son rapport à soi et à la société (Sauvaire, 2013). Par ailleurs, dans cette

configuration où les textes anciens sont des modèles d'écriture, la lecture constitue tout au long de la scolarité « l'instrument visible des travaux ordinaires » (Dufays *et al.*, 2005, p. 19).

La réflexion que mènent Dufays *et al.* sur le concept de littérature n'est pas en rupture avec cette conception traditionnelle de la littérature dans la mesure où ils le cernent à partir de deux types d'approches qui, elles-mêmes, comportent des subdivisions catégorielles (Dufays *et al.*, 2005) : les approches internes et externes. Les approches dites internes, constituées des approches formelle-référentielle et combinée, accordent respectivement une importance particulière au langage, à la thématique et aux deux en même temps. L'approche formelle considère, en effet, que ce qui fait l'essence de la littérature, ce sont les éléments formels dont le langage, les procédés et les jeux. L'approche référentielle, sans totalement remettre en cause l'idée que le langage fait partie de la littérature, insiste davantage sur l'importance de la thématique. Pour les tenants de cette approche, la littérature ne peut se soustraire du réel. D'ailleurs, ils la définissent comme « *une expérience de réalité fictive* » (Dufays *et al.*, 2005, p. 77). L'approche combinée quant à elle intègre les notions formelles et référentielles dans sa définition de la littérature.

Les approches externes offrent une autre conception de la littérature. Elles se fondent entre autres sur l'approche lectorale qui s'appuie sur la théorie de la réception. Ces approches dites externes mettent ainsi au cœur de la notion de littérature le rôle du lecteur en ce sens que c'est lui qui donne du sens et de la valeur au texte (Dufays *et al.*, 2005). Par ailleurs, ces approches dites externes comprennent aussi une dimension institutionnelle qui consiste, pour le lecteur, à prendre en compte d'autres éléments à valeur symbolique tels que le nom de l'auteur, l'éditeur, la collection ou encore la critique de l'œuvre.

Aron et Viala (2005) considèrent pour leur part qu'on ne peut définir la littérature de manière catégorique et définitive. S'appuyant sur la conception traditionnelle qui associait littérature et belles-lettres et sur les conceptions qui font place à la production et à la réception, ces deux auteurs définissent la littérature comme « un ensemble de textes et de pratiques de création, de transmission et de conservation de ces textes marqués par une esthétique qui doit assurer par elle-même leur justification et l'adhésion du lecteur » (p. 12).

Cette définition synthétise les différentes conceptions de la littérature, car elle prend en compte à la fois l'œuvre, son contexte de production et sa réception.

À la lumière de ces différentes conceptions de la littérature, nous considérons la littérature comme un ensemble de textes où la langue « se vit pleinement par ses locuteurs, où se forment une identité culturelle et la conscience d'appartenance historique. [...]. En elle, donc, se croisent toutes les formes et tous les usages de la langue. » (Aron et Viala, p. 3) Une telle approche permet à la littérature d'exister comme objet permettant d'assurer la formation sociale et linguistique de la personne (Bronckart, 1999). Toutefois, afin de rendre cette définition complète, il nous paraît important de prendre en compte le lecteur qui, à travers ses activités fictionnalisantes¹⁵ (Langlade & Fourtanier, 2007), actualise toute œuvre littéraire. Pour ce faire, le lecteur recourt à sa mémoire intertextuelle, à ses références culturelles, à son expérience du monde entre autres pour compléter ou détourner les espaces fictionnels que lui offre un texte. Langlade et Fourtanier considèrent même que le lecteur procède à une reconfiguration axiologique de l'œuvre puisque, par exemple, les jugements moraux qu'il porte sur les personnages jouent un rôle primordial dans l'activité interprétative.

2.5 Les finalités de l'enseignement littéraire

La question des finalités de l'enseignement de la littérature n'est pas univoque. Toutefois, quelles que soient l'époque et la société de référence, la littérature a toujours occupé une place importante, car elle joue à la fois un rôle de « modèle langagier » et de « vecteur de la culture » (Dufays *et al.*, 2005). Nous nous proposons de nourrir notre réflexion sur les enjeux et finalités de la littérature à partir de celles qu'ont menées Bronckart (1999), Richard (2004), Simard *et al.* (2010) et Sauvaire (2013).

Bronckart (1999) entame son propos sur les finalités de l'enseignement littéraire par une réflexion sur les thèses romantiques qui considèrent que la littérature n'est pas didactisable et qu'elle ne s'enseigne pas. Les défenseurs de cette thèse considèrent en effet que ce qui importe dans la littérature, c'est son caractère ludique et gratuit : le chercheur cite en exemple l'ouvrage de Pennac, *Comme un roman* paru en 1992 qui met justement l'accent

¹⁵ Langlade et Fourtanier entendent par activités fictionnalisantes les multiples déplacements de fictionnalité dus à l'implication des lecteurs.

sur ce caractère totalement distrayant de la littérature. Autrement dit, le plaisir serait donc l'élément prépondérant de l'objet littéraire. Le didacticien réfute cette thèse et s'inscrit dans une approche plutôt sociologique de la littérature. Il considère en effet que le plaisir dont parlent les défenseurs de la thèse romantique est très souvent absent chez les élèves. Il serait donc à construire. Ainsi, selon lui, le plaisir serait en ce sens un effet de la connaissance et non une de ses conditions. Cet aspect l'amène à considérer la littérature comme un instrument et un lieu d'évaluation de l'activité humaine, donc un objet enseignable.

En rupture avec les conceptions romantiques de la littérature, Bronckart (1999) attribue cinq finalités¹⁶ à l'enseignement de la littérature. Il considère d'abord que l'enseignement de la littérature devrait contribuer à la formation de la personne. Le terme formation renvoie ici à un sens large. Il renvoie en effet aux théories de l'interprétation des actions humaines qui tendent à transformer en personne tout agent actif. La deuxième finalité est liée à la première puisqu'il considère qu'en définitive l'enseignement de la littérature doit aider à la construction de la socialité. Il suggère que cet enseignement se fasse notamment par une confrontation aux textes en vue de rendre explicite la manière dont une question aurait été abordée par différentes générations. Ces finalités nous semblent beaucoup trop théoriques, donc beaucoup trop éloignées des préoccupations de l'enseignant de français. Nous ne nions pas le fait que les réflexions théoriques doivent permettre de mettre en place des dispositifs beaucoup plus pratiques et spécifiques. Mais, en plus du fait que ces deux premières finalités auraient pu être combinées, nous pensons que l'auteur aurait pu être plus précis dans la manière dont l'enseignant de français pourrait aborder les textes littéraires dans sa classe. Selon nous, ce qui pose problème pour ces deux premières finalités, c'est la difficulté à en mesurer l'atteinte. Or l'enseignant de français doit pouvoir mesurer l'atteinte des objectifs liés à l'enseignement de la discipline. Comment peut-on mesurer qu'une personne est bien formée humainement ou qu'elle se socialise ? Comment l'évalue-t-on dans une classe du secondaire avec 32 élèves de 13-14 ans ?

¹⁶ Nous n'en voyons ici que 4, parce que la cinquième ne semble pas pertinente, du moins par rapport à notre objet de recherche : la littérature comme moyen d'entrer dans le débat philosophique.

L'enseignement de la littérature, soutient Bronckart, devrait permettre aussi de susciter et de nourrir des débats sur la diversité sociale et culturelle. Cet objectif pourrait se réaliser en confrontant les élèves à des corpus de textes universels, nationaux et régionaux. Notre thèse, par sa nature même, intègre pleinement cette dimension, notamment dans le choix du corpus commun pour le Québec et la Suisse.

Enfin le didacticien considère que l'enseignement de la littérature doit avoir pour finalité la formation linguistique, en ce sens qu'elle doit permettre de mettre en évidence les multiples possibilités de structuration et de restructuration des ressources de la langue qui sont mises au service de l'activité communicative ou discursive. Aaron et Viala (2002) soutiennent aussi cette finalité. Considérant que le littéraire est un lieu où la langue est en travail (p. 14), ces derniers affirment que l'enseignement des textes littéraires est traversé par des objectifs généraux d'apprentissage de la langue, de savoir-faire dans l'ordre de l'argumentation et de la construction d'un discours. Il apparaît alors qu'une des finalités de l'enseignement de la littérature est donc d'aider les élèves à maîtriser leur langue maternelle (Aaron & Viala, 2002).

Simard *et al.* (2010) considèrent que l'enseignement de la littérature poursuit cinq enjeux non hiérarchiques : familiariser les élèves avec l'institution littéraire et ses productions ; susciter une réflexion « méta » sur le fait littéraire, ses enjeux, ses valeurs ; transmettre des références culturelles communes ; développer une compétence interprétative et évaluative adaptée à la littérature et favoriser la pratique de la littérature. Ces enjeux nous paraissent, tous autant qu'ils sont, raisonnables, réalistes et légitimes. Toutefois, dans le cadre de la réflexion que nous menons dans cette recherche, il nous semble important de marquer un point d'arrêt sur un d'entre eux.

L'enjeu sur lequel porte notre réflexion est celui qui consiste à considérer la littérature comme un moyen d'amener les élèves à développer une compétence interprétative et évaluative. Cette visée de l'enseignement de la littérature rejoint notamment la nécessité de faire des élèves des lecteurs actifs qui contribuent à construire le sens du texte. Fourtanier et Langlade (2007) proposent que l'enseignant soumette les élèves à un questionnaire qui permette d'interroger leur imaginaire et les concrétisations imageantes qu'ils ont faites durant la lecture. Pour ces chercheurs, cela reviendrait à questionner les élèves sur les

images qu'ils associent aux lieux évoqués dans l'œuvre lue, sur les images qu'ils se font des personnages et sur la manière dont ils se représentent les événements. Un tel exercice d'interprétation, en plus de permettre une réflexion sur l'humain et ses comportements, pourrait permettre d'amener les élèves à développer leurs capacités de compréhension et d'interprétation textuelles. Il s'agit ici, pour paraphraser Ronveaux (2018), de *donner du sens à un texte*. S'inscrivant dans la lignée de Giasson (1990), ce chercheur considère aussi que le sens d'un texte se construit par le biais de l'interaction entre le texte et le lecteur. Celui-ci doit donc dépasser les contraintes lexicales, syntaxiques et textuelles pour comprendre et interpréter le texte.

Pour Richard (2004), l'enseignement de la littérature et des textes littéraires devrait permettre, au niveau de l'école secondaire, de former des lecteurs lettrés. Référant à Legros (2001), Canvat (1999) et Rouxel (1996), elle définit le lecteur lettré comme celui qui est capable d'adopter une posture qui le maintient à distance du texte et qui convoque aussi son expérience esthétique. En définitive, selon Richard, l'enseignement des textes littéraires au secondaire devrait permettre de former des élèves capables de lire, de comprendre et d'interpréter des textes de différents univers; de développer leurs compétences langagières et de s'ouvrir à la différence. Cette conception est partagée par Sauvaire (2013) qui lie étroitement les finalités cognitives aux finalités subjectives lorsqu'il est question des enjeux de la lecture littéraire. Même si elle accorde une plus grande place à la subjectivité, qui est pour elle la porte d'entrée dans la réflexivité, la chercheuse soutient en effet que dans l'acte de lecture, les compréhensions du sens du texte et du soi sont concomitantes. Elle note par exemple que les ressources d'ordre socioculturel peuvent influencer la production des interprétations, car elles sont liées aux ressources psychoaffectives (p. 324).

Ces différentes réflexions montrent combien enseigner la littérature présente moult enjeux, car elle est un art riche de représentations du monde et de l'homme, mais aussi un répertoire de références communes susceptibles d'apparaître comme une « grammaire culturelle » indispensable au déchiffrement du monde social et culturel contemporain (Dufays *et al.*, 2005). De plus, elle constitue un moyen d'accès privilégié aux diverses formes que peut prendre le langage.

2.6 Compréhension et interprétation des textes littéraires

Le cœur de notre travail consistant à voir la manière dont le travail langagier favorise la compréhension et l'interprétation des textes littéraires, nous nous proposons à présent de réfléchir sur ce que recouvrent ces dimensions, compréhension et interprétation, qui sont deux composantes complémentaires de la lecture des textes littéraires (Falardeau, 2003).

Pour Giasson (2011), la compréhension renvoie à la capacité qu'a un élève de se faire une représentation mentale de l'ensemble des idées d'un texte en combinant les informations explicites et implicites qui découlent de sa lecture. Il y a donc un ensemble de liens que doit réaliser l'élève pour construire du sens au texte. Falardeau (2003) s'inscrit dans cette perspective puisqu'il définit la compréhension comme suit :

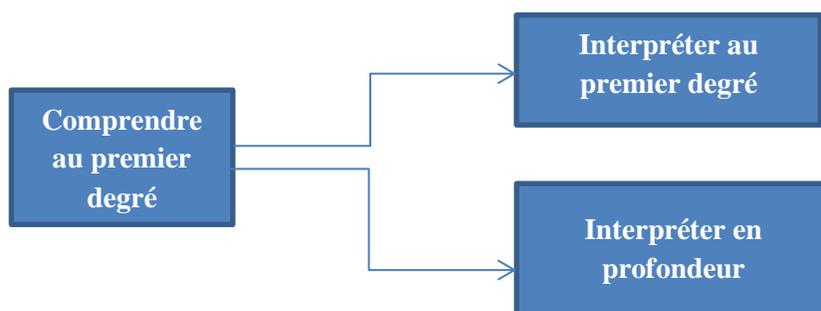
Pour comprendre, l'on doit s'écarter de la microstructure lexicale et syntaxique pour réorganiser les informations dans une structure globalisante, qui rende intelligibles les informations essentielles du contenu du texte. Cette généralisation cherche à dégager un sens, mot qui se définit étymologiquement comme une « perception », une représentation d'ensemble qu'actualise le lecteur à l'aide de ses connaissances dans un discours essentiellement paraphrastique. Le sens perçu participe à un certain consensus et, s'il est conditionné socialement, ne requiert pas nécessairement une mise en discours, une confrontation sociale pour être reconnu. (p. 675).

Nous retenons donc que la compréhension d'un texte, qu'il soit littéraire ou non, implique que l'élève active et fasse dialoguer ses connaissances sur la langue (grammaire, syntaxe, lexicale, texte), ses connaissances sur le monde et ses structures affectives (Giasson, 1990, p. 11).

Pour Ronveaux (2018), donner du sens à un texte, c'est pouvoir le condenser dans sa forme à la fois la plus réduite et complète. L'action de résumer un texte constitue ainsi une étape déterminante dans le processus de compréhension d'un texte. C'est ce que soutiennent aussi Mandin, Dessus et Lemaire (2006) pour qui « la qualité du contenu sémantique du résumé est en relation directe avec la qualité de la compréhension » (p. 7). Pour ces chercheurs, l'acte de résumer un texte favorise la compréhension parce qu'il implique des *allers-retours* entre le texte source et le résumé en cours dans le but de réorganiser et reformuler les informations de ce texte.

Ronveaux (2018) va plus loin en établissant un lien entre résumé, compréhension et interprétation. Selon lui, le sens d'un texte s'apprécie à un double niveau : la compréhension littérale et la compréhension interprétative. Le chercheur parle de modèle à *double détente* (p. 260), dont le premier degré renvoie à la compréhension de l'histoire, et le second aux compétences interprétatives de haut niveau.

Figure 1 : Schéma de la construction du sens à *double détente* (Ronveaux, 2018, p. 260)



Ce schéma montre bien le lien entre la compréhension et l'interprétation de textes. Falardeau (2003) lie aussi compréhension et interprétation puisqu'il considère que la stabilisation de l'interprétation d'un texte (interprétation supposée admise et partagée, p. 690) traduit une compréhension de celui-ci. D'ailleurs, selon le chercheur :

Pour interpréter, le lecteur ausculte le texte de manière attentive pour explorer les récurrences et déployer un des possibles signifiants. Ce n'est plus le sens qu'il poursuivra, mais une signification dont l'étymologie renvoie directement à l'« action d'indiquer ». La lecture devient ainsi actualisation sociale d'un signe créé ; elle n'est plus seulement représentation personnelle, puisqu'elle doit nécessairement passer par la confrontation sociale pour acquérir une certaine légitimité. Le texte polysémique se transforme de la sorte en matériau d'un nouveau texte – l'interprétant peircien –, fruit de la création du lecteur qui déborde du texte original.

En définitive, nous considérons, à l'instar de Falardeau (2003) et de Ronveaux (2018) que la compréhension et l'interprétation sont deux dimensions complémentaires de la lecture des textes littéraires et que le travail sur la langue que nous proposons doit permettre d'atteindre ces deux finalités. En retour, ce travail en lecture doit aussi favoriser, chez les

élèves, une maîtrise plus fine des ressources grammaticales, textuelles, syntaxiques et lexicales qui y sont impliquées. Pour y parvenir, nous proposons d’enseigner la langue et les textes littéraires avec le constant souci de trouver des lieux d’articulation : cela rendrait plus efficaces les différents apprentissages que font les élèves.

2.7 Enseigner la langue et les textes littéraires dans une perspective articulée

Au Québec comme en Suisse romande, les instructions officielles préconisent depuis quelques années que les différentes composantes de la discipline *français* soient articulées pour mieux accompagner les élèves dans le développement des compétences attendues. Par exemple, en Suisse, le GREF a clairement eu pour mandat, entre autres, de proposer une articulation de la discipline en la fondant sur une cohérence didactique (de Pietro & Wirthner, 2004). Nous nous proposons donc dans cette section de mener une réflexion sur cette approche didactique qui est au cœur même de notre recherche.

2.7.1 Articuler ou décloisonner : une nécessaire clarification théorique

L’enseignement de la langue et celui des textes littéraires constituent le socle de l’enseignement du français. Pour rappel, ce dernier devrait contribuer à faire des élèves des individus capables de lire et comprendre des textes de différents genres, de construire des références culturelles et de maîtriser le fonctionnement de la langue. Il y a donc une triple finalité que plusieurs didacticiens (Bronckart, 1999 ; Schneuwly, 2007 ; Soulé & Aigoïn, 2008 ; Falardeau & Simard, 2011) considèrent réalisable par le biais d’une articulation des composantes de la discipline. Autrement dit, l’enseignement du français devrait se fonder sur l’articulation de l’ensemble des ressources qui peuvent contribuer à l’amélioration des apprentissages langagiers.

Depuis longtemps, la notion d’articulation est très souvent associée à celle de décloisonnement. L’usage du terme « décloisonnement » remonte aux instructions officielles françaises de 1938 où il est explicitement mentionné que les trois parties de l’enseignement de la discipline *français* (langue, lecture des textes et initiation à la composition française) ne peuvent pas être séparées (Daunay, 2005). Même si elles peuvent comporter des nuances terminologiques¹⁷, ces notions (articulation et décloisonnement)

¹⁷ Nous y reviendrons dans cette section.

sont très souvent évoquées lorsqu'il est question des liens à établir entre les contenus disciplinaires (Bilodeau, 2005). Chartrand et Boivin considéraient d'ailleurs que ces différentes terminologies sont des maîtres mots qui renvoient à un même principe : associer autour d'un même objectif les différentes composantes du français. L'usage de l'un ou l'autre de ces termes n'a pourtant en rien facilité la théorisation qui en était faite.

Il nous apparaît donc important d'entamer cette réflexion par les acceptions communes de ces deux termes selon une perspective plus générale. Celles-ci nous offriront une perspective plus large à partir de laquelle nous tisserons des liens avec les conceptions qu'en ont les didacticiens.

Pour le *nouveau Petit Robert* (2010), articuler, c'est organiser des éléments distincts concourant au fonctionnement d'un ensemble. Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, l'articulation est un mode d'organisation et d'enchaînement des éléments du discours oral ou écrit (Legendre, 2005). On comprend que cette définition circonscrive la définition à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral et de l'écrit, car ce dictionnaire définit les termes dans une perspective liée au domaine de l'éducation. Cela dit, nous retenons deux éléments importants de ces définitions : l'idée d'organiser et celle de fonctionnement d'un ensemble. Si nous transposons ces définitions à notre champ, les éléments à organiser seraient la langue et la littérature, tandis que l'ensemble serait la discipline *français*.

S'agissant du décloisonnement, le *Multi dictionnaire de la langue française* (De Villers, 2009) le définit comme une opération de réduction des structures qui entravent la libre circulation des idées. Pour le *nouveau Petit Robert* (2010), il s'agit ni plus ni moins d'ôter les cloisons qui séparent deux ou plusieurs éléments. Nous entendons les cloisons comme des barrières ou des obstacles entre différents éléments. Ces deux définitions de la notion de décloisonnement recourent celle de Legendre (2005) qui conçoit le décloisonnement comme une opération qui consiste à éliminer les barrières traditionnelles qui fragmentent et divisent artificiellement les contenus scolaires.

À travers ces définitions, le principe qui sous-tend l'articulation et le décloisonnement est à priori l'établissement de liens directs entre diverses composantes pour les regrouper dans un ensemble cohérent et organisé. Ramenées à notre champ de recherche, ces notions

renverraient à la volonté de lier les activités de grammaire aux activités littéraires. Pour Bilodeau (2005), le décloisonnement, qui est explicitement mentionné dans les prescriptions ministérielles (MELS, 2007), est une orientation didactique qui vise à ce que les apprentissages en grammaire, en lecture et en écriture se recoupent autant que possible dans une même activité ou séquence d'apprentissage afin de permettre à l'apprenant de faire les liens nécessaires à la construction de ses connaissances et au développement de ses capacités langagières (p. 83).

À la lumière de ces définitions, nous préférons la notion d'articulation à celle de décloisonnement, car la première va au-delà de la simple suppression de barrières que préconise le décloisonnement. Elle implique nécessairement que des liens plus spécifiques soient établis entre l'étude de la langue et celle des textes de manière à ce que le travail réalisé dans l'une des composantes nourrisse et enrichisse celui fait dans l'autre (Biao, 2015). La suppression des barrières que véhicule le décloisonnement n'est, selon nous, pas suffisante pour amener les élèves à percevoir l'utilité des apprentissages langagiers pour la compréhension et l'interprétation textuelles. Nous considérons que le travail sur une notion grammaticale devrait enrichir l'analyse des textes en même temps que celle-ci permet de mieux comprendre le fonctionnement de cette notion. Or, seule l'articulation, contrairement au décloisonnement, pourrait permettre la réalisation d'une telle démarche. Elle va au-delà de la suppression des cloisons pour lier et enrichir mutuellement les différents apprentissages.

En didactique du français, il le terme « articulation » signale avant tout une orientation institutionnelle (Chartrand & Boivin, 2005 ; CIIP, 2006 ; 2010) préconisant des liens étroits entre le travail sur la langue et celui portant sur la production et la compréhension textuelles. Barré-De Miniac (1995, 111-112) citée par Chartrand et Boivin renvoie aux années soixante-dix l'affirmation de la nécessité d'articuler lecture et écriture par les initiateurs du mouvement de la rénovation en France.

En définitive, nous retenons que l'articulation est un principe qui commande que des interactions soient faites entre la langue et la littérature, entre la lecture et l'écriture, entre la grammaire et l'écriture, entre la grammaire et la lecture, entre l'oral et l'écrit pour mieux assurer le développement des compétences langagières des élèves. Les interactions à faire

doivent éviter une instrumentalisation des apprentissages, favoriser une autonomie relative des composantes et elles doivent se réaliser dans le cadre de dispositifs didactiques. De fait, il ne peut en aucun cas s'agir d'intégration (Legendre, 2005 ; Marmy-Cusin, 2012), puisque le principe même de l'intégration est de dissoudre une composante dans l'autre. Or, on ne peut articuler que des composantes qui ont une autonomie relative. Nous réfutons donc l'idée d'intégration que nous jugeons à la fois inappropriée, réductrice et contre-productive.

En tenant compte des différents objets à travailler dans la classe de français, l'approche d'articulation pourrait, dans une certaine mesure, partir du texte comme élément unificateur qui organise l'ensemble de l'enseignement de français et qui lui donne sens (CIIP, 2006; 2010). Toutefois, comme le soulignent de Pietro et Wirthner (2004), cette articulation est rendue difficilement opérationnalisable dans la classe pour deux raisons : (1) il est peut-être ambitieux ou illusoire de vouloir couvrir le programme en français exclusivement via la production ou la compréhension de texte et (2) il n'existe à ce jour pas de programme articulé de grammaire en lien avec les activités sur les textes. Dans une telle perspective, l'ingénierie didactique collaborative visant à voir la manière dont une telle approche s'opérationnalise dans la classe prend tout son sens.

2.7.2 Quelques dispositifs d'articulation

Dans la suite de réflexions suscitées par les débats sur l'articulation, plusieurs dispositifs ont été proposés par des didacticiens pour rendre effectives les interactions entre la langue et le texte. Sans analyser tous ces dispositifs, nous en présentons ici trois qui permettent de bonifier notre réflexion sur l'approche d'articulation. Ainsi, nous présentons respectivement le modèle de Chartrand et Boivin (2005), celui de Burdet et Guillemain (2011) et celui que proposent Bulea Bronckart et son équipe (2019).

2.7.2.1 Le modèle d'articulation de Chartrand et Boivin (2005)

Le modèle d'articulation de Chartrand et Boivin s'inscrit dans le paradigme systémique en ce sens qu'il permet une représentation structurelle, dynamique, évolutive et téléologique de l'objet étudié. Autrement dit, ce modèle prend en compte les objets d'apprentissage, les capacités langagières des élèves et tous les types de contraintes que peut connaître l'institution scolaire. Ce modèle prend essentiellement appui sur un genre textuel

particulier, il est donc dit modèle didactique du genre. Cette prise en compte du genre tient au fait que, comme le montrent les travaux de l'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève, le fait de travailler sur des textes présentant des régularités permettrait d'amener les élèves à saisir les régularités de forme, d'objet et d'intention de ces textes pour ensuite développer leurs capacités langagières.

Le dispositif proposé par Boivin et Chartrand (2005), vise l'articulation d'activités métalinguistiques à des activités de lecture et d'écriture à travers un genre particulier, en l'espèce la note critique. Elles proposent donc une séquence didactique¹⁸ (ensemble structuré et cohérent d'activités visant un objectif commun). L'objectif de la séquence est d'amener les élèves à maîtriser la note critique en lecture et en écriture. Pour ce faire, différents objets sont abordés au fil des activités que les élèves doivent réaliser : la concision, la modalisation, la nominalisation, la maîtrise des phrases à présentatif qui sont des caractéristiques du genre textuel. Schneuwly et Sales Cordeiro (2016), reprenant à leur compte les réflexions de Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001) décrivent les principes d'un tel dispositif comme un triplet (p. 91) :

- élaboration d'un modèle du genre pour le rendre enseignable ;
- progression sous la forme de modules consacrés aux aspects favorisant la maîtrise du genre travaillé dans la séquence ;
- démarche qui décompose l'activité langagière en plusieurs dimensions qui s'incarnent dans des tâches variées : analyse, observation, réécriture et exercisation.

Structure de la séquence

La séquence proposée par ces chercheuses est constituée de trois grands blocs A-B-C consacrés respectivement à la lecture et à l'écriture.

Le premier bloc (A) est composé d'activités qui visent à améliorer la capacité de compréhension et d'interprétation de textes non littéraires chez l'élève : planification de la lecture, reconstruction du sens et de l'organisation du texte et découverte des caractéristiques formelles du genre. Dans ce bloc, un premier module permet de travailler

¹⁸ Nous y revenons dans ce même chapitre au point 2.9.

les habiletés d'anticipation de l'élève, le lexique lié à la compréhension du texte, la grammaire textuelle (reprise de l'information) pour permettre à l'élève de voir la cohérence et la progression du texte. Un autre module de ce premier bloc est consacré au travail sur certaines caractéristiques du genre étudié : la concision et l'expression de la subjectivité. Le travail préconisé dans ce module vise à amener l'élève à transférer en lecture et en écriture ces éléments de concision et d'expression de la subjectivité qu'il aura acquis. Enfin, dans le troisième module de ce bloc A, Chartrand et Boivin proposent un travail sur le champ lexical qui a pour objectif de permettre à l'élève d'enrichir son vocabulaire et de réutiliser celui-ci lors de l'activité d'écriture.

Le bloc B, second bloc de la séquence proposée par ces chercheuses, est consacré à un début d'écriture. L'élève a pour tâche de réduire une note critique à partir d'une version plus longue sans en supprimer les éléments importants. L'objectif visé pour ce deuxième volet de la séquence est d'amener l'élève à maîtriser la concision en travaillant la phrase nominale, la nominalisation, les temps de verbe et la ponctuation.

Enfin, le troisième et dernier bloc est lui aussi consacré à l'écriture, mais cette fois-ci d'une note critique. Lors de cette phase qui comprend toutes les étapes du processus d'écriture (planification, mise en texte et révision, évaluation et correction du texte), l'élève réinvestit tous les éléments jusqu'alors abordés pour produire une note critique : concision et précision, nominalisation, lexique, grammaire du texte.

Ce que nous retenons de ce modèle

Nous pensons que ce modèle permet à la fois un travail sur la langue, une réflexion de l'élève sur son travail sur la langue, un travail sur un genre particulier et un travail d'écriture à travers une seule et même séquence. D'une part, les différents objets travaillés peuvent aider l'élève à mieux saisir les particularités du genre textuel à l'étude et, d'autre part, la progression proposée par ces chercheuses favorise des mouvements bidirectionnels entre le travail langagier et le travail textuel. Cela est de nature, selon nous, à permettre à l'élève d'analyser plus finement les objets travaillés. Ce modèle d'articulation nous semble permettre effectivement un lien entre la langue et le texte. Toutefois, nous pensons que la

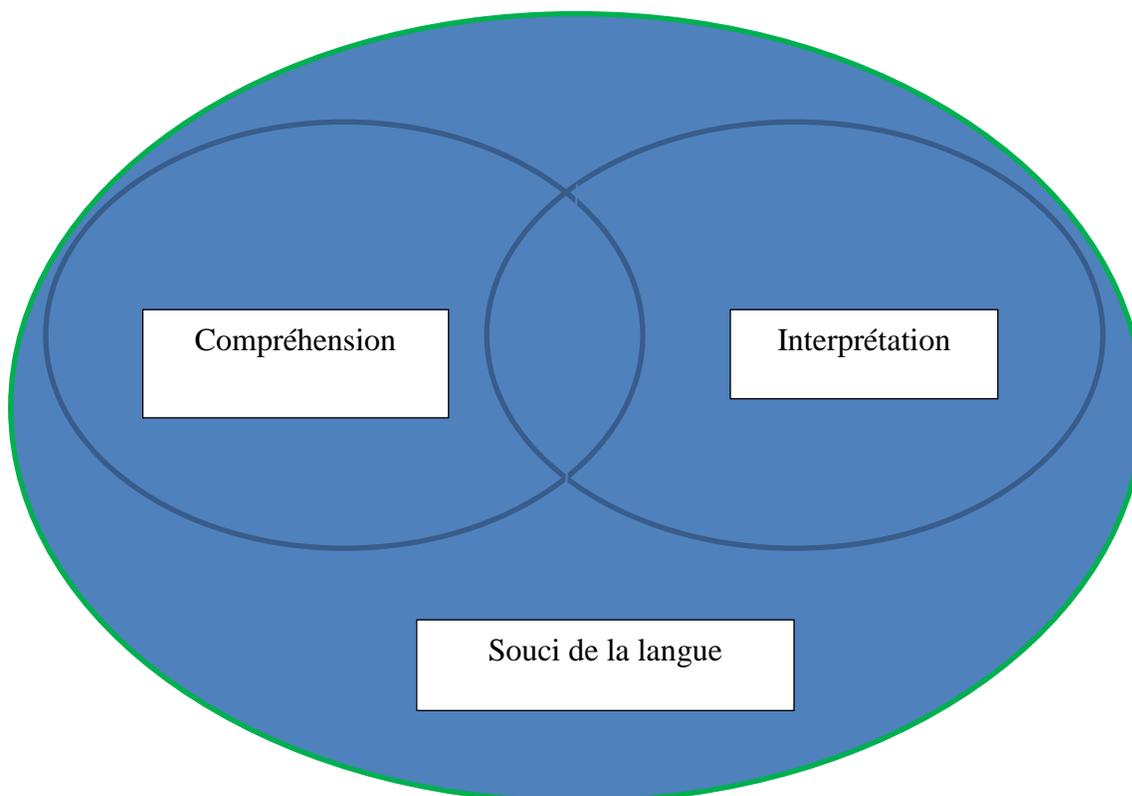
démarche proposée peut s'avérer un peu trop rigide pour l'étude des textes littéraires, car ceux-ci se conforment moins aux normes et conventions d'un genre courant. Il convient donc de l'adapter de manière à ce que les activités à réaliser favorisent les capacités de compréhension et d'interprétation de l'élève dans un genre dont la forme est moins normée.

2.7.2.2 Le modèle d'articulation de Burdet et Guillemin (2011)

Burdet et Guillemin (2011) proposent un dispositif de cercle de lecture qui permet d'articuler compréhension-interprétation textuelles et fonctionnement de la langue. Ces chercheurs, citant Terwagne, Vanhule et Lafontaine (2003), entendent le cercle de lecture comme un dispositif qui permet aux élèves d'apprendre ensemble à comprendre, interpréter, construire des connaissances et à se connaître à partir de textes littéraires ou d'autres textes (p. 115). Ils soutiennent donc qu'il s'agit d'un dispositif dont on peut se saisir, notamment dans le cadre d'un débat interprétatif, pour favoriser des liens entre le travail sur les textes et celui sur la langue.

Le dispositif d'articulation proposé par ces chercheurs s'appuie sur trois éléments en interaction : compréhension, interprétation et souci de la langue.

Figure 2 : Modèle du dispositif proposé par Burdet et Guillemin (2011)



Ce dispositif a pour objectif d'amener les élèves à construire collectivement le sens et la signification (Falardeau 2003) d'un texte littéraire en analysant les ressources lexicales qui y sont mobilisées. Pour Coirault et David (2011), l'analyse lexicale constitue en effet une bonne entrée pour la compréhension des textes littéraires, car elle permet aux élèves d'en saisir la thématique et les éléments importants.

Phases de mise en œuvre du dispositif

Le dispositif proposé par Burdet et Guillemin comprend trois phases. Dans la première phase, l'enseignant ou l'enseignante enseigne de manière explicite aux élèves les stratégies qu'ils doivent utiliser dans la phase de préparation de l'activité de lecture. Cette première phase vise à rendre disponibles pour les élèves des ressources auxquelles ils peuvent avoir recours pour mieux comprendre les textes qu'ils lisent : se questionner, juger, critiquer,

évaluer, faire des liens¹⁹ (Burdet & Guillemin, p. 119). Ces chercheurs soutiennent que ces stratégies sont au cœur de ce dispositif, car elles faciliteront le travail d'analyse des textes. Finalement, afin d'amener les élèves à construire collectivement le sens des textes lus, cette première phase se termine par une répartition de rôles entre eux, comme cela se fait dans le cadre des lectures dites coopératives.

La seconde phase du dispositif est consacrée à l'analyse à proprement parler des textes. En équipe, les élèves échangent sur leurs rôles respectifs et sur le contenu des textes lus. Lors de cette phase, l'enseignant ou l'enseignante les amène, à partir de leur carnet de lecture, à résumer les textes lus et formuler les appréciations qu'ils en font.

La troisième phase du dispositif est consacrée à l'analyse des ressources lexicales nécessaires à une meilleure compréhension des textes lus. À travers une analyse lexicale, l'enseignant ou l'enseignante propose des activités sur les personnages, sur les reprises et sur l'implicite. Pour Burdet et Guillemin, ce dispositif de cercle de lecture permet de donner un accès au sens global des textes par un processus d'intégration sémantique cyclique. Il s'agit, selon eux, d'un ensemble d'activités mises en place pour amener les élèves à construire dans un processus interactionnel et évolutif le sens de tout texte littéraire.

Ce que nous retenons de ce dispositif

L'analyse des personnages, de leurs rôles et de leurs relations par le biais de procédés lexicaux nous semble une perspective intéressante dans ce dispositif de cercle de lecture. En effet, nous pensons que le travail lexical est de nature à favoriser une meilleure compréhension de l'intrigue. Toutefois, le fait de limiter le travail sur la langue à l'analyse lexicale est un peu réducteur. Les textes littéraires offrent une multitude de dimensions dont l'analyse pourrait en favoriser une meilleure compréhension.

2.7.2.3 Le modèle d'articulation de Bulea Bronckart et Marmy-Cusin (2018)

Bulea Bronckart qui mène des travaux sur l'articulation grammaire texte depuis quelques années propose, avec Marmy-Cusin, dont la thèse de doctorat a porté sur les interactions

¹⁹ Cette liste n'est pas exhaustive.

grammaire-production textuelle, un dispositif innovant à deux volets. Nous présentons dans ce texte le volet consacré à la séquence dite interactive.

Appuyant leur démarche sur la nécessité de construire une représentation du système de la langue et de développer en même temps les compétences utiles à la production textuelle, ces chercheuses centrent leur travail sur deux objets : le complément du nom et les temps du passé. Il s'agit pour elles de mettre en place un compromis entre la grammaire phrastique et la grammaire textuelle.

Description de la séquence interactive

À travers cette séquence, Bulea Bronckart et Marmy-Cusin proposent une démarche d'articulation grammaire-texte qui part de l'analyse d'un corpus de phrases ou de courts textes jusqu'à la production de textes. Dans un premier temps, les élèves observent et manipulent les corpus, puis émettent des hypothèses sur les phénomènes observés et analysés. Cette analyse doit les conduire à la formulation de principes de fonctionnement des notions langagières à partir des analyses réalisées dans les textes. Ensuite, les élèves réinvestissent leurs acquis dans les tâches textuelles à travers des activités de lecture et de production. La troisième et dernière phase consiste en un réinvestissement textuel par l'analyse du rôle de la notion étudiée dans plusieurs autres textes.

Ce que nous retenons de ce dispositif

La démarche analytique qui est cœur de cette séquence interactive est de nature à favoriser une meilleure compréhension des objets langagiers et textuels, puisque les élèves font des va-et-vient entre le texte et l'analyse grammaticale, pour à terme formuler eux-mêmes des hypothèses et des lois. Comme les élèves construisent eux-mêmes en grande partie les connaissances liées aux objets, nous pensons qu'ils se les approprient mieux et donc peuvent facilement les transférer dans d'autres situations.

2.7.2.4 Trois dispositifs, une volonté : articuler le travail sur la langue et celui sur les textes

En définitive, il est incontestable que les trois dispositifs que nous avons présentés tentent d'articuler le travail sur la langue et celui sur les textes. Le premier dispositif (Chartrand &

Boivin, 2005), qui s'appuie sur l'approche générique, vise à articuler grammaire et écriture. Le second dispositif (Burdet & Guillemin, 2011) propose d'approfondir la compréhension des textes littéraires par le biais des ressources lexicales qu'ils mettent en lumière. Nous retenons aussi l'idée que ce modèle favorise une construction collective de sens dans les activités d'analyse de textes littéraires. Le troisième et dernier dispositif (Bulea Bronckart & Marmy-Cusin, 2018) propose une articulation grammaire-texte par le biais d'une analyse des ressources langagières propres aux étudiés. Il y a au cœur de ce troisième modèle l'idée de va-et-vient entre le texte et la langue.

Ces trois dispositifs empruntent des avenues différentes, mais traduisent bien la volonté des chercheurs, qui en sont les auteurs, d'articuler la lecture à la grammaire, la lecture à l'écriture et la grammaire à l'écriture. Cela est très louable et constitue une véritable avancée puisque les enseignants ont désormais plus de repères et de choix en matière d'articulation. Nous retenons donc de ces modèles leur appui sur le genre, comme noyau autour duquel sont organisées les activités de compréhension et de production de textes. Nous en retenons aussi l'idée d'organiser la progression dans le cadre d'une séquence et d'adopter des démarches de type inductif qui rendent les élèves actifs et acteurs de leurs apprentissages. Nous prenons en considération enfin l'idée de mouvements bidirectionnels entre l'analyse des textes et le travail langagier qui en découle. Toutefois, nous souhaitons aller plus loin dans cette perspective, en associant les praticiens que sont les enseignants à la conception des dispositifs pour en assurer la validité. Nous postulons que notre démarche permettra de rendre disponibles des dispositifs qui seront facilement transposables dans les classes puisqu'ils seront imprégnés des réalités de la classe de français.

2.8 Le genre : conception et statut dans la classe de français

Le genre, notion souvent difficile à définir (Denizot, 2012) en raison des différentes acceptions qui lui sont reconnues, est considéré comme un moyen d'articuler pratiques sociales et pratiques scolaires (Schneuwly & Dolz, 2007). D'ailleurs, dans une réflexion sur cette notion, Reuter (2007) soutient que le genre, qu'il considère comme élément constitutif des pratiques didactiques, se constitue dans l'interaction de trois systèmes imbriqués : le système scolaire, le système pédagogique et le système disciplinaire (p. 13). Cette conception amène le didacticien à considérer, comme Schneuwly et Dolz (2007), que

c'est au travers des pratiques que s'incarne cette notion : le genre déterminerait les pratiques qui le génèrent et les pratiques produisent le genre en tant que catégorie.

Malgré tous les débats relatifs au statut même du genre, on note depuis les années 90 sa forte présence dans la didactique du français et, ce, à tous les niveaux d'enseignement. Certains (Chartrand & Boivin, 2005 ; Biagioli, 2012 ; Biao, 2015) considèrent qu'il est porteur de régularités et qu'il permet de fournir aux élèves des repères facilitant la continuité des apprentissages textuels d'un niveau de scolarité à un autre. À ce titre, le genre serait donc le point nodal de l'enseignement du français. Pour d'autres (Denizot, 2012 ; Marmy-Cusin, Dolz & Silva-Hardmeyer, 2016), le genre constitue un outil intéressant pour l'enseignement du français parce qu'il permet une réflexion sur les différentes progressions et qu'il constitue un outil pour l'enseignant et pour les élèves. Ces deux acceptions qui ne s'excluent pas permettent de conférer au genre le double statut de savoir disciplinaire et d'objet d'enseignement.

Ainsi, en tant qu'objet, le genre sert à désigner des corpus de textes. D'ailleurs, Chartrand, Émery-Bruneau, Sénéchal et Riverin (2013) le définissent « comme un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordre communicationnel, textuel, linguistique, graphique ou visuel et/ou d'oralité souple, mais relativement stables dans le temps » (p. 3). Le genre renvoie donc pour eux aussi à des textes qui partagent des caractéristiques communes, situées dans un lieu et une époque. Prendre appui sur cet *outil-concept* qu'est le genre, c'est prendre en compte les régularités discursives, syntaxiques et grammaticales qui peuvent lier des textes. Nous considérons qu'une telle approche aiderait les élèves, entre autres, à s'approprier les caractéristiques génériques d'un ensemble de textes et à mieux comprendre les régularités qui les unissent au sein d'un même ensemble de textes (Biao, 2015).

Schneuwly et Sales Cordeiro (2016) soutiennent que la notion de genre de texte s'impose de plus en plus comme le noyau autour duquel sont organisées les activités d'apprentissage du français (p. 86). Ces chercheurs notent que les genres de textes sont d'ailleurs regroupés en sept actions langagières : **narrer, relater, argumenter, s'approprier du savoir, régler des comportements, décrire et jouer avec la langue**. Ces différentes actions favorisent donc, soutiennent-ils, l'organisation et la progression de l'enseignement du français.

2.9 Le genre : principe structurant de l’articulation langue-texte

Notre choix d’ancrer notre recherche autour de genres précis découle de la richesse des travaux de l’équipe du GRAFE de Genève sur le modèle didactique du genre. Dans la réflexion qu’ils ont menée sur la notion de genre, Dolz et Gagnon (2008) dressent un nécessaire rappel historique sur le processus d’élaboration de ce concept. Ce dernier trouve tout son sens dans le fait qu’il permet de définir la notion de genre dans une perspective plus large et plus riche, car il prend en compte de l’ancrage social, la nature communicationnelle, les régularités compositionnelles et les caractéristiques formelles des textes produits (Dolz & Gagnon, 2008, p. 181). À partir de ces éléments, Schneuwly et Dolz (1997) puis Dolz et Gagnon (2008) situent la notion de genre par rapport à celles de pratiques et d’activités langagières. Ces didacticiens s’entendent pour dire que les genres sont des outils qui fondent la possibilité de communication.

Le genre présente plusieurs intérêts puisqu’il est un outil à plusieurs facettes :

- il est un outil culturel qui permet la médiation dans les interactions individus-objets (Dolz, Gagnon & Vuillet, 2011). L’outil est perçu ici comme tout artéfact que l’enseignant de français peut exploiter pour accompagner ses élèves dans leurs apprentissages. Vu ainsi, le genre est pour nous un outil d’apprentissage dont les élèves peuvent se saisir pour développer leur capacité de compréhension et de production textuelles. Le genre devient alors un médium d’enseignement du texte.
- Il est un outil cognitif (Schneuwly & Dolz, 1997) qui offre un repère structurant tant pour la production que pour la réception de textes, car c’est au travers des genres que les pratiques langagières s’incarnent dans les activités des apprenants. Comme le genre implique le regroupement de textes partageant des caractéristiques communes, il peut créer chez les élèves un horizon d’attente. Ils auraient ainsi des balises qui orienteraient leur travail de compréhension et de production textuelles.
- Il est un outil didactique qui agit comme moyen d’articulation entre les pratiques sociales et les objets scolaires (Schneuwly & Dolz, 1997 ; Dolz, Gagnon & Vuillet, 2011). Nous entendons par là que le genre permet la didactisation de certaines

activités langagières qui découlent de pratiques de référence. Il permet donc, à ce titre, de se saisir de certaines expériences sociales pour les transposer dans des pratiques et activités langagières scolaires, car celles-ci n'ont de sens que si elles s'inscrivent dans un cadre de coopération et d'interactions que l'école offre. Nous considérons donc le genre comme un outil didactique qui permet d'amener les élèves à développer leurs compétences langagières puisqu'il favorise l'étude et la maîtrise des caractéristiques grammaticales, sémantiques et communicationnelles des textes.

Prendre appui sur le genre impliquerait nécessairement la prise en compte des régularités discursives qui lient les textes. Une telle approche aiderait les élèves entre autres à s'appropriier les caractéristiques génériques d'un ensemble de textes et à mieux comprendre les régularités qui les unissent au sein d'un ensemble cohérent. Ainsi, en lecture, le genre permettrait de mieux appréhender le texte, alors qu'en écriture il aiderait à donner des normes aux productions (Biao, 2015).

En définitive, comme l'affirme Marmy-Cusin (2012, p. 26), l'étude d'un genre textuel offre des perspectives d'articulation langue-texte, car elle donne une occasion de pratique de la langue et de construction de connaissances explicites sur certains fonctionnements langagiers propres aux genres travaillés. Nous nous proposons donc de considérer le genre comme outil pour fédérer diverses activités au sein de nos séquences (Prunet, 2016). Il constituerait alors un outil d'articulation de la langue et du discours basé sur des régularités observables.

2.10 Deux genres réputés littéraires au cœur de notre recherche : le slam et la fable

Nous avons choisi de travailler deux genres réputés littéraires, à visée argumentative²⁰, dans le cadre de notre recherche : la fable et le slam. Si la fable est un genre patrimonial, et que son enseignement est à la fois ancré dans les instructions et dans les pratiques depuis le 19^e siècle (Ronveaux & Gabathuler, 2017), le slam est quant à lui un genre relativement récent et encore peu didactisé (Émery-Bruneau & Brunel, 2016 ; Émery-Bruneau & Pando, 2016).

²⁰ La fable et le slam sont deux genres respectivement narratif et poétique. Toutefois, ils ont tous les deux une visée argumentative puisqu'ils *racontent une histoire qui vise à persuader le récepteur d'une vérité qui, une fois admise, aura des conséquences pratiques* (Canvat & Vandendorpe, 1996).

2.10.1 Le concept de réputation littéraire

En raison des multiples débats liés à la littérarité des textes, nous empruntons le terme *genres réputés littéraires* à Ronveaux et Schneuwly (2018) qui considèrent que c'est tout le travail enseignant qui vise à donner aux élèves un autre accès aux textes qui permet d'en faire des textes littéraires. Cette idée rejoint la conception de Jean-Michel Adam (2016) pour qui le sens de tout texte découle de sa composition, de sa forme et de sa régularité. C'est donc l'analyse de chaque phrase, de chaque paragraphe et des non-dits qui permet d'en saisir le sens et la signification.

Pour Daunay (2018), le concept de réputation littéraire tire sa légitimité de l'usage que l'école, en tant qu'institution, fait des textes. Ainsi, à partir du moment où l'école attribue à des textes des critères de littérarité reconnus et les didactise, elle en fait des textes réputés littéraires. En effet, le didacticien entend la réputation comme l'action de *réputer* (p. 14). En ce sens, l'école participe de la réputation des textes littéraires à partir des exploitations qu'elle en fait au fil des années. Védrines et Gabathuler (2018) s'inscrivent dans la même perspective puisqu'ils considèrent que la littérarité valorisée dans l'enseignement est un produit de l'histoire durant laquelle ce qui est réputé littéraire se transforme continuellement (p. 69). Ces chercheurs, dans une réflexion consacrée à la « fabrication scolaire de la littérature », identifient quatre moments importants dans le processus de construction de la réputation littéraire.

Du premier *moment*, qu'ils qualifient de *romantique*, nous retenons une période qui accorde une primauté à la réflexion linguistique. L'esthétique romantique permet surtout de conjuguer l'opacité du langage et la complexification du rapport aux mots (Védrines & Gabathuler, 2018).

Le second *moment*, dit *grammatical*, n'est pas en rupture avec le moment romantique puisqu'il consacre une sorte d'esthétique de la langue littéraire. Celle-ci ne doit en effet pas se confondre avec la langue parlée de tous. Ce moment consacre l'usage de la belle langue et fait du style d'écriture une signature et une preuve de littérarité. D'ailleurs, pour Védrines et Gabathuler, le « *moment grammatical* constitue un point décisif, car il apporte une inflexion spécifique au choix des textes réputés littéraires » (2018, p. 74).

Les troisième et quatrième *moments, formaliste et structuraliste*, consacrent la réputation des textes littéraires puisqu'ils s'intéressent respectivement à une esthétique de la rupture et de la transgression, et à la manière dont cette esthétique est produite.

En définitive, nous retenons que le concept de réputation littéraire est aussi insaisissable que la littérature, et que c'est à travers les pratiques et usages de l'institution *école* que des genres contrastés comme la fable et le slam tirent leur légitimité et leur réputation. Si pour la fable, cette réputation est incontestable en raison de sa didactisation plus ancienne, elle est en revanche en construction pour le slam.

À la lecture de textes appartenant à ces deux genres textuels, pas tout à fait classiques et surtout contrastés, on observe que les auteurs mobilisent des ressources langagières et textuelles similaires pour transmettre leurs messages. Il nous a donc paru pertinent d'analyser des textes de ces deux genres pour voir dans quelle mesure un travail sur les différentes ressources textuelles et langagières impliquées en favoriserait la compréhension ; nous souhaitons aussi vérifier comment ces analyses textuelles permettent de mieux comprendre le fonctionnement des faits de langue mobilisés dans les différents corpus choisis.

2.10.2 *Le slam : entre poésie et chanson*

Même si la pratique sociale du slam, en tant que genre, est relativement récente, son apprentissage est proposé dans les programmes de l'école québécoise depuis 2009 (Émery-Bruneau & Néron, 2016). Considéré comme un genre poétique (Chartrand *et al.*, 2013), le slam se trouve au croisement de la poésie et de la chanson. Émery-Bruneau et Brunel (2016) le définissent comme une poésie orale, oralisée et performée. Pour ces chercheuses, la dimension orale du slam tient au fait qu'il est un genre dont la production, la transmission et la réception sont pensées en fonction de la dimension orale : le ton, le registre, le style, les alternances, le rythme, l'organisation syntaxique. Quant à la dimension oralisée, elle découle de l'importance accordée à la voix et à l'interprétation, donc à la manière dont le texte est dit. Quant à la troisième dimension, la performance, Émery-Bruneau et Pando (2016) et Émery-Bruneau et Brunel (2016) la rattachent à cinq éléments : le temps éphémère et immédiat du slam; la tenue du slam dans un espace déterminé; la

présence d'un performeur qui interprète son propre texte; une finalité de faire rire ou de convaincre sur le champ et la manifestation de réactions simultanées des spectateurs.

Ainsi, comme genre, le slam implique l'étude de différentes dimensions :

- les caractéristiques textuelles ;
- les caractéristiques syntaxiques (types de phrases – phrases à constructions particulières) ;
- les caractéristiques stylistiques (figures de style) ;
- les marques énonciatives (traces de l'auteur – ou des spectateurs) ;
- Le lexique (vocabulaire connoté).

Toutefois, même si Chartrand *et al.* (2013) et Émery-Bruneau et Brunel (2016) tendent à considérer le slam comme un genre uniquement oral, nous nous écartons un peu de cette idée puisque, comme la chanson, avant d'être dit, le texte slamé est d'abord écrit. Certes sa production se fait dans le souci de la prestation, mais il demeure que cette production implique la prise en compte de ces dimensions textuelles et grammaticales qui rendent autonome le texte produit. Nous avons donc considéré que le slam est aussi un genre qui peut faire l'objet de production et d'analyse textuelles, indépendamment de l'oralité qui le caractérise. De plus, même si nous convenons que le slam est un genre à dominante poétique, nous pensons qu'il est pertinent de considérer sa dimension narrative. En effet, l'analyse préalable²¹ de plusieurs textes appartenant à ce genre amène à dégager une structure textuelle narrative : les événements racontés le sont toujours selon une chronologie qu'il est nécessaire de prendre en compte dans l'analyse des textes.

2.10.3 La fable : entre tradition et modernité

Contrairement au slam, la fable est un genre qui a traversé les siècles. Genre narratif (Chartrand *et al.*, 2013), polysémique (Bishop & Denizot, 2017), la fable est définie comme un court récit comportant une seule action et un minimum de personnages (Canvat & Vandendorpe, 1996). Pour ces chercheurs, ce type de récit se caractérise par une superposition de trois niveaux de discours : le discours narratif qui renvoie à l'histoire racontée, le discours interprétatif qui fait écho au commentaire qui dégage la vérité générale

²¹ Chapitre 5.

et le discours pragmatique qui, lui, renvoie à l'impératif envoyé au destinataire du texte (p. 30).

On note donc que comme le slam, la fable a des dimensions de production, de transmission et de réception. Celles-ci recoupent différentes caractéristiques du genre qui pourraient faire l'objet d'analyses fines : les structures syntaxiques, la versification, les caractéristiques textuelles et les caractéristiques sémantiques. Pour Ronveaux et Gabathuler (2017), en plus de ces éléments susmentionnés, la lecture et la compréhension des fables impliquent une analyse fine des ressources lexicales et génériques dont elles regorgent. Ce qui est donc propre à ce genre, et qui pourrait faire l'objet d'analyses, c'est d'abord la construction particulière des phrases qui rend complexes les structures syntaxiques dans les fables. Il s'agit là d'une ressource langagière dont la maîtrise peut aider les élèves à mieux comprendre les textes qu'ils lisent. Ensuite, le souci d'une stylistique particulière que l'on retrouve dans les fables constitue un élément important de la littérarité des fables qu'il convient d'analyser. Sur le plan textuel, l'étude des modes de discours et des séquences textuelles permettrait d'amener les élèves distinguer les séquences narratives des séquences argumentatives. En effet, comme la fable est un genre narratif à visée argumentative, il est important d'analyser plus finement les séquences textuelles pour amener les élèves à dégager à la fois la structure compositionnelle et l'intention des textes. Finalement, le genre qu'est la fable se distingue surtout par des caractéristiques d'énonciation particulières (Chartrand *et al.*, 2013). Ainsi, nous pensons qu'il est important de travailler la thématique des fables, l'univers fictif dans lequel elles prennent forme et les personnages. En somme, la fable est un genre qui présente plusieurs ressources discursives, langagières, littéraires et culturelles (Ahr, 2017) dont l'analyse peut permettre d'éclairer le sens des textes.

2.11 La séquence didactique : cadre structurant de l'élaboration des dispositifs didactiques

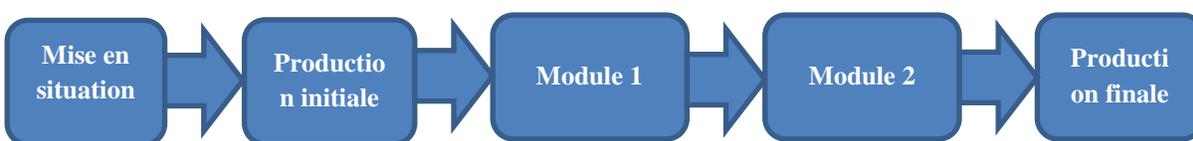
En raison des contraintes procédurales parfois lourdes qu'impose l'ingénierie didactique et des connaissances déclaratives qu'exige l'articulation des différentes composantes de la discipline *français* (Biao, 2015), la séquence didactique telle que conçue par Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001) nous a semblé le compromis idéal pour mettre en place des

dispositifs d'enseignement qui permettent de prendre en compte à la fois la complexité des pratiques d'enseignement et celle de cette approche d'articulation.

Ces chercheurs définissent la séquence didactique comme un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit (p. 6). Cette conception de la séquence didactique telle que proposée par Dolz *et al.* nous semble pertinente pour deux raisons : (1) le dispositif didactique repose sur des phases bien définies et (2) il prend appui sur la notion de genre qui nous semble facilitatrice dans l'opérationnalisation de l'approche d'articulation. En effet, comme l'ensemble des activités d'une même séquence poursuivent des objectifs identiques, une telle perspective permettrait de donner plus de cohérence aux tâches.

Autrement, la séquence didactique, qui est le produit de l'ingénierie didactique collaborative²² dans notre cas, est un dispositif dans lequel se déploie un objet d'enseignement. Nous référons aux travaux d'Artigue (1996), de Brousseau (1998) et de Chevallard (2009) qui considèrent le dispositif comme un cadre dans lequel se précisent l'objet d'enseignement, le matériel et les choix didactiques. Ramené à notre objet, le dispositif renvoie plus largement à nos deux séquences d'enseignement portant sur le slam et la fable. Les deux schémas ci-dessous présentent l'ossature des dispositifs que nous avons conçus²³.

Modèle de séquence didactique (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001)



Ce modèle est celui que nous avons exploité pour la conception de la séquence portant sur la fable. Nous précisons que ce sont les objets d'apprentissage, les objectifs et les activités

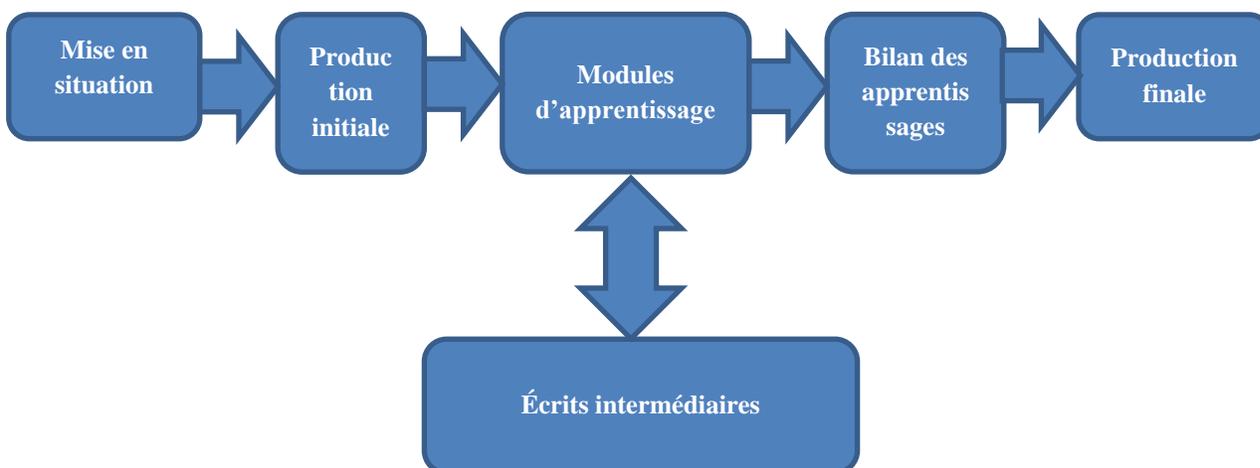
²² Nous y revenons dans le chapitre suivant.

²³ Dans les chapitres 3, 4 et 5, nous présentons de manière plus détaillée le contenu de chacune de ces phases, leur pertinence et leur produit.

qui déterminent le nombre de modules d'apprentissage. Ceux-ci correspondent à un regroupement des activités par blocs.

Lors de l'élaboration de la seconde séquence, celle portant notamment sur le slam, nous avons gardé le modèle en en intégrant des activités d'écriture intermédiaires²⁴ obligatoires, qui permettent de penser, d'apprendre et de se construire (Chabanne & Bucheton, 2000; Doquet, 2011). Cela a donné le modèle adapté ci-dessous.

Modèle adapté de la séquence didactique (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001)



2.12 De l'importance des gestes des enseignants

Rappelons qu'un de nos objectifs dans cette thèse est de voir la manière dont des enseignants s'approprient et mettent en œuvre des dispositifs qui articulent l'enseignement de la langue à celui des textes. C'est par le biais du travail enseignant que nous prévoyons saisir les objets enseignés (Schneuwly & Dolz, 2010). Nous entendons, pour ce faire, analyser les gestes de l'enseignant au sens où l'entendent Aeby Daghé et Dolz (2008) : « mouvement observable dans le cadre du travail enseignant qui contribue à la réalisation d'un acte visant un apprentissage ». Les gestes sont donc des actions concrètes, préparées ou spontanées, qu'il est possible de saisir pendant la mise en œuvre des dispositifs. Nous

²⁴ Nous y reviendrons dans le chapitre consacré à la présentation des séquences didactiques élaborées.

anticipons en effet le recours à différents gestes par les enseignants pour mieux s'approprier les dispositifs. Nous entendons décrire certains gestes que nous observerons pour analyser leur impact sur la transférabilité des dispositifs. Chabanne et Dezutter (2011) considèrent qu'il est nécessaire de privilégier la notion de geste parce qu'elle facilite l'analyse de la pratique enseignante (p. 11).

Gagnon et Dolz (2018), qui entendent les gestes comme des manières d'interagir par le faire et le dire avec les apprenants au vu des contenus de savoirs à transmettre (p. 203), considèrent que s'intéresser à ces gestes permet de décrire et d'analyser la pratique enseignante. Ces chercheurs identifient six catégories de gestes : planifier, conceptualiser, outiller, mobiliser la pratique et l'expérience, réguler et évaluer. Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéresserons davantage aux gestes de régulation que les enseignantes exploiteront pour faciliter le travail visant l'articulation langue-texte dans leurs classes. Pour Gagnon et Dolz, la régulation peut prendre la forme d'une intervention visant à relever les points forts et les points faibles qui doivent être revus (p. 224). Notre analyse prendra donc en compte toutes les interventions des enseignantes visant à permettre aux élèves de surmonter des obstacles cognitifs qui nuisent à la mise en œuvre des activités planifiées.

2.13 Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, notre réflexion a porté sur les principaux concepts qui sont au cœur de notre recherche. Si nous accordons une importance à tous les concepts et aux différentes notions que nous y traitons, le travail sur le décloisonnement et l'articulation permet au lecteur de saisir la nécessité d'articuler les composantes de la discipline *français* pour mieux outiller les élèves. Notre réflexion, qui s'inscrit ainsi dans une perspective du travail sur le texte comme aboutissement du travail langagier (Bronckart, 1999 ; Falardeau & Simard, 2011), n'a de sens que parce qu'elle intègre les différents enjeux liés à l'enseignement de la littérature et ceux de la didactique de la langue. En clair, le lecteur comprend que l'articulation, telle que nous la concevons, n'est réalisable que par un *compromis* entre les composantes en question.

Ce que nous retenons de ce chapitre, c'est la distinction claire entre les approches de décloisonnement et d'articulation qui sont, selon nous, maladroitement associées. Même si elles ne peuvent être dissociées : nous considérons que le décloisonnement est une opération de niveau inférieur et préalable à l'articulation. On ne peut articuler que si on fait le choix d'inscrire dans un même et grand ensemble les éléments qu'on souhaite mettre en écho pour une meilleure appropriation. Decloisonner, ce n'est donc pas articuler. Quant à l'intégration, nous pensons qu'elle peut présenter des risques de dérives : « dissolution d'une composante dans l'autre, perte d'autonomie des composantes, instrumentalisation des apprentissages. »

Par ailleurs, la démarche en forme d'entonnoir que nous avons adoptée ici visait à éclairer les choix méthodologiques qui feront l'objet de nos réflexions dans le chapitre suivant. En effet, si nous considérons les dimensions respectivement dynamique et utilitariste du travail d'analyse textuelle et du travail langagier, l'élaboration de dispositifs innovants qui visent leur articulation ne peut se réaliser que dans une perspective méthodologique collaborative (entre chercheur et praticiens) qui induit de fait une prise en compte de la complexité des situations éducatives. Nous postulons que les praticiens apporteront aux dispositifs une dimension praxéologique qui favorisera leur transférabilité et leur appropriation par d'autres enseignants.

Chapitre 3 : Cadre méthodologique

Dans ce chapitre, nous présentons l'ensemble de notre démarche méthodologique. D'abord, nous présentons et justifions le type de recherche que nous avons choisi : l'ingénierie didactique collaborative de seconde génération. Ensuite, nous présentons les outils, construits ou empruntés, et les méthodes dont nous nous sommes servi pour collecter et analyser l'ensemble de nos données. Nous terminons ce chapitre par la présentation du déroulement des différentes phases de notre recherche sur le terrain.

3.1 Orientation globale de la recherche

En sciences de l'éducation, la tendance est de plus en plus au recours aux démarches méthodologiques empruntées à divers autres domaines, soit pour la finalité – associer les acteurs à la résolution de problèmes qui les concernent – soit pour la rigueur et la validité reconnues à ces démarches. Ainsi, de plus de plus de recherches adoptent des approches collaboratives ou des méthodes d'ingénierie. Pour les premières, il s'agit pour les chercheurs de co-construire les objets de recherche avec les acteurs du milieu ou avec les praticiens et, pour les secondes, de concevoir et d'expérimenter des dispositifs d'enseignement. Pour apporter des réponses à nos questions, à savoir comment s'opérationnalise concrètement l'approche d'articulation langue-texte et comment des enseignants s'approprient à la fois la démarche de construction des dispositifs et les dispositifs eux-mêmes, nous avons fait le choix d'articuler ingénierie et collaboration, donc conception, expérimentation, analyses et collaboration. Nous avons ainsi décidé de faire de la recherche avec les enseignants afin de nous appuyer sur leur expertise de terrain pour bonifier notre objet. Cette ingénierie didactique collaborative implique donc :

- la conception de dispositifs qui tiennent compte des contraintes du milieu ;
- le rôle du chercheur : formation et médiation – il apporte un appui théorique aux praticiens pour nourrir leur réflexion ;
- un appui sur les fondements de la recherche collaborative ;
- une activité de recherche et de formation.

3.2 Une ingénierie didactique collaborative de seconde génération avec pour fondement la co-construction des savoirs et la double expérimentation des dispositifs élaborés

Notre recherche prend appui à la fois sur les fondements de l'ingénierie didactique de la première génération (Artigue, 1996 ; Dolz *et al.*, 2001; Chevallard, 2009) et sur ceux de la recherche collaborative (Lieberman, 1986; Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier & Couture, 2001; Morissette, 2013). Nous avons opté pour une recherche de type collaboratif, car notre projet repose essentiellement sur la conduite de la recherche pour et avec les enseignants (Lieberman, 1986). Comme le soutiennent Desgagné *et al.* (2001), une telle perspective permet de repenser le rapport préétabli entre le chercheur et le praticien.

En outre, notre projet consistant à voir la manière dont les enseignants opérationnalisent l'approche d'articulation dans les classes, ce type de recherche peut conduire à une meilleure compréhension de la pratique enseignante puisque les enseignants sont au cœur des dispositifs qui sont élaborés et éprouvés. De plus, comme le soutient Morissette (2013, p. 7), « l'horizon de la recherche collaborative est la construction d'un savoir professionnel qui soit le produit combiné et inédit de [...] deux logiques de penser et d'agir, des intérêts et enjeux des uns et des autres. Dans cette optique, les partenaires se concertent dans la poursuite de cibles communes, et se reconnaissent mutuellement un champ de compétences par rapport à cette cible, et donc exercent un pouvoir d'influence les uns sur les autres. »

Nous faisons toutefois le choix d'aller plus loin en nous inscrivant dans une ingénierie didactique collaborative de deuxième génération. Si l'ingénierie didactique dite de première génération se caractérise par la conception et l'expérimentation de dispositifs sans répétition, celle dite de seconde génération s'en distingue fondamentalement par le statut des enseignants et par la double expérimentation. Ainsi, cette seconde génération repose sur quatre principaux traits :

- la prise en compte des représentations et des pratiques d'enseignement des participants ;
- le statut des enseignants : ceux-ci sont co-auteurs des dispositifs élaborés et expérimentés ;
- la première mise en œuvre se fait dans les classes des enseignants co-auteurs ;

- la double expérimentation des dispositifs : celle-ci a lieu, après les ajustements nécessaires, dans des classes d'enseignants non participants à la recherche.

3.3 L'ingénierie didactique : une méthodologie qui se fonde sur l'expérimentation en classe

Dans le domaine de l'éducation, la notion d'ingénierie didactique émerge en premier en didactique des mathématiques (Artigue, 1989). Le recours à cette notion tire sa justification dans la volonté des didacticiens d'établir des liens entre le travail didactique et celui de l'ingénieur : réaliser un projet en s'appuyant sur des connaissances scientifiques et en acceptant un contrôle rigoureux de l'ensemble de la démarche de réalisation du projet. L'ingénierie didactique a donc pour principaux objectifs l'élaboration de dispositifs pour l'enseignement d'un contenu, l'étude d'une notion spécifique et la mise en place de stratégies globales d'enseignement.

3.3.1 Les fondements de l'ingénierie didactique

Musial, *et al.*, (2012), dans une acception plus large, assimilent l'ingénierie didactique à ce que les Anglo-saxons appellent *instructional design*. À l'instar de Chevallard (2009), ils définissent l'ingénierie comme une activité rationnelle de conception de dispositifs d'enseignement communicables et reproductibles, ce qui fait dire à ces auteurs que l'ingénierie didactique implique nécessairement une description et une justification précises des choix didactiques qui sont faits. Chevallard (2009) distingue deux types d'ingénierie didactique : celle de développement et celle de recherche. L'ingénierie didactique de recherche vise à créer un contexte d'observation propice à l'étude et à la compréhension du fonctionnement didactique alors que l'ingénierie didactique de développement viserait davantage la conception et la validation de contenus d'enseignement en proposant des solutions à un problème didactique identifié. Toutefois, nous pensons que ces deux types d'ingénierie ne s'excluent pas dans les recherches de type collaboratif qui visent à la fois l'analyse et la compréhension d'un objet didactique et le développement professionnel des participants.

Artigue (1996), quant à elle, conçoit l'ingénierie didactique comme une méthodologie de recherche qui se caractérise d'abord par un schéma expérimental basé sur des réalisations

didactiques en classe : la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse de séquences d'enseignement. Même si l'ingénierie didactique s'inscrit dans la grande famille des recherches expérimentales, elle se distingue fondamentalement de celles-ci en ce que, contrairement à ces autres types de recherches basées sur l'expérimentation, elle s'appuie sur un processus de validation interne fondée sur l'analyse. En effet, comme le soutient Artigue (1989), les autres types de recherches adoptent très souvent une approche comparative qui repose sur un processus de validation externe. Autrement dit, ces recherches dites expérimentales minimisent l'analyse interne en accordant une primauté à la comparaison entre elles, alors que l'ingénierie didactique vise à analyser et à comprendre, pour chaque séquence d'enseignement, les conditions qui facilitent la transposition des savoirs et leur appropriation par les élèves.

3.3.2 Les phases de l'ingénierie didactique

L'ingénierie didactique comprend quatre phases principales (Artigue, 1989; 1996) : cadrage théorique, conception, observation et analyse des données. La phase de cadrage théorique intervient avant même la conception du dispositif. Elle vise à mener une réflexion théorique et épistémologique qui s'appuie sur les connaissances didactiques déjà acquises dans le domaine. Cette phase, encore dite d'analyses préalables, constitue le socle sur lequel repose le dispositif d'enseignement. Pour Artigue (1996), cette réflexion théorique préalable prend en compte plusieurs éléments :

- l'analyse épistémologique des contenus visés par l'enseignement ;
- l'analyse de l'enseignement usuel et de ses effets ;
- l'analyse des conceptions des élèves, des difficultés et obstacles qui marquent leur évolution ;
- l'analyse du champ de contraintes dans lequel va se situer la réalisation didactique effective ;
- la prise en compte des objectifs spécifiques de la recherche (p. 250).

Quant à la phase de conception, Artigue (1996) soutient que c'est durant cette phase que s'élabore le dispositif. Cette élaboration implique que le chercheur prenne en compte deux types de variables : les variables macrodidactiques qui concernent l'organisation globale de l'ingénierie (durée totale, nombre de séances, objectifs généraux...) et les variables

microdidactiques qui, elles, concernent plus spécifiquement des éléments de petite échelle telle l'organisation d'une séance parmi toutes celles qui composent le dispositif. La chercheuse soutient que c'est durant cette phase de conception que s'amorce le processus de validation du dispositif à travers l'analyse à priori des situations didactiques mises en place dans le cadre de la recherche.

Considérée classique, la phase de réalisation et d'observation renvoie à deux moments en un : l'expérimentation à proprement parler par l'enseignant et le regard discret du chercheur. Cette phase est suivie de celle de l'analyse de l'ensemble des données recueillies durant l'ensemble du processus. Cette analyse à posteriori, confrontée à l'analyse à priori faite durant la phase de conception, permettrait selon Artigue (1989) de valider²⁵ l'ensemble de l'ingénierie, car le chercheur en arrive à émettre des hypothèses qui permettent d'étayer, de soutenir et de justifier la recherche.

3.3.3 Les pôles de l'ingénierie didactique

Douady (1994), Artigue (1996), Brousseau (2008) et Chevallard (2009) reconnaissent deux grands pôles à l'ingénierie didactique : le pôle de la conception des dispositifs et celui de l'analyse des pratiques.

Musial *et al.* (2012) appréhendent le pôle de la conception dans un sens large, car ils conçoivent la conception comme une tâche cognitive complexe qui relève de la résolution de problèmes. Dans un sens plus didactique, la conception renverrait à l'ensemble du processus de planification d'un enseignement. Le pôle de conception prendrait donc en compte les dimensions épistémologique, psycho-socio-institutionnelle et psycho-socio-cognitive, qui renvoient respectivement aux trois pôles du triangle didactique : savoirs, enseignant et élève (Simard *et al.*, 2010, p. 13).

Le second pôle de l'ingénierie didactique renvoie à l'analyse des pratiques d'enseignement. Sur le plan scientifique, cette analyse permet de rendre compte de la manière dont s'enseigne véritablement la discipline. Une telle perspective permettrait aussi, selon ces chercheurs, d'aider à « mieux comprendre comment et par où changent les pratiques d'enseignement et de voir dans quelle mesure elles peuvent contribuer à déterminer des

²⁵ Nous abordons plus tard les critères de validité que nous avons dégagés.

axes stratégiques pour le travail en formation » (Garcia-Debanc & Lordat, 2007, p. 43). Dolz et Simard (2009) dressent une liste d'éléments que l'on pourrait rattacher à ces pratiques :

- les contenus réellement enseignés ;
- l'organisation et la transformation de ces contenus ;
- l'épistémologie qui fonde le choix des objets traités ;
- les démarches et modes d'interventions des enseignants ;
- les supports, les types d'activités et les formes de travail exploitées.

3.3.4 La place des savoirs dans l'ingénierie didactique

Le traitement des savoirs, leur élaboration, leurs modes de présentation en classe et leur intégration par les apprenants, est au cœur même de la didactique des disciplines en sciences humaines (Simard *et al.*, 2010, p. 12). D'ailleurs, en nous référant au triangle didactique proposé par Halté (1992), les savoirs constituent le pôle central, celui qui fonde et justifie les problématiques d'intervention didactique et d'apprentissage. À ce titre, les savoirs sont au cœur de l'ingénierie didactique, puisqu'à terme, cette ingénierie qui est à la fois un produit et un processus (Daoudy, 1994) vise, à travers les différents apprentissages proposés, à amener des élèves à acquérir des savoirs et à développer des compétences.

Toutefois, il est important de préciser que la notion de savoirs peut avoir plusieurs déclinaisons : savoirs déclaratifs, savoirs procéduraux et savoir-être (Simard *et al.*, 2010). Les savoirs déclaratifs renvoient aux connaissances que les élèves ont des contenus, les savoirs procéduraux renvoient, quant à eux, à la manière de procéder, aux aptitudes ou aux capacités alors que le savoir-être renvoie à l'attitude. Nous retenons plutôt les deux premières acceptions dans le cadre de la réflexion sur l'ingénierie didactique puisqu'elles renvoient, toutes les deux, aux connaissances et aux compétences. Or ces deux notions, comme le soutiennent Simard *et al.*, sont nécessaires l'une à l'autre, car toute mise en œuvre de savoir-faire s'appuie sur des savoirs tout court (p. 108).

3.4 Ce que nous tirons des recherches collaboratives

Ces dernières années, beaucoup de recherches de type collaboratif ont émergé en sciences de l'éducation. Même si l'on distingue diverses formes de collaboration, ce type de

recherche s'appuie originellement sur la volonté de prendre en compte les points de vue des acteurs sociaux, soit pour produire des connaissances nouvelles, soit pour éclairer des problématiques complexes qui les concernent (Morissette, 2013). Ainsi, lorsqu'il est question de ce type de recherche, on distingue principalement deux catégories. Il y a d'un côté les recherches-actions qui, selon Savoie-Zajc (2001), renverraient à une approche de changement planifié dans le but de résoudre un problème que vit une communauté. D'un autre côté, il y a la recherche dite collaborative, qui renvoie essentiellement à une démarche d'exploration d'un objet et qui conduit à la co-construction de savoirs autour d'une pratique professionnelle (Desgagné, 1997).

Toutefois, même si nous nous inspirons des travaux fondateurs de Desgagné (1997), la perspective que nous adoptons diffère fondamentalement de l'approche traditionnelle de la recherche collaborative telle qu'il l'a théorisée, puisque nous adoptons une perspective où le chercheur joue un rôle de formation et de médiation. Celui-ci fait des apports théoriques qui orientent la recherche et il suggère des ajustements au fur et à mesure de l'élaboration du dispositif, à la lumière d'un savoir théorique dont ne disposent pas forcément les enseignants-participants. Nous ne nous inscrivons donc pas dans la perspective de Desgagné où l'objet de la recherche doit se construire dans l'interaction et où chercheurs et praticiens sont sur un pied d'égalité. Il nous semble ainsi plus pertinent de parler d'une collaboration-médiation entre le chercheur et l'enseignant puisque le premier joue un rôle prédominant dans la structuration des objectifs de recherche avec, dans notre cas, des à priori théoriques (Biao, 2016) par rapport à l'articulation. D'ailleurs, c'est nous, chercheur, qui avons prédéterminé l'objet de la recherche, à savoir l'articulation langue-texte. Il s'agit donc dans notre cas d'une recherche fortement orientée, car le choix de l'objet et l'orientation théorique ne sont pas à négocier dans le partenariat collaboratif. Une telle perspective implique aussi que le chercheur assure une formation préalable aux enseignants sur l'objet choisi. Il y a donc un apport d'expertise du chercheur avant le début de l'élaboration des séquences, laquelle constitue le cœur du projet de collaboration. Il est toutefois important de préciser que les apports sont complémentaires, car l'enseignant apporte une connaissance du terrain et des élèves que n'a pas le chercheur.

3.5 Milieux d'études

Notre étude s'est déroulée au Québec et en Suisse romande. Au Québec²⁶, nous avons mené notre recherche dans trois écoles secondaires de la région de Chaudière-Appalaches. La séquence sur la fable a été élaborée avec Isabelle dans la première école située à Lévis. En 2016-2017, cette école qui est située en zone urbaine en plein cœur de la ville accueillait 1723 des élèves de milieux sociaux économiques plutôt favorisés. Sur un rang allant de 1 à 10, le rang 1 étant considéré comme le moins défavorisé et le rang 10 le plus défavorisé, cette école se situe au rang 2 (MEES, 2019).

La double expérimentation de la fable s'est faite dans une école secondaire de Montmagny, ville située à environ soixante-cinq kilomètres au sud de la ville de Lévis. En 2017, cette école située en milieu rural accueillait 700 élèves et était située dans un milieu moins favorisé que la première école. Le Ministère la classait d'ailleurs au rang 6 sur l'échelle des indices de défavorisation qui en compte 10.

La troisième école dans laquelle nous avons mené notre recherche est située aussi située à Lévis, dans un secteur plutôt en périphérie. Cette école qui accueillait en 2017 plus de 1400 élèves est située dans un milieu plutôt favorisé puisque le Ministère la classe au rang 1 de l'échelle de défavorisation.

En Suisse, nous avons mené notre recherche dans deux écoles secondaires du canton de Genève. La séquence sur le slam a été co-élaborée et mise en œuvre avec deux enseignantes qui interviennent respectivement dans deux établissements situés à Meyrin et à Carouge. En 2018, l'établissement de Meyrin comptait 696 élèves et était, aux dires des participantes, réputé plutôt difficile²⁷. Quant à au second établissement, situé à Carouge, il comptait 623 élèves et accueillait des élèves venant de différentes zones de la ville. Il y avait donc de fait, selon Estelle, une mixité en raison de la provenance des élèves.

²⁶ Le volet québécois de notre projet s'inscrit, en partie, dans une autre recherche menée dans la région de Québec sur l'approche de l'articulation lecture-grammaire-écriture par Marie-Andrée Lord dans le cadre du programme pour nouveaux chercheurs du FRQSC (2014-2017).

²⁷ Au Québec, il existe en effet un répertoire des côtes de défavorisation que nous avons pu consulter, mais nous n'avons pu obtenir un tel document en Suisse. Nous nous limitons donc à cette présentation sommaire.

3.6 Les systèmes éducatifs québécois et suisse : bref aperçu

Si les systèmes éducatifs sont une excellente porte d'entrée pour mieux connaître les sociétés auxquelles ils appartiennent (Proulx, 2009), ils constituent aussi et surtout un excellent prisme pour l'analyse macro du rapport des enseignant(es) aux disciplines scolaires, de leurs représentations et pratiques d'enseignement déclarées. Sans en faire une analyse fine, nous présentons brièvement l'organisation des systèmes éducatifs québécois et suisse pour, par la suite, mieux comprendre et situer les niveaux dans lesquels nous sommes intervenus et les choix qui ont été les nôtres durant cette recherche.

Au Québec, le système éducatif est organisé en cinq ordres d'enseignement. L'éducation préscolaire non obligatoire accueille et prépare les enfants de quatre et cinq ans. Ensuite, le primaire qui dure six ans permet d'accéder aux études secondaires qui, elles, durent cinq ans et permettent l'obtention du Diplôme d'études secondaires (DES). Précisons que le secondaire comprend deux cycles : le premier cycle qui dure deux ans et le second cycle qui dure trois ans. Au terme de ces cinq années de secondaire, il y a un niveau intermédiaire : l'enseignement collégial. Celui-ci dure en moyenne deux ou trois ans et offre, selon les perspectives de l'étudiant(e), une formation technique ouvrant sur le marché du travail (trois ans) ou une formation préuniversitaire (deux ans). Ces deux voies de formation permettent d'accéder à l'université, dernier ordre d'enseignement. Au Québec, le français est la langue d'enseignement. Toutefois, en vertu de la Charte de la langue française, la minorité d'expression anglaise déjà installée en 1977, ou en provenance des autres provinces du Canada, possède, sous certaines conditions, le droit à un enseignement dans sa langue. Il existe donc des établissements de langue française et d'autres de langue anglaise (Proulx, 2009, p. 12).

S'agissant de la Suisse²⁸, précisons que c'est un état fédéral plurilingue regroupant 26 cantons, et que l'éducation y relève de la compétence de chaque canton. Quel que soit le canton, le système éducatif comprend deux paliers : la scolarité obligatoire et la scolarité post-obligatoire. La scolarité obligatoire comprend l'école infantine (deux ans), le primaire (six ans) et le secondaire I (trois ans). Ainsi, dès l'âge de 16 ans, les élèves suisses ne sont

²⁸ Même si les considérations que nous évoquons ici sont générales, précisons que certains cantons, en raison de leurs spécificités, ont des adaptations particulières. Comme cela n'est pas l'objet de notre travail, nous n'y consacrons pas de temps.

plus astreints à l'obligation de fréquenter l'école. Pour ceux qui le désirent, il y a la scolarité post-obligatoire qui comprend le secondaire II (trois à quatre ans selon le profil) et le tertiaire (trois à huit ans). En raison des particularités sociales, politiques, linguistiques et culturelles de la Suisse, il y a plusieurs langues d'enseignement : le français, l'allemand, l'italien et le romanche. Ainsi, selon le canton où ils sont, les élèves ont une principale langue d'enseignement parmi ces quatre langues, puis ils apprennent une deuxième langue nationale et l'anglais pendant la scolarité obligatoire.

3.7 Profil général des enseignantes-participantes

Afin de réduire les risques d'abandon, compte tenu de la lourdeur de notre démarche, et aussi en vue de favoriser une plus grande implication des enseignantes, nous avons prévu mener cette recherche avec des enseignantes d'expérience²⁹. Cela n'a toutefois pas été possible pour une des deux participantes suisses en raison des modalités du recrutement des enseignantes. En effet, dans le Canton de Genève, c'est le Département de l'instruction publique (DIP) qui assure le lien entre les chercheurs et les enseignants. Nous avons donc soumis notre projet à ce département, qui s'est ensuite chargé de nous mettre en relation avec des enseignantes volontaires. Nous n'avons donc pas eu d'emprise dans ce processus. Toutefois, comme les deux enseignantes de Genève étaient volontaires et très intéressées par notre objet de recherche, le critère d'ancienneté a perdu son utilité. Au Québec, la situation a été différente.

En effet, au Québec, ce sont au total six³⁰ enseignantes qui ont participé à la recherche. Isabelle³¹, enseignante dans la première école, à Lévis, a co-élaboré et expérimenté la séquence portant sur la fable dans sa classe. Jade, enseignante dans la seconde école située à Montmagny, a procédé à la double expérimentation de cette séquence sur la fable dans sa classe. Nadine, Karelle, Lucie et Blanche, toutes enseignantes dans la seconde école située aussi à Lévis, ont quant à elles procédé à la double expérimentation de la séquence portant sur le slam. Toutes enseignaient dans le secteur régulier³² à des élèves de 15-16 ans. Ces

²⁹ Des enseignantes totalisant au moins cinq années d'expérience à temps plein.

³⁰ Deux enseignantes pour la séquence portant sur la fable et quatre autres pour la double expérimentation de la séquence portant sur le slam.

³¹ Tous les noms des enseignantes-participantes sont des noms d'emprunt.

³² C'est-à-dire dans des classes où les élèves ne sont ni identifiés comme ayant des difficultés marquées d'apprentissage ou de comportement ni inscrits dans des profils enrichis, sportifs ou artistiques.

enseignantes ont témoigné dès le départ d'un grand intérêt à la fois pour l'approche d'articulation et pour la démarche que nous leur avons présentée. Ainsi, dès les premières rencontres, un rapport de confiance s'est créé. Nous étions donc certains d'une implication soutenue de ces participantes, ce qui constituait pour nous une condition de réussite étant donné le type de recherche que nous menons. Ces enseignantes avaient toutes une formation initiale en enseignement du français au secondaire et avaient entre 8 et 20 ans d'expérience dans l'enseignement du français au secondaire. Ce second élément constituait aussi pour nous une condition essentielle en raison de la complexité de la mise en œuvre de l'approche d'articulation. Il était donc nécessaire que les participantes aient une bonne connaissance des objets d'enseignement prescrits.

Dans le canton de Genève, les deux enseignantes qui ont participé à la recherche, Estelle et Gisèle³³, avaient respectivement neuf et quatre ans d'expérience. Ces deux enseignantes interviennent à la fois au secondaire I et au secondaire II, soit des élèves de douze à quinze ans. Là aussi, ces participantes ont témoigné, dès le départ, d'un fort intérêt pour la recherche, ce qui a constitué pour nous un élément facilitateur.

3.8 Présentation de chacune des participantes

3.8.1 Les enseignantes qui ont collaboré à la conception ou à la double expérimentation de la séquence sur la fable

Nous présentons ici Isabelle et Jade, deux enseignantes de la grande région de Québec qui ont accepté de participer à notre recherche. Isabelle³⁴ est, au même titre que nous, co-auteure de la séquence sur la fable. Elle a en effet participé à l'ensemble du processus d'élaboration de cette séquence. Jade quant à elle a procédé à la double expérimentation de la fable dans sa classe de deuxième secondaire à l'hiver 2017. Estelle de Genève a aussi

³³ Il s'agit ici aussi de noms d'emprunt.

³⁴ Nous n'analyserons pas la mise en œuvre de la séquence sur la fable dans la classe d'Isabelle. En effet, les données filmées dans sa classe en mai 2016 sont inexploitable. Nous nous limitons à la présenter dans ce chapitre et à analyser ses représentations et pratique déclarées (chapitre 4) pour mettre en perspective les choix faits dans la phase de construction de cette séquence sur la fable, puisqu'elle en est co-auteure. Certaines captations réalisées dans sa classe sont sans son, tandis que d'autres images sont simplement inexploitable. Face à l'impossibilité pour nous d'exploiter ces données issues de la première mise en œuvre de la séquence sur la fable dans la classe de cette enseignante, nous avons décidé d'analyser uniquement la double expérimentation filmée de la fable dans la classe de Jade à Montmagny. Nous analysons aussi, pour la fable, les données complémentaires (journal de bord, entretiens et bilan collaboratif) issues de la réitération de cette même séquence par Estelle à Genève.

procédé à la double expérimentation de cette même séquence à l'automne 2017. Cependant, comme elle est, au même titre que nous, co-auteure de la séquence portant sur le slam, nous la présentons dans la section suivante. Nous précisons simplement qu'elle a procédé à la double-expérimentation sur la fable, dans son école à Genève, avec un autre groupe d'élèves³⁵ dont elle avait la charge.

3.8.1.1 Isabelle de Lévis

Isabelle est enseignante de français à Lévis. Elle est titulaire d'un Baccalauréat en enseignement du français au secondaire et, au moment de la collaboration, préparait une maîtrise en didactique du français à temps partiel. Depuis l'obtention de son brevet d'enseignement, Isabelle enseigne régulièrement le français au secondaire. Durant l'année scolaire 2016-2017, elle en était à sa huitième année d'enseignement. Elle avait à sa charge deux groupes respectivement aux premier et second cycles du secondaire : un groupe de 2^e année (13-14 ans) et un autre de 3^e année (14-15 ans). Le reste de son temps est consacré à l'enseignement ressource, qui est une forme d'accompagnement d'élèves ayant des besoins particuliers. Cet encadrement se fait en dehors des heures régulières de cours, individuellement ou en petits groupes.

3.8.1.2 Jade de Montmagny : profil et groupe

Jade est enseignante de français à Montmagny. Elle a procédé à la double expérimentation de la séquence sur la fable. Après un Baccalauréat en français, mention langue et linguistique, Jade a obtenu un Certificat en pédagogie. Ensuite, elle a suivi des cours dans un microprogramme³⁶ en adaptation scolaire à l'Université de Sherbrooke.

Durant l'année de notre expérimentation (2017/2018), Jade en était à sa 18^e année en tant qu'enseignante de français au secondaire. Elle avait à sa charge trois groupes dont un au premier cycle (2^e secondaire ; 13-14 ans) et deux autres au second cycle (4^e secondaire ; 15-16 ans). Le groupe de deuxième secondaire est celui qui a été choisi pour la double-expérimentation avec Jade.

³⁵ Un groupe de 10^e (13-14 ans)

³⁶ Il s'agit de programme court comportant généralement 2 à 5 cours. Ils visent à acquérir une formation complémentaire dans un domaine spécialisé.

3.8.2 Les enseignantes qui ont collaboré à la conception, à l'expérimentation ou à la double expérimentation de la séquence sur le slam

Nous présentons d'abord Gisèle et Estelle, deux enseignantes du canton de Genève qui ont accepté de participer à notre recherche. Elles sont, au même titre que nous, co-auteurs de la séquence sur le slam, car elles ont participé à l'ensemble du processus qui a conduit à sa conception. Dans un second temps, nous présentons les quatre enseignantes de la région de Québec qui ont accepté de procéder à la double expérimentation de cette même séquence : Nadine, Karelle, Lucie et Blanche.

3.8.2.1 Gisèle de Genève : profil et groupes

Gisèle est enseignante de français à Meyrin, dans le canton de Genève. Après une formation universitaire en philosophie et en histoire de l'art, elle obtient un Master en histoire de l'art. Ensuite, elle s'oriente vers l'enseignement du français. Elle s'inscrit donc à l'Institut universitaire de Formation des enseignants (IUFÉ), école pédagogique rattachée à l'Université de Genève. Au terme de sa formation à l'IUFÉ, elle obtient son diplôme et devient enseignante de français au secondaire.

Gisèle, avant d'être en poste à temps plein, a eu une expérience d'encadrement universitaire en tant que chargée de travaux dirigés. Ensuite elle a effectué au fil des ans des remplacements pour finalement obtenir sa titularisation. Elle a une expérience d'une dizaine d'années, dont quatre au secondaire.

Durant l'année de notre expérimentation (2017/2018), Gisèle intervenait dans trois groupes au premier degré du secondaire suisse : deux groupes de 9^e (12-13 ans) et un groupe de 10^e (13-14 ans). Nous prévoyions faire les expérimentations avec le groupe de 10^e, mais en raison de certaines contraintes, la séquence sur le slam a été expérimentée avec les deux groupes³⁷ de 9^e, en respectant les contenus à travailler tels que précisé par les instructions officielles.

³⁷ Toutefois, nous avons retenu, pour cette thèse, les expérimentations faites dans un seul des deux groupes. Une analyse préalable des deux groupes nous y a convaincu puisque l'enseignante, à quelques exceptions négligeables, a réalisé les mêmes activités selon le même parcours. Considérer les deux expérimentations n'aurait rien apporté de nouveau à notre réflexion.

3.8.2.2 *Estelle de Genève : profil et groupes*

Estelle, l'autre co-auteure de la séquence sur le slam, est enseignante de français dans le canton de Genève. Après un *Bachelor*³⁸ de latin et français, elle obtient un Master en Lettres et français à l'Université de Genève. Après ce master, elle est engagée comme enseignante de latin et de français dans le collège où elle enseigne encore. C'est après ses débuts en tant qu'enseignante qu'elle suivra une formation didactique et pédagogique à l'Institut universitaire de Formation des enseignants (IUFÉ) de l'Université de Genève. Depuis, elle enseigne exclusivement le français au secondaire. Au moment où nous avons entamé la collaboration avec elle, Estelle avait neuf années d'expérience en tant qu'enseignante de français au secondaire.

Durant l'année de notre collaboration (2017/2018), Estelle intervenait dans trois groupes au premier degré du secondaire suisse : un groupe de 10^e (13-14 ans) et deux autres de 11^e (14-15 ans). Estelle a d'abord procédé à la double expérimentation de fable avec un des deux groupes de 11^e en janvier 2018, puis a ensuite expérimenté la séquence sur le slam avec le second groupe de 11^e quelques mois plus tard. Pour des raisons de calendrier, en raison de nos séjours entre le Québec et la Suisse, nous n'avons pu filmer les expérimentations dans les classes d'Estelle. Toutefois, l'enseignante a rempli quotidiennement un journal de bord complet et nous a fait un bilan à la fin de sa réitération pour la fable et à la fin de la mise en œuvre de la séquence sur le slam. Nous avons aussi eu un entretien post-expérimentation avec elle qui nous a permis de dresser le bilan de la collaboration. De plus, nous avons eu accès aux productions initiales et finales des élèves de son groupe.

3.8.2.3 *Présentation des enseignantes ayant procédé à la double expérimentation de la séquence sur le slam : Nadine, Karelle, Lucie et Blanche de Lévis*

Nadine, Karelle, Lucie et Blanche enseignent toutes le français à Lévis en banlieue de Québec. Les quatre interviennent à un même niveau : 4^e année du secondaire (15-16 ans). C'est donc dans ce groupe d'âge que nous avons choisi de faire la double-expérimentation au Québec, puisque c'est à ce niveau que la progression des apprentissages suggère l'étude des textes poétiques.

³⁸ Correspond au Baccalauréat au Québec. Diplôme obtenu après trois années de premier cycle universitaire réussies.

Ces quatre enseignantes ont un Baccalauréat³⁹ d'enseignement du français au secondaire, spécialité enseignement du français. Elles enseignent le français depuis une dizaine d'années pour Nadine, Karelle et Blanche. Quant à Lucie, qui est aussi titulaire d'un Certificat⁴⁰ en littérature québécoise, elle en était à sa neuvième année d'enseignement au secondaire au moment où nous réalisons la double expérimentation (2018-2019).

3.9 Les méthodes et outils de collectes des données

Pour atteindre nos objectifs de recherche, nous avons décidé de combiner diverses méthodes et différents outils pour collecter suffisamment de données nous permettant à la fois d'analyser le travail enseignant et de porter un regard méta sur l'ensemble de notre démarche, car une analyse fine de celle-ci permettra de mieux documenter les apports de la collaboration entre chercheurs et praticiens, notamment dans la perspective de l'amélioration des pratiques d'enseignement. Ainsi, nous avons :

- réalisé des entretiens avant et après les expérimentations ;
- fait de l'observation non participante dans les classes de Jade et Gisèle ;
- tenu un journal de bord ;
- filmé les expérimentations.

3.9.1 Les entretiens pré et post-expérimentaux

Avant même l'élaboration et l'expérimentation des séquences, nous avons réalisé, avec chacune des enseignantes-participantes, un entretien de pré-expérimentation⁴¹ qui visait à dégager et à comprendre les représentations et les pratiques déclarées de ces enseignantes (chapitre 4 et 5). Ces entretiens avaient deux finalités : recueillir des éléments permettant de préparer la phase de co-élaboration des dispositifs et, à postériori, dégager certains points qui éclaireraient l'analyse des choix que feraient ces enseignantes pendant la phase d'expérimentation des séquences. Nous souhaitons aussi, à travers ce premier contact, dégager les représentations que ces participantes se font de la discipline *français*, et avoir un état des connaissances qu'elles ont à propos de l'articulation, notion qui est au cœur de

³⁹ Ce diplôme sanctionne la formation des maîtres qui dure 4 ans au Québec. Il donne droit au Brevet d'enseignement et permet d'accéder à la profession enseignante.

⁴⁰ Il s'agit d'un diplôme universitaire de premier cycle qui totalise 10 cours (1 année) dans un domaine d'études précis. Il constitue très souvent une formation complémentaire.

⁴¹ Voir Annexe 1.

notre recherche. Ainsi, cet entretien post-expérimentation comprenait trois séries de questions.

La première série de questions visait des considérations plus générales sur le profil et le parcours de formation des participantes :

- *Quelle formation initiale avez-vous suivie ?*
- *Depuis combien d'années enseignez-vous ? Depuis combien d'années enseignez-vous le français au secondaire ?*
- *À quel(s) cycle(s) et niveau(x) enseignez-vous cette année ?*
- *Dans quel(s) secteur(s) enseignez-vous (régulier, cheminement particulier, sports-études, etc.) ?*

Nous voulions aussi à travers ces questions avoir le profil des groupes d'élèves qu'elles avaient à leur charge afin d'anticiper de mener une réflexion en amont sur les éléments à négocier lors de la phase de réalisation.

Les questions de la seconde catégorie visaient à recueillir les représentations des participantes sur la discipline *français* et ses composantes. Par exemple, nous voulions savoir l'importance relative qu'elles accordaient à chacune des composantes de la discipline et la manière. Nous avons aussi une question relative à notre objet : l'articulation : *Lorsque vous enseignez la lecture, l'écriture et la grammaire, faites-vous des liens entre ces composantes. Si oui, comment ?* La troisième et dernière série de questions visait à recueillir les pratiques déclarées des participantes à propos de l'enseignement du français, notamment les types d'activités réalisées et leur fréquence de réalisation.

Nous voulions, entre autres, à travers ces deux dernières séries de questions instaurer un premier climat de confiance avec les participantes en leur montrant que nous nous intéressons aux aspects de leur expérience personnelle (Josselson, 2013). En outre, nous entendions tenir compte de leurs réponses dans la co-élaboration des dispositifs didactiques.

Après la mise en œuvre des séquences dans les classes par les enseignantes, nous avons mené des entretiens libres, mais structurés, sous forme de partage pour avoir accès à

l'expérience (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011) qui a été celle de ces participantes durant les expérimentations. Même si cette méthode présente des limites, notamment en ce sens que la richesse de l'échange est fortement liée à la qualité de la relation établie pendant la recherche entre praticien et enseignant, ces entretiens nous ont permis de recueillir certaines informations essentielles à l'analyse des données dans la mesure où elles nous ont offert une meilleure compréhension de l'action des praticiennes. Sans être un entretien d'explicitation ou d'autoconfrontation au sens où l'entend Vermersch (2010), nous avons voulu un entretien réflexif pour amener les enseignantes à nous présenter les points forts de la mise en œuvre et ceux qui le sont moins. Il s'agissait pour nous d'identifier, à travers le discours et l'expertise de ces enseignantes, les principales contraintes qui ont une incidence sur l'opérationnalisation de l'approche d'articulation langue-texte. À terme, cette démarche visait aussi à bonifier les dispositifs avant la double expérimentation, que nous avons considérée comme un critère de validité⁴². Nous avons ainsi posé plusieurs questions dont nous mentionnons les principales ici :

- *Êtes-vous arrivées à vous approprier la séquence sans grande difficulté ?*
- *Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées lors de la mise en œuvre de la séquence ? Comment les avez-vous surmontées ?*
- *Diriez-vous que les activités portant sur la langue ont aidé à approfondir la compréhension et la maîtrise des textes étudiés ? L'étude des textes permet-elle de mieux approfondir le travail langagier ? Pourquoi ? Donnez un exemple précis.*
- *Quel regard portez-vous sur l'approche didactique qui consiste articuler grammaire-lecture et écriture ?*
- *Quelles améliorations souhaiteriez-vous voir apportées à la séquence ? (vous pouvez nommer les numéros d'activités)*

Ces questions visaient à recueillir des données sur l'expérience personnelle des participantes, sur (1) l'approche d'articulation, (2) l'appropriation et la mise en œuvre des dispositifs, (3) la démarche d'ingénierie didactique collaborative et (4) les améliorations potentielles.

⁴² Nous y reviendrons.

Ces entretiens post-expérimentaux nous ont aussi permis de réaliser un bilan collaboratif avec les participantes. Le *bilan collaboratif*, terme que nous empruntons à Sénéchal (2016), nous a permis de revenir sur les entretiens pré-expérimentaux, sur l'élaboration des dispositifs, sur les expérimentations et sur l'ensemble de la collaboration. En outre, ce bilan nous a permis d'enrichir nos analyses et de porter un regard méta sur notre posture méthodologique.

3.9.2 *L'observation non participante en classe*

Considérée par Mayer (1997) comme l'activité d'un chercheur qui observe de manière prolongée des situations et des comportements auxquels il s'intéresse, l'observation nous a semblé un moyen riche et complémentaire de collecter des données. Toute observation peut être participante ou non. Dans le premier cas, le chercheur est un acteur des expérimentations. Il participe donc activement aux différentes activités en classe. Il peut donc à ce titre remettre en question certains choix ou en questionner d'autres pendant l'expérimentation. La seconde, celle dite non participante, fait du chercheur un spectateur (Martineau, 2005). Étant donné que nous voulions voir (1) la mise en œuvre de l'approche d'articulation par les enseignants et (2) l'appropriation des dispositifs par les enseignantes-participantes, nous avons fait le choix d'une observation *plutôt* passive, donc non participante. Nous utilisons l'adverbe *plutôt* parce que nous savions que notre présence en classe n'était pas neutre. Notre passivité est donc à relativiser.

Ainsi, nous avons été présents en classe lors de l'expérimentation de la séquence sur le slam à Genève et lors de la double expérimentation de la séquence sur la fable dans la région de Québec. L'observation passive que nous avons faite, encore appelée non participante, est fortement orientée par nos questions et objectifs de recherche. Pour faciliter cette observation, nous avons élaboré, avant le début des expérimentations, une grille qui comportait des éléments que nous souhaitions observer : objet travaillé, activités, formes de travail, ajouts de l'enseignante. Ces différents éléments constituaient notre unité d'observation (Karsenty & Savoie-Zajc, 2011). Toutefois, même si cette prévisibilité nous a été utile, l'observation directe en contexte d'expérimentation nous a amené à adopter une approche plutôt descriptive et chronologique en notant tous les éléments qui nous semblaient soit importants pour une analyse plus fine des données soit complémentaires

aux captations vidéos. De manière concrète, nous avons observé et filmé la mise en œuvre complète des séquences sur la fable et le slam dans les classes de Jade (Montmagny) et de Gisèle (Genève). À l'aide de notre caméra, nous filmions le déroulement de chacune des séances auxquelles nous avons assisté. Nous prenions aussi au fur et à mesure des notes sur le déroulement des activités pour saisir certains moments que la caméra aurait pu ne pas capter. Toutefois, nous ne sommes intervenus à aucun moment. Nous pensons d'ailleurs que notre discrétion a amené les élèves à oublier notre présence au bout de quelques jours.

3.9.3 Le journal de bord du chercheur et de l'enseignante

Dès le début de la recherche, nous avons décidé de tenir un journal de bord pour y consigner, sous forme écrite, toutes les observations faites de la phase pré-expérimentale à l'analyse des données. Ce journal de bord contenait, au sens où l'entendent Baribeau (2005) et Creswel (2013), des idées, des émotions, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues durant tout le processus. Il n'y avait pas une organisation spécifique : notre prise de notes ne répondait donc pas à une logique particulière. Nous nous sommes laissé aller au gré de ce que nous jugions pertinent. Cela présente donc des limites que nous pensons toutefois amoindries par la combinaison des différents outils dont nous nous sommes doté.

Toutefois, comme il nous était impossible d'être présent à toutes les expérimentations et de les filmer, et que nous voulions que les enseignantes documentent leurs expériences pour faciliter l'entretien post-expérimentation qui a lieu beaucoup plus tard, nous leur avons proposé de tenir un journal de bord. Contrairement à notre journal de bord de chercheur, nous avons conçu et fourni aux participantes un journal de bord type⁴³ afin de leur faciliter la consignation d'éléments que nous jugions importants pour nos analyses : notions à voir, notions réellement travaillées, déroulement, faits importants et retour réflexif. Précisons que nous avons transmis un journal de bord type à toutes les enseignantes, mais elles avaient la liberté d'en modifier le contenu ou même de ne pas le remplir. Nous avons cependant fortement suggéré aux participantes dont les cours n'ont pas été filmés de les remplir. Ainsi, pour la séquence sur la fable, nous avons un journal de bord complet produit par l'enseignante de Genève que nous n'avons pas filmée. Pour ce qui concerne la séquence

⁴³ Voir tableau ci-dessous.

sur le slam, les quatre enseignantes qui ont réalisé la double expérimentation nous ont remis un journal de bord complet.

Tableau 1 : Journal de bord de l'enseignante⁴⁴

Numéro de cours dans la séquence :	Date du cours :
Notions à voir :	
Notions vues :	
Objectif (s) du cours : (ce que je cherchais à faire)	
Déroulement de l'activité :	
Faits importants :	
Retour réflexif (émotions ressenties, ce qui aurait pu être fait autrement, apprentissages réalisés, etc.)	

3.9.4 Les captations audiovisuelles

En vue de décrire et de mieux comprendre la manière dont s'opérationnalise l'approche d'articulation langue-texte lors des expérimentations, nous avons décidé de filmer la mise en œuvre d'une séquence portant sur le slam et d'une autre portant sur la fable. Nous voulions, pour ces deux séquences saisir tous les instants pour présenter sous une vision

⁴⁴ Annexe 2 : exemple de journal de bord complété par Estelle de Genève dans le cadre de la double expérimentation de la séquence sur la fable en 11^e.

exhaustive la manière dont les objets d'enseignement traités ont été déployés. Les captations vidéos ont été par la suite transcrites et mises en synopsis⁴⁵.

3.9.5 Les productions des élèves

Au moment de la mise en œuvre de la séquence portant sur le slam, tant lors des premières expérimentations qu'au moment des doubles expérimentations, les élèves ont produit des textes, que nous avons considérés comme des productions initiales (Dolz *et al.*, 2001). Celles-ci ont été réalisées avant même le début des apprentissages. Au terme de la séquence, ils ont produit un autre texte à la lumière des différentes notions travaillées. Entre ces deux productions, il y a eu des écrits intermédiaires qui consistaient pour les élèves à bonifier leur production initiale en y intégrant au fur et à mesure les notions travaillées dans les différents modules. Toutefois, nous ne faisons aucune exploitation de ces copies puisque notre objet se limite exclusivement à l'analyse du travail enseignant. Nous pensons que l'analyse des productions d'élèves aurait permis d'enrichir notre réflexion sur la légitimité des savoirs, donc la validité de nos séquences, mais ce sera sans doute l'objet de travaux futurs.

Les schémas et tableaux ci-dessous font une synthèse des outils de collecte et de l'ensemble des données recueillies et analysées.

⁴⁵ Nous y reviendrons.

Figure 3 : Méthodes et outils de collectes des données

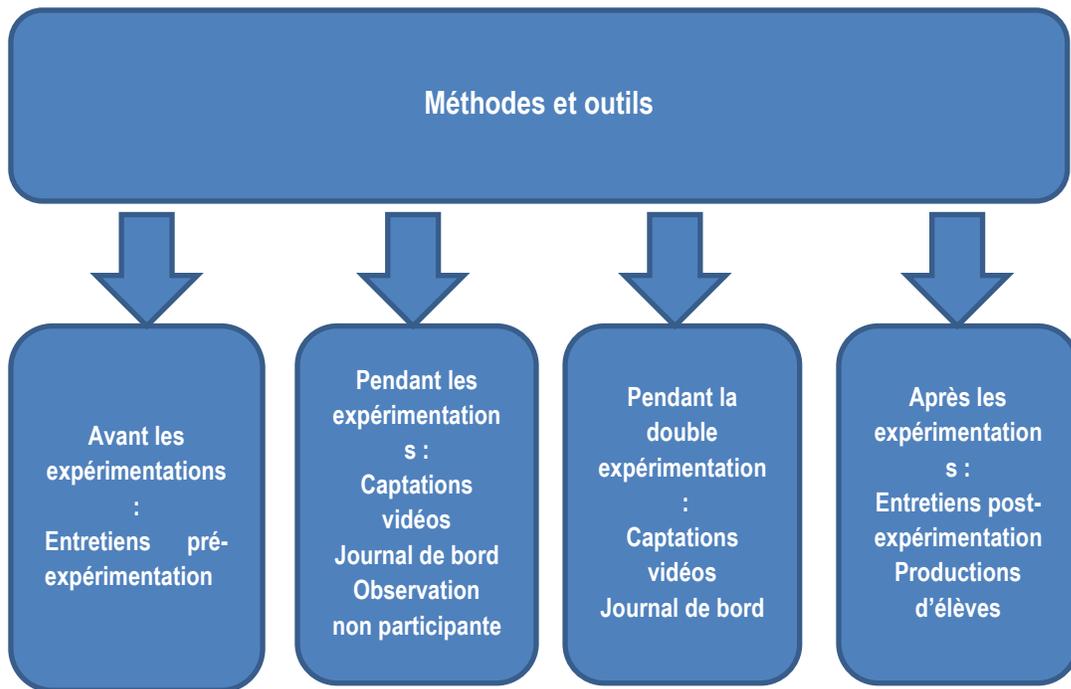


Tableau 2 : Ensemble des données séquences filmées

Phase et lieu Séquence	Expérimentation		Double expérimentation	
	Genève	Québec	Genève	Québec
Le slam	Gisèle (2 groupes filmés : 12-13 ans) Estelle (1 groupe non filmé : 14-15 ans)	Aucune	Aucune	4 enseignantes Nadine, Karelle, Lucie et Blanche (4 groupes non filmés : 15-16 ans)
La fable	Aucune	Isabelle ⁴⁶ (1 groupe filmé : 13-14 ans)	Estelle (1 groupe non filmé : 14-15 ans)	Jade (1 groupe filmé : 13-14 ans)

⁴⁶ Comme nous l'indiquions dans la section consacrée à la présentation des participantes, nous n'avons pas retenu les données de cette première phase en raison de problèmes techniques dans la classe d'Isabelle. Nous avons décidé de procéder autrement en considérant uniquement les données de la double expérimentation pour cette séquence. De plus, cela nous permettait de répondre à une de nos questions de recherche en analysant les différentes conditions d'appropriation et de mise en œuvre d'une séquence didactique par des enseignants qui n'en sont pas auteurs.

Tableau 3 : Données retenues⁴⁷ pour les analyses

	Données retenues
Pour le slam	<ul style="list-style-type: none">▪ 1 séquence⁴⁸ (expérimentation) filmée dans 1 groupe de l’enseignante Estelle à Genève + entretiens pré et post-expérimentations▪ 1 expérimentation non filmée dans une classe de l’enseignante Gisèle à Genève + entretiens pré et post-expérimentations + journal de bord▪ 4 doubles expérimentations non filmées + entretiens pré et post-expérimentations + journaux de bord à Lévis (Nadine, Karelle et Blanche et Lucie)
Pour la fable	<ul style="list-style-type: none">▪ 1 double expérimentation filmée à Montmagny + entretiens pré-expérimentation et bilan.▪ 1 double expérimentation non filmée à Genève + entretiens pré et post-expérimentation + journal de bord de l’enseignante.

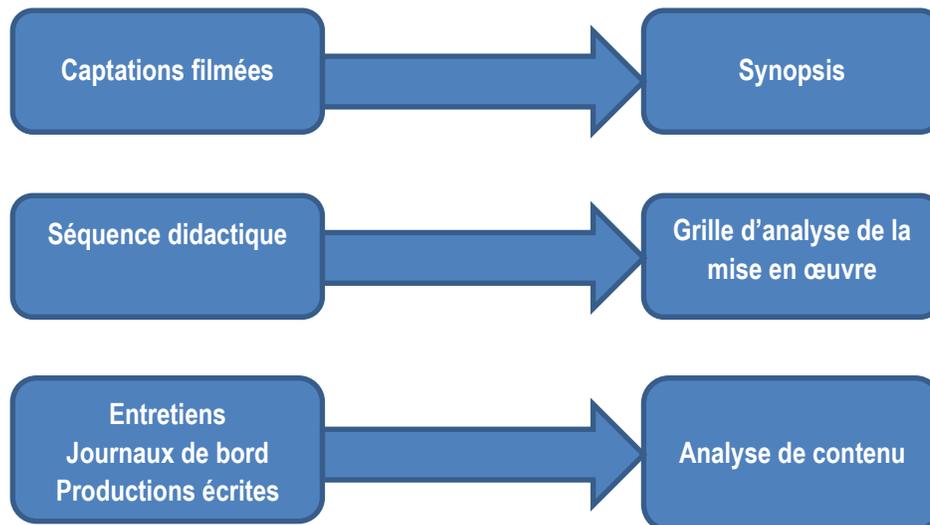
3.10 Outils et méthodes d’analyse des données

Puisque les différentes expérimentations que nous avons réalisées et nos observations ont produit une grande masse de données, nous avons décidé de faire une analyse multifocale des données recueillies afin d’atteindre nos objectifs de recherche. Pour ce faire, nous avons décidé de recourir au synopsis, outil méthodologique de réduction et d’analyse de données (Dolz, Ronveaux & Schneuwly, 2006 ; Dolz & Gagnon, 2018) pour traiter les captations audiovisuelles. Les synopsis réalisés ont été analysés à l’aide d’une grille conçue à cet effet. Ensuite, nous avons décidé de procéder à une analyse de contenu pour l’ensemble des autres données que nous avons collectées : entretiens pré-expérimentaux, entretiens post-expérimentaux et journaux de bord. Finalement, puisqu’un de nos objectifs consistait à voir dans quelle mesure l’articulation se réalise dans la classe de français, nous avons élaboré une grille d’analyse de mise en œuvre des deux séquences expérimentées.

⁴⁷ Celles-ci comprennent les captations vidéos retenues ainsi que toutes les autres données collectées du début à la fin de la recherche.

⁴⁸ Les séquences seront présentées dans les chapitres suivants, car nous considérons qu’elles sont le produit de l’ingénierie didactique collaborative.

Figure 4 : Outils et méthodes d'analyse



3.10.1 Le synopsis : notre principal outil d'analyse de données

Au terme de nos expérimentations, nous avons filmé environ 1300 minutes de cours. Devant une aussi grande quantité de données à traiter, le synopsis s'est imposé à nous comme principal outil d'analyse des données. Cet outil méthodologique, créé par l'équipe de Genève (Dolz, Ronveaux & Schneuwly, 2006), puis adapté et utilisé au Québec par Blaser (2007), Falardeau et Simard (2011) et Lord (2012), favorise un meilleur traitement des données en ce sens qu'il permet de :

- découper, de réduire et de schématiser des séquences d'enseignement ;
- délimiter ce qui s'enseigne effectivement dans la classe (Dolz & Gagnon, 2018) ;
- réduire la masse de données pour en faciliter l'analyse ;
- reconstituer la structure des séquences d'enseignement.

Dans notre cas, cet outil a permis de reconstruire les trames prototypiques des séquences d'enseignement et de mieux décrire la manière dont l'articulation langue-texte se déploie d'une séance de cours à l'autre. Le synopsis présente un avantage indéniable en ce qu'il est lui-même le résultat d'une activité interprétative (Schneuwly & Dolz, 2009) qui constitue donc une première forme d'analyse des données.

3.10.1.1 Le synopsis : un outil qui permet une schématisation et une description de séquences d'enseignement

Dolz, Gagnon, Laurens, Marmy-Cusin et Surian (2018) proposent six principes qui permettent de délimiter et de nommer pour mieux analyser ce qui s'enseigne effectivement dans la classe : exhaustivité des pratiques recueillies, contextualisation des démarches, approche systémique, perspective diachronique, vision descendante et démarche inductivo-déductive ou déductivo-inductive. Nous avons fait choix de nous inscrire dans cette perspective multifocale, mais nous ne retenons que deux de ces fondements théoriques qui sont au cœur même de l'outil qu'est le synopsis : la vision descendante et la contextualisation des démarches.

Le choix du synopsis pour traiter nos données nous permet de hiérarchiser les éléments des séquences d'enseignement. En effet, le synopsis permet d'abord de donner une vision descendante à nos séquences, car il nous aide à dégager trois niveaux de structuration de nos séquences : la macrostructure, la structure intermédiaire et la microstructure. La macrostructure est constituée des résumés des séquences, des différentes parties qui les composent, des principales formes sociales de travail et des démarches utilisées. Ces différents éléments permettent de saisir l'objet enseigné dans son ensemble à travers une présentation de l'organisation de la séquence. La structure intermédiaire permet de recouper et de regrouper les activités par objet ou par dimensions proches. Les activités sont donc regroupées par blocs. Par exemple, toutes les activités qui traitent de la structure des textes étudiés sont regroupées au sein d'un même bloc. Quant à la microstructure, elle a pour cœur l'analyse des activités prises de manière isolée : description des objectifs et des tâches, des formes sociales de travail et, le cas échéant, du matériel ou support utilisé pour atteindre les objectifs. Ces trois niveaux de catégorisation permettent de faire de chaque séquence une unité d'analyse. Ils correspondent respectivement à ce que Dolz et Gagnon (2008) appellent unités englobantes (niveau *n*), unités intermédiaires (niveau *nn*) et unités locales (niveau *nnn*).

Le second principe fort qui sous-tend le choix du synopsis comme principal outil d'analyse découle de la contextualisation des démarches qu'un tel outil permet. Comme notre recherche se réalise dans deux contextes différents, celui du Québec et celui de la Suisse, il

nous apparaissait important, dans nos analyses, de prendre en compte les facteurs institutionnels ou contraintes diverses qui ont pu avoir une incidence sur la recherche. La contextualisation des démarches permet de mieux analyser la mise en œuvre des séquences. Le synopsis favorise cette contextualisation puisqu'il met en lumière toutes les étapes du déploiement de l'objet lors de la mise en œuvre. Nous pouvons ainsi identifier et analyser les éléments qu'une simple transcription ne permettrait pas de saisir et qui ont, pourtant, un impact sur la mise en œuvre des séquences d'enseignement.

3.10.1.2 Le processus d'élaboration du synopsis

Comme nous voulions, à travers le synopsis, à la fois découper et réduire nos séquences d'enseignement sous forme de résumé, nous avons dans un premier temps transcrit⁴⁹ les séances que nous avons retenues pour analyses⁵⁰. Cette tâche nous a permis d'identifier les principales activités et les modalités de travail. Ensuite, nous sommes passé des transcriptions de chaque séance à des descriptions narrativisées et résumées (tableau ci-dessous) (Dolz *et al.*, 2018), qui ont permis d'isoler les activités par objet, de dégager les régularités dans les différentes notions travaillées au fil des séances et, ainsi, de faciliter l'accès aux différentes données issues de nos captations. Nous avons opté pour un synopsis simplifié⁵¹ comprenant uniquement les repères temporels dans une colonne, la nature des activités et la description narrativisée de celles-ci dans une autre colonne.

⁴⁹ Voir un exemple, annexe 3, cours 3 sur la fable LJC.

⁵⁰ Nous aurions pu passer directement des captations vidéos aux synopsis, mais nous avons fait le choix de transcrire d'abord les données. Même si cela représentait une énorme charge de travail, nous pensions que transcrire les données constituait une première forme d'analyse puisqu'au fur et à mesure que cette transcription se faisait, nous relevions déjà les principales activités abordées dans les classes.

⁵¹ Comme nous avons fait le choix d'élaborer une grille d'analyse des synopsis, ce choix d'un synopsis simplifié s'est imposé à nous.

Tableau 4 : Extrait⁵² de synopsis cours 3 sur la fable LJC

Synopsis	
3/11 (Vidéo)	Troisième cours : 16 février 2017
Repères temporels	Activités et descriptions narrativisées
Partie 1⁵³	
0'00 – 3'19	Cloche – début de la période – lecture de communiqués à l'audiophone – Jade profite pour circuler et vérifier les devoirs faits.
3'19- 13'34	CORRECTION EN GRAND GROUPE DE L'ACTIVITÉ 3 PORTANT SUR LA STRUCTURE NARRATIVE DE LA FABLE LE CORBEAU ET LE RENARD
3'19- 13'34	<p>Jade dit bonjour à la classe et présente le menu de la période. Elle annonce la poursuite de l'activité sur la fable, tout en indiquant aux élèves qu'elle commencera d'abord par la correction du devoir de la veille (il s'agissait pour les élèves de reconstruire le schéma narratif de la fable le corbeau et le renard). Jade félicite la classe entière, car tous les élèves ont fait leur devoir.</p> <p>Elle allume son tableau interactif pour corriger l'activité⁵⁴ en grand groupe. Avant d'entamer la correction proprement dite, elle apporte des précisions sur la première du schéma narratif et pose une question aux élèves : <i>«Alors, pour la situation initiale...la situation initiale, rappelez-vous, il ne se passe rien encore. Donc il n'y a pas d'actions qui sont entreprises ici pour venir dénouer une intrigue. Donc, là il se passe rien. On va présenter les personnages, on va présenter la situation. Donc, qu'est-ce que c'est, ici, la situation initiale de cette fable-là ? »</i></p> <p>Un élève lève la main et donne la réponse attendue : Maitre Corbeau, sur un arbre perché, tenait en son bec un fromage.</p> <p>Jade approuve la réponse, félicite l'élève et lui dit qu'il aurait aussi pu reformuler dans ses mots la réponse.</p> <p>Jade donne la parole à un autre élève qui donne aussi une bonne réponse à cette même question portant sur la situation initiale. Elle félicite ce dernier et précise, tout en l'écrivant au tableau, qu'il est important d'avoir dans la réponse deux éléments : l'idée du Corbeau qui est perché sur un arbre et du fromage qu'il tint en son bec. Elle vérifie que les élèves ont bien compris et poursuit en leur demandant d'identifier l'élément déclencheur.</p> <p>Un élève donne la réponse que Jade qualifie d'excellente et reprend pour l'ensemble de la classe : <i>«C'est que le Renard sent l'odeur du fromage attirant un Renard qui passait par là »</i>. Elle écrit aussi cette réponse au tableau et précise que c'est ce qui va attirer le Renard et ramène les élèves à la vidéo de cette fable regardée lors de</p>

⁵² L'intégralité du synopsis se trouve en annexe 4.

⁵³ Les enregistrements se sont coupés systématiquement en deux parties.

⁵⁴ Correspond à l'activité 3 dans l'ensemble de la séquence.

	<p>la séance précédente.</p> <p>Jade demande ensuite aux élèves de lui indiquer les 2 péripéties de cette fable. Une élève donne la première péripétie que Jade reprend et écrit au tableau : Le Renard complimente le Corbeau. Un second élève désigné formula la deuxième péripétie que Jade reprend aussi et écrit au tableau : le Corbeau voulait montrer sa voix, alors il se mit à chanter.</p> <p>Jade demande aux autres élèves s'ils ont formulé d'autres réponses. Quelques-uns formulent ce qu'ils ont écrit, puis elle leur suggère des modifications pour bonifier leurs réponses. Elle demande à l'ensemble de la classe de rajouter une phrase qu'elle écrit au tableau : et il laissa tomber le fromage.</p> <p>Jade poursuit la correction de l'activité en demandant aux élèves d'identifier la partie qui correspond au dénouement. Deux élèves donnent les éléments de réponses attendus et Jade écrit ceux-ci au tableau : <i>Le Renard attrape le fromage. Il dit au Corbeau de ne pas faire confiance à tout le monde.</i> Jade demande aux élèves d'écrire aussi un passage qu'elle lit : « <i>Donc sachez M. le Corbeau que tout flatteur vit aux dépens de celui qui l'écoute.</i> ».</p> <p>Jade poursuit cette activité en demandant aux élèves la situation finale. Un élève donne la réponse attendue : Le Corbeau se dit qu'il ne se fera plus avoir. Une autre élève, en réponse à une autre question de Jade, donne la morale de cette fable : tout flatteur vit aux dépens de celui qui l'écoute. Jade profite pour engager un échange avec les élèves sur la portée de cette morale. Elle résume et écrit au tableau l'idée qui ressort de cette morale : il faut se méfier des flatteurs. Ces derniers sont des personnes qui veulent plaire dans une intention intéressée en faisant des compliments faux et/ou exagérés. Parfois, ils peuvent être vrais, mais un peu exagérés. Parfois, ils peuvent être faux.</p> <p>Elle laisse une trentaine de secondes aux élèves pour le noter puis passe à la dernière question de cette activité en demandant aux élèves de relater des situations de la vie courante qui pourraient ressembler à cette fable.</p> <p>Jade vérifie que les élèves ont bien compris et leur demande de ranger le questionnaire rempli dans leur classeur, mais de garder avec eux le texte de la fable pour l'activité suivante.</p> <p>Elle laisse quelques secondes aux élèves pendant qu'elle prépare l'activité suivante au tableau.</p>
--	---

3.10.1.3 La grille d'analyse des synopsis⁵⁵

Pour analyser les synopsis, nous avons élaboré une grille d'analyse qui permet de rendre compte des objets traités. Nous nous sommes appuyé sur nos questions et objectifs de recherche pour dégager les éléments et critères de cette grille. Ainsi, nous voulions, à travers cette grille d'analyse, faire ressortir les ressources langagières impliquées dans la compréhension des textes étudiés (fable et slam) et les formes sociales de travail qui facilitent cette articulation langue-texte.

Tableau 5 : Grille d'analyse des synopsis - Catégories d'analyse

Ressources langagières et textuelles mobilisées pour la compréhension des textes étudiés - RL	Les obstacles cognitifs des élèves ayant entraîné un empêchement didactique de l'enseignante - O	Les gestes de régulation adoptés par l'enseignante - R	Les formes de travail mises en place par l'enseignante - F
Dimensions grammaticales/ - Gr	Obstacle textuel - O1	Reformulation - Clarification - Recontextualisation - R1	Démarche de l'enseignante : type d'enseignement
Dimensions syntaxiques - Synt	Obstacle langagier - O2	Explication ou leçon magistrale - R2	Forme des activités : activités orales, activités écrites, atelier, en devoir.
Dimensions lexicales - Lex	Autre obstacle - O3 (Motivation, idéologique, divers)	Activités de révision - R3	Modalité de travail : individuel, en équipe.
Dimensions stylistiques - Styl		Relance - Questionnement - R4	
Dimensions textuelles - Text		Autre geste de régulation - R5	

⁵⁵ Voir annexe 5 – grille d'analyse du synopsis du cours 3, fable LJC complétée.

Si la première et la quatrième colonne renvoient à des éléments qui découlent directement de nos objectifs de recherche et permettent donc de répondre à nos questions de recherche, les deuxième et troisième colonnes viennent plutôt nous apporter des éléments complémentaires dans l'analyse et la compréhension de la manière dont les objets sont déployés dans la classe. D'ailleurs, nous les avons ajoutés dans un second temps, car au fur et à mesure de nos analyses, certains éléments périphériques nous semblaient importants. Toutefois, pour éviter de nous éloigner de notre principal objet, nous tenons à préciser que nous avons fait le choix de ne pas en faire le point nodal de nos analyses.

Le tableau ci-dessous apporte des précisions sur les différentes catégories que nous avons dégagées.

Tableau 6 : Explication des catégories d'analyse

Code	Catégorie	Composante ou critères
Ressources langagières mobilisées – RL		
Gr	Dimensions grammaticales	Mode verbal – temps verbal
Synt	Dimensions syntaxiques	Structure des phrases – les types et formes de phrases – longueur des phrases -
Lex	Dimensions lexicales	Lexique – champ lexical – analyse thématique – sens propre et sens figuré – les niveaux de langue – etc.
Styl	Dimensions stylistiques	Figures de style : métaphore – comparaison – personnification – répétition - ...
Text	Dimensions textuelles	Caractéristiques génériques – les types de discours – les traces de l'émetteur – les modalisateurs – les traces du destinataire – etc.
Obstacles cognitifs – O		
O1	Obstacle textuel	Tout obstacle manifeste de l'élève qui est en lien avec le genre, la compréhension ou la structure compositionnelle du texte à l'étude
O2	Obstacle langagier	Tout obstacle cognitif manifeste de l'élève qui est en lien une des composantes des ressources langagières (grammaire, lexique, syntaxe)
O3	Autre obstacle	Tout autre obstacle non répertorié qui est manifeste et qui conduit l'enseignante à un empêchement didactique
Gestes de régulation - GR		
GR1	Reformulation – Clarification - Recontextualisation	Action de l'enseignante qui fait suite à un obstacle cognitif manifeste ; action à travers laquelle l'enseignante reprend en d'autres termes son propos, apporte des éléments (exemples ou autres) nouveaux pour rendre plus accessible son propos

		ou remet en contexte les notions étudiées.
GR2	Explication ou leçon magistrale	Action de l'enseignante qui vise à expliquer la notion qui crée l'obstacle ou cours magistral sur la notion.
GR3	Activités de révision	
GR4	Relance – Questionnement –	Action de l'enseignante qui vise à amener les élèves à verbaliser ce qui est assimilé et ce qui l'est moins.
GR5	Autre geste de régulation	Comprend tout autre geste improvisé de l'enseignante pour surmonter un empêchement didactique résultant d'un obstacle cognitif manifeste des élèves (discussion en groupe, explication par les pairs, devoir...)
Formes de travail – F		
F1	Démarche de l'enseignante : type d'enseignement	Enseignement magistral – enseignement explicite -
F2	Forme des activités	Activités orales, activités écrites, atelier, en devoir, discussion, forum.
F3	Modalité de travail	Travail individuel ou en équipe.

3.10.2 L'analyse de contenu des données complémentaires

Dans le but d'enrichir nos analyses, nous avons décidé d'analyser tous les autres types de données que nous avons collectées. Ainsi, en plus des captations vidéos, nous avons aussi entre les mains les entretiens pré et post-expérimentations, les journaux de bord et quelques copies d'élèves. Nous avons décidé, pour ces données complémentaires, de procéder à une analyse de contenu au sens où l'entend Fortin (2010) : décrire de manière détaillée ce qui est noté ou observé ; dégager, catégoriser et organiser les différents thèmes qui ressortent des données traitées et les mettre en écho avec nos questions et objectifs de recherche.

Ainsi, pour ce qui concerne les différents entretiens et les journaux de bord des participantes, nous avons réalisé une analyse de discours puisque ces données nous apportent des informations importantes sur les représentations que les enseignantes-participantes se font de la discipline *français* et de ses composantes, sur leurs pratiques déclarées de l'enseignement et, surtout, sur la conception qu'elles ont de l'articulation : notre objet d'étude.

De plus, comme certaines rencontres d'échange se sont déroulées en présence de plusieurs enseignantes-participantes, les discussions et les confrontations de point de vue ont dans certains cas fourni d'importantes informations qu'il convient de prendre en compte pour mieux comprendre la manière dont certaines de ces enseignantes se sont approprié les séquences didactiques. Comme l'analyse de discours implique nécessairement de l'inférence et de l'interprétation (Bardin, 2013), donc la possibilité qu'il y ait des biais de diverses natures, nous avons décidé de limiter notre analyse à la recherche de trois types d'informations : (1) les informations en lien avec l'objet, (2) les informations en lien avec l'opérationnalisation de l'approche d'articulation et (3) les informations en lien avec le regard méta des enseignantes sur la collaboration. S'agissant des informations en lien avec l'objet, il s'agissait d'identifier toutes les ressources qui faciliteraient l'articulation langue-texte de manière générale, mais plus spécifiquement celles de ces ressources (humaines, langagières et textuelles) qui sont impliquées dans la compréhension des textes étudiés. Pour ce qui est de la mise en œuvre, nous voulions relever les éléments de tous ordres qui ont pu soit la faciliter soit l'entraver. Quant au troisième point, le type de recherche même que nous avons choisi de mener implique nécessairement que nous recueillions aux fins d'analyse le regard que portent les participantes sur l'ensemble de la collaboration et sur la démarche. Il s'agit ici d'analyser la mise en œuvre d'une démarche de recherche d'ingénierie didactique collaborative avec des enseignants et, notamment, d'identifier les apports d'une telle méthodologie pour les chercheurs et les enseignants.

Le tableau suivant présente une synthèse des aspects pris en compte pour l'analyse du discours des enseignantes à travers les différents entretiens.

Dans ce tableau, nous relevons, dans les discours des enseignantes-participantes, les indicateurs langagiers en lien avec chacun des aspects à analyser (cadre descriptif), puis nous les mettons en écho avec nos questions de recherche (cadre interprétatif).

Tableau 7 : Synthèse des éléments de l'analyse de contenu

		Discours relatif à l'articulation langue-texte	Discours relatif à la mise en œuvre du dispositif	Discours relatif à l'ingénierie didactique collaborative
Cadre descriptif	Conceptions/ Représentations			
	Pratiques déclarées			
	Difficultés/Actions			
Cadre interprétatif				

3.10.3 Les grilles d'analyse de la mise en œuvre des dispositifs

Nous avons aussi voulu analyser la mise en œuvre des séquences, notamment en relevant les écarts entre ce que nous avons prévu, avec les enseignantes, et ce qui a été fait dans les classes. Pour ce faire, nous avons élaboré une grille d'analyse de la mise en œuvre des séquences. Celle-ci s'intéresse principalement à la structure macro. En effet, sans donner dans une analyse fine, cet outil permet surtout de voir les modifications apportées par les enseignantes pendant la mise en œuvre. Nous tenions aussi à ce que les enseignantes justifient les changements qu'elles opéraient, et ce, dans le but de nous permettre d'apporter des améliorations aux dispositifs.

Tableau 8 : Grille d'analyse des séquences expérimentées

Objet de la séquence : Numéro de la séance concernée : Objet de la séance : Objectif de la séance :			
Repères temporels	Ce qui était prévu dans la séquence planifiée	Ce qui a été fait pendant l'expérimentation	Les modifications apportées – Justifications de l'enseignante

3.11 Considérations éthiques et consentement des participants

Puisque notre étude faisait appel à des sujets humains dans toutes ses phases, nous nous sommes conformé aux règles éthiques en vigueur au Québec et en Suisse. Au Québec, nous avons obtenu une dispense puisque notre projet s'inscrivait en partie dans un projet financé par le FRQSC et déjà approuvé au comité éthique (Lord, 2014-2017). Nous avons donc intégré toutes les exigences qui ont guidé l'approbation de ce projet : respect du droit à la vie privée de tous les participants, anonymat des participants, confidentialité des données recueillies.

En Suisse, nous avons soumis notre projet à la commission facultaire d'éthique de l'Université de Genève qui l'a approuvé. Ainsi, les participants ont dû exprimer un consentement libre et éclairé puisque celui-ci était fondamental, car il conditionnait l'ensemble du processus de collecte des données. Nous avons donc fourni aux enseignantes sollicitées toute la documentation et l'information nécessaires afin qu'elles puissent exprimer un consentement éclairé. Toutes les participantes ont été aussi informées de la possibilité qu'elles avaient de se retirer à tout moment de la recherche sans que cela n'entraîne de conséquence pour elles. De plus, nous les avons avisées de la durée limite de la conservation des données, des modalités de destruction éventuelle des données et de la politique de diffusion des résultats (Fortin, 2010). Nous avons donc, pour nous conformer

aux différentes dispositions éthiques, élaboré et fourni aux participantes un formulaire de consentement⁵⁶ tenant compte de tous les paramètres susmentionnés.

3.12 Les phases de l'ingénierie didactique collaborative appliquée à notre recherche

Que ce soit à Québec ou à Genève, notre recherche s'est déroulée en respectant les quatre phases de l'ingénierie didactique : cadrage théorique, conception, observation et analyse des données.

La phase de cadrage théorique intervient au tout début du processus de la recherche. Elle intervient avant même la conception et vise à mener une réflexion théorique et épistémologique qui s'appuie sur les connaissances didactiques déjà acquises dans le domaine. Cette phase, encore dite d'analyses préalables, constitue le socle sur lequel reposent les dispositifs à construire. Concrètement, durant cette phase, nous avons eu plusieurs rencontres avec les participantes pour discuter à la fois de la notion d'articulation et des modalités de collaboration. Les premières rencontres ont été consacrées aux entretiens pré-expérimentaux qui visaient à dégager les représentations et les pratiques déclarées des enseignantes-participantes sur l'enseignement de la langue et des textes littéraires. Les autres rencontres de cette phase nous ont permis de préciser avec ces participantes certains aspects théoriques en lien avec la notion d'articulation, entre autres l'idée que le travail sur la langue et celui sur les textes doivent se nourrir mutuellement. Par exemple, le travail sur une notion grammaticale doit enrichir l'analyse des textes en même temps que celle-ci permet de mieux comprendre le fonctionnement de cette notion. Cette conception de l'articulation est au cœur même de notre démarche puisque nous considérons que les interactions langue-texte doivent se réaliser avec le constant souci d'éviter une instrumentalisation des apprentissages, mais ces interactions doivent surtout permettre de garantir et de favoriser une relative autonomie des composantes de la discipline (Biao, 2015). Nous avons aussi exposé aux enseignantes les difficultés liées à l'approche d'articulation, notamment le fait que certaines notions liées à la grammaire du texte semblent mieux se prêter à l'articulation langue-texte que d'autres relevant de la grammaire de la phrase. Ces précisions ont permis d'expliquer le recours à la séquence didactique comme cadre structurant pour le déploiement de nos objets, car elle constitue une unité qui

⁵⁶ Voir Annexe 6.

permet de déployer progressivement nos objets d'enseignement. Elle permet surtout de mettre en cohérence différents objets traités. On peut ainsi, dans le cadre d'une séquence, mener des activités de lecture, de grammaire et d'écriture au sein d'un même projet. Une telle perspective permet d'inscrire l'articulation dans un espace-temps plus large que celui d'une simple activité. Les notions sont ainsi beaucoup plus claires.

La seconde phase a été celle de la conception des dispositifs didactiques. Ainsi, pour l'élaboration de la séquence sur le slam avec les enseignantes-participantes de Genève, nous avons déterminé un corpus, discuté des notions à travailler, délimité la durée de l'expérimentation, fixé des objectifs didactiques et élaboré les différentes activités. Cette phase a consacré la négociation comme le socle de l'ingénierie didactique collaborative, puisque nous avons dû tenir compte à la fois des impératifs de notre recherche et de ceux des classes : contenus à enseigner et contraintes institutionnelles (nombres d'heures consacrées à la discipline, sorties pédagogiques, examens prévus de longue date, etc.). Toutefois, il paraît important de préciser qu'en raison de la lourdeur des tâches des enseignantes, nous avons joué un rôle de médiation et d'organisation pour donner forme aux pistes que nous dégagions avec elles. Ainsi, après les rencontres, nous nous chargeons d'élaborer les différents modules⁵⁷ d'enseignement et de les soumettre ensuite à l'appréciation des participantes. Elles formulaient des commentaires que nous intégrions par la suite dans ces modules. Le processus était donc itératif et spiralaire puisque les enseignantes avaient même la possibilité de modifier les dispositifs avant et pendant l'expérimentation. Lorsque cela se produisait, nous en discutons pour connaître les raisons de ces changements et intégrions, par la suite, les ajustements dans le dispositif final qui, lui, ferait l'objet d'une double expérimentation par des enseignantes non auteures des séquences d'enseignement.

La troisième phase, dite d'observation, est consacrée à l'expérimentation des dispositifs construits. Nous l'avons subdivisée en deux phases : expérimentation et double expérimentation. Dans un premier temps, nous avons filmé la mise en œuvre des séquences dans les classes sans intervenir. Toutefois, puisqu'elles en avaient le droit, certaines

⁵⁷ Nous empruntons ce terme à Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001) qui l'emploient pour désigner des ensembles cohérents et structurés de connaissances qui visent à terme la réalisation d'un même objectif.

participantes ont refusé d'être filmées lors de l'expérimentation des dispositifs. Ainsi, à Genève, nous avons pu filmer deux expérimentations sur les trois prévues. Au Québec, nous avons filmé intégralement la double expérimentation de la fable dans la classe de Jade. Que ce soit à Genève ou au Québec, les enseignantes dont les expérimentations n'ont pas fait l'objet de captations vidéos ont rempli un journal de bord détaillé que nous avons préparé à cet effet. Après ces premières expérimentations, nous avons réalisé avec les participantes des entretiens post-expérimentations qui visaient à faire un bilan de la mise en œuvre des séquences pour y apporter les derniers ajustements avant la double expérimentation avec d'autres enseignantes. Ces entretiens post-expérimentations se voulaient aussi le cadre d'une démarche réflexive à travers laquelle nous voulions amener les enseignantes à porter un regard méta sur l'ensemble de la collaboration : qu'est-ce que le fait de co-élaborer avec nous les séquences leur a apporté de plus lors de leur mise en œuvre, mais aussi dans leurs pratiques ? Considèrent-elles qu'elles se soient mieux approprié de cette façon les contenus et démarches ?

Après les ajustements apportés aux séquences à la suite du bilan réalisé avec les enseignantes participantes de la première expérimentation de la séquence sur le slam à Genève, nous avons fait expérimenter cette séquence au Québec par quatre autres enseignantes afin de voir dans quelle mesure elles s'approprièrent des dispositifs qu'elles n'avaient pas co-élaborés. En clair, cette double expérimentation visait à apporter une réponse à une de nos questions de recherche : que se passe-t-il pour l'expérimentation de séquences didactiques avec des conditions d'élaboration et de mise en œuvre différentes ? Nous avons suivi le même processus pour la séquence portant sur la fable co-élaborée avec une enseignante de Québec. Le tableau ci-dessous présente une synthèse des différentes expérimentations que nous avons réalisées.

Tableau 9 : Synthèse des expérimentations

Genre travaillé	Phase 1	Phase 2	Phase 3
Séquence sur le slam	Co-élaborée à Genève avec 2 enseignantes	Expérimentée dans les trois classes de ces deux enseignantes de Genève	A fait l'objet d'une double expérimentation par quatre enseignantes au Québec
Séquence sur la fable	Co-élaborée au Québec avec une enseignante	Expérimentée dans la classe de cette enseignante co-auteure du Québec.	A fait l'objet d'une double expérimentation au Québec et d'une autre à Genève

Enfin, la dernière phase est consacrée à l'analyse des données proprement dite. Nous y reviendrons dans le chapitre consacré aux résultats.

3.13 Les critères de validation des dispositifs didactiques

À terme, nous voulions rendre disponibles des dispositifs éprouvés et validés qui seraient alors transposables dans des classes de français. Pour ce faire, il nous a semblé important de définir des critères qui permettraient de valider ces dispositifs. En nous référant d'une part aux réflexions de Dolz *et al.*, (2001) et celles de Dolz et Lacelle (2017) à propos de la conception et l'évaluation des dispositifs didactiques, et d'autre part en prenant en compte les trois pôles du triangle didactique (Halté, 1992), nous avons déterminé trois critères de validité.

Le premier critère est lié aux objets enseignés. Rattaché aux savoirs dans le triangle didactique, ce critère vise à répondre à une question : est-ce que la transposition des savoirs a été possible ? Nous avons choisi d'étudier ce pôle *objet* par le biais de l'analyse du travail enseignant (Schneuwly et Dolz, 2010) : **quelles sont les dimensions textuelles et langagières impliquées dans la compréhension des textes étudiés ? Quelle est la nature des activités portant sur les textes ? Quels sont les lieux possibles d'articulation langue-texte dans la fable et le slam ? Comment les enseignants s'approprient-ils et mettent-ils en œuvre des séquences d'enseignement portant sur une approche aussi difficilement appréhendable que celle de l'articulation ? Quelles modifications**

apportent-ils pour rendre transposables ces séquences ? Quelles justifications donnent-ils à ces changements ?

Le second critère est lié aux élèves. Ce critère visait à répondre à la question : est-ce que les élèves progressent dans leurs apprentissages ? Puisque notre recherche n'impliquait pas la participation active des élèves dans le recueil des données, nous avons étudié ce critère avec le regard des enseignants lors du bilan collaboratif. Sans attester de profonds changements, la nature même de notre recherche ne nous le permet pas, nous souhaitons voir, dans mesure, les participantes considèrent que les notions travaillées cours après cours ont été utiles à leurs élèves. Elles peuvent se fier à leur sentiment général, aux productions des élèves ou aux apprentissages qui sont suivis la mise en œuvre des séquences, étant donné que les bilans se tiennent toujours quelques semaines après les expérimentations. Cette analyse peut permettre de justifier la pertinence des objets travaillés, donc de la légitimité même des savoirs convoqués.

Le troisième critère qui nous permet de conférer une validité à nos dispositifs est la double expérimentation. Celle-ci visait à voir dans quelle mesure des enseignants, différents de ceux ayant collaboré à l'élaboration des dispositifs, sont eux aussi capables de s'approprier ces dispositifs et de les mettre en œuvre dans leur classe. Pour ce faire, nous avons défini trois indicateurs à partir desquels nous analysons cette double expérimentation : la mise en œuvre complète ou non de la séquence, l'ampleur des modifications apportées pour conduire à terme la séquence (activités, outils et divers obstacles didactiques ou cognitifs) et le point de vue des enseignants recueilli lors de l'entretien post-expérimentation.

Pris isolément, nous sommes d'avis que ces critères ne peuvent permettre de soutenir de la validité des séquences. Nous procéderons donc à une triangulation de ces trois types de données. En effet, les deux premiers critères renvoient à la validité interne (Artigue, 1996) alors que le troisième renvoie à la validité externe puisqu'il permet d'analyser les conditions d'appropriation des dispositifs par d'autres enseignants. Faire dialoguer ces critères internes et externes conférerait une fiabilité à notre interprétation dans la mesure où nos résultats sont cohérents avec les données collectées.

3.14 Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons, dans un premier temps, présenté les fondements méthodologiques qui ont orienté notre travail. Ensuite, nous avons dressé le profil des enseignantes-participantes et, finalement, nous avons décrit les méthodes ainsi que les outils de collecte et d'analyse des données de notre recherche. Nous avons aussi présenté l'ensemble des données collectées et celles qui feront l'objet de nos analyses dans les chapitres suivants.

Ce chapitre montre aussi les défis auxquels nous avons fait face dans le processus de collecte de données dans un contexte de cotutelle, notamment au Québec et en Suisse. Les différents tableaux que nous avons présentés montrent une asymétrie dans les éléments recueillis dans ces deux espaces géographiques. Il convient de préciser que cette situation ne résulte pas de nos choix, mais découle des difficultés que nous avons rencontrées lors de la collecte des données sur le terrain : problèmes techniques (vidéo sans son), problèmes de santé ou désistement d'une participante à la dernière minute et processus de recrutements des participants différents dans les deux pays.

En effet, la possibilité que nous avons au Québec de contacter directement des enseignants nous permet d'avoir accès à beaucoup plus d'enseignants, donc de prévoir des plans alternatifs en cas de problème ou de désistement. Ainsi, au Québec, deux enseignantes ont participé à la recherche portant sur la fable et quatre autres à la double expérimentation de la séquence relative au slam. En revanche, en Suisse, la dynamique était différente. Comme nous n'avons pas eu un accès direct aux enseignants, la possibilité d'en recruter plusieurs était nulle. Dans certains cas, notamment pour celles qui se sont désistées avant les expérimentations, nous avons constaté que leur accord préalable était fortement dépendant de la nature de la procédure elle-même. Dans d'autres cas, lorsque nous avons essayé de trouver d'abord des enseignantes avant de nous adresser ensuite au Département de l'instruction publique du canton de Genève, la longueur de la procédure ralentissait les ardeurs des enseignants. C'est notamment ce qui s'est passé avec deux enseignants qui nous ont donné leur accord dès 2016 lors d'une présentation de notre projet à la Haute école pédagogique de Lausanne. Nous avons échangé avec ces enseignants pendant une année en attendant les accords administratifs. Et comme une année scolaire dure neuf mois, ces deux

enseignants ont par la suite renoncé à participer au projet. En clair, en Suisse, nous n'avions aucun plan B. Par exemple, à Genève, à la veille de notre première expérimentation, une de nos participantes a dû se retirer pour un congé maternité avancé.

Au Québec, les difficultés que nous avons rencontrées et qui nous ont conduit à réorganiser nos données étaient plutôt d'ordre technique. Par exemple, les images de la toute première expérimentation sur la fable étaient incomplètes, donc inexploitable. En conséquence, nous avons décidé de ne pas la garder.

Conscients des implications de ces contraintes de divers ordres d'une part, et d'autre part soucieux de garder une rigueur dans notre recherche, nous avons décidé de réorganiser autrement notre démarche avec le constant souci de répondre à nos questions de départ. Ainsi, nous avons décidé de croiser les données en conservant d'abord pour le slam, une expérimentation filmée à Genève et pour la fable, une double expérimentation filmée à Montmagny au Québec. Une telle perspective, en plus de favoriser une réorganisation des données, est de nature à nous permettre de répondre directement aux questions à l'origine et au cœur de notre démarche : comment la langue et la littérature sont-elles articulées dans ces deux genres que sont la fable et le slam et comment des enseignants peuvent-ils s'approprier et mettre en œuvre des dispositifs construits à la fois par des chercheurs et des collègues enseignants? De plus, toujours dans le but de répondre à ces questions, mais aussi de voir la résistance de nos dispositifs à l'épreuve de l'empirie des enseignants, nous avons considéré aussi une double expérimentation de la fable en Suisse et une double expérimentation du slam au Québec.

Les prochains chapitres de cette thèse seront consacrés à la présentation et à l'interprétation des résultats. Nous avons fait le choix de ne présenter ni dans le chapitre précédent (cadre théorique et conceptuel) ni dans celui-ci (méthodologie) les séquences didactiques qui ont fait l'objet d'expérimentations. Nous pensons en effet que notre posture méthodologique fait en sorte que ces séquences sont une partie de nos résultats, car elles sont le fruit d'une collaboration et d'une construction entre chercheur et praticiens. Ainsi, les chapitres 4 et 5 seront respectivement consacrés à la fable et au slam. Ces deux chapitres auront la même structure : analyse préalable de chaque genre, présentation des représentations et pratiques déclarées des participantes, description du processus d'élaboration de chaque séquence et

présentation détaillée de chacune des deux séquences. Ensuite, les chapitres 6 et 7 seront, quant à eux consacrés à l'analyse de la mise en œuvre des séquences par les enseignantes. Au terme de ces analyses, les deux derniers chapitres de cette thèse viendront dresser le bilan des différentes expérimentations (8) et servir de cadre à l'interprétation que nous faisons des résultats obtenus (9).

Chapitre 4 : Résultats des deux premières phases de la recherche portant sur la fable

Avec la masse et la diversité des données que nous avons choisi d'exploiter dans ce travail, nous avons pour souci majeur de rendre lisibles pour tout lecteur les différents résultats issus de notre recherche. Pour ce faire, nous avons choisi de présenter les différents résultats selon l'ordre chronologique de la collecte des données dont ils sont issus. Ainsi, dans ce chapitre et dans le suivant⁵⁸, nous analysons donc respectivement des données de la séquence portant sur la fable et celles de la séquence relative au slam. Nous présentons d'abord les principaux éléments qui émergent de l'analyse préalable du genre de la fable (4.1) et les représentations et pratiques déclarées des enseignantes (4.2), ensuite nous décrivons l'ensemble du processus d'élaboration du dispositif (4.3) et, finalement, nous présentons la séquence didactique qui en a résulté (4.4), car nous considérons qu'elle constitue le produit de l'ingénierie didactique collaborative pour laquelle nous avons opté.

Toutefois, il convient, à cette étape-ci, de rappeler des éléments importants relatifs au travail réalisé avec la fable. Pour cette séquence, nous avons décidé d'analyser la mise en œuvre de la séquence lors de la double expérimentation (chapitre 6). En clair, comme nous l'avions déjà mentionné dans notre chapitre méthodologique, la première expérimentation avec Isabelle, l'enseignante co-auteure, est exclue de notre réflexion en raison des problèmes techniques survenus pendant les captations vidéos. Toutefois, nous décrivons dans ce chapitre le processus d'élaboration parce que l'analyse de celui-ci nous permettra de présenter les modifications subséquentes et d'étudier la mise en œuvre d'une démarche de recherche d'ingénierie didactique collaborative avec d'autres enseignants non-auteurs des dispositifs.

4.1 Analyse préalable de la fable : genre, objets et corpus

Dolz et Hardmeyer (à paraître) soutiennent que tout projet d'ingénierie didactique⁵⁹ qui vise à concevoir et à expérimenter des séquences didactiques se caractérise par cinq étapes dont les trois premières sont formulées comme suit :

⁵⁸ Ce chapitre sera consacré à l'élaboration de la séquence sur la fable et le suivant à celle sur le slam.

⁵⁹ Nous nous inscrivons pleinement dans la philosophie des travaux de l'équipe de Genève.

- Modélisation didactique à priori du genre choisi. Il s'agit [...] de l'établissement d'une matrice des dimensions régulières du genre qui méritent d'être enseignées et dont la prise en considération et le travail scolaire peuvent avoir un impact pour les apprentissages.
- Évaluation initiale des capacités et des difficultés langagières orales des apprenants, en les situant par rapport aux composantes du genre modélisées.
- Planification des outils, d'un corpus de textes et des démarches de mise en pratique des innovations didactiques, en fonction du profil et des capacités initiales des apprenants et en les adaptant au contexte sociolinguistique de l'environnement des élèves et aux contraintes didactiques de la classe (p. 6).

Nous retenons donc que la mise en place d'activités dans le cadre d'un dispositif d'enseignement implique nécessairement une analyse préalable du genre, des objets et du corpus à enseigner. Pour Artigue (1996) et Charnay (2003), l'analyse préalable constitue un outil d'aide à la décision qui permet d'orienter les choix de l'enseignant dans la mise en place d'activités pour ses élèves. Ils l'entendent ainsi comme une analyse théorique, épistémologique et didactique qui précède la construction d'ingénierie didactique (p. 74). Ces chercheurs soutiennent qu'il s'agit aussi et surtout d'un outil indispensable pour envisager les obstacles ou problèmes qui peuvent découler des activités. À ce titre, l'analyse préalable s'intéresse aux genres travaillés, aux objets à enseigner, aux démarches, aux capacités des élèves et aux outils à exploiter.

Afin de déterminer les contenus, démarches et outils que nous souhaitons soumettre à la négociation avec Isabelle, l'enseignante co-auteure de la séquence portant sur la fable, nous avons réalisé une analyse préalable du genre. Dans un premier temps, nous avons analysé les caractéristiques du genre sous le prisme des prescriptions institutionnelles, ensuite nous avons déterminé un corpus provisoire et analysé les dimensions langagières et textuelles qui y sont impliquées et, finalement, nous avons anticipé les démarches et outils de travail qui pourraient faciliter le déploiement des objets.

4.1.1 *La fable : un genre narratif patrimonial*

Pour Louichon (2017), la fable est un « texte court qui puise ses racines dans l'Antiquité, qui continue à s'écrire et qui se retrouve dans toutes les cultures » (p. 17). Pour cette chercheuse, s'il est admis que la fable est considérée comme un genre spécifique, il est aussi bien souvent étroitement associé à trois autres genres ou types de textes : la poésie, le narratif et l'argumentatif. Il s'agit ici donc d'un genre particulièrement intéressant à travailler, notamment parce qu'il offre plusieurs pistes d'exploitation en classe.

4.1.2 *La fable dans la Progression des apprentissages⁶⁰ (Québec) et dans le Plan d'études roman⁶¹ (Suisse)*

Au Québec, la PDA (MELS, 2011), document officiel complémentaire au programme de l'école québécoise, identifie la fable comme un genre à la fois narratif et poétique, et prescrit son enseignement au premier cycle du secondaire, plus précisément en deuxième année (13-14 ans). La PDA n'en propose aucune définition, mais propose d'aborder dans l'étude de ce genre les principaux contenus liés à la narration : situation de communication (auteur, contexte de production et de réception...), organisation du genre narratif (type de narration, personnages, séquences textuelles, cadre spatiotemporel, intrigue, thématiques...), cohérence textuelle et organisation (reprise de l'information, temps verbaux, non-contradiction, correspondance espace-temps) (p. 32).

En Suisse romande, le PER (CIIP, 2010) prescrit l'enseignement de la fable, genre à la fois narratif et poétique, au degré secondaire I, soit en 9^e-10^e et 11^e année (de 12 à 15 ans). Ce document officiel dresse une liste des dimensions textuelles et langagières à travailler. Ainsi, pour la dimension narrative, il est suggéré d'aborder, entre autres, les caractéristiques du genre, la focalisation, le schéma actantiel, la structure narrative, les sentiments et émotions des personnages, les figures de style (comparaison, métaphore, personnification, métonymie) et les temps du récit. Pour la dimension poétique, le PER recommande, entre autres, l'étude de versification (vers, strophe), l'identification des rimes et l'inversion de l'ordre habituel des mots.

Chartrand *et al.* (2013), qui considèrent la fable comme un genre à dominante narrative, font une classification par catégories des dimensions qu'il est possible d'étudier dans la

⁶⁰ Désormais PDA.

⁶¹ Désormais PER.

fable (p. 42). Nous synthétisons ci-dessous les principaux éléments que nous retenons de cette catégorisation.

Les caractéristiques grammaticales de la fable

- Texte dont les phrases ont des structures syntaxiques complexes : inversion des constituants de la phrase ;
- Versification riche.

Les caractéristiques textuelles de la fable

- Texte court, plus souvent en vers et quelques fois en prose ;
- Présence de séquences narratives, descriptives et dialogales à visée argumentative ;
- Présence de discours rapportés.

Les caractéristiques sémantiques de la fable

- Présence de plusieurs figures de style : métaphore, comparaison, personnification, explication, anaphore, etc.

Les caractéristiques communicationnelles de la fable

- Texte qui a pour intention de proposer une morale ou une leçon de vie ;
- Texte ayant une grande variété de thématiques avec pour thèmes récurrents les rapports de force et les classes sociales ;
- Texte présentant un univers fictif avec mise en scène de personnages humains ou animaux.

4.1.3 La détermination et l'analyse préalable de notre corpus

Après avoir identifié les principales caractéristiques du genre de la fable, nous avons déterminé et analysé un corpus provisoire avant de le soumettre à Isabelle⁶² de Lévis pour l'analyse conjointe et la validation. Nous avons, dans un premier temps, sélectionné un ensemble de textes puis analysé chacun d'eux à partir des dimensions identifiées dans la PDA, dans le PER et dans *les caractéristiques des 50 genres* de Chartrand *et al.* (2013). Le tableau ci-dessous fait la synthèse des textes choisis et des dimensions que nous y avons identifiées.

⁶² Il s'agit de l'enseignante co-auteure de la séquence sur la fable.

Tableau 10 : Synthèse de l'analyse préalable des dimensions de la fable

Texte ⁶³	Dimensions enseignables
Le corbeau et le renard	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Structure narrative (situation initiale, élément déclencheur, péripéties, dénouement, situation finale) ▪ Discours rapportés ▪ Figures de style (métaphore) ▪ Types de phrases (phrase exclamative pour exprimer les sentiments, les jugements et les émotions) ▪ Les caractéristiques des personnages ▪ La morale de l'histoire ▪ Analyse des adjectifs et de la ponctuation ▪ Lexique : termes modalisateurs
Le laboureur et ses enfants	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Structure narrative (situation initiale, élément déclencheur, péripéties, dénouement, situation finale) ▪ Les personnages ▪ La morale de l'histoire ▪ Structure des phrases ▪ Lexique pour analyse thématique de la valeur <i>travail</i>
Le loup et l'agneau	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La cohérence textuelle (la reprise de l'information) ▪ Les séquences textuelles ▪ La morale de l'histoire ▪ Les caractéristiques des animaux
La cigale et la fourmi⁶⁴	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Structure narrative (situation initiale, élément déclencheur, péripéties, dénouement, situation finale) ▪ Types de phrases : phrase interrogative ▪ La morale de l'histoire ▪ Inversion du sujet
Le renard et la cigogne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Structure narrative (situation initiale, élément déclencheur, péripéties, dénouement, situation finale) ▪ Séquences textuelles (narratives, descriptives et dialogales) ▪ Les personnages ▪ Discours rapportés ▪ Lexique : synonymie ▪ Les modes et temps verbaux
L'étudiant ayant chôme toute l'année ⁶⁵	Nous ne l'avons pas sélectionnée dans notre corpus initial. Nous n'en avons donc pas fait l'analyse préalable.

⁶³ Toutes les fables que nous avons retenues sont de Jean de La Fontaine à l'exception de la dernière du tableau.

⁶⁴ Nous avons fait une analyse préalable des dimensions exploitables dans cette fable, mais elle n'a pas été retenue lors de la détermination conjointe du corpus avec l'enseignante. Nous avons fait le choix, avec l'enseignante d'exploiter deux fois les fables **le loup et l'agneau** et **le renard et la cigogne** pour avoir l'occasion d'en approfondir l'analyse. Toutefois, l'enseignante a proposé un autre texte en remplacement de cette fable.

Comme le montre le tableau 10, plusieurs éléments sont récurrents d'une fable à l'autre : l'étude de la structure narrative, l'étude des personnages, l'analyse de la structure syntaxique des phrases et l'analyse lexicale des termes qui modalisent ou qui permettent de dégager la thématique de chaque texte. Ces éléments dont l'analyse s'impose d'un texte à un autre permettent d'étudier la dimension narrative ou la visée argumentative de la fable.

Nous présentons ici, de manière plus spécifique, l'analyse de la fable **le loup et l'agneau** à la lumière des différentes caractéristiques que nous avons relevées dans la PDA, le PER et *les caractéristiques des 50 genres* de Chartrand *et al.*

Le loup et l'agneau ⁶⁶

La raison du plus fort est toujours la meilleure :

Nous allons le montrer tout à l'heure.

Un Agneau se désaltérait

Dans le courant d'une onde pure.

Un Loup survient à jeun qui cherchait aventure,

Et que la faim en ces lieux attirait.

Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?

Dit cet animal plein de rage :

Tu seras châtié de ta témérité.

- **Sire**, répond l'Agneau, que **Votre Majesté**

Ne se mette pas en colère ;

Mais plutôt qu'elle considère

Que je me vas désaltérant

Dans le courant,

Plus de vingt pas au-dessous d'Elle,

Et que par conséquent, en aucune façon,

Je ne puis troubler sa boisson.

- **Tu la troubles**, reprit **cette bête cruelle**,

Et je sais que de moi tu médis l'an passé.

- **Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?**

Reprit l'Agneau, je tète encore ma mère.

- **Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.**

- **Je n'en ai point.** - **C'est donc quelqu'un des tiens :**

Car vous ne m'épargnez guère,

Vous, vos bergers, et vos chiens.

On me l'a dit : il faut que je me venge.

⁶⁵ Texte de Linda Corriveau, tiré de *Québec français*, numéro hors-série, hiver 2000 p. 63, proposé par Isabelle, l'enseignante co-auteure de la séquence en remplacement de la fable la cigale et la fourmi.

⁶⁶ Texte de Jean de La Fontaine

Là-dessus, au fond des forêts
Le Loup *l'emporte, et puis le mange,*
Sans autre forme de procès.

À l'analyse de cette fable, nous avons relevé en jaune la présence de sept différents termes qui reprennent totalement ou partiellement le groupe nominal le loup. Ces reprises, de natures diverses, permettent d'éviter les répétitions pouvant alourdir le texte ou le rendre incohérent. Nous avons donc identifié la cohésion comme première dimension à travailler dans cette fable.

Ensuite, nous avons observé que dans ce texte, La Fontaine construit la trame narrative autour de l'échange entre les deux personnages. Même si la structure textuelle dominante est la narration, les séquences dialogales (en turquoise) sont très présentes ici. L'analyse des dialogues et de leur insertion dans un texte à dominante narrative paraissait donc intéressante à travailler. Une telle perspective, en plus d'aider les élèves à saisir le sens global du texte en lecture, les aiderait à s'approprier les mécanismes de combinaison de différentes séquences textuelles dans un même texte, et donc à pouvoir les transférer dans leurs propres textes.

Finalement, cette fable ne déroge pas à la règle et a, comme toutes les autres, une visée argumentative qui se caractérise par la formulation de la morale de l'histoire : dimension éthique. Toutefois, dans cette fable, la morale est formulée au début (en mauve) contrairement à la plupart des fables du corpus. Ce choix de l'auteur donne en effet une dynamique différente au reste du texte, puisque la narration et les échanges qui suivent visent à confirmer cette morale de départ. La construction de la fable est donc quelque peu différente : nous avons décidé d'en proposer l'analyse à l'enseignante.

Sur le plan syntaxique, nous avons aussi relevé la construction particulière de certaines phrases (**Et que la faim en ces lieux attirait ; Dit cet animal plein de rage**) qu'il serait pertinent d'analyser avec les élèves en partant du modèle de la phrase de base.

Nous pensons qu'en travaillant ces différents phénomènes langagiers et textuels, nous pouvons enrichir la compréhension de cette fable. Par exemple, l'analyse fine des reprises de l'information permettrait d'identifier les différents personnages et d'associer chacun

d'eux à des actions bien précises. L'élève saisirait alors mieux la nature des relations entre le loup et l'agneau. Il en est de même pour l'analyse des séquences dialogales. Elles aideraient les élèves à comprendre le système d'énonciation et la trame narrative, donc à retracer la chronologie des faits. Dans ces deux cas, il y aurait un va-et-vient entre le travail d'analyse du texte et le travail langagier qui présente un double intérêt : compréhension de la fable et maîtrise des ressources textuelles, grammaticales et syntaxiques impliquées dans cette fable.

4.1.3 Anticipation des démarches de travail

Afin de susciter l'intérêt et l'engagement des élèves, nous avons anticipé les démarches que l'enseignante pourrait mettre en place. Il ne s'agissait en aucun cas, pour nous, de remettre en cause l'autonomie professionnelle des enseignantes ou de leur imposer une manière de faire. Cette démarche s'inscrit dans le cadre de notre réflexion globale sur l'opérationnalisation de l'approche d'articulation langue-texte, et elle vise à introduire une analyse beaucoup plus poussée avec les enseignantes sur les formes sociales de travail qui peuvent faciliter la mise en place d'activités qui articulent l'enseignement de la grammaire à l'enseignement des textes.

À l'analyse des caractéristiques du genre, nous pensons que la nature des textes de notre corpus implique que beaucoup des tâches soient réalisées dans le cadre d'un travail collaboratif. Il s'agit de créer des espaces de discussion et de confrontation d'idées pour amener les élèves à négocier ensemble le sens de chaque texte. Les groupes d'échange permettraient donc de travailler l'explicite et l'implicite, qui sont deux dimensions importantes de la compréhension en lecture (Falardeau, 2003). De plus, des échanges sur l'analyse des ressources langagières des textes rendraient les élèves actifs dans la formulation d'hypothèses grammaticales (Chartrand, 2016b). Par exemple, nous avons décidé de proposer que l'activité de production initiale se fasse en équipe de deux. Comme le genre de la fable est, quoique patrimonial, très peu travaillé à l'école, nous pensons que les élèves le connaissent moins bien⁶⁷. L'analyse préalable des différents textes du corpus amène à considérer des activités de discussion collective comme moyen d'enrichir la

⁶⁷ Cet à priori ne s'est pas vérifié dans la classe de Jade à Montmagny et d'Estelle à Genève, puisque plusieurs élèves connaissaient bien les fables de La Fontaine.

compréhension des textes. En effet, la portée des morales de chaque fable est souvent relative. Ces morales ne peuvent donc en aucun cas constituer des prescriptions vertueuses, même si, plus souvent qu'autrement, elles édictent des principes de bon sens. Dans cette perspective, nous considérons que les discussions collectives libres sur la visée de chaque fable sont indispensables pour contribuer à la formation de la personne de chaque élève (Bronckart, 1999), car elles induisent des confrontations aux textes et aux valeurs de la société.

En définitive, l'analyse préalable du genre de la fable, des dimensions qu'il implique et des formes de travail anticipées permet d'ancrer la recherche et la planification des activités dans une base solide et de faciliter la phase de planification collective avec les enseignantes.

4.2 Représentations et pratiques déclarées d'Isabelle et Jade

4.2.1 Isabelle de Lévis : représentations et pratiques déclarées

Lors de l'entretien pré-expérimentation mené auprès d'Isabelle, nous avons abordé différents sujets dont ses représentations de la discipline, ses pratiques et sa conception de l'articulation langue-texte.

Dans un premier temps, à la question de savoir les activités qu'elle réalise le plus en classe, Isabelle a répondu consacrer beaucoup de temps à la lecture, un peu moins à la grammaire, à l'écriture et à l'oral. Cette question en lien avec ses pratiques déclarées nous permettait de fait de voir l'importance relative qu'elle accorde à chacune des composantes de la discipline. Isabelle poursuit en ces termes :

On dirait que je suis comme en train de changer dans ma pratique. J'ai toujours pensé que c'était l'écriture. Je pense parce qu'on me l'a dit souvent à l'université. Mais là, je suis en train de me demander si ce n'est pas la lecture qui est plus importante. Parce que je trouve que l'écriture, de toute façon, ça passe par une bonne lecture. Je ne pense pas qu'on puisse bien écrire sans savoir bien lire. Je pense que c'est pour ça... Je pense, ça serait la lecture en premier. Mais, c'est vraiment en train de changer. Je ne sais pas si je vais changer ça ou si je vais continuer à le penser. **Je me rends compte dans ma pratique que je fais beaucoup de lecture.** J'imagine que ce n'est pas pour rien.

On constate à travers cette réponse qu'il y a un lien évident entre la manière dont cette enseignante conçoit la discipline, ses finalités et ce qu'elle déclare faire au quotidien dans sa classe. Nous avons donc voulu savoir comment se réalisaient concrètement ces différentes activités de lecture, d'écriture et de grammaire :

C'est toujours en lien avec le genre que je travaille. À partir de textes, puis de l'observation. Donc je n'ai pas un cours où je donne des règles. C'est vraiment à partir de l'observation de textes. On se fait des tableaux. On voit si c'est la même chose dans un deuxième texte. Je fais des séquences sur l'observation de textes.

Deux constats importants émergent de cette réponse : (1) l'enseignante s'inscrit dans une approche générique et (2) elle travaille avec ses élèves dans le cadre de séquences didactiques. Nous avons donc voulu savoir si elle établissait des liens entre les différentes composantes de la discipline dans le cadre de ces séquences didactiques. Isabelle a déclaré en faire tout le temps. Nous lui avons donc demandé de nous en donner un exemple précis.

Par exemple, pour le travail avec la subordonnée, on a commencé par **lire un texte**. Ensuite, on s'est posé des questions : on a essayé de le comprendre. Ça, c'était mon volet lecture. Ensuite, dans mon volet grammaire, on s'est posé différentes questions : on a relevé la fonction de la subordonnée, on a rempli un tableau. Ça, c'était la portion grammaire. Puis, ça nous a menés à des phrases qui étaient liées entre elles sans subordonnant. Les élèves avaient à les ajouter. Ça, c'était ma partie écriture. Ils avaient à rajouter les subordonnants pour faire les liens entre les phrases. Puis dans le prochain texte qu'ils vont écrire, ils auront à relever leurs subordonnées dans le texte et à dire de quels types ils sont.

Cette réponse montre la volonté d'Isabelle d'établir des liens entre les différentes activités de la séquence. Toutefois, ceux-ci semblent boiteux dans la mesure où le texte semble plutôt servir ici de prétexte pour l'étude d'une notion grammaticale. D'ailleurs l'enseignante admet elle-même que les activités grammaticales réalisées ne permettent pas toujours aux élèves de mieux comprendre les textes étudiés.

4.2.2 Jade de Montmagny : représentations et pratiques déclarées

Nous avons, lors de l'entretien pré-expérimentation, cherché à connaître les pratiques déclarées de Jade, ses représentations et sa conception de l'approche d'articulation.

Pour Jade, la lecture, l'écriture, la grammaire et l'oral sont les composantes de la discipline *français*. Elle considère que les compétences en lecture et en écriture sont les plus importantes de la discipline. Toutefois, elle reconnaît que le travail grammatical est au cœur de la discipline, car il permet d'acquérir des outils permettant soit de mieux comprendre ce qu'on lit soit de mieux écrire. Quand on lui demande l'importance qu'elle accorde à chacune de ces composantes, Jade répond :

Difficile d'établir une hiérarchie parce que la lecture et l'écriture sont liées... Mais, je vous dirais, peut-être l'écriture en premier. Chaque jour, je travaille l'écriture à travers **la dictée donnée**. Et mes élèves ont aussi un moment de lecture chaque jour. Donc, je dirais pas mal les deux en premier.

Par contre, quand on lui demande de classer par ordre les composantes qu'elle travaille le plus, elle répond faire beaucoup de grammaire, puis des activités d'écriture et en troisième lieu des activités de lecture. On voit que, pour Jade, le travail grammatical est une porte d'entrée vers les activités d'écriture. D'ailleurs, elle considère que l'une des principales finalités de l'enseignement grammatical, c'est de rendre les élèves capables de préciser leur pensée et de réfléchir sur les textes. Toutefois, l'enseignante reconnaît, avec son expérience, que cet enseignement grammatical peine à atteindre ces finalités-là. Elle soutient que cela est dû au fait que les élèves retiennent peu ce qu'ils apprennent. Pour les aider, elle reconnaît enseigner les notions sous une forme spiralaire, mais constate que le transfert des connaissances ne se fait pas, surtout pour les élèves réputés plus faibles.

Nous avons ensuite voulu savoir si Jade faisait des liens entre les différentes composantes :

Parfois oui, mais pas toujours. Par exemple, en analysant un texte, je peux relever des mots et demander aux élèves la signification de ceux-ci ou leur demander de faire des remarques sur l'accord ou l'orthographe. Par exemple, si je prends le groupe nominal *aucuns frais*, je peux demander aux élèves d'en justifier l'accord. Donc je vais faire de petites interventions comme ça. C'est à peu près ça.

Ici, Jade essaie de faire des liens, mais il apparaît clairement qu'il ne s'agit pas d'articulation. Ces analyses ponctuelles qu'elle fait ne sont pas de nature à favoriser une meilleure compréhension des textes. Elles semblent plutôt dirigées vers la compréhension décontextualisée de faits de langue. Comme les instructions officielles promeuvent cette articulation, nous avons voulu savoir dans quelle mesure cette enseignante les exploite.

Pour elle, « *le programme du MELS est très flou et ne propose rien* ». Toutefois, elle reconnaît que « *la progression des apprentissages est beaucoup mieux structurée, même si elle ne propose pas de pistes visant à accompagner les enseignants pour mieux articuler* ». Elle admet qu'elle doit établir seule des liens, ce qui explique que cela ne se fasse pas toujours.

4.3 Le processus d'élaboration de la séquence didactique

Le processus de collaboration avec Isabelle pour l'élaboration de la séquence sur la fable a débuté vers la fin de l'hiver 2016. Il se décline en deux grands moments : la première rencontre et l'ensemble des autres contacts avec l'enseignante.

*4.3.1 La première rencontre*⁶⁸

La première rencontre avec Isabelle s'est déroulée le 11 mars 2016. Lors de cette première rencontre officielle qui a duré deux heures, nous avons d'abord réalisé l'entretien pré-expérimentation pour recueillir des informations qui nous seraient utiles dans la mise en place des activités. Nous voulions aussi voir la conception qu'Isabelle se faisait de l'approche d'articulation pour mieux orienter la réflexion que nous avions prévue à ce sujet. Dès cette première rencontre, Isabelle nous a exprimé son intérêt pour cet objet. Ce sont des éléments que nous notons parce que la réussite de notre projet, au regard de notre approche méthodologique, était intimement liée au degré d'implication des enseignantes participantes.

À la fin de l'entrevue, nous sommes revenu sur l'ensemble du projet pour le présenter plus en détail afin de créer un échange avec l'enseignante. Il s'agissait pour nous de voir les choses de son point de vue pour conférer une dimension réaliste à notre projet. Cet échange a fait le lien avec un autre que nous avons eu par la suite sur l'approche d'articulation. Cet échange qui a pris la forme d'une *formation-causerie*⁶⁹ a duré une bonne heure. Comme nous considérons que nous apportons une expertise sur notre objet de recherche, cette

⁶⁸ Cette partie de notre thèse a été réalisée avec Marie-Andrée Lord dans le cadre de son projet de recherche (FRQSC, 2014-2017). Toutes les rencontres ont donc eu lieu en sa présence, car elle était responsable de l'ensemble du projet. À ce titre, elle a supervisé tout le processus et participé à l'ensemble des phases de ce volet : du recrutement des participantes à la mise en œuvre filmée de la séquence.

⁶⁹ Nous avons préparé une présentation sur PowerPoint sur l'articulation. Même si nous apportons notre expertise sur le sujet, cette présentation se voulait interactive. L'idée était d'éviter de creuser l'apparent faussée qui existe déjà entre le milieu de la recherche et celui des praticiens.

formation-causerie avait pour objectif de clarifier les assises théoriques de l'articulation. Une telle démarche visait à faciliter la co-élaboration de la séquence. Nous avons ensuite présenté à Isabelle des activités dans lesquelles nous considérons que le travail grammatical était articulé à l'étude des textes. Cette présentation fut enrichissante puisqu'elle a permis d'engager une riche et stimulante réflexion que nous nous sommes promis de poursuivre.

4.3.2 Les rencontres subséquentes et la finalisation du dispositif

Nous avons tenu une seconde rencontre avec Isabelle le 21 mars 2016. Cette rencontre, qui a duré trois heures et demie, avait pour objectifs de finaliser la signature des formulaires de consentement, d'échanger sur la collaboration anticipée, de déterminer un calendrier provisoire et d'entamer la réflexion sur l'élaboration de la séquence.

Après les formalités administratives, nous avons dans un premier temps échangé sur les fondements de la recherche collaborative, telle que nous l'entendons. Il était important pour nous de revenir avec Isabelle sur la co-construction des savoirs en tenant compte des réalités de sa classe. Nous avons par la suite déterminé un calendrier pour l'élaboration du dispositif et pour la mise en œuvre de celui-ci.

Finalement, la dernière partie de cette rencontre a été consacrée à la séquence elle-même. Avec Isabelle, nous avons confirmé le choix de la fable comme genre sur lequel porterait la séquence. Nous avons ensemble déterminé un premier⁷⁰ corpus, formulé un objectif général et des objectifs spécifiques à la séquence. Il a été par la suite question de délimiter, en tenant compte des impératifs de l'enseignante, les contenus d'enseignement qui pourraient faire l'objet d'un travail durant la séquence. Avant de nous quitter, nous avons convenu d'entamer l'élaboration de la séquence à partir des éléments que nous avons délimités et de nous revoir pour poursuivre le travail.

Une troisième rencontre a eu lieu le 1^{er} avril 2016 pour finaliser le corpus, finaliser le choix des contenus possiblement enseignables et entamer une analyse des textes. Nous avons pu, dès cette rencontre, présenter une première ossature de l'organisation générale de la séquence à Isabelle. Cette version a fait l'objet d'échanges et de suggestions de

⁷⁰ Celui-ci a été bonifié lors des rencontres qui ont suivi.

bonifications. Lors de cette rencontre, nous avons également, à la lumière des activités que nous proposons, discuté des formes sociales de travail qui permettraient aux élèves d'être plus investis et participatifs.

Lors des trois rencontres⁷¹ de travail, les 15, 18 et 22 avril, nous avons revu ensemble l'ensemble de la séquence pour valider la cohérence générale des séances. Nous avons par la suite revu chacune des activités (objectif, durée, tâches, modalités de travail, matériel prévu et corrigé). Ce travail a permis de finaliser la séquence⁷² que nous présentons dans la section suivante.

4.4 La séquence sur la fable : produit de notre ingénierie didactique collaborative

La séquence⁷³ que nous présentons ici est la dernière qui a fait l'objet d'une double bonification. Les premières bonifications ont été faites à la suite de la première expérimentation faite par Isabelle, qui en est elle-même co-auteure. En effet, lors de l'entretien post-expérimentation, celle-ci a formulé des commentaires sur des éléments qu'il convenait d'améliorer avant la double expérimentation. Ensuite, lorsque cette séquence bonifiée a été présentée à Jade, qui devait en faire la double-expérimentation, celle-ci a formulé quelques suggestions que nous avons intégrées. Nous présentons donc ici, le résultat final des différentes collaborations avec Isabelle et Jade : une séquence de 7 séances, dont la septième est consacrée à la planification de la production finale. Nous présentons ici les six premières séances de cours.

⁷¹ Entre les rencontres, il y avait des échanges ponctuels par courriel avec Isabelle pour clarifier ou bonifier certains éléments.

⁷² Nous avons aussi préparé un guide de l'enseignant comportant des pistes de solutions pour les différentes activités et un cahier de l'élève.

⁷³ Nous avons allégé la séquence présentée ici en retirant les images, les textes et le corrigé de certaines activités.

La première séance, que nous présentons, visait à introduire le genre et à identifier les connaissances initiales des élèves.

Première séance⁷⁴

Objectifs :

1. Introduire le travail sur la fable.
2. Dégager les caractéristiques des personnages et la morale (leçon de vie) de la fable.

Matériel :

- Texte *L'étudiant ayant chômé toute l'année...* de Linda Corriveau;
- Liste des morales pour l'activité d'écriture collaborative.

Activité 1 : Activité d'introduction de la séquence (15-20 minutes)

Buts de l'activité :

1. Amener les élèves à dégager certaines caractéristiques de la fable : morale, histoire courte, peu de personnages, valeurs associées aux personnages, présence de rimes.
2. Amener les élèves à verbaliser leurs connaissances sur la fable.

Description :

Il s'agit d'une activité d'introduction qui met en scène une adaptation de la fable *Le lièvre et la tortue*. L'enseignante fait la narration et deux élèves jouent respectivement les rôles de l'étudiant ayant chômé et de celui qui a travaillé.

L'animation n'est pas obligatoire. L'enseignante peut faire lire l'histoire à un élève ou encore la lire elle-même.

Ensuite, l'enseignante anime une brève discussion autour de cette présentation en posant les questions suivantes (qui pourront être adaptées) :

- **Que retenez-vous de cette histoire ?**
- **Qu'est-ce qui caractérise cette histoire ? (Notes : morale ou leçon de vie, longueur, nombre de personnages)**
- **Quels sont les personnages de l'histoire ? Qu'est-ce qui les caractérise ?**
- **Est-ce que cette histoire vous en rappelle une autre qui vous a déjà été racontée ?**
- **Est-ce que vous connaissez d'autres fables ?**

⁷⁴ Le nombre de séances est approximatif et dépend de la progression de chaque groupe d'élèves.

*L'étudiant ayant chômé toute l'année
se trouva fort dépourvu,
quand l'examen fut venu.
Pas un mot de vocabulaire,
pas une règle de grammaire.
Il alla pour chercher sa copie,
chez un étudiant son ami,
le priant de lui prêter sa copie pour ne pas couler :
« Jusqu'à la fin de l'examen, je la cacherai, sois-en certain.
N'aie pas peur du principal, crois bien que je m'en fiche pas mal. »
Mais l'ami n'est pas tricheur.
Malheureusement pour son copain,
ni aujourd'hui ni tout à l'heure,
il ne lui donnera un coup de main.
« Qu'as-tu fait cette année?
- Je chômais, ne t'en déplaie.
- Tu chômais, j'en suis fort aise,
eh bien, coule maintenant ! »*

Texte de Linda Corriveau, tiré de *Québec français*, numéro hors-série, hiver 2000 p. 63

- 1) Que retiens-tu de cette histoire ?
- 2) Qu'est-ce qui caractérise cette histoire ? Autrement dit, qu'a-t-elle de particulier ?
- 3) Quels sont les personnages de l'histoire ? Qu'est-ce qui les caractérise ?
- 4) Est-ce que cette histoire t'en rappelle une autre qui t'a déjà été racontée ? Si oui, laquelle ?
- 5) Est-ce que tu connais d'autres fables ?

Activité 2 : Activité d'écriture collaborative (30-40 minutes)

Buts de l'activité :

1. Produire une première fable avant apprentissage ;
2. Prendre conscience des difficultés à travailler ;
3. Donner du sens au travail à venir.

Description :

Cette activité ne présente pas d'articulation, mais il s'agit d'une activité préalable aux autres (activité de production initiale, voir Dolz, Schneuwly et Noverraz, 2001 et Dolz, Gagnon et Vuillet, 2011).

En équipe de trois ou quatre, les élèves doivent rédiger une courte histoire (100 à 150 mots) qui ressemble à celle de *l'étudiant ayant chômé toute l'année*. L'enseignante peut également décider de faire travailler les élèves individuellement, tout dépendant du contexte de classe.

Critères de production :

- un texte court (100 à 150 mots) ;
- très peu de personnages (deux personnages) ;
- les personnages peuvent être des humains ou des animaux ;
- l'histoire doit présenter une morale (pour celles et ceux qui voudraient stimuler leur imagination, vous pouvez consulter la liste des morales distribuées).

Liste de morales (leçons de vie) :

- Il faut s'entraider, c'est la loi de la nature.
- Qu'un ami véritable est une douce chose.
- Aide-toi et le ciel t'aidera.
- L'avarice perd tout en voulant tout gagner.
- L'habit ne fait pas le moine.
- Les gens sans bruit sont dangereux.
- La parole est d'argent, mais le silence est d'or.
- Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué.
- Il n'est pire sourd que celui qui ne veut pas entendre.
- Faute avouée est à demi pardonnée.

Les histoires seront lues devant la classe à la fin du cours et au début du cours suivant.

Bilan du cours :

L'enseignante fait un retour sur les notions importantes de la séance (oral et écrit).

La deuxième séance visait à travailler la structure narrative des textes analysés et, par le biais des indices langagiers, d'analyser les personnages et leurs relations.

Deuxième séance

Objectifs :

1. Dégager la structure narrative d'une fable.
2. Dégager les caractéristiques des personnages et les relations qu'ils entretiennent grâce aux indices langagiers.

Matériel :

- Texte **le corbeau et le renard**
- La vidéo de la fable disponible en ligne :
<https://www.youtube.com/watch?v=xYMgdW7-s9E>

Activité : Retour sur l'activité d'écriture collaborative (15-20 minutes)

Buts de l'activité :

1. Amener les élèves à dégager certaines caractéristiques de la fable : morale, histoire courte, peu de personnages, valeurs associées aux personnages, présence de rimes.
2. Amener les élèves à dégager la structure narrative de la fable.

Description :

- Demander à chaque équipe de lire à haute voix l'histoire rédigée.
- L'enseignante choisit d'intervenir en cours d'activité ou à la toute fin pour :
 - 1) faire remarquer aux élèves que les histoires rédigées comportent un début (une situation initiale), un élément perturbateur (ou déclencheur), des péripéties (actions) et un dénouement et, facultativement, une situation finale;
 - 2) faire remarquer aux élèves que la morale n'est pas toujours au début ou à la fin;
 - 3) faire le parallèle avec d'autres genres de textes narratifs étudiés auparavant, dont le récit d'aventures et le roman.

Activité : Visionnement de la fable **le corbeau et le renard** (15 – 20 minutes)

Buts de l'activité :

1. Amener les élèves à identifier les différentes composantes du schéma narratif.
2. Amener les élèves à comprendre l'importance de travailler les fables de La Fontaine.

Description :

- En guise de préambule, l'enseignante donne quelques informations sur l'auteur des fables, Jean de La Fontaine.
- Ensuite, les élèves visionnent la fable **le corbeau et le renard**.
<https://www.youtube.com/watch?v=xYMgdW7-s9E>
- L'enseignante remet le texte de cette fable aux élèves.
- Elle leur demande de commencer par dégager la structure de la fable et de trouver la morale de celle-ci.
- Elle les incite à faire un lien entre cette morale et une situation de la vie courante.
- L'enseignante présente des publicités et des caricatures pour montrer l'importance de comprendre les textes de La Fontaine qui sont toujours d'actualité. Elle peut décider ou non d'inclure cette présentation à la séquence.

Activité 3 : La structure narrative de la fable

- Dégage la structure narrative de cette fable en complétant le tableau qui suit. Tu dois dire **dans tes mots** à quoi correspond chacune des parties du schéma narratif.

Composante du schéma narratif	Dans la fable le corbeau et le renard
Situation initiale	
Élément déclencheur	
Péripéties ou actions (il y en a deux)	
Dénouement	
Situation finale	

2) Quelle est la morale (ou la leçon de vie) de cette fable ?

3) Décris brièvement une situation de la vie courante qui pourrait ressembler à l'histoire de cette fable (deux à trois phrases maximum).

Activité 4 : Les caractéristiques des personnages (15-20 minutes)

But de l'activité :

1. Amener les élèves à repérer les indices langagiers qui permettent de comprendre les caractéristiques des personnages et les relations entre ceux-ci.

Description :

Seuls ou en équipe, les élèves doivent répondre à cette question :

❖ *Quels sont les mots, les groupes de mots, les expressions qui permettent de comprendre les attitudes et les actions du Renard et du Corbeau ?*

Dans cette activité, l'enseignante doit faire observer certains éléments importants aux élèves :

- ✓ marques de modalité : phrases de type exclamatif et de type interrogatif (et impératif) ;
- ✓ discours rapportés ;
- ✓ mots qui montrent la supériorité ou la hiérarchie ;
- ✓ les figures de style, plus précisément la métaphore *Vous êtes le Phénix des hôtes*

de ces bois pour faire comprendre aux élèves que le Renard est en train de faire un compliment au Corbeau. Un phénix est « Oiseau fabuleux des mythologies antiques, au plumage vivement coloré, qui vivait plusieurs siècles et se brûlait lui-même sur un bûcher pour renaitre de ses cendres » (*Antidote 8*) ;

- ✓ les adjectifs ;
- ✓ l'idée d'inversion pour mieux comprendre la fable et pour faire des rimes (rimes => à voir plus tard).

- ✓ Lorsque le corbeau ouvre un **large** bec => indice qu'il est fier et heureux de faire entendre son chant. Si on enlève l'adjectif *large*, la phrase est toujours correcte (syntaxique), mais le sens est différent. **Cet exemple montre bien à quel point le choix des mots n'est pas arbitraire pour l'auteur.**

- ✓ Morale (ou leçon de vie) : faire le lien entre les types et formes de phrases (formulation des morales). Pour amener les élèves à bien repérer les morales dans les activités de lecture et pour les amener à rédiger correctement des morales dans des fables, il faut mettre l'accent sur les types de phrases utilisées par Jean de La Fontaine pour formuler les morales (ou leçons de vie). Dans **le corbeau et le renard**, il utilise une phrase de type impératif : *Sachez que tout flatteur vit aux dépens de celui qui l'écoute*. Ici, c'est le verbe à l'impératif présent qui nous indique le type de phrase et qu'il s'agit de la morale de la fable. **Note : une activité sur les temps verbaux est prévue plus loin dans la séquence.**

Bilan du cours :

- L'enseignante fait un retour sur les notions importantes de la séance (oral et écrit).

La troisième séance visait à approfondir la compréhension des textes, tout en travaillant des éléments relevant de la langue.

Troisième séance

Objectifs :

1. Comprendre la symbolique des personnages (animaux) dans la fable ;
2. Repérer les chaînes de reprise de l'information pour comprendre les relations entre les personnages ;
3. Dégager la morale de la fable.

Matériel :

- Le texte de la fable **le loup et l'agneau** ;
- Les entrées du dictionnaire (*Antidote*) ou le dictionnaire disponible en classe ;
- Tableau (symbolique des personnages) ;
- Tableau des prédictions.

Activité 5 : la symbolique des animaux (15-20 minutes)

Buts de l'activité :

1. Amener les élèves à faire des liens entre les caractéristiques des animaux et leurs actions.
2. Amener les élèves à distinguer le sens propre du sens figuré.

Description :

- L'enseignante demande aux élèves de remplir le tableau qui suit à la lumière de la lecture du document intitulé *La symbolique des animaux* (les entrées de dictionnaire). L'enseignante peut aussi décider de ne pas utiliser ce document. Elle peut demander aux élèves d'utiliser les dictionnaires qui sont disponibles dans la classe.
- Mentionner aux élèves qu'ils devront refaire ce travail lorsqu'ils auront à rédiger leur fable.

Animal	Sens propre	Sens figuré	Actions possibles des personnages
Agneau			
Lion			
Loup	.		
Poisson			
Tigre			

Activité 6 : Activité de prédiction (15-20 minutes)

But de l'activité :

1. Amener les élèves à faire des prédictions à partir des caractéristiques des animaux.

Description :

- L'enseignante demande aux élèves de prédire les relations qu'il y aura entre le loup et l'agneau à partir des caractéristiques trouvées dans l'activité précédente (discussion) ;
- Lecture à haute voix de la fable **le loup et l'agneau** ;
- Confrontation et confirmation des prédictions.

Au sujet ...	Ce que je prédis	Ce que le texte dit
du loup		
de l'agneau		

Activité 7 : la reprise de l'information pour mieux comprendre l'histoire
(15-20 minutes)

But de l'activité :

1. Amener les élèves à repérer les chaînes de reprise et à mieux comprendre la trame narrative.
2. Amener les élèves à comprendre l'utilité de la reprise de l'information en lecture et en écriture.

Description :

- L'enseignante demande aux élèves de :
 - 1) relever tous les mots et groupes de mots qui font référence au Loup ;
 - 2) remplacer tous ces mots ou groupes de mots par *le Loup* ;
 - 3) donner les raisons pour lesquelles l'auteur désigne le Loup par d'autres noms.

Note : L'enseignante peut aussi faire visionner la vidéo **le loup et l'agneau** *avant* ou *après* l'activité sur la reprise pronominale :
<https://www.youtube.com/watch?v=WmZKb5WIR8g>

Bilan du cours :

- L'enseignante fait un retour sur les notions importantes de la séance (oral et écrit).

La quatrième séance poursuit l'analyse fine et la compréhension des textes articulée à des activités langagières.

Quatrième séance

Objectifs :

1. Amener les élèves à comprendre la fable en travaillant le vocabulaire, les expressions, les figures de style.
2. Amener les élèves à comprendre le recours à différents temps verbaux dans la fable.

Matériel :

- La vidéo de la fable **le renard et la cigogne** disponible en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=k8HTMNOdPOc>
- Le texte de la fable *Le Renard et la Cigogne*.

Activité : Visionnement de la fable **le renard et la cigogne** (15-20 minutes)

But de l'activité :

1. Approfondir la compréhension de la fable **le renard et la cigogne**.

Description :

- L'enseignante interroge les élèves sur le sens de la fable, la morale de l'histoire.
- Retour rapide sur le schéma narratif.
- Elle demande aux élèves s'ils l'ont trouvée difficile à comprendre. Si oui, pourquoi ? (vocabulaire, expressions utilisées).

Activité 8 : Activité sur le vocabulaire (15-20 minutes)

But de l'activité :

1. Approfondir la compréhension de la fable **le renard et la cigogne** par un travail sur le lexique.

Description :

- L'enseignante sélectionne des mots ou des expressions à définir :

- 1) *se mit un jour en frais* ;
- 2) *apprêts* ;
- 3) *brouet* ;
- 4) *chichement* ;
- 5) *je ne fais point cérémonie*.

- L'enseignante présente quatre définitions pour chaque mot (ou expression) et elle demande aux élèves de choisir la bonne réponse et de la justifier (à l'oral) en se basant sur le contexte, le sens de l'histoire.

- L'enseignante demande aux élèves de trouver des synonymes aux mots qui suivent :

compère, commère, galant, logis, hôtesse, loua, sire

Note : Des synonymes sont proposés aux élèves. Ces derniers doivent faire les bonnes associations et les justifier à l'oral.

Activité 9 : Activité portant sur les temps verbaux (30-40 minutes)

But de l'activité :

1. Amener les élèves à comprendre le recours à différents temps verbaux dans la fable, plus précisément dans les discours rapportés et dans les morales énoncées.

Description :

- L'enseignante demande aux élèves de repérer **tous les verbes** présents dans les discours rapportés (et dans les propos qui introduisent les discours rapportés) et dans la morale dans la fable **le corbeau et le renard**. Elle peut réaliser la même activité avec la fable **le loup et l'agneau** (enrichissement).
- Elle fait d'abord un rappel au sujet des manipulations syntaxiques à utiliser pour repérer un verbe.
 - 1) L'encadrement par *ne ... pas*. Attention ! Quand le verbe est à l'infinitif, le *ne pas* se place devant le verbe. Si le verbe est utilisé avec un auxiliaire, le *ne* doit être devant l'auxiliaire et le *pas* après l'auxiliaire et devant le verbe.
 - 2) On peut essayer de conjuguer le verbe.
 - 3) Le verbe est généralement placé après le groupe qui occupe la fonction de sujet.

- L'enseignante demande aux élèves de compléter le tableau qui suit.

Verbe	Verbe à l'infinitif	Mode - Temps	Pronom personnel ou groupe du nom avec lequel le verbe est en relation.	À quoi renvoie le pronom ?	Introduire le discours rapporté direct	Dans le discours rapporté direct	Morale (leçon de vie)

- L'enseignante demande aux élèves d'établir certains constats à la suite de l'activité en répondant aux questions qui suivent.

- 1) Qu'avez-vous remarqué quant à l'utilisation des temps-modes verbaux dans les discours rapportés directs ?
- 2) Qu'avez-vous remarqué quant à l'utilisation des temps-modes verbaux dans la morale ?
- 3) De façon générale, que nous apprend l'analyse des verbes et des pronoms (ou des groupes de mots) avec lesquels ils sont en relation dans les textes ?

Enrichissement : L'enseignante demande aux élèves de remplir le même tableau, mais avec la fable le loup et l'agneau cette fois (en classe ou en devoir).

Bilan du cours :

L'enseignante fait un retour sur les notions importantes de la séance (oral ou écrit)

La cinquième séance est consacrée à l'étude du discours rapporté dans la fable.

Cinquième séance

Objectif :

1. Comprendre l'importance du discours rapporté dans la fable ;

Matériel :

- ✓ Le texte **le loup et l'agneau**
- ✓ Le texte **le renard et la cigogne**

Activité 10 : Discours rapporté direct à partir de la fable **le loup et l'agneau** et dans celle intitulée **le renard et la cigogne** (15-20 minutes)

But de l'activité :

1. Comprendre l'importance du discours rapporté dans la fable.

Description :

- ✓ L'enseignante demande aux élèves de repérer toutes les paroles du Loup et de l'Agneau dans les fables à l'étude.
- ✓ Elle demande aux élèves de trouver les indices qui les ont conduits à dire qu'il s'agit des paroles du loup ou de celles de l'agneau.
- ✓ L'enseignante doit faire remarquer aux élèves la présence de verbes de paroles. En même temps, elle peut travailler la ponctuation liée au discours rapporté (guillemets, tiret, deux-points).

L'enseignante doit demander aux élèves de ne pas surligner les propos du narrateur.

Activité bonus : Retour sur le caractère des personnages à travers les différentes fables lues

(15-20 minutes)

Cette activité bonus ne figure pas dans le cahier de l'élève. Elle est à réaliser à l'oral pour montrer aux élèves qu'un même personnage peut avoir différents caractères dans des fables différentes.

But de l'activité :

1. Travailler le caractère des personnages dans différentes fables.

Description :

- ✓ L'enseignante lit (ou relit, dans certains cas – la relecture n'est pas obligatoire) à haute voix les fables suivantes :

- ✓ **le loup et l'agneau**
- ✓ **le loup et la cigogne**
- ✓ **le renard et la cigogne**
- ✓ **le corbeau et le renard**

- ✓ Les élèves suivent dans le recueil.

Une brève discussion suit dans le but de montrer les récurrences et différences entre les mêmes personnages dans diverses fables.

Exemples :

- ✓ Le renard est rusé et réussit à piéger le corbeau dans et **le corbeau et le renard**.
- ✓ Le renard se fait avoir par la cigogne dans une autre fable. Elle lui rend la pareille.
- ✓ Le loup est le prédateur dans **le loup et l'agneau**, mais il se fait secourir par une cigogne dans une autre fable.

La sixième et dernière séance de cours visait à faire un bilan des caractéristiques du genre qu'est la fable. Cette séance a permis aussi d'analyser une fable avec des personnages humains.

Sixième séance

Objectif :

1. Résumer et comprendre les caractéristiques génériques de la fable.

Matériel :

- Le texte **le laboureur et ses enfants**.
- La vidéo de Boudin.
- Fiche critériée de la fable.

Activité 11 : La fable **le laboureur et ses enfants** » (15 minutes)

Buts de l'activité :

Faire observer aux élèves que les personnages ne sont pas toujours des animaux ;
Dégager la structure narrative de l'histoire et la morale.

Description :

- L'enseignante faire lire la fable aux élèves et leur pose les questions qui suivent :
 - ✓ Résume l'histoire dans tes mots.
 - ✓ Quels sont les principaux personnages ?
 - ✓ Qu'ont-ils de particulier si nous les comparons à ceux des autres fables lues au cours des derniers cours ?
 - ✓ Quelle est la morale de la fable ?
 - ✓ Que penses-tu de cette morale ? Comment pourrais-tu la mettre en pratique dans ta vie ?

Activité 12 : Boudin (15-20 minutes)⁷⁵

⁷⁵ À la base, cette activité a été élaborée par Andrée Brisson, enseignante à la Commission scolaire des Navigateurs. Elle a été reprise et proposée par Isabelle avec qui nous avons travaillé pour cette recherche.

Buts de l'activité :

1. Amener les élèves à comprendre l'histoire à travers la structure narrative.
2. Amener les élèves à comprendre les procédés stylistiques utilisés par l'auteur.

Description :

- L'enseignante fait écouter une première fois la vidéo sans remettre le questionnaire aux élèves.
- L'enseignante distribue le questionnaire aux élèves et leur laisse le temps de prendre connaissance des questions avant la deuxième écoute.
- Pendant la deuxième écoute, les élèves peuvent répondre aux questions.
- L'enseignante fait la correction de l'activité en grand groupe.

Pour accéder à la vidéo : <https://www.youtube.com/watch?v=4WILWmVmwZ8>

Questionnaire

(Compréhension)

1. Comment se comporte Boudin au début de la fable ?
2. Qu'arrive-t-il soudainement à Boudin ?
3. Comment réagit Boudin à cet événement inattendu ?
4. Quel personnage lui vient en aide ? De quelle façon y arrive-t-il ?

(Interprétation)

5. Quelle est la morale de cette fable ?
6. a) Quelle figure de style est employée par le 2^e personnage ?
6. b) Que signifie cette figure de style ?
7. Quel(s) changement(s) remarques-tu chez Boudin après le passage de ce personnage ?

Bilan des apprentissages - élaboration de la fiche critériée de la Fable

- L'enseignante fournit un tableau à compléter, lequel comporte les différentes catégories dans lesquelles les différentes caractéristiques de la fable seront classées et explicitées.
- L'enseignante procède à la correction avec les élèves.

Éléments analysés	Caractéristiques
Situation de communication : Qui est le destinataire ? À qui s'adresse la fable ?	
Situation de communication : Nombre de personnages ? Caractéristiques des personnages ? Univers fictif ou réel ?	
Situation de communication Intention de communication, autrement dit quel est le but de la fable ?	
Situation de communication : Thèmes traités ?	
Longueur du texte	
Discours rapporté	
Syntaxe (structure des phrases)	
Rimes	
Vocabulaire imagé	
Figures de style	

4.5 Conclusion du chapitre

Ce chapitre, à travers l'analyse préalable que nous y présentons, fait ressortir les principales caractéristiques de la fable. Ce travail a mis en lumière les dimensions qu'il est possible d'exploiter pour faire en sorte que les activités de lecture permettent de mieux comprendre les textes lus et, en retour, que ces textes aident les élèves à mieux comprendre le fonctionnement des phénomènes langagiers analysés. En ce sens, nous considérons l'analyse préalable comme une étape déterminante, puisqu'elle facilite ensuite toute la phase de planification collective avec les enseignantes.

Le second intérêt de ce chapitre réside dans le fait qu'il permet de relever la diversité et la richesse des profils des participantes, la dynamique du processus de collaboration, les modalités de travail et le résultat de la collaboration. Ces éléments, qui sont au cœur de l'ingénierie didactique collaborative, permettront d'enrichir la réflexion sur la validité des dispositifs, car c'est à partir de la phase de conception des dispositifs que s'engage leur processus de validation (Artigue, 1996, p. 257). En effet, les choix que nous avons opérés durant cette phase, les profils personnels des enseignants et leurs représentations de la discipline aideront à bonifier l'analyse a posteriori de la mise en œuvre des dispositifs. Cette analyse permettra entre autres de dégager les éléments qui entravent ou qui facilitent l'opérationnalisation de l'approche d'articulation dans la classe.

Dans le chapitre suivant, nous présentons aussi les résultats des deux premières phases de la recherche portant sur le slam : l'analyse préalable et la conception de la séquence didactique. Afin garder notre démarche logique et cohérente, nous suivrons donc la même démarche que celle utilisée dans ce chapitre.

Chapitre 5 : Résultats des deux premières phases de la recherche portant sur le slam

Dans ce chapitre, nous analysons des données de la séquence portant sur le slam. Nous suivons donc la même démarche que nous avons adoptée dans le chapitre 4 (fable). Nous présentons d'abord l'analyse à priori que nous avons faite du genre à l'étude (5.1) et les représentations et pratiques déclarées des enseignantes qui ont participé à son expérimentation (5.2) ; nous décrivons ensuite l'ensemble du processus d'élaboration du dispositif (5.3) et, finalement, comme dans le chapitre précédent, nous présentons la séquence didactique qui en a résulté (5.4).

5.1 Analyse préalable du slam : genre, objets et corpus

5.1.1 *Le slam : un genre poétique contemporain*

Si la fable est un genre dont l'enseignement remonte à plusieurs siècles (Louichon, Bishop & Ronveaux, 2017), le slam est, quant à lui, un genre plutôt récent, car sa pratique sociale et sa didactisation remontent seulement au début des années 2000 (Émery-Bruneau & Néron, 2016). Pour Vorger (2011), même si le genre du slam renvoie à priori à des traditions de poésie orale, il est difficile de lui accoler des caractéristiques propres et fixes comme pour d'autres genres. Ainsi, même s'il y a des éléments qui sont propres au slam, le chercheur soutient « qu'un texte de slam est souvent reconnu comme tel par l'appartenance de son auteur à la communauté des slameurs » (p. 18). Toutefois, malgré le fait que le slam soit un genre en construction, on lui reconnaît des caractéristiques empruntées à la narration, à la poésie et à l'argumentation, car il a une visée argumentative (Émery-Bruneau & Néron, 2016).

5.1.2 *Le slam dans la Progression des apprentissages⁷⁶ (Québec) et dans le Plan d'études roman⁷⁷ (Suisse)*

Au Québec, le terme *slam* est explicitement utilisé dans la PDA. L'enseignement de ce genre est prescrit en même temps que celui de la poésie engagée et de la chanson engagée au second cycle du secondaire, notamment en quatrième année (15-16 ans). La PDA reste cependant très évasive sur les dimensions du slam qu'il serait pertinent de travailler. Au

⁷⁶ Désormais PDA.

⁷⁷ Désormais PER.

mieux, elle se limite aux caractéristiques générales de la poésie. Cela ne permet toutefois pas de prendre en compte les spécificités du slam, un genre qui emprunte à plusieurs autres genres.

En Suisse romande, en revanche, le terme *slam* est absent du PER. Celui-ci prescrit plutôt l'enseignement de poésie et de la chanson au degré secondaire I, soit en 9^e-10^e et 11^e année (de 12 à 15 ans) à la fois en lecture, en écriture et en production orale. Ces deux documents se limitent donc à présenter quelques caractéristiques du texte poétique.

Pour mener l'analyse préalable du genre dont nous présentons les principaux éléments ici, nous nous référons aux travaux de Vorger (2011), de Chartrand *et al.* (2013) et d'Émery-Bruneau et Brunel (2016). Tous présentent les dimensions qu'il est possible d'étudier dans le slam. Dans un premier, nous reprenons ici celles qui nous semblent déterminantes, puis nous les mettrons à l'épreuve avec un texte de notre corpus. Il est possible de recouper les dimensions propres au slam en quatre catégories.

Les caractéristiques grammaticales du slam

Le slam est un genre dont la production est réalisée dans l'objectif de dire le texte qui est écrit. De plus, il y a un souci de performance (Émery-Bruneau & Brunel, 2016). Ces deux éléments ont une implication sur la construction des phrases. Il est donc important d'étudier la structure syntaxique des phrases du slam qui sont parfois à construction particulière ou très simples. Dans plusieurs slams, le recours aux phrases à construction particulière s'impose parfois pour permettre au slameur d'exprimer une idée bien précise. De plus, certains slams se caractérisent par des phrases très simples et très courtes qui visent à accélérer le rythme du texte.

*Je suis à la rue
Je suis à la vue
Juste sous ton nez
Presque sous ton aile...
Je suis Steve
Gabrielle
Audrey
Eduardo
Mohammed
Gilles
Jessie
Je suis
Tu es
Je suis tué
Je suis l'indifférence et les préjugés
Je suis la différence et le jugement
Je suis
Tu es
Je suis tué par votre silence...*

Cet extrait de **Je te suis tu m'es** du slameur québécois David Goudreault montre comment l'auteur fait progresser son texte à un rythme soutenu en ayant recours à des phrases très courtes.

Les caractéristiques communicationnelles du slam

Pour Chartrand *et al.* (2013), le slam est un genre produit avec l'intention de performer. Cette intention implique donc que l'auteur fasse des choix qui permettent de capter et de garder l'attention de son auditoire, car la performance se fait le plus souvent devant un public. De plus, le slam est un genre dont les textes abordent des thèmes récurrents (amour, langue, slam, poésie, etc.). L'analyse préalable des textes de notre corpus permet de relever différents thèmes qui pourraient être analysés en classe par une entrée lexicale. Il y a donc des liens à établir entre l'analyse thématique et l'analyse lexicale.

Les caractéristiques sémantiques du slam

Dans ce genre, l'intention de performance et la nécessité d'oraliser le texte impliquent le recours à des figures de style qui permettent aux slameurs de rendre concrets les éléments qu'ils abordent dans leurs textes. De plus, comme le slam constitue, plus souvent qu'autrement, un moyen d'exprimer un engagement, une souffrance ou encore une identité, les auteurs y ont beaucoup recours à de la modalisation et à un vocabulaire connoté.

Les caractéristiques textuelles du slam

Sur le plan textuel, les textes appartenant au slam se distinguent par une forte présence des marques énonciatives. Nous pensons qu'il est important de les analyser pour amener les élèves à distinguer dans un texte les traces de l'auteur et celles de l'auditoire. De plus, comme ce genre emprunte à la poésie, il présente une structure compositionnelle propre aux textes poétiques. Il importe donc d'y analyser les éléments prosodiques, la versification et les rimes pour amener les élèves à saisir, entre autres, les marques d'oralité qui caractérisent ce genre.

5.1.3 La détermination et l'analyse préalable de notre corpus

Nous présentons dans cette section les textes que nous avons sélectionnés, en indiquant pour chacun d'eux les dimensions enseignables. Il s'agissait pour nous de mettre ces textes en écho avec le PER et la PDA avant de les soumettre à l'appréciation de Gisèle et d'Estelle qui sont co-auteurs de cette séquence. Le tableau suivant fait la synthèse de l'analyse préalable de notre corpus de textes.

Tableau 11 : Synthèse de l'analyse préalable des dimensions du slam

Texte	Dimensions enseignables
<p>J'écris à l'oral, Grand corps malade (France)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyse thématique par le biais du champ lexical ▪ Analyse textuelle : structure narrative, marques énonciatives, séquences textuelles, progression et structure compositionnelle du texte ▪ Analyse syntaxique : structure de P, phrases à construction particulière et leur effet dans le texte ▪ Types de phrases (phrase exclamative pour exprimer les sentiments, les jugements et les émotions) ▪ Analyse des adjectifs et de la ponctuation ▪ Analyse sémantique : lexique et figures de style
<p>Je te suis tu m'es, David Goudreault (Canada)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyse thématique par le biais du champ lexical ▪ Analyse textuelle : marques énonciatives, séquences textuelles et structure compositionnelle du texte ▪ Structure des phrases : phrases simples – phrases complexes et leur effet dans le texte ▪ Analyse sémantique : lexique et figures de style (métaphore, comparaison et personnification)
<p>Le blues de l'instituteur, Grand corps malade (France)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyse thématique par le biais du champ lexical ▪ Analyse textuelle : marques énonciatives, séquences textuelles et structure compositionnelle du texte ▪ Structure des phrases : phrases simples – phrases complexes et leur effet dans le texte ▪ Analyse sémantique : lexique et figures de style (métaphore, comparaison et personnification)
<p><i>Feuille vide</i>⁷⁸, Henriqué (Brésil)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyse thématique par le biais du champ lexical ▪ Analyse textuelle : marques énonciatives, séquences textuelles et structure compositionnelle du texte ▪ Structure des phrases : phrases simples – phrases complexes et leur effet dans le texte ▪ Analyse sémantique : lexique et figures de style (métaphore, comparaison et personnification)

Comme le montre le tableau, on observe que pour les quatre textes, les dimensions enseignables se recoupent. Même si le genre étudié est relativement récent, le recoupement de ces dimensions permet de soutenir que les caractéristiques propres au slam semblent stables d'un texte à l'autre.

⁷⁸ Ce texte a été finalement retiré du corpus après discussion avec les enseignantes lors de la phase de négociation. Le temps dont nous disposions pour la séquence ne permettait pas de l'étudier finement. Nous présentons néanmoins l'analyse préalable que nous en avons faite.

Nous présentons ci-dessous l'analyse préalable des figures de style et de la construction des phrases d'un extrait du slam⁷⁹ **Je te suis tu m'es** de David Goudreault à la lumière de ces caractéristiques que nous avons relevées.

Je te suis tu m'es, David Goudreault

Je suis à la rue

Je suis à la vue

Juste sous ton nez

Presque sous ton aile...

Je suis Steve

Gabrielle

Audrey

Eduardo

Mohammed

Gilles

Jessie

Je suis

Tu es

Je suis tué

Je suis l'indifférence et les préjugés

Je suis la différence et le jugement

Je suis

Tu es

Je suis tué par votre silence...

Je suis blanc

Noir ou jaune

Même que souvent

Je suis gris comme la faune

Ou vert fluo

[...]

Est-ce que je suis de ce monde

Est-ce que je suis vraiment seul

Est-ce que je me bats encore un round

Est-ce que c'est ce qu'ils veulent ?

Dans les slams, le choix des procédés stylistiques est importants parce que ces derniers permettent à l'auteur d'imager son discours et de le rendre plus concret pour

⁷⁹ Comme ce texte est long, nous avons fait le choix de nous limiter à l'analyse préalable de quelques figures de style qu'il contient.

l'auditoire. Ainsi, on note que les reprises anaphoriques *Est-ce que* (en mauve) confèrent une musicalité au texte. On peut donc s'en saisir pour étudier les traces de l'oralité dans le slam. Quant aux métaphores (en jaune) et à la comparaison (en turquoise) relevées, nous pensons que l'analyse du texte devrait amener les élèves à comprendre le contexte de leur utilisation (établir des liens entre deux ou plusieurs éléments) et l'effet qu'elles ont dans le texte et sur le lecteur (donner un aspect concret à un élément plutôt abstrait).

Sur le plan syntaxique, cet extrait montre comment l'auteur construit son texte à partir de phrases très minimales (en vert). Nous pensons qu'il s'agit là d'une dimension à approfondir pour montrer l'accélération du discours, ce qui est une caractéristique du slam.

5.2 Représentations et pratiques déclarées des participantes

5.2.1 Gisèle de Genève : représentations et pratiques déclarées

Lors de l'entretien de pré-expérimentation, notre canevas, outre les questions liées à la formation initiale des participantes, comprenait deux autres catégories de questions respectivement liées aux représentations et aux pratiques déclarées en lien avec l'enseignement du français au secondaire. Ces questions avaient une importance particulière, car les réponses nous permettraient de prendre en compte certains éléments pour la conception des dispositifs. Aussi, à travers les pratiques déclarées, nous voulions anticiper les activités et les formes sociales de travail que nous pourrions mettre en place dans le cadre de cette séquence.

Comme notre objet consistait à voir la manière dont il est possible d'articuler les différentes composantes de la discipline, nous avons cherché à savoir l'importance relative que cette enseignante accorde à l'écriture, à la lecture et la grammaire.

La première question visait à savoir la manière dont cette enseignante se représente la discipline et la place qu'elle accorde à chacune des composantes de celle-ci dans sa pratique. Sa réponse à cette interrogation est la suivante :

J'ai essayé de séparer ma semaine **pour équilibrer le travail sur la lecture, le travail sur l'écriture et le travail sur la maîtrise technique de la langue.** Moi je mets beaucoup **ponds sur l'écriture**, car ça me semble assez important. Donc j'essaie de faire beaucoup écrire mes élèves. À vrai dire, j'essaie de trouver un équilibre entre les 3. Je n'arrive pas à faire une hiérarchie entre les trois. Simplement, moi j'utilise **l'écriture pour essayer de condenser ce qu'on fait dans les deux autres composantes** (lecture et grammaire).

À travers ce propos, on note déjà que l'enseignante, dans ses représentations et dans ses pratiques déclarées, (1) reconnaît les composantes de la discipline *français* et (2) dit les lier par le biais des activités d'écriture qui, pour elle, constituent le socle des apprentissages de la discipline. Elle considère en effet que l'écriture est un moyen de travailler la langue et la lecture. Le texte, produit de l'activité langagière, est donc au centre de l'enseignement du français dans la classe de Gisèle.

Lorsque nous lui avons demandé de classer par ordre d'importance les composantes de la discipline, elle a répondu ceci :

« Cela est trop compliqué pour moi. Je n'ai pas envie de faire de hiérarchie, parce que chacune d'elles correspond à différentes compétences dont on a besoin. Ce sont les trois à la fois qui forment le français. »

Nous avons voulu, par la suite, savoir la manière dont elle procédait au quotidien pour trouver cet équilibre entre lecture, écriture et pratique de la langue. L'enseignante affirme être animée par la volonté de mettre en œuvre ce qui est vu en grammaire en écriture et en lecture :

« J'organise les activités d'écriture à partir des textes travaillés en lecture. Je privilégie beaucoup des activités d'écriture collaborative pour ensuite amener les élèves à faire le travail sur la langue dans les textes produits. »

Le constat qui se dégage des propos de Gisèle, c'est d'abord une volonté de lier le travail sur la langue et celui sur les textes.

Quant à la question de savoir si le programme et les manuels l'aident à faire les liens qu'elle souhaite, Gisèle soutient que non. Elle affirme donc recourir peu aux manuels,

surtout parce que ceux-ci véhiculent quelques fois des contresens qui ne sont pas profitables aux élèves. Quant au Plan d'études roman, même s'il invite explicitement à faire des liens lecture-grammaire-écriture, elle soutient qu'il n'y aide pas, car elle voit dans sa structure une forme de cloisonnement⁸⁰. Elle soutient en effet que le programme est divisé selon les compétences à travailler et qu'il ne présente pas d'éléments qui permettent d'établir des liens. C'est donc à l'enseignant qu'il revient, dans sa pratique, de déterminer des objectifs et de trouver le moyen de faire des liens pertinents entre les différents apprentissages de la classe de français.

Finalement, pour Gisèle, il est important de lier l'étude texte-langue, car cela permet de développer chez l'élève une capacité à construire et à organiser son discours (compétence en écriture), une capacité d'abstraction pour analyser et comprendre la langue (compétence en grammaire). Elle dit donc accorder beaucoup de place, lors des activités d'écriture, à la discussion.

5.2.2 Estelle de Genève : représentations et pratiques déclarées

Nous avons soumis Estelle aux mêmes questions que Gisèle. S'agissant de ses représentations et pratiques déclarées, si la production textuelle, comme avec Gisèle, semble être le pilier de son enseignement, il existe toutefois des différences notables, notamment en ce qui a trait à la place de la langue et aux liens possibles entre les différentes composantes de la discipline.

Dans un premier temps, nous avons demandé à Estelle l'importance relative qu'elle accorde aux composantes de la discipline. « *Difficile de répondre à cette question* », a répondu Estelle avant de poursuivre :

Si je devais les classer par ordre d'importance, je mettrais en premier l'écriture, dans ce sens que la compétence écrire est ce qui va être directement utile aux

⁸⁰ Il s'agit ici d'une réponse de Gisèle que nous tenons à nuancer. Dans le cadre de notre recherche, nous n'avons trouvé au Québec aucun document officiel qui fixe des orientations sur la manière dont l'articulation langue-texte pourrait se faire dans la classe. Cependant, en Suisse romande, nous avons eu accès à un document de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin qui donne des balises claires sur la manière dont les enseignants pourraient articuler les composantes de la discipline. Ce document, intitulé *Enseignement et apprentissage du français en Suisse romande : orientations* (CIIP, 2006), s'adresse aux enseignants de l'école obligatoire. Il précise les finalités de l'enseignement du français, en nomme les composantes, explique pourquoi il est nécessaire d'articuler celles-ci et propose que le texte soit le socle de cette articulation, ce que Gisèle déclare d'ailleurs faire dans sa pratique.

élèves, surtout dans un contexte où les élèves demandent aujourd'hui à quoi ça sert de voir telle ou telle chose.

Cette représentation d'Estelle semble montrer qu'elle a une visée utilitariste de l'enseignement du français, et plus précisément de l'écriture. La maîtrise de l'écriture devient alors le cœur des différentes activités. C'est d'ailleurs ce que justifie un autre propos d'Estelle qui, à la question relative aux liens qu'elle fait entre lecture-grammaire et écriture, répond :

Alors, mes élèves écrivent régulièrement des textes. Ils ont une rédaction à rendre chaque semaine. Nous faisons la correction en classe et la production me permet de faire des liens avec les notions préalablement travaillées en grammaire en classe. Donc, oui je fais des liens écriture-grammaire, mais moins de liens entre la lecture et la grammaire. Je travaille davantage les aspects de narratologie pour travailler la compréhension. Quelques fois, notamment avec les 11^e, j'ai recours à la stylistique pour analyser avec les élèves les choix des auteurs des textes que nous lisons. Mais je ne fais pas de grammaire.

Plusieurs constats se dégagent des propos d'Estelle : (1) la production textuelle est au cœur de son enseignement du français, (2) la pratique de la lecture s'affranchit des considérations grammaticales⁸¹ classiques et (3) l'enseignement de la langue occupe peu de place par rapport à celui de l'écriture et de la lecture. Si le texte est le pilier des apprentissages dans la classe d'Estelle, il nous est impossible de dire si celui-ci est prétexte ou objet d'apprentissage, car nous ne savons pas si les notions de langue travaillées permettent d'enrichir le texte et si, en retour, celui-ci favorise une meilleure appropriation de ces notions grammaticales par les élèves. Ce que nous retenons, c'est qu'Estelle fait plus de liens entre les pratiques d'écriture et la grammaire et beaucoup moins avec la lecture. D'ailleurs elle reconnaît être beaucoup plus centrée sur le contenu et la structure des textes à lire que sur la langue.

Finalement, à la question de savoir la nature des textes qu'elle étudie avec ses élèves, Estelle répond adopter l'approche générique. Nous n'avions pas de questions de relance à ce sujet, et sur l'instant, nous n'en avons pas eu non plus. À posteriori, nous avons réalisé

⁸¹ Elle ne fait peut-être pas de grammaire à proprement parler en lecture, mais elle inclut visiblement des faits de langue dans son analyse stylistique même si elle n'enseigne pas la grammaire au sens traditionnel du terme.

qu'il aurait été enrichissant de lui demander les raisons pour lesquelles elle adopte une telle approche et les avantages qu'elle y voit. Comme c'est l'approche que nous avons choisi d'adopter avant même cette rencontre, nous aurions pu enrichir notre analyse du regard des enseignantes sur les avantages et inconvénients de l'étude des textes par le genre. Nous avons en effet fait le choix d'inscrire nos travaux dans l'approche générique parce que le genre est un outil facilitateur de l'enseignement des textes (Dolz *et al.*, 2011). Les élèves saisissent ainsi mieux les régularités qui lient des textes, se les approprient et sont ensuite capables de les intégrer dans leurs propres productions.

5.2.3 Représentations et pratiques déclarées des enseignantes ayant procédé à la double expérimentation de la séquence sur le slam : Nadine, Karelle, Lucie et Blanche de Lévis

S'agissant de leurs représentations de la discipline et de ce qui doit être au cœur des apprentissages, Karelle, Lucie et Blanche considèrent que le développement des compétences en lecture (1^{re} position) et en écriture (2^e position) constitue le cœur de l'enseignement du français. Nadine, quant à elle, considère le développement de la compétence à *écrire* comme le pilier des apprentissages en français.

Si toutes les quatre considèrent que l'enseignement de la grammaire devrait permettre aux élèves d'acquérir de solides bases pour la structuration de la pensée et pour le développement des compétences en lecture et en écriture, elles reconnaissent globalement que cet enseignement peine à atteindre ses finalités. Pour Nadine et Lucie, cela s'explique par les difficultés qu'ont les élèves à transférer les connaissances acquises dans des situations concrètes. Quant à Karelle et Blanche, elles pointent respectivement le manque de temps pour travailler plus en profondeur les éléments et la nature spiralaire de la progression qui n'aiderait pas les élèves. Cette dernière affirme notamment :

« On enseigne les mêmes notions chaque année. L'élève moyen tourne en rond et l'élève expert n'apprend plus rien de nouveau. »

Quant à la question de savoir si elles font des liens entre les activités de lecture, d'écriture et de grammaire, toutes ont répondu en faire. Toutefois, à l'exception d'Isabelle qui n'a pas expliqué comment elle procédait pour lier ces composantes, les 3 autres enseignantes ont formulé des explications sur lesquelles il convient de s'arrêter un moment :

Nadine : « *Mes activités d'enseignement sont souvent en étape sous forme de **séquence avec plusieurs volets**. Par exemple, on lit une BD, on écrit une lettre et on travaille l'oral en posant des questions aux élèves sur leur lecture.* »

Lucie : « *J'utilise, par exemple, **un roman comme prétexte à l'écriture** : écrire la suite ou une lettre à un personnage. Je peux faire faire un exposé oral ayant pour but d'expliquer une règle grammaticale.* »

Blanche : « *J'essaie de faire **des liens à l'aide de différents projets**. Par exemple, écriture d'un scénario à partir d'une lecture, puis réalisation de ce scénario à l'oral.* »

Plusieurs constats se dégagent du discours de ces trois enseignantes. D'abord, on note leur volonté d'établir des liens entre les différentes composantes. On réalise cependant que, en nous appuyant sur notre conception de l'articulation, ces liens sont quelques fois boiteux. On ne peut en effet considérer qu'écrire la suite d'un texte ou que répondre à des questions sur un texte à l'oral soit de l'articulation, car une telle démarche ne permet pas d'approfondir le travail réalisé dans l'une ou l'autre des composantes. Il y a donc en l'espèce un décloisonnement, préalable à l'articulation. Toutefois, pour parler d'articulation, il faut nécessairement qu'il y ait un va-et-vient entre les différentes composantes et que ce mouvement bénéficie aux apprentissages que réalisent les élèves. D'ailleurs, Lucie elle-même emploie explicitement le terme *prétexte* pour justifier les liens qu'elle essaie d'établir entre lecture et écriture.

Ces enseignantes soutiennent néanmoins établir ces liens dans un cadre structurant : dans une séquence ou dans un projet. Cela nous a paru important à cette étape-là puisque nous-même avons pris la séquence didactique, donc un ensemble organisé d'activités, comme cadre dans facilitateur de l'articulation langue-texte.

Finalement, on note que lecture, écriture, grammaire et oral sont les composantes que Nadine, Lucie et Blanche disent articuler dans leurs pratiques d'enseignement.

5.3 De l'idée au produit : démarches et modalités de travail

Notre deuxième question de recherche vise à identifier les apports d'une ingénierie didactique collaborative pour les chercheurs et enseignants dans l'opérationnalisation de

cette approche d'articulation langue-texte. Pour y arriver, il nous paraît important de consacrer cette section à la description des différentes étapes qui ont conduit à l'élaboration de la séquence portant sur le slam. De plus, cette description permettra aussi à terme d'analyser finement (chapitre interprétation) les facteurs favorisant l'appropriation du dispositif et ceux favorisant la réduction de la distance apparente parfois relevée entre le monde de la recherche et celui des praticiens.

5.3.1 Les premières rencontres avec les enseignantes de Genève : Estelle et Gisèle

Comme notre thèse était menée en cotutelle, nous alternions nos sessions entre Québec et Genève. Ainsi, lors d'un de nos séjours à Genève à l'automne 2017, nous avons eu notre première rencontre avec Estelle. Lors de cette première rencontre qui s'est déroulée le 13 octobre 2017, nous avons revu l'ensemble du projet et discuté des modalités de la collaboration. Comme nous lui avons déjà fait parvenir la description de notre projet avant cette première rencontre, nous avons eu suffisamment de temps pour discuter du fond du projet dans un premier temps. Toutefois, étant donné que l'entretien pré-expérimentation qui devait se tenir plus tard aborderait certains aspects liés à la discipline et aux représentations de l'enseignante, nous avons évité d'introduire des discussions plus spécifiques. En somme, Estelle, dès cette première rencontre, a manifesté un très grand intérêt pour la recherche et nous a assuré de son entière disponibilité, ce que nous avons pu vérifier et confirmer durant toute la collaboration.

Ensuite, nous avons discuté des modalités de la collaboration. Il s'agissait notamment de déterminer des principes qui faciliteraient nos échanges puisque nous, chercheur, n'étions pas à Genève la plupart du temps.

Finalement, l'échange a porté sur les conditions pratiques. Nous avons déterminé un calendrier provisoire et fixé les prochaines échéances.

Quant à la première rencontre avec Gisèle, elle s'est effectuée par Skype, car nous n'avons pu la voir durant notre séjour à Genève. Comme avec Estelle, nous avons discuté du projet, des modalités de la collaboration et avons déterminé un calendrier de réalisation provisoire. Dès ce premier entretien, Gisèle nous a aussi exprimé son intérêt pour l'objet et la démarche méthodologique que nous avons adoptée.

5.3.2 De la deuxième rencontre à la finalisation de la première version du dispositif avec les enseignantes de Genève : Estelle et Gisèle

Après la première rencontre, nous en avons eu six autres par Skype ou par téléphone avec Estelle et Gisèle.

Dès la deuxième rencontre, nous sommes entrés dans le vif du sujet. Ainsi, durant cette seconde rencontre, nous avons réalisé l'entretien pré-expérimentation. Cet entretien a eu une durée de 21 minutes avec Estelle et de 27 minutes avec Gisèle. Ensuite, nous avons consacré le reste du temps à discuter de l'approche d'articulation et des fondements de l'ingénierie didactique collaborative. Il s'agissait pour nous de poser le cadre de la collaboration : (1) nous apportons une expertise sur l'approche d'articulation et (2) les enseignantes doivent se sentir totalement libres de faire des propositions dans le processus de conception du dispositif. Nous nous sommes engagé aussi, à ce moment-là, à faire le bilan de chacune de nos rencontres et de construire le dispositif à partir de nos échanges. Elles y apporteraient au fur et à mesure leurs modifications. Finalement, nous avons discuté des progressions respectives d'Estelle pour voir dans quelle mesure nous pouvions y intégrer la séquence, sans nuire à la cohérence générale de leur travail.

La troisième rencontre a permis d'enclencher la négociation sur la conception du dispositif. Nous avons discuté du corpus à élaborer, de l'objectif général de la séquence, de sa durée en termes de séances, des objectifs spécifiques, des notions à voir, des formes des activités, du matériel à prévoir et des formes sociales de travail. Nous avons ainsi convenu avec les enseignantes d'élaborer un corpus de textes en nous appuyant sur les slameurs connus pour susciter l'intérêt et l'implication des élèves. Au terme de cette rencontre, à partir de nos échanges, les enseignantes ont accepté de nous laisser du temps pour concevoir et proposer une première mouture de la séquence qui servirait de base de travail.

Aux rencontres suivantes, nous leur avons soumis le corpus et l'ensemble de la séquence. Toutes deux ont approuvé le corpus après des échanges qui visaient à analyser les textes retenus pour voir s'ils étaient appropriés au niveau de leurs élèves. Toutefois, plus tard, nous avons retiré un texte du corpus pour des contraintes de longueur et de temps. Par ailleurs, les participantes ont émis l'idée de projeter les productions visuelles des textes choisis pour ensuite mieux les analyser avec leurs élèves. Quant à la séquence, elles ont fait

des suggestions visant à y intégrer certaines notions qu'elles prévoyaient étudier avec leurs élèves. Dans la mesure où cela était possible, nous avons intégré ces notions. Par exemple, Gisèle souhaitait travailler les subordonnées avec ses élèves. Elle nous a donc demandé de voir dans quelle mesure cela pouvait se faire. Il nous été impossible de faire cela parce que les textes choisis s'y prêtaient moins et surtout parce qu'il s'agissait d'un phénomène grammatical complexe pour lequel il fallait plus que deux séances.

Ainsi, entre la proposition initiale et la version finale que nous présentons dans la section suivante, il y a eu cinq versions intermédiaires qui ont fait l'objet d'allers et retours entre les enseignantes et nous. La cinquième est celle que nous présentons ici comme le produit final de la première version, puisque nous considérons les autres versions comme des versions de travail.

Au terme de la conception, Estelle a élaboré un diaporama PowerPoint de présentation du genre qu'est le slam et nous l'a transmis. Nous l'avons intégré à la séquence et transmis aux quatre enseignantes de Lévis qui devaient procéder à la double expérimentation de la séquence sur le slam. (y compris celles de la double-expérimentation). Cette enseignante, Estelle, a tenu à réaliser ce diaporama parce qu'elle considérait, au regard du profil de ses élèves, qu'il était nécessaire de présenter des notions théoriques sur le genre pour que les élèves en retiennent quelque chose.

5.4 La séquence didactique sur le slam : produit de notre ingénierie didactique collaborative

Au terme du processus de négociation et d'élaboration, nous avons, avec Estelle et Gisèle, les deux enseignantes co-auteurs de Genève, proposé une séquence didactique de sept séances dont deux sont facultatives.

Comme il s'agit pour nous de résultats, nous avons décidé de présenter dans cette section, et non en annexe, notre planification finale et l'ensemble de la séquence. Le corpus quant à lui sera disponible en annexe. Nous restons ainsi cohérent avec le chapitre précédent dans lequel nous avons aussi présenté la séquence sur la fable. De plus, puisque nous avons modifié le modèle de séquence didactique proposé par Dolz, Noverraz et Schneuwly

(2001), nous précisons dans le schéma suivant (figure 3) le cadre général de la planification avant d'en présenter les détails (tableau 10) et le déroulement anticipé.

5.4.1 Première version expérimentée à Genève par les enseignantes co-auteures

Figure 5 : Planification de la séquence didactique sur le Slam

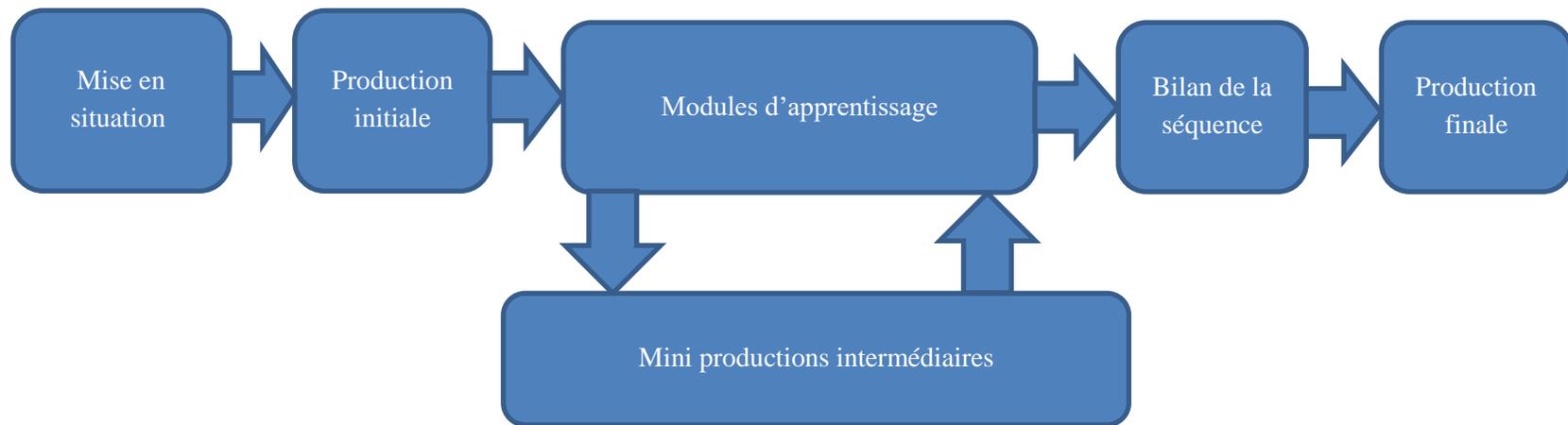


Tableau 12 : Planification globale de la séquence sur le slam

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séances 6 et 7 (Non obligatoire pour la recherche)
O B J E C T I F S S P É C I F I Q U E S	Dégager les connaissances des élèves sur la poésie en général Dégager les caractéristiques textuelles du slam : poésie oralisée	Amener les élèves à distinguer et à intégrer les caractéristiques du genre poétique oralisé qu'est le slam Dégager la structure compositionnelle des textes slamés Dégager les procédés lexicaux utilisés et leurs effets dans les textes slamés	Amener les élèves à dégager les procédés stylistiques utilisés et leurs effets dans les textes slamés Dégager les procédés syntaxiques utilisés et leurs effets dans les textes slamés	Amener les élèves à comprendre les procédés énonciatifs et syntaxiques dans le but de mieux comprendre les textes étudiés	Amener les élèves à relever les procédés syntaxiques et leurs effets de sens dans les textes étudiés Dégager le sens global des textes à partir des indices langagiers utilisés dans les textes slamés	Production finale : Ateliers de préparation et de production de textes poétiques oralisés à partir de la production initiale du cours 1

<p>A C T I V I T É S E T D U R É E</p>	<p>1. Introduction de la séquence : mise en contexte et vérification des connaissances des élèves sur les textes poétiques et sur les slams.</p> <p>2. Production initiale : les élèves devront choisir un thème dans une liste et produire un texte avec 3 contraintes : longueur (une demi-page), forme : texte en vers et intention : exprimer une émotion ou un sentiment.</p> <p>3. Lecture de quelques productions par l'enseignante : réflexions sur les particularités du texte produit.</p>	<p>1. Analyse thématique à partir du champ lexical – Activité de compréhension.</p> <p>2. De la phrase au texte : structure des phrases simples et complexes.</p> <p>3. Travail d'écriture - production intermédiaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - découper la production initiale en strophes ; - intégrer des indices de temps, de lieu et de 	<p>1. Analyse des principaux procédés stylistiques pour voir l'effet que ceux-ci créent dans le texte et sur le lecteur – Figures de style : la comparaison et la métaphore.</p> <p>2. Analyse des phrases simples et de leur effet dans le texte.</p> <p>3. Travail d'écriture - production intermédiaire : enrichir la production initiale en y intégrant des</p>	<p>1. Retour sur le devoir – production intermédiaire.</p> <p>1. Analyse des marques énonciatives (traces de l'émetteur/traces du destinataire et marques de modalisation pour étudier la fonction émotive et l'intention du texte.</p> <p>Travail d'écriture – production intermédiaire : intégrer des marques de modalité pour exprimer une intention ou véhiculer une émotion (à</p>	<p>1. Texte 1 : Analyse des types de phrases (phrase impérative) et de leurs effets dans le texte.</p> <p>2. Activité bilan : partir des textes étudiés pour faire une synthèse des caractéristiques textuelles, communicationnelles et sémantiques du slam – montrer comment le genre se nourrit des différents procédés étudiés pour créer du sens :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les procédés lexicaux (champ lexical) - la structure des phrases - les figures de style 	<p>Les élèves produiront et présenteront au reste de la classe des slams à partir de la production initiale. Le texte pourrait l'objet d'une co-évaluation formative : évaluation par l'enseignante et par les pairs à partir d'une grille co-construite en classe.</p>
--	--	--	---	---	--	---

		<p>progression dans la production initiale</p> <p>et</p> <p>lire le texte Je te suis tu m'es de David Goudreault et y relever les comparaisons</p>	<p>procédés stylistiques et syntaxiques (à faire en devoir)</p>	<p>faire en devoir)</p>	<p>- les marques énonciatives</p>	
<p>T E X T E S</p> <p>É T U D I É S</p>	<p>Aucun</p>	<p>J'écris à l'oral, Grand corps malade (France)</p> <p>Je te suis tu m'es, David Goudreault (Canada)</p>	<p>Je te suis tu m'es, David Goudreault (Canada)</p>	<p>Le blues de l'instituteur, Grand corps malade (France)</p>	<p>Le blues de l'instituteur, Grand corps malade (France)</p> <p>Je te suis tu m'es, David Goudreault (Canada)</p> <p>J'écris à l'oral, Grand corps malade (France)</p>	<p>Aucun</p>

Ci-dessous, nous présentons l'ensemble de la séquence⁸² co-élaborée avec Estelle et Gisèle de Genève.

Première séance⁸³

Objectifs :

- Introduire le travail sur le slam.
- Dégager les caractéristiques textuelles du slam : poésie oralisée.

Matériel :

- Liste de thèmes pour l'activité de production initiale.

Activité 1 : Activité d'introduction de la séquence (15-20 minutes)

Buts de l'activité :

- Amener les élèves à verbaliser leurs connaissances sur le slam.
- Amener les élèves à dégager certaines caractéristiques du slam : poésie oralisée (forte présence de marques de l'oralité) et performée, textes en vers, organisation stylistique et syntaxique particulière.

Description :

Cette séance vise à introduire la séquence afin de préparer les élèves aux apprentissages qui suivront. Pour ce faire, elle comprendra trois phases.

Durant la première phase, l'enseignant ou l'enseignante présentera la séquence et introduira un échange avec les élèves pour dégager leurs connaissances du slam.

D'abord, l'enseignante ou l'enseignant :

- précise le genre à l'étude : le slam ;
- présente le genre : slam – croisement entre la chanson et la poésie – texte produit pour être dit (donc comporte des marques d'oralité) ;
- précise la durée de la séquence : 5 à 7 cours qui comprendront la lecture et la production de textes slamés.

⁸² Nous présentons ici le guide de l'enseignant. Nous avons préparé un cahier pour les élèves. Nous ne le présentons pas.

⁸³ Le nombre de séances est approximatif et dépend de la progression de chaque groupe d'élèves.

Ensuite, l'enseignant ou l'enseignante anime une brève discussion autour de cette présentation en posant les questions suivantes (qui pourront être adaptées) :

- Qu'est-ce qui caractérise les poèmes ?
- Qu'est-ce qui caractérise les chansons ?
- Que visent les poèmes et les chansons ?
- Que connaissez-vous des slams ?
- Citez quelques slameurs que vous connaissez ?
- Avez-vous déjà écrit des poèmes, des chansons ou des slams ?

Cette première phase servira de prétexte à l'enseignant ou à l'enseignante pour introduire la seconde activité de la séance : **la production initiale**. L'objectif est de la production initiale est double. D'abord, il s'agit d'amener les élèves à produire un texte qui fera l'objet de plusieurs réécritures intermédiaires pour obtenir à la fin de la séquence un texte qui répond aux exigences de la poésie oralisée et performée qu'est le slam.

Cette production initiale peut se faire individuellement ou sous forme d'écriture collaborative⁸⁴ (équipe de 2). Le choix des modalités de travail est laissé à l'enseignant ou l'enseignante. Toutefois, pour mieux accompagner les élèves, l'enseignant ou l'enseignante propose aux élèves une liste de thèmes et leur formule quelques contraintes liées à l'activité. Ces contraintes constituent en fait des critères de production.

Liste de thèmes :

- La déception en amitié
- L'amour
- La jalousie
- Le bonheur
- Les amis
- L'école
- L'adolescence

⁸⁴ Nous suggérons l'écriture collaborative.

Contraintes :

- un texte court en vers (15 à 25 vers /150 à 200 mots) ;
- très peu de personnages ;
- texte écrit à la première personne (singulier ou pluriel) ;
- l'histoire doit exprimer ou susciter une émotion/ exprimer un mécontentement/...

Bilan du cours :

Finally, at the end of the initial production, the teacher or the teacher will be able to say or make two productions of students in front of the class. A brief discussion could follow during which the teacher could highlight the strengths of these productions and make the balance of the session. This balance can be done orally or in writing (to note the important points). This balance must focus on the main characteristics of slam poetry :

- text poetic ;
- text written to be said, so it has oral markers ;
- text that expresses an emotion, a fear, a revendication.

À FAIRE À LA MAISON POUR LE COURS SUIVANT :

The teacher or the teacher asks students to read the text **J'écris à l'oral** de Grand corps malade with tasks :

- identify the theme of this text ;
- highlight the words or expressions that allow the author to treat this theme. They can, for example, underline these words or expressions in the text.

The teacher or the teacher could give an example in this same text to better orient the work of students.

Deuxième séance

Objectifs :

- Dégager la structure compositionnelle des slams.
- Amener les élèves à intégrer les caractéristiques textuelles des slams.
- Amener les élèves repérer les procédés lexicaux et leurs effets dans les slams.

Matériel :

- **J'écris à l'oral**, Grand corps malade (France) **texte + support audio**

Activité 1 : Analyse thématique (20 minutes)

Buts de l'activité :

- Amener les élèves à dégager le ou les thèmes des deux textes.
- Amener les élèves à dégager certaines caractéristiques du slam.

Description :

- Faire écouter le texte audio aux élèves (4 minutes)
- Demander aux élèves de finaliser le surlignement du texte à la lumière de la consigne donnée au cours précédent : **relever tous les termes qui permettent de dégager le thème ou les thèmes abordés dans le texte.**
- L'enseignant ou l'enseignante fait la synthèse des réponses et demande aux élèves de formuler, à partir de ces termes, ce dont parle le texte.
- L'enseignant ou l'enseignante intervient à la fin de l'activité pour :
 - faire remarquer aux élèves que le texte est composé de plusieurs strophes ;
 - faire remarquer aux élèves que le texte comporte des rimes ;
 - faire le parallèle avec d'autres des poèmes classiques connus par les élèves et des chansons.

Activité 2 : Structure des phrases (25 minutes)

Buts de l'activité :

- Amener les élèves à dégager la structure des slams.
- Amener les élèves à analyser la formulation des phrases dans les slams.

Description :

- L'enseignant ou l'enseignante fait relire le texte et demande aux élèves de relever les principaux indices (de temps, de lieu, de progression) utilisés par l'auteur et de dire à quoi ils servent dans le texte.
- Ensuite, l'enseignant ou l'enseignante rappelle la structure de P et demande aux élèves de relever, dans le texte (en équipe de 2), 2 vers conformes à ce modèle de P et 2 autres non conformes.
- L'enseignant ou l'enseignante analyse au tableau les vers non conformes au modèle de P et suggère aux élèves les raisons de l'emploi par l'auteur de ces phrases à constructions particulières.
- L'enseignante projette au tableau la troisième strophe et analyse avec les élèves la construction des quatre derniers vers de cet extrait (notamment pour voir le passage de la phrase simple à la phrase complexe à travers le procédé de coordination).

Bilan du cours :

L'enseignant ou l'enseignante fait un retour sur les notions importantes de la séance (champ lexical pour traiter un thème, structuration en strophes et en vers, recours à différents indices pour structurer et organiser le texte, coordination des phrases).

À FAIRE À LA MAISON POUR LE COURS SUIVANT :

L'enseignant ou l'enseignante demande aux élèves de relire leur production initiale et de trouver des termes qui sont en lien avec le thème qu'ils ont choisi. Il ou elle leur demande aussi de :

- découper leur production initiale en strophes ;
- d'intégrer dans leur production initiale des indices de temps, de lieu et de progression.

Les élèves doivent aussi lire le texte **Je te suis tu m'es** de David Goudreault et y relever les comparaisons faites par l'auteur : relever le comparé, l'élément auquel on le compare et l'élément de comparaison s'il y en a.

Troisième séance

Objectifs :

- Amener les élèves à dégager les procédés stylistiques utilisés et leurs effets dans les slams.
- Dégager les principaux procédés syntaxiques et leurs effets dans les slams.

Matériel :

- **Je te suis tu m'es**, David Goudreault (Canada) **texte + support audio**

Activité 1 : Analyse des procédés stylistiques (25 minutes)

But de l'activité :

- Amener les élèves à identifier les principales figures de style et leurs effets dans le texte.

Description :

- Faire écouter le texte audio aux élèves (4 minutes).
- Voir avec les élèves les figures de style qu'ils ont préalablement identifiées en devoir : en dresser une liste. L'enseignant ou l'enseignante remplit le tableau (page suivante) lié à l'activité en grand groupe.
- L'enseignant ou l'enseignante fait la synthèse des réponses et insiste davantage sur la métaphore, la comparaison et la personnification.

Figure de style ? Comparaison ? Métaphore ? Personnification ? Autres ?	Pourquoi l'auteur l'utilise-t-elle ? Quel effet cette figure de style crée-t-elle dans le texte ?

Activité 2 : Structure des phrases et leur effet (20 minutes)

But de l'activité :

- Amener les élèves à analyser l'effet des phrases simples et courtes dans le texte.

Description :

- L'enseignant ou l'enseignante fait relire le texte et demande aux élèves de relever une dizaine de phrases simples et courtes dans le texte.
- Ensuite, l'enseignant ou l'enseignante rappelle la structure de P et demande aux élèves d'analyser ces phrases en indiquant leurs constituants.
- L'enseignant ou l'enseignante analyse au tableau quelques-unes de ces phrases et demande aux élèves de réfléchir à l'effet que celles-ci produisent dans le texte.

Bilan du cours :

L'enseignant ou l'enseignante fait un retour sur les notions importantes de la séance : figures de style et effets des phrases simples et courtes dans le texte.

À FAIRE À LA MAISON POUR LE COURS SUIVANT :

L'enseignant ou l'enseignante demande aux élèves de relire d'enrichir leur production initiale en simplifiant les phrases. Il ou elle leur demande aussi d'intégrer une métaphore, une comparaison et une personnification dans leur texte.

Les élèves devront aussi lire le texte **Le blues de l'instituteur** de Grand corps malade pour le prochain cours.

Quatrième séance

Objectif :

- Amener les élèves à comprendre les procédés énonciatifs et syntaxiques dans le but de mieux comprendre les textes étudiés.

Matériel :

- **Le blues de l'instituteur**, Grand corps malade (France) **texte + support audio**

Activité 1 : Retour sur la production intermédiaire (15 minutes)

But de l'activité :

- Amener les élèves à enrichir leur production initiale en y intégrant divers procédés stylistiques (métaphore, comparaison, personnification) et syntaxiques (phrases simples et courtes).

Description :

- Puisque les élèves devaient faire le travail demandé en devoir, l'enseignant ou l'enseignante demande aux élèves de présenter ce qu'ils ont fait. Certaines phrases pourront être écrites au tableau afin d'en analyser la structure. L'enseignant ou l'enseignante pourra de nouveau insister sur les effets de ce type de phrase.

Activité 2 : Analyse des marques énonciatives (30 minutes)

But de l'activité :

- Amener les élèves à repérer les marques énonciatives et les marques de modalités dans le texte étudié.

Description :

- L'enseignant ou l'enseignante fait relire le texte et demande aux élèves de surligner d'une même couleur tous les mots qui marquent la trace de l'émetteur et d'une même couleur tous ceux qui marquent la trace du destinataire.

- Ensuite, l'enseignant ou l'enseignante revient en grand groupe et surligne au tableau les termes qui renvoient à l'émetteur et ceux qui renvoient au destinataire.
- L'enseignant ou l'enseignante organise un petit échange autour de la question : pourquoi l'auteur interpelle-t-il directement le destinataire dans son texte ?
- Pour finir, l'enseignant ou l'enseignante explique aux élèves, avec des exemples tirés d'un slam étudié, ce que c'est qu'une marque de modalité et sa fonction, puis leur demande d'en repérer cinq autres dans le texte et de préciser leur rôle dans le texte.

Bilan du cours :

L'enseignant ou l'enseignante fait un retour sur les notions importantes de la séance : marques énonciatives et modalisateurs.

À FAIRE À LA MAISON POUR LE COURS SUIVANT :

L'enseignant ou l'enseignante demande aux élèves d'enrichir leur production initiale en y intégrant des mots qui marquent leurs traces et d'autres qui leur permettent d'exprimer leurs sentiments.

Cinquième séance

Objectifs :

- Amener les élèves à dégager le sens global des textes à partir des indices langagiers utilisés dans les textes.
- Amener les élèves à intégrer les caractéristiques textuelles, lexicales et syntaxiques du slam.

Matériel :

- **J'écris à l'oral**, Grand corps malade (France) **texte + support audio**
- **Je te suis tu m'es**, David Goudreault (Canada) **texte + support audio**
- **Le blues de l'instituteur**, Grand corps malade (France) **texte + support audio**

Activité 1 : Types de phrases : la phrase impérative dans le texte 1 (30 minutes)

Buts de l'activité :

- Amener les élèves à relever les phrases de type impératif et à dégager leur effet dans le texte.
- Amener les élèves à recourir à la phrase impérative pour exprimer un souhait, un ordre, un conseil dans leur production.

Description :

- L'enseignant ou l'enseignante fait un rappel des types de phrases.
- L'enseignant ou l'enseignante demande ensuite aux élèves de repérer dans le texte à l'étude les phrases de type impératif, de les classer dans un tableau (tableau suivant) et d'indiquer à quoi elles servent. Pourquoi l'auteur les utilise-t-il dans son texte?
- En grand groupe, l'enseignant ou l'enseignante fait une synthèse de cette activité et demande aux élèves (en devoir) d'intégrer dans leur production initiale deux à quatre phrases de type impératif pour exprimer un souhait, un ordre ou un conseil.

Activité sur les phrases impératives

Phrase	Que voulait exprimer l'auteur?

Activité 2 : Bilan (15 minutes)

But de l'activité :

- Amener les élèves à faire une synthèse des principales caractéristiques textuelles, communicationnelles et sémantiques du slam.

Description :

- Cette activité bilan se fait en grand groupe.
- L'enseignant ou l'enseignante projette un tableau vide des principales caractéristiques du slam. Il ou elle questionne les élèves sur les principaux éléments qu'ils ont retenus durant l'ensemble de la séquence. Ils peuvent disposer de tous les documents et supports exploités durant la séquence. Ils peuvent aussi échanger entre eux pour formuler les réponses.

- **Activité bilan – dernier cours**
- **Qu'est-ce que je retiens ?**

Le slam	
Quelle est ma définition du slam ?	
À quoi le slam sert-il ?	
Quelques slameurs que je connais.	
Quelles sont les caractéristiques du slam ?	

À FAIRE À LA MAISON POUR LES COURS SUIVANTS :

- L'enseignant ou l'enseignante demande aux élèves d'enrichir leur production initiale en y intégrant 2 à 4 phrases de type impératif pour exprimer un souhait, un ordre ou un conseil.

Sixième et septième séances

Objectif :

- Amener les élèves à planifier, à produire et à dire un slam.

Matériel :

- Production initiale faite au cours 1
- **J'écris à l'oral**, Grand corps malade (France) **texte**
- **Je te suis tu m'es**, David Goudreault (Canada) **texte**
- **Le blues de l'instituteur**, Grand corps malade (France) **texte**

L'enseignante propose trois ateliers de production à ses élèves.

- **Atelier 1 : écriture collaborative**

Cet atelier d'une quarantaine de minutes sera consacré à la bonification de la production initiale. Les élèves veilleront à intégrer dans leur texte les caractéristiques propres au slam pour faire de leur texte une poésie oralisée. Les élèves peuvent aussi lors de cet atelier modifier substantiellement leur texte initial : changer de lieu, modifier le thème, rajouter des strophes, rajouter des personnages, etc. Pour les accompagner, ils auront droit à l'outil de planification ci-dessous.

Quel est mon sujet ?	
Quels sont thèmes et les sous-thèmes traités ?	
Quels sont les mots du même champ lexical que mon thème ?	
Narrateur et personnages.	
Quelles sont les figures de style que j'utilise et pourquoi ?	

▪ **Atelier 2 : Révision par les pairs et réécriture**

Cet atelier se déroulera en deux phases. La première servira à la révision par les pairs. Les équipes s'échangeront leurs productions entre elles. Puis, chaque équipe devra réviser la copie qu'elle recevra et formuler des commentaires à partir des critères suivants :

	<p>Les phrases sont-elles bien construites ? Précisez celles qui doivent être réécrites.</p>		
	<p>La longueur des phrases est-elle adéquate ?</p>		
	<p>Les mots utilisés permettent-ils de bien traiter le sujet ?</p>		
	<p>Est-ce que le texte nous parle, nous touche ? Quel commentaire pour l'améliorer ?</p>		
	<p>Avez-vous un autre commentaire à faire pour aider vos amis à enrichir leur texte ?</p>		

Dans la seconde partie de cet atelier, chaque équipe recevra son texte et les commentaires qui lui ont été faits. L'équipe réécrira alors son texte en tenant compte des suggestions des pairs.

▪ **Atelier 3 : Présentation**

Lors de cet atelier, les élèves diront leur slam devant l'ensemble du groupe. Au début de l'atelier, l'enseignant ou l'enseignante élabore avec les élèves un outil d'évaluation. Celui-ci pourrait porter sur les points suivants :

- La structure et le contenu du texte
- Le paraverbal : intonation, rythme et débit de la voix
- Le non verbal : posture, gestes, déplacements
- Respect du temps (2 minutes par équipe)

Après avoir convenu des critères d'évaluation avec les élèves, l'enseignant ou l'enseignante leur donne 15 minutes pour préparer leur prestation. Ils répètent leur texte durant ce quart d'heure.

La séquence se termine par la présentation orale des productions.

5.4.2 Deuxième version expérimentée à Lévis par des enseignantes non-auteures : quelles modifications apportées ?

Après les expérimentations à Genève par Estelle et Gisèle qui sont co-auteurs de cette séquence sur le slam, nous avons tenu avec elle des entretiens post-expérimentations qui visaient à (1) recueillir leurs suggestions de bonifications du dispositif et à (2) faire le bilan de toute la collaboration. Nous reviendrons sur le second point dans les chapitres suivants.

S'agissant des suggestions de modifications, il y en eu très peu, sans doute parce qu'elles ont pris part à l'ensemble du processus ayant abouti au dispositif. Toutefois, le principal commentaire formulé par Estelle et Gisèle est en lien avec le temps consacré à la réalisation des activités. Certaines activités, notamment celles qui impliquaient un travail collaboratif des élèves, nécessitaient plus de temps. À certains moments, les enseignantes ont donc dû soit reporter la fin des activités au cours suivant soit accélérer pour mieux gérer le temps. Toutefois, nous avons décidé de ne pas modifier les activités, car nous savions que les enseignantes du Québec auraient plus de temps dans la mesure où la durée moyenne d'un cours est de 70 minutes pour elles, alors qu'à Genève la durée était de 45 à 50 minutes.

Les enseignantes ont formulé deux autres commentaires que nous avons pris en compte. Premièrement, elles ont exprimé la nécessité d'avoir soit un corrigé des activités soit des pistes beaucoup plus précises, notamment lorsque les élèves doivent analyser certains faits de langue et leurs effets dans le texte. Nous avons donc eu, avec Estelle, d'autres rencontres téléphoniques et des échanges de courriels pour étayer le guide de l'enseignant(e). Deuxièmement, Gisèle a noté avec ses deux groupes que les élèves étaient peu motivés par le sujet de la production finale. C'était en effet le même que celui de la production initiale. Elle a notamment proposé que la production finale soit un autre sujet pour mieux intéresser les élèves. Là aussi, nous avons pris en compte cette suggestion en laissant, lors de la double expérimentation, le soin à chaque enseignante de garder le sujet de la production initiale pour la production finale, en y ajoutant des contraintes, ou simplement de proposer un autre sujet aux élèves.

Finalement, Estelle a aussi proposé et ajouté à la séquence des notions théoriques et une activité sur les marques de modalité. En somme, comme il s'agit de modifications mineures pour l'ensemble de la séquence, nous avons gardé et soumis la même séquence aux

enseignantes de Lévis pour la double expérimentation. Nous l'avons simplement accompagnée d'un corrigé⁸⁵ intégrant l'ensemble de ces modifications.

5.5 Conclusion du chapitre

Comme dans le chapitre précédent, le travail réalisé lors des deux premières phrases du processus d'ingénierie didactique (analyses préalables et co-élaboration de la séquence) permettra d'éclairer certains choix faits par les enseignantes lors de la mise en œuvre des dispositifs. Nous avons montré la manière dont nous nous sommes saisi des caractéristiques propres au genre du slam pour identifier les possibles lieux d'articulation langue-texte. L'analyse préalable a ensuite facilité le travail de planification avec les enseignantes puisqu'elle nous a permis d'établir une base de discussion à partir des prescriptions institutionnelles et des dimensions potentiellement enseignables. En somme, l'analyse préalable constitue, selon nous, une étape déterminante dans le processus de transposition didactique.

Les deux chapitres suivants présenteront et analyseront respectivement la mise en œuvre des séquences dans les classes : la fable (double expérimentation, chapitre 6) dans la classe de Jade à Montmagny et le slam (expérimentation, chapitre 7) dans la classe de Gisèle à Genève. Au terme de la présentation de l'ensemble des données, nous ferons une synthèse des principaux constats issus de la double expérimentation (chapitre 8).

⁸⁵ Voir l'annexe 7.

Chapitre 6 : Analyse de la mise en œuvre de la séquence sur la fable

Notre recherche a pour principal objectif de saisir la manière dont est articulé l'enseignement de la langue à celui des textes à travers les deux genres que nous avons choisis d'étudier : la fable et le slam. Pour ce faire, notre analyse s'appuiera sur deux focales.

La première focale d'analyse de la mise en œuvre de la fable (chapitre 6), relative au contenu des séquences, comprendra trois niveaux d'analyse : niveau 1 (structure macro de la séquence), niveau 2 (structure intermédiaire – blocs d'activités) et niveau 3 (structure micro : activité).

Le premier niveau, à la fois narratif et descriptif, présentera la macrostructure de chaque séquence⁸⁶ : organisation globale, grandes lignes, objets d'enseignement traités, démarches utilisées pour mieux saisir les différents objets.

Le deuxième niveau, de nature synthétique, permettra de regrouper les différents objets travaillés par blocs afin de dégager la cohérence générale qui les lie.

Le troisième et dernier niveau de cette focale, analytique, s'intéressera à la microstructure des séquences : l'activité. Elle permettra d'analyser finement, pour chacune des deux séquences, deux activités qui permettent de voir la manière dont s'opérationnalise l'articulation langue-texte dans la classe. Il s'agira ici de décrire et d'analyser, pour chacune des activités retenues, les tâches (objectif, activités, travail de l'enseignant, travail des élèves) et les formes sociales de travail.

La seconde focale (chapitre 8 – bilan⁸⁷) s'intéressera aux autres itérations de chacune de nos deux séquences. Nous présenterons les principaux éléments qui, selon les enseignantes et nos observations, ont eu un impact sur l'appropriation et la mise en œuvre des dispositifs

⁸⁶ Dans les deux chapitres précédents, nous avons présenté les séquences telles que finalisées. Dans ce chapitre et dans le suivant, nous présentons la mise en œuvre de ces séquences, notamment les séances filmées lors de la double expérimentation de la fable dans la classe de Jade à Montmagny et de l'expérimentation du slam dans une des classes de Gisèle à Genève.

⁸⁷ Comme les chapitres 6 et 7 sont respectivement consacrés aux analyses de la mise en œuvre de la fable et du slam, nous en ferons dans le chapitre 8 un bilan à partir de cette seconde focale.

par des enseignantes qui n'en sont pas auteures. Les différents entretiens que nous avons réalisés avec les enseignantes, les journaux de bord qu'elles ont remplis et notre journal de chercheur seront les principaux outils qui serviront à nourrir la réflexion de cette seconde focale.

6.1 La double expérimentation filmée de la fable à Montmagny (Jade)

La double expérimentation de la fable que nous avons réalisée et filmée au Québec s'est déroulée dans une école secondaire de Montmagny, ville de la région Chaudière-Appalaches. La planification de la séquence a été réalisée avec Isabelle⁸⁸, mais comme défini dès le départ, seule l'expérimentation filmée dans le groupe de Jade fait partie des données que nous avons choisi d'analyser.

L'expérimentation a eu lieu dans un groupe de deuxième année secondaire (13-14 ans) de profil régulier. Ce groupe comptait 29 élèves. La séquence que Jade devait expérimenter était composée de sept cours de 70 minutes chacun. Toutefois, la mise en œuvre a été plus longue que ce qui avait été initialement prévu. La période d'expérimentation s'est échelonnée sur un mois⁸⁹ (13 février au 16 mars 2017) et a finalement tenu sur onze cours au lieu des sept initialement prévus et planifiés.

Les deux tableaux ci-dessous présentent respectivement la planification initiale (tableau 11) et le bilan de la mise en œuvre (tableau 12) de cette séquence portant sur la fable dans la classe de Jade.

⁸⁸ Il s'agit de l'enseignante de Lévis et qui participait à la recherche de Lord (2014-2017).

⁸⁹ Précisons qu'en raison d'un congé scolaire, il n'y a pas eu de cours entre le 3 et le 13 mars.

Tableau 13 : Planification initiale de la séquence sur la fable

Nombre de cours prévus dans la planification initiale (avant expérimentation) : 7 cours de 70 minutes				
Cours	Objectifs	Textes (Corpus)	Objets à travailler	Numéro des activités correspondantes
1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Introduire le genre ▪ Travailler les caractéristiques des personnages ▪ Réaliser la production initiale 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'étudiant ayant chôme toute l'année 	Aucune	<p>1 : introduction de la séquence</p> <p>2 : production initiale</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dégager la structure narrative d'une fable ▪ Dégager les caractéristiques des personnages et leurs relations grâce aux indices langagiers 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le corbeau et le renard 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Différents indices langagiers : marques de modalité, types de phrases, figures de style, adjectifs, discours rapportés . 	<p>3 : la structure narrative</p> <p>4 : les caractéristiques des personnages</p>
3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprendre la symbolique des personnages ▪ Repérer les chaînes de reprises de l'information pour comprendre les relations entre les personnages 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le loup et l'agneau 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lexique : sens propre – sens figuré ▪ Reprise de l'information 	<p>5 : la symbolique des animaux (sens propre – sens figuré)</p> <p>6 : Lecture : prédictions</p> <p>7 : reprise de l'information</p>

4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprendre les textes à partir de l'analyse lexicale et des figures de style ▪ Comprendre l'utilisation de différents temps verbaux 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le renard et la cigogne 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lexicale : définition des termes importants ▪ Les modes et temps verbaux 	<p>8 : Vocabulaire (définition)</p> <p>9 : Modes et temps verbaux</p>
5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprendre l'importance du discours rapporté dans la fable 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ le loup et l'agneau ▪ Le renard et la cigogne 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discours rapportés 	<p>10 : Discours rapportés</p>
6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Résumer et comprendre les caractéristiques génériques de la fable 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le laboureur et ses enfants ▪ Boudin 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les procédés stylistiques 	<p>11 : Les différents types de personnages dans les fables</p> <p>12 : La structure narrative de Boudin et les procédés stylistiques</p>
7	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Amener les élèves à planifier et à produire une fable 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aucun 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aucune 	<p>Pas d'activité</p>

Ce tableau peut être mis en écho avec l'analyse à priori de la fable présentée dans le chapitre 4, car il permet d'avoir une vue globale du travail prescrit : objectifs d'apprentissage, notions à travailler, progression des objets. De plus, il montre plus précisément les objets déterminés pour chacun des textes de notre corpus. Mis bout à bout, les objets permettent de relever les dimensions récurrentes dans le travail d'analyse de la fable : la structure narrative, les personnages, le lexique et les procédés énonciatifs. Ce

tableau sert donc de point de repère, car il permettra à terme de cerner le degré d'appropriation de la séquence, notamment en le comparant à au travail effectif réalisé filmé dans la classe de Jade (tableau 14).

Tableau 14 : Déroulement de l'expérimentation de la séquence sur la fable dans la classe de Jade à Montmagny

Numéro du cours	Date du cours et découpage temporel	Contenu vu	Séances retenues pour nos analyses ⁹⁰
1	13 février 2017	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activité 1 : introduction de la séquence ✓ Présentation de la séquence ✓ Présentation du genre ▪ Activité 2 : production initiale ✓ Début de la production initiale 	Non
2	14 février 2017	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Finalisation de la production initiale ✓ Lecture de quelques productions (fables) initiales des élèves + commentaires + réflexions sur les productions ✓ Présentation de l'auteur La Fontaine ✓ Visionnage de la fable le corbeau et le renard 	Non
3	16 février 2017	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activité 3 (de 00 à 12 min 58): Travail sur la structure narrative ✓ Analyse de la structure de la fable le corbeau et le renard ✓ Schéma narratif de la fable le corbeau et le renard ▪ Activité 4 (de 13 min 35 à 63 min) : Les caractéristiques des personnages ✓ Les indices langagiers (adjectifs, discours rapportés, types de phrases et figures de style) qui permettent de comprendre les caractéristiques des personnages 	Oui

⁹⁰ Durant ces deux cours, l'enseignante a présenté la séquence et a fait travailler les élèves en équipe pour la production initiale. Nous n'avons trouvé aucun intérêt à inclure ces deux séances dans nos analyses puisqu'elles servent en grande partie à la production initiale en classe. Il n'y avait ni enseignement magistral ni analyse de texte.

		<u>Amorce et présentation du cours à venir</u>	
4	17 février 2017	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activité 5 (de 00 min à 51 min 21 sec) : La symbolique des animaux (sens propre – sens figuré) ▪ Activité synthèse bonus (de 51 min 21 sec à 53 min 10 sec) : Bilan des caractéristiques génériques de la fable ▪ Activité 6 (vidéo partie 2 de 00 min à 13 min 30 sec.) ✓ Début de l'activité de prédictions à partir du lexique (activité inachevée-fin de la période) 	Oui
5	20 février 2017	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activité 6 du cours précédent – suite et fin (de 00 à 17 min 40 sec.) : les prédictions ▪ Activité 7 (de 17 min 41 à la fin) : La reprise de l'information ✓ Comprendre l'intrigue (l'histoire) à partir de la chaîne de reprise de l'information (activité non achevée à ce cours-ci – à poursuivre) 	Oui
6	23 février 2017	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Finalisation de l'activité 7 sur la reprise de l'information + bilan du cours (de 14 min à 18 min 30 sec) ▪ Activité 8 (partie 1 de 19 min à 49 min): Le lexique ✓ Visionnement de la fable du jour ✓ Discussion en groupe pour vérifier et mutualiser la compréhension ✓ Dégager la morale ✓ Revoir le schéma narratif ▪ Activité 9 (partie 1 49 min à fin de partie 2) : Temps verbaux et discours rapportés ✓ Discours rapportés entamés, mais à finir au prochain cours. 	Oui
7	27 février 2017	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Finalisation de la partie de l'activité 9 consacrée aux discours rapportés (de 00 à 14 min 48 secs) 	Oui

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activité 10 (partie 1, 14 min 48 à 54 min 12) : Le discours direct) ✓ Les indices langagiers qui permettent de comprendre la structure discursive dans les deux fables étudiées. 	
8	28 février 2017	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Correction de devoirs et activités d'enrichissement (partie 1, de 00 à 13 min) ▪ Activité 11 (partie 1 – 13 min à 31 min 27 secs) : le laboureur et ses enfants ✓ Les différents types de personnages dans la fable ✓ Structure narrative et activité de compréhension ▪ Activité 12 (partie 1 – 32 min à fin de partie 2) : Boudin ✓ Structure narrative ✓ Procédés stylistiques 	<p style="text-align: center;">Non</p> <p style="text-align: center;">Non</p> <p style="text-align: center;">Non</p>
9	2 mars 2017	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De 00 à 45 min 35 secs : bilan des apprentissages liés aux genres et aux éléments de langue étudiés ▪ De 46 min à la fin : travail de planification en vue de la production finale 	<p style="text-align: center;">Non</p> <p style="text-align: center;">Non</p>
10	14 mars 2017	▪ Parties 1 et 2 : Planification	Non
11	16 mars 2017	▪ Production finale	Non

La présentation de ce second tableau relatif à la mise en œuvre effective dans les classes donne au premier tableau toute son importance. Mis ensemble, ces tableaux permettent clairement de saisir ce qui était prévu, ce qui a été fait et les écarts ces deux situations⁹¹. Deuxièmement, comme notre objet de recherche oriente directement notre focale sur le contenu, la présentation de ces tableaux permet de délimiter et d'isoler les cours qui feront l'objet d'analyse. Ainsi, dans cette section, notre analyse de la mise en œuvre de la

⁹¹ Dans le neuvième et dernier chapitre de cette thèse, nous reviendrons sur les contraintes de diverses natures qui ont eu, d'une manière ou d'une autre, un impact sur la mise en œuvre des séquences dans les classes.

séquence sur la fable portera sur les cours 3 (16 février), 4 (17 février), 5 (20 février), 6 (23 février) et 7 (27 février).

6.2 Présentation de la macrostructure de la séquence de Jade (niveau 1-n)

6.2.1 Les activités d'introduction de la séquence réalisées par Jade

Comme l'indique le tableau 12, les cours 1 et 2 sont réservés à la présentation de la séquence aux élèves par Jade et à la production initiale. Lors du cours 1 (13 février) que nous n'avons pas retenu, Jade nous a d'abord présenté aux élèves et a justifié notre présence pour les prochaines semaines par l'expérimentation filmée d'une séquence didactique portant sur la fable. Nous avons expliqué aux élèves l'objet de notre présence et précisé qu'ils ne seraient pas filmés. Il était important pour nous de les rassurer, car nous étions conscient que notre présence pouvait, dans une certaine mesure, modifier leur comportement. Il nous fallait donc poser des actes visant à réduire le plus possible les effets de notre présence et de celle de la caméra sur leur investissement.

C'est ainsi que Jade a entamé le travail et expliqué aux élèves que cette séquence déboucherait sur une évaluation en lecture et en écriture. Pour ce qui est du contenu à proprement parler de cette première séance, Jade a introduit et présenté le genre à travers un échange avec les élèves. Il s'agissait d'une mise en situation qui visait à activer les connaissances antérieures des élèves et à susciter leur engagement en vue de la production initiale. Cette mise en situation a été brève, car il ne fallait pas non plus en dire plus qu'ils n'en savaient pour éviter d'orienter la production qu'ils feraient. Ensuite, elle leur a présenté l'activité de production initiale qu'ils ont entamée et poursuivie durant le reste de la période. Les élèves avaient pour consigne de produire une fable⁹² avant même d'avoir entamé les apprentissages liés à ce genre. Cette production dite initiale (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) avait pour objectif principal d'identifier les points forts et les points faibles des élèves pour mieux orienter les interventions et les apprentissages futurs. Il s'agissait aussi d'amener les élèves à produire un texte dont l'enseignante se servirait pour aborder, dans les cours suivants, les caractéristiques génériques de la fable.

⁹² Les consignes de cette activité figurent dans la séquence didactique sur la fable, résultat de l'ingénierie didactique collaborative, que nous avons présentée dans le chapitre précédent.

Au cours suivant (14 février), les élèves ont eu du temps pour finaliser leur production initiale, car celle-ci n'avait pu l'être lors du cours précédent. Jade a ensuite, quand les élèves ont terminé leur travail, lu quelques-unes des productions qui lui ont permis d'engager une discussion en grand groupe sur les caractéristiques textuelles et langagières de la fable.

Finalement, en vue de préparer les élèves à l'analyse de la première fable, **le corbeau et le renard**, Jade a présenté l'auteur et a fait visionner une adaptation filmée de cette fable. À la suite du visionnement, les élèves ont eu pour consigne de dégager, en équipe, la structure narrative de cette fable.

6.2.2 Les activités d'analyse de la séquence réalisées par Jade

Les cinq séances qui font l'objet de notre analyse se sont déroulées entre le 16 et le 27 février 2017. Nous avons filmé l'intégralité de ces séances, soit 350 minutes, puisque chaque cours avait une durée de 70 minutes. Durant ces cinq séances filmées, Jade a réalisé neuf activités qui portaient sur différents objets d'enseignement (lecture, écriture, grammaire, lexique), exploité trois fables de La Fontaine (**le corbeau et le renard**, **le loup et l'agneau** et **le renard et la cigogne**). Diverses modalités de travail ont été exploitées (travail individuel, travail en équipe, écriture collaborative) par l'enseignante pendant la mise en œuvre de cette séquence.

Durant le premier des cinq cours que nous présentons (cours 3 dans la mise en œuvre en classe – le 16 février), le travail porte sur l'activité que les élèves avaient à finaliser : la structure narrative de la fable **le corbeau et le renard** de La Fontaine. Dans un premier temps, Jade revient sur la structure canonique des textes de type narratif. En effet, même si les élèves sont en deuxième année du secondaire et que la structure des textes narratifs ne leur est pas inconnue, l'enseignante décide de faire ce rappel afin de permettre aux élèves d'entrer plus facilement dans la tâche. Ils identifient collectivement les différents éléments de la structure narrative de la fable **le corbeau et le renard**. Par la suite, cette même fable fait l'objet d'une seconde activité qui vise à amener les élèves à analyser les personnages et les relations qu'ils entretiennent entre eux aux moyens de différents indices langagiers. Les

élèves ont procédé à ces analyses en équipe, puis l'enseignante a fait un retour en grand groupe pour corriger cette activité.

Au cours 4, le 17 février, Jade a entamé et finalisé une autre activité visant à enrichir le travail sur les personnages. Durant cette période, à partir d'une autre fable, **le loup et l'agneau**, elle s'est donné pour objectifs d'amener les élèves à comprendre la symbolique des animaux et à repérer les chaînes de reprises de l'information pour mieux saisir les relations qu'entretiennent ces personnages animaux. Ainsi, dans un premier temps, elle fait un rappel théorique sur la notion de sens propre et de sens figuré. À travers des exemples précis (doux comme un agneau – qui a un caractère pacifique), elle explique aux élèves que cette conception de l'agneau devrait les amener à réfléchir aux actions qu'ils pourraient lui attribuer dans leur production. En somme, l'enseignante explique aux élèves les finalités de ce travail sur l'analyse des personnages. Entre autres, elle les amène à réaliser l'importance d'une telle activité en leur précisant qu'ils s'en serviront dans leurs productions textuelles et que les notions vues les aideront aussi dans les activités de compréhension en lecture. Elle modélise ensuite la tâche pour permettre aux élèves de procéder à l'analyse du texte de manière autonome. Après un travail en équipe, l'enseignante procède à la correction en grand groupe et fait un bilan des caractéristiques génériques de la fable à partir des deux premiers textes analysés.

À la suite de ce bilan, Jade introduit la seconde activité du jour. Celle-ci a pour objectif d'amener les élèves à faire des prédictions sur les actions possibles des personnages à partir de leurs caractéristiques. Cette activité comporte deux phases. Dans un premier temps, les élèves doivent, avant d'avoir lu le texte, prédire les actions possibles du loup et de l'agneau. Pour y arriver, ils doivent se servir du travail préalable qui a été fait dans le cadre de l'activité relative au sens propre et au sens figuré. Par la suite, ils doivent lire le texte pour vérifier leurs prédictions initiales.

Au cours 5, le 20 février, Jade revient sur l'activité de prédictions dont elle n'avait pu finaliser la seconde phase, faute de temps. Elle procède donc à la correction de l'activité en faisant une lecture commentée alternée avec des interventions des élèves. Au cours de cette lecture commentée, elle insiste sur les termes qui permettraient de caractériser les actions des personnages. Après cette activité, Jade en a entamé une autre relative à la cohésion.

Cette activité visait à analyser la reprise de l'information dans la fable **le loup et l'agneau** pour mieux en comprendre la trame narrative. Cette activité se déroule en trois temps : d'abord, Jade fait un rappel des notions théoriques en lien avec la reprise de l'information, ensuite elle explique la consigne de travail et, finalement, met les élèves au travail en équipe pour repérer, dans cette fable, tous les termes qui reprennent **le loup et l'agneau**.

Au cours 6, le 23 février, Jade fait un bref retour sur l'activité portant sur la reprise de l'information et en introduit deux autres : une première portant sur le lexique et une seconde consacrée à l'étude des temps verbaux et des discours rapportés. S'agissant de la première activité, elle avait pour objectif d'analyser et de comprendre la fable **le renard et la cigogne** par un travail sur le lexique. Il s'agissait d'analyser, dans cette fable, certaines expressions dont la compréhension permettait d'approfondir la compréhension de l'intrigue. Quant à la seconde, elle consistait à analyser plus finement la même fable par un travail sur l'utilisation des temps verbaux dans les discours rapportés et dans la formulation des morales. Jade procède encore ici de la même manière : elle fait un rappel de quelques notions théoriques, explique la tâche et fait travailler les élèves en équipe.

Au cours 7, le 27 février, dernier cours que nous avons retenu dans le cadre de notre analyse, Jade finalise l'activité relative aux temps verbaux et aux discours rapportés, puis conduit une autre activité consacrée au discours direct. Cette fois-ci, elle fait travailler les élèves sur deux fables en même temps : **le loup et l'agneau** et **le renard et la cigogne**. Elle fait repérer par les élèves, dans ces deux textes, les traces du narrateur, celles des personnages et leurs propos respectifs.

6.2.3 Les activités de finalisation de la séquence réalisées par Jade

Les cours 8, 9, 10 et 11 sont consacrés à un bilan des principaux apprentissages faits durant la séquence et à la planification de la production finale. Après une pré-analyse, nous avons décidé de ne pas réaliser une analyse plus fine de ces cours, car ils ne présentent pas d'éléments qui permettraient d'enrichir notre réflexion sur l'articulation langue-texte dans la classe de français.

Lors des cours 8 (28 février) et 9 (2 mars), Jade a mené des activités d'enrichissement en classe avec les élèves. Il s'agissait d'activités de révision visant à renforcer les acquis,

surtout qu'arrivait un congé au terme duquel les élèves devaient réaliser une production écrite. La fable **le laboureur et ses enfants** de Jean de La Fontaine a constitué l'unique texte du corpus exploité pour cette institutionnalisation. Dès la seconde moitié du cours 9, les élèves ont entamé le travail de planification en vue de la production finale.

Le 14 mars (cours 10), de retour de congé, les élèves de Jade ont finalisé leur planification et entamé la production finale le 16 mars (cours 11).

L'analyse de la macrostructure de la séquence de Jade permet de faire de cette séquence une unité d'analyse, puis d'en identifier les trames prototypiques. La séquence devient donc un tout (Dolz. *et al.*, 2018) dont on saisit les régularités de divers ordres. De plus, cette perspective, parce qu'elle permet d'avoir une vision descendante, favorise la séparation des objets travaillés en blocs, car les activités sont ensuite facilement regroupées selon les dimensions travaillées. Aussi, analyser la macrostructure nous permet une première forme d'analyse micro puisque les contenus abordés sont identifiés, isolés et associés à des formes sociales de travail. Ainsi, cette analyse de la macrostructure permet de relever que l'ensemble du travail accompli dans le cadre de cette séquence s'est réalisé autour de l'analyse de la fable comme genre. Les caractéristiques génériques de la fable ont très souvent été convoquées pour amener les élèves à se les approprier. Les activités langagières réalisées étaient mises en lien avec l'étude des textes pour amener les élèves à mieux saisir ceux-ci et, aussi, à approfondir la compréhension des faits de langue travaillés. Quant au cadre général dans lequel la séquence s'est déployée, on note que pour la plupart des activités réalisées en classe, les élèves travaillaient en équipe de deux. Quelques fois, notamment dans la phase de lecture et d'analyse préalable des textes, les élèves travaillaient seuls. Ils devaient aussi travailler seuls pour les activités qu'ils avaient à finaliser en devoir chez eux. Après un temps consacré à l'analyse des textes en petits groupes, l'enseignante est revenue, en fin de période, sur l'activité en groupe-classe.

6.3 La cohérence des objets travaillés par Jade : regroupement des activités en blocs (niveau 2-nn)

Le second niveau d'analyse de notre première focale, celle des objets travaillés, vise à regrouper l'ensemble des activités réalisées lors de la mise en œuvre des séquences par blocs. Une telle perspective permet de dégager la cohérence générale qui lie les différents

objets travaillés, car les activités sont regroupées par dimensions travaillées : textuelles ou langagières. De plus, cette analyse intermédiaire est de nature à faciliter l'analyse des dimensions impliquées dans l'articulation langue-texte dans cette séquence sur la fable. Nous avons donc, en écho à nos questions de recherche, regroupé l'ensemble des activités menées par Jade en deux grands blocs, qui renvoient respectivement aux dimensions textuelles et aux dimensions langagières. Le tableau ci-dessous en fait la synthèse.

Tableau⁹³ 15 : Regroupement des activités par dimensions travaillées (niveau 2)

Bloc 1 : Activités portant sur les dimensions textuelles	Bloc 2 : Activités portant sur les dimensions langagières
<p>Activité 3⁹⁴ : analyse de la structure narrative de la fable le corbeau et le renard (16 février 2017)</p> <p>Activité 8 : analyse du schéma narratif de la fable le renard et la cigogne (23 février 2017)</p> <p>Activité 9 : analyse des types de discours dans la fable le renard et la cigogne (23 et 27 février 2017)</p> <p>Activité 10 : analyse du discours rapporté direct dans les fables le loup et l’agneau et le renard et la cigogne (27 février 2017)</p> <p>Activité 11 : les différents types de personnages à travers la fable le laboureur et ses enfants (28 février 2017)</p>	<p>Activité 4 : analyse des indices langagiers (adjectifs, discours rapportés, types de phrases et figures de style) qui permettent d’étudier les personnages dans la fable le corbeau et le renard (16 février 2017)</p> <p>Activités 5 et 6 : analyse des actions des personnages par le biais du lexique – sens propre et sens figuré – dans la fable le loup et l’agneau (17 février 2017)</p> <p>Activité 7 : analyse des reprises de l’information pour mieux saisir l’intrigue dans la fable le loup et l’agneau (20 et 23 février 2017)</p> <p>Activité 8 : analyse lexicale et compréhension dans la fable le renard et la cigogne (23 février 2017)</p> <p>Activité 12 : analyse des procédés stylistiques dans Boudin (28 février 2017)</p>

Ce tableau permet de distinguer deux types d’activités. D’un côté, nous avons pu regrouper les activités d’analyse de la structure narrative des fables ou celles qui permettent d’étudier les phénomènes textuels et discursifs présents dans les textes du corpus. Ces activités du premier bloc abordent ainsi des phénomènes en lien avec les caractéristiques communicationnelles et textuelles de la fable que nous avons relevées dans l’analyse

⁹³ Nous excluons de ce tableau les deux premières activités consacrées respectivement à l’introduction de la séquence et à la production initiale.

⁹⁴ Les activités surlignées en jaune (3 et 4) feront l’objet d’analyse micro dans la section suivante, car elles constituent des exemples en matière d’articulation. Elles permettent de voir comment le travail grammatical aide à enrichir celui des textes et, réciproquement, la manière dont les textes peuvent faciliter la maîtrise de faits de langue qui leur sont propres. Nous voulions aussi, pour la focale relative à la microstructure, analyser une activité dans chacun des deux blocs puisque ceux-ci abordent différentes caractéristiques du genre de la fable : textuelle (activité 3) – grammaticale et sémantique (activité 4).

préalable du genre. Dans la seconde colonne, nous avons regroupé les activités qui permettent d'analyser les caractéristiques grammaticales et sémantiques des textes. On y retrouve, entre autres, des activités syntaxiques (activité 4), lexicales (activités 5, 6 et 8) et stylistiques (activités 4 et 12).

Ce regroupement d'activités selon les caractéristiques qu'elles permettent de travailler met aussi en lumière la pertinence des choix opérés et dégage une vision à la fois générale et synthétique de l'enseignement effectivement réalisé. Pour Aeby Daghe *et al.* (2009), ce niveau intermédiaire renvoie à une chaîne de regroupements de contenus théoriques visant à définir les catégories générales des contenus et les démarches d'une part, puis à établir des liens entre les différentes activités réalisées dans le cadre d'une même séquence (p. 105). Il s'agit donc d'une première forme d'analyse qui conduit à une analyse micro : celle des activités effectivement réalisées (niveau 3).

6.4 Microstructure : analyse de deux activités de la séquence de Jade sur la fable (niveau 3-*nnn*)

Notre principal objectif de recherche consiste comprendre la manière dont peut s'articuler le travail sur la langue et celui portant sur le texte dans les genres étudiés. Pour atteindre cet objectif, nous nous proposons, à ce troisième niveau d'analyse, de nous intéresser aux plus petites unités des séquences : les activités. Il s'agira de les analyser pour y voir les dimensions textuelles et langagières travaillées et maîtrisées qui permettent aux élèves de mieux saisir la portée des textes étudiés. Dans cette section, nous analyserons deux activités : les activités 3 et 4 menées le 16 février 2017. Pour chacune de ces activités, nous présenterons et décrirons les tâches (objet, objectifs, déroulement), les formes sociales de travail convoquées par Jade et, le cas échéant, le matériel support qui permet d'atteindre les objectifs initiaux.

*6.4.1 Analyse de la structure narrative de la fable **le corbeau et le renard** (activité 3)*

6.4.1.1 Tâches : objet, objectif et déroulement

Dans le continuum de la séquence, notre unité de travail, cette activité intervient au cours 3, le 16 février, et elle est la troisième que réalisent les élèves. En effet, lors des cours 1 et 2, tenus respectivement les 13 et 14 février 2017, les élèves ont préalablement mené une

réflexion collective avec l'enseignante sur le genre (activité 1) et réalisé une production initiale (activité 2) portant sur la fable. Cette troisième activité à laquelle nous nous intéressons à présent intervient à la suite de l'activité de production initiale et elle vise à travailler la structure compositionnelle et narrative de la fable **le corbeau et le renard** pour en approfondir la compréhension.

Pour réaliser cette activité, l'enseignante a soumis un travail préparatoire aux élèves. Ceux-ci devaient préalablement, chez eux, lire la fable le **le corbeau et le renard** et en dégager le schéma narratif. Jade a donc entamé la séance du jour par un rappel des différentes étapes du schéma narratif avant d'interroger les élèves sur le texte à analyser :

Alors, pour la situation initiale... La situation initiale, rappelez-vous, il ne se passe rien encore. Donc il n'y a pas d'actions qui sont entreprises ici pour venir dénouer une intrigue. Donc, là il se passe rien. On va présenter les personnages, on va présenter la situation. Donc, qu'est-ce que c'est, ici, la situation initiale de cette fable-là ?

S'en est suivi un échange à travers lequel toutes les phases du récit ont été collectivement précisées et identifiées dans le texte. Ainsi, au fur et à mesure de l'analyse de cette fable et des différents échanges⁹⁵, les élèves ont identifié comme :

- **situation initiale** : « *Maitre Corbeau, sur un arbre perché, tenait en son bec un fromage.* »
- **élément déclencheur** : « *C'est que le Renard sent l'odeur du fromage attirant un Renard qui passait par là.* »
- **péripiéties de cette fable** : « *Le Renard complimente le Corbeau, le Corbeau voulait montrer sa voix, alors il se mit à chanter, et il laissa tomber le fromage.* »
- **dénouement** : « *Le Renard attrape le fromage. Il dit au Corbeau de ne pas faire confiance à tout le monde.* »
- **situation finale** : « *Le Corbeau se dit qu'il ne se fera plus avoir.* »

⁹⁵ Ces phrases sont des transcriptions des propos des élèves. Nous avons décidé de ne pas les modifier même si elles contiennent des erreurs ou des lacunes.

L'enseignante en a profité, à la suite de ce découpage, pour engager un échange avec les élèves sur la morale de cette fable et sa portée. Elle a résumé et écrit au tableau l'idée qui ressort de cette morale :

Il faut se méfier des flatteurs. Ces derniers sont des personnes qui veulent plaire dans une intention intéressée en faisant des compliments faux et/ou exagérés. Parfois, ils peuvent être vrais, mais un peu exagérés. Parfois, ils peuvent être faux.

En somme, à travers ces échanges, du point de vue de l'objet travaillé, nous identifions un seul épisode dans cette activité. En effet, l'ensemble du travail réalisé ici se limite aux aspects textuels. Toutes les questions de l'enseignante visent à amener les élèves à retracer les actions des personnages et à les situer chronologiquement. L'enseignante revoit donc les cinq étapes du schéma narratif (situation initiale, élément déclencheur, péripéties, dénouement et situation finale) et les fait identifier. Cette activité a pour avantage d'enrichir la compréhension des élèves puisqu'ils identifient toutes les parties de la fable et mettent en exergue la succession des événements tels que décrits dans le texte. D'une part, les élèves isolent et comprennent mieux les actions des personnages et, d'autre part, plus globalement, ils relient les différentes actions entre elles pour construire le sens global du texte. Cela se perçoit dans les différentes réponses qu'ils donnent puisque celles-ci correspondent aux réponses attendues par l'enseignante. Toutes les réponses formulées ont en effet été validées par l'enseignante. La compréhension que les élèves ont du texte se décline aussi dans la formulation des réponses. Comme le montrent les extraits ci-dessus, les réponses des élèves sont presque toujours des reformulations. Quand elles n'en sont pas, l'enseignante les invite toujours à reformuler dans leur propos les éléments du texte dont ils se servent. Il y a donc là une volonté d'amener les élèves à s'approprier le texte puisque l'activité de reformulation, quelle que soit sa forme, favorise la construction de sens (Martinot & Romero, 2009).

Toutefois, nous convenons que le fait de limiter cette activité aux aspects textuels peut paraître insuffisant puisque l'enseignante ne saisit pas cette analyse pour aborder les autres dimensions qui pourraient être travaillées dans ce texte. Cela correspond à la logique de la construction de la séquence. C'est pour cette raison que nous avons choisi de présenter et

d'analyser la quatrième activité menée le même jour. Cette activité porte en effet sur le même texte et permet d'en exploiter d'autres ressources.

6.4.1.2 Les formes sociales de travail

La seconde focale de l'analyse de cette activité est relative aux formes sociales de travail exploitées par l'enseignante dans la réalisation des tâches. L'idée de faire écho à ces formes sociales de travail s'appuie sur plusieurs fondements. D'abord, analyser la forme sociale de travail revient à s'intéresser aux modalités par lesquelles l'enseignante organise et met en œuvre les savoirs (Dolz *et al.*, 2018). Ces formes ont donc, dans une certaine mesure, un impact sur l'appropriation des contenus par les apprenants. S'intéresser aux formes sociales de travail revient aussi à analyser les interactions entre l'enseignante et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes, pour voir la manière dont se construisent les savoirs et les savoir-faire. Les interactions didactiques favorisent en effet la construction de l'objet et l'appropriation des savoirs par les élèves (Aeby Daghé & Dolz, 2004 ; Dolz, 2008).

Dans cette activité, l'enseignante a mobilisé quatre modalités de travail : explication magistrale, travail individuel, questionnement en groupe-classe, correction et discussion collective. Jade a introduit cette activité portant sur la structure narrative de la fable **le corbeau et le renard** par une explication magistrale, sous forme de rappel théorique, sur le schéma narratif. Cette explication magistrale permet à l'enseignante de poser le cadre structurant du récit et de faire du schéma narratif l'outil qui permet d'analyser la construction du discours et la logique des enchaînements (Espéret, 1984). Par ailleurs, l'activité d'analyse et de compréhension textuelles que mène l'enseignante dans cette activité fait suite à un travail individuel que les élèves ont réalisé chez eux après le second cours de la séquence. Nous avons noté que les travaux que Jade mène en classe se font sur la base d'un travail préparatoire que les élèves réalisent le plus souvent seuls, notamment lorsque ce travail est effectué en dehors des heures d'école. Cette tendance prépare cognitivement les élèves qui sont d'ailleurs très impliqués et actifs lors des phases de questionnement ou de correction-discussion collective. Les observations filmées permettent notamment d'affirmer que tous les élèves participaient aux échanges en grand groupe, car ils y étaient mieux préparés.

En définitive, nous retenons que Jade diversifie les modalités de travail (travail individuel, travail d'équipe et discussion collective) dans cette séquence. Le rappel magistral tient toute son importance dans le fait qu'il permet aux élèves d'avoir des repères communs lors du travail en équipe. Il oriente donc les élèves sur les éléments constitutifs du schéma narratif classique. Ensuite, l'analyse des textes en équipe constitue, selon nous, un moyen d'amener les élèves à analyser plus finement les textes puisqu'ils ont là l'occasion de confronter et d'interroger leurs compréhensions respectives. Ce travail en équipe est aussi de nature à favoriser le retour au texte, notamment pour confirmer ou infirmer les hypothèses qu'ils avancent. Nous considérons que toute forme de travail qui favorise un retour au texte source facilite l'articulation du travail sur la langue à celui portant sur les dimensions textuelles, puisque les élèves ont l'occasion d'approfondir les éléments moins bien compris lors d'une première phase de lecture. Finalement, nous considérons que la discussion collective est une phase de validation et d'appropriation, car elle induit une réflexion collective qui aide les élèves à mieux saisir l'objet traité.

*6.4.2 Les caractéristiques des personnages dans la fable **le corbeau et le renard** (activité 4)*

6.4.2.1 Tâches : objet, objectif et déroulement

Cette seconde activité, qui fait l'objet de notre analyse dans cette section (la quatrième dans l'ordre des activités de la séquence), s'est tenue directement à la suite de celle portant sur la structure narrative, soit le 16 février 2017. Plus des deux tiers du temps de cette période ont été consacrés à cette activité. Celle-ci visait à amener les élèves à repérer les indices langagiers qui permettent de comprendre les caractéristiques des personnages (**le corbeau** et **le renard**) et les relations qui les lient. Cette activité, du point de vue du déploiement de l'objet, s'est déroulée en trois phases : la première était consacrée à la présentation de l'activité ponctuée de rappels théoriques, la deuxième est consacrée au travail d'analyse par les élèves et la troisième permet de faire un retour collectif sur la tâche réalisée.

Comme cette fable avait déjà fait l'objet d'une analyse, notamment par le biais du travail sur ses aspects textuels, l'enseignante a entamé cette activité par un bref exposé magistral sur le choix des mots et leur effet de sens dans tout texte :

Donc, dans un texte, les mots qu'on utilise ne sont pas utilisés au hasard. Les mots qu'on va utiliser, on les choisit. Dans la vie de tous les jours, c'est la même chose. Quand on parle à quelqu'un, quand on écrit un courriel, quand on écrit un texto, on choisit les mots. Puis, les mots qu'on choisit, ça représente notre état d'esprit, ce qu'on pense. Et il ne faut pas prendre n'importe quel mot. Parce que souvent, on va utiliser un mot et puis, on le sait hein... on dit c'est pas tout à fait ça que je voulais dire./ Quand on a fait les textes sur les îles, votre création, l'île que vous avez inventée, donc vous aviez très bien travaillé, vous aviez choisi de bons mots, de bons noms, de bons adjectifs. Parfois, il y en a qui me disaient, c'est pas tout à fait ça qu'on veut dire. C'est excellent. Ça, c'est vraiment très bien. C'est la même chose dans les fables. Donc les mots ne sont pas choisis au hasard. Et vous, vous avez le souci de choisir les bons mots, ça, c'est vraiment un atout en écriture. C'est aussi un atout dans la vie de tous les jours parce que les relations avec les gens sont meilleures à ce moment-là. Quand on choisit les bons mots, on a des chances de mieux se faire comprendre. Et les relations vont être mieux.

Cette intervention vise à présenter l'objet et l'objectif de l'activité aux élèves. À la suite de cette mise en perspective, l'enseignante explique la consigne de travail aux élèves et les invite à relever, en équipe, tous les indices langagiers qui permettent de caractériser **le corbeau** et **le renard**, les deux personnages de cette fable. Ce à quoi l'enseignante invite les élèves, c'est une analyse fine des choix lexicaux (vocabulaire connoté) et syntaxiques (types et formes des phrases) de l'auteur et ce que disent ces choix sur les personnages. À terme, cela permettrait aussi d'établir et de mieux comprendre les relations qui lient ces deux personnages et les actions qu'ils posent ou les termes qu'ils emploient.

Afin d'amener les élèves à établir les liens entre les indices langagiers et les caractéristiques des personnages, l'enseignante explique ce à quoi renvoie chacune des catégories qu'elle a mentionnées plus haut. Ainsi, elle donne des repères aux élèves quant aux différents indices langagiers qu'ils doivent rechercher :

Donc, il y a différents indices langagiers. On peut avoir des adjectifs. Donc on peut avoir différentes choses. Ça peut être des classes de mots. Il peut y avoir des noms, des verbes. Là on parle d'**adjectifs**. / **Discours rapportés. Les types de phrases. Les figures de style.**

Les adjectifs, ça va être des mots qui vont soit qualifier soit classifier. Mais, là, si j'ai un adjectif classifiant/ Vous vous rappelez, on avait vu ça vers le mois d'octobre, c'est un peu loin/ Quand c'est classifiant, on donne une classe. Comme « **l'ours polaire** », l'ours ne peut pas être très polaire. il est polaire ou il l'est pas. Le système solaire : il est solaire ou il

l'est pas. On ne peut pas dire très solaire. Par contre, quand c'est un adjectif qui est qualifiant, on donne une qualité. Ça peut être une qualité ou encore un défaut. Une **personne orgueilleuse-très orgueilleuse**. On pourrait mettre un adverbe devant. Ou ça peut être quelque chose de positif. Une **personne aimable – courtoise – très courtoise**. Ici on parle d'adjectifs, **on va plus chercher du bord de qualifiant** que classifiant.

Jade s'interrompt pour demander aux élèves ce qu'ils savent du discours rapporté et sur la manière dont on le reconnaît. Plusieurs élèves interviennent et apportent différentes réponses qu'elle valide et reprend : « **quand on dit ce qu'il a dit** » ; « **on rapporte les paroles de quelqu'un** » ; « **il y a des guillemets** » ; « **quand il y a des tirets** ».

- ✓ L'enseignante poursuit en demandant ce qu'est un type de phrase. Face au silence du groupe, elle donne un exemple de phrase et demande aux élèves d'en préciser le type : **Quelle magnifique journée !**
- ✓ **Affirmative**, répond un élève. Un autre précise : **exclamatif**.

L'enseignante valide ces réponses et apporte des précisions plus générales sur les types de phrases :

Exclamative. Oui, elle est de type exclamatif. / Donc de type interrogatif, de type **exclamatif, ça nous dénote... on voit les sentiments de la personne**. Donc si je dis **Quelle magnifique journée!**, vous allez voir que je trouve ça beau. Si je vous dis **Quelle journée épouvantable!**, il y a des adjectifs aussi... j'utilise des adjectifs / j'utilise aussi un type de phrase précis. / Ensuite de ça, tout ce qui est interrogation, je me pose une question, j'ai un doute, une question, je cherche une réponse. Est-ce que les phrases impératives pourraient faire partir de ça ? **Fais ton devoir – Mange ta soupe** – Vous voyez mes émotions ou un jugement ? Est-ce qu'on voit ça ?

Après ces précisions sur les types de phrases, Jade poursuit ses explications sur **les indices langagiers** en abordant les **figures de style**. Elle précise aux élèves qu'ils doivent identifier uniquement les comparaisons et métaphores puis rappelle :

Une comparaison. Rappelez-vous quand je compare deux choses : Tu ressembles à ta mère. / Ça peut être différent aussi. Ton nez est comme celui de ta mère. Ton nez est différent de celui de ton père. / Donc, ça peut être positif ou négatif. On a toujours un comparé et un comparant. Donc ça peut être ça ou ça peut être une comparaison qui est sous-entendue. Sans **comme, tel, semblable à**. Mais on compare quelque

chose à... C'est plus une image. Comme si c'était une figure poétique. **Comme quand on parle de l'aurore aux doigts de rose...** Il y a comme des doigts dans le ciel. À ce moment-là, c'est plus métaphorique. C'est plus poétique. Donc ici, c'est de ça dont on parle. Donc je ne veux pas trop vous donner de réponse. C'est juste pour faire une petite tournée pour vous aider.

Après ces explications qu'il nous a paru important de relever, les élèves ont procédé aux différentes analyses en équipe sous la supervision de l'enseignante.

La troisième et dernière phase de cette activité est consacrée à la correction collective du travail réalisé en équipe. S'agissant des indices langagiers, les élèves ont relevé et justifié l'effet de plusieurs ressources lexicales dans le texte : *joli, beau, bon, belle, large, confus, honteux.*

Pour les élèves, *joli, beau, belle, bon* sont des mots utilisés par le Renard pour complimenter le Corbeau afin d'obtenir le fromage que ce dernier a en bouche. Ces termes montrent ainsi le caractère rusé du Renard. Par exemple, l'adjectif *belle* sert à qualifier la voix du Corbeau afin que ce dernier ouvre sa bouche et perde le fromage qu'il y tient. D'ailleurs, les élèves comprennent et relèvent le fait que cette ruse du Renard porte fruit puisque le corbeau finit par ouvrir la bouche et laisser tomber, par mégarde, le fromage qu'il tenait.

Plus loin, les élèves relèvent et justifient l'utilisation des adjectifs **heureux et confus** qui sont associés au Corbeau : *il est frustré et gêné d'avoir été piégé. Ce sont les émotions du Corbeau.*

Même si le débat est mené par l'enseignante, on note que les élèves participent collectivement aux analyses des adjectifs dans la construction du caractère des personnages.

S'agissant des ressources syntaxiques, les élèves relèvent des échanges entre les deux protagonistes qui, selon eux, montrent encore la ruse du Renard :

« Hé ! Bonjour, Monsieur du Corbeau.

Que vous êtes joli ! Que vous me semblez beau !

Sans mentir, si votre ramage

*Se rapporte à votre plumage,
Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois. »*

Pour eux, la construction n'est pas fortuite. Celle-ci permet, selon le type de phrase, de complimenter (*type exclamatif - Que vous êtes joli !*) ou de formuler une morale (*type impératif - Apprenez que tout flatteur vit aux dépens de celui qui l'écoute*).

Quant aux ressources stylistiques, les élèves relèvent la métaphore *Vous êtes le Phoenix des hôtes de ces bois* qui, selon eux, est utilisée par le Renard pour flatter le Corbeau.

À la question de l'enseignante qui vise à savoir ce qu'ils retirent de cette activité en lien avec les caractéristiques des personnages, ils formulent plusieurs constats :

- *on peut utiliser plusieurs moyens pour faire comprendre aux lecteurs les relations entre les personnages et les émotions : les adjectifs, les types de phrases, les discours rapportés, les figures de style ;*
- *les adjectifs, les types de phrases, les discours rapportés, les figures de style, des mots qui marquent la supériorité, qui marquent l'infériorité.*

Ces constats formulés par les élèves permettent de rendre compte de leur appropriation de l'objet travaillé et des dimensions grammaticales impliquées dans la compréhension de la fable analysée.

En définitive, nous constatons que les tâches proposées par l'enseignante dans cette activité favorisent une articulation langue-texte puisque l'analyse du texte se fait par le biais d'un travail sur les ressources grammaticales, syntaxiques et sémantiques qui y sont impliquées. Les élèves perçoivent que ces analyses les aident à mieux comprendre les actions que posent **le corbeau** et **le renard**.

6.4.2.2 Formes sociales de travail

Lors de cette activité, l'enseignante a exploité diverses formes sociales de travail : explication magistrale, travail individuel, travail en dyade, questionnement en groupe-classe, correction et discussion collectives. Dès le début de l'activité, l'enseignante en

présente les grandes lignes, les attentes et les modalités de travail. Elle précise aux élèves que la tâche se fera d'abord en équipe de deux :

Alors là, on passe à l'activité 4. On va travailler encore **le corbeau et le renard**. C'est pour cela qu'on garde le texte avec nous. Je vais vous expliquer la nature de cette activité-là. Je vais vous présenter le tableau que vous avez à l'écran. Je vais vous en distribuer une copie. Je vous donne les informations, ce que vous devez faire, et par la suite vous allez pouvoir travailler en équipe de 2.

Même si cela reste anodin, une telle approche, qui consiste à présenter les attentes et à prévenir les élèves que le travail se ferait en équipe, est susceptible d'amener ces élèves à s'impliquer davantage. On note surtout que l'enseignant fait varier ses modalités de travail puisqu'ici, ils devront travailler en équipe. Cette variation dans les modalités de travail pourrait dans une certaine mesure permettre de briser la monotonie qu'a imposée la première activité consacrée à la compréhension textuelle, mais le travail d'équipe sert d'abord et avant tout à mettre les élèves en discussion pour faciliter la co-construction des réponses. Les élèves peuvent confronter leur compréhension du rôle des éléments langagiers soulevés.

Lors de cette activité, l'enseignante a aussi fait des exposés magistraux ponctués de nombreux exemples pour montrer l'effet des mots dans les textes. Durant ces moments de rappels et de précisions théoriques, elle implique les élèves à travers une forme de questionnement collectif qui vise à vérifier leur compréhension. C'est notamment le cas lorsqu'elle aborde les discours rapportés : « *À main levée, rappelez-vous ce que vous savez du discours rapporté. Qu'est-ce que c'est ?* »

Ces questionnements sont enrichissants parce qu'ils favorisent une construction collective du sens global des textes et une réflexion beaucoup plus approfondie sur les faits de langue. Cette co-construction fait partie du caractère « valide » de la séquence, car elle facilite le déploiement des objets travaillés, donc, à terme, l'articulation langue-texte.

6.5 Conclusion du chapitre

Au terme de cette séquence sur la fable, nous pouvons dresser deux constats majeurs.

Le premier est relatif aux objets déployés. Rappelons que plusieurs notions ont été travaillées dans cette séquence : la structure narrative des fables, les temps verbaux présents dans les textes, les types de discours, les types de personnages, les types et formes de phrases, la reprise de l'information, les procédés lexicaux et stylistiques mobilisés dans les fables. Globalement, l'analyse des synopsis a permis de relever deux niveaux d'analyse : les analyses portant sur la macrostructure des textes et celles portant sur de plus petites unités (microstructure). Sur le plan macro, pour travailler la compréhension des fables, Jade en analysé la structure narrative (schéma narratif en cinq étapes), les prises en charges énonciatives et les types de discours. En somme, il s'agit ici de phénomènes de textualisation qui permettent d'articuler l'étude langue-texte. Sur le plan micro, l'enseignante a amené les élèves à saisir les textes étudiés à travers une analyse de la structure des phrases. De plus, l'analyse de certains indices langagiers et l'étude du sens propre et du sens figuré dans certaines fables a permis de dégager la nature des relations qui lient les personnages et, à terme, de mieux saisir l'intrigue. Quant à la dimension esthétique des fables, elle est analysée par le biais de la structure syntaxique des phrases (formulation) et des procédés lexicaux et stylistiques (valeur, sens). En somme, dans la fable, nos analyses montrent que, même si les dimensions relevant de la grammaire du texte et celles relatives à la grammaire de la phrase sont sollicitées pour la compréhension des textes du corpus, le travail sur la grammaire du texte semble faciliter davantage les liens langue-texte parce qu'il permet de comprendre le sens global du texte.

Par exemple, le travail sur la reprise de l'information dans la fable **le loup et l'agneau** (activité 7 de la séquence) permet aux apprenants de comprendre qui parle et dans quel contexte comme en témoigne cet échange entre l'enseignante et les élèves :

Enseignante : Ce que je vais faire, je vais relire lentement la fable **le loup et l'agneau**. Et quand il y a quelque chose à surligner, soit le loup ou l'agneau, vous allez me le dire. Si on ne le nomme pas, ça veut dire que c'est le narrateur. Ça va tu comme ça ? Ok. Donc je vais commencer à le lire, dès qu'il y a un discours direct, vous m'arrêtez. (**L'enseignante entame la lecture de la fable le loup et l'agneau**) :

La raison du plus fort est toujours la meilleure :

Nous allons le montrer tout à l'heure.

Un Agneau se désaltérait

Dans le courant d'une onde pure.

*Un Loup survient à jeun qui cherchait aventure,
Et que la faim en ces lieux attirait.
Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?*

(L'enseignante s'arrête pour donner la parole à un élève qui a levé la main).

Élève : Ici, c'est le loup qui parle.

Enseignante : Le loup. Donc ici, ce vers-là, c'est le Loup : *Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?* Donc ce qui vient avant, c'est le narrateur. (L'enseignante poursuit la lecture) *Dit cet animal plein de rage,* (puis s'arrête pour donner la parole à un élève qui la demande.)

Élève : C'est le narrateur qui parle.

Enseignante : Ok. Donc, ça ici c'est le narrateur. (L'enseignante poursuit la lecture) *Tu seras châtié de ta témérité,* (puis s'arrête pour donner la parole à un élève qui la demande.)

Élève : C'est le loup qui parle.

Enseignante : Le loup, excellent. (L'enseignante poursuit la lecture) :

Sire, répond l'agneau, que Votre Majesté;

Ne se mette pas en colère ;

Mais plutôt qu'elle considère

Que je me vas désaltérant

Dans le courant,

Plus de vingt pas au-dessous d'Elle,

Et que par conséquent, en aucune façon,

(puis s'arrête pour donner la parole à un élève qui la demande.)

Élève : *Répond l'agneau,* c'est le narrateur, et tout le reste c'est l'agneau qui parle.

Enseignante : Effectivement.

En somme, ce que montre le travail réalisé dans le cadre de cette séquence, c'est l'importance et l'utilité de la réflexion et du travail grammatical – ici l'analyse de l'énonciation dans les séquences dialoguées – sur la construction du sens du texte et sa lisibilité. L'analyse des dimensions syntaxiques (types et formes de phrases), des dimensions stylistiques, lexicales et textuelles permet aux élèves d'avoir accès au texte et d'en reconstruire la cohérence globale. L'enseignante réussit à leur montrer que ce travail sur les ressources langagières et textuelles favorise une analyse et une compréhension plus fines des textes du corpus. Aussi, on note chez eux un engagement constant et une implication qui favorisent les échanger et la co-construction des savoirs.

De plus, à travers ce travail, ils perçoivent le fonctionnement en contexte de ces faits de langue. Les différents savoirs mobilisés offrent aux élèves la possibilité d'opérer un

mouvement à la fois ascendant et descendant – c’est-à-dire des va-et-vient – (Coirault et David, 2011) entre le texte et les ressources langagières, ce qui constitue une véritable articulation de l’étude de la langue à celle des textes. En somme, ce mouvement bidirectionnel permet d’enrichir l’analyse grammaticale par l’étude du texte ou de mieux comprendre celui-ci par le travail sur la notion grammaticale.

Le second constat que nous faisons dans le cadre de ce travail sur la fable a trait à l’importance de certaines formes sociales de travail. La mise en œuvre de cette séquence dans la classe de Jade montre en effet que le travail en équipe et les discussions collectives en grand groupe induisent des échanges et des confrontations d’idées qui favorisent à la fois une meilleure compréhension des textes et une analyse beaucoup plus fine des objets. De plus, ces deux formes de travail poussent les élèves à retourner dans les textes pour étayer leurs analyses. Nous pensons que ces retours sont **bénéfiques**, car ils poussent les élèves approfondir certains aspects plus résistants du texte et de voir en contexte le fonctionnement des notions qui sont à l’étude.

En définitive, nous retenons que l’opérationnalisation en œuvre de l’articulation langue-texte peut être facilitée par le choix des objets langagiers et textuels à articuler et par les formes sociales de travail mises en place.

Dans le prochain chapitre, nous analysons, à partir de la même démarche exploitée dans celui-ci, la mise en œuvre de la séquence sur le slam dans la classe de Gisèle à Genève.

Chapitre 7 : Analyse de la mise en œuvre de la séquence sur le slam

Comme dans le précédent chapitre, nous analysons ici les données issues de la mise en œuvre de la séquence sur le slam dans la classe de Gisèle à Genève. Toutefois, contrairement à la fable où nos analyses ont porté sur la double expérimentation, il s'agit ici de l'analyse de la première expérimentation, puisque Gisèle est co-auteure de cette séquence. Dans le chapitre 8, nous reviendrons sur le bilan de la double expérimentation de cette même séquence sur le slam à Lévis. Nous y présenterons aussi le bilan de l'autre expérimentation du slam faite par Estelle à Genève.

L'analyse de cette séquence comprend trois niveaux : la macrostructure (niveau 1-n), la structure intermédiaire (niveau 2-nn) et la microstructure (niveau 3-nnn). Pour ce dernier niveau, nous présentons deux activités⁹⁶ réalisées par l'enseignante (objet, objectif, déroulement et formes sociales de travail).

7.1 L'expérimentation filmée du slam Genève (Gisèle)

À Genève, nous avons procédé à l'expérimentation de la séquence sur le slam dans deux classes de Gisèle. Toutefois, notre analyse portera sur une seule expérimentation, car l'analyse préalable que nous avons faite des deux expérimentations montre des similarités. Même si la dynamique était sensiblement différente dans les deux groupes, nous n'avons pas relevé d'écarts suffisamment importants pour présenter les deux séquences. Nous adopterons la même démarche de présentation des résultats que nous avons employée dans la séquence sur la fable. Cela offrira plus de cohérence à l'ensemble de notre démarche.

L'expérimentation filmée que nous analysons dans ce chapitre a été réalisée dans un groupe de 9^e année dans le canton de Genève. Il s'agit d'un groupe de profil régulier comptant 22 élèves. Gisèle est co-auteure de la séquence sur le slam. La planification initiale de cette séquence comptait sept cours de 45 minutes chacun. Toutefois, nous nous sommes entendu avec l'enseignante pour exclure, de notre recherche, les deux derniers cours, car il s'agissait d'ateliers d'écriture qui préparaient les élèves à la réalisation de la production finale. Comme notre objet exclut les analyses des productions des élèves, filmer ces deux derniers

⁹⁶ Comme dans le chapitre consacré à la fable, nous avons choisi de regrouper les activités de cette séquence en deux blocs. Nous analysons pour chacun des blocs une activité.

cours ne présentait aucun intérêt pour nous. Initialement prévue pour durer sept séances, la période d'expérimentation s'est échelonnée sur trois semaines⁹⁷ et a tenu sur huit cours. Comme convenu avec l'enseignante, nous avons observé et filmé les cinq premiers cours de cette expérimentation : du 16 au 20 avril 2018. Nous n'étions donc pas dans les classes durant la semaine du 23 au 27 avril où Gisèle a organisé des ateliers de production qui ont débouché sur la production finale.

Les deux tableaux ci-dessous présentent respectivement la planification initiale (tableau 14) et le bilan de la mise en œuvre filmée (tableau 15) de cette séquence sur le slam dans la classe de Gisèle.

⁹⁷ La mise en œuvre des séances a été entrecoupée par d'autres activités (évaluations, sortie au Salon du livre) déjà prévues au calendrier de Gisèle.

Tableau 16 : Planification initiale de la séquence sur le slam

Nombre de cours prévus dans la planification initiale (avant expérimentation) : 7 cours de 70 minutes				
Cours	Objectifs	Textes (Corpus)	Objets à travailler	Numéro des activités correspondantes
1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dégager les connaissances des élèves sur la poésie en général ▪ Dégager les caractéristiques textuelles du slam : poésie oralisée 	Aucun	Aucun	<p>1 : Introduction de la séquence : mise en contexte et vérification des connaissances des élèves sur les textes poétiques et sur les slams</p> <p>2 : Production initiale</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Amener les élèves à distinguer et à intégrer les caractéristiques du genre poétique oralisé qu'est le slam ▪ Dégager la structure compositionnelle des textes slamés ▪ Dégager les procédés lexicaux utilisés et leurs effets dans les textes slamés 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ J'écris à l'oral, Grand corps malade (France) ▪ Je te suis tu m'es, David Goudreault (Canada) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le lexique ▪ Les phrases simples et les phrases complexes. 	<p>3 : Analyse thématique à partir du champ lexical – Activité de compréhension</p> <p>4 : De la phrase au texte : structure des phrases simples et complexes</p> <p>Travail d'écriture - production intermédiaire⁹⁸ :</p> <ul style="list-style-type: none"> - découper la production initiale en strophes ; - intégrer des indices de temps, de

⁹⁸ Les élèves doivent réaliser les écrits intermédiaires en devoir, en dehors des heures de cours.

				<p>lieu et de progression dans la production initiale</p> <p>et</p> <p>lire le texte Je te suis tu m'es de David Goudreault et y relever les comparaisons</p>
3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Amener les élèves à dégager les procédés stylistiques utilisés et leurs effets dans les textes slamés ▪ Dégager les procédés syntaxiques utilisés et leurs effets dans les textes slamés 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Je te suis tu m'es, David Goudreault (Canada) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les figures de style (métaphore et comparaison) ▪ La phrase simple : structure et effets dans un slam. 	<p>5 : Analyse des principaux procédés stylistiques pour voir l'effet que ceux-ci créent dans le texte et sur le lecteur – Figures de style : la comparaison et la métaphore.</p> <p>6 : Analyse des phrases simples et de leur effet dans le texte</p> <p>Travail d'écriture - production intermédiaire : enrichir la production initiale en y intégrant des procédés stylistiques et syntaxiques</p>
4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Amener les élèves à comprendre les procédés énonciatifs et syntaxiques dans le but de 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le blues de l'instituteur, Grand corps malade (France) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les marques énonciatives ▪ La modalisation 	<p>7 : Analyse des marques énonciatives (traces de l'émetteur/traces du destinataire et marques de</p>

	mieux comprendre les textes étudiés			modalisation pour étudier la fonction émotive et l'intention du texte (30 minutes) Travail d'écriture – production intermédiaire : intégrer des marques de modalité pour exprimer une intention ou véhiculer une émotion
5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Amener les élèves à relever les procédés syntaxiques et leurs effets de sens dans les textes étudiés ▪ Dégager le sens global des textes à partir des indices langagiers utilisés dans les textes slamés 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le blues de l'instituteur, Grand corps malade (France) ▪ Je te suis tu m'es, David Goudreault (Canada) ▪ J'écris à l'oral, Grand corps malade (France) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discours rapportés 	<p>8 : Texte 1 : Analyse des types de phrases (phrase impérative) et de leurs effets dans le texte</p> <p>9 : Activité bilan : partir des textes étudiés pour faire une synthèse des caractéristiques textuelles, communicationnelles et sémantiques du slam</p>
Cours 6 et 7 (Non obligatoire pour la recherche)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Production finale : ateliers de préparation et de production de textes poétiques oralisés à partir de la 	Aucun	Aucun	Les élèves produiront et présenteront au reste de la classe des slams à partir de la production initiale. Le texte pourrait l'objet d'une co-

	production initiale du cours 1			évaluation formative : évaluation par l'enseignante et par les pairs à partir d'une grille co-construite en classe.
--	--------------------------------------	--	--	---

Ce tableau permet d'avoir une vue séquentielle et hiérarchisée des objets de la séquence tels que déterminés avec les enseignantes co-auteurs. Il aide donc à saisir la logique de la progression des objets : la démarche proposée permet de partir de l'étude des caractéristiques génériques des textes à une analyse beaucoup plus fine des ressources textuelles, syntaxiques, grammaticales, sémantiques et lexicales contenues dans les textes du corpus. Il permet ainsi de voir les caractéristiques du slam identifiées lors de l'analyse à priori et présentes dans cette planification initiale de la séquence. À ce titre, il facilitera une comparaison avec les objets réellement enseignés tels qu'indiqués dans le tableau suivant.

Tableau 17 : Déroulement de l'expérimentation de la séquence sur le slam dans la classe de Gisèle à Genève

Numéro du cours	Date du cours	Contenu vu	Séances retenues pour nos analyses
1	17 avril 2018	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activité 1 : introduction de la séquence <ul style="list-style-type: none"> ✓ Présentation de la séquence ✓ Présentation du genre ▪ Activité 2 : production initiale <ul style="list-style-type: none"> ✓ Début de la production initiale 	Oui
2	18 avril 2018	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Finalisation de la production initiale⁹⁹ ▪ Activité 3 : compréhension de texte – analyse du champ lexical du slam <i>J'écris à l'oral</i> de Grand corps malade pour en dégager les thèmes 	Oui
3	19 avril 2018	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activité 4 : les caractéristiques génériques du slam <ul style="list-style-type: none"> ✓ Retour sur les productions initiales : lectures de quelques slams + commentaires + synthèses des caractéristiques du slam ▪ Activité 5 : de la phrase au texte <ul style="list-style-type: none"> ✓ Structure des phrases simples et leur construction dans le slam <i>J'écris à l'oral</i> de Grand corps malade ✓ Les phrases complexes dans le slam <i>J'écris à l'oral</i> de Grand corps malade 	Oui
4	19 avril 2018 ¹⁰⁰	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Suite et fin de l'activité 5 relative à l'analyse de la structure narrative du slam <i>J'écris à l'oral</i> de Grand corps 	Oui

⁹⁹ Comme certains élèves n'ont pu finaliser leur production initiale, l'enseignante leur a demandé de le faire chez eux. Ainsi, au lieu d'en lire quelques-unes, elle a décidé sur le coup de s'adapter en passant à l'activité suivante. Elle nous a expliqué sa décision à la fin du cours et a précisé qu'elle reviendrait sur la lecture des productions le lendemain.

¹⁰⁰ L'enseignante avait deux cours avec le même groupe le 19 avril.

		malade	
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activité 6 : Analyse des principaux procédés stylistiques pour voir l'effet que ceux-ci créent dans le texte et sur le lecteur – Figures de style : la comparaison et la métaphore. Texte Je te suis tu m'es de David Goudreault 	
5	20 avril 2018	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activité 7 : Analyse des phrases simples et courtes et de leur effet dans le texte Je te suis tu m'es de David Goudreault ▪ Activité 8 : Analyse des marques énonciatives (traces de l'émetteur/traces du destinataire et des marques de modalisation pour étudier la fonction émotive et l'intention du texte dans le slam Le blues de l'instituteur de Grand corps malade (activité entamée et non achevée) 	Oui
6, 7 et 8	24,25 et 26 avril 2018	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Suite et fin de l'activité 8 du 20 avril ▪ Activité 9 : Analyse des types de phrases (phrase impérative) et de leurs effets dans le slam Le blues de l'instituteur de Grand corps malade ▪ Activité 10 : Activité bilan : partir des textes étudiés pour faire une synthèse des caractéristiques textuelles, communicationnelles et sémantiques du slam ▪ Atelier de planification et production finale 	Non

Comme pour la séquence sur la fable, la présentation de ces deux tableaux relatifs à la planification et à la mise en œuvre de la séquence sur le slam nous offre une vue d'ensemble qui permet de voir les écarts entre ce qui était prévu et ce qui a été fait. On

perçoit aussi les ajustements que l'enseignante a réalisés, car l'ordre des activités ne correspond pas toujours à ce qui était prévu. On note par exemple que Gisèle n'est revenue sur les productions initiales et les caractéristiques génériques du slam qu'au troisième cours parce que les élèves ont eu besoin de plus de temps. Même si elle aborde déjà ces caractéristiques aux premier et deuxième cours, lors de l'introduction de la séquence et de l'analyse thématique du slam **J'écris à l'oral** de Grand corps malade, elle ne les formalise qu'après le retour sur les productions initiales. Par ailleurs, la mise en parallèle de ces deux tableaux (14 et 15) permet de constater que toutes les activités prévues n'ont pu être réalisées dans le temps d'observation dont nous disposions. Ainsi, sur les dix activités prévues, sept ont été menées à terme, une entamée et deux autres pas du tout abordées.

7.2 Présentation de la macrostructure de la séquence sur le slam de Gisèle (niveau 1-n)

7.2.1 Les activités d'introduction de la séquence

Dans la planification initiale, le premier cours est exclusivement consacré à la présentation de la séquence aux élèves, à l'introduction du genre et à la production initiale. Ainsi, lors de la première séance de cours filmée (le 17 avril 2018), Gisèle nous a d'abord présenté aux élèves et leur a rappelé l'objet de notre présence dans la classe. Ensuite, elle a introduit la séquence en les questionnant directement sur ce qu'ils savent du slam. S'en est suivi un échange qui a permis à l'enseignante d'activer et de valider les connaissances antérieures des élèves :

Enseignante : *Nous allons travailler toute la semaine sur le slam. Qu'est-ce que c'est le slam ?*

Élève¹⁰¹ : *Une chanson parlée.*

Enseignante : *Une chanson parlée ! Ok. Une définition très courte. Elle marche très bien. Qu'est-ce qu'on peut dire de plus ?*

Élève : *C'est une chanson qui va être en poésie.*

Enseignante : *Une chanson, alors là on a un nouvel élément, qui va être en poésie. Qu'est-ce que tu veux dire par là ?*

¹⁰¹ Plusieurs élèves levaient la main et prenaient la parole tour à tour selon les questions.

Élève : *C'est une chanson qui va être transformée en poésie. Qui va être sous forme de poésie.*

Enseignante : *D'accord. Alors là, tu as tout à fait raison. Il y a un lien très étroit entre le slam et la poésie. Vous avez déjà dit des choses intéressantes : chanson – poésie... Vous avez raison, le slam, c'est une forme de poésie qui se rapproche de la chanson, qui entre la poésie et la chanson. Maintenant, j'aimerais bien savoir : qu'est-ce qui, pour vous, fait qu'un texte est une poésie ? Quels éléments font qu'un texte est une poésie ?*

Élève : *Dans la poésie, il y a des vers, des rimes et c'est aussi plus court.*

Cette mise en situation a pris plus de temps que prévu. Comme les échanges étaient riches et constructifs, et que les élèves semblaient motivés, l'enseignante a poursuivi tout en leur laissant le soin de formuler les caractéristiques qu'ils associent au genre du slam. Ces échanges permettent à l'enseignante d'adapter ses interventions puisqu'elle constate que les élèves connaissent déjà le genre. Elle saisit donc leurs réponses pour les pousser à formuler les caractéristiques du genre, alors qu'il était initialement prévu que l'échange se limite à l'introduction de la séquence et à la présentation des consignes de la production initiale. Nous observons ici l'importance des questionnements collectifs, car ils contribuent à la construction des objets d'apprentissage.

C'est seulement après cela que Gisèle a procédé à une synthèse de tous les éléments formulés par les élèves et s'en est saisie pour introduire l'activité de production initiale.

Bon beh on va découvrir des slameurs cette semaine à travers trois textes. On aura trois textes. On a deux slameurs à découvrir : un français et un canadien. Maintenant qu'on sait que le slam, ce qu'on va faire, c'est une forme de poème, un poème qui ne va pas seulement être lu, mais qui va être dit, qu'on va prononcer, on va essayer d'écrire un petit texte par deux. Alors, maintenant, la consigne est la suivante. Maintenant qu'on sait que le slam, c'est un texte qu'on va prononcer, c'est un texte aussi où il y a beaucoup d'aspects du langage oral. Ça veut dire quoi ? Ça veut dire qu'on va utiliser un vocabulaire qu'on utilise plutôt entre nous [...]. Donc, par exemple, si vous dites un mioche dans votre texte à la place d'un enfant, ce n'est pas un problème. Ça fait partie du langage familier et dans un slam on a le droit d'utiliser du vocabulaire familier. [...]. Donc, j'aimerais qu'avant même de voir un texte de slam, on essaie d'écrire un texte par deux, qui soit long de 15 à 25 lignes, donc 25 vers – lignes en poésie –

d'accord ? Et qui soit un texte qu'on peut lire à l'oral, qui ressemble à un poème, dans lequel vous pouvez déjà réfléchir à lui donner des aspects d'un poème ou lui donner des aspects qui vont lui donner des effets quand vous allez le lire. Par exemple, des effets de rythme, de rime. Ça, on l'a déjà fait un tout petit peu en classe. On a déjà vu des types de poèmes : le haïku, l'acrostiche.

Sans donner nécessairement dans la comparaison, car ce n'est pas notre objectif, nous remarquons tout de même que l'échange introductif de la séquence est beaucoup plus long et fourni que ne l'a été celui de la séquence sur la fable où les élèves ont entamé leur production initiale en ayant très peu d'informations sur le genre. Gisèle évoque plusieurs caractéristiques du slam. Elle oriente même directement les élèves sur plusieurs des éléments qu'elle s'attend à voir dans leur texte :

Dans ce texte, vous allez dire JE. Donc c'est un texte à la première personne. Et ce texte doit exprimer une émotion ou quelque chose que vous avez à dire si vous n'êtes pas content. Si vous n'êtes pas content par exemple par rapport à un de vos amis, vous avez le droit de l'exprimer. J'aimerais que vous disiez votre avis, votre opinion, le fait que vous soyez pas contents ou contents.

On peut supposer que cela a, dans une certaine mesure, aidé les élèves à mieux se représenter le genre, donc à produire un texte initial qui répondait déjà à plusieurs des exigences du genre. Avant le début de la production initiale, l'enseignante fait une autre précision importante :

C'est que ce texte-là, pour l'instant, c'est un texte qui n'a pas besoin du tout d'être parfait. Il va être amélioré au fil de la semaine. Nous allons écouter des slams, travailler sur des textes et en parallèle, nous allons écrire un slam. Là, on fait la première version, mais cette version va être améliorée petit à petit.

Nous relevons cet aspect parce qu'il s'agit d'une précision susceptible d'amener les élèves à s'engager beaucoup plus dans la tâche.

Durant le reste de la période et le début de la période suivante, les élèves ont, en équipe de deux, entamé et finalisé leur production initiale.

7.2.2 Les activités d'analyse de la séquence réalisées par Gisèle

La seconde moitié de la deuxième séance (19 avril) et les séances 3 (19 avril), 4 (19 avril) et 5 (20 avril) ont été intégralement filmées et constituent le cœur des activités d'analyse réalisées par Gisèle. Au terme de nos observations, nous avons donc enregistré et transcrit

225 minutes de cours sur la mise en œuvre de la séquence sur le slam. Durant ces séances, Gisèle a réalisé six¹⁰² activités portant sur différentes dimensions. Elle a exploité un corpus de trois slams : **J'écris à l'oral** et **Le blues de l'instituteur** de Grand corps malade, et **Je te suis tu m'es** du slameur québécois David Goudreault. Durant la mise en œuvre de la séquence, Gisèle a varié les approches d'enseignement et exploité diverses modalités de travail : travail individuel, travail en équipe, écriture collaborative, discussion et analyse collective de texte.

Le premier des quatre cours (18 avril) de la phase de réalisation de la séquence porte sur l'analyse thématique du slam **J'écris à l'oral** de Grand corps malade. L'enseignante entre dans le texte par une analyse du champ lexical. Elle introduit cette activité par des explications magistrales sur le champ lexical :

Recherche de mots qu'on retrouve dans le même thème. C'est quelque chose que nous allons reprendre ces prochaines semaines. D'accord ? Ça s'appelle le champ lexical. Le champ lexical, c'est quelque chose d'extrêmement simple à comprendre. Vous allez comprendre en moins de deux secondes. Le champ lexical, ce sont simplement des mots qui sont liés à un thème. Prenons *Vendredi ou la vie sauvage* que nous avons lu. Si tout à coup dans le texte, on parle de bateau, de mât, de voile, de tonneau, de tempête, de corde, de cordage, ce serait des mots qui appartiennent à quel champ lexical ? De navigation. Vous voyez, c'est exactement ce que je demande de faire.

Avant l'écoute et la lecture des slams, l'enseignante indique aux élèves que deux thèmes y sont traités. Elle leur demande donc d'écouter le slam et de lire le texte avec l'intention de relever des mots, termes ou expressions qui appartiennent au même champ lexical. Après l'écoute et la lecture du texte, l'enseignante introduit une discussion collective en formulant une question plutôt vague aux élèves :

« Qu'est-ce que vous pouvez dire comme ça à chaud? Qu'est-ce que vous avez pensé ? Qu'est-ce que vous remarquez de manière générale ? Quels sont les thèmes abordés dans ce slam ? »

¹⁰² Nous en excluons l'activité de production initiale.

Plusieurs réponses ont été formulées par les élèves (*tristesse, nostalgie, école, bars...*), mais celles-ci ne correspondaient pas aux attentes de l'enseignante. Elle a donc reformulé la question en demandant explicitement aux élèves de relever, dans le texte, les termes en lien avec le thème du slam et ceux en lien avec le thème de la passion. Les élèves ont ensuite procédé à l'analyse du texte en équipe de deux, avant un retour en grand groupe où l'enseignante a procédé, avec les élèves, à la correction de l'activité.

En somme, cette première activité est consacrée à la compréhension du slam **J'écris à l'oral** de Grand corps malade. Néanmoins, nous observons que l'enseignante prépare progressivement les élèves à l'idée que le slam permet toujours de développer une thématique particulière. D'ailleurs, elle leur mentionne clairement que le travail sur le champ lexical constitue un élément important dans la production de ce genre, car il permet à celui qui écrit de développer sa pensée et de construire son récit autour d'un thème déterminé :

En réalité, on pourrait encore en souligner plusieurs autres dans ce texte. Pour écrire un texte, tu peux très bien te dire voilà mon champ lexical pour créer un univers de mots. Ça c'est vrai que ça peut être très utile pour écrire. Mais à quoi ça sert d'aller chercher des mots qui sont autour d'un même thème? Si par exemple, on a un passage dans un texte, d'accord, où on nous parle de bateau. Mais, on comprend le mot **bateau**. On comprend le mot **voile**, on comprend le mot **coque**, mais par contre on ne comprend pas du tout ce que ça veut dire **gaillarde avant, gaillarde arrière**. On ne sait pas. On ne sait pas. Surtout qu'on a vu que dans le texte, il y avait plusieurs mots qui concernent le **bateau**, ça nous permet de dire que ces autres mots que je ne comprends pas, probablement ils appartiennent à ce même thème. Donc repérer des mots qui appartiennent à un même thème, ça nous permet de comprendre des choses, des expressions, des mots, des passages ou au moins de comprendre un tout petit peu ce qui se cache derrière.

Au cours 3, le 19 avril, Gisèle a réalisé deux activités. La première avait pour objectif d'amener les élèves à se familiariser aux caractéristiques génériques du slam. Pour ce faire, elle a d'abord fait un retour sur les productions initiales des élèves. Plusieurs d'entre eux, presque tous, ont lu les textes qu'ils avaient produits au cours 1 et finalisés au début du cours 2. Au fur et à mesure de la lecture des productions initiales, l'enseignante introduisait des analyses visant à en dégager les caractéristiques textuelles, stylistiques, syntaxiques et grammaticales. Ainsi, elle attirait l'attention des élèves soit sur l'emploi de certains mots,

soit sur la construction des phrases soit encore sur les figures de style que certains ont intégrées dans leur texte, comme dans cette intervention¹⁰³ :

Des comparaisons déjà. On va regarder un tout petit peu ce que sont que les comparaisons. Il a travaillé un peu sur les comparaisons. Après, il y a un problème. Je l'avais déjà dit. Ce qui est bizarre, c'est que tu dis que **l'intérêt de l'école c'est comme un pistolet sans balle**. Est-ce que c'est l'intérêt qui est comme un pistolet sans balle ou est-ce que c'est l'école qui est comme un pistolet sans balle ? D'accord, tu vois ? J'aimerais bien que tu réfléchisses à ce que tu voulais exprimer là dans cette phrase. La base, ce n'est pas mal. Il faudrait juste retravailler un peu autour.

Au fur et à mesure de la lecture des textes, Gisèle fait également réagir les élèves. C'est donc ensemble que se construisent les connaissances relatives aux caractéristiques du genre. À la fin de la lecture des textes produits par les élèves, Gisèle fait une synthèse des éléments à retenir.

La seconde activité du jour est consacrée à l'analyse de la structure des phrases simples et des phrases complexes dans le slam **J'écris à l'oral** de Grand corps malade. L'enseignante entame cette activité par un rappel magistral sur les constituants de la phrase simple. Ensuite, comme il s'agit de notions déjà travaillées avec les élèves avant le début de notre expérimentation, elle revient sur la complexification des phrases par coordination. Après ces explications magistrales ponctuées d'exemples concrets au tableau, l'enseignante demande aux élèves d'analyser le slam du jour, en équipe, afin d'y relever les phrases correspondant au modèle de la phrase simple, celles correspondant au modèle de phrase complexe par coordination et celles ne correspondant à aucun de ces deux modèles. Avant de laisser les élèves procéder aux analyses, elle projette le texte au tableau et analyse quelques phrases. À la fin de la période, l'activité est corrigée de manière collective.

Au cours 4, le même jour¹⁰⁴ (19 avril), l'enseignante finalise l'activité sur la structuration et procède, avec les élèves, à l'analyse de la structure narrative du texte. Les élèves doivent repérer, dans le texte, tous les indices de lieu et de temps qui permettent de voir la

¹⁰³ Cette intervention fait suite à la lecture d'une production d'élève portant sur le thème de l'école. Dans son texte, l'élève, qui n'aime visiblement pas l'école, se laisse aller et la compare sa finalité à celle d'une arme sans munition.

¹⁰⁴ Une fois par semaine, Gisèle voit deux fois chacun de ses groupes. Il y a toutefois une interruption entre les deux cours. Dans ce cas précis, les élèves n'ont pas pu faire de travail intermédiaire entre les cours 2 et 3.

progression des actions ou du récit. Elle clôt la séance par une institutionnalisation sur la structuration des phrases. Cette activité constitue, en effet, le préalable d'une autre activité relative à l'effet des phrases courtes dans les slams.

La deuxième partie de ce cours est consacrée à l'analyse des principaux procédés stylistiques présents dans le slam **Je te suis tu m'es** de David Goudreault. Dans un premier temps, Gisèle fait des rappels sur les trois figures de style vues plus tôt dans l'année avec les élèves : la métaphore, la comparaison et la personnification. Ensuite, les élèves en équipe doivent relever ces figures de style dans le texte à l'étude et préciser l'effet que ces procédés produisent dans le texte. Elle leur fournit un tableau à deux colonnes qu'ils doivent remplir. Dans la première colonne, ils doivent inscrire les figures de style et, dans la seconde, ils doivent justifier les raisons pour lesquelles l'auteur y a recours. La séance se termine par un retour sur l'activité en grand groupe.

Au cours 5 (20 avril), le dernier cours que nous avons filmé dans le cadre de la mise en œuvre de la séquence sur le slam à Genève, l'enseignante a réalisé deux activités. La première portait sur la structuration des phrases. Les élèves devaient relever les phrases simples et les phrases courtes dans le slam **Je te suis tu m'es** de David Goudreault et justifier l'effet que produisent ces phrases. La seconde activité entamée, mais non finalisée faute de temps, est consacrée à l'analyse des marques énonciatives dans le slam **le blues de l'instituteur** de Grand corps malade. Les élèves ont lu le texte pour y relever les traces de l'émetteur et celles du destinataire.

En somme, la présentation de cette macrostructure montre la manière dont Gisèle s'est approprié cette séquence même si elle en est co-auteure. En effet, nous montrons qu'aucune modification majeure n'a été apportée. Bien au contraire, cette enseignante est allée beaucoup plus loin dans les explications et les analyses de textes avec les élèves. Nous avons également noté qu'elle a modifié, dans certains cas, l'ordre normal des activités sans nuire à la cohérence globale de la séquence. C'est notamment le cas au cours 2, lorsqu'elle décide de procéder à l'analyse du premier texte du corpus alors même que les élèves n'ont pas encore finalisé leur production initiale. Ce sont entre autres des éléments qui permettent d'affirmer que Gisèle s'est véritablement approprié la séquence puisqu'elle en a saisi la cohérence globale.

7.2.3 Les activités de finalisation de la séquence réalisées par Gisèle

Initialement, les cours 6 et 7 de la séquence devaient être consacrés aux ateliers d'écriture visant à planifier la production finale. Nous n'avions pas prévu les filmer. Toutefois, comme les activités planifiées pour le cours 5 n'ont pu être réalisées en notre présence, faute de temps, la séquence a finalement tenu sur huit périodes au lieu des sept prévues. Ainsi, l'enseignante a d'abord finalisé au cours 6 l'activité sur les marques énonciatives du cours 5 (20 avril). Ensuite elle nous a informé avoir mené les deux dernières activités portant respectivement sur l'emploi de la phrase impérative et ses effets dans le slam **blues de l'instituteur** de Grand corps malade et sur une synthèse des caractéristiques génériques du slam.

Finalement l'enseignante nous a dit avoir réalisé les ateliers de préparation à la production finale aux cours 7 et 8. Nous avons suggéré que la production finale porte sur le même sujet que la production initiale, avec l'ajout de contraintes supplémentaires. L'enseignante a suivi notre recommandation, mais nous a expliqué que cela avait été contreproductif. En effet, elle soutient que les élèves, ayant déjà beaucoup travaillé sur le même texte à travers les écrits intermédiaires qu'ils ont réalisés au fur et à mesure que les différents objets étaient vus en classe, n'ont pas eu l'intérêt de continuer à travailler sur le même texte. De fait, elle nous a dit que lorsqu'elle reprendrait la séquence à l'avenir, elle donnerait un sujet de production finale différent de celui de la production initiale pour soumettre les élèves à de nouveaux défis.

7.3 La cohérence des objets travaillés par Gisèle : regroupement des activités en blocs (niveau 2-nn)

Nous présentons ici le second niveau d'analyse de focale consacré aux objets travaillés lors de la mise en œuvre de cette séquence. Comme dans la séquence sur la fable, en procédant ainsi, nous souhaitons regrouper les activités par dimensions travaillées. Cela nous permettra de mettre en lumière la cohérence des objets travaillés. Le tableau ci-dessous permet de regrouper en deux blocs (dimensions textuelles et dimensions langagières) ces différents objets :

Tableau 18 : Regroupement des activités¹⁰⁵ par dimensions travaillées (niveau 2)

Bloc 1 : Activités portant sur les dimensions textuelles	Bloc 2 : Activités portant sur les dimensions langagières
<p>Activité 1 : introduction de la séquence : échange sur certaines dimensions textuelles (rimes et versification) (17 avril)</p> <p>Activité 4 : les caractéristiques génériques du slam (19 avril)</p> <p>Activité 5¹⁰⁶ : (partie 2) structure narrative du slam J'écris à l'oral de Grand corps malade (indices de progression) (19 avril)</p>	<p>Activité 3 : compréhension de texte – analyse du champ lexical du slam J'écris à l'oral de Grand corps malade pour en dégager les thèmes (18 avril)</p> <p>Activité 5 : (partie 1) de la phrase au texte – structure des phrases simples et complexes dans le slam J'écris à l'oral de Grand corps malade (19 avril)</p> <p>Activité 6 : Analyse des principaux procédés stylistiques dans le slam Je te suis tu m'es de David Goudreault (19 avril)</p> <p>Activité 7 : Analyse des phrases simples et courtes dans le texte Je te suis tu m'es de David Goudreault (20 avril)</p> <p>Activité 8 : Analyse des marques énonciatives (traces de l'émetteur/traces du destinataire et marques de modalisation) dans le slam le blues de l'instituteur de Grand corps malade (20 avril)</p>

Ce tableau montre d'un côté des activités qui portent sur les dimensions textuelles (structure narrative, rimes et versification), et de l'autre des activités qui renvoient aux caractéristiques grammaticales, syntaxiques et sémantiques du slam (constituants de P, la phrase simple et la phrase complexe, l'effet des phrases courtes dans un texte, analyse de champ lexical). Cette classification nous conduit donc à identifier deux blocs renvoyant à ces dimensions respectives. Ce tableau montre aussi que les dimensions textuelles (caractéristiques génériques et structure narrative) ont été très peu analysées dans les trois slams du corpus. Autrement dit, ce niveau d'analyse intermédiaire montre que l'analyse des textes de notre corpus s'organise principalement autour de la grammaire phrastique.

¹⁰⁵ Nous en excluons l'activité 2 (production initiale) et les activités 9 et 10 réalisées après la fin de nos expérimentations filmées.

¹⁰⁶ Les activités surlignées en jaune (5 et 7) feront l'objet d'analyse micro dans la section suivante.

7.4 Microstructure : analyse de deux activités de la séquence de Gisèle sur le slam (niveau 3-nn)

Dans cette section, nous présentons les analyses de deux activités qui appartiennent respectivement à chacun des deux blocs du niveau 2 : l'activité 5 du 19 avril et l'activité 7 du 20 avril. Pour chacune des activités, nous indiquons les objets travaillés, les objectifs, les phases. Dans cette séquence, nos observations montrent que les formes sociales de travail et le matériel exploité sont identiques pour les deux activités que nous présentons. Nous les présentons donc après l'analyse des deux activités choisies.

*7.4.1 De la phrase au texte : analyse de la structure des phrases et de la structure narrative dans le slam **J'écris à l'oral** de Grand corps malade (activité 5)*

Cette activité, qui se déroule en deux temps, intervient aux troisième et quatrième cours de la séquence. Elle porte sur le slam **J'écris à l'oral** de Grand corps malade et a pour objectif d'amener les élèves les élèves à analyser la formulation des phrases dans les slams de manière générale dans un premier temps. Ensuite, l'enseignante poursuit l'analyse du texte d'un point de vue narratif : elle souhaite, à partir du repérage des indices de temps et de lieu, travailler l'organisation du texte.

Gisèle entame la première phase de cette activité par un rappel des objets déjà travaillés, puis questionne les élèves à propos des connaissances déclaratives qu'ils possèdent sur les constituants de la phrase :

Donc, là nous avons déjà regardé plusieurs choses dans ce texte. Nous avons vu qu'on pouvait regrouper des mots autour de thèmes. C'est une chose que nous allons retravailler, le champ lexical. D'autre part, nous avons vu que nous devons écrire notre texte en vers avec des rimes. Maintenant, on va voir comment construire nos phrases pour produire l'effet recherché sur celui qui nous lit ou nous écoute. Alors, au tout début de l'année, je pense que ça va vous revenir, nous avons vu la notion de sujet-prédicat. Qui peut me rappeler ce que c'est le sujet et le prédicat?

Les élèves, avec l'aide de l'enseignante qui les pousse sans cesse à préciser leur pensée ou à reformuler leurs propos finissent par donner les réponses suivantes : *le sujet est celui qui fait l'action et le prédicat est formé du verbe et de son complément.*

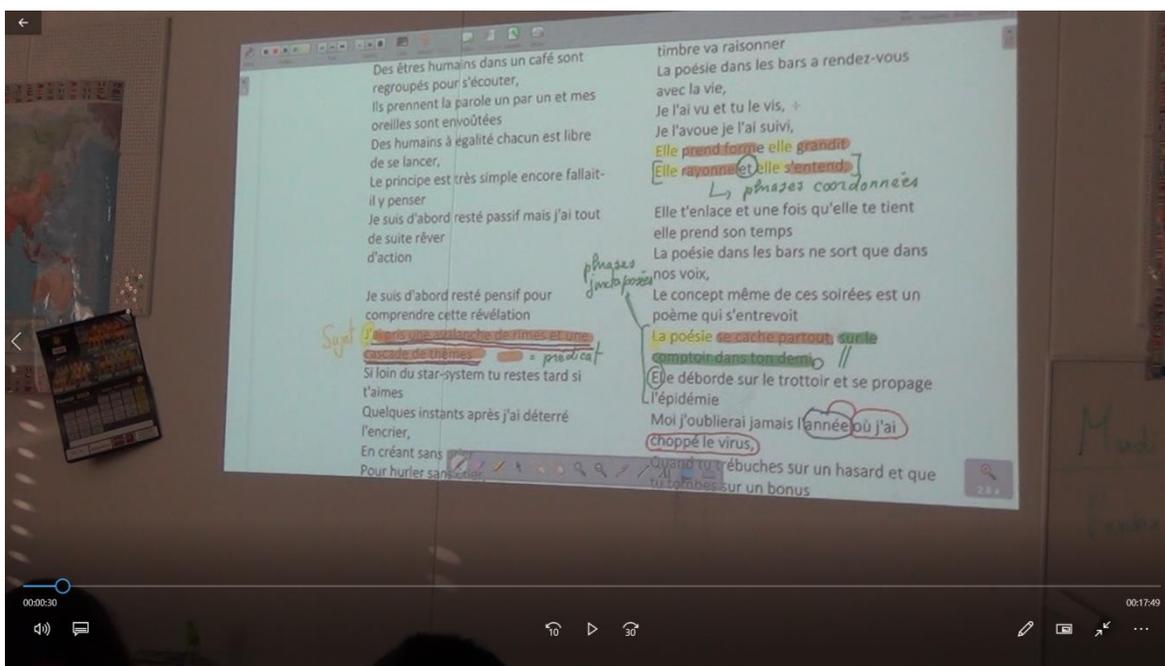
Même si elles sont approximatives, ces réponses servent de point de départ pour des échanges qui conduisent à la formulation des réponses attendues. Après ces précisions, l'enseignante approfondit ce rappel théorique en analysant des phrases au tableau.

Toutes ses explications sont soutenues par des analyses de phrases. Elle explique sa démarche aux élèves et leur demande de relever dans le texte des phrases simples, des phrases juxtaposées, des phrases coordonnées et des phrases à constructions particulières :

Maintenant qu'on s'est rappelé la structure de ces phrases, vous allez lire le texte pour relever deux phrases qui ont des structures simples et deux phrases coordonnées. Ensuite, vous les découperez pour voir comment elles sont construites. Vous trouverez aussi d'autres phrases qui ne correspondent pas à ce schéma.

Cette activité servait uniquement à faire du repérage puisque les élèves n'avaient aucune analyse à faire. Les tâches réalisées et les échanges se limitent à l'analyse de la structure des phrases sans voir l'effet de celles-ci dans le texte. Toutefois, elle offre l'occasion aux élèves de retourner dans le texte. Pour identifier les phrases qui correspondent au modèle de P et celles qui ne lui correspondent pas, les élèves sont en effet obligés de relire et de décortiquer chacune des phrases du texte. Une telle activité peut permettre d'enrichir la compréhension du texte, en même temps que le texte permet aux élèves d'approfondir la construction des phrases simples et des phrases complexes. De plus, l'activité permet à l'enseignante d'attirer l'attention des élèves sur le fait que dans le slam, on peut avoir recours à des phrases qui ne correspondent pas au modèle de P.

Figure 6 : Analyse des phrases dans le slam J'écris à l'oral de Grand corps malade



Après ce travail sur l'analyse des phrases, l'enseignante aborde le second volet de l'activité en demandant aux élèves de repérer dans le même texte les indices de lieu et de temps. Les élèves relèvent différents indices de temps et de lieu. Ils formulent les réponses attendues, puis, à la fin des échanges, Gisèle fait une synthèse des différentes réponses des élèves :

Donc, qu'est-ce que tu as dit ? D'abord, il rentre dans le bar, ensuite il commence à chanter du slam. Donc vous avez vu que pour raconter cette histoire, il y a plusieurs moments. Avant de découvrir le slam, au moment où il va dans un bar et il découvre le slam, et ensuite il commence à beaucoup écrire, à beaucoup participer comme on le voit à la fin du texte. Quand à la fin, il raconte plusieurs fois qu'il écrit à l'oral, il dit qu'il a de l'encre dans la bouche, et que donc que ça a révélé une passion chez, on a plusieurs temps. Donc, pour organiser une histoire, il nous faut des indications de temps. Ce qui se passe avant. Ce qui se passe après. Ce qui se passe en même temps...

Donc vous voyez qu'on sait que l'histoire, elle commence un 21 octobre, le soir, à 21 heures. En fait là vous m'avez donné beaucoup d'indications de temps et de lieu. Vous avez vu qu'on peut savoir un tout petit peu où se passe l'histoire. À Paris. On n'a pas beaucoup d'indications d'une autre ville. On a plusieurs indications qui nous font penser que tout se passe à Paris. Ce que vous avez oublié, c'est qu'il y a d'autres petits éléments qui font avancer l'histoire. C'est surtout ça qui m'intéressait ici. Je vais vous montrer une ou deux choses

qui font avancer l'histoire. Sur la deuxième page. Vous voyez ici (l'enseignante indique sur l'écran ce dont il est question en surlignant les organisateurs temporels) : je suis **D'ABORD**, mais j'ai **TOUT DE SUITE** rêvé d'action. Là c'est aussi des indications de temps qui nous permettent de faire avancer l'histoire. Comment j'étais avant (D'ABORD), ce que j'ai été après (TOUT DE SUITE).

Ce second volet de l'activité permet aux élèves de reconstruire la trame narrative du texte. On note ici que les différentes tâches réalisées favorisent un retour dans les textes. On peut donc supposer que ces retours permettent aux élèves de mener un travail qui enrichit la compréhension du texte et la maîtrise des objets langagiers abordés.

*7.4.2 Analyses des phrases simples et courtes et de leur effet dans le slam **Je te suis tu m'es** de David Goudreault*

Nous avons choisi cette seconde activité dans cette séquence parce qu'elle permet de mieux saisir la portée de la première que nous avons présentée. Dans la première, l'enseignante a analysé la structuration des phrases simples et complexes (juxtaposition et coordination) dans un premier temps, puis amené les élèves à relever certaines phrases non conformes au modèle de P. Lors de cette seconde activité, réalisée le 20 février 2019, l'objet d'enseignement porte sur les phrases simples et courtes. L'objectif est d'amener les élèves à repérer dans le texte des phrases de cette nature et de voir l'effet qu'elles produisent.

Cette activité s'est déroulée en trois phases : une phase de préparation où l'enseignante rappelle les objets déjà vus, une phase de réalisation où les élèves analysent les phrases en équipe et une dernière phase de retour en grand groupe.

Lors de la phase de préparation, l'enseignante fait un rappel des notions travaillées depuis le premier cours avant de présenter aux élèves l'objet et l'objectif du jour. S'agissant de la phase de rappel, qui a pris la forme d'une institutionnalisation, Gisèle anime les échanges en laissant aux élèves le soin de rappeler les notions jusqu'alors travaillées. Ainsi, les échanges portent sur les caractéristiques génériques du slam, sur le rôle du champ lexical, sur les indices de progression et les constituants de P. À la fin, l'enseignante fait une synthèse des échanges avec les élèves puis annonce l'activité du jour :

Donc on a travaillé les thèmes abordés en soulignant les mots qui faisaient penser aux thèmes du slam et de la passion dans le texte de Grand corps malade. Donc on a fait beaucoup de travail. On est allé observer ce texte sous

plusieurs points de vue de français techniques, en travaillant aussi la compréhension des textes. Ensuite on a souligné des phrases qui correspondaient au modèle de la phrase P, on a souligné des phrases non conformes à ce modèle, on a souligné des phrases coordonnées et juxtaposées (l'enseignante projette le texte analysé au tableau avec les traces d'analyse pendant sa synthèse). Alors, maintenant que nous avons vu ça, ce que nous allons faire, c'est que nous allons étudier un nouveau texte. Vous prenez le deuxième texte du dossier qui est **Je te suis tu m'es**.

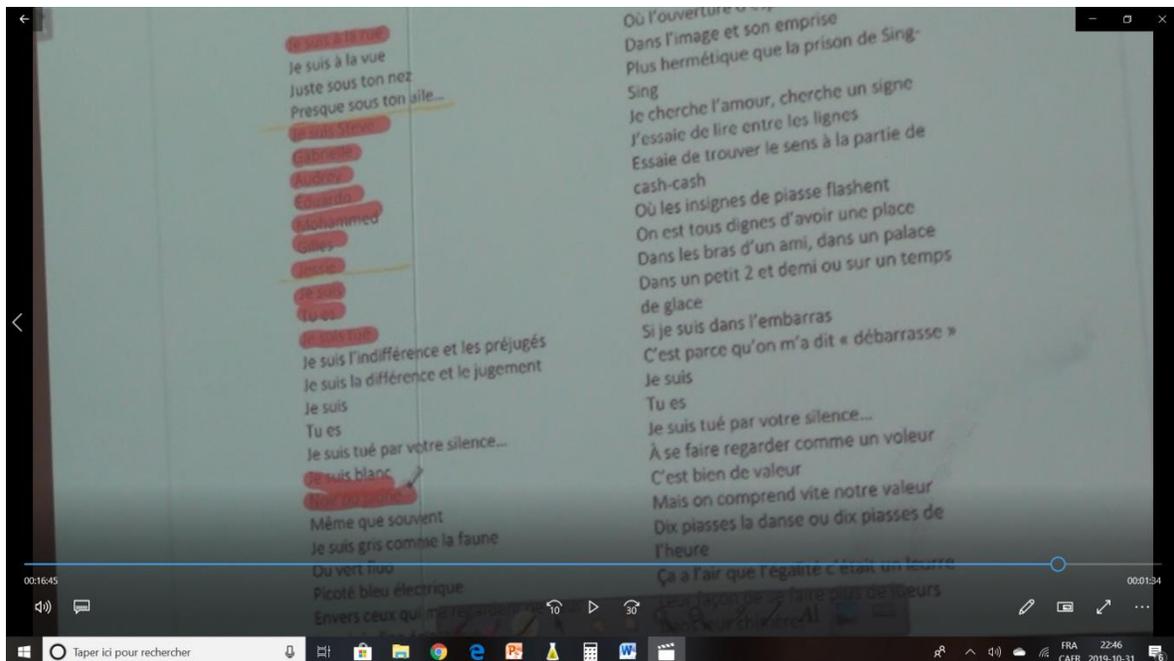
Après cette synthèse s'amorce la phase de réalisation de l'activité. D'abord, l'enseignante présente l'auteur et demande aux élèves de faire une lecture individuelle du texte. À la fin de la lecture, elle projette la vidéo du même slam que les élèves viennent de lire. Par la suite, elle engage une discussion visant à recueillir les réactions des élèves, puis aborde l'objet du jour :

« On a vu dans l'autre texte les phrases simples. Les phrases construites avec un minimum d'éléments. Ici, qu'est-ce que vous remarquez dans ce texte ? »

Les élèves répondent que les phrases sont très courtes dans ce texte. Ils en identifient plusieurs que l'enseignante surligne au tableau. Ensuite, l'enseignante leur demande d'analyser, en équipe, toutes les phrases courtes du texte et de préciser leur effet. Ici encore, ils doivent donc retourner dans le texte **Je te suis tu m'es** de David Goudreault. Nous soutenons que les multiples allers-retours entre le texte et l'analyse grammaticale sont de nature à favoriser une analyse plus fine du texte et une maîtrise renforcée des phénomènes langagiers à l'étude, donc une articulation grammaire-texte. De plus, nous constatons aussi dans cette activité que le travail en équipe contribue à la construction des objets par les élèves.

La troisième et dernière phase de l'activité est consacrée à un retour en grand groupe. Les élèves ont relevé plusieurs phrases courtes du texte et justifié leur effet. Ils soutiennent qu'elles permettent à l'auteur d'aller à l'essentiel et d'accélérer son discours. L'enseignante fait la synthèse des discussions et indique aux élèves que le recours aux phrases courtes dans le slam permet à l'auteur de donner du rythme à son texte et de travailler la dimension orale et performée du slam (Émery-Bruneau & Brunel, 2016).

Figure 7 : Analyse des phrases courtes et de leur effet dans le slam Je te suis tu m'es de David Goudreault



En définitive, cette activité permet de donner du sens à celle que nous avons décrite dans la section précédente, car elle est suffisamment riche pour permettre de conclure que les élèves saisissent bien la construction des phrases dans un slam et l'effet que produisent des phrases à construction particulière dans ce genre de texte. En effet, le fait d'avoir dans un premier temps analysé la structuration des phrases a facilité, ensuite, le repérage et l'analyse des phrases courtes et de leur effet dans le texte. Les élèves comprennent alors mieux la structuration et l'utilité des phrases courtes dans le slam. De plus, les va-et-vient entre le texte et l'analyse syntaxique induisent une analyse beaucoup plus fine des textes. En retour, cette analyse aide les élèves à mieux saisir la portée et le sens du texte. Nous soutenons donc que le texte sert ici de point de rencontre entre l'intégration des caractéristiques du genre et la maîtrise de certains faits de langue. Nous en déduisons que l'articulation langue-texte, lorsqu'elle porte sur des objets pertinents, bénéficie à la fois à la compréhension textuelle et au développement des compétences langagières. Ici, nous observons en effet une articulation entre les ressources syntaxiques et les ressources

textuelles, puisque les premières permettent de comprendre l'organisation et la portée des éléments du texte. En clair, le travail de l'enseignante dans cette activité amène les élèves à mieux comprendre le slam **Je te suis tu m'es**, et dans un même moment, cette construction de sens n'est effective que parce que les élèves maîtrisent les procédés syntaxiques relatifs à la construction de certains types de phrases et de leur effet potentiel dans un contexte.

7.4.3 Les formes sociales de travail

Lors de ces deux activités, l'enseignante a mobilisé diverses modalités de travail. D'abord, au début de chaque activité, il y a toujours eu un rappel des notions théoriques. Durant ces rappels qui finissaient par prendre la forme de discussions de groupe, les connaissances sont construites par les élèves. L'enseignante se limite à animer les échanges et à amener les élèves à clarifier leurs réponses. De plus, après les phases d'amorce, elle avait recours à l'enseignement explicite (Gauthier, Bissonnette, Richard & Castonguay, 2013) pour montrer aux élèves ce qu'ils avaient à faire. Le travail d'analyse de la structure des phrases dans le texte est en effet précédé d'un modelage. L'enseignante décortique plusieurs phrases au tableau afin de rendre transparente pour les élèves sa propre démarche d'analyse. Cela conduit les élèves à plus d'autonomie puisque l'enseignante intervenait ensuite très peu pendant la phase de travail en équipe. Il en est de même pour le second volet de la première activité, où les élèves repéraient dans le texte les indices de temps et de lieu. En somme, nous avons noté que Gisèle, dans une même période, varie les modalités de travail : lecture préparatoire individuelle, lecture et discussion collectives, enseignement explicite, travail en équipe, correction en grand groupe. La collaboration qu'induit le travail en équipe favorise des échanges sur le texte et sur les phénomènes langagiers impliqués dans les textes. Nous soutenons que cela est de nature à favoriser une meilleure appropriation des contenus puisque les élèves ont l'occasion de confronter leurs hypothèses sur le texte et sur la langue. De plus, nos analyses montrent que les élèves sont plus actifs durant toute la période, et que la variation des formes sociales de travail aide l'enseignante à les garder attentifs et motivés. En somme, nous considérons que le travail collaboratif constitue une modalité facilitatrice de l'articulation langue-texte puisqu'il incite les élèves à des confrontations d'idées enrichissantes sur les objets.

7.5 Conclusion du chapitre

Les analyses des textes du corpus de cette séquence sur le slam permettent d'identifier de possibles lieux d'articulation langue-texte dans ce genre. Premièrement, nous retenons que les différentes activités réalisées par Gisèle montrent que le slam se distingue des autres genres par une dimension syntaxique particulière. Les activités 4, 5 et 6 de la séquence, relatives à l'analyse de la structure des phrases et à leur effet dans les textes, permettent de comprendre la finalité poétique et la dimension orale du slam. À ce titre, l'analyse syntaxique a constitué pour l'enseignante un outil pour amener ses élèves à accéder au sens des trois textes du corpus exploité, car une telle analyse les aide à saisir le mode d'organisation des énoncés du texte et l'intention de l'auteur. De plus, cette analyse syntaxique a permis aux élèves d'étudier les effets de rythme propres à un genre comme le slam qui est au croisement de la chanson et de la poésie.

Par ailleurs, le travail de l'enseignante montre l'importance des activités relatives aux ressources sémantiques dans le slam. D'une part, l'étude du champ lexical permet de mettre en lumière les thèmes traités dans les textes, et d'autre part celle des figures de style permet de lier les idées des textes et la forme utilisée par l'auteur pour les exprimer. Nous relevons donc que de manière générale, dans le slam, l'articulation langue-texte se réalise par le biais des analyses de la microstructure. Cela montre l'importance de la dimension esthétique dans le processus de construction du sens global des textes étudiés. Même si la structure compositionnelle des textes est étudiée, celle-ci n'est pas déterminante pour les comprendre.

Finalement, l'ensemble de ces activités favorisent l'articulation langue-texte parce qu'elles induisent des va-et-vient entre les textes et le travail d'analyse. Par exemple, les phrases dont les élèves décortiquent la structure sont tirées des différents textes du corpus. Il s'agit alors de phrases contextualisées, donc de nature à favoriser une meilleure compréhension des textes étudiés puisque leur analyse implique des retours dans les textes sources. Il en est de même pour l'analyse thématique. La recherche des mots appartenant à un même champ lexical a conduit les élèves à retourner dans les textes pour établir des liens de sens entre plusieurs termes. Ce qu'il faut retenir, ce ne sont donc pas les retours en eux-mêmes, mais

les avantages qu'ils procurent : des occasions de manipulations diverses dans le texte. Il s'agit là donc de retours qui permettent de mieux comprendre des pans du texte.

Au terme de ce chapitre, qui marque la fin des analyses des expérimentations de la fable et du slam dans les classes de Jade et de Gisèle, nous nous proposons dans le prochain chapitre (8) de dresser le bilan de l'ensemble des expérimentations, y compris celles qui n'ont pas été filmées. Ce sera alors l'occasion pour nous de présenter la synthèse des principaux éléments qui ressortent de l'analyse des bilans collaboratifs réalisés avec toutes les enseignantes au terme des expérimentations.

Chapitre 8 : Bilan et synthèse des expérimentations des deux séquences

Les chapitres 4, 5, 6 et 7 de cette thèse ont été consacrés à la présentation et à l'analyse des résultats. Rappelons que dans les chapitres 4 et 5, nous avons présenté les résultats issus de la première phase de l'ingénierie didactique collaborative (cadre théorique et conception des dispositifs) que nous avons adoptée : la fable (chapitre 4) et le slam (chapitre 5). Puis, les chapitres 6 (fable) et 7 (slam) ont été consacrés aux résultats de la mise en œuvre des séquences dans les classes. Ces résultats ont permis de montrer la manière dont les enseignantes s'approprient des dispositifs qui favorisent l'articulation langue-texte dans la fable et le slam. Avant de soumettre ces résultats à la discussion et de les mettre en écho avec nos questions et objectifs de recherche, nous nous proposons de dresser ici un bref bilan des différentes expérimentations réalisées dans le cadre de cette thèse.

8.1 Bilan de la mise en œuvre des séquences : que retenir ?

Rappelons que la séquence sur la fable a été co-élaborée au Québec avec Isabelle. Cette séquence a d'abord été expérimentée dans la classe de cette enseignante en mai 2016. Nous n'avons cependant pas analysé cette première mise en œuvre dans la classe d'Isabelle en raison de problèmes techniques qui ont rendu les données inexploitable. Ensuite, après cette mise en œuvre, la séquence a été bonifiée à partir des commentaires formulés par Isabelle lors de l'entretien post-expérimental visant à dresser le bilan de l'expérimentation. Finalement, Jade, enseignante à Montmagny, a procédé à la double expérimentation de cette séquence sur la fable en février et mars 2017. Nous avons observé et filmé l'ensemble de cette mise en œuvre. Nous l'avons donc analysée dans le chapitre 5. Cette même séquence a aussi fait l'objet d'une double expérimentation non-filmée dans la classe d'Estelle à Genève en janvier 2018.

La seconde séquence analysée dans cette thèse porte sur le slam. Elle a été co-élaborée à Genève avec Gisèle et Estelle, puis mise en œuvre dans leurs classes en avril 2019. Nous avons retenu et analysé la mise en œuvre de cette séquence dans un des groupes de Gisèle, car nous l'avons filmée intégralement. Cette même séquence a, finalement, fait l'objet

d'une double expérimentation, en février 2019, au Québec par quatre enseignantes de Lévis : Nadine, Karelle, Blanche et Lucie.

L'analyse de la mise en œuvre de la séquence portant sur la fable dans la classe de Jade et de celle portant sur le slam dans la classe de Gisèle permet de dresser différents constats parallèles qu'il convient de souligner :

- premièrement, les analyses de la macrostructure permettent de saisir l'organisation générale de chaque séquence, les différents objets traités, leur hiérarchie et leur cohérence. Cette perspective macro constitue ainsi une première forme d'analyse puisqu'elle conduit à isoler les activités à travers lesquelles les deux enseignantes essaient d'établir des liens entre le travail sur les textes et celui sur la langue ;
- deuxièmement, les analyses intermédiaires facilitent un regroupement des activités par dimension. Ces différents regroupements offrent une vue globale sur la nature et les objectifs des différentes activités observées. Ainsi, nous pouvons mieux distinguer les activités qui ont une dimension textuelle et celles qui déploient un objet langagier ;
- troisièmement, les analyses locales offrent une perspective beaucoup plus fine des objets travaillés et de la manière dont ces objets sont déployés. Nos observations permettent ainsi de relever clairement les objectifs, les consignes, les formes sociales de travail et les interactions élèves-enseignantes de chaque séquence. Ces analyses *micro* aident à saisir certains gestes de régulation que l'enseignant opère lorsque surviennent des empêchements didactiques (enseignante) ou des obstacles cognitifs (élèves) ;
- quatrièmement, ces trois niveaux d'analyse sont complémentaires puisqu'ils permettent de considérer cette séquence comme une unité, ce qui à terme peut faciliter, dans certains cas, la comparaison de dispositifs pour voir les éléments qui facilitent ou entravent leur mise en œuvre.

8.2 La double expérimentation des séquences sur la fable et le slam : principaux constats

Après les premières expérimentations, dont nous avons présenté les résultats (chapitre 6 et 7), par les enseignantes co-auteures, nous avons apporté les modifications qu'elles ont suggérées aux séquences. Ensuite, nous avons soumis chacune des deux séquences aux enseignantes, non-auteures, qui devaient en faire la double expérimentation. Rappelons que, en procédant ainsi, nous avons pour objectif de voir la manière dont ces enseignantes, qui n'ont pas participé à la conception de ces dispositifs, pouvaient se les approprier et les mettre en œuvre dans leurs classes.

Globalement, nos observations filmées, les journaux de bord des enseignantes et les bilans collaboratifs réalisés permettent de formuler deux constats généraux : (1) toutes les enseignantes, que ce soit pour la séquence sur le slam ou pour celle sur la fable, ont mis en œuvre intégralement les séquences et (2) l'ensemble des modifications suggérées respectent les objets et objectifs initiaux.

Avant et pendant les expérimentations, certaines enseignantes ont apporté des modifications mineures qu'elles ont, par ailleurs, justifiées. Il était en effet prévu qu'elles puissent faire des ajouts ou des suppressions pendant tout le processus de mise en œuvre et qu'elles devaient nous en donner les motivations¹⁰⁷. Au terme des expérimentations, les enseignantes ont formulé des suggestions visant à bonifier les deux séquences. Nous reprenons ici l'essentiel de ces propositions¹⁰⁸.

8.2.1 La séquence sur la fable : constats et propositions des enseignantes

Jade et Estelle ont mis en œuvre, dans le cadre de ces doubles expérimentations, la séquence sur la fable respectivement à Montmagny et à Genève. Si nous avons pu filmer l'intégralité des expérimentations de Jade, pour Estelle, nos analyses ont porté sur les tous les journaux de bord qu'elle a remplis et l'entretien post-expérimentation que nous avons réalisé.

¹⁰⁷ Nous y reviendrons dans le chapitre 9, notamment dans la section consacrée à la double expérimentation comme test de validation des dispositifs.

¹⁰⁸ Nous avons intégré la plupart de ces apports dans les dispositifs finaux que nous rendrons disponibles par divers supports.

De manière générale, nos observations et l'analyse de nos échanges avec Jade montrent une appropriation de la séquence et une mise en œuvre globalement conforme à ce que nous avons préparé. Nous n'avons relevé aucune modification majeure pendant toute la mise en œuvre. Il convient toutefois de préciser qu'avant le début des expérimentations, Jade avait proposé des suggestions d'améliorations après avoir pris connaissance de la séquence. Jade considère que la mise en œuvre s'est déroulée sans difficulté et que ses élèves se sont investis dans les activités. Nous n'avons pas eu accès aux productions de ses élèves à la fin de l'expérimentation¹⁰⁹, mais elle nous a affirmé en être très satisfaite. Elle considère clairement que le travail réalisé a permis aux élèves de produire des textes au-delà des attentes.

Estelle, qui a aussi procédé la double expérimentation de la même séquence à Genève, soutient avoir mis en œuvre intégralement la séquence. Elle a cependant fait des constats et des suggestions visant à bonifier la séquence. Pour Estelle, l'entrée dans la séquence par la production initiale pose problème :

Je serais assez critique avec cette phase d'introduction. On se base sur le fait que les élèves connaissent la fable de base, mais alors pourquoi commencer par une parodie si le but est de les faire travailler les fables ?

Les questions sont trop vagues « Que retiens-tu ? », « qu'est-ce qui caractérise ? » Je ne sais pas à quel moment montrer que c'est une parodie. De plus il est difficile de savoir s'il faut déjà parler des caractéristiques de la fable et si oui comment. Je mettrais plutôt cette séquence vers la fin.

Ensuite, Estelle précise que certaines activités paraissent plutôt ardues alors que d'autres sont beaucoup trop simples pour les élèves. Ainsi, le travail portant sur la structure narrative (cours 3) et celui portant sur la reprise de l'information dans la fable **le loup et l'agneau** (cours 5) sont jugés faciles et non pertinents pour les élèves. Pour Estelle, ces activités n'apportent pas grand-chose aux élèves qui s'ennuient. En revanche, l'enseignante juge l'activité sur le discours rapporté (cours 6) beaucoup trop complexe pour ce qu'elle apporte aux élèves. Elle suggère donc de revoir les degrés de complexité des tâches pour donner plus de cohérence aux activités.

¹⁰⁹ Nous ne le lui avons pas demandé.

Finalement, Estelle propose de revoir également le temps consacré aux activités d'écriture parce qu'elle n'a pas le temps de les réaliser, sans en sacrifier d'autres. Nous avons noté aussi ce problème chez Jade dont la mise en œuvre a pris quatre séances de plus que ce qui avait été prévu.

Globalement, ces enseignantes soutiennent que la plupart des activités réalisées sur la fable étaient pertinentes, car elles ont permis d'enrichir la compréhension des textes et le travail langagier. Elles donnent l'exemple de l'activité relative aux indices langagiers (cours 3) qui a permis de revoir ce qu'on peut repérer dans un texte au niveau de la langue pour le mettre en relation avec le contenu et de l'activité sur le lexique (cours 4 et 5) qui est intéressante parce qu'elle permet de montrer aux élèves à quel point ils peuvent trouver ce que veulent dire des mots qui, sans contexte, leur paraîtraient totalement obscurs.

8.2.2 La séquence sur le slam : constats et propositions des enseignantes

Nadine, Karelle, Lucie et Blanche ont procédé à la double expérimentation de la séquence sur le slam en mars 2019 à Lévis. Rappelons que toutes les quatre enseignent au même niveau (quatrième année du secondaire / 14-15 ans) dans la même école. À la fin des expérimentations que nous n'avons pas filmées, nous leur avons soumis des questions visant à faire le bilan de la mise en œuvre. Ci-dessous, les principales questions formulées :

- Êtes-vous arrivées à vous approprier la séquence sans grande difficulté ?
- Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées lors de la mise en œuvre de la séquence ? Comment les avez-vous surmontées ?
- Diriez-vous que les activités portant sur la langue ont aidé à approfondir la compréhension et la maîtrise des textes étudiés ? L'étude des textes permet-elle de mieux approfondir le travail langagier ? Pourquoi ? Donnez un exemple précis.
- Quel regard portez-vous sur l'approche didactique qui consiste articuler grammaire-lecture et écriture ?
- Quelles améliorations souhaiteriez-vous voir apporter à la séquence ? (Vous pouvez nommer les numéros d'activités.)

Comme ces enseignantes sont de la même école, elles ont opté pour un partage d'expériences en vue d'apporter des réponses collectives. De manière générale, toutes les

quatre s'entendent pour dire qu'elles se sont approprié les séquences, car elles ont pu les mettre en œuvre sans apporter de modifications majeures. Toutefois, elles affirment que le temps consacré aux activités est insuffisant, notamment pour l'activité de production initiale. S'agissant de cette activité de production initiale, pensée pour introduire le genre et aussi pour avoir un support pour les écrits intermédiaires, les quatre enseignantes considèrent que sa réalisation pose problème. En effet, selon elle, le peu de connaissances dont disposent les élèves sur le slam a nui au début du projet. Dans certains groupes, **les élèves n'avaient aucun point de repère et trouvaient difficile d'écrire un slam sans vraiment savoir ce qui devait s'y retrouver**. Il a donc été difficile d'entrer dans l'activité et cette difficulté de départ a pu freiner la motivation de certains élèves. Nadine, Karelle, Lucie et Blanche proposent donc, si nous voulons maintenir cette production initiale, d'introduire la séquence par une présentation de slams afin de permettre aux élèves d'avoir des repères structurants pour la production initiale. Elles suggèrent aussi que plus de temps soit accordé dans la planification à ce travail pour éviter de rallonger la séquence ou de couper d'autres activités, car elles ont des contraintes de temps.

Même si elles ont réalisé l'ensemble des activités, les quatre enseignantes soutiennent que certaines activités d'analyse et de compréhension de texte étaient trop longues ou ardues, notamment parce que certains élèves avaient peu de connaissances grammaticales à mobiliser. Par exemple, l'analyse des indices de lieu et de temps dans les textes pour en dégager la trame narrative était ardue parce que le concept de progression était difficile à saisir pour les élèves.

En revanche, elles reconnaissent la pertinence de plusieurs activités. Ainsi, elles donnent l'exemple de l'activité 2 du quatrième cours qui a pour objet l'analyse des marques de modalité dans le slam **Le blues de l'instituteur** de Grand corps malade. Selon elles, cette activité qui consiste à relever les marques de modalité est pertinente et appréciée des élèves. Elles jugent très utile la réalisation d'une telle tâche, car elle permet de mettre en lumière l'objectif du slam qui est de dénoncer, revendiquer et elle est très utile pour travailler la modalisation. Les élèves comprennent donc mieux le texte et ce dernier les aide à saisir l'utilité et l'effet des marques de modalité en contexte. Toutes soutiennent qu'il

s'agit là d'un excellent tremplin vers l'enseignement de l'argumentation qu'elles ont abordée peu de temps après la fin de la séquence sur le slam.

En somme, de manière générale, Nadine, Karelle, Lucie et Blanche considèrent que les activités réalisées permettent d'articuler le travail sur le texte à celui sur la langue. Le bilan des expérimentations montre que les séquences peuvent être bonifiées pour en faciliter l'appropriation et la réitération. Elles reconnaissent la pertinence et la légitimité des savoirs travaillés, car le slam est, selon elles, un genre intéressant à travailler avant l'argumentation. À ce titre, il peut servir d'amorce. De plus, pour elles, ce genre est à mi-chemin entre la chanson et la poésie, qui sont travaillées en secondaire 2 et 3, d'où la nécessité de l'étudier pour mieux préparer les élèves et pour offrir plus de cohérence aux objets d'enseignement. Cependant, même si ces enseignantes trouvent la plupart des activités intéressantes et pertinentes, elles proposent de revoir leur ordre, leur déroulement et les formes sociales de travail qu'elles impliquent. Elles suggèrent aussi que le corpus de textes soit davantage engagé pour nous inscrire dans la logique de la progression des apprentissages de la quatrième année du secondaire et pour susciter l'intérêt des élèves.

Nos analyses permettent aussi de faire le constat que plusieurs des éléments qu'elles ont relevés à propos de la mise en œuvre sont relatifs à la capacité des élèves à mobiliser les savoirs langagiers ou textuels nécessaires à l'analyse des textes. Nous retenons qu'il est nécessaire de proposer des activités qui engageraient tous les élèves dans un processus d'apprentissage tenant compte de leurs capacités initiales. Cela éviterait de laisser certains d'entre eux à la marge. À cet effet, rappelons qu'en Suisse, une étude menée par le Groupe de référence en enseignement du français (GREF) auprès des enseignants sur l'articulation en français a permis d'arriver à la conclusion que plusieurs enseignants sont réticents à la démarche d'articulation qui, selon eux, favoriserait les élèves plus forts au détriment des plus faibles (de Pietro et Wirthner, 2004). On peut donc supposer que cela a été le cas à Lévis, pour le slam, et que des élèves se sont peu investis dans certaines tâches, ce qui a rendu plus ardue la mise en œuvre.

Chapitre 9 : Interprétation des résultats

À l'origine de cette thèse, nous avons la volonté d'étudier la manière et les conditions dans lesquelles l'approche d'articulation, souvent considérée plus théorique que pratique, pouvait se transposer dans les activités de la classe de français. Nous voulions donc, de manière concrète, à partir d'un travail sur la fable et le slam, (1) dégager les lieux d'articulation langue-texte en identifiant les dimensions textuelles et langagières impliquées dans la compréhension de ces deux genres, (2) relever les démarches, les activités et les formes sociales de travail qui facilitent cette articulation et (3) analyser la mise en œuvre d'une démarche de recherche d'ingénierie didactique collaborative avec des enseignants. En somme, pour nous, cela revenait à décrire et à comprendre la dynamique de l'articulation langue-texte pour chaque genre à l'étude, puis à saisir l'impact de la collaboration des praticiens que sont les enseignants tant sur l'élaboration que sur l'appropriation et la mise œuvre de dispositifs d'enseignement qui favorisent cette articulation.

Dans les chapitres précédents, nous avons présenté et analysé les principaux éléments issus de l'ensemble des données que nous avons collectées au Québec et en Suisse. Nous nous proposons de mettre en écho les résultats que nous avons présentés avec nos questions de recherche. Rappelons ces questions :

- i. Comment articuler la langue et la littérature dans les genres de la fable et du slam ?**
- ii. Quels sont les apports d'une ingénierie didactique collaborative pour les chercheurs et enseignants dans l'opérationnalisation de cette approche d'articulation langue-littérature ?**
- iii. Quelle est la validité didactique de tels dispositifs articulant l'étude des contenus liés à la langue à celle des textes littéraires ?**

Afin d'apporter des réponses claires à ces interrogations qui sont à l'origine et au cœur de cette thèse, notre réflexion portera sur trois points centraux : (1) l'approche d'articulation et les conditions de son opérationnalisation, (2) les apports de l'ingénierie didactique collaborative et (3) la validité des dispositifs élaborés et expérimentés.

Finalement, même si notre démarche n'avait aucune perspective comparative entre les systèmes du Québec et de la Suisse romande, nous terminerons ce chapitre par une réflexion sur les éléments qui, dans chacun de ces deux systèmes, semblent avoir une incidence sur la mise en œuvre de cette approche d'articulation des composantes de la discipline.

9.1 Dans quelles conditions l'articulation langue-texte peut-elle s'opérationnaliser dans la classe de français ?

L'analyse de la mise en œuvre des deux séquences, en plus de permettre l'identification des lieux d'articulation langue-texte dans ces deux genres, permet de formuler des hypothèses claires sur les conditions dans lesquelles l'articulation de l'étude de la langue à celle des textes littéraires pourrait être mise en œuvre dans la classe de français. Cette réflexion, qui s'appuie sur la synthèse de nos principaux résultats, sera déclinée en trois principaux points respectivement en lien avec (1) la nature des savoirs langagiers et textuels à mobiliser pour la compréhension de la fable et du slam; (2) la séquence didactique comme cadre structurant pour concrétiser l'articulation langue-texte; et (3) l'approche générique comme élément facilitateur.

9.1.1 La nature des savoirs langagiers et textuels à mobiliser pour la compréhension des textes

Nos analyses des deux séquences permettent de soutenir l'hypothèse que certains types de connaissances grammaticales favorisent plus que d'autres la compréhension des textes, car elles nécessitent une analyse beaucoup plus fine de ces derniers. Ainsi, nous avons constaté que les connaissances liées à la grammaire du texte semblent faciliter la compréhension et l'interprétation des textes, car leur analyse implique des retours dans les textes travaillés. Toutefois, il faut que ces mouvements permettent aux élèves d'approfondir la compréhension des textes travaillés et qu'ils servent de moyens pour comprendre les phénomènes langagiers à l'étude. Autrement dit, lors de ces retours dans les textes, les élèves peuvent avoir un regard plus fin sur leur organisation et leur énonciation qui aident à en saisir le propos. Il y a donc ainsi un mouvement entre le texte et le travail langagier. On peut supposer que ces retours, en plus de permettre aux élèves de voir le fonctionnement des faits de langue analysés en contexte, les aident à mieux saisir certains passages qu'ils

auraient moins bien intégrés lors de la lecture initiale du texte. Par exemple, lors de la mise en œuvre de la séquence sur la fable, dans la quatrième activité (cours 3) qui a pour objet les caractéristiques des personnages dans la fable **le corbeau et le renard**, les élèves ont pour tâche de repérer dans le texte tous les indices langagiers qui permettent de comprendre l'attitude et les actions de chacun des personnages. Les enseignantes leur ont présenté plusieurs sortes d'indices qu'ils devaient rechercher : marques de modalité, figures de style, phrases à construction particulières, les adjectifs, etc. Elles voulaient aussi amener leurs élèves à voir la nature de la relation qui lie le Corbeau au Renard. Dans une activité de cette nature, les élèves sont obligés de retourner dans le texte pour l'analyser afin de répondre aux questions des enseignantes. Dans la septième activité de cette même séquence sur la fable, les enseignantes amènent les élèves à retourner dans la fable **le loup et l'agneau** pour repérer toutes les chaînes de reprises de l'information. Elles voulaient ainsi rendre les élèves capables de mieux saisir la trame narrative et de comprendre le rôle des reprises dans ce texte. À terme, il s'agissait aussi de les amener à se servir de ces reprises dans leurs textes pour les rendre plus fluides.

Si ces analyses portent sur des faits de langue, elles ne peuvent se faire sans une étude plus fine des textes. Les élèves sont donc tenus de faire des retours dans les textes pour y analyser les objets à l'étude. À travers ces retours, nous pouvons supposer qu'ils comprennent mieux ces textes.

La situation est semblable dans la séquence sur le slam. La seconde activité de la deuxième séance porte sur la structure des phrases dans le slam **J'écris à l'oral** de Grand corps malade. Les enseignantes, après avoir rappelé la structure de P aux élèves, leur demandent de retourner dans le texte pour y relever les phrases à construction particulière qui, de fait, ne sont pas conformes à ce modèle P. Lors de la seconde activité de la troisième séance, les enseignantes poursuivent ce travail sur l'analyse des phrases et demandent aux élèves de retourner dans les textes pour voir les effets que les phrases courtes et les phrases à construction particulière produisent dans le texte. Il y a dans ces deux activités clairement une articulation langue-texte qui est favorisée par le fait que les activités grammaticales proposées par les enseignantes impliquent nécessairement des retours dans le texte, et que ceux-ci constituent des occasions d'analyse plus fine des textes et des phénomènes

langagiers en contexte. Nous qualifions ces **retours de bénéfiques** parce qu'ils permettent aux élèves de combler les incompréhensions qui peuvent résulter d'une lecture sans analyse. Pour Bulea Bronckart (2015), il s'agit de **va-et-vient** entre le texte et le travail grammatical avec pour objectif de favoriser un **réinvestissement réciproque** entre ces différentes composantes (p. 72).

En revanche, certaines activités grammaticales réalisées par les enseignantes ne nécessitent pas un retour dans le texte de départ. Les élèves n'étant pas obligés de retourner dans les textes pour y répondre, on peut supposer que les éléments incompris lors d'une première lecture le restent. Par exemple, au quatrième cours de la séquence sur la fable, les enseignantes réalisent une activité sur les modes et temps verbaux en deux temps. D'abord, les élèves doivent préciser le temps et le mode de certains verbes tirés des textes travaillés. Ensuite, ils doivent dire si ces verbes introduisent un discours rapporté ou s'ils sont inclus dans ce discours. Nous pensons que la première partie de cette activité n'a de pertinence que parce qu'elle prépare la seconde. Autrement, elle a l'air d'une activité décontextualisée qui ne permet pas de retour dans les textes. Au moment où nous élaborions cette activité avec les enseignantes, nous pensions qu'elle serait de nature à favoriser une meilleure compréhension du texte. Toutefois, sa mise en œuvre montre que les élèves auraient pu la réaliser sans même avoir lu les textes. Cela permet de nuancer notre propos, puisque les modes et temps verbaux qui sont des phénomènes relevant de la grammaire du texte ne semblent pas, en tous cas dans ce cas-ci, favoriser de retour dans le texte.

Par ailleurs, nous avons constaté que certaines notions qui ne relèvent pas de la grammaire du texte permettent aussi aux élèves d'approfondir la compréhension des textes travaillés. La première activité que nous avons présentée plus haut dans cette section en est une illustration. En effet, des activités sur le lexique ou sur les figures de style, dans ces deux genres précis, favorisent une compréhension des textes étudiés. Les activités lexicales réalisées dans les deux séquences ont conduit à une analyse thématique des textes étudiés. D'ailleurs, Ronveaux et Gabathuler (2017) soutiennent que pour lire et comprendre les fables de La Fontaine, il est important d'analyser, entre autres, les ressources lexicales, syntaxiques et génériques qu'elles renferment (p. 78).

En définitive, nous retenons que les faits de langue dont l'analyse implique un retour dans les textes semblent davantage favoriser l'articulation langue-texte. Pour paraphraser Chiss et David (1999), de telles démarches qui partent de la lecture du texte pour ensuite y retourner afin de confronter les analyses formulées et les mettre à l'épreuve des fonctionnements linguistiques repérés favorisent à la fois la compréhension du texte et celle des faits de langue. Coirault et David (2011) parlent de mouvements ascendants et descendants qui permettent d'articuler l'étude de la langue à celle des textes littéraires. Nous retenons donc que ce qui doit guider une démarche d'articulation, c'est la nécessité de créer des liens bidirectionnels qui favorisent des va-et-vient incessants et utiles entre le texte et les ressources langagières. De fait, **articulation** et **activités décontextualisées** ne peuvent aller de pair, puisqu'il faut nécessairement un réinvestissement réciproque entre le texte et le travail grammatical (Bulea Bronckart, Gagnon & Marmy-Cusin, 2017).

9.1.2 La séquence didactique : cadre structurant pour une articulation langue-texte réussie

L'analyse de la mise en œuvre des deux séquences montre que l'articulation langue-texte se déploie plus facilement dans un cadre plus grand que celui de l'activité. En effet, nous avons relevé que même si l'intention de faire des liens entre les objets travaillés est toujours sous-jacente, c'est au travers de plusieurs activités que les enseignantes arrivent à établir des liens entre l'étude des textes et celle de la langue. L'articulation semble ainsi lente à se déployer. Par exemple, dans la séquence sur la fable, les deux enseignantes ont, dans le cadre de la troisième activité, dégagé la structure narrative de la fable **le corbeau et le renard**. Elles ont donc amené les élèves, à travers une analyse des discours et des actes du Corbeau et du Renard, à identifier les cinq parties du texte : situation initiale, élément déclencheur, péripéties, dénouement et situation finale. Cette activité, même si elle permet aux élèves d'approfondir leur compréhension, visait davantage à les préparer, dans le cadre de l'activité suivante, à repérer dans les propos du Corbeau et du Renard tous les indices langagiers qui permettent de mieux comprendre la nature des relations entre ces deux personnages. Les élèves, avec l'aide de l'enseignante, ont donc repéré et analysé l'emploi de certaines figures de style, adjectifs ou formes de phrases pour montrer soit la ruse de l'un ou l'inconséquence de l'autre. Dans la séquence sur le slam, c'est aussi le cas. Lors de la deuxième séance, les enseignantes ont analysé la structure des phrases dans le texte **J'écris à l'oral** de Grand Corps Malade. Ce travail visait à revoir la structure de P et à

amener les élèves à bonifier leur production initiale. Vue ainsi, une telle activité ne permet en rien de mieux comprendre le texte. Le texte semble plutôt servir de prétexte. Pourtant, ce travail visait à en préparer un autre sur l'analyse des phrases simples et courtes et leur effet de sens dans le même texte. En somme, nous constatons que toutes les activités menées dans le cadre d'une séquence ne peuvent faire l'objet d'articulation. Certaines visent notamment à préparer les élèves à l'étude d'autres faits de langue qui, eux, permettraient de mieux comprendre le texte.

Nos analyses montrent ainsi qu'il est nécessaire de penser l'articulation au-delà du simple niveau de l'activité. L'approche doit être pensée dans un cadre plus étendu et plus globalisant que celui d'une activité. Toutefois, il est nécessaire que les activités à travers lesquelles cette articulation se réalise aient une cohérence générale. Elles doivent donc traiter du même objet ou être un prolongement de l'objet travaillé pour que les apprenants puissent saisir la logique de la démarche mise en œuvre. C'est d'ailleurs ce que permet la séquence didactique, puisqu'elle a été pensée pour amener l'enseignant à ne plus penser chaque heure de cours comme une unité autonome (Armand, Descottes, Jordy & Langlade, 1992). Ces chercheurs soutiennent notamment qu'il faut se saisir du cadre qu'est la séquence didactique pour rendre cohérents différents apprentissages qui visent le développement des compétences de lecture et d'écriture. Comme ces chercheurs, nos analyses nous conduisent à soutenir, en raison de la complexité de la mise en œuvre de l'approche d'articulation, la séquence didactique comme cadre structurant pour la mise en place d'activités à travers lesquelles on cherche à lier le travail sur la langue et celui sur les textes.

9.1.3 Le genre : un outil facilitateur du compromis entre la didactique du texte littéraire et la didactique de la langue

Comme les genres permettent de stabiliser des formes textuelles (Bronckart, 2008), ils ont fortement aidé à organiser la progression et le déploiement des objets travaillés lors des différentes expérimentations que nous avons réalisées. Ils ont en effet permis d'établir et de rendre accessible aux élèves une certaine cohérence entre toutes les activités de chaque séquence. La mise en œuvre des séquences sur la fable et le slam permet de soutenir, à l'instar de Brunel (2016, p.119), que la notion de genre littéraire constitue un fondement de

l'articulation des apprentissages entre lecture et écriture. Le fait d'adopter une posture générique a favorisé la hiérarchisation des objets de la séquence. Nous avons pu offrir une cohérence à l'ensemble de notre démarche.

Pour les enseignantes, cette perspective a grandement facilité le travail puisqu'elles ont pu lier les différents textes étudiés dans chaque séquence pour ensuite aborder, avec les élèves, les caractéristiques qu'ils partagent. En somme, tant pour les enseignantes que pour les apprenants, le genre a été un outil facilitateur, car il a permis d'établir des liens entre les différentes activités. Bulea Bronckart (2015), reprenant certaines considérations de la CIIP (2006 ; 2010), considère les genres textuels comme facilitateurs de l'articulation grammaire-texte, car, soutient-elle, c'est le texte qui sert de point de départ pour construire et apprendre les concepts grammaticaux et de point d'arrivée pour les mettre en œuvre dans la lecture et l'écriture (p. 62). Par exemple, lors de la mise en œuvre de la séquence sur la fable, au terme de chaque activité, l'enseignante questionnait¹¹⁰ les élèves de manière à les amener à établir des liens entre les analyses et le genre étudiés. Ainsi, au cours 7 (27 février 2017), entre la fin de l'activité sur les temps verbaux et le début de celle consacrée au discours direct dans les fables **le loup et l'agneau** et **le renard et la cigogne**, Jade introduit un échange qui permet de faire le bilan des acquis et de les mettre en écho avec le genre de la fable plus généralement.

Enseignante : Maintenant, avant de passer à l'activité suivante, on va juste faire un petit bilan pour voir ce que vous reprenez. Qu'est-ce que vous reprenez de cela, les temps verbaux, le tableau qu'on a vu ? Pour écrire une fable, quand vous allez écrire votre propre fable, qu'est-ce que vous devez retenir ?

Élève : La fable au complet ? Ya peu de personnages.

Enseignante : Ok. Allons-y, au complet : peu de personnages. On peut les redire, les caractéristiques. Est-ce qu'il y a autre chose ? Qui sont les personnages.

Élève : Les animaux et les humains.

Enseignante : Les animaux et les humains, effectivement.

Élève : Il y a des rimes.

¹¹⁰ Nous revenons plus en détails sur ces gestes dans la section suivante.

Enseignante : Il y a des rimes, oui. Est-ce qu'il y a toujours des rimes. Non. Léonie.

Élève : C'est une histoire courte.

Enseignante : C'est une histoire courte. Excellent.

Élève : Il y a une morale.

Enseignante : Il y a une morale, une leçon de vie. Effectivement. Est-ce que c'est toujours à la fin, la morale. Non. Elle peut être au début.

Élève : Il y a beaucoup l'indicatif présent et l'impératif présent.

Enseignante : Excellent. Il y a beaucoup l'indicatif présent et l'impératif présent aussi. Puis, pour la morale, qu'est-ce qu'on remarque ? Quand on fait la leçon de vie et qu'on dit **APPRENEZ** ou **SACHEZ**, là je suis à quel mode ?

Élève : Impératif.

Enseignante : Là je suis à l'impératif souvent à ce moment-là. Est-ce que les personnages peuvent parler ? Est-ce que les animaux peuvent parler ?

Élève : Oui.

Enseignante : Oui, les animaux peuvent parler aussi. Excellent. Vous avez fait de belles constatations. C'est bien. Vous allez voir aussi avec l'autre analyse, il y a beaucoup d'indicatif présent, mais aussi d'autres temps. Donc La Fontaine n'a pas des règles précises pour les temps verbaux. En général, quand on écrit un texte, les descriptions des personnages et de lieu sont souvent à l'imparfait, et pour les actions, c'est souvent le passé simple. Mais La Fontaine met le présent de l'indicatif aussi pour décrire les actions et les personnages. Donc il n'y aura pas juste du passé simple pour les actions que l'on retrouve dans les fables. C'est pour cela que vous allez faire l'activité d'enrichissement pour bien voir toutes les possibilités.

Dans cet extrait, on constate que l'enseignante décide de faire un bilan de l'emploi des temps verbaux et que les réponses des élèves conduisent à faire un bilan des caractéristiques du genre qu'est la fable. En somme, l'enseignante se sert de ce bilan pour amener les élèves à réaliser une synthèse des dimensions importantes de la fable. D'ailleurs elle le leur dit et les invite à s'en saisir pour enrichir leurs propres textes. C'est aussi le cas des autres bilans réalisés par cette enseignante durant cette séquence et par Gisèle lors de la mise en œuvre de la séquence sur le slam à Genève. Nous en déduisons que ces bilans, en ce qu'ils permettent de recentrer les apprentissages sur le genre, constituent des gestes

didactiques importants qu'il convient de prendre en compte dans le processus d'articulation langue-texte basée sur l'approche des genres.

9.1.4 L'importance des gestes d'institutionnalisation

L'analyse du travail enseignant présente plusieurs intérêts. Pour Goigoux (2007), elle permet, entre autres, d'étudier l'efficacité du travail enseignant, notamment en mesurant l'impact des pratiques des enseignants sur l'activité ou sur l'apprentissage des élèves en ayant pour point de repère le niveau initial de ceux-ci. Dans notre cas, comme nous n'avons pas analysé les productions des élèves, nous avons pris en compte les dires des enseignantes à propos de ce qu'elles ont observé chez leurs élèves.

Roland Goigoux présente deux autres intérêts qu'il nous parait important de relever et de mettre en écho avec notre recherche : l'analyse du travail enseignant comme moyen (1) de faciliter la conception de dispositifs d'enseignement et (2) de rendre compte de l'activité des enseignants en vue de favoriser la reconnaissance sociale de leur travail. Notre méthodologie d'ingénierie didactique collaborative s'intéresse entre autres à ces éléments puisqu'elle vise à (1) rendre disponibles des dispositifs didactiques facilement exploitables en classe et à (2) rapprocher le milieu de la recherche de celui des praticiens en reconnaissant l'apport de ces praticiens que sont les enseignantes-participantes.

Nous avons donc décidé de nous intéresser aux gestes d'institutionnalisation de Jade (Montmagny) et de Gisèle (Genève) pour étudier la manière dont ces gestes permettent de renforcer le travail d'articulation mis en œuvre lors des différents cours. Nous reprenons à notre compte la définition qu'Aeby Daghé (2009) emprunte à Sensevy (2001) qui entend le geste d'institutionnalisation comme « un processus par lequel l'enseignant montre aux élèves que les connaissances qu'ils ont construites se trouvent déjà dans la culture de la discipline, et par lequel il les invite à se rendre responsable de savoir ces connaissances » (p. 199).

Lors de la mise en œuvre de la séquence portant sur la fable, nous avons relevé plusieurs interventions de Jade, soit à la fin de certains cours, soit au début des cours suivants qui visaient à faire un bilan des notions travaillées. Le 20 février 2017, au début du cinquième

cours ayant pour objet la reprise de l'information dans la fable **le loup et l'agneau**, Jade entame le cours par l'échange¹¹¹ suivant avec les élèves :

Enseignante : [...] On va réviser ce qu'on a vu au dernier cours, juste un tout petit peu. Donc, on va faire un retour là-dessus. C'est important aussi de le faire. Tout d'abord, la fable, mais qu'est-ce que vous retenez de la fable ? On fait un retour pour consolider nos apprentissages. Matis.

Élève : C'est un texte court.

Enseignante : C'est un texte court effectivement. Donc, c'est un texte qui est court. Adélaïde.

Élève : Peu de personnages.

Enseignante : Peu de personnages. Tout à fait. Donc souvent, y'en a deux, mais y'en a pas beaucoup. Frédérique.

Élève : Il y a une morale ou une leçon de vie.

Enseignante : Il y a une morale ou une leçon de vie. Excellent. Autre chose ? Camille.

Élève : Parfois, il y a des rimes.

Enseignante : Parfois, il y a des rimes. Rose.

Élève : Les personnages, c'est soit des humains ou des animaux.

Enseignante : Les personnages, c'est soit des humains ou des animaux. Excellent. Gabrielli.

Élève : Les phrases sont courtes.

Enseignante : Les phrases sont courtes. Tout à fait. C'est beau. Excellent. Avez-vous autre chose ? Alors, on a fait le tour. / Maintenant, on a vu aussi au dernier cours, rappelez-vous, les caractéristiques des personnages. Donc on peut caractériser des personnages à l'aide de différentes choses. Ici, on a des adjectifs, des discours rapportés. Qu'est-ce qu'il y a pour caractériser les personnages, puis montrer les relations qu'ils entretiennent entre eux ? Rappelez-vous, qu'est-ce qu'il y a. On peut utiliser différents adjectifs pour dire paresseux, laborieux. On peut utiliser donc différents adjectifs pour qualifier donc les personnages. Quand ils sont en relation les uns avec les autres, on va voir aussi les relations qu'ils entretiennent ; s'il y a un lien hiérarchique, supérieur. Vous rappelez-vous ce qu'on peut utiliser ? Marie.

Élève : Les figures de style.

Enseignante : Les figures de style. Effectivement, on va utiliser des figures de style. On a vu la comparaison. On a vu la métaphore. Tout à fait. Qui servent justement à nous montrer aussi les relations entre les personnages. Ça nous

¹¹¹ Nous n'avons pas modifié le texte. Nous reprenons les échanges tels que tenus. Nous avons aussi décidé de ne pas le raccourcir, car il témoigne de la richesse et de la pertinence des objets travaillés.

montre aussi les caractéristiques des personnages. Puis, y a un autre élément. Je ne sais pas si vous vous rappelez. Gabrielli.

Élève : Les types de phrases.

Enseignante : Oui, les types de phrases. Effectivement. On peut avoir des phrases de type... Quel type on peut avoir ?

Élève : Exclamatif.

Enseignante : Oui, de type exclamatif.

Élève : Interrogative.

Enseignante : Interrogatif. On va l'accorder avec type. On dit une phrase interrogative, mais un type interrogatif, exclamatif. Ou encore, si je vous dis étudiez ce soir !

Élève : Impératif.

Enseignante : Impératif, tout à fait. Ça, ça fait partie des choses que l'on a vues. Vous allez faire de même quand vous allez devoir écrire votre texte vous aussi. Ensuite de ça, on a vu la symbolique des animaux. Est-ce que vous rappelez la symbolique des animaux ? Ça sert à quoi de le sortir comme ça ? Puisqu'on a sorti des sens propres, sens figuré. On a regardé des locutions, des expressions. À quoi ça sert de sortir la symbolique des animaux ? Le loup, ça personnifie quelle chose ? L'agneau ? Le corbeau ? Le renard ? La fourmi ? Ils n'ont pas tous les mêmes caractéristiques. Pourquoi on fait ça ? Ça sert à quoi ? Matis.

Élève : Pour mieux imaginer la fable.

Enseignante : Pour mieux imaginer votre fable. Excellent. Donc si je veux être capable de décrire les personnages, je dois savoir la hiérarchie qu'il y a entre eux. Ça va nous aider effectivement à imaginer, à utiliser les bons adjectifs, à interrelier tout ça, les bonnes figures de style, à faire de bonnes descriptions. Ce n'est pas très long, les descriptions là-dedans. Pas vraiment les descriptions, mais on va voir les caractériser par le biais de GN, de pronoms qu'on va utiliser, des reprises de l'information. Donc, c'est là-dedans qu'on s'en va aujourd'hui.

Cet échange introductif permet de relever plusieurs éléments. Le premier est relatif à la forme de l'institutionnalisation réalisée par l'enseignante. Celle-ci, sans donner les réponses – quoiqu'elle doive parfois les suggérer –, interroge les élèves sur différents éléments travaillés. C'est donc une institutionnalisation qui se réalise en coopération. L'enseignante amène les élèves à relever ce qui est important dans ce travail sur la fable. Par ailleurs, on note que si les réponses des élèves sont très brèves et précises, l'enseignante a des interventions davantage développées. Ensuite, l'échange permet de constater que les élèves, qui sont plusieurs à intervenir, formulent des réponses qui témoignent d'une maîtrise du

genre de la fable et de ses caractéristiques (grammaticales, syntaxiques, communicationnelles et sémantiques). Finalement, l'enseignante part de cette institutionnalisation pour introduire l'activité suivante. Cela permet ainsi, à travers un questionnement en grand groupe qui favorise une co-construction des connaissances, de dégager la cohérence générale qu'il y a entre les différents objets travaillés dans le cadre de cette séquence.

Pendant la phase de mise en œuvre de la séquence sur le slam, nous avons aussi relevé dans le travail de Gisèle différents gestes d'institutionnalisation. Nous présentons celui réalisé à la suite de l'analyse du slam **J'écris à l'oral** de Grand corps malade, soit au début du troisième cours, le 19 avril 2018.

Enseignante : Alors, bonjour à vous ! [...] Est-ce que quelqu'un peut nous dire ce qu'on a fait hier ? Oui, Sarah.

Élève : Les indices de lieu et de temps dans le texte.

Enseignante : Les indices de lieu et de temps dans le texte. Tout à fait. Quoi d'autre ? Qu'est-ce qu'on a fait d'autre ? On n'a fait que ça ?

Élève : On a souligné les mots qui appartenait au champ lexical du slam.

Enseignante : Voilà. On a souligné les mots qui appartenait au champ lexical du slam. On avait dit que champ lexical, c'était tous les mots qui étaient en rapport avec un thème. Donc on a souligné tous les mots qui étaient en rapport avec le champ lexical du slam et de la poésie. Donc là, nous avons déjà vu plusieurs choses. Nous avons vu que nous pouvons regrouper des mots autour de thèmes. Nous allons retravailler le champ lexical. D'accord ? D'autre part, nous avons vu que nous pouvons faire progresser notre texte d'un point de vue temporel, mais aussi des lieux, même si dans ce texte, il n'y a pas vraiment de grands changements de lieux. Chose que je vous avais demandé d'ajouter dans vos textes. Et puis, maintenant, nous allons regarder comment sont construites les phrases. Alors, au tout début de l'année, je pense que ça va vous revenir, nous avons commencé avec la notion de sujet-prédicat. Qui peut me rappeler ce que c'est : le sujet et le prédicat.

En définitive, nous retenons que même si les démarches d'institutionnalisation varient d'une enseignante à l'autre, ces phases intégratives permettent (1) de voir l'impact des notions travaillées sur les apprentissages des élèves, (2) de réguler ces apprentissages, (3) de mettre en écho les notions travaillées avec le genre textuel étudié et (4) de dégager la cohérence générale de la séquence puisque ces gestes aident les enseignantes à établir des liens logiques entre les différentes activités de la séquence. Ils permettent donc à ces deux

enseignantes d'indiquer aux élèves ce qu'il est important de retenir dans l'étude de la fable et du slam.

9.2 Quels sont les apports d'une ingénierie didactique collaborative pour les chercheurs et les enseignants ?

L'approche méthodologique que nous avons adoptée dans le cadre de cette recherche permet d'apporter une dimension nouvelle à la recherche collaborative en éducation. Tous les choix que nous avons faits ont été concertés, négociés et validés par l'ensemble des intervenants. Nous pouvons ainsi, à la lumière du parcours qui a été le nôtre dans cette recherche, focaliser notre attention sur trois points saillants.

D'abord, notre position nous permet de porter un regard méta sur l'ensemble de la démarche. Tout au long du processus, quelle que soit la phase en question, quel que soit le pays et quelles que soient les enseignantes impliquées, la recherche a été marquée par des allers et retours visant à faire des ajustements mélioratifs avant, pendant et après la mise en œuvre des séquences dans les classes. Il y avait ainsi une ouverture de notre part et de la part des enseignantes tant sur les notions enseignées que sur les modalités pédagogiques. Chaque étape s'est déroulée dans la négociation et la concertation. Cela a d'ailleurs permis de surmonter certains obstacles et défis¹¹² qui émergent lorsqu'un enseignant doit planifier ou concevoir seul des séquences d'enseignement. Autrement dit, le travail d'équipe induit une réflexion qui enrichit les objets enseignés et les modalités de travail. Cette collaboration, telle qu'elle a été menée, est donc de nature à contribuer au développement professionnel des enseignantes-participantes comme le soulignent Richard, Carignan, Gauthier et Bissonnette (2015). Ces chercheurs, au terme d'une méta-analyse sur les modèles de formation continue efficaces, soutiennent en effet que le travail collaboratif constitue un des principes clés de l'efficacité du développement professionnel, car il induit une démarche de pratique réflexive à travers les échanges. Ce qu'il y a de particulier à travers ces échanges plus ou moins structurés, c'est qu'ils favorisent une réflexion sur les objets, sur les méthodes et sur les objectifs en termes de gains d'apprentissages pour les élèves. Par exemple, avec les quatre enseignantes de Lévis, nous avons eu des échanges

¹¹² Par défis, nous entendons entre autres la difficulté à hiérarchiser et à organiser les activités dans un espace-temps précis, le choix des modalités du travail qui permettront de réaliser les intentions pédagogiques, l'articulation du principe des occasions à celui des raisons (Simard *et al.*, 2010), etc.

constructifs, mais elles ont aussi tenu des échanges seulement entre enseignantes pour réfléchir à la mise en œuvre de la séquence dans leurs classes. Il y avait ainsi un partage d'expériences et d'expertises qui permettait à chacune de mieux orienter ses interventions pour que les élèves apprennent mieux. Elles nous ont même transmis à la fin de l'expérimentation une synthèse écrite de leurs échanges de groupe.

Le second point est en lien avec la mise en œuvre des séquences. En effet, du point de vue des enseignantes qui ont participé à cette recherche, leur implication dans toutes les phases de la recherche (du choix du corpus à celui des modalités pédagogiques aidantes) a permis d'ancrer la recherche dans leur quotidien et de réduire considérablement les barrières (réticence des enseignants à ouvrir leurs portes aux chercheurs, perception selon laquelle les recherches seraient déconnectées des réalités de terrain, etc.) qu'elles avaient jusqu'alors perçues entre les chercheurs et elles. Elles soutiennent donc que cette implication a amoindri l'effort d'appropriation qu'elles auraient dû déployer et que, finalement, cela représente des gains en termes d'apprentissage parce que les objets d'enseignement et les démarches pédagogiques sont mieux maîtrisés. Estelle de Genève, qui est co-auteure de la séquence sur le slam, soutient à cet effet qu'il est toujours fécond de faire une séquence didactique à deux, car cela favorise une mutualisation des expertises. De plus, elle considère que le fait de travailler à plusieurs permet une ouverture d'esprit qu'une planification individuelle n'offre pas nécessairement. Les échanges collaboratifs permettent donc une prise de distance qui, selon cette enseignante, permet d'anticiper d'éventuels écueils dont on aurait pris conscience que lors de la mise en œuvre. En outre, l'ingénierie didactique collaborative crée et nourrit, chez le chercheur et chez les praticiennes, un esprit critique constant et bénéfique. En ce sens, l'ingénierie didactique collaborative pourrait, de façon plus générale, constituer une avenue prometteuse pour la formation continue des enseignants, car elle favorise une actualisation des connaissances liées à la fois aux savoirs, aux démarches et aux outils. La co-élaboration des dispositifs d'enseignement ne peut donc pas s'affranchir des besoins et des contraintes des praticiens. Nous pensons, et notre recherche nous y conforte, que la didactique du français s'enrichirait de telles méthodologies, moins normatives, en ce sens qu'elles permettent de rendre disponibles des outils et des propositions transposables dans la classe de français, parce qu'ils ont été conçus avec des enseignants.

Les entretiens post-expérimentation que nous avons effectués permettent de dégager comme troisième et dernier point saillant la façon dont les enseignantes se sont senties respectées et valorisées durant tout le processus. Loin d'être anodin, ce sentiment de valorisation constitue un facteur important dans la réduction de l'écart qui a toujours existé entre le monde de la recherche et celui des praticiens. Un tel rapprochement peut contribuer à l'amélioration des pratiques d'enseignement, car il pousse davantage les enseignants à intégrer les résultats de recherche dans leurs pratiques comme le font remarquer le Conseil supérieur de l'Éducation (2006) et Bednarz, Rinaudo et Roditi (2015). Dans son rapport, le Conseil en arrive d'ailleurs à la conclusion qu'il existe un lien positif entre le rapprochement *milieu de recherche – milieu de pratique* et la mise en place par les enseignants de pratiques d'enseignement innovantes issues de la recherche. Le Conseil note aussi que les enseignants qui utilisent le plus les données issues de la recherche sont ceux qui y sont associés ou exposés d'une manière ou d'une autre. Pour Beauchesne, Garant & Dumoulin (2005), le rapprochement entre chercheur et praticien vise à faire des enseignants des co-chercheurs. De fait, cela est de nature à favoriser leur développement professionnel puisque les recherches de type collaboratif constituent bien souvent des occasions de formation continue. En outre, pour ces chercheurs, cela permet de reconnaître et de valoriser l'expertise de ces praticiens, puisqu'ils sont co-auteurs des dispositifs. Isabelle, Jade, Nadine, Karelle, Lucie, Blanche, Estelle et Gisèle ont toutes apprécié la collaboration et se sont déclarées plus ouvertes qu'elles ne l'avaient été par le passé à ouvrir dans le futur leurs portes à de telles recherches. Elles soutiennent notamment avoir apprécié la prise en compte de leurs réalités et celles des rythmes d'apprentissage de leurs élèves dans l'ensemble du processus de la recherche. De plus, elles considèrent que la latitude que nous leur avons laissée les a mises en confiance. Ainsi, toutes ont exprimé la volonté d'expérimenter de nouveau les différentes séquences avec d'autres groupes dans les années à venir. Les propos d'Estelle et de Gisèle permettent de synthétiser l'essentiel de cette section :

L'articulation langue-texte ? Moi, je trouve que c'est très intéressant comme approche. Il faut le faire. Mais, je trouve que c'est très difficile à faire bien pour que ça ait un sens pour les élèves, que ça ne soit pas trop artificiel, et que ça ait un sens pour l'enseignant aussi. Que l'enseignant voie où il veut emmener ses élèves et que les élèves aussi comprennent pourquoi il fait ça. C'est vrai que je

trouve que c'est difficile à faire. Mais je pense qu'il faut continuer de l'expérimenter pour voir dans quel domaine on peut le faire pour que ça soit porteur de sens. Je crois surtout que c'est clairement possible avec certains sujets, avec certaines notions, avec certains textes. Nous devons donc trouver des endroits où c'est faisable et où ça apporte vraiment quelque chose aux élèves. (Estelle, propos recueillis le 8 juin 2018)

L'articulation. Ce que j'en pense ? Ça a changé ma manière de faire. Et c'est certain que l'année prochaine, je vais enseigner différemment la grammaire et les textes. Je suis déjà en train de réfléchir à plus travailler de cette manière-là. Je trouverai des textes qui permettent de mieux travailler la grammaire pour faire des liens avec les textes. En tous cas, moi, ce qu'on a fait, ça a enrichi ma pratique. Très intéressant comme approche. (Gisèle, propos recueillis le 21 mai 2018)

9.3 La validité des dispositifs élaborés et éprouvés : la double expérimentation

Au terme du second chapitre de cette thèse, nous avons indiqué que notre troisième objectif consistait à juger de la validité des dispositifs conçus et expérimentés puisque nous voulons les rendre disponibles pour les enseignants de français. Nous empruntons d'ailleurs une métaphore à notre direction de recherche à ce sujet : *comment veux-tu qu'on rende un pont nouvellement construit à la population sans l'avoir testé et validé ?* Cette question est toute simple, mais induit une réflexion beaucoup plus profonde et nécessaire sur la pertinence et la validité de notre travail.

Pour y répondre, nous avons déterminé trois critères de validité qu'il convient de rappeler et de mettre en écho avec les dispositifs que nous avons élaborés et expérimentés avec des enseignantes : un critère rattaché aux savoirs (objets) et à leur transposition ; un critère rattaché aux élèves ; un dernier critère rattaché aux enseignants, notamment à la manière dont ils se saisissent des dispositifs pour les mettre en œuvre. Ces trois critères, qui renvoient au triangle didactique, permettent du même coup d'analyser les processus d'élaboration des savoirs enseignés, leurs modes de présentation en classe et leur intégration par les apprenants (Simard *et al.*, 2010, p. 12).

9.3.1 La transposition des objets

Rappelons que pour la fable, dans le souci d'approfondir la compréhension des textes étudiés et d'amener les élèves à avoir une meilleure maîtrise des ressources langagières

impliquées dans cette compréhension, la séquence prévoyait un travail sur les objets suivants :

- la structure narrative des fables étudiées ;
- les indices langagiers permettant de caractériser les personnages dans les fables étudiées ;
- la reprise de l'information pour comprendre les relations entre les personnages dans les fables étudiées ;
- les figures de style, les temps verbaux et le discours rapporté pour comprendre l'intrigue dans les fables étudiées ;
- les caractéristiques génériques de la fable.

Quant à la séquence sur le slam, nous avons déterminé différents objets à travailler :

- la structure des phrases simples et des phrases complexes ;
- les champs lexicaux ;
- les figures de style ;
- les marques énonciatives ;
- les procédés syntaxiques et leur effet de sens.

Cette liste renvoie aux principaux objets que nous avons choisi de travailler, en collaboration avec les enseignantes, pour mieux accompagner les élèves. Par ailleurs, afin de soutenir le travail enseignant, la séquence proposait des pistes d'exploitation diverses pour le traitement de chacun de ces objets.

L'analyse des synopsis et de la mise en œuvre des deux séquences, telle que présentée dans les chapitres six et sept, permet de faire plusieurs constats. Premièrement, les objets réellement enseignés dans les deux séquences correspondent aux objets planifiés. Même si les enseignantes ont apporté quelques modifications ou fait certains ajustements pendant les expérimentations, ces changements étaient mineurs et visaient soit à prendre en compte certains obstacles cognitifs des élèves à travers une régulation des objets soit à aller plus vite lorsque les contenus semblaient maîtrisés. D'autres fois, ces modifications permettaient simplement aux enseignantes concernées de mieux s'appropriier les objets en les mettant à leur propre couleur.

En considérant la séquence comme une unité, sa mise en œuvre répond aux objectifs de départ : (1) approfondir la compréhension des textes, (2) saisir et comprendre les faits de langue dont la maîtrise favorise cette compréhension et (3) maîtriser les caractéristiques génériques des textes étudiés. De plus, même si les approches et les modalités de travail ont pu varier d'une enseignante à l'autre, nos analyses montrent que le travail d'équipe et les discussions collectives en groupe-classe induisent des confrontations d'idées qui enrichissent la compréhension des textes et l'analyse des faits de langue. Les formes sociales de travail ont donc un impact sur la construction des objets au fil des activités menées au cours de la séquence.

Enfin, nos analyses montrent que les enseignantes avaient une maîtrise suffisante des contenus enseignés et qu'elles ont, à travers les différentes activités réalisées, établi des liens riches entre le travail sur le fonctionnement de la langue et celui lié à la compréhension des textes étudiés, comme le montre l'extrait du point 9.1.4 relatif à l'institutionnalisation des apprentissages dans la classe de Jade à Montmagny. Cette phase intégrative permet de voir que l'analyse des ressources grammaticales, sémantiques, textuelles et lexicales de la fable **le loup et l'agneau** permet aux élèves, plus spécifiquement, d'approfondir la compréhension de ce texte et, plus généralement, de s'approprier les caractéristiques propres au genre. On peut supposer que cette appropriation des objets travaillés a rendu facile l'articulation de l'étude des textes à celle des phénomènes langagiers, car les enseignantes ont pu consacrer beaucoup plus de temps aux modalités didactico-pédagogiques qui permettent de faire les liens souhaités. D'ailleurs, Jade, Gisèle et Estelle soutiennent que le travail collaboratif que nous avons mené avec elles a induit des réflexions qui ont eu pour effet d'enrichir leur travail, notamment sur la manière dont il est possible d'exploiter les ressources d'un texte pour mieux le comprendre. Gisèle qui a expérimenté co-élaboré et expérimenté le slam soutient à cet effet qu'elle abordera autrement les textes à l'avenir. Selon elle, l'approche d'analyse mise en œuvre dans le cadre de la séquence permet de mobiliser différentes ressources textuelles et langagières pour saisir le sens du texte. Cela dit, les élèves ont-ils progressé dans leurs apprentissages ?

9.3.2 Les capacités des élèves

L'analyse du travail enseignant ne peut, à elle seule, permettre de répondre à la question formulée à la fin du paragraphe ci-dessus. Pour y répondre, il eût fallu, par exemple, que nous analysions plus finement l'ensemble des productions des élèves pour voir la manière dont le travail fait dans le cadre des activités des différentes séquences les aide à mieux comprendre les textes qu'ils lisent et à en produire qui soient cohérents et conformes aux caractéristiques des genres étudiés. Nous reconnaissons donc que notre réflexion sur les capacités des élèves est à relativiser, d'ailleurs là n'est pas l'objet de notre projet. Toutefois, il était important pour la rigueur de notre démarche de nous questionner sur ce que pourrait apporter notre démarche aux élèves. Nous avons donc fait le choix de nous en remettre aux propos des enseignantes, lors du bilan collaboratif, sur les apports de la mise en œuvre des séquences aux apprentissages des élèves. L'analyse des bilans, en ce qui a trait aux capacités des élèves, permet de dresser trois constats quant (1) à l'engagement et à la motivation des élèves, (2) à leur compréhension des textes étudiés et (3) à la qualité de leurs productions.

De manière globale, les enseignantes ont remarqué que leurs élèves étaient plus motivés qu'à l'habitude. Par exemple, pour la séquence sur le slam, plusieurs enseignantes ont noté le fait que leurs élèves tenaient à lire leur production initiale et les différents écrits intermédiaires qu'ils ont réalisés. Gisèle affirme à ce sujet que très peu d'élèves acceptent qu'on lise leur texte devant l'ensemble de la classe. Pourtant, plusieurs se sont portés volontaires soit pour les lire soit pour que l'enseignante les lise. Nous avons nous-même observé et noté cet engouement, puisque Gisèle a même dû déborder lors des cours 2 et 3 (17 et 18 avril 2018) parce que tous les élèves voulaient lire leur texte devant le groupe. Pour cette enseignante, une telle situation traduit une motivation des élèves qui découle sans doute du fait qu'ils sont plus sûrs de la qualité de leur travail. Blanche, une des enseignantes qui a procédé à la double expérimentation de la séquence sur le slam, a fait le même constat. Elle soutient que la plupart des élèves étaient motivés à présenter leur texte parce qu'ils aiment ce genre qui est à mi-chemin entre la chanson et la poésie dans la classe. On peut aussi en déduire que ces derniers considéraient, pour vouloir lire leurs productions en classe, que celles-ci étaient plutôt satisfaisantes.

Selon les participantes, les échanges sur les textes en classe témoignaient d'une compréhension fine des textes. Elles soutiennent que cela a facilité leur travail puisqu'elles ont pu consacrer leur énergie à accompagner les élèves qui avaient des difficultés. Finalement, certaines enseignantes, Nadine, Estelle et Gisèle qui ont expérimenté la séquence sur le slam, soutiennent que les textes des élèves étaient d'une meilleure qualité : la structure des textes était conforme aux attentes, les caractéristiques des genres produits étaient respectées et les élèves ont exploité et intégré les ressources langagières travaillées dans leur texte. Jade qui a mis en œuvre la séquence sur la fable soutient aussi que ses élèves ont produit des textes d'une excellente qualité, tant sur le plan du respect des caractéristiques du genre que sur la qualité de la langue.

Estelle de Genève et Nadine de Lévis, qui ont toutes deux mis en œuvre la séquence sur le slam, nous ont transmis, à la fin des expérimentations, les productions¹¹³ initiales, intermédiaires et finales de leurs élèves. Nous avons reçu, pour chaque élève, quatre versions entre la production initiale et la production finale. Ces productions intermédiaires sont intervenues à la fin de chaque cours et avaient pour objectif d'amener les élèves à intégrer les notions travaillées en classe dans leur texte en vue de le bonifier. D'ailleurs, Estelle précise notamment que les améliorations des textes sont perceptibles et notables d'un cours à l'autre. Ces écrits intermédiaires, comme le soutiennent Chabanne et Bucheton (2000), permettent surtout de comprendre le parcours de construction des connaissances des élèves par rapport à un objet précis. On y voit en effet les tâtonnements, les incompréhensions et les acquis. Il s'agit donc d'un puissant outil didactique de régulation de l'enseignement, puisqu'il permet de saisir les acquis et les faiblesses des élèves.

Pour conclure cette section, nous avons décidé de transcrire ici l'intégralité du propos de Gisèle, enseignante à Genève, lorsqu'elle répond à la question sur les gains éventuels en termes d'apprentissages chez ses élèves. Sa réponse fait la synthèse des propos de toutes les enseignantes qui ont participé à notre recherche :

Moi je pense vraiment que mes élèves ont appris quelque chose. Maintenant, il y a des notions qui sont claires pour tout le monde. Par exemple, pour les

¹¹³ Nous avons décidé de ne pas présenter d'extraits de textes d'élèves dans notre thèse pour nous conformer à notre protocole de recherche qui ne le prévoyait pas.

métaphores, je ne les ai pas revues depuis en classe, mais les élèves les maîtrisent mieux et s'en servent tant à l'oral qu'à l'écrit. Les différentes notions qu'on a travaillées dans l'analyse des textes les ont amenés à voir que le texte prend en charge beaucoup d'éléments qui aident à le comprendre. Ce que j'ai trouvé intéressant, c'est de leur montrer que même dans les choses qu'ils écoutent, dans les textes qu'ils lisent, il y a des procédés qui les séduisent ou qui les repoussent qu'on peut analyser pour voir leur effet sur le texte et sur eux. Ils voient ainsi qu'il y a un impact sur la manière dont on reçoit le texte. Je trouve ça intéressant parce que ça rend concret ce qu'on fait en classe et ça le met en lien avec leur utilisation du français dans leur vie quotidienne. Ça les motive plus à s'investir. Je pense qu'il y a eu quelque chose de très positif sur le plan de la motivation. (Gisèle, enseignante à Genève - propos recueillis le lundi 21 mai 2018).

9.3.3 La double expérimentation : véritable test de validité

La validation externe de dispositifs d'enseignement constitue un des fondements de l'ingénierie didactique (Artigue, 1996). Il aurait été donc impensable de concevoir des dispositifs, de les expérimenter sans les valider. Rappelons que nous avons déterminé trois critères de validation des dispositifs : la légitimité et la transposition des objets, le regard méta des enseignantes à propos des gains des élèves en termes d'apprentissages et l'appropriation de ces dispositifs par d'autres enseignants autres que ceux qui les ont conçus. La double expérimentation (Musial *et al.*, 2012; Goigoux, 2012 et Sénéchal 2016), qui consiste à soumettre les dispositifs à l'épreuve de l'empirie d'enseignants autres que ceux qui ont pris part à toutes les phases de leur élaboration, était une démarche utile pour juger de la validité de nos séquences portant sur la fable et le slam. Ainsi, nous avons procédé à deux doubles expérimentations pour la fable et quatre pour le slam. Nous retenons que même si l'objet didactique se construit dans l'interaction didactique (Reuter & Delcambre, 2006), la double expérimentation de chacune de nos séquences montre que des enseignantes, qui n'ont pas pris part à l'élaboration des dispositifs, sont capables de se les approprier et de les mettre en œuvre dans leur classe. Elles y apportent leur couleur, leur façon de faire, mais leur mise en œuvre respecte globalement le projet initial. Nos analyses permettent d'affirmer que les ajouts ou les ajustements¹¹⁴ réalisés pendant toutes les expérimentations sont de nature à bonifier les séquences, facilitant ainsi l'arrimage de notre projet aux contraintes de la classe et aux prescriptions institutionnelles. Ces doubles expérimentations, que l'on peut considérer comme des réitérations, révèlent aussi l'impact

¹¹⁴ Nous en citons quelques-uns dans les paragraphes suivants.

et l'importance du travail collaboratif initial qui a conduit aux séquences. Nous ne sommes pas arrivé dans les classes avec des séquences toutes faites. Nous sommes persuadé que nos séquences auraient été difficilement transposables si ça avait été le cas. D'ailleurs, toutes les enseignantes qui ont procédé à la double expérimentation de chacune de nos deux séquences ont affirmé avoir déployé l'ensemble des objets malgré les approximations ou les difficultés de mise en œuvre concrète de certaines activités. Karelle de Lévis a relevé les difficultés ci-dessous :

Peut-être pourrait-on préciser dans le guide de l'enseignant la façon (seul, équipe, grand groupe) de relever les différents organisateurs ?

Le retour sur les indices de temps et de lieu a été long à faire et les élèves ont décroché rapidement. Le concept de progression était difficile à saisir pour eux.

La présentation du PowerPoint était longue et plus ou moins pertinente par bout. Il faudrait que la présentation soit divisée en sections ou que les titres de sections se répètent, car les élèves étaient un peu perdus.

L'analyse des phrases était un peu longue et les élèves ne semblaient pas comprendre l'utilité de cette activité. En partie fait individuellement et en grand groupe, car trop difficile seul.

De manière générale, les enseignantes ont apporté et justifié des modifications qui contribuent en effet à enrichir soit l'analyse des textes, soit le travail grammatical.

Par exemple, lors de l'échange qu'elles ont mené pour faire le bilan de la double expérimentation sur le slam, les quatre enseignantes de Lévis ont affirmé s'être approprié la séquence et l'avoir mise intégralement en œuvre. Ainsi, Blanche a décidé d'enrichir le travail sur les figures de style en ajoutant au corpus initial un slam qui s'y prêtait plus selon elle. En effet, lors de la troisième séance de cours, les élèves devaient relever dans les slams **Je te suis tu m'es** de David Goudreault et dans **J'écris à l'oral** de Grand Corps malade les principales figures de style et préciser l'effet de celles-ci dans les textes. Karelle, en préparant son cours, a jugé que le texte de Grand Corps malade, bien qu'intéressant, donnait plus dans l'expression de souvenirs et d'émotions. Elle a donc décidé d'exploiter en lieu et place du second texte, pour la même activité, un autre slam que nous n'avions pas dans notre corpus initial : **Force Océanne** d'Émile Proulx-Cloutier. Elle a justifié cette décision par le fait que ce slam était à la fois riche en figures de style et engagé, ce qui

correspondait davantage, selon elle, au contenu prescrit en quatrième année du secondaire où les enseignants doivent travailler la chanson engagée. Nous considérons qu'il s'agit là d'un changement qui permet de bonifier la séquence puisqu'il respecte l'objet travaillé et les objectifs. Ce changement montre à quel point l'enseignante s'est approprié la séquence et l'a intégrée à sa planification annuelle en 4^e secondaire où l'enseignement de l'argumentation occupe une place importante. Il permet donc à l'enseignante de mieux déployer l'objet et de le rendre compatible aux contraintes institutionnelles.

Quant à Jade de Montmagny, sa mise en œuvre de la fable s'est faite sans modification majeure. Toutes les activités prévues ont été réalisées et les objectifs anticipés ont été atteints. La séquence a été plus longue que la durée initialement prévue parce qu'elle a apporté des explications théoriques à bien des cours avant d'introduire les activités que nous avions prévues. Par exemple, au cours 3, au cours 4 et au cours 7, elle a introduit les activités portant respectivement sur les indices langagiers, le sens propre-sens figuré et la reprise de l'information par des rappels magistraux sur ces notions-là. Il s'agit là d'ajouts substantiels que nous n'avions pas prévus et qui ont contribué à faciliter le déploiement des objets, car les élèves y étaient, ainsi, mieux préparés.

Lors de la double expérimentation de la fable dans sa classe à Genève, Estelle a pu s'approprier et mettre en œuvre l'ensemble de la séquence sans y apporter de modifications de nature à altérer la nature même de nos objets et de nos objectifs. Ainsi, après avoir pris connaissance de la séquence, avant même le début de la mise en œuvre, elle a décidé d'apporter trois modifications qu'elle a formulées en ces termes :

J'ai remis en page, fait un corrigé, réalisé une petite présentation de La Fontaine.

J'ai modifié l'activité de prédiction (cours 3), car ils connaissent, selon moi, la fable **le loup et l'agneau**.

J'ai renoncé à l'activité sur les publicités,¹¹⁵ car je ne pense pas que ces images leur parleront.

¹¹⁵ Nous précisons que les publicités en question étaient un ajout de Jade, qui a procédé à la double expérimentation à Montmagny, au Québec. Cet ajout a aussi été très enrichissant, car il a permis d'établir un lien entre le contenu de la fable **le loup et l'agneau** et des faits de la vie courante, donc quelque chose de plus concret pour les élèves. Nous l'avons donc intégré dans la version bonifiée de la fable que nous avons soumise à Estelle en Suisse. Toutefois, nous avons compris la pertinence du choix d'Estelle de ne pas

Ici, encore, ces changements sont mineurs et constructifs. Pendant la mise en œuvre, Estelle a apporté d'autres modifications mineures dont elle nous a rendu compte. Toutes les justifications apportées par Estelle, comme celles de toutes les autres enseignantes, participent du processus d'appropriation des dispositifs. Nous les considérons donc pertinentes et utiles pour une mise en œuvre réussie de ces dispositifs d'enseignement.

Au terme de ces doubles expérimentations, fort de nos analyses et des bilans des participantes qui sont unanimes à dire qu'elles se sont approprié les séquences didactiques et qu'elles les utiliseraient de nouveau, nous soutenons que nos séquences ont passé le test de validité, car elles sont communicables et reproductibles (Musial *et al.*, 2012). D'ailleurs Goigoux (2012) considère que l'expérimentation de dispositifs d'enseignement par des enseignants qui n'en sont pas auteurs permet d'en assurer la validité. Toutefois, nous précisons que la double expérimentation ne conduit pas à avoir des dispositifs **clés en main** (Sénéchal 2016), mais elle permet de stabiliser nos séquences et d'en faciliter l'appropriation par des enseignants qui souhaiteraient les mettre en œuvre. Cette appropriation implique notamment l'adaptation des séquences à la singularité des contextes de mise en œuvre. De plus, comme tout texte littéraire est par sa nature même un objet singulier, donc susceptible d'offrir des angles d'analyses variés, l'appropriation des séquences que nous proposons n'exclut pas la possibilité pour les enseignants d'explorer des pistes de lecture et d'analyse grammaticales que nous n'avons pas envisagées. Au contraire, une telle démarche est souhaitée parce qu'elle permet d'enrichir notre travail initial. En clair, nous pensons que cette appropriation, telle que nous l'entendons, implique la nécessité de ne pas cantonner les enseignants à une reproduction techniciste des séquences point pour point. Ils peuvent et doivent apporter du leur dans la séquence à la seule condition que le travail langagier permette d'enrichir la compréhension des textes et qu'en retour, l'analyse des textes permette aux élèves d'avoir une maîtrise plus fine des ressources langagières qui y sont impliquées.

Finalement, nous retenons que la mise en œuvre des deux séquences dans des pays différents montre d'autant plus leur transférabilité. Rappelons que la fable a été élaborée au

exploiter cette publicité, car, cette publicité étant faite au Québec pour le public québécois, il y a sûrement des éléments contextuels qui auraient nui à la compréhension des élèves.

Québec, puis expérimentée au Québec et en Suisse avec des résultats et des constats quasi identiques. La séquence sur le slam, quant à elle, a été élaborée en Suisse et également mise en œuvre par des enseignantes de la Suisse et du Québec qui n'en sont pas co-auteurs.

9.4 Les éléments contextuels ayant une incidence sur la mise en œuvre des dispositifs

L'analyse de la mise en œuvre des séquences au Québec et en Suisse ne fait ressortir aucun élément majeur qui aurait pu impacter considérablement le travail réalisé par les enseignantes. La séquence portant sur la fable, élaborée au Québec, a fait l'objet d'une double expérimentation à Genève quasi similaire à l'expérimentation initiale. C'est aussi le cas pour la séquence portant sur le slam. Elle a été co-élaborée avec Estelle et Gisèle à Genève, puis expérimentée une première fois à Genève et encore une fois à Lévis. Pour l'ensemble de ces expérimentations, les activités, les démarches didactiques, les formes sociales de travail et même le matériel sont quasi-identiques.

Toutefois, même si globalement tout semble s'accorder, nous avons relevé que les ajustements ou adaptations faits ici et là semblent tenir à deux facteurs : les Plan d'études ou Programme de formation et la formation initiale des enseignantes qui ont participé à la recherche. Étudions-les plus finement.

9.4.1 Le plan d'études roman et le programme de formation de l'école québécoise : quels impacts ?

L'approche visant à articuler l'enseignement de la langue et des textes est avant tout une orientation institutionnelle (Chartrand & Boivin, 2005), car tant le CIIP que le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) invitent explicitement les enseignants à lier les composantes de la classe de français pour soutenir les apprentissages (MELS, 2007 ; CIIP, 2006 ; 2010). Ainsi, dans le PFEQ, le ministère de l'Éducation considère que la langue et la culture sont deux dimensions essentielles de la discipline *français* et invite en conséquence les enseignants à mettre tout en œuvre pour que les élèves établissent des liens entre les différents apprentissages qui s'inscrivent dans ces dimensions. Il considère donc la *lecture*, *l'écriture* et *l'oral* comme des pratiques langagières, associe la culture à la pratique littéraire entre autres et suggère la mise en place d'activités qui permettent à l'élève de faire des liens entre les différents contenus disciplinaires (Biao, 2015).

Même si nous convenons que cette orientation aurait pu être plus explicitée dans le programme, car il ne s'agit pas d'une prescription, sa présence témoigne néanmoins de la volonté des institutions de créer une dynamique entre les composantes du français. Toutefois cette dynamique souhaitée n'est pas accompagnée d'outils ou de documents qui soutiendraient les enseignants dans la concrétisation de cette volonté. La suite du programme se limite à énumérer les grands principes généraux et la liste des compétences à travailler. La PDA (MELS, 2011), qui constitue un complément au PFEQ, ne pose pas non plus un cadre structurant pour accompagner les enseignants en matière d'articulation.

En Suisse romande, en revanche, le PER (CIIP, 2010) formule explicitement la nécessité d'articuler les différentes composantes de la discipline *français* et fournit aux enseignants un document d'orientations qui, en avant-propos, précise qu'une large réflexion sur l'avenir de l'enseignement du français a abouti, entre autres, à la nécessité d'articuler les trois finalités de l'enseignement du français : apprendre à communiquer/communiquer, maîtriser le fonctionnement de la langue/réfléchir sur la langue et construire des références culturelles. En plus de ces orientations et des principes généraux à travers lesquels l'articulation est expliquée et justifiée, les instructions de la Suisse romande proposent des outils pour accompagner les enseignants dans la mise en place d'activités qui articulent le travail sur le fonctionnement de la langue et celui sur les textes.

En définitive, ces deux programmes modifient le rapport initial que les enseignantes ayant participé à notre étude ont avec l'approche d'articulation. En effet, au Québec, les participantes ont semblé entendre parler d'articulation au moment où nous leur avons présenté notre projet de recherche, notamment dans sa conception théorique, car au fil du temps, certaines d'entre elles reconnaîtront de temps à autre essayer de faire des liens entre les composantes. Toutefois, les entretiens pré-expérimentaux indiquent clairement le peu de connaissances qu'elles ont sur cette approche. À l'opposé, en Suisse, Estelle et Gisèle avaient déjà une conception de l'articulation et semblaient mieux outillées. Même si leur rapport initial à l'articulation est différent de celui des enseignantes du Québec, nous ne pouvons pas affirmer qu'elles se sont mieux approprié les séquences que ces dernières. Rien ne permet de soutenir une telle affirmation. Néanmoins, on peut supposer qu'elles ont eu un processus d'appropriation beaucoup plus simple, car il y a avait un déjà-là. Pour

conclure cette section, nous reprenons ci-dessous les propos d'Estelle qui explique la manière dont elle a pu s'approprier la séquence sur la fable dans sa classe à Genève :

J'ai pu me l'approprier par le fait que vous m'aviez dit que je pouvais y apporter des améliorations. J'ai donc pu revoir la mise en page et modifier une ou deux choses. Cela m'a permis de me l'approprier, car ça m'a aidé à savoir au moment où j'enseignais où j'allais en fait. L'autre chose qu'il faut relever, c'est que les activités étaient un peu faciles pour mes élèves, car c'était une classe de très bons élèves.

9.4.2 La formation initiale des enseignantes-participantes : quels impacts ?

Nos séquences ont été élaborées avec des enseignantes qui ont des parcours de formation différents. Si la nature même de ces parcours n'a eu, selon nous, aucun impact sur le processus d'élaboration des séquences, nos observations et nos analyses nous conduisent à soutenir l'hypothèse qu'elle a eu, en revanche, un impact l'appropriation et la mise en œuvre de ces dispositifs. Les enseignantes de la Suisse ont un parcours de formation qui semble leur offrir plus de dispositions pour travailler le fait littéraire dans la classe de français. Sans généraliser, ni en Suisse ni au Québec, car nos participantes ne sont pas représentatives de la population enseignante dans ces deux espaces géographiques, nos données nous permettent de considérer l'hypothèse selon laquelle le parcours de formation initiale des enseignantes au Québec induit deux catégories. D'une part, il y a celles qui sont attachées au fait littéraire parce qu'elles ont en plus une formation complémentaire en littérature. Leur travail sur les textes des genres étudiés permet de le soutenir. C'est particulièrement le cas d'Estelle qui trouvait que l'analyse des fables n'était pas approfondie :

La problématique pour moi, c'est que je trouvais qu'on n'allait pas assez loin dans les analyses. Par rapport à l'exploitation du sens de la fable, en fait ce que ça voulait dire, on aurait pu aller plus loin. Les élèves aussi avaient envie d'aller plus loin dans les analyses. Une analyse littéraire plus poussée pour exploiter tous les sens qui étaient dans les fables étudiées. Sinon, comme j'ai pu m'approprier la séquence, j'ai pu en faire quelque chose qui allait un peu au-delà. (Propos d'Estelle – bilan post-expérimentation).

D'autre part, il y a les enseignantes qui ont un parcours classique (Cégep-Université) avec une formation avec une perspective beaucoup plus axée sur les compétences à développer. Nos analyses font émerger ces deux tendances qui sont aussi confirmées par les données

des entretiens pré-expérimentaux. En effet, deux des huit participantes à l'ensemble de la recherche ont une formation disciplinaire en littérature. Ces dernières accordent une primauté au fait littéraire et ont analysé les textes à l'étude beaucoup plus finement en allant au-delà de ce qui était prévu, comme l'a fait Estelle. C'est aussi le cas de Gisèle qui, dans l'analyse du corpus de la séquence sur le slam, a mis en réseau les textes étudiés avec d'autres textes que connaissaient les élèves. Il y a eu une mise en dialogue des textes pour faire ressortir soit des valeurs, soit des thématiques ou encore simplement pour amener les élèves à réagir à l'écriture et à la langue. À Montmagny, Jade est quelques fois allée plus loin que ce que nous avons prévu pour l'analyse des textes. Elles faisaient alors des liens pertinents entre les fables de La Fontaine et d'autres productions. Il convient de préciser qu'il était convenu avec toutes les enseignantes qu'elles avaient la liberté d'approfondir l'analyse des textes si elles le jugeaient nécessaire.

Nous pensons que notre thèse invite, à travers le travail que nous avons réalisé, à repenser un tant soit peu cette formation pour former **des enseignants de français capables d'établir des liens bénéfiques entre les différentes composantes de la discipline**. En somme, si nous voulons (1) rendre cohésifs et pertinents les différents apprentissages de la classe de français et (2) inscrire l'enseignement du français dans les orientations que promeuvent les instructions officielles, il est nécessaire de penser la formation des enseignants avec le souci de les préparer à articuler les composantes de la discipline (Bulea Bronckart, 2015). Au Québec, depuis deux ans, certaines universités le font de manière plus explicite, soit en consacrant un cours entier à la conception d'activités qui articulent langue-texte, soit en sensibilisant davantage les étudiants à cette problématique. C'est le cas à l'Université Laval où les étudiants en formation initiale au baccalauréat en enseignement du français au secondaire peuvent suivre, depuis l'hiver 2019, le cours intitulé *Planification et articulation en didactique du français*. Il s'agit d'un cours où les futurs maîtres ont, entre autres, pour tâche de concevoir des séquences didactiques où sont articulés grammaire, lecture, écriture et oral. À l'Université du Québec à Chicoutimi, les étudiants au baccalauréat en enseignement du français au secondaire doivent également concevoir des dispositifs articulant les différentes composantes de la discipline *français* dans le cadre du dernier cours de didactique disciplinaire de leur parcours.

En définitive, nous avons essayé de montrer dans ce chapitre que (1) l'articulation langue-texte est possible dans certaines conditions¹¹⁶ et que (2) des enseignantes ont été capables de s'approprier et de mettre en œuvre des séquences didactiques qu'elles n'ont pas élaborées. Nous nous proposons à présent de dresser le bilan de cette recherche dans le chapitre conclusif.

¹¹⁶ Nous y revenons dans la conclusion.

Conclusion

Ancrage de la recherche, regard rétrospectif sur la démarche et bilan

Il y a quelques années, quand nous entamions cette recherche doctorale, nous étions déjà convaincu, parce que nous avons eu le privilège d'enseigner le français au secondaire, de la nécessité d'articuler l'étude de la langue à celle des textes dans la classe pour donner plus d'efficacité aux différents apprentissages des élèves. Nous pensions aussi que malgré la complexité de sa mise en œuvre, notamment en raison des connaissances déclaratives et procédurales qu'elle implique (Biao, 2015), cette approche d'articulation constituait un puissant outil didactico-pédagogique à travers lequel tout enseignant pourrait susciter la motivation et l'engagement de ses élèves, car ceux-ci percevraient mieux l'utilité de chacun des apprentissages qu'ils réalisent (Chartrand & Boivin, 2005). Fort de ces convictions soutenues par de nombreux écrits de recherches (Bronckart, 1999 ; de Pietro & Wirthner, 2004 ; Daunay, 2005 ; Aebly Daghe, 2011 ; Gauvin-Fiset, 2012 ; Bulea Bronckart, 2015), nous voulions rendre disponibles des dispositifs didactiques qui aideraient les enseignants en matière d'articulation. Nous nous sommes donc posé des questions sur (1) les ressources à mobiliser et (2) la nature des dispositifs à élaborer pour mieux saisir les conditions d'une articulation langue-texte réussie.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons pensé qu'il fallait mettre au cœur de notre démarche ceux qui, au quotidien, travaillent à accompagner les élèves dans l'apprentissage de la langue, de la lecture et de l'écriture : les enseignants. Nous avons donc, fort logiquement, opté pour une ingénierie didactique collaborative. Cette perspective méthodologique, qui se nourrit de l'ingénierie didactique (Artigue, 1989/1996 ; Chevillard, 2009) et des recherches dites collaboratives (Desgagné, 1997 ; Bednarz, 2013), nous a servi de cadre structurant pour la conception, avec des praticiens, l'expérimentation, l'analyse et la validation des deux séquences de notre recherche : des enseignants du secondaire se sont associés à nous pour concevoir des dispositifs qui ont été ensuite expérimentés dans leurs classes. D'autres ont accepté de procéder à des répétitions de ces dispositifs pour en analyser la transposabilité.

Au terme de ce travail, nous soutenons avoir atteint nos objectifs de recherche puisque nous avons :

- identifié les dimensions textuelles et langagières impliquées dans la compréhension des textes étudiés ;
- décrit la dynamique et la logique des objets langagiers et textuels enseignés pour chaque genre ;
- expliqué la dynamique de l’articulation langue-texte pour chaque genre à l’étude à travers les liens entre les activités textuelles et langagières ;
- montré les apports d’une ingénierie didactique collaborative pour nous et pour les enseignants à travers nos regards respectifs ;
- rendu disponibles pour les enseignants des dispositifs favorisant l’articulation du travail sur le fonctionnement de la langue et celui sur les textes littéraires.

Constats généraux

Au terme de cette recherche, à la lumière des différents résultats que nous avons présentés et discutés dans cette thèse, il nous est possible de dresser différents constats :

- (1) Les différentes mises en œuvre de nos dispositifs permettent de soutenir qu’il est possible d’articuler l’enseignement de la langue à celui des textes littéraires dans la classe de français. **Sans que le texte ne serve de prétexte** à l’étude d’un fait de langue, notre recherche permet de cerner la manière dont le travail sur le fonctionnement de la langue nourrit la compréhension et l’interprétation des textes qui, à leur tour, offrent aux élèves des occasions de mieux comprendre les notions langagières travaillées. L’articulation favorise donc **un dialogue enrichissant** entre ces deux composantes qui ont toujours été au cœur de la discipline français puisque les élèves, comme le soutiennent les enseignantes qui ont participé à notre recherche, font des gains en termes d’apprentissage. Nos analyses permettent aussi de soutenir qu’une telle approche pourrait contribuer à susciter l’engagement des élèves, car **ils percevraient l’utilité des différents apprentissages qu’ils réalisent.**

(2) Nos analyses permettent de confirmer les postulats de départ issus de notre recherche de maîtrise (Biao, 2015) : **certaines dimensions textuelles et langagières favorisent, plus que d'autres, l'articulation langue-texte.** C'est notamment le cas des dimensions¹¹⁷ relevant de la grammaire du texte : reprise de l'information, temps verbaux, marqueurs de modalité. Toutefois, nous sommes moins catégorique que nous ne l'étions il y a quatre ans : nos analyses nous imposent de nuancer ce constat, car nous avons relevé, par exemple, que le travail sur les types de phrases ou sur le lexique favorise aussi l'articulation langue-texte dans des genres comme la fable et le slam où les auteurs cherchent, à travers la construction des phrases ou à travers les termes dont ils se servent, à produire un effet de sens dans le texte. Nous en déduisons donc que **l'analyse préalable du texte constitue une étape déterminante dans la mise en place d'activités qui visent l'articulation langue-texte.** Cette analyse, en effet, permet de dégager les objets susceptibles d'enrichir le travail des élèves et les possibles lieux d'articulation.

(3) La méthodologie d'ingénierie didactique collaborative de seconde génération que nous avons adoptée dans le cadre de cette recherche a permis :

- d'ancrer la recherche dans le quotidien des enseignants en élaborant des séquences qui tiennent compte des réalités de leur classe (objets – démarches – contraintes);
- de valoriser le travail et l'expérience des enseignants;
- de réduire l'écart apparent existant entre le monde de la recherche et celui des praticiens;
- d'offrir de la formation continue aux participantes puisque nous, chercheur, leur avons apporté notre expertise sur l'approche d'articulation;
- de nourrir et d'enrichir nos travaux de chercheur à partir de l'expérience enseignante.

¹¹⁷ Nous y reviendrons dans la section suivante consacrée aux principes de l'articulation.

Les principes de l'articulation qui se dégagent dans notre thèse

Rappelons d'abord que nous avons présenté trois modèles d'articulation dans notre cadre théorique : le modèle du genre de Chartrand et Boivin (2005), le modèle de Burdet et Guillemain (2011) et celui dit de la séquence interactive de Bulea Bronckart et Marmy-Cusin (2019). Nous avons retenu pour le premier modèle l'importance de l'approche générique, la construction collective de sens et le travail lexical pour le second modèle et, finalement, nous gardons du troisième modèle la nécessité d'établir des va-et-vient entre le travail langagier et l'analyse textuelle.

Nous avons montré à travers nos analyses de la fable et du slam les possibles lieux d'articulation entre l'étude de la langue et celle des textes. Ainsi, pour la séquence sur la fable, nous avons noté que les dimensions narrative et éthique sont davantage travaillées, alors que pour le slam, la compréhension des textes était davantage liée aux dimensions esthétiques (sémantique, syntaxique et stylistique), car le slam est un genre qui oriente fortement vers l'oralité.

Au terme de ce travail, à la lumière de notre démarche méthodologique et des constats que nous avons présentés ci-dessus, nous soutenons qu'il n'existe pas une seule manière d'articuler l'étude de la langue et celle des textes. Les modalités d'articulation langue-texte dépendent beaucoup du genre à l'étude, des textes concrets mobilisés dans les corpus et surtout des orientations principales en termes d'activités langagières. En effet, l'articulation s'opérationnalise différemment selon que l'on soit dans une perspective de compréhension macro et micro des textes (comme dans notre cas), d'interprétation, de production ou simplement d'analyse des valeurs éthiques et morales.

À partir de nos analyses, nous dégageons trois principes forts qui ont facilité l'articulation langue-texte dans les deux genres que nous avons étudiés. Les deux premiers principes sont rattachables à chacun des trois modèles (Boivin et Chartrand, 2005 ; Burdet et Guillemain, 2011 ; Bulea Bronckart et Marmy-Cusin, 2019) qui ont enrichi notre réflexion et le troisième découle de notre démarche méthodologique.

Premier principe

Le premier principe est rattaché aux objets et aux orientations didactiques au cœur des dispositifs. En effet, notre recherche montre que l'articulation est possible à deux niveaux. Plusieurs objets ont été travaillés dans les deux séquences : reprise de l'information, modalisation, structure narrative, marques énonciatives, structure des phrases, mode de discours, types et formes des phrases, figures de style et lexique. Ces différents objets ont permis à des niveaux différents l'articulation de l'étude de la langue à celle des textes. Toutefois, nous avons noté et indiqué qu'il y a une dominance pour les objets relevant de la grammaire du texte. En effet, au niveau macro, les notions relatives à la grammaire du texte favorisent plus cette articulation. C'est notamment le cas dans la fable où la dimension narrative est analysée pour favoriser une compréhension globale du texte par les élèves. Au niveau micro, l'articulation langue-texte est favorisée par l'analyse des dimensions lexicales et esthétiques des textes d'une part, et par l'analyse de la construction des phrases d'autre part. Ce sont donc des parties des textes ou des éléments précis dans les textes qui sont analysées pour comprendre certains effets que ceux-ci produisent sur le sens global. L'analyse des figures de style et même des phrases à construction particulière en témoignent dans le slam.

Toutefois, que ce soit pour la fable ou pour le slam, les analyses montrent que certaines dimensions singulières des genres (les phrases très courtes et simples dans le slam – les procédés énonciatifs dans la fable) orientent fortement le travail grammatical et l'analyse des textes.

Somme toute, le point nodal de ce premier principe se résume essentiellement par le fait que **l'analyse des phénomènes langagiers peut se faire sur deux niveaux : macro (structure compositionnelle des textes, phénomènes de textualisation etc.) et micro (analyse lexicale, structure de la phrase etc).** Pour qu'il y ait articulation, cette analyse doit impliquer un retour dans les textes de manière à créer des va-et-vient bénéfiques entre le travail portant sur les textes et sur celui portant sur ces phénomènes. Les va-et-vient sont de nature différente selon que l'analyse porte sur la macrostructure ou la microstructure des textes. Ainsi, au niveau macro, ces mouvements d'aller et retour sont travaillés par alternance. Ils sont plus généraux et ne visent pas un aspect particulier du

texte. En revanche, au niveau micro (mot et syntagme), il s'agit de traitements plus concrets et délimités, notamment pour les analyses lexicale et stylistique. Nous en retenons qu'il n'y a pas une modalité unique d'articulation, mais il y a une tendance générale qui se manifeste de manière différente selon les deux genres abordés et par rapport aux fonctions concrètes du travail de compréhension proposé.

Par ailleurs, le fait de travailler à partir d'un genre littéraire connu et didactiquement éprouvé comme la fable (Ronveaux et Schneuwly, 2018) en contraste avec un genre poétique nouveau, peu didactisé (Émery-Bruneau et Brunel, 2016), fait en sorte que les modalités d'articulation ne s'inscrivent pas dans la même logique, car les objets traités dans la fable sont plus traditionnels, donc plus attendus. Les synopsis permettent de dégager, pour la fable, une trame prototypique qui part du macro (structure du texte et mode de discours) au micro (structure des phrases et analyse lexicale), alors que pour le slam, c'est l'inverse.

Deuxième principe

Nous rattachons ce second principe aux formes sociales de travail. Le travail visant à articuler la langue et les textes implique le recours à des formes sociales de travail qui (1) rendent l'élève actif en le mettant dans une posture individuelle d'analyse réflexive et qui, ensuite, (2) induisent un travail en équipe avec des discussions collectives qui favorisent une confrontation d'idées enrichissant à la fois le travail de construction de sens et celui d'analyse de faits de langue. Dans la fable, comme dans le slam, les enseignantes ont tour à tour mis les élèves au travail de manière individuelle, puis en équipe et ont finalement procédé à des retours en groupe-classe pour enrichir les analyses. L'intérêt de telles formes de travail est de permettre aux élèves de comprendre le fonctionnement des deux systèmes à l'étude : celui de la langue et celui des textes mobilisés dans les séquences. À ce titre, les formes sociales de travail qui impliquent des questionnements collectifs et la co-construction des connaissances liées aux objets travaillés sont essentielles au travail d'articulation.

Globalement, les démarches mises en œuvre partent d'une analyse des textes pour ensuite approfondir la compréhension de certains faits de langue, qui, à leur tour, aident à mieux comprendre ces mêmes textes.

Troisième principe

Nous avons fait le choix d'associer des praticiens à l'ensemble des étapes de notre recherche : du choix du corpus à la bonification des séquences après plusieurs itérations. Ce choix de nous ancrer dans une ingénierie didactique collaborative de seconde génération (Dolz et Lacelle, 2017) a permis de prendre en compte les réalités de la classe lors de l'élaboration des dispositifs. Cela a permis de rendre disponibles des dispositifs d'articulation plus facilement transposables dans d'autres milieux. De plus, cette démarche confère une validité à nos dispositifs et nous confortent dans orientations théoriques et méthodologiques, car chacune des séquences a passé le test de la mise en œuvre dans un autre système éducatif : le Québec pour le slam et la Suisse pour la fable. Nous en déduisons que la prise en compte des contraintes de la classe, à travers le regard des praticiens, constitue une condition facilitatrice de l'articulation langue-texte.

Limites de la recherche

Mener une recherche doctorale en cotutelle, avec collecte de données au Canada et en Suisse, sans grands moyens et sans une équipe a constitué pour nous un véritable défi. Si nous considérons avoir, dans l'ensemble, évité les principaux écueils liés à notre démarche, nous reconnaissons que celle-ci a induit des limites méthodologiques qu'il convient d'évoquer ici.

Premièrement, le caractère indéterminé (évolutif) et instable de notre échantillon de participantes a constitué, selon nous, la principale limite de notre recherche. Comme la procédure de recrutement des enseignantes diffère dans les deux pays où nous avons mené notre recherche, nous n'avons pas eu le même nombre d'enseignantes au Québec et en Suisse. Nous n'avons donc pas, nécessairement, des données symétriques. Ainsi, si au Québec, nous avons pu avoir des échanges de groupe avec toutes les enseignantes, cela n'a pas été le cas en Suisse. On peut supposer que le partage d'expérience est donc plus nourri au Québec, alors que l'idéal aurait été d'avoir des conditions quasi similaires dans les deux

espaces géographiques. Pour contourner cette limite, nous avons décidé de croiser les données. Ainsi, pour la séquence sur la fable co-élaborée avec une enseignante du Québec, nous avons retenu et analysé une double expérimentation au Québec et une autre en Suisse et, pour le dispositif sur le slam co-élaboré avec deux enseignantes en Suisse, nous avons retenu et analysé une première expérimentation en Suisse et quatre réitérations au Québec.

La seconde limite méthodologique de notre recherche est liée même à la nature de notre démarche. Comme nous disposions de peu de moyens et de temps, car il fallait bien finir la thèse à un moment, nous n'avons pu exploiter toutes les données que nous avons collectées. Nous avons donc fait des choix, parfois difficiles, d'exclure certaines données. Par exemple, nous avons collecté des productions d'élèves (initiales, intermédiaires et finales) qu'il nous a été impossible d'analyser. Même si notre objectif n'était pas d'analyser le travail des élèves, nous pensons qu'une analyse beaucoup plus fine et approfondie de leur travail aurait permis d'avoir un regard plus objectif sur leurs gains en termes d'apprentissages lorsque le travail sur la langue est articulé à celui des textes littéraires. L'analyse de ces textes nous aurait fourni des arguments supplémentaires pour étayer la validité et la pertinence de nos séquences.

Finalement, nous pensons que le caractère contraignant de notre recherche et la charge de travail imposée aux enseignants ont pu ralentir l'ardeur de certaines participantes à un moment de la recherche. Il est un fait indéniable qu'il faut préciser : toutes les participantes ont apprécié la démarche et soutenu que le travail collaboratif réalisé leur a apporté une expertise supplémentaire, tant sur les démarches que sur l'appropriation de l'objet au cœur de notre recherche. Toutefois, vers la fin du processus, nous avons noté que certaines enseignantes étaient peu disponibles. Nous avons ainsi, dans certains cas, fait plusieurs rappels pour avoir les journaux de bord remplis. Dans un des cas, il nous a même été impossible, malgré nos multiples relances, d'avoir les productions des élèves que l'enseignante nous avait pourtant promises. Nous sommes certains que la lourdeur de notre démarche a pu, au bout de quelques semaines, réduire le degré d'investissement des enseignantes. Ce qui, dans une certaine mesure, peut aussi avoir eu un impact sur leur expérience globale. Comme nous avons collecté beaucoup de données, il nous a néanmoins été possible de contourner ces obstacles.

Perspectives pour l'avenir : et après...?

Au terme de ce parcours, nos analyses et nos réflexions nous conduisent à faire des propositions qui visent à poursuivre ce travail et à en entamer d'autres qui, nous en sommes certains, contribueront à positionner la didactique du français comme une discipline de réflexions, de propositions et d'interventions.

Nous postulons que la prise en compte et la mise en œuvre des données de recherche dans les pratiques d'enseignement ne peut se faire que si ceux qui sont au cœur de l'enseignement au quotidien, l'armée noble de soldats¹¹⁸ que constituent les enseignantes et les enseignants, sont étroitement associés aux réflexions et aux différents travaux qui visent l'amélioration des pratiques d'enseignement et ou le développement des connaissances. Fort de notre démarche, nous plaidons donc pour plus de rapprochement entre chercheurs et praticiens par la mise en place de plus de recherches d'ingénierie didactique collaborative. En plus d'ancrer la recherche dans le quotidien des classes, cette méthode (1) favorise une plus grande intégration des résultats de la recherche dans les pratiques, (2) offre des occasions de formation continue au personnel enseignant et (3) permet de rendre disponibles plus de matériels didactiques pour les enseignants.

Par ailleurs, nous pensons qu'il est nécessaire de poursuivre les travaux sur l'approche d'articulation à travers la mise en place de recherches longitudinales qui auraient pour objectif de mesurer les gains que réalisent les élèves lorsque leurs enseignant(e)s font des liens entre l'étude de la langue et celle des textes. Nous sommes persuadé que cela contribuera à enrichir notre discipline, car elle aura une orientation davantage praxéologique.

¹¹⁸ Nous paraphrasons l'auteure sénégalaise Mariama Bâ qui, dans *Une si longue lettre*, roman paru en 1979, soutient que :

- le métier d'enseignant, comme celui du médecin, n'admet pas l'erreur, car déformer une âme est aussi sacrilège qu'un assassinat ;
- les enseignants forment une armée noble aux exploits quotidiens jamais chantés jamais décorés ;
- ils plantent partout le drapeau du savoir et de la vertu.

Références bibliographiques

- Adam, J.-M. (1991). *Langue et littérature : analyses pragmatiques et textuelles*. Paris : Hachette.
- Adam, J.-M. (2016). Place de la littérature dans une pensée du continu du langage et des pratiques discursives. Dans C. Ronveaux (dir.), *Enseigner les littératures dans le souci de langue* (235-257). Berne : Peter Lang.
- Aeby Daghé, S. (2009). Du nouveau s'ajoute à de l'ancien dans les institutionnalisations. Dans B. Schneuwly & J. Dolz, *Des objets enseignés en classe de français* (199-210). Rennes : PUR.
- Aeby Daghé, S. (dir.) (2011). *Enseigner la langue et la littérature : des dispositifs pour penser leur articulation*. Collection « Diptyque ». Namur : PUN.
- Aeby Daghé, S., Bain, D., Canelas-Trévisi, S., Sales Cordeiro, G., Dolz, J., Gagnon, R., ...Toulou, S. (2009). Une analyse multifocale. Dans B. Schneuwly & J. Dolz, *Des objets enseignés en classe de français* (101-114). Rennes : PUR.
- Aeby Daghé, S. & Dolz, J. (2004). L'objet construit à travers l'interaction didactique: le texte d'opinion et la subordonnée relative. *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*. Québec 26-28 mai 2004.
- Aeby Daghé & Dolz (2008). Des gestes fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignant/apprentissage du texte d'opinion. Dans D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation* (83-108). Bruxelles : De Boeck.
- Armand, A., Descottes, M., Jordy, J. & Langlade, G. (1992). *La séquence didactique en français*. Toulouse : Bertrand-Lacoste.
- Aron, P. & Viala, A. (2005). *L'enseignement littéraire*. Paris : PUF. (Que sais-je?).
- Artigue, M. (1989). Ingénierie didactique. *Publications mathématiques et informatiques de Rennes*, S6, 124-128.
- Artigue, M. (1996). Ingénierie didactique. Dans Brun, J. (dir.) *Didactique des mathématiques* (p. 243-274). Lausanne, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bâ, M. (1979). *Une si longue lettre*. Abidjan : Nouvelles Éditions Africaines.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, hors série 2*, 98-114.
- Bautier, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.

- Bautier, É. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 137, 117-161. Paris : INRP.
- Beauchesne, A., Garant, C. & Dumoulin, M.-J. (2005). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (2), 377-395.
- Bednarz, Nadine (dir.) (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Bednarz, N., Rinaudo, J. L., & Roditi, É. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, (1), 171-184.
- Besson, M.-J., Genoud, R.-M., Lipp, B. & Nussbaum, R. (1979). *Maitrise du français*. Lausanne : Office romand des éditions et du matériel scolaire.
- Biagioli, N. (2012). L'enseignement-apprentissage des genres littéraires en France, à l'école primaire et au collège. Dans J. Van Beveren & D. Vrydraghs (dir.), *Curriculum et progression en français, Actes du 11e colloque de l'AirDF* (449-460). Namur : PUN.
- Biao, F. (2015a). Analyses d'activités de grammaire, de lecture et d'écriture dans les manuels du second cycle du secondaire québécois : quelles interactions pour quelles compétences langagières à développer ? Dans *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, (6)2, 44-51.
- Biao, F. (2015b). *Articulation de l'étude de la langue à l'étude des textes littéraires : analyse critique de manuels du secondaire québécois*. Mémoire de maîtrise non publié, Québec, Université Laval, 202 p. [En ligne] <http://www.theses.ulaval.ca/>.
- Biao, F. (2016). L'articulation langue-littérature : effet de mode ou véritable solution pour le développement des compétences langagières des élèves du secondaire? Dans *Formation et Profession, hors série*.
- Bilodeau, S. (2005). *Le décloisonnement des activités dans la classe de français : analyse d'écrits didactiques*. Mémoire de maîtrise non publié, Québec, Université Laval, 136 p. [En ligne] <http://www.theses.ulaval.ca/>.
- Bilodeau, S. & Chartrand, S.-G. (2009). Décloisonner les différentes sous-disciplines du français : conception et pratiques. *Québec français*, 153, 79-81.
- Bishop, M.-F. (2016). La veillée en famille ou quelques usages de la littérature à l'école élémentaire française entre 1923 et 1938. Dans C. Ronveaux (dir.), *Enseigner les littératures dans le souci de langue* (13-29). Berne : Peter Lang.
- Bishop, M.-F. & Denizot, N. (2017). Les fables dans les manuels scolaires de l'enseignement en France, 1880-1990 : un genre ou des auteurs? Dans B. Louichon,

- M.-F. Bishop & C. Ronveaux (dir.), *Les fables à l'école : un genre patrimonial européen?* (95-116). Berne : Peter Lang.
- Boré, C et Bouillon, C. (2011). Quand littérature et langue s'intéresse au conte. *Le français aujourd'hui*, 175, 55-72.
- Bronckart, J.-P. (1988). *Groupe Bally : premier rapport de synthèse*. Neuchâtel, Suisse : Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Paris/Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1999). De la didactique de la langue à la didactique de la littérature. Dans *Voyage dans un espace multidimensionnel*. Textes réunis en l'honneur de Daniel Bain. Genève : SRED, *Cahier 6*, 71-89.
- Bronckart, J.-P. (2001). *Enseigner la grammaire dans le cadre de l'enseignement rénové de la langue*. Genève : DIP, Cahier du secteur des langues, 75.
- Bronckart, J. P. (2008a). Du texte à la langue et retour : notes pour une re-configuration de la didactique du français. *Pratiques 137-138*, 97-116.
- Bronckart, J. P. (2008b). Genres de textes, types de discours, et «degrés» de langue. *Texto ! Textes et cultures*, 13(1).
- Bronckart, J.-P. (2014). Le rapport du Groupe Bally. Le projet de rénovation de l'enseignement du français en Suisse romande. *Recherches en didactiques. Les cahiers Théodile*, 17, 67-91.
- Bronckart, J.-P. (2016a). Éléments d'histoire des réformes de l'enseignement grammatical depuis un demi-siècle. Dans Chartrand, S.-G. (dir.), *Mieux enseigner la grammaire* (7-25). Montréal : Erpi Éducation.
- Bronckart, J.-P. (2016b). Que faire de la grammaire et comment en faire? *Pratiques* [En ligne], 169-170 | 2016, mis en ligne le 30 juin 2016, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/2959>
- Brunel, M. (2016). La maîtrise des genres, centre du curriculum scolaire en France de l'entrée à l'école au lycée. Dans G. S. Cordeiro & D. Vrydaghs (dir.), *Statuts des genres en didactiques du français* (109-128). Namur : PUN.
- Bulea Bronckart, E. (2014). Quels repères pour l'enseignement grammatical? Examen de quelques références actuelles en Suisse romande. *Babylonia*, 2 « *La leçon de grammaire revisitée* », 36-40.
- Bulea Bronckart, E. (2015). *Didactique de la grammaire : une introduction illustrée*. Genève : Carnets des sciences de l'éducation.

- Bulea Bronckart, E. (2015). L'interaction entre grammaire et texte : les défis didactiques d'une prescription innovante. *Scripta (Minnas)*, 19 (36), 57-74.
- Bulea Bronckart, E., Gagnon, R. & Marmy-Cusin, V. (2017). L'interaction entre grammaire et texte, un espace d'innovation dans la didactique du français et la formation des enseignants. *La lettre de l'AIRDF*, 62, 39-44.
- Bulea Bronckart, E. & Marmy-Cusin, V. (2018). L'enseignement du complément du nom et des valeurs des temps du passé. Analyse de la situation en Suisse romande, élaboration des corpus notionnels cohérents et expérimentation de dispositifs didactiques innovants. 2Cr2D. *Deuxième journée des didactiques disciplinaires*. Bienne.
- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres : pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles : De Boeck.
- Canvat, K. & Vanderdorpe, C. (1996). La fable comme genre : essai de construction sémiotique. *Pratiques*, 91, 27-56.
- Chabanne, J.-C. (2004). La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture ? Dans C. Vargas, *Langue et étude de la langue*. Marseille : PUP.
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2000). Les écrits intermédiaires. *La lettre de la DFLM*, 26, 23-27.
- Chabanne, J.-C. & Dezutter, O. (dir) (2011). *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français : quelle improvisation professionnelle ?* Bruxelles : De Boeck.
- Charaudeau, P. (2001). De la compétence sociale de communication aux compétences de discours. Dans L. Collès & al. (dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*, (34-43). Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Charnay, R. (2003). L'analyse a priori, un outil pour l'enseignant. *Math-École*, 209, 19-26.
- Chartier, A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire : histoires et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Paris : Retz.
- Chartrand, S.-G. (dir.) (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Chartrand, S.-G. (2003). Sept chantiers pour travailler la grammaire en classe. *Québec français*, 129, 73-76.
- Chartrand, S.-G. (2005). Pour une culture de la langue à l'école. Dans D. Simard et M. Mellouki (dir.), *L'Enseignement, profession intellectuelle*. (153-182). Québec : PUL.

- Chartrand, S.-G. (2011). Prescriptions pour l'enseignement de la grammaire au Québec : quels effets sur les pratiques ? *Le français aujourd'hui*, 173, 45-54.
- Chartrand, S.-G. (2016a). Les genres du discours : point nodal de la discipline français. Dans G. Sales Cordeiro & D. Vrydaghs (dir.), *Les genres dans l'enseignement du français : un objet ou/et un outil didactique ?* (55-83). Namur : PUN, coll. Recherches en didactique du français.
- Chartrand, S.-G. (dir.) (2016b). *Mieux enseigner la grammaire*. Montréal : Erpi Éducation.
- Chartrand, S.-G. & Boivin, M.-C. (2005). Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur. Dans É. Falardeau (dir.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? Actes du 9^e Colloque international de l'AIRDF [Cédérom]*. Québec : AIRDF/ Les Presses de l'Université Laval.
- Chartrand, S.-G. & Émery-Bruneau, J. avec la coll. de K. Sénéchal et P. Riverin (2013). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois*. Québec : Didactica, c.é.f.; en ligne : www.enseignementdufrancais.ulaval.ca
- Chartrand, S.-G. & Lord, M.-A. (2010). Compétences langagières des élèves et enseignement du français : représentations des enseignants et des élèves. *Québec français*, 157, 22-24.
- Chartrand, S.-G. & Lord, M.-A. (2013). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec français*, 168, 86-88.
- Chartrand, S.-G., Lord, M.-A. & Lépine, F. (2016). Sens et pertinence de la rénovation de l'enseignement grammatical. Dans Chartrand, S.-G. (dir.), *Mieux enseigner la grammaire*. Montréal : Erpi Éducation.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission: un point de vue didactique. *Skholê*, 7, 45-64.
- Chevallard, Y. (2009). La notion d'ingénierie didactique, un concept à refonder. *15^e école d'été de didactique des mathématiques*. En ligne <http://www.ardm.eu/book/export/html/676>
- Chiss, J.-L. (2011). La crise du français dans la crise de l'école : peut-on repenser le débat? Dans Chiss, J.-L., Merlin-Kajman & Puech, C. (dir.), *Le français, discipline d'enseignement : histoire, champ et terrain*. Paris : Riveneuve éditions.
- Chiss, J.-L. & David, J. (1999). Des relations entre langue et littérature. Éléments pour un débat théorique, institutionnel et didactique. *Le français aujourd'hui*, numéro hors-série, 40-54.

- Chiss, J.-L., David, J. & Reuter, Y. (dir.) (2015). *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (3^e éd). Bruxelles : De Boeck.
- Chiss, J.-L., Merlin-Kajman & Puech, C. (dir.) (2011). *Le français, discipline d'enseignement : histoire, champ et terrain*. Paris : Riveneuve éditions.
- Chomsky, N. (1981). *Réflexions sur le langage*. Paris : Flammarion.
- Coirault, D. & David, J. (2011). Interactions langue-littérature et approches didactiques » étude de manuels de troisième du collège. *Le français aujourd'hui*, 175, 25-34.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande : orientations*. Neuchâtel : CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010). *Plan d'études roman*. Neuchâtel : CIIP.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Québec : Conseil supérieur de l'Éducation.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Los Angeles : SAGE Publications.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Daunay, B. (2005). Le décloisonnement : un enjeu de la discipline ? *Recherches*, 43, 139-150.
- Daunay, B. (2010). Français et littérature : une ou des discipline(s)? *Le Français aujourd'hui*, 1, 23-30.
- Daunay, B. (2018). Le loup et les avalanches : une nouvelle fable didactique. Dans C. Ronveaux & B. Schneuwly (dir.) *Lire des textes réputés littéraires : disciplinisation et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande* (13-16). Bruxelles : Peter Lang.
- Daunay, B., Reuter, Y. & Schneuwly, B. (dir.) (2011). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : PUN.
- de Pietro, J.-F. (2009). Pratiques langagières et posture « grammaticale ». Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical* (15-47). Québec : PUL.
- de Pietro, J.-F. & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- de Pietro, J.-F. & Wirthner, M. (2004). Repenser l'articulation interne de l'enseignement du français en Suisse romande. Dans É. Falardeau (dir.), *Le français : discipline*

singulière, plurielle ou transversale? Actes du 9e Colloque international de l'AIRDF [Cédérom]. Québec : AIRDF/ Les Presses de l'Université Laval.

- De Villers, M.-É. (2009). *Multidictionnaire de la langue française*. Montréal, Canada : Québec Amérique.
- Denizot, N. (2012). Le genre dans les programmes français du secondaire (1970-2008) : des logiques de rupture. Dans J. Van Beveren & D. Vrydraghs (dir.), *Curriculum et progression en français, Actes du 11e colloque de l'AiRDF* (433-447). Namur : PUN.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 33-64.
- Dolz, J. (2008). Forme scolaire, objet enseigné et formes sociales du travail de l'enseignant. *Babylonia*, 3, 41-45.
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137/138, 179-198.
- Dolz, J. & Gagnon, R. (dir.) (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Villeneuve d'Ascq : PUS.
- Dolz J. & Lacelle, N. (2017). L'innovation en didactique: de la conception à l'évaluation de dispositifs. *La Lettre de l'AIRDF*, 61.
- Dolz, J. & Silva-Hardmeyer, C. (à paraître). *Le dispositifs de séquence didactique pour enseigner les genres oraux. Bilan des recherches et perspectives*. Université de Genève.
- Dolz, J., Gagnon, R. & Vuillet, Y. (2011). *Production écrite et difficultés d'apprentissage* (2^e éd). Genève : Carnets des sciences de l'éducation.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- Dolz, J., Ronveaux, C. & Schneuwly, B. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M. J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (dir.), *Les méthodes de recherche en didactique* (175-190). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF Éditeur.

- Dolz, J. & Simard, C. (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical : points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Doquet, C. (2011). Les écrits intermédiaires au cycle 3 pour penser et apprendre. *Le français aujourd'hui*, 3, 57-68.
- Douady, R. (1994). Ingénierie didactique et évolution du rapport au savoir. *Repères*, 15, 1-25.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Émery-Bruneau, J. & Brunel, M. (2016). Poésie oralisée et performée : quel objet, quels savoirs, quels enseignements? *Repères*, 54, 189-206.
- Émery-Bruneau, J. & Néron, J. (2016). Performances poétiques et slamées par des élèves du secondaire québécois : espace d'existence et affirmation de soi. Et quels apprentissages ? Dans *Forumlecture.ch*.
- Emery-Bruneau, J., & Pando, N. (2016). Analyse de performances poétiques dans une joute de slam. *Language and Literacy*, 18(1), 40-56.
- Espéret, É. (1984). Processus de production: genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit. *Le langage: Construction et actualisation*, 179-186.
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694.
- Falardeau, É. (2010). *La compétence langagière des étudiants au collégial et à l'université : essai de définition didactique*. Québec : Réseau Fernand-Dumont en ligne : www.rfd.fse.ulaval.ca.
- Falardeau, É., Fisher, C., Simard, C. & Sorin N. (dir.) (2007). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Québec : PUL.
- Falardeau, É. & Simard, D. (2011). *La culture dans la classe de français : témoignages d'enseignants*. Québec : PUL.
- Florey, S., El Harmassi, S., Cordonier, N. & Ronveaux, C. (dir.) (2015). *Enseigner la littérature au début du 21e siècle. Enjeux, pratiques, formation*. Bern : Peter Lang.
- Fortin, F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Garcia-Debanc, C. & Lordat, J. (2007). Les modèles disciplinaires en actes dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (43-61). Québec : PUL.

- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M., & Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. Pearson.
- Gauvin-Fiset, L.-M. (2012). *Articuler l'enseignement de la langue à l'enseignement de la littérature au secondaire québécois : proposition d'un modèle d'articulation et pistes pour la classe*. Mémoire de maîtrise non publié, Québec, Université Laval, 221 p. [En ligne] <http://www.theses.ulaval.ca/>.
- Genevay, E. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne : LEP.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Bruxelles : De Boeck.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69.
- Goigoux, R. (2012). Didactique du français et analyse du travail enseignant. À quelles conditions la didactique ne deviendra-t-elle pas un luxe inutile? Dans M.-L. Élalouf, A. Robert, A. Belhadjin & M.-F. Bishop (dir.), *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (33-42). Bruxelles : De Boeck.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF. (Que-sais-je?).
- Halté, J.-F. (2008). Interaction : une problématique à la frontière. Dans Chiss, J.-L. & al., *Didactique du français* (61-75). Bruxelles : De Boeck.
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier.
- Josselson, R. (2013). Planning the interview. Dans *Interviewing for qualitative inquiry: A relational approach* (35-53). Guilford Press.
- Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (dir.) (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lanlange, G. & Fournanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (101-123). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Larose, G., Corbeil, J.-C. & Bouchard, J. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde. Une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Québec : Gouvernement du Québec.
- L'Écuyer, R. (1988). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (49-65). Québec : PUQ.
- Lebrun, M. (1983). *Les apports de la linguistique à la didactique du français*. Saint-Jean-sur-Richelieu : Éditions Préfontaine inc.

- Lebrun, M. & Baribeau, C. (2001). La découverte de l'art du possible en enseignement du français. Dans P. Jonnaert & S. Laurin (dir.), *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain* (133-154). Sainte-Foy : PUQ.
- Lebrun, M., Rouxel, A. & Vargas, C. (2007). *La littérature et l'école : enjeux, résistances, perspectives*. Aix-en-Provence : PUP.
- Leeman, D. (2012). La construction du sens par la grammaire. *Cahiers de l'ILSL*, 13, 17-36.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Canada : Guérin.
- Legros, G. (2004). Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? Dans É. Falardeau (dir.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? Actes du 9^e Colloque international de l'AIRDF* [Cédérom]. Québec : AIRDF/ PUL.
- Lessard-Hébert, M. (1997). *Recherche-action en milieu éducatif. Guide méthodologique pour la réalisation de projets individuels*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Lord, M.-A. (2008). *Compétence scripturale d'élèves du secondaire et pratiques d'évaluation de leurs écrits par leurs enseignants*. Mémoire de maîtrise non publié, Québec, Université Laval, 308 p. [En ligne] <http://www.theses.ulaval.ca/>.
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français*. Thèse pour l'obtention du Ph. D en didactique. Faculté des études supérieures et postdoctorales, Université Laval. [En ligne] <http://www.theses.ulaval.ca/>.
- Louichon, C. (2017). De la plasticité éditoriale de la fable (en France). Dans B. Louichon, M.-F. Bishop & C. Ronveaux (dir.), *Les fables à l'école : un genre patrimonial européen?* (11-25). Berne : Peter Lang.
- Mandin, S., Dessus, P. & Lemaire, B. (2006). Comprendre pour résumer, résumer pour comprendre. Dans P. Dessus & E. Gentaz, *Apprentissages et enseignement : sciences cognitives et éducation* (107-122). Paris : Dunod.
- Marmy-Cusin, V. (2012). *Développer et comprendre des pratiques d'enseignement de la grammaire, intégrées à la production textuelle : entre les dire et les faire*. (Thèse de doctorat). Université de Genève.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives, hors série* (2), 5-17.
- Martinot, C., & Romero, C. (2009). La reformulation: acquisition et diversité des discours. *Cahiers de praxématique*, (52), 7-18.
- MEES (2019). *Indices de défavorisation*. Québec : Gouvernement du Québec.

- MELS (2003). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS (2009). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle (français, 5e secondaire)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS (2011). *Progression des apprentissages au secondaire : français langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ. (1980/1981). *Français langue maternelle : formation générale (secondaire 1 à 5)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ. (1995). *Programme d'études : le français, enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mercier, J. (2010). *Collaborative and individual learning in teaching: a trajectory to expertise in pedagogical reasoning*. Hauppauge, NY : Nova Science Publishers.
- Miaralet, G. (2004). *Les méthodes de recherche en science de l'éducation*. Paris : PUF.
- Morissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25, 35-49.
- Musial, M., Pradère, F. & Tricot, A. (2012). L'ingénierie didactique, une démarche pour enseigner rationnellement. *Technologie*, 180, 54-59.
- Musset, M. (2011). Apprendre à écrire : du mot à l'idée. Dans *Dossier d'actualité Veille et analyses*, 62. En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=62&lang=fr>.
- Perret, J.-F. & Runtz-Christian, E. (dir.) (1993). *Les manuels font-ils l'école?* Fribourg : Éditions Delval.
- Proulx, J.-P. (2009). *Le système éducatif du Québec : de la maternelle à l'université*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Prunet, A. (2016). Les genres en classe de français dans l'enseignement secondaires : enjeux et perspectives. Dans G.S. Cordeiro & D. Vrydaghs (dir.), *Statuts des genres en didactique du français*. Namur : PUN.
- Reuter, Y. (1990). Définir les biens littéraires. *Pratiques*, 67, 5-14.
- Reuter, Y. (1992). Enseigner la littérature? *Recherches*, 16, 55-70.
- Reuter, Y. (2007). Statut et usage et de la notion de genre en didactique(s). *Le français aujourd'hui*, 159, 11-18.

- Reuter, Y. (2007). Conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Éducation et didactique*, 2 (1), 55-71.
- Reuter, Y. & Delcambre, I. (2006). L'objet enseigné comme objet à construire : une discussion critique. Dans B. Schneuwly & T. Thévenaz-C. (dir.) *Analyse des objets enseignés : le cas du français* (233-246). Bruxelles : De Boeck.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C, Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Rey-Debove, J. & Rey, A. (dir.) (2010). *Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (2010). Nouv. éd. du *Petit Robert* de Paul Robert, texte rem. et ampl. Paris : Dictionnaires Le Robert / VUEF, xxxviii-2949 p.
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. & Bissonnette, S. (2015). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse des connaissances*. Rapport de recherche. Québec : Fonds de recherche société et culture.
- Ronveaux, C. (dir.) (2016). *Enseigner les littératures dans le souci de langue*. Berne : Peter Lang.
- Ronveaux, C. (2018). Résumer, comprendre et interpréter une histoire. Dans C. Ronveaux & B. Schneuwly (dir.) *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande* (257-277). Bruxelles : Peter Lang.
- Ronveaux, C. & Gabathuler, C. (2017). Les fables au travail à l'école d'un siècle. Une comparaison des manuels suisses du primaire et du secondaire. Dans B. Louichon, M.-F. Bishop & C. Ronveaux (dir.), *Les fables à l'école : un genre patrimonial européen?* (75-94). Berne : Peter Lang.
- Ronveaux, C. & Schneuwly, B. (dir.) (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Bruxelles : Peter Lang.
- Rosier, J-M. (2002) *La didactique du français*, Paris : PUF. (Que-sais-je?)
- Sauvaire, M. (2013). *Diversités des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers*. Thèse pour l'obtention du Ph. D en didactique. Faculté des études supérieures et postdoctorales, Université Laval. [En ligne] <http://www.theses.ulaval.ca/>.
- Schneuwly, B. (2007). Le français : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (dir.), *La didactique du*

- français : les voies actuelles de la recherche* (9-26). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Schneuwly, B. (2015). De l'utilité de la transposition didactique. Dans Chiss, J.-L., David, J. & Reuter, Y. (dir.) (2015). *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (3^e éd) (47- 59). Bruxelles : De Boeck.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : PUR.
- Schneuwly, B. & Sales Cordeiro, G. (2016). Le genre de texte comme objet autonome d'enseignement. Dans G. Sales Cordeiro, et D. Vrydaghs, *Statuts des genres en didactique du français* (83-108). Nanur : PUN.
- Schneuwly, B. & Thévenaz-C., T. (dir.) (2006). *Analyse des objets enseignés : le cas du français*. Bruxelles : De Boeck.
- Simard, C. (1989). La problématique de l'enseignement littéraire. *Québec français*, 74, 70-73.
- Simard, C. (1995). Pour une approche transversale de la grammaire dans l'enseignement de la langue. *Québec français*, 99, 28-31.
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Montréal : Erpi.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- Sénéchal, K. (2016). *Expérimentation et validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative : l'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire*. Thèse pour l'obtention du Ph. D en didactique. Faculté des études supérieures et postdoctorales, Université Laval. [En ligne] <http://www.theses.ulaval.ca/>.
- Soulé, Y. & Aigon, C. (2008). L'observation des faits de la langue dans une séance de lecture littéraire au cycle 3 : « une voix mal tracée ou insuffisamment éclairée ». Dans Bucheton, D. & Dezutter, O. (dir.) (2008) *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (109-122). Bruxelles : De Boeck.
- Thévenaz-Christen, T. (2014). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire : L'exemple genevois* (Vol. 28). Namur : PUN.
- Tisset, C. & Léon, R. (1992). *Enseigner le français à l'école*. Paris : Hachette.

- Vanderdorpe, C. (1996). Au-delà de la phrase : la grammaire du texte. Dans S.-G. Chartrand (dir.). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (85-107). Montréal : Édition Logiques.
- Védrines, B. & Gabathuler, C. (2018). De la réputation « littéraire ». Dans C. Ronveaux & B. Schneuwly (dir.) *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande* (67-81). Bruxelles : Peter Lang.
- Vermesh, P. (2010). *L'entretien d'explicitation* (6e éd., enrichie d'un glossaire). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Vorger, C. (2011). *Poétique du slam: de la scène à l'école.: Néologie, néostyles et créativité lexicale* (Thèse de doctorat, Université de Grenoble).

Annexes

Annexe 1 : Schéma d'entretien pré-expérimentation

Cet entretien vise à connaître et comprendre vos représentations et vos pratiques à propos de l'enseignement du français dans le but d'élaborer avec vous des séquences qui sont plus près de votre enseignement. Je vous invite à répondre aux questions qui suivent le plus précisément possible. Si certaines questions ne vous semblent pas claires, n'hésitez pas à me demander des précisions. Vous êtes libre de répondre ou non à certaines questions sans fournir de justifications. L'entretien devrait durer 20 et 30 minutes.

1. Informations professionnelles

- 1.1 Quelle formation initiale avez-vous suivie ?
- 1.2 Depuis combien d'années enseignez-vous ? Depuis combien d'années enseignez-vous le français au secondaire ?
- 1.3 À quel(s) cycle(s) et niveau(x) enseignez-vous cette année ?
- 1.4 Dans quel(s) secteur(s) enseignez-vous (régulier, cheminement particulier, sports-études, etc.)?

2. Questions liées aux représentations des enseignants

- 2.1 En français, le plan d'études roman (Suisse) / le programme d'études du MELS (Québec) a plusieurs visées dont la maîtrise de la langue, de l'écriture et de la lecture. Quelle importance accordez-vous à chacun de ces éléments ?
 - 2.1.1 Ordonnez ces compétences selon l'importance que vous leur accordez.
- 2.2 À quoi reconnaissez-vous un élève compétent en lecture ?
- 2.3 À quoi reconnaissez-vous un élève compétent en écriture ?
- 2.5 À quoi reconnaissez-vous un élève compétent en grammaire ?
- 2.6 Selon vous, à quoi sert l'enseignement de la grammaire à l'école ?
 - 2.6.1 Donnez un exemple précis qui appuie votre affirmation.
 - 2.6.2 Diriez-vous que cet enseignement permet d'atteindre ces finalités ? Pourquoi ?
- 2.7 Lorsque vous enseignez la lecture, l'écriture et la grammaire, faites-vous des liens entre ces composantes. Si oui, comment ?
- 2.8 Dans quelle mesure le programme d'études et la progression des apprentissages vous permettent-ils de créer des liens entre les différentes composantes du français (lecture, écriture, grammaire) ?
 - 2.8.1 Diriez-vous que les manuels que vous utilisez permettent de faire des liens entre ces différentes composantes ?

3. Questions liées à la pratique des enseignants

- 3.1 Parmi toutes les activités que vous faites, quelles sont les plus fréquentes, celles en lecture, en écriture, en grammaire ? Classez-les par ordre de fréquence.
- 3.2 Parmi les activités que vous faites, lesquelles réalisez-vous le plus fréquemment pour développer les compétences des élèves en lecture ?
- 3.3. Quels genres (types) de textes faites-vous lire aux élèves ?
- 3.4 Parmi les activités que vous faites, lesquelles réalisez-vous le plus fréquemment pour développer les compétences des élèves en écriture ?

Annexe 2 : Exemple de journal de bord complété par Estelle de Genève dans le cadre de la double expérimentation de la séquence sur la fable en 11^e

Numéro de cours dans la séquence : 4	Date du cours : 17.01.18
<p>Notions à voir : Correction des devoirs (exercice de vocabulaire) + travail sur le discours direct dans le corbeau et le renard</p> <p>Notions vues : Correction des devoirs (exercice de vocabulaire) + travail sur le discours direct dans le corbeau et le renard</p>	
<p>Objectif (s) du cours : (ce que je cherchais à faire)</p>	
<p>Déroulement de l'activité : Exercice de vocabulaire : un peu facile pour de 11^e LS. Mais intéressant de leur montrer à quel point ils peuvent trouver ce que veulent dire des mots qui, sans contexte, leur paraîtraient totalement obscurs.</p>	
<p>Faits importants : Pour le discours direct, que je travaille en parallèle (hasard du calendrier !), l'exercice de report dans le tableau est beaucoup trop fastidieux par rapport à ce que cela apporte. J'ai un peu modifié les exercices sur le moment. Ce que je trouvais intéressant : montrer qu'il y a du passé simple au début et à la fin de la fable (temps du récit), mais du présent au milieu. Or, il y a trois types de présent : le présent de narration lorsque c'est dans la bouche du narrateur ; le présent d'énonciation et de description dans le premier discours ; le présent de vérité générale dans le deuxième discours, où le renard énonce la morale. J'aurais centré l'exercice là-dessus.</p>	
<p>Retour réflexif (émotions ressenties, ce qui aurait pu être fait autrement, apprentissages réalisés, etc.): cf. ci-dessus</p>	

(M : Enseignante ; E : Élève(s) ; D : A demandé la parole; SD : Sans demander la parole ; XXX : Passage incompréhensible)

Sonnerie du début de la journée de l'école suivie de la lecture des communiqués à l'audiophone [durée : 3'19'' – de 00 à 3.19]

M Bonjour tout le monde. Alors ce matin, on poursuit notre activité sur la fable. On va commencer par corriger le devoir. C'est la première chose que l'on va faire ensemble. Alors sortez votre schéma. Tu vas me fermer la lumière s'il te plait, Matis, pour avoir accès au Smartboard. Donc, c'était bien évidemment le schéma narratif du Corbeau et du Renard. Félicitations. Tout le monde à fait pas mal son devoir. Bravo. Donc euh... ici, dans le schéma narratif... Alors, pour la situation initiale...la situation initiale, rappelez-vous, il ne se passe rien encore. Donc il n'y a pas d'actions qui sont entreprises ici pour venir dénouer une intrigue. Donc, là il se passe rien. On va présenter les personnages, on va présenter la situation. Donc, qu'est-ce que c'est, ici, la situation initiale de cette fable-là ? Levez votre main. Euhhh Oui Charles...

E(D) Maître Corbeau, sur un arbre perché, tenait en son bec un fromage.

M Oui c'est bien. Toi, tu as pris... Vous, vous avez pris dans votre équipe, les phrases du texte. Puis, vous les avez plaquées là. C'est correct. C'est bon. On aurait aussi pu le reformuler dans nos mots....Euhhh Camille... Ce que tu as écrit.

E (D) XXX

M Excellent. Donc il fait avoir le Corbeau. L'idée du Corbeau qui est perché dans un arbre. Donc, cette idée-là, faut que ce soit là. Et, il faut ajouter qu'il tenait un fromage en son bec. Donc, ce sont les deux éléments... Donc à un examen, si vous avez ces deux éléments-là, c'est bon. C'est beau pour ça? Ensuite. Pour l'élément déclencheur. Ce qui vient perturber le cours normal des choses. Qu'est-ce qui vient perturber ici? ... Euhhh, Édouard.

E (D) XXX

M Exactement. Excellente réponse. C'est que le Renard sent l'odeur du fromage. C'est ça ici qui va l'attirer. D'ailleurs, on le voyait très bien dans la vidéo¹¹⁹. Il faut avoir absolument l'odeur du fromage attirant un Renard qui passait par là. / **Péripéties**. Donc, je vous avais dit qu'il en y avait deux. Deux péripéties. Donc là, il y a l'odeur de fromage. Donc qu'est-ce qui va se passer. Le Renard là, quelles actions va-t-il entreprendre ? Euh Adélaïde, la première.

E (D) Le Renard complimente le Corbeau.

M Excellent. Ça, c'est la première. Le renard complimente le Corbeau. La deuxième action, quelle est-elle ? Euh Jacob.

¹¹⁹ Lors de la séance précédente, en plus de la lecture de cette fable, l'enseignante en a fait visionner la version vidéo.

E (D) XXX

M Excellent. Donc le Corbeau voulait montrer sa voix, alors il se mit à chanter. Donc le Corbeau se mit à chanter, comme tu l'as dit Jacob, pour montrer sa belle voix. Ensuite de ça, est-ce qu'il manque quelque chose ici ? Oui, Charles.

E (D) Nous on a écrit le Corbeau chante et échappe le fromage.

M Ok. Est-ce qu'il y a d'autres qui ont écrit le fromage qui est tombé ? Léonie ?

E (D) XXX

M Ok. Tu n'as pas écrit qu'il chantait. Puis les autres, ajoutez, comme Charles l'a mentionné, qu'il laisse tomber le fromage. Donc je vais écrire ici, puisque je n'ai plus de place : et il laissa tomber le fromage. Donc, ajoutez-le. Ensuite de ça, le dénouement. Qu'est-ce qui se passe dans le dénouement ? Euh... D'autres personnes... qui participent aussi. Euh oui, Matis.

E (D) XXX

M Oui. Le Renard attrape le fromage. Effectivement, ça s'est bon. Le Renard attrape le fromage. Ensuite. Un autre élément. Euh... Marie.

E (D) Il dit au Corbeau de ne pas faire confiance à tout le monde.

M Effectivement. Là, il fait la morale. Effectivement. Donc le Renard fit la morale au Renard (...). Donc sachez M. le Corbeau que tout flatteur vit au dépens de celui qui l'écoute... Je n'ai plus de place. Si vous l'avez écrit, c'est correct... La situation finale maintenant. Quelle est-elle? Charles.

E (D) Le Corbeau se dit qu'il ne se fera plus avoir.

M Effectivement. Donc le Corbeau est honteux. Vous pouvez ajouter ça. Et il se dit qu'il ne se fera plus prendre. /Excellent/ Avez-vous des questions pour ça ? / C'est beau ? Parfait. / Page suivante. Numéro 2. Quelle est la morale/la leçon de vie (ce sont des synonymes, ça veut dire la même chose) de cette fable ? Léonie.

E (D) Tout flatteur vit aux dépens de celui qui l'écoute.

M Excellent. **Tout flatteur vit aux dépens de celui qui l'écoute. Ok? Donc qu'est ce que ça veut dire ça. Ce n'est pas dans la question, mais on peut en parler. Qu'est-ce que ça signifie ça ?** Marie ?

E (D) XXX

M Excellent. On va le rajouter. Si vous l'avez écrit, c'est excellent. Sinon, ajoutez-le. Il faut se méfier des flatteurs. Ces derniers sont des personnes qui veulent plaire dans une intention intéressée en faisant des compliments faux et/ou exagérés. Parfois, ils peuvent être vrais, mais un peu exagérés. Parfois, ils peuvent être faux. (Répétition de la même phrase). ... Donc, c'est important de savoir ce que ça veut dire... C'est beau ? Quelques secondes encore?...

Ok. La question 3. Décrivez brièvement une situation de la vie courante qui pourrait ressembler à l'histoire de cette fable. Deux ou trois phrases. Léonie.

E (D) XXX

M Effectivement, c'est bon. Un élève peut tenter de convaincre un autre élève en lui faisant des commentaires gentils ou parfois exagérés pour avoir les réponses, pour

avoir son devoir. Excellente réponse. Autre chose. Avez-vous d'autres exemples?
Euh, oui Matis.

E (D) XXX

M Ta mère peut te complimenter pour que tu ailles chercher d'autres choses en bas. Oui, pourquoi pas. Donc, ça peut arriver. Ok. Avez-vous des questions ? Pas de question. Vous allez insérer ça (le document de travail) dans votre section lecture. Par contre, serrez-pas votre texte, serrez juste votre questionnaire.

...

Alors là, on passe à l'activité 4. On va travailler encore **le corbeau et le renard**. C'est pour cela qu'on garde le texte avec nous. Je vais vous expliquer la nature de cette activité-là. Je vais vous présenter le tableau que vous avez à l'écran. Je vais vous en distribuer une copie. Je vous donne les informations, ce que vous devez faire, et par la suite vous allez pouvoir travailler en équipe de 2. Ça marche ? **Donc, dans un texte, les mots qu'on utilise ne sont pas utilisés au hasard. Les mots qu'on va utiliser, on les choisit. Dans la vie de tous les jours, c'est la même chose. Quand on parle à quelqu'un, quand on écrit un courriel, quand on écrit un texto, on choisit les mots. Puis, les mots qu'on choisit, ça représente notre état d'esprit, ce qu'on pense. Et, il ne faut pas prendre n'importe quel mot. parce que souvent, on va utiliser un mot et puis, on le sait hein... on dit c'est pas tout à fait ça que je voulais dire./ Quand on a fait les textes sur les îles, votre création, l'île que vous avez inventée, donc vous aviez très bien travaillé, vous aviez choisi de bons mots, de bons noms, de bons adjectifs. Parfois, il y en a qui me disaient, c'est pas tout à fait ça qu'on veut dire. C'est excellent. Ça, c'est vraiment très bien. C'est la même chose dans les fables. Donc les mots ne sont pas choisis au hasard. Et vous, vous avez le souci de choisir les bons mots, ça c'est vraiment un atout en écriture. C'est aussi un atout dans la vie de tous les jours parce que les relations avec les gens sont meilleures à ce moment-là. Quand on choisit les bons mots, on a des chances de mieux se faire comprendre. Et les relations vont être mieux.**

Alors, quand vous avez reçu votre feuille¹²⁰, ce que vous faites, vous sortez un surligneur. Je vous faire surligner ce qui est important. Je vous donne les explications et après, c'est le travail d'équipe.... (Distribution des copies).

Alors, activité 4, vous allez surligner les caractéristiques des personnages. C'est ça qu'on va travailler aujourd'hui. Donc comme je vous le mentionnais, dans un texte il y a plusieurs indices langagiers. Vous **allez surligner le terme indices langagiers.** C'est quoi des indices langagiers ? **C'est des mots, des groupes de mots, des expressions, des types et des formes de phrases qui permettent de mieux cerner (vous allez surligner mieux cerner) les caractéristiques des personnages et les relations des personnages. On va aussi souligner caractéristiques et relations.** Donc les caractéristiques et les relations entre les personnages. Donc vous allez

¹²⁰ Elle distribue les feuilles de travail pendant l'explication.

devoir remplir le tableau que l'on a ici en vous appuyant sur le texte **le corbeau et le renard**. Donc, il y a différents indices langagiers. On peut avoir des adjectifs. Donc on peut avoir différentes choses. Ça peut être des classes de mots. Il peut y avoir des noms, des verbes. Là on parle d'**adjectifs**. / **Discours rapportés**. **Les types de phrases**. **Les figures de style**.

Les adjectifs, ça va être des mots qui vont soit qualifier soit classier. Mais, là, si j'ai un adjectif classifiant/ Vous vous rappelez, on avait vu ça vers le mois d'octobre, c'est un peu loin/ Quand c'est classifiant, on donne une classe. Comme « **l'ours polaire** », l'ours ne peut pas être très polaire. Il est polaire ou il ne l'est pas. Le système solaire : il est solaire ou il ne l'est pas. On ne peut pas dire très solaire. Par contre, quand c'est un adjectif qui est qualifiant, on donne une qualité. Ça peut être une qualité ou encore un défaut. Une **personne orgueilleuse-très orgueilleuse**. On pourrait mettre un adverbe devant. Ou ça peut être quelque chose de positif. Une **personne aimable – courtoise – très courtoise**. Ici on parle d'adjectifs, **on va plus chercher du bord de qualifiant** que classifiant.

Discours rapportés. À mains levées, rappelez-vous ce que vous savez du discours rapporté. Qu'est-ce que c'est ? Essayez-vous, même si ce n'est pas exactement ça, ce n'est pas grave. Oui.

E (D) XXX

M Oui, quand on dit ce qu'il a dit. Effectivement c'est en plein ça. Donc qui a dit ? On rapporte les paroles de quelqu'un. Comment on fait pour identifier du discours rapporté direct ? Édouard.

E (D) XXX

M Guillemets, c'est excellent. Donc, il y a des guillemets. Et il y a autre chose de possible s'il y a des personnes qui sont en interaction. Oui¹²¹.

E (D) Des tirets.

M Des tirets. Effectivement, c'est l'autre possibilité. Quand il y a des tirets. / Les types de phrases. Qu'est-ce que c'est un type de phrase ? Si je vous dis euh... Oui, Léonie.

E (D) XXX

M Si je te dis quelle magnifique journée !

E (D) XXX

M Affirmative. Oui, tu as raison. Charles.

E (D) Une phrase exclamative.

M Exclamative. Oui, elle est de type exclamatif. / Donc de type interrogatif, de type **exclamatif, ça nous dénote... on voit les sentiments de la personne**. Donc si je dis **Quelle magnifique journée!**, vous allez voir que je trouve ça beau. Si je vous dis **Quelle journée épouvantable!**, il y a des adjectifs aussi... j'utilise des adjectifs / j'utilise aussi un type de phrase précis. / Ensuite de ça, tout ce qui est interrogation, je me pose une question, j'ai un doute, une question, je cherche une réponse. Est-ce que

¹²¹ Pour désigner un élève qui a levé la main.

les phrases impératives pourraient faire partir de ça ? **Fais ton devoir – Mange ta soupe** – Vous voyez mes émotions ou un jugement ? Est-ce qu'on voit ça ?

E (SD) Oui.

M Mange ta soupe – Fais tes devoirs – Ramasse ta chambre. Si ta mère te dis ramasse ta chambre, tu vas te dire ok elle veut que je ramasse ma chambre, je n'aurai comme pas le choix de le faire. Donc là, c'est ça. /

Figures de style. Donc les figures de style, ici ce que vous allez devoir chercher... Je vous donne de petites balises là... c'est ce qui concerne soit une **comparaison ou une métaphore**. On ne va pas plus loin que ça pour l'instant. Une comparaison. Rappelez-vous quand je compare deux choses : Tu ressembles à ta mère. / Ça peut être différent aussi. Ton nez est comme celui de ta mère. Ton nez est différent de celui de ton père. / Donc, ça peut être positif ou négatif. On a toujours un comparé et un comparant. Donc ça peut être ça ou ça peut être une comparaison qui est sous-entendue. Sans **comme, tel, semblable à**. Mais on compare quelque chose à... C'est plus une image. Comme si c'était une figure poétique. **Comme quand on parle de l'aurore aux doigts de rose...** Il y a comme des doigts dans le ciel. À ce moment-là, c'est plus métaphorique. C'est plus poétique. Donc ici, c'est de ça dont on parle. Donc je ne veux pas trop vous donner de réponse. C'est juste pour faire une petite tournée pour vous aider.

Et la 2, « Que signifie vous êtes le Phoenix des hôtes de ces bois et comment fais-tu pour trouver le sens de cette métaphore ? ». Donc ici, vous répondrez à ça et je voulais vous dire que vous avez le droit pour ça au dictionnaire. Donc pour la dernière question. / Donc là, juste vous mentionner... Là, j'ai pris des notes, attendez un tout petit peu. Je vais vous donner un peu le nombre d'adjectifs à trouver dans les colonnes-là. / Allume la lumière s'il te plaît Matis/. Voyez-vous ; allume la lumière. Qu'est-ce que j'ai fait là ? Un ordre. Donc là, il a fait oh... il est allé l'allumer tout de suite. Elle veut que j'allume la lumière. Merci Matis.

Donc, **les adjectifs**...Et là, il faut faire attention parce que vous pouvez en trouver d'autres. **Ce sont des adjectifs qui vont amener des caractéristiques par rapport aux personnages et par rapports à leurs relations**. Ok ? Donc s'il y a d'autres adjectifs qui ne font pas référence à ça, vous ne les prenez pas. C'est vraiment les adjectifs/ Les types de phrases qui sont liés aux personnages et à leurs relations. / Donc pour les adjectifs, vous allez en trouver 7. Il y a 7 adjectifs à trouver. / Ce qu'il faut faire, vous allez trouver l'adjectif et vous allez dans la colonne d'à côté pour identifier.../en fait, on vous dit, que nous apprennent ces adjectifs sur les personnages, sur les relations qui les unissent ? / ... Si je dis Matis est très collaborateur, il est très courtois. Courtois. On va prendre l'adjectif courtois. (...).

Donc si je dis qu'il est très courtois, j'utilise un adjectif. Quelle est la relation que j'entretiens avec Matis ? Pensez-vous que je l'aime bien ?

E (SD) rire.

M Non ? Oui ? Courtois, ça veut dire respectueux- quelqu'un de gentil. Donc, oui. Ici vous voyez que je l'apprécie bien. Si je dis...euh... Y'a quelqu'un qui arrive dans ma classe, et puis ça fait pas mon affaire. Et puis je dis : « cet élève (...) est vraiment impoli. » / Là, est-ce que j'ai une belle relation ?

E (D) Non.

M En tous cas, pas pour ce matin. Peut-être demain, mais pas pour ce matin. Il s'est passé quelque chose. On ne sait pas quoi. Mais vous voyez que ma relation là ici n'est pas bonne. (...). Donc vous voyez pour les adjectifs, il y en a que vous pouvez regrouper. Peut-être qu'il peut avoir deux adjectifs, puis c'est lié à la même relation qui va unir les personnages. Comprenez-vous ? Donc il y a 7 adjectifs et il faut justifier à côté chacun comme ça. Est-ce que vous comprenez ?

Le discours rapporté, vous en avez deux à trouver. / Il faut les noter au complet avec toutes les marques. / Et vous le savez, je vous l'ai dit. Ça c'est des guillemets français. Ça prend des guillemets français au prochain examen sinon vous allez perdre des points. Je vous le dis. Et ça, c'est des guillemets anglais. Donc on n'oublie ça parce qu'on n'est pas en anglais. Donc c'est vraiment des guillemets français. Donc s'il y a des guillemets, il faut les mettre. / Si c'est des tirets, il faut les mettre. Il y en a 2.

Les types de phrases. Je vous en demande 2. Donc vous allez en trouver 2. / Et **figure de style**, il y en a une à trouver. C'est beau ? Alors, tout le monde sait quoi faire. Vous les identifiez et vous justifiez. Oui Charles.

E (D) XXX

M (...) Donc équipe de 2. S'il y a une équipe de 3, vous me demandez la permission. Je vais vous donner 20 minutes pour faire ça. Dans 20 minutes, je vais voir où vous êtes rendus, mais 20 minutes pour faire ça, ça devrait être correct. Ça marche ? On y va.

Travail en équipe – L'enseignante circule et répond aux questions pendant que les élèves travaillent.

[durée : 24.30 à 48.18]

M Ok. On y va maintenant avec la correction de l'activité. Même s'il y en a qui n'avaient pas tout à fait complété, ce n'est pas grave. Donc on va regarder ensemble. Euh... Donc l'objectif ici de l'activité, c'est de voir un peu comment est construite la fable. / Qu'est-ce qu'on doit utiliser comme mot, comme structure de phrase pour que la fable ressemble à une fable. Parce que la première fable que vous avez faite, c'était

ça le degré de difficulté. C'était voulu. / Euh. On ne savait pas trop de choses/ Longueur des phrases ? Est-ce qu'il y a des rimes ou pas ? Ça se précise. C'est ça qu'on fait là, on précise les choses. Donc, les adjectifs ici. Qu'est-ce que vous avez trouvé ? ... Léonie ?

E (D) Joli, beau, bon, belle, large, confus, honteux.

M Excellent. Nous les avons tous. Maintenant, nous allons justifier. Donc ici **Joli, beau, bon**. À quoi servent ces trois adjectifs. Qu'est-ce qu'ils caractérisent ? Oui Léonie.

E (D) Le Renard complimente le corbeau pour avoir le fromage.

M Le Renard complimente le Corbeau dans le but d'avoir le fromage. C'est excellent. Ensuite. L'adjectif « **belle** » est utilisé pour quoi ici ? Matis.

E (D) XXX

M Effectivement, **ici c'est pour caractériser la voix du Corbeau**. Tout simplement. Est-ce que c'est un détail important, la voix du corbeau ? **Oui, il le complimente pour qu'il ouvre la bouche s'il veut attraper le fromage. Il n'a pas le choix. Donc, il faut qu'il complimente sa voix. Ça c'est important.**

Ensuite, on avait « **large** ». Large ici était plus compliqué, mais il y en a qui l'ont eu... On peut enlever large. En l'enlevant du texte, la syntaxe est encore bonne : un bec au lieu d'un large bec. Par contre, est-ce la même chose ? Léonie.

E (D) XXX

M (Le Renard nargue le Corbeau. Oui, c'est vrai. Tout à fait. Tu as raison. C'est une bonne réponse. Il a une attitude condescendante, hautaine qu'il essaie de masquer un peu.) / Large bec. « **Large** » ici, qu'est-ce que ça signifie. Pourquoi « large »? On pourrait dire « bec ». Il ouvre un « large bec ». Adélaïde.

E (D) XXX

M Il est content que le Renard l'ait complimenté. Il est heureux de ça. C'est une excellente réponse. Ici le Corbeau est heureux et fier d'avoir une belle voix. / Et finalement, **heureux et confus**. Qu'est-ce que vous avez écrit pour « **heureux** » et « **confus** » ?

E (D) XXX

M Excellent. Donc il est frustré et gêné d'avoir été piégé. Donc on voit les émotions du Corbeau ici. C'est excellent. Donc pour honteux et confus, ce sont les émotions ici du Corbeau. Honteux et Confus. Il s'est fait avoir.

Discours rapporté maintenant. Le premier discours rapporté, quel est-il ? Rose.

E (D) XXX

M Oui, jusque où ? ...Euh plus bas. Oui de ces bois. Donc le discours direct là, le discours rapporté direct. Juste voir. Vous n'avez même pas besoin de lire. Vous faites juste regarder. Il y a des guillemets. Beh, c'est ça. Fut trouver les guillemets ouvrants, puis les guillemets fermants. Ça peut être des dialogues avec des tirets. Donc vous trouvez ça et ce qu'il y a entre les deux, c'est votre discours rapporté direct. Ça fonctionne ? Excellent. **(Lecture d'un passage du texte comportant un discours**

rapporté direct). Donc ici, on apprend quoi par rapport au Renard? Rose, qu'est-ce que tu as marqué ?

E (D) XXX

M Oui, le Renard complimente le Corbeau. Il le flatte pour avoir son fromage. C'est excellent. (L'enseignante écrit cette phrase au tableau). Là, il y en a qui ont dit ça revient toujours à **la même affaire. C'est sûr. Mais c'est pour vous montrer qu'il y a différents types de phrases – on va y arriver – différents discours, différents adjectifs, différentes manières d'utiliser les bons termes, les bonnes références, les bons indices langagiers pour nous faire comprendre, pour rendre la fable plus intéressante. Pour faire vivre les émotions des personnages. / Le dernier discours direct, quel est-il?**
Euh Marie.

E (D) À partir de « mon bon monsieur » jusqu'à « sans doute ».

M Excellent. À partir de « mon bon monsieur » jusqu'à « sans doute ». Et ici qu'est-ce qu'on apprend sur le Corbeau ?

E (D) Le Renard fait la morale au Corbeau.

M Le Renard fait la morale au Corbeau. C'est excellent. Ou encore le Corbeau s'est fait avoir. Ça aussi, c'est une bonne réponse. Il s'est carrément fait avoir. Ou il fait la morale. C'est bon. Deux réponses qui sont excellentes.

Ensuite de ça, **les types de phrases**. Qu'est-ce que vous avez trouvé comme type de phrases ? Léonie.

E (D) Que vous êtes joli !

M Que vous êtes joli ! C'est excellent. Oui. C'est une phrase exclamative. Ça sert à quoi ça, tu m'as dit Léonie ?

E (D) XXX

M Oui, le Renard ici complimente le Corbeau. Donc, c'est une phrase de type exclamatif. Oui Matis ?

E (D) XXX

M Non, il faudrait l'écrire au complet. Ici on va écrire phrase exclamative ou de type exclamatif. Quand c'est vos notes de cours, si vous faites des abréviations, il n'y a pas de problème. À un examen, il faut l'écrire au complet. (...).

Je continue. Il y en avait une autre. Adélaïde.

E (D) Apprenez que tout flatteur vit au dépens de celui qui l'écoute.

M Ici Apprenez que tout flatteur vit au dépens de celui qui l'écoute. Et qu'est-ce que c'est ? Elle est impérative, oui de type impératif. C'est bon. (...). Avez-vous trouvé autre chose ? Oui, Rose.

E (D) XXX

M Affirmative ? Ok. Ici, est-ce que phrase de type affirmatif peut caractériser les émotions des personnages ?

E (D) XXX

M Quelle est-elle ?

E (D) XXX

M La première. Maître Corbeau perché... Est-ce que ici on a des émotions, un jugement par rapport à un personnage ?

E (D) XXX

M Non. C'est la situation initiale. Donc on ne prend pas ça. C'est vraiment ici par rapports aux caractéristiques des personnages, aux émotions, aux jugements, aux relations qu'ils entretiennent ensemble. Vous auriez pu avoir *Que vous êtes joli* – on l'a déjà dit- *Que vous me semblez beau* – Une autre phrase exclamative ou de type exclamatif/ Si on le met au masculin. Donc pour complimenter le Corbeau. Pour exagérer les compliments. Donc là on voit la relation, on voit qu'il va se passer quelque chose.

Finalement, **la figure de style** qu'il y avait à trouver ? Il y en avait une. Quelle est-elle ? Camille.

E (D) XXX

M *Vous êtes le Phoenix des hôtes de ces bois*. Excellent. Et ici, qu'est-ce que vous avez marqué comme justification ? Frédérique.

E (D) XXX

M Excellent. Le Renard utilise la métaphore pour dire au Corbeau qu'il est le roi de la forêt. Donc pour flatter le Corbeau. C'est excellent comme réponse. Léonie, c'est ça que tu avais aussi ? Non ? Qu'est-ce que tu avais ?

E (D) XXX

M Ça c'était ta figure de style ? « *Sans mentir si votre ramage se rapporte à votre plumage* », Ce n'est pas une figure de style... Parce qu'on dit... attend un tout petit peu que je retrouve... *Si votre ramage...* Ah oui, c'est ça que j'ai oublié de vous dire l'autre jour. **C'est quoi le ramage** ? Parce qu'on n'a pas défini c'est quoi ensemble.

E (D) La voix.

M C'est la voix. Effectivement. La voix d'un oiseau dans le bois. Donc ici c'est vraiment un mot qui existe, qui qualifie la voix d'un oiseau. Se rapporte à votre plumage. Si votre voix est un plumage. C'est ça que tu veux dire hein ?

E (D) Oui.

M Oui, ça peut être bon. ? « *Sans mentir si votre ramage se rapporte à votre plumage* ». Autrement dit, si votre voix est aussi belle que vos plumes, vous devez bien chanter. C'est ça ? Je l'accepterais. Ça peut être une comparaison. Y a pas de mot de comparaison comme tel, mais on compare un à l'autre. il y a une inférence ici à faire. Pour avoir une comparaison, on a un mot habituellement qui marque la comparaison (...). Ça pourrait être excellent. Je l'accepterais Léonie. Avez-vous autre chose ? (silence) Non. Parfait

Alors, oui, Matis, tu peux allumer la lumière sans problème. Merci beaucoup ! On va tourner la page. Au numéro 2, *Que signifie le Phoenix des hôtes de ces bois* ? Euh qu'est-ce que ça signifie ? L'avez-vous trouvé d'abord ? Oui, Jacob.

E (D) XXX.

M Excellent. Donc le Phoenix étant un oiseau majestueux, il le complimente. / C'est comme si c'est vraiment quelqu'un de supérieurs aux autres animaux, comme tu le dis, de ce bois-là, de ces bois. Alors, effectivement. Donc avez-vous une autre réponse ? (silence). / C'est la réponse. C'est vraiment un oiseau qui, comme Édouard le disait tout à l'heure, qui renaît de ses cendres. C'est un oiseau mythologique là. Ça vient de la mythologie. Donc un oiseau fabuleux des mythologies antiques avec un super beau plumage. Euh... c'est ça. Donc ça fait vraiment référence à ça... Et on dit dans la définition « il vivait il y a plusieurs siècles. Il se brûlait lui-même sur un buché pour renaître de ses cendres ». Donc c'est une personnalité, un personnage supérieur. Donc c'est un beau compliment que le Renard lui faisait toujours dans le but d'avoir le fromage.

Alors, qu'est-ce qu'on peut conclure par rapport à ça ? Qu'est-ce qu'on retire de cet exercice-là ? Qu'est-ce qu'on a vu ici par rapport aux caractéristiques ?
Oui, Édouard.

E (D) **On peut utiliser plusieurs moyens pour faire comprendre aux lecteurs les relations entre les personnages et les émotions.**

M Oui, on peut utiliser plusieurs moyens pour faire comprendre aux lecteurs les relations entre les personnages et les émotions. C'est excellent.

Quels sont ces moyens qu'on peut utiliser ? Ça peut être Édouard ou quelqu'un d'autre. Vas-y Édouard.

E (D) **Les adjectifs, les types de phrases, les discours rapportés, les figures de style.**

M Excellent. Les adjectifs, les types de phrases, les discours rapportés, les figures de style, des mots qui marquent la supériorité, qui marquent l'infériorité. C'est excellent.
De quelle manière peut-on faire la morale ? De quelle manière peut-on l'amener, la morale ? Si on regarde le verbe qui était utilisé... Oui, Léonie.

E (D) **On peut la mettre dans un dialogue.**

M **On peut la mettre dans un dialogue, la morale. Oui.** Est-ce que je peux utiliser un mode précis ? De conjugaison ? Oui ?

E (D) **L'impératif.**

M **L'impératif, oui. On peut utiliser l'impératif : sachez que tout flatteur vit aux dépens de celui qui l'écoute.** Donc on peut utiliser l'impératif effectivement. Donc ça, ça va vous donner des idées parce que quand vous allez écrire une autre fable, vous allez avoir toutes ces notions-là. / Pour la première fable, vous n'aviez pas tout ça. C'était voulu. Mais là vous allez avoir ces notions-là que vous allez devoir intégrer dans votre fable. / Vous voyez que le choix des mots, ce n'est pas fait au hasard. On ne choisit pas n'importe quel mot.

Là, il nous reste juste 8 minutes. On n'a pas le temps de commencer tout, mais on a quand même du temps. Je vais juste un peu vous mettre l'eau à la bouche pour le cours prochain. Je vais vous passer une feuille. On va juste faire un survol et on la verra au cours prochain. Ça marche ? Euh, le texte sur **le corbeau et le renard** ainsi

que votre questionnaire, vous le conserver dans votre section lecture. Puis le document que je vous distribue à l'instant va aussi dans la section lecture. Donc on va prendre juste deux minutes et puis après ça vous pourrez jaser. Ça marche ?

Donc rapidement. On reprendra ça au prochain cours, mais est-ce que vous connaissez **c'est quoi le sens propre et le sens figuré ? Qui peut me donner un exemple de sens propre ?** Si je vous dis par exemple...euh...mettons...dans ma classe... Ou je regarde le mannequin que j'avais dans ma classe. Je parle de la tête du mannequin. Il était chauve, pas de cheveux. Sa tête était imberbe. Sans poil. Et si je parle d'une course, Défi Pierre Lavoie, il y a plusieurs qui font le défi et je dis que Marie est en tête du peloton. Lequel est le sens propre et lequel est le sens figuré? Édouard, pas Édouard, Nicolas.

E (D) Le mannequin, c'est le sens propre et Marie, c'est le sens figuré.

M Ok. Est-ce que vous êtes tous d'accord avec ça : le mannequin, c'est le sens propre et Marie, c'est le sens figuré ? **Oui, pourquoi maintenant ?** Léonie.

E (D) **Être en tête, c'est comme une expression.**

M Effectivement, tout à fait, on ne parle pas de sa tête à elle, c'est être en tête d'un peloton. Tout à fait. Donc ça c'est la différence entre le sens propre et le sens figuré. Prochain cours. Ce qu'on va faire au prochain cours, je vais juste vous montrer, vous allez bien aimer ça. C'est que avant d'écrire votre fable, il faut voir la symbolique des animaux dans la fable. Comme l'Agneau. Vous allez avoir un travail à faire en équipe au prochain cours. / L'Agneau, ça peut être au sens propre comme au sens figuré. Et dans le dictionnaire, comment on fait pour le savoir : sens propre, sens figuré? Est-ce qu'on le sait ? Édouard ?

E (D) Je pense qu'il y a une abréviation.

E (D) Oui, il y a une abréviation. Figuré, ce serait FIG., mais elle n'est pas toujours là cette abréviation-là. Au prochain cours, on va voir un exemple où c'est là. Puis parfois, ça peut ne pas être là, il faut le déduire. Savoir que le sens figuré, c'est le sens métaphorique. C'est une métaphore. C'est poétique.

Ça marche? Alors, vous avez bien travaillé. Prochain cours, c'est ce qu'on va faire. Conservez-le dans votre section lecture. Y a pas de devoirs ce soir. Vous restez assis, mais vous pouvez jaser.

----- Fin-----

Annexe 4 : Synopsis intégral cours 3 sur la fable LJC – classe de Jade

Synopsis	
3/11 (Vidéo)	Troisième cours : 16 février 2017
Repères temporels	Activités et descriptions narrativisées
Partie 1¹²²	
0'00 – 3'19	Cloche – début de la période – lecture de communiqués à l'audiophone – Jade profite pour circuler et vérifier les devoirs faits.
3'19- 13'34	CORRECTION EN GRAND GROUPE DE L'ACTIVITÉ 3 PORTANT SUR LA STRUCTURE NARRATIVE DE LA FABLE LE CORBEAU ET LE RENARD
3'19- 13'34	<p>Jade dit bonjour à la classe et présente le menu de la période. Elle annonce la poursuite de l'activité sur la fable, tout en indiquant aux élèves qu'elle commencera d'abord par la correction du devoir de la veille (il s'agissait pour les élèves de reconstruire le schéma narratif de la fable le corbeau et le renard). Jade félicite la classe entière, car tous les élèves ont fait leur devoir.</p> <p>Elle allume son tableau interactif pour corriger l'activité¹²³ en grand groupe. Avant d'entamer la correction proprement dite, elle apporte des précisions sur la première du schéma narratif et pose une question aux élèves : <i>«Alors, pour la situation initiale...la situation initiale, rappelez-vous, il ne se passe rien encore. Donc il n'y a pas d'actions qui sont entreprises ici pour venir dénouer une intrigue. Donc, là il se passe rien. On va présenter les personnages, on va présenter la situation. Donc, qu'est-ce que c'est, ici, la situation initiale de cette fable-là ? »</i></p> <p>Un élève lève la main et donne la réponse attendue : Maître Corbeau, sur un arbre perché, tenait en son bec un fromage.</p> <p>Jade approuve la réponse, félicite l'élève et lui dit qu'il aurait aussi pu reformuler dans ses mots la réponse.</p> <p>Jade donne la parole à un autre élève qui donne aussi une bonne réponse à cette même question portant sur la situation initiale. Elle félicite ce dernier et précise, tout en l'écrivant au tableau, qu'il est important d'avoir dans la réponse deux éléments : l'idée du Corbeau qui est perché sur un arbre et du fromage qu'il tint en son bec. Elle vérifie que les élèves ont bien compris et poursuit en leur demandant d'identifier l'élément déclencheur.</p> <p>Un élève donne la réponse que Jade qualifie d'excellente et reprend pour l'ensemble de la classe : <i>«C'est que le Renard sent l'odeur du fromage attirant un Renard qui passait par là »</i>. Elle écrit aussi cette réponse au tableau et précise que c'est ce qui va attirer le Renard et ramène les élèves à la vidéo de cette fable regardée lors de</p>

¹²² Les enregistrements se sont coupés systématiquement en deux parties.

¹²³ Correspond à l'activité 3 dans l'ensemble de la séquence.

	<p>la séance précédente.</p> <p>Jade demande ensuite aux élèves de lui indiquer les 2 péripéties de cette fable. Une élève donne la première péripétie que Jade reprend et écrit au tableau : Le Renard complimente le Corbeau. Un second élève désigné formula la deuxième péripétie que Jade reprend aussi et écrit au tableau : le Corbeau voulait montrer sa voix, alors il se mit à chanter.</p> <p>Jade demande aux autres élèves s'ils ont formulé d'autres réponses. Quelques-uns formulent ceux qu'ils ont écrit, puis elle leur suggère des modifications pour bonifier leurs réponses. Elle demande à l'ensemble de la classe de rajouter une phrase qu'elle écrit au tableau : et il laissa tomber le fromage.</p> <p>Jade poursuit la correction de l'activité en demandant aux élèves d'identifier la partie qui correspond au dénouement. Deux élèves donnent les éléments de réponses attendus et Jade écrit ceux-ci au tableau : <i>Le Renard attrape le fromage. Il dit au Corbeau de ne pas faire confiance à tout le monde.</i> Jade demande aux élèves d'écrire aussi un passage qu'elle lit : « <i>Donc sachez M. le Corbeau que tout flatteur vit au dépens de celui qui l'écoute.</i> »</p> <p>Jade poursuit cette activité en demandant aux élèves la situation finale. Un élève donne la réponse attendue : Le Corbeau se dit qu'il ne se fera plus avoir. Une autre élève, en réponse à une autre question de Jade, donne la morale de cette fable : tout flatteur vit aux dépens de celui qui l'écoute. Jade profite pour engager un échange avec les élèves sur la portée de cette morale. Elle résume et écrit au tableau l'idée qui ressort de cette morale : il faut se méfier des flatteurs. Ces derniers sont des personnes qui veulent plaire dans une intention intéressée en faisant des compliments faux et/ou exagérés. Parfois, ils peuvent être vrais, mais un peu exagérés. Parfois, ils peuvent être faux.</p> <p>Elle laisse une trentaine de secondes aux élèves pour le noter puis passe à la dernière question de cette activité en demandant aux élèves de relater des situations de la vie courante qui pourraient ressembler à cette fable.</p> <p>Jade vérifie que les élèves ont bien compris et leur demande de ranger le questionnaire rempli dans leur classeur, mais de garder avec eux le texte de la fable pour l'activité suivante.</p> <p>Elle laisse quelques secondes aux élèves pendant qu'elle prépare l'activité suivante au tableau.</p>
13'34 – 48'18	ACTIVITÉ 4 : INDICES LANGAGIERS ET CARACTÉRISTIQUES DES PERSONNAGES – CONSIGNE ET EXPLICATIONS
13'34 – 48'18	<p>Jade annonce aux élèves qu'ils vont travailler encore avec le corbeau et le renard dans le cadre d'une autre activité. Elle leur dit qu'elle va leur expliquer la nature de cette activité-là, leur présenter</p>

le tableau qu'ils ont à l'écran et qu'elle va aussi leur en donner une copie. Elle les informe qu'elle leur donne les informations sur ce qu'ils doivent faire et que, par la suite, ils vont pouvoir travailler en équipe de 2.

Elle commence par leur faire **un bref exposé magistral** sur le choix des mots et leur effet de sens dans un texte :

«Donc, dans un texte, les mots qu'on utilise ne sont pas utilisés au hasard. Les mots qu'on va utiliser, on les choisit. Dans la vie de tous les jours, c'est la même chose. Quand on parle à quelqu'un, quand on écrit un courriel, quand on écrit un texto, on choisit les mots. Puis, les mots qu'on choisit, ça représente notre état d'esprit, ce qu'on pense. Et, il ne faut pas prendre n'importe quel mot. parce que souvent, on va utiliser un mot et puis, on le sait hein... on dit c'est pas tout à fait ça que je voulais dire./ Quand on a fait les textes sur les îles, votre création, l'île que vous avez inventée, donc vous aviez très bien travaillé, vous aviez choisi de bons mots, de bons noms, de bons adjectifs. Parfois, il y en a qui me disaient, c'est pas tout à fait ça qu'on veut dire. C'est excellent. Ça, c'est vraiment très bien. C'est la même chose dans les fables. Donc les mots ne sont pas choisis au hasard. Et vous, vous avez le souci de choisir les bons mots, ça c'est vraiment un atout en écriture. C'est aussi un atout dans la vie de tous les jours parce que les relations avec les gens sont meilleures à ce moment-là. Quand on choisit les bons mots, on a des chances de mieux se faire comprendre. et les relations vont être mieux.

»

Elle demande ensuite aux élèves de sortir leur surligneur pour surligner des termes importants dans la consigne que voici :

« Plusieurs indices langagiers - c'est-à-dire des mots, des groupes de mots, des expressions, des types et formes de phrases - permettent de mieux cerner les caractéristiques des personnages et les relations entre ceux-ci.

1) Remplis le tableau qui suit en t'appuyant sur le texte le corbeau et le renard.

Elle lit la consigne et leur demande de surligner en premier les termes **« les caractéristiques des personnages »**, **« indices langagiers »** et **« mieux cerner »**, **«les caractéristiques des personnages»** et **«les relations entre ceux-ci »**.

Elle leur explique ensuite qu'ils doivent remplir le tableau¹²⁴ qui leur est fourni en s'appuyant sur la fable le corbeau et le renard.

Avant de les laisser travailler en équipe, elle fait encore un bref exposé magistral sur la nature des indices langagiers :

«Donc, il y a différents indices langagiers. On peut avoir des adjectifs. Donc on peut avoir différentes choses. Ça peut être des classes de mots. Il peut y avoir des noms, des verbes. Là on parle d'**adjectifs**. / **Discours rapportés. Les types de phrases. Les figures de style.**

Les adjectifs, ça va être des mots qui vont soit qualifier soit classifier. Mais, là, si j'ai un adjectif classifiant/ Vous vous rappelez, on avait vu ça vers le mois d'octobre, c'est un peu loin/ Quand c'est classifiant, on donne une classe. Comme « **l'ours polaire** », l'ours ne peut pas être très polaire. il est polaire ou il l'est pas. Le système solaire : il est solaire ou il l'est pas. On ne peut pas dire très solaire. Par contre, quand c'est un adjectif qui est qualifiant, on donne une qualité. Ça peut être une qualité ou encore un défaut. Une **personne orgueilleuse-très orgueilleuse**. On pourrait mettre un adverbe devant. Ou ça peut être quelque chose de positif. Une **personne aimable – courtoise – très courtoise**. ici on parle d'adjectifs, **on va plus chercher du bord de qualifiant** que classifiant. »

Jade s'interrompt pour demander aux élèves ce qu'ils savent du discours rapporté et sur la manière dont on le reconnaît. Plusieurs élèves interviennent et apportent différentes réponses qu'elle valide et reprend : « **quand on dit ce qu'il a dit** » ; « **on rapporte les paroles de quelqu'un** » ; « **il y a des guillemets** » ; « **quand il y a des tirets** ».

Jade poursuit en demandant ce qu'est un type de phrase. Face au silence de du groupe, elle donne un exemple de phrase et demande aux élèves d'en préciser le type : **Quelle magnifique journée ! Affirmative, répond un élève. Un autre précise : exclamatif.**

Jade valide ces réponses et apporte des précisions plus générales sur les types de phrases :

« Exclamative. Oui, elle est de type exclamatif. / Donc de type interrogatif, de type **exclamatif, ça nous dénote... on voit les sentiments de la personne.** Donc si je dis **Quelle magnifique journée!**, vous allez voir que je trouve ça beau. Si je vous dis

¹²⁴ Tableau de l'activité 4 (voir séquence complète sur la fable)

	<p>Quelle journée épouvantable!, il y a des adjectifs aussi... j'utilise des adjectifs / j'utilise aussi un type de phrase précis. / Ensuite de ça, tout ce qui est interrogation, je me pose une question, j'ai un doute, une question, je cherche une réponse. Est-ce que les phrases impératives pourraient faire partir de ça ? Fais ton devoir – Mange ta soupe – Vous voyez mes émotions ou un jugement ? Est-ce qu'on voit ça ? »</p> <p>Après ces précisions sur les types de phrases, Jade poursuit ses explications sur les indices langagiers en abordant les figures de style. Elle leur précise qu'ils doivent identifier uniquement les comparaisons et métaphores puis rappelle :</p> <p>«Une comparaison. Rappelez-vous quand je compare deux choses : Tu ressembles à ta mère. / Ça peut être différent aussi. Ton nez est comme celui de ta mère. Ton nez est différent de celui de ton père. / Donc, ça peut être positif ou négatif. On a toujours un comparé et un comparant. Donc ça peut être ça ou ça peut être une comparaison qui est sous-entendue. Sans comme, tel, semblable à. Mais on compare quelque chose à... C'est plus une image. Comme si c'était une figure poétique. Comme quand on parle de l'aurore aux doigts de rose... Il y a comme des doigts dans le ciel. à ce moment-là, c'est plus métaphorique. C'est plus poétique. Donc ici, c'est de ça dont on parle. Donc je ne veux pas trop vous donner de réponse. C'est juste pour faire une petite tournée pour vous aider. »</p> <p>Jade poursuit pendant quelques minutes ses explications puis indiquent aux élèves le nombre d'adjectifs, de discours rapportés, de types de phrases et de figures de styles qu'ils doivent trouver. Elle leur demande ensuite de se mettre en équipe de 2 ou de 3 (avec son accord dans ce cas-ci) pour travailler pendant 20 minutes.</p> <p>Les élèves travaillent en équipe et Jade circule d'une équipe à l'autre pendant une vingtaine de minutes.</p>
48'18 – 1''03'10	CORRECTION DE L'ACTIVITÉ 4 : INDICES LANGAGIERS ET CARACTÉRISTIQUES DES PERSONNAGES
48'18 – 1''03'10	<p>Jade décide d'y aller avec la correction même s'il y en a qui n'ont pas tout fait, et elle le leur dit. Elle leur précise que l'activité a pour objectif de voir la manière dont la fable se construit : choix des mots et structure des phrases.</p> <p>Elle demande en premier aux élèves de formuler les adjectifs qu'ils ont identifiés. Une élève donne la réponse attendue : joli, beau, bon, belle, large, confus, honteux.</p>

Jade demande ensuite aux élèves de justifier l'utilisation des trois adjectifs **joli, beau, bon**. Un élève formule la réponse attendue que Jade écrit au tableau : **le Renard complimente le Corbeau pour avoir le fromage.**

Jade demande également aux élèves de justifier le choix de l'adjectif **belle**. Un élève donne la réponse attendue. Jade la reprend et l'écrit au tableau : Effectivement, ici c'est pour caractériser la voix du Corbeau. Elle rajoute que la voix du Corbeau est un détail important, car il le complimente pour qu'il ouvre la bouche s'il veut attraper le fromage.

Jade demande aux élèves de justifier l'utilisation de **large**. Une élève répond : **Le Renard nargue le Corbeau**. Jade valide la réponse en soutenant que le Renard a effectivement une attitude condescendante. Mais relance la question sur l'utilisation de l'adjectif large.

Une autre élève formule la réponse attendue : **Il est content que le Renard l'ait complimenté. Il est heureux de ça.**

Jade approuve et reprend la réponse au tableau. Puis elle demande finalement à quoi servent les **adjectifs heureux et confus** ? Un élève donne une réponse que Jade approuve et écrit au tableau pour l'ensemble de la classe : **il est frustré et gêné d'avoir été piégé. Ce sont les émotions du Corbeau.**

Jade demande ensuite aux élèves de lui indiquer les discours rapportés qu'ils ont identifiés. Une élève apporte une réponse attendue. Jade mentionne aux élèves que pour identifier un discours rapporté direct, ils n'ont pas besoin de lire le contenu. Ils peuvent se fier aux guillemets. Elle rappelle aussi que cela peut être des dialogues avec des tirets. Ensuite, elle lit l'extrait de la fable en question qui constitue un discours rapporté, puis demande aux élèves ce que ce discours rapporté nous apprend :

*« Hé ! Bonjour, Monsieur du Corbeau.
Que vous êtes joli ! Que vous me semblez beau !
Sans mentir, si votre ramage
Se rapporte à votre plumage,
Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois. »*

Une élève donne la réponse attendue. Jade la reprend et l'écrit au tableau : **le Renard complimente le Corbeau. Il le flatte pour avoir son fromage.**

	<p>Jade demande aux élèves le second discours direct qu'ils ont identifié.</p> <p>Une élève répond : à partir de « mon bon monsieur » jusqu'à « sans doute » et précise que ce passage nous montre que le Renard fait la morale au Corbeau et que le Corbeau s'est fait avoir. Jade reprend et écrit cette réponse au tableau.</p> <p>Jade demande aux élèves les types de phrases qu'ils ont trouvés. Les élèves formulent et justifient plusieurs réponses que Jade reprend et écrit au tableau :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que vous êtes joli ! – phrase exclamative qui sert à complimenter le Corbeau. ▪ Apprenez que tout flatteur vit au dépens de celui qui l'écoute. – phrase impérative. <p>Jade donne aux élèves une phrase exclamative qu'ils auraient pu relever, car elle permet au Renard de complimenter le Corbeau et elle permet ainsi de voir le type de relation qui unit ces deux personnages : Que vous me semblez beau !</p> <p>Jade demande aux élèves d'indiquer la figure de style qu'ils ont trouvé et d'en justifier l'utilisation.</p> <p>Une élève donne la bonne réponse : <i>Vous êtes le Phoenix des hôtes de ces bois</i>. Le Renard utilise la métaphore pour dire au Corbeau qu'il est le roi de la forêt. Donc pour flatter le Corbeau.</p> <p>Un autre élève formule une réponse inattendue que Jade finit par accepter après des explications : <i>Sans mentir si votre ramage se rapporte à votre plumage</i>. Phrase qui compare la voix et les plumes.</p> <p>Jade demande ensuite aux élèves la signification de la métaphore <i>Vous êtes le Phoenix des hôtes de ces bois</i>. Jade approuve et reprend la réponse d'un élève qui affirme que le Phoenix est oiseau majestueux. Donc cette expression est un compliment du Renard pour avoir le fromage. C'est comme si c'est vraiment quelqu'un de supérieurs aux autres animaux de ces bois. Elle rajoute aussi que c'est un oiseau mythologique qui renaît de ses cendres.</p> <p>Jade entame le bilan de cette activité. Elle demande aux élèves ce qu'ils retirent de cet exercice par rapport aux caractéristiques. Plusieurs réponses sont formulées par les élèves et validées par Jade :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ On peut utiliser plusieurs moyens pour faire comprendre aux lecteurs les relations entre les personnages et les émotions : Les adjectifs, les types de phrases, les discours rapportés,
--	--

	<p>les figures de style.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les adjectifs, les types de phrases, les discours rapportés, les figures de style, des mots qui marquent la supériorité, qui marquent l'infériorité. <p>Puis Jade demande la manière dont on peut introduire la morale dans une fable. Un élève apporte une réponse attendue : on peut la mettre dans un dialogue. On peut utiliser l'impératif.</p> <p>Jade finalise l'activité en expliquant aux élèves qu'ils devront intégrer ces différents éléments dans la production de leur fable.</p>
1''03'10 – 1''04'52	PRÉSENTATION DE L'ACTIVITÉ DU PROCHAIN COURS : SENS PROPRE ET SENS FIGURÉ
1''03'10 – 1''04'52	Jade, toujours arrêtée devant la classe, informe les élèves qu'.il reste 8 minutes et qu'elle n'aura pas le temps de faire la prochaine activité. Elle leur dit toutefois qu'.elle leur en donnera un aperçu pour les préparer. Elle leur demande donc de ranger leur document sur le corbeau et le renard . Puis elle leur distribue le document qui servira au prochain cours.
Partie 2	
0'00 – 2'24	MISE EN CONTEXTE DU COURS SUIVANT : SENS PROPRE ET SENS FIGURÉ
0'00 – 2'24	<p>Jade tient un bref échange avec les élèves. Elle leur donne deux cas avec le terme « tête » et leur demande d'identifier l'emploi qui est au sens propre et celui qui est au sens figuré :</p> <p>Je regarde le mannequin que j'avais dans ma classe. Je parle de la tête du mannequin. Il était chauve, pas de cheveux. Sa tête était imberbe. Sans poil.</p> <p>Et si je parle d'une course, Défi Pierre Lavoie, il y a plusieurs qui font le défi et je dis que Marie est en tête du peloton.</p> <p>Les élèves donnent la réponse attendue : « tête du mannequin » = sens propre et « tête du peloton » = sens figuré.</p> <p>Elle leur explique ensuite à quoi cela servira et leur explique comment trouver le sens propre et le sens figuré dans un dictionnaire.</p>

Annexe 5 : Grille d'analyse des synopsis

<p>Objet de la séquence : La fable Numéro de la séance analysée : 3 – correspond au cours 2 de la planification initiale Objet de la séance : La structure narrative et les caractéristiques des personnages dans la fable le corbeau et le renard Objectifs de la séance : Dégager la structure narrative d'une fable, les caractéristiques des personnages et les relations qu'ils entretiennent grâce aux indices langagiers Groupe : Enseignante : Jade</p>					
<p>ACTIVITÉ 3</p> <p>LA STRUCTURE NARRATIVE DE LA FABLE LE CORBEAU ET LE RENARD</p>					
Rep ères tem por els	Résumé de l'activité	Dimensions textuelles et langagières impliquées dans l'analyse des textes	Formes de travail (démarches pédagogiques, types d'activités)	Obstacles cognitifs, motivationnels et idéologiques observés	Effets des apprentissag es sur les élèves
3'19 - 13'3 4	Jade dit bonjour à la classe et présente le menu de la période. Elle annonce la poursuite de l'activité sur la fable, tout en indiquant aux élèves qu'elle commencera d'abord par la correction du devoir de la veille (il s'agissait pour les élèves de reconstruire le schéma narratif de la fable Le corbeau et le renard). Jade félicite la classe entière, car tous les élèves ont fait leur devoir. Elle allume son tableau interactif pour corriger l'activité ¹²⁵ en grand groupe. Avant d'entamer la	Text : Travail sur la trame narrative, la structure compositionnelle les actions et leur chronologie (SI-EP-P-D-SF) pour approfondir la compréhension de	Rappel théorique – explications magistrales- Activités de compréhension à l'oral – Reformulation		Élèves impliqués – participation active. Durant toute cette séquence, presque tous

¹²⁵ Correspond à l'activité 3 dans l'ensemble de la séquence.

<p>correction proprement dite, elle apporte des précisions sur la première partie du schéma narratif et pose une question aux élèves : «<i>Alors, pour la situation initiale...la situation initiale, rappelez-vous, il ne se passe rien encore. Donc il n'y a pas d'actions qui sont entreprises ici pour venir dénouer une intrigue. Donc, là il se passe rien. On va présenter les personnages, on va présenter la situation. Donc, qu'est-ce que c'est, ici, la situation initiale de cette fable-là?</i> »</p> <p>Un élève lève la main et donne la réponse attendue : Maître Corbeau, sur un arbre perché, tenait en son bec un fromage.</p> <p>Jade approuve la réponse, félicite l'élève et lui dit qu'il aurait aussi pu reformuler dans ses mots la réponse.</p> <p>Jade donne la parole à un autre élève qui donne aussi une bonne réponse à cette même question portant sur la situation initiale. Elle félicite ce dernier et précise, tout en l'écrivant au tableau, qu'il est important d'avoir dans la réponse deux éléments : l'idée du Corbeau qui est perché sur un arbre et du fromage qu'il tint en son bec. Elle vérifie que les élèves ont bien compris et poursuit en leur demandant d'identifier l'élément déclencheur.</p> <p>Un élève donne la réponse que Jade qualifie d'excellente et reprend pour l'ensemble de la classe : «<i>C'est que le Renard sent l'odeur du fromage attirant un Renard qui passait par là</i> ». Elle écrit aussi cette réponse au tableau et précise que c'est ce qui va attirer le Renard et</p>	<p>la fable étudiée.</p> <p>Avec les élèves, l'enseignante identifie toutes les parties de la fable et met ici en exergue la succession des événements tels que décrits dans le texte. D'une part, les élèves isolent et comprennent mieux les actions des personnages, et d'autre part, plus globalement, ils relient les différentes actions entre elles pour construire le sens global du texte. Cela se perçoit dans les différentes réponses qu'ils donnent puisque celles-ci correspondent aux réponses attendues.</p>	<p>des propositions des élèves par l'enseignante pour clarifier les points à l'ensemble des élèves.</p> <p>L'activité d'analyse et de compréhension textuelle que mène l'enseignante sur cette fable le corbeau et le renard fait suite à un travail individuel que les élèves ont réalisé chez eux après le second cours de la séquence, ce cours-ci étant le 3^{ème}.</p>		<p>les élèves se sont investis dans la tâche. L'ensemble du groupe répondait aux questions formulées par l'enseignante.</p>
---	--	--	--	---

<p>ramène les élèves à la vidéo de cette fable regardée lors de la séance précédente.</p> <p>Jade demande ensuite aux élèves de lui indiquer les 2 péripéties de cette fable. Une élève donne la première péripétie que Jade reprend et écrit au tableau : Le Renard complimente le Corbeau. Un second élève désigné formula la deuxième péripétie que Jade reprend aussi et écrit au tableau : le Corbeau voulait montrer sa voix, alors il se mit à chanter.</p> <p>Jade demande aux autres élèves s'ils ont formulé d'autres réponses. Quelques-uns formulent ceux qu'ils ont écrit, puis elle leur suggère des modifications pour bonifier leurs réponses. Elle demande à l'ensemble de la classe de rajouter une phrase qu'elle écrit au tableau : <i>et il laissa tomber le fromage</i>.</p> <p>Jade poursuit la correction de l'activité en demandant aux élèves d'identifier la partie qui correspond au dénouement. Deux élèves donnent les éléments de réponses attendus et Jade écrit ceux-ci au tableau : <i>Le Renard attrape le fromage. Il dit au Corbeau de ne pas faire confiance à tout le monde</i>. Jade demande aux élèves d'écrire aussi un passage qu'elle lit : « <i>Donc sachez M. le Corbeau que tout flatteur vit au dépens de celui qui l'écoute.</i> »</p>				
--	--	--	--	--

<p>Jade poursuit cette activité en demandant aux élèves la situation finale. Un élève donne la réponse attendue : Le Corbeau se dit qu'il ne se fera plus avoir. Une autre élève, en réponse à une autre question de Jade, donne la morale de cette fable : tout flatteur vit aux dépens de celui qui l'écoute.</p> <p>Jade profite pour engager un échange avec les élèves sur la portée de cette morale. Elle résume et écrit au tableau l'idée qui ressort de cette morale : il faut se méfier des flatteurs. Ces derniers sont des personnes qui veulent plaire dans une intention intéressée en faisant des compliments faux et/ou exagérés. Parfois, ils peuvent être vrais, mais un peu exagérés. Parfois, ils peuvent être faux.</p> <p>Elle laisse une trentaine de secondes aux élèves pour le noter puis passe à la dernière question de cette activité en demandant aux élèves de relater des situations de la vie courante qui pourraient ressembler à cette fable.</p> <p>Jade vérifie que les élèves ont bien compris et leur demande de ranger le questionnaire rempli dans leur classeur, mais de garder avec eux le texte de la fable pour l'activité suivante.</p>				
--	--	--	--	--

	Elle laisse quelques secondes aux élèves pendant qu'elle prépare l'activité suivante au tableau.				
ACTIVITÉ 4 INDICES LANGAGIERS ET CARACTÉRISTIQUES DES PERSONNAGES					
14'1 4 – 48'1 8	<p>Jade annonce aux élèves qu'ils vont travailler encore avec le corbeau et le renard dans le cadre d'une autre activité. Elle leur dit qu'elle va leur expliquer la nature de cette activité-là, leur présenter le tableau qu'ils ont à l'écran et qu'elle va aussi leur en donner une copie. Elle les informe qu'elle leur donne les informations sur ce qu'ils doivent faire et que, par la suite, ils vont pouvoir travailler en équipe de 2.</p> <p>Elle commence par leur faire un bref exposé magistral sur le choix des mots et leur effet de sens dans un texte :</p> <p><i>«Donc, dans un texte, les mots qu'on utilise ne sont pas utilisés au hasard. Les mots qu'on va utiliser, on les choisit. Dans la vie de tous les jours, c'est la même chose. Quand on parle à quelqu'un, quand on écrit un courriel, quand on écrit un texto, on choisit les mots. Puis, les mots qu'on choisit, ça représente</i></p>	<p>Lex et Synt: le choix des mots et leurs effets dans le texte. Ici, dans l'activité présentée, il s'agit pour les élèves de relever tous les indices langagiers (mots, groupes de mots, expressions, types et formes de phrases, figures de style, adjectif, discours rapportés) qui permettent de mieux cerner les caractéristiques des personnages. Ici donc, ce à quoi l'enseignante invite les élèves, c'est une</p>	<p>Dès le début de la séquence, l'enseignante présente les grandes lignes de l'activité, ses attentes et les modalités de travail : en équipe de 2. Même si cela reste anodin, une telle approche, qui consiste à présenter les attentes et à prévenir les élèves que le travail se fera en équipe, est de nature à amener ces élèves à</p>		

	<p><i>notre état d'esprit, ce qu'on pense. Et, il ne faut pas prendre n'importe quel mot. parce que souvent, on va utiliser un mot et puis, on le sait hein... on dit c'est pas tout à fait ça que je voulais dire./ Quand on a fait les textes sur les îles, votre création, l'île que vous avez inventée, donc vous aviez très bien travaillé, vous aviez choisi de bons mots, de bons noms, de bons adjectifs. Parfois, il y en a qui me disaient, ce n'est pas tout à fait ça qu'on veut dire. C'est excellent. Ça, c'est vraiment très bien. C'est la même chose dans les fables. Donc les mots ne sont pas choisis au hasard. Et vous, vous avez le souci de choisir les bons mots, ça c'est vraiment un atout en écriture. C'est aussi un atout dans la vie de tous les jours parce que les relations avec les gens sont meilleures à ce moment-là. Quand on choisit les bons mots, on a des chances de mieux se faire comprendre. et les relations vont être mieux. »</i></p> <p>Elle demande ensuite aux élèves de sortir leur surligneur pour surligner des termes importants dans la consigne que voici :</p> <p>« Plusieurs indices langagiers - c'est-à-dire des mots, des groupes de mots, des</p>	<p>analyse fine des choix lexicaux et syntaxiques de l'auteur et ce que disent ces choix sur les personnages. À terme, cela permettrait aussi de mieux comprendre les relations qui lient les 2 personnages (Le corbeau et le renard) et les actions qu'ils posent ou les termes qu'ils emploient.</p> <p>Afin d'amener les élèves à établir les liens entre les indices langagiers et les caractéristiques des personnages, l'enseignante, l'enseignante explique ce à quoi renvoie chacune des catégories</p>	<p>s'impliquer davantage. Cette variation dans les modalités de travail permettrait de briser la monotonie qu'a imposée la première activité consacrée à la compréhension textuelle.</p> <p>Exposé magistral avec beaucoup d'exemples pour montrer l'effet des mots dans les textes.</p> <p>L'enseignante explique ce qu'englobe le générique indices langagiers et survole chacun d'eux en mentionnant des exemples précis. Durant cette phase de rappel et de précisions, elle</p>		
--	---	--	--	--	--

<p>expressions, des types et formes de phrases - permettent de mieux cerner les caractéristiques des personnages et les relations entre ceux-ci.</p> <p>1) Remplis le tableau qui suit en t'appuyant sur le texte le corbeau et le renard.</p> <p>Elle lit la consigne et leur demande de surligner en premier les termes « les caractéristiques des personnages », « indices langagiers » et « mieux cerner », « les caractéristiques des personnages » et « les relations entre ceux-ci ».</p> <p>Elle leur explique ensuite qu'ils doivent remplir le tableau¹²⁶ qui leur est fourni en s'appuyant sur la fable le corbeau et le renard.</p> <p>Avant de les laisser travailler en équipe, elle fait encore un bref exposé magistral sur la nature des indices langagiers :</p> <p>«Donc, il y a différents indices langagiers. On peut avoir des adjectifs. Donc on peut avoir différentes choses. Ça peut être des classes de mots. Il peut y avoir des noms, des verbes. Là on parle</p>	<p>qu'elle a mentionné plus haut. Ainsi, elle donne des repères aux élèves quant aux différents indices langagiers qu'ils doivent rechercher.</p>	<p>implique les élèves en leur posant des questions qui visent à vérifier leur compréhension, notamment sur les discours rapportés : À mains levées, rappelez-vous ce que vous savez du discours rapporté. Qu'est-ce que c'est?</p> <p>Cet échange lui permet est enrichissant puisqu'il lui permet que les hésitent à répondre aux questions relatives au type de phrases. Elle en profite donc pour apporter des</p>		
---	---	---	--	--

¹²⁶ Tableau de l'activité 4 (voir séquence en annexe)

	<p>d'adjectifs. / Discours rapportés. Les types de phrases. Les figures de style.</p> <p>Les adjectifs, ça va être des mots qui vont soit qualifier soit classifier. Mais, là, si j'ai un adjectif classifiant/ Vous vous rappelez, on avait vu ça vers le mois d'octobre, c'est un peu loin/ Quand c'est classifiant, on donne une classe. Comme « l'ours polaire », l'ours ne peut pas être très polaire. il est polaire ou il ne l'est pas. Le système solaire : il est solaire ou il ne l'est pas. On ne peut pas dire très solaire. Par contre, quand c'est un adjectif qui est qualifiant, on donne une qualité. Ça peut être une qualité ou encore un défaut. Une personne orgueilleuse-très orgueilleuse. On pourrait mettre un adverbe devant. Ou ça peut être quelque chose de positif. Une personne aimable – courtoise – très courtoise. ici on parle d'adjectifs, on va plus chercher du bord de qualifiant que classifiant.</p> <p>»</p> <p>Jade s'interrompt pour demander aux élèves ce qu'ils savent du discours rapporté et sur la manière dont on le reconnaît. Plusieurs élèves interviennent et apportent différentes réponses qu'elle valide et reprend : « quand on dit ce qu'il a dit »; « on rapporte les</p>		<p>précisions sur les types en donnant des exemples concrets aux élèves.</p>		
--	---	--	--	--	--

<p>paroles de quelqu'un » ; « il y a des guillemets »; « quand il y a des tirets ».</p> <p>Jade poursuit en demandant ce qu'est un type de phrase. Face au silence de du groupe, elle donne un exemple de phrase et demande aux élèves d'en préciser le type : Quelle magnifique journée !</p> <p>Affirmative, répond un élève. Un autre précise : exclamatif.</p> <p>Jade valide ces réponses et apporte des précisions plus générales sur les types de phrases :</p> <p>« Exclamative. Oui, elle est de type exclamatif. / Donc de type interrogatif, de type exclamatif, ça nous dénote... on voit les sentiments de la personne. Donc si je dis Quelle magnifique journée!, vous allez voir que je trouve ça beau. Si je vous dis Quelle journée épouvantable!, il y a des adjectifs aussi... j'utilise des adjectifs / j'utilise aussi un type de phrase précis. / Ensuite de ça, tout ce qui est interrogation, je me pose une question, j'ai un doute, une question, je cherche une réponse. Est-ce que les phrases impératives pourraient faire partir de ça ? Fais ton devoir – Mange ta soupe – Vous voyez mes émotions ou un jugement ? Est-ce qu'on</p>				
--	--	--	--	--

	<p>voit ça ? »</p> <p>Après ces précisions sur les types de phrases, Jade poursuit ses explications sur les indices langagiers en abordant les figures de style. Elle leur précise qu'ils doivent identifier uniquement les comparaisons et métaphores puis rappelle :</p> <p>«Une comparaison. Rappelez-vous quand je compare deux choses : Tu ressembles à ta mère. / Ça peut être différent aussi. Ton nez est comme celui de ta mère. Ton nez est différent de celui de ton père. / Donc, ça peut être positif ou négatif. On a toujours un comparé et un comparant. Donc ça peut être ça ou ça peut être une comparaison qui est sous-entendue. Sans comme, tel, semblable à. Mais on compare quelque chose à... C'est plus une image. Comme si c'était une figure poétique. Comme quand on parle de l'aurore aux doigts de rose... Il y a comme des doigts dans le ciel. à ce moment-là, c'est plus métaphorique. C'est plus poétique. Donc ici, c'est de ça dont on parle. Donc je ne veux pas trop vous donner de réponse. C'est juste pour faire une petite tournée pour vous aider. »</p> <p>Jade poursuit pendant quelques minutes ses</p>				
--	---	--	--	--	--

	<p>explications puis indiquent aux élèves le nombre d’adjectifs, de discours rapportés, de types de phrases et de figures de styles qu’ils doivent trouver. Elle leur demande ensuite de se mettre en équipe de 2 ou de 3 (avec son accord dans ce cas-ci) pour travailler pendant 20 minutes.</p> <p>Les élèves travaillent en équipe et Jade circule d’une équipe à l’autre pendant une vingtaine de minutes.</p>				
CORRECTION DE L’ACTIVITÉ 4 : INDICES LANGAGIERS ET CARACTÉRISTIQUES DES PERSONNAGES					
48’18 – 1’10’3’10 Partie 2 du film	<p>Jade décide d’y aller avec la correction même s’il y en a qui n’ont pas tout fait, et elle le leur dit. Elle leur précise que l’activité a pour objectif de voir la manière dont la fable se construit : choix des mots et structure des phrases.</p> <p>Elle demande en premier aux élèves de formuler les adjectifs qu’ils ont identifiés. Une élève donne la réponse attendue : joli, beau, bon, belle, large, confus, honteux.</p> <p>Jade demande ensuite aux élèves de justifier l’utilisation des trois adjectifs joli, beau, bon. Un élève formule la réponse attendue que Jade écrit au tableau: le Renard complimente le Corbeau pour avoir le fromage.</p>	<p>Lex : Les élèves identifient plusieurs adjectifs utilisés par La Fontaine dans cette fable : joli, beau, bon, belle, large, confus, honteux.</p> <p>Pour les élèves, joli, beau, belle, bon sont des mots utilisés par le Renard pour complimenter le Corbeau afin d’obtenir le</p>	Retour en grand groupe- Activité orale.		Les réponses des élèves permettent d’affirmer que ce travail sur les ressources langagières et textuelles favorise une analyse et une compréhension plus fine de cette fable.

<p>Jade demande également aux élèves de justifier le choix de l'adjectif belle. Un élève donne la réponse attendue. Jade la reprend et l'écrit au tableau : Effectivement, ici c'est pour caractériser la voix du Corbeau. Elle rajoute que la voix du Corbeau est un détail important, car il le complimente pour qu'il ouvre la bouche s'il veut attraper le fromage.</p> <p>Jade demande aux élèves de justifier l'utilisation de large.</p> <p>Une élève répond : Le Renard nargue le Corbeau. Jade valide la réponse en soutenant que le Renard a effectivement une attitude condescendante. Mais relance la question sur l'utilisation de l'adjectif large.</p> <p>Une autre élève formule la réponse attendue : Il est content que le Renard l'ait complimenté. Il est heureux de ça.</p> <p>Jade approuve et reprend la réponse au tableau. Puis elle demande finalement à quoi servent les adjectifs heureux et confus ? Un élève donne une réponse que Jade approuve et écrit au tableau pour l'ensemble de la classe : il est frustré et gêné d'avoir été piégé. Ce sont les émotions du Corbeau.</p> <p>Jade demande ensuite aux élèves de lui</p>	<p>fromage que ce dernier a en bouche. Ces termes montrent ainsi le caractère rusé du Renard. Par exemple, l'adjectif belle sert à qualifier la voix du Corbeau afin que ce dernier ouvre sa bouche et perde le fromage qu'il y tient.</p> <p>D'ailleurs, les élèves comprennent et relève le fait que cette ruse du Renard porte fruit puisqu'il finit par ouvrir la bouche et laisser tomber, par mégarde, le fromage qu'il tenait.</p> <p>Plus loin, les élèves relèvent et justifient l'utilisation des adjectifs heureux</p>			
---	---	--	--	--

<p>indiquer les discours rapportés qu'ils ont identifiés. Une élève apporte une réponse attendue. Jade mentionne aux élèves que pour identifier un discours rapporté direct, ils n'ont pas besoin de lire le contenu. Ils peuvent se fier aux guillemets. Elle rappelle aussi que cela peut être des dialogues avec des tirets. Ensuite, elle lit l'extrait de la fable en question qui constitue un discours rapporté, puis demande aux élèves ce que ce discours rapporté nous apprend :</p> <p><i>« Hé ! Bonjour, Monsieur du Corbeau. Que vous êtes joli ! Que vous me semblez beau ! Sans mentir, si votre ramage Se rapporte à votre plumage, Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois. »</i></p> <p>Une élève donne la réponse attendue. Jade la reprend et l'écrit au tableau : le Renard complimente le Corbeau. Il le flatte pour avoir son fromage.</p> <p>Jade demande aux élèves le second discours direct qu'ils ont identifié.</p> <p>Une élève répond : à partir de « mon bon monsieur » jusqu'à « sans doute » et précise que ce passage nous montre que le Renard fait la morale au Corbeau et que le Corbeau s'est fait avoir. Jade reprend et</p>	<p>et confus qui sont associés au Corbeau : il est frustré et gêné d'avoir été piégé. Ce sont les émotions du Corbeau.</p> <p>Synt : Les élèves relèves des échanges entre les deux protagonistes, qui selon eux, montre encore la ruse du Renard : <i>« Hé ! Bonjour, Monsieur du Corbeau. Que vous êtes joli ! Que vous me semblez beau ! Sans mentir, si votre ramage Se rapporte à votre plumage, Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois. »</i></p> <p><i>Aussi, les élèves</i></p>			
--	---	--	--	--

<p>écrit cette réponse au tableau.</p> <p>Jade demande aux élèves les types de phrases qu'ils ont trouvés. Les élèves formulent et justifient plusieurs réponses que Jade reprend et écrit au tableau :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que vous êtes joli! – phrase exclamative qui sert à complimenter le Corbeau. ▪ Apprenez que tout flatteur vit au dépens de celui qui l'écoute. – phrase impérative. <p>Jade donne aux élèves une phrase exclamative qu'ils auraient pu relever, car elle permet au Renard de complimenter le Corbeau et elle permet ainsi de voir le type de relation qui unit ces deux personnages : Que vous me semblez beau!</p> <p>Jade demande aux élèves d'indiquer la figure de style qu'ils ont trouvée et d'en justifier l'utilisation.</p> <p>Une élève donne la bonne réponse : Vous êtes le Phoenix des hôtes de ces bois. Le Renard utilise la métaphore pour dire au Corbeau qu'il est le roi de la forêt. Donc pour flatter le Corbeau.</p> <p>Un autre élève formule une réponse</p>	<p><i>relèvent des phrases dont la construction permet</i></p> <p>de complimenter (type exclamatif - Que vous êtes joli!) ou de formuler une morale (type impératif - Apprenez que tout flatteur vit au dépens de celui qui l'écoute)</p> <p>Styl : Les élèves relèvent la métaphore Vous êtes le Phoenix des hôtes de ces bois qui, selon eux, est utilisée par le Renard pour flatter le Corbeau.</p> <p>À la question de savoir ce qu'ils retirent de cette activité en lien</p>			
---	---	--	--	--

<p>inattendue que Jade finit par accepter après des explications : <i>Sans mentir si votre ramage se rapporte à votre plumage</i>. Phrase qui compare la voix et les plumes.</p> <p>Jade demande ensuite aux élèves la signification de la métaphore <i>Vous êtes le Phoenix des hôtes de ces bois</i>. Jade approuve et reprend la réponse d'un élève qui affirme que le Phoenix est oiseau majestueux. Donc cette expression est un compliment du Renard pour avoir le fromage. C'est comme si c'est vraiment quelqu'un de supérieurs aux autres animaux de ces bois. Elle rajoute aussi que c'est un oiseau mythologique qui renaît de ses cendres.</p> <p>Jade entame le bilan de cette activité. Elle demande aux élèves ce qu'ils retirent de cet exercice par rapport aux caractéristiques. Plusieurs réponses sont formulées par les élèves et validées par Jade :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ On peut utiliser plusieurs moyens pour faire comprendre aux lecteurs les relations entre les personnages et les émotions : Les adjectifs, les types de phrases, les discours rapportés, les figures de style. ▪ Les adjectifs, les types de phrases, les 	<p>avec les caractéristiques des personnages, les élèves formulent plusieurs constats :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ On peut utiliser plusieurs moyens pour faire comprendre aux lecteurs les relations entre les personnages et les émotions : Les adjectifs, les types de phrases, les discours rapportés, les figures de style. ▪ Les adjectifs, les types de phrases, les 			
---	---	--	--	--

	<p>discours rapportés, les figures de style, des mots qui marquent la supériorité, qui marquent l'infériorité.</p> <p>Puis Jade demande la manière dont on peut introduire la morale dans une fable. Un élève apporte une réponse attendue : on peut la mettre dans un dialogue. On peut utiliser l'impératif.</p> <p>Jade finalise l'activité en expliquant aux élèves qu'ils devront intégrer ces différents éléments dans la production de leur fable.</p>	<p>discours rapportés, les figures de style, des mots qui marquent la supériorité, qui marquent l'infériorité.</p>			
--	---	--	--	--	--

Titre de la recherche : Élaboration et expérimentations de séquences didactiques articulant l'enseignement de la langue à l'enseignement des textes littéraires aux secondaires québécois et suisse

Présentation du chercheur

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de doctorat en cotutelle de Florent Biao, dirigé par Joaquim Dolz-Mestre, de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève et Erick Falardeau, du département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature de l'étude

La recherche a pour but d'élaborer, de tester et de valider des dispositifs didactiques qui permettent de rendre plus cohésives les deux composantes centrales de la discipline « français », langue et littérature, pour contribuer au développement des compétences langagières des élèves. Plus spécifiquement, nous voulons (1) élaborer avec les enseignants-participants des dispositifs didactiques qui articulent l'étude de la langue et des textes littéraires, (2) expérimenter et valider avec vous ces dispositifs et (3) analyser leur mise en œuvre et leur impact uniquement sur les pratiques d'enseignement de la discipline « français ».

Déroulement de la participation

Votre participation à cette recherche se décline en trois temps :

1) élaboration d'une séquence en collaboration avec le chercheur principal et deux autres enseignants de français dans le cadre de 2 à 4 rencontres d'environ une (1) heure se déroulant sur votre lieu de travail, durant vos heures de travail régulières (temps de travail personnel), aux moments qui vous conviennent (familiarisation avec l'approche didactique retenue, analyse à priori d'un objet de la recherche – le genre sur lequel portera la séquence, choix des supports audios¹²⁷, audiovisuels et/ou écrits, des caractéristiques du genre qui feront l'objet d'ateliers dans le cadre de la séquence, du type d'évaluation, de la durée – nombre de périodes – approximative de la séquence, élaboration des activités, du matériel didactique nécessaire et des grilles et échelles d'évaluation);

¹²⁷ Ce document adopte l'orthographe rectifiée acceptée par l'Académie française en 1990.

2) expérimentation de la séquence élaborée auprès d'un (1) ou de deux (2) de vos groupes d'élèves en situation réelle d'enseignement, selon le nombre de séances de lors de l'élaboration de la séquence (entre 5 et 7 séances) – captations audiovisuelles effectuées par le chercheur principal à cette étape;

3) explicitation de votre pratique (choix didactiques et pédagogiques effectués en situation d'enseignement, lors de l'expérimentation de la séquence) au chercheur principal lors d'une activité que l'on nomme « entretien d'explicitation » : avec le chercheur, vous visionnez des extraits des captations audiovisuelles de l'expérimentation de la séquence afin de verbaliser explicitement vos décisions, vos actions, vos interventions, etc. Le but de l'activité est d'expliquer ce que vous avez fait et d'amener le chercheur à comprendre votre pratique selon votre perspective.

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation

Le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de contribuer au développement de la recherche en didactique du français langue première.

Le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de réfléchir, de discuter et de vivre l'expérience de l'élaboration et de l'expérimentation d'une séquence didactique portant sur l'articulation langue-texte en français.

Il est possible que le fait d'enseigner en présence du chercheur et devant une caméra audiovisuelle génère un stress ou vous occasionne une gêne. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec le chercheur. Celui-ci pourra vous proposer une solution adéquate (exercices, aide à la préparation, etc.).

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir le chercheur dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits.

Modalités relatives aux captations audiovisuelles

Acceptez-vous d'être filmé lors de l'expérimentation de la séquence didactique en classe (cinq [5] à sept [7] séances), sachant que ces enregistrements vidéos ne seront jamais diffusés et qu'ils seront détruits en même temps que tout le matériel de la recherche?

Oui _____ Non _____

Si vous désirez que votre visage soit brouillé au montage final ou que vous désirez être placé dos à la caméra, veuillez s'il vous plait l'indiquer : _____ visage brouillé
_____ filmé de dos.

Acceptez-vous d'être enregistré lors de la réalisation de l'entretien d'explicitation individuel, sachant que ces enregistrements ne seront jamais diffusés et qu'ils seront détruits en même temps que tout le matériel de la recherche?

Oui _____ Non _____

Si vous désirez que votre visage soit brouillé au montage final ou que vous désirez être placé dos à la caméra, veuillez s'il vous plait l'indiquer : _____ visage brouillé
_____ filmé de dos.

Confidentialité et gestion des données

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants :

- les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport ;
- les divers documents de la recherche seront codifiés et seul le chercheur aura accès à la liste des noms et des codes ;
- les matériaux de la recherche, dans le cas présent les comptes rendus des séances destinées à l'élaboration de la séquence, les enregistrements, les comptes rendus verbaux des enregistrements générés par la suite, seront conservés sur ordinateur et disque dur externe et protégés par un mot de passe, connu seulement de l'étudiant chercheur responsable du projet. Les enregistrements seront détruits au plus tard cinq (5) ans après la fin de la recherche, soit en juin 2024 ;
- la recherche fera l'objet de publications dans des revues scientifiques, et aucun participant ne pourra y être identifié ;
- un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document, juste après l'espace prévu pour leur signature.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

Signatures

Je soussigné(e) _____ consens librement à participer à la recherche intitulée : **Élaboration et expérimentations de séquences didactiques**

articulant l'enseignement de la langue à l'enseignement des textes littéraires aux secondaires québécois et suisse. J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature du participant, de la participante

Date

Un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document. **Les résultats ne seront pas disponibles avant le printemps 2019. Si cette adresse changeait d'ici cette date, vous êtes invité(e) à informer le chercheur de la nouvelle adresse où vous souhaitez recevoir ce document.**

L'adresse (électronique ou postale) à laquelle je souhaite recevoir un court résumé des résultats de la recherche est la suivante :

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Signature du chercheur

Date

Renseignements supplémentaires

Si vous avez des questions sur la recherche, sur les implications de votre participation ou si vous souhaitez vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Florent Biao, doctorant responsable de la recherche, au numéro de téléphone suivant : 1-(581) 777-XXXX, ou à l'adresse courriel suivante : Agbelemiche.Biao@etu.unige.ch ou Florent.Biao.1@ulaval.ca.

Annexe 7 : Séquence slam – version 2 + corrigé – double expérimentation à Lévis

Français Le slam

Qu'est-ce que le slam ?

As-tu déjà entendu parler du slam ?

- ✓ Oui
- ✓ Non

De quel(s) genre(s) que tu connais se rapproche le slam ?

- ✓ Le roman.
- ✓ La poésie.
- ✓ Le théâtre.
- ✓ La chanson.
- ✓ L'autobiographie.
- ✓ Le texte argumentatif.

Connais-tu des auteurs de slam ?

Production initiale

Essaie d'écrire un slam selon les consignes suivantes.

TYPE DE TRAVAIL	Collectif (à deux ou trois)
THÈME	La déception en amitié ; l'amour ; la jalousie ; le bonheur ; l'amitié ; l'école ; l'adolescence
LONGUEUR	15 à 25 vers / 150 à 200 mots
PERSONNE	Première personne (singulier ou pluriel) : « je » ou « nous »
EXPRESSION	Exprimer ou susciter une émotion, un mécontentement.

J'écris à l'oral de Grand corps malade



Grand Corps Malade

De son vrai nom, Fabien Marsaud, est né en France en 1977. Amateur de natation, il devient handicapé à la suite d'un mauvais plongeon dans une piscine. Lui, qui était passionné par les sports, se voit contraint de renoncer aux sports. Après sa rééducation, il retrouve l'usage partiel de ses jambes : c'est alors qu'il adopte le

pseudonyme de Grand Corps Malade... Son premier album, *Midi 20*, connaît un grand succès dès sa sortie en 2006. Depuis, il n'a cessé de confirmer son talent pour l'écriture et la poésie à travers les autres succès qu'il a connus.

Texte

C'était un soir sans histoire une fin de journée au destin sobre
21h sans espoir un mercredi d'octobre,
Sur le macadam fatigué trottoir en pente rue des Dames
Très loin des drames agités c'est ma première soirée slam
Des êtres humains dans un café sont regroupés pour s'écouter,
Ils prennent la parole un par un et mes oreilles sont envoûtées
Des humains à égalité chacun est libre de se lancer,
Le principe est très simple encore fallait-il y penser
Je suis d'abord resté passif, mais j'ai tout de suite rêvé d'action
Je suis d'abord resté pensif pour comprendre cette révélation
J'ai pris une avalanche de rimes et une cascade de thèmes
Si loin du star-system tu restes tard si t'aimes
Quelques instants après j'ai déterré l'encrier,
En créant sans prier
Pour hurler sans crier,
Sans accroc sans vriller
Dans la voix l'encre y est
Pour recevoir sans briller
Et donner sans trier
Le slam a giflé mon esprit puis libère les passions,
Secouant mon envie créative restée en hibernation,
A la recherche de ces ambiances dans tout Paris je vais zoner
C'est décidé ma voix est libre et son timbre va raisonner
La poésie dans les bars a rendez-vous avec la vie,
Je l'ai vu et tu le vis,
Je l'avoue je l'ai suivi,

Elle prend forme elle grandit
Elle rayonne et elle s'entend,
Elle t'enlace et une fois qu'elle te tient elle prend son temps
La poésie dans les bars ne sort que dans nos voix,
Le concept même de ces soirées est un poème qui s'entrevoit
La poésie se cache partout, sur le comptoir dans ton demi,
Elle déborde sur le trottoir et se propage l'épidémie
Moi j'oublierai jamais l'année où j'ai choppé le virus,
Quand tu trébuches sur un hasard et que tu tombes sur un bonus
Ces soirées où l'on se livre, ces moments où l'on se lève,
Des heures à user nos salives, croquer les mots jusqu'à la sève
J'oublierai pas ces instants rares où la nuit sert de terrain
A la recherche de l'éphémère moitié inquiet moitié serein
J'sais pas si le bonheur se touche, mais on l'a peut-être frôlé deux trois fois,
Dans cette atmosphère un peu louche se reflétant dans nos voix
J'oublierai pas ces cœurs ouverts de toute provenance et de tout âge,
Unie dans l'envie de découvrir dans l'écoute et le partage
Ceux qui étaient là ne changeraient rien même si tout était à refaire
Et puis en plus un texte dit c'était quand même un verre offert
Ces soirées sont toujours là, mais le mieux c'est quand tu fais connaissance,
Rien ne vaut le charme de l'inconnu la découverte et l'innocence
Cette nostalgie me rappelle souvent que j'ai aussi serré des mains,
Des rencontres qui font que t'aimerais qu'hier déteigne sur demain
J'suis toujours plein de motivation et je récidive sans façon,
Recherchant cette sensation qui vaut bien 700 passions
De cette époque non révolue j'ai reçu un héritage viral
Une manie qui ne me quitte plus c'est vrai, j'écris à l'oral
C'était un soir sans histoire une fin de journée au destin sobre
21h sans espoir un mercredi d'octobre.
J'ai entendu des voix qui touchent comme des chorales dans mon moral
Depuis j'ai de l'encre plein la bouche, depuis j'écris à l'oral.

Questions

Quels sont les thèmes abordés ? Choisis une couleur par thème et souligne les mots qui s'y rapportent.

Liste des thèmes : **slam** – **création** – **passion**

C'était un soir sans histoire une fin de journée au destin sobre
21h sans espoir un mercredi d'octobre,
Sur le macadam fatigué trottoir en pente rue des Dames
Très loin des drames agités c'est **ma première soirée slam**
Des êtres humains dans un café sont **regroupés pour s'écouter**,
Ils prennent la parole un par un et **mes oreilles sont envoûtées**
Des humains à égalité chacun est libre de se lancer,
Le principe est très simple encore fallait-il y penser
Je suis d'abord resté passif, mais **j'ai tout de suite rêvé d'action**

Je suis d'abord resté pensif pour comprendre cette révélation
J'ai pris **une avalanche de rimes et une cascade de thèmes**
Si loin du star-system **tu restes tard si t'aimes**
Quelques instants après **j'ai déterré l'encrier**,
En créant sans prier
Pour hurler sans crier,
Sans accroc sans vriller
Dans la voix l'encre y est
Pour recevoir sans briller
Et donner sans trier

Le slam a giflé mon esprit puis libère les passions,
Secouant mon envie créative restée en hibernation,
A la recherche de ces ambiances dans tout Paris je vais zoner
C'est décidé **ma voix est libre et son timbre va raisonner**
La poésie dans les bars a rendez-vous avec la vie,
Je l'ai vu et tu le vis,
Je l'avoue, je l'ai suivi,
Elle prend forme, elle grandit
Elle rayonne et elle s'entend,

Elle t'enlace et une fois qu'elle te tient elle prend son temps
La poésie dans les bars ne sort que dans nos voix,
Le concept même de ces soirées est **un poème qui s'entrevoit**
La poésie se cache partout, sur le comptoir dans ton demi,

Elle déborde sur le trottoir **et se propage l'épidémie**
Moi j'oublierai jamais l'année où j'ai choppé le virus,
Quand tu trébuches sur un hasard et que tu tombes sur un bonus
Ces soirées où l'on se livre, ces moments où l'on se lève,
Des heures à user nos salives, **croquer les mots** jusqu'à la sève
J'oublierai pas ces instants rares où la nuit sert de terrain
A la recherche de l'éphémère moitié inquiet moitié serein
J'sais pas si le bonheur se touche, mais on l'a peut-être frôlé 2-3 fois,

Dans cette atmosphère un peu louche se reflétant dans nos voix
J'oublierai pas **ces cœurs ouverts** de toute provenance et de tout âge,
Unis dans l'envie de découvrir dans l'écoute et le partage
Ceux qui étaient là ne changeraient rien même si tout était à refaire
Et puis en plus un texte dit c'était quand même un verre offert
Ces soirées sont toujours là, mais le mieux c'est quand tu fais
connaissance,
Rien ne vaut **le charme de l'inconnu la découverte et l'innocence**

Cette nostalgie me rappelle souvent que j'ai aussi serré des mains,
Des rencontres qui font que t'aimerais qu'hier déteigne sur demain
J'suis toujours plein de motivation et je récidive sans façon,
Recherchant cette sensation qui vaut bien 700 passions
De cette époque non révolue **j'ai reçu un héritage viral**
Une manie qui ne me quitte plus c'est vrai, **j'écris à l'oral**
C'était un soir sans histoire une fin de journée au destin sobre
21h sans espoir un mercredi d'octobre.
J'ai entendu **des voix qui touchent comme des chorales** dans mon moral
Depuis j'ai de l'encre plein la bouche, depuis j'écris à l'oral.

Choisis une couleur et mets en évidence les indices de temps et de lieu, indices marquant la progression.

indices de temps, indices de lieu, indices de progression utilisés par l'auteur

C'était un soir sans histoire une fin de journée au destin sobre
21h sans espoir un mercredi d'octobre,
Sur le macadam fatigué trottoir en pente rue des Dames
Très loin des drames agités c'est ma première soirée slam
Des êtres humains dans un café sont regroupés pour s'écouter,
Ils prennent la parole un par un et mes oreilles sont envoûtées
Des humains à égalité chacun est libre de se lancer,
Le principe est très simple encore fallait-il y penser
Je suis d'abord resté passif, mais j'ai tout de suite rêvé d'action

Je suis d'abord resté pensif pour comprendre cette révélation
J'ai pris une avalanche de rimes et une cascade de thèmes
Si loin du star-system tu restes tard si t'aimes
Quelques instants après j'ai déterré l'encrier,
En créant sans prier
Pour hurler sans crier,
Sans accroc sans vriller
Dans la voix l'encre y est
Pour recevoir sans briller
Et donner sans trier

Le slam a giflé mon esprit puis libère les passions,
Secouant mon envie créative restée en hibernation,
A la recherche de ces ambiances dans tout Paris je vais zoner
C'est décidé ma voix est libre et son timbre va raisonner
La poésie dans les bars a rendez-vous avec la vie,
Je l'ai vu et tu le vis,
Je l'avoue, je l'ai suivi,
Elle prend forme, elle grandit
Elle rayonne et elle s'entend,

Elle t'enlace et une fois qu'elle te tient elle prend son temps
La poésie dans les bars ne sort que dans nos voix,
Le concept même de ces soirées est un poème qui s'entrevoit
La poésie se cache partout, sur le comptoir dans ton demi,
Elle déborde sur le trottoir et se propage l'épidémie
Moi j'oublierai jamais l'année où j'ai choppé le virus,

Quand tu trébuches sur un hasard et que tu tombes sur un bonus
Ces soirées où l'on se livre, ces moments où l'on se lève,
Des heures à user nos salives, croquer les mots jusqu'à la sève
J'oublierai pas ces instants rares où la nuit sert de terrain
A la recherche de l'éphémère moitié inquiet moitié serein
J'sais pas si le bonheur se touche, mais on l'a peut-être frôlé 2-3 fois,

Dans cette atmosphère un peu louche se reflétant dans nos voix
J'oublierai pas ces cœurs ouverts de toute provenance et de tout âge,
Unie dans l'envie de découvrir dans l'écoute et le partage
Ceux qui étaient là ne changeraient rien même si tout était à refaire
Et puis en plus un texte dit c'était quand même un verre offert
Ces soirées sont toujours là, mais le mieux c'est quand tu fais connaissance,
Rien ne vaut le charme de l'inconnu la découverte et l'innocence

Cette nostalgie me rappelle souvent que j'ai aussi serré des mains,
Des rencontres qui font que t'aimerais qu'hier déteigne sur demain
J'suis toujours plein de motivation et je récidive sans façon,
Recherchant cette sensation qui vaut bien 700 passions
De cette époque non révolue j'ai reçu un héritage viral
Une manie qui ne me quitte plus c'est vrai, j'écris à l'oral
C'était un soir sans histoire une fin de journée au destin sobre
21h sans espoir un mercredi d'octobre.
J'ai entendu des voix qui touchent comme des chorales dans mon moral
Depuis j'ai de l'encre plein la bouche, depuis j'écris à l'oral.

Tu peux remarquer que la présentation du texte ressemble à celle d'une poésie. Quels points communs peux-tu constater entre la poésie et le slam ?

Les rimes, le rythme, les figures de style, le « je » lyrique.

Le slam prend en général quelques libertés avec la structure des phrases en français. Rappelle en général comment est structurée une phrase en français.

Sujet + Prédicat + (Complément de phrase).

Donne un exemple tiré du slam *J'écris à l'oral* qui répondrait à cette structure.

La poésie dans les bars a rendez-vous avec la vie

J'ai pris une avalanche de rimes et une cascade de thèmes OU

Quelques instants après j'ai déterré l'encier

Trouve maintenant deux phrases qui ne respectent pas cette structure. Recopie-les.

Le principe est très simple encore fallait-il y penser

Quand tu trébuches sur un hasard et que tu tombes sur un bonus

Justifie maintenant l'intérêt de ces infractions à la grammaire.

Le recours à ces phrases non conformes au modèle de P facilite l'oralisation du texte écrit. En effet, la syntaxe de l'écrit est différente de celle de l'oral. Ce type de phrases confère au texte une dimension orale.

Voici les quatre derniers vers de la troisième strophe. Relis-les et réponds aux questions.

Je l'ai vu et tu le vis,
Je l'avoue je l'ai suivi,
Elle prend forme elle grandit
Elle rayonne et elle s'entend,
Entoure les coordonnants.

**Quelles phrases sont coordonnées et lesquelles ne le sont pas ?
Qu'en conclure ?**

Verbe 1 – Verbe 2 – Coordonnant ou élément de juxtaposition.

Je l'**ai vu** **et** tu le **vis**

Je l'**avoue**, je l'**ai suivi**

Elle **prend** forme, elle **grandit**

Elle **rayonne** **et** elle s'**entend**

La complexification des phrases peut se faire par ces procédés de coordination et de juxtaposition beaucoup plus simple que la subordination. Sur un autre plan, on peut voir que le recours à ces phrases très courtes permet d'accélérer le rythme du texte.

Théorie

Maintenant que tu as découvert ce qu'était le slam, écoute la présentation PowerPoint et prends des notes, afin de mettre au propre tes connaissances.

Qu'est-ce que le slam ?

Genre au croisement de la poésie et de la chanson

On parle donc de poésie orale, oralisée et poésie performée (Émery-Bruneau, 2016)

Pourquoi poésie orale ?

Parce que le slam est un genre dont la production, la transmission et la réception ont été conçues en fonction de la dimension orale : le ton, le registre, le style, les alternances, le rythme, l'organisation syntaxique (construction des phrases – beaucoup de phrases à construction particulière).

Pourquoi poésie oralisée ?

Importance accordée à la voix, à l'interprétation (donc à la manière dont le texte est dit).
Texte produit pour s'adresser à un auditoire (donc rupture de ce qu'on appelle le pacte narratif classique puisque dans le slam, le diseur peut interpeler son auditoire et rompre l'illusion romanesque – vraisemblance – propre aux textes écrits comme la poésie classique ou le roman).

Primauté à l'intonation, à la respiration, aux pauses qui, dans une certaines mesures, sont aussi des messages. Ce qui n'est pas le cas dans les autres genres oraux.

Pourquoi performée ?

Emery Bruneau rattache la performance à 5 éléments : le temps du slam éphémère et immédiat ; le slam se déroule dans un espace déterminé ; un performeur qui interprète son propre texte ; finalité de faire rire ou de convaincre sur le champ ; des perceptions sensorielles et réactions simultanées des spectateurs.

Que peut-on travailler avec le slam comme genre ?

Les caractéristiques textuelles (poésie orale, oralisée et performée)

Les caractéristiques syntaxiques (types de phrases – phrases à constructions particulières)

Les caractéristiques stylistiques (figures de styles)

Les marques énonciatives (traces de l'auteur – ou des spectateurs)

Les marques de modalisation

Le lexique (vocabulaire connoté)

***Je suis tu m'es* de David Goudreault**
David Goudreault

David Goudreault est originaire du Québec. Né à Trois-Rivières en 1980, il fait très tôt de la poésie son passe-temps favori. Il participe à plusieurs soirées de slam et remporte en 2011 la coupe du monde de slam de poésie à Paris. Il est aussi romancier. En 2015, son premier roman, *La bête et sa mère*, a été promu au rang de best-seller.



Texte

Je suis à la rue

Je suis à la vue

Juste sous ton nez

Presque sous ton aile...

Je suis Steve

Gabrielle

Audrey

Eduardo

Mohammed

Gilles

Jessie

Je suis

Tu es

Je suis tué

Je suis l'indifférence et les préjugés

Je suis la différence et le jugement

Je suis

Tu es

Je suis tué par votre silence...

Je suis blanc

Noir ou jaune

Même que souvent

Je suis gris comme la faune

Ou vert fluo

Picoté bleu électrique

Envers ceux qui me regardent de haut

Je suis indigo éclectique

L'isolement n'a pas de couleur

A l'odeur du vide comme les dollars

Ma douleur
Bien au-delà de l'art
Un trou à la place de l'enthousiasme
Dans un monde où ne compte que le cul ou l'écu
De trop, faire figure d'ectoplasme
Jouer leur jeu ou être reclus
La famine fait mine de rien
Je pousse des carrosses qui ont l'air plein
Grand buffet derrière la vitrine des apparences
Je n'ai pas le moi de passe
Alors je grignote mes carences
En ces temps de tant de bling-bling
Où l'ouverture d'esprit est prise
Dans l'image et son emprise
Plus hermétique que la prison de Sing-Sing
Je cherche l'amour, cherche un signe
J'essaie de lire entre les lignes
Essaie de trouver le sens à la partie de cash-cash
Où les insignes de piasse flashent
On est tous dignes d'avoir une place
Dans les bras d'un ami, dans un palace
Dans un petit 2 et demi ou sur un temps de glace
Si je suis dans l'embarras
C'est parce qu'on m'a dit « débarrasse »
Je suis
Tu es
Je suis tué par votre silence...
À se faire regarder comme un voleur
C'est bien de valeur
Mais on comprend vite notre valeur
Dix piasses la danse ou dix piasses de l'heure
Ça a l'air que l'égalité c'était un leurre
Leur façon de se faire plus de lueurs
Dans leur chimère.
Dans nos chaumières
Y fait frette en plein fait divers
Les biens nantis même bien gentils
Ne font pas de paris
Sur ceux qui touchent le fond du baril
Y a pas que les drogues qui sont dures
Ce n'est pas toutes les fins de mois qui s'endurent

Alors un jour à la froid
Je me demande...
Est-ce que je suis de ce monde
Est-ce que je suis vraiment seul
Est-ce que je me bats encore un round
Est-ce que c'est ce qu'ils veulent?
Ils vont voir
Je vais l'ouvrir ma grande... Âme
Je m'aime, je merci et même si
Être à jeun, ce n'est pas un jeu
Et faire partie de vous, ce n'est pas un je
Partout tout le temps pourtant
Je suis!
Tu es!
Je suis tué par votre silence...
Votre si long silence
Votre sillon dans mes émotions et vos sciences
Si en ce moment
Tu sens
Tu ressens
Tu sais
Ensemble, tout prend son sens
Essaie !
Qu'on se rassemble
Sans faux-semblants
Sans s'endimancher
Juste voir son reflet dans l'autre
Et s'y pencher...
Sans rejet et sans fautes
Comprendre que sa détresse
C'est aussi la nôtre
Nous sommes tous un cheveu de la même tresse
Tous descendants de la même côte
Que tu aies ou non la bourse
Que tu aies ou non la cote
Que tu sois dans la course
Ou que tu marches avec un caillou dans ta botte
Je suis !
Tu es !
Nous sommes, en somme
Ensemble!...

Questions

Figures de style

Repère dans ce texte des figures de style.

Comparaisons : « **Je suis gris comme la faune** » ; « **à l'odeur du vide comme les dollars** »

Métaphores : « **Je suis l'indifférence et le jugement** » ; « **Nous sommes tous un cheveu de la même tresse** »

Anaphores : « **Est-ce que je suis de ce monde / Est-ce que... / Est-ce que...** » ; « **Dans les bras d'un ami, dans un palace...** ».

Note à chaque fois, à côté de la figure, l'effet produit sur le lecteur.

Comparaison : rapprocher deux éléments comparés ; donner un aspect concret à une idée abstraite ; répétition qui donne une musicalité au texte

Syntaxe

Les phrases sont-elles plutôt longues ou courtes ? **Plutôt courtes.**

Quel est l'effet produit ? **Permet d'accélérer le récit ; d'insister sur l'essentiel ; permet une expression directe des sentiments (émotion, colère, joie, peine...); permet aussi de vulgariser le propos.**

Et les phrases longues alors ? Elles soulignent parfois un effet de précision des détails ; elles offrent plus de subtilité au discours. L'auteur passe donc par plusieurs mots pour dire ce qu'il veut exprimer.

Le blues de l'instituteur de Grand corps malade

Texte

Allez entrez les enfants et arrêtez de vous chamailler,
Avancez dans le calme je sais que vous en êtes capables,
Asseyez-vous tranquillement, chacun sa place, ça y est,
Écoutez-moi, mais ce matin, n'ouvrez pas vos cartables.
On va pas faire de grammaire, de géométrie et de conjugaison.
On parlera pas de compléments d'objet et encore moins de Pythagore.
Ce matin pas de contrôle et personne n'aura raison.
Aujourd'hui aucune note et personne n'aura tort.
Les enfants écoutez-moi, je crois que je ne vais pas bien.
J'ai mal quand je vois le monde et les Hommes me font peur.
Les enfants expliquez-moi, moi je ne comprends plus rien.
Pourquoi tant d'injustice, de souffrance et de malheurs.
Hier soir une fois de trop j'ai allumé la télévision,
Sur les coups de 20H, c'était les informations.
Et tout à coup dans la pièce s'est produit comme une invasion,
De pleurs et de douleurs, c'était pire qu'une agression.
Hier soir l'actualité comptait beaucoup plus de morts,
Que de cheveux sur le crâne de Patrick Poivre d'Arvor.
C'est comme ça tous les jours un peu partout sur Terre.
Je crois qu'il fait pas bon vivre au Troisième millénaire.
Comme aux pires heures de l'histoire, les hommes se font la guerre,
Des soldats s'entretuent sans même savoir pourquoi.
S'ils s'étaient mieux connus, ils pourraient être frères.
Mais leurs présidents se sentaient les plus forts c'est comme ça.
Et puis il y a toutes ces religions qui prônent chacune l'amour,
Mais qui fabriquent de la haine, des assassins, des terroristes.
Pour telle ou telle croyance, des innocents meurent chaque jour,
Tout ça au nom de Dieu, on sait même pas s'il existe.
Les enfants désolé, on vous laisse l'Humain en sale état,
Il faut que vous le sachiez alors aujourd'hui j'essaie.
Les certitudes des grandes personnes provoquent parfois des dégâts.
En fait l'adulte est un grand enfant qui croit qu'il sait.
J'ai mal au ventre les enfants quand je vois l'argent mis dans les armes.
Dans les fusées, les sous-marins et dans les porte-avions.
Pendant que des peuples entiers manquent d'eau, comme nos yeux manquent de larmes.
Et voient leur fils et leurs filles mourir de malnutrition.
Apparemment la nature elle-même a du mal à se nourrir,
Les hommes ont pollué l'air et même pourri la pluie.

Quand tu auras plus d'eau nulle part, faudra garder le sourire.
Et même l'odeur des forêts sera tombée dans l'oubli.
Les enfants vous savez ce que c'est des ressources naturelles,
Si vous savez pas c'est pas grave de toutes façons y'en a presque plus.
Les mots humain et gaspillage sont des synonymes éternels.
L'écologie à l'école serait pas une matière superflue.
Les enfants désolé on vous laisse la Terre en sale état,
Et bientôt sur notre planète on va se sentir à l'étroit.
Gardez vos doutes, vous seuls pourrez nous sortir de là,
L'enfant est un petit adulte qui sait qu'il croit.
Bah alors les enfants vous êtes bien sages tout à coup,
J'ai un peu cassé l'ambiance, mais je voulais pas vous faire peur.
Ce que je veux vous faire comprendre c'est que je compte sur vous,
Ne suivez pas notre exemple et promettez moi un monde meilleur.
Allez les enfants c'est déjà l'heure de la récréation,
Allez courir dans la cour, défoulez-vous, profitez-en.
Criez même si vous le voulez-vous avez ma permission.
Surtout couvrez-vous bien, dehors il y a du vent.

Questions

Choisis deux couleurs et surligne :

- d'une couleur tous les mots qui marquent la trace de l'émetteur ;
- d'une autre couleur tous les mots qui marquent la trace du destinataire.

Allez **entrez** **les enfants** et **arrêtez** de **vous** chamailler,
Avancez dans le calme **je** sais que **vous** en êtes capables,
Asseyez-vous tranquillement, chacun sa place, ça y est,
Ecoutez-moi, mais ce matin, n'**ouvrez** pas **vos** cartables.
On va pas faire de grammaire, de géométrie et de conjugaison.
On parlera pas de compléments d'objet et encore moins de Pythagore.
Ce matin pas de contrôle et personne n'aura raison.
Aujourd'hui aucune note et personne n'aura tort.

Les enfants **écoutez-moi**, **je** crois que **je** ne vais pas bien.
J'ai mal quand **je** vois le monde et les Hommes **me** font peur.
Les enfants **expliquez-moi**, **moi** je ne comprends plus rien.
Pourquoi tant d'injustice, de souffrance et de malheurs.
Hier soir une fois de trop **j**'ai allumé la télévision,
Sur les coups de 20H, c'était les informations.
Et tout à coup dans la pièce s'est produit comme une invasion,
De pleurs et de douleurs, c'était pire qu'une agression.
Hier soir l'actualité comptait beaucoup plus de morts,
Que de cheveux sur le crâne de Patrick Poivre d'Arvor.
C'est comme ça tous les jours un peu partout sur Terre.

Je crois qu'il fait pas bon vivre au Troisième millénaire.

Comme aux pires heures de l'histoire, les hommes se font la guerre,
Des soldats s'entretuent sans même savoir pourquoi.
S'ils s'étaient mieux connus, ils pourraient être frères.
Mais leurs présidents se sentaient les plus forts c'est comme ça.
Et puis il y a toutes ces religions qui prônent chacune l'amour,
Mais qui fabriquent de la haine, des assassins, des terroristes.
Pour telle ou telle croyance, des innocents meurent chaque jour,
Tout ça au nom de Dieu, on sait même pas s'il existe.

Les enfants désolé, on **vous** laisse l'Humain en sale état,
Il faut que **vous** le sachiez alors aujourd'hui **j**'essaie.

Les certitudes des grandes personnes provoquent parfois des dégâts.
En fait l'adulte est un grand enfant qui croit qu'il sait.
J'ai mal au ventre les enfants quand je vois l'argent mis dans les armes.
Dans les fusées, les sous-marins et dans les porte-avions.
Pendant que des peuples entiers manquent d'eau, comme nos yeux
manquent de larmes.
Et voient leur fils et leurs filles mourir de malnutrition.

Apparemment la nature elle-même a du mal à se nourrir,
Les hommes ont pollué l'air et même pourri la pluie.
Quand tu auras plus d'eau nulle part, faudra garder le sourire.
Et même l'odeur des forêts sera tombée dans l'oubli.
Les enfants vous savez ce que c'est des ressources naturelles,
Si vous savez pas c'est pas grave de toutes façons y'en a presque plus.
Les mots humain et gaspillage sont des synonymes éternels.
L'écologie à l'école serait pas une matière superflue.

Les enfants désolé on vous laisse la Terre en sale état,
Et bientôt sur notre planète on va se sentir à l'étroit.
Gardez vos doutes, vous seuls pourrez nous sortir de là,
L'enfant est un petit adulte qui sait qu'il croit.

Bah alors les enfants vous êtes bien sages tout à coup,
J'ai un peu cassé l'ambiance, mais je voulais pas vous faire peur.
Ce que je veux vous faire comprendre c'est que je compte sur vous,
Ne suivez pas notre exemple et promettez moi un monde meilleur.

Allez les enfants c'est déjà l'heure de la récréation,
Allez courir dans la cour, défoulez-vous, profitez-en.
Criez même si vous le voulez- vous avez ma permission.
Surtout couvrez-vous bien, dehors il y a du vent.

Pourquoi l'auteur interpelle-t-il directement le destinataire dans son texte ?

Pour l'amener à se sentir concerné ; parce que le slam se déroule au public ; parce que le slam ne respecte pas le pacte narratif.

Une **marque de modalité** est un mot ou une expression qui exprime la subjectivité de l'auteur. Repères-en un par catégorie. Indique également en quoi cette catégorie marque la modalité.

	LIEN AVEC LA MODALITÉ	EXEMPLES TIRÉS DU TEXTE
Verbes au conditionnel	Le conditionnel exprime l'incertitude, la subjectivité.	« L'école serait » « Ils pourraient »
Vocabulaire connoté	L'utilisation de tel ou tel mot peut montrer l'origine sociale / l'âge ou encore donner d'autres informations sur l'auteur.	« pires heures » « chamailler » « sale état »
Adverbes	Certains adverbes marquent le doute, l'incertitude.	« apparemment »

Tu as pu remarquer plusieurs **phrases impératives**. Mets-les en évidence. Quelle est leur fonction ?

Dans ce texte, les phrases impératives ont pour fonction d'interpeller, d'impliquer et de sensibiliser. C'est moins des ordres dans ce texte.

Bilan

Quelle est ma définition du slam ?	
À quoi le slam sert-il ?	
Quelques slameurs que je connais.	
Quelles sont les caractéristiques du slam?	

Production finale

Écriture collaborative

Mets au propre, avec ton camarade, le premier texte que vous avez écrit et retravaillé.

N'oublie pas les points suivants :

Sois au clair sur le **sujet** que tu veux traiter.

Quels sont les **sous-thèmes** ?

As-tu bien utilisé le **champ lexical** de ton thème ?

Qui parle ? Pense notamment aux **marques de modalité**.

Quelles **figures de style** as-tu utilisées ? Pourquoi ?

Relecture

Lis la production d'un camarade et formule des commentaires à partir des critères suivants :

Les phrases sont-elles bien construites ?

Quelles phrases devraient être réécrites ?

La longueur des phrases est-elle adéquate ?

Les mots utilisés permettent-ils de bien traiter le thème ?

Est-ce que le texte nous parle, nous touche ?