

**MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT,
DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION**

Mention Pratiques et Ingénierie de la Formation

Année universitaire 2021-2022

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Master MEEF – COPEDA – Conseil pédagogique

Analyse d'un dispositif d'accompagnement des étudiants en formation initiale (Master 1 MEEF Lettres) : la simulation d'une séance d'étude de la langue.

Présenté par Elise Dardill

Mémoire encadré par Claudine Garcia-Debanc

Membres du jury de soutenance

- Claudine Garcia-Debanc, professeur
- Véronique Larrivé, maître de conférence

Soutenu le 20 septembre 2022

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDUIQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARRES • RODEZ



PRATIQUES ET INGÉNIERIE DE LA FORMATION

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Remerciements

J'adresse mes plus vifs remerciements à la directrice de ce mémoire, Madame Claudine Garcia-Debanc, pour ses conseils judicieux, sa disponibilité tout au long de l'année, jusqu'au plus chaud de l'été. Sans son accompagnement exigeant et bienveillant, sans sa patience et son soutien, je n'aurais pas eu le courage de mener ce travail jusqu'au bout.

Je remercie également l'équipe enseignante du Master COPEDA qui m'a aidée à comprendre quels étaient les contours de ce métier de formatrice, endossé récemment à l'INSPE de Toulouse. Cette année de reprise d'étude fut rude, douloureuse, frustrante mais je perçois mieux à présent les compétences que je dois développer ; ces perspectives sont encourageantes.

Je remercie chaudement ma collègue Alexia Bonnet, enseignante et formatrice, avec qui j'ai conçu le cours qui fait l'objet de cette étude. Son expérience en formation et en recherche a été très précieuse. C'est notamment elle qui a eu l'idée de mettre en place un temps de pratique simulée de cours, ce qui a été une expérience très enthousiasmante, pour les étudiants comme pour nous.

Un grand merci, enfin, à tous les collègues et ami.e.s qui m'ont écoutée, soutenue, encouragée tout au long de cette année.

Résumé

Analyse d'un dispositif d'accompagnement des étudiants en formation initiale (M1 MEEF Lettres) : la simulation d'une séance d'étude de la langue.

Ce travail est mené dans le cadre d'un cours de didactique de l'étude de la langue en formation initiale second degré (Master 1 MEEF Lettres), dont l'objectif est double : préparer les étudiants à une épreuve de concours (celle du CAPES externe de Lettres modernes) et les préparer également à réaliser une séance de langue lors des deux stages d'observation et de pratique accompagnée qu'ils effectuent en cours d'année, sous la houlette d'un tuteur-établissement.

Alexia Bonnet et moi-même, formatrices en charge de ce cours pour la première année, avons mis en place, à partir du second semestre, une situation aménagée de travail qui repose sur la simulation. Nous avons proposé aux étudiants de choisir, seuls ou en binômes, une notion grammaticale parmi une liste proposée et de préparer une séance sur la notion choisie. Ils sont invités, le jour J, à mettre en œuvre la séance préparée comme s'ils étaient en cours, l'étudiant jouant le rôle du professeur et le reste du groupe d'étudiants jouant le rôle d'élèves.

L'objectif de cette étude est d'évaluer l'intérêt de ce dispositif de simulation dans l'accompagnement et la formation des étudiants. Nous interrogerons notamment le rôle de ce dispositif dans le rapport que les étudiants entretiennent au savoir grammatical et la représentation qu'ils ont de la séance d'étude de la langue dans l'enseignement secondaire. Nous verrons également comment le dispositif permet de révéler la manière dont les étudiants s'approprient les démarches didactiques prescrites.

Notre étude comporte une étude longitudinale des représentations des étudiants de M1 MEEF Lettres sur la grammaire et sur la séance d'étude de la langue au collège, une présentation du cours de formation initiale dans lequel le dispositif de simulation a pris place et une étude de cas : l'analyse d'une simulation de cours sur les discours rapportés.

Ce travail soulève un enjeu de formation plus large : comment accompagner le changement de posture des étudiants, dans leur rapport au savoir et dans leur rapport à l'enseignement de ce savoir, en intégrant une dimension pratique dans la formation initiale ?

Mots-clés : formation initiale, rapport au savoir, modèle disciplinaire en actes, transposition didactique

Analysis of an approach to support trainees in initial training (M1 MEEF Litterature) : simulation of a language study session

This work is carried out within the framework of a didactics course in the study of the language in initial second degree training (Master 1 MEEF Litterature). We have two objectives : to prepare students for a competitive examination (CAPES) and also prepare them to carry out a language session during the two observation and accompanied practice internships that they carry out during the year, under the leadership of a tutor-establishment.

Alexia Bonnet and I, trainers in charge of this course for the first year, have set up an adapted work situation based on simulation from the second semester. We proposed to the students to choose, alone or in pairs, a grammatical notion from a proposed list and to prepare a session on the chosen notion. They are invited, on D-Day, to implement the prepared session as if they were in class, with the students playing the role of the teacher and the rest of the group of students playing the role of students.

The objective of this study is to evaluate the interest of this simulation approach to support and train students. We will question in particular the role of this approach in the relationship that students have to grammatical knowledge and the representation they have of the language study session in secondary education. We will also see how the approach reveals the way in which students appropriate the prescribed didactic paths.

Our study is presented in three parts : first, a longitudinal study of the representations of M1 MEEF Litterature students on grammar and the language study session at college. We will present in a second part the structure of the initial training course in which the simulation methodology took place. Finally, we will propose a case study : the analysis of a course simulation on reported speeches.

This work raises a broader training issue : how to support the change of posture of students, in their relationship to knowledge and in their relationship to the teaching of this knowledge, by integrating a practical dimension into initial training?

Keynotes : initial training, knowledge, disciplinary models in action, didactic transposition

Table des matières

Droits d'auteurs	1
Remerciements	3
Résumé.....	4
Table des tableaux.....	9
Table des figures.....	10
Introduction	11
1. Le cadre théorique	13
1.1 La prise en compte du rapport des étudiants à la grammaire et au cours de grammaire	13
1.2 La démarche didactique prescrite.....	14
1.2.1L'épreuve disciplinaire appliquée à l'écrit du CAPES externe de Lettres Modernes	14
1.2.2Les programmes de français au cycle 4 (juillet 2020) et les ressources d'accompagnement.....	16
1.2.3Les recherches en didactique de la grammaire « nouvelle »	17
1.3 Le dispositif de simulation comme modalité d'appropriation des prescriptions en formation initiale.....	18
1.3.1Le « modèle disciplinaire en actes », Garcia-Debanc (2008)	18
1.3.2Le premier niveau de « transposition didactique » (Chevallard, 1991)	19
1.4 Le dispositif de simulation comme mise en situation favorisant l'acquisition de compétences professionnelles.....	21
1.4.1La simulation comme lieu d'un « apprentissage expérientiel » (Dangouloff, 2021)	21
1.4.2La simulation comme occasion de jouer un « rôle énonciatif » (Blanche-Benvéniste, 1998).....	22
2. Question de recherche et méthode d'analyse.....	24
3. Etude des représentations des étudiants de M1 MEEF Lettres sur la grammaire et le cours d'étude de la langue dans l'enseignement secondaire	28
3.1 Présentation des données recueillies	28
3.1.1Les réponses aux questionnaires	28
3.1.2Les écritures fictives.	29
3.2 Analyse des données obtenues en début d'année scolaire	30
3.2.1Analyse des réponses obtenues lors du questionnaire proposé en septembre..	30

3.2.2	Analyse des écritures fictives réalisées en octobre.....	38
3.2.3	Comparaison des écritures fictives et des réponses à la question 3 du questionnaire en début d'année	46
4.	Présentation du cours de formation initiale « Didactique d'étude de la langue » en Master 1 MEEF Lettres Modernes.....	48
4.1	Organisation du cours de didactique d'étude de la langue	48
4.1.1.	Organisation des séances au premier semestre du Master 1 (S7)	49
4.1.2.	Organisation des séances au second semestre du Master 1 (S8).....	51
4.2	Analyse du dispositif de simulation	54
4.2.1	Le choix des notions grammaticales proposées.....	54
4.2.2	Analyse synoptique des simulations d'un demi-groupe.....	54
5.	Analyse d'une simulation d'une séance de langue sur les discours rapportés en 4 ^{ème}	56
5.1	Analyse des difficultés posées par la notion grammaticale à enseigner : « du savoir savant au savoir à enseigner » (Chevallard, 1991)	56
5.2	Mise en évidence des « modèles disciplinaires en actes » (Garcia-Debanc, 2008) 60	
5.2.1	Quels critères pour identifier les différents types de discours rapportés ?.....	61
5.2.2	Quelle démarche pour construire la notion grammaticale ?.....	71
5.2.3	Quelle articulation de la notion grammaticale avec les activités de lecture et d'écriture ?	80
5.3	Etude de l'énonciation du « professeur » au cours de la simulation.....	82
5.3.1	Le phénomène de dérivation sémantique pour définir une notion grammaticale..	82
5.3.2	La présence du datif éthique dans les questions posées.....	83
5.3.3	Les marques d'encouragement dans la reprise des réponses.....	83
5.3.4	La sollicitation de connaissances censées être déjà acquises.....	84
6.	Analyse des données obtenues en fin d'année.....	86
6.1	Analyse des réponses données lors des questionnaires proposés en novembre et en mai.....	86
6.1.1	Evolution des étudiants par rapport à leur rapport au savoir.....	86
6.1.2	Evolution dans la représentation que les étudiants se font de la perception du cours de grammaire par les élèves	87
6.1.3	Evolution dans la représentation que les étudiants se font de la difficulté du cours de grammaire.....	88
6.2	Analyse des écritures fictives réalisées en mai.....	95
6.2.1	L'« élève », simple fonction dans la relation didactique.....	95
6.2.2	L'« élève », personnage mis en scène dans un récit.....	96
6.3	Evaluation du dispositif de simulation par les étudiants	100
6.3.1	Evaluation générale du dispositif de simulation par les étudiants.....	100
6.3.2	Ce que les étudiants ont appris en réalisant leur simulation.....	102

6.3.3	Ce que les étudiants ont appris en observant la simulation des autres.....	104
6.3.4	Les limites du dispositif, selon les étudiants.....	105
6.4	Perspectives pour le cours de formation	107
Conclusion		110
Références bibliographiques		112
Annexe 1. Définition des épreuves d'admissibilité au CAPES de Lettres Modernes (arrêté du 25 janvier 2021)		115
Annexe 2. Sujet zéro de l'épreuve écrite disciplinaire appliquée, publié sur le site Devenir enseignant en avril 2021		116
Annexe 3. Attendus du jury proposés pour la question 4b, concernant la proposition didactique portant sur l'étude de la langue (sujet zéro collège figurant en annexe 2).....		122
Annexe 4. Sujet du CAPES externe Lettres Modernes 2022.....		126
Annexe 5. Extrait des programmes de français cycle 4, en vigueur à la rentrée : introduction au volet « étude de la langue », pp 21-22. (Eduscol, d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020)		131
Annexe 6. Capture d'écran des ressources d'accompagnement du programme de français cycle 4 : étude de la langue (mis à jour en juillet 2022)		132
Annexe 7. Réponses au questionnaire n°1 proposé en septembre, avant la première séance de cours.....		135
Annexe 8. Ecritures fictives rédigées en octobre.....		141
Annexe 9. Fiche méthodologique distribuée dans l'UE « didactique de la langue » le 07 janvier 2022.....		144
Annexe 10. Tableau panoptique présentant les critères de réussite des simulations du demi-groupe 2		146
Annexe 11. Fiche de préparation d'E. (orthographe non modifiée).....		149
Annexe 12. Carte mentale rédigée par E. destinée à être distribuée aux « élèves »		152
Annexe 13. Fiche d'exercices distribuée par E. à la fin de la simulation (8 avril 2022)		153
Annexe 14. Verbatim de la simulation d'E.		155
Annexe 15. Verbatim de l'entretien réalisé après la simulation, E.		162
Annexe 16. Réponses d'E. aux questionnaires.....		165
Annexe 17. Réponses au questionnaire n°2 proposé en novembre, avant le premier SOPA		167
Annexe 18. Réponses au troisième questionnaire proposé fin avril		172
Annexe 19. Ecritures fictives rédigées en avril.....		175
Annexe 20. Présentation des quatre écritures fictives comparables entre septembre et avril		177
Annexe 21. Evaluation du dispositif de simulation par les étudiants du M1 MEEF Lettres.		180

Table des tableaux

Tableau 1 : tableau synthétique des attendus du jury pour l'épreuve disciplinaire appliquée du CAPES Lettres Modernes, entrée en vigueur à partir de juin 2022 (sujet zéro niveau collège),	15
Tableau 2 : tableau du nombre de réponses obtenues aux trois questionnaires.....	28
Tableau 3 : tableau du nombre d'écritures fictives obtenues	29
Tableau 4 : classement des réponses obtenues lors du questionnaire 1, question 4.....	38
Tableau 5 : caractéristiques des écritures fictives où l' « élève » est une simple fonction dans le dispositif didactique	41
Tableau 6 : caractéristiques des écritures fictives où l' « élève » est un personnage mis en scène dans un récit	42
Tableau 7 : tableau récapitulatif des trois séances de cours du premier semestre de M1.....	50
Tableau 8 : tableau récapitulatif des trois premières séances de cours au second semestre	51
Tableau 9 : tableau récapitulatif des huit dernières séances de cours de formation au second semestre	52
Tableau 10 : plan de la simulation d'E.	60
Tableau 11 : corpus de phrases présentées dans un tableau projeté lors de la simulation d'E.	65
Tableau 12 : tableau comparatif des réponses aux trois questionnaires portant sur les raisons invoquées pour justifier une séance d'étude de la langue auprès d'un élève	91

Table des figures

Figure 1 : Evolution du rapport des étudiants à la grammaire, du collège à l'université	31
Figure 2 : graphique présentant les résultats des perceptions d'étudiants québécois à l'égard de l'apprentissage de la grammaire (Aubertin, Gauvin, 2014, p 7)	32
Figure 3 : perception du cours de grammaire par les élèves, selon les étudiants	33
Figure 4 : estimation de la part consacrée à l'étude de la langue	36
Figure 9 : carte mentale manuscrite rédigée par E. destinée à être distribuée aux élèves (annexe 17)	63
Figure 6 : ce que les étudiants retiennent comme intérêts dans le dispositif de simulation .	101
Figure 7 : ce que les étudiants disent avoir appris en réalisant leur propre simulation	102
Figure 8 : ce que les étudiants disent avoir appris en observant les simulations des autres	104

Introduction

Ce travail est né d'un constat réalisé à la fin de la première année comme formatrice à l'INSPE, en 2020-2021. J'étais en charge d'un cours de grammaire à destination d'étudiants inscrits en Master 1 MEEF PLP et j'ai été confrontée tout au long de l'année à leur désarroi face à la grammaire et à leur angoisse à l'idée de devoir l'enseigner en lycée professionnel. Le découragement qu'ils ont régulièrement exprimé, la sensation de « complexes » qu'ils avaient face à la discipline, la difficulté à se mettre au travail pour préparer cette partie de l'épreuve, alors même qu'elle a un poids réel dans l'obtention du concours, m'ont interrogée.

Lorsqu'une collègue formatrice, Alexia Bonnet, et moi-même avons pris en charge, en binôme, le cours de didactique qui porte spécifiquement sur l'étude de la langue dans le cadre du Master MEEF Lettres, nous avons cherché à anticiper les obstacles que les étudiants pouvaient rencontrer dans l'appropriation de ce cours de formation. Après un premier questionnaire proposé début septembre 2021, avant le début de la formation, les 23 réponses obtenues ont confirmé les impressions que j'avais eues l'année précédente : la majorité des étudiants de M1 MEEF Lettres Modernes, tout comme leurs homologues de M1 MEEF CAPLP, savent que leur niveau en grammaire est fragile ; ils semblent même avoir renoncé à l'apprentissage des savoirs grammaticaux tant cet effort leur apparaît coûteux et vain. Pour autant, ils estiment que l'enseignement de la grammaire est important et que les savoirs grammaticaux doivent être acquis par les élèves. Cette position en porte-à-faux génère de l'angoisse et un certain malaise. Par ailleurs, ils ont une représentation stéréotypée de ce qu'est une leçon de grammaire dans l'enseignement secondaire, fortement ancrée dans leurs souvenirs d'élèves ; ils ne semblent pas mesurer que l'enseignement de la grammaire auprès d'élèves de collège ou de lycée nécessite la réalisation de gestes professionnels spécifiques et l'engagement d'une réflexion singulière permettant le « transfert » des savoirs universitaires à la classe.

À partir de ces constats, Alexia Bonnet et moi-même nous sommes demandé quelles activités proposer, dans le cadre de la formation, pour engager les étudiants à travailler la grammaire, à s'approprier les modèles didactiques prescrits et à accompagner ainsi leur changement de posture d'étudiant à enseignant. L'hypothèse que nous avons faite après trois séances de cours introductives a été la suivante : mettre les étudiants en position d'enseignants serait un levier pour les engager dans la formation et faire évoluer leurs rapports au savoir et à la transmission de ce savoir. Par ailleurs, la mise en place de simulations de séances nous est apparue comme un outil de formation potentiellement efficace pour travailler, dans et par la pratique, la mise en œuvre d'un modèle disciplinaire prescrit. Ainsi, nous avons

mis en place, à partir du second semestre, une situation aménagée de travail qui repose sur la simulation de séances d'étude de la langue. Nous avons proposé aux étudiants de choisir, seuls ou en binômes, une notion grammaticale parmi une liste proposée et de préparer une séance sur la notion choisie. Ils ont été invités, le jour J, à mettre en œuvre la séance préparée comme s'ils étaient en cours, l'étudiant jouant le rôle du professeur et le reste du groupe d'étudiants jouant le rôle d'élèves.

L'objectif de notre recherche est d'évaluer l'intérêt de ce dispositif de simulation dans l'accompagnement et la formation des étudiants. Nous interrogerons notamment le rôle de ce dispositif dans le rapport que les étudiants entretiennent au savoir grammatical et la représentation qu'ils ont de la séance d'étude de la langue dans l'enseignement secondaire. Nous analyserons également comment le dispositif de simulation permet de révéler la manière dont les étudiants s'approprient les démarches didactiques prescrites.

Notre étude se présente en plusieurs volets : tout d'abord, nous présenterons une étude des représentations des étudiants de M1 MEEF Lettres de la grammaire et de la séance d'étude de la langue au collège, en début d'année. Nous nous appuierons pour cela sur un questionnaire proposé aux étudiants en septembre, avant le début de la formation. Nous croiserons ces données avec une activité d'écriture fictive, proposée au début de la formation, qui a pour objectif de faire apparaître, par un autre biais, la représentation que les étudiants ont du cours d'étude de la langue dans l'enseignement secondaire. Le deuxième volet présentera de manière synthétique la structure du cours de formation initiale dans lequel le dispositif de simulation intervient. Ensuite, nous proposerons une étude de cas : l'analyse d'une simulation de cours sur les discours rapportés, réalisée par une étudiante le 8 avril 2022. Cette étude s'appuie sur le verbatim de la séance simulée de cours, ainsi que celui de l'entretien mené avec l'étudiante qui a pris en charge la séance. Enfin, nous ferons l'analyse des données obtenues en fin d'année : les réponses aux questionnaires proposés en novembre puis fin avril, la même activité d'écriture fictive proposée fin avril, ainsi qu'un questionnaire permettant aux étudiants d'évaluer le dispositif de simulation. Nous chercherons ainsi à mettre en avant les évolutions du groupe dans son rapport au savoir et à la didactique.

Les pistes de recherche esquissées ici et les conclusions provisoires ont également pour objectif d'améliorer la qualité de la formation initiale consacrée à l'étude de la langue dans l'enseignement secondaire. De manière plus générale, il s'agit également de réfléchir à la manière la plus adéquate d'accompagner les étudiants dans la mise en œuvre de gestes professionnels et dans la construction de leur identité professionnelle.

1. Le cadre théorique

Notre champ d'observation est celui de la formation en didactique de l'étude de la langue. Nous cherchons à identifier des dispositifs de formation susceptibles d'amener les étudiants de M1 MEEF Lettres à proposer une séance de langue qui réponde aux prescriptions institutionnelles pour le collège cycle 4 (classes de 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}).

Nous justifierons dans un premier temps pourquoi nous avons choisi de prendre en compte dans notre recherche le rapport que les étudiants ont à la grammaire et au cours de grammaire dans l'enseignement secondaire. Nous présenterons ensuite à quelles prescriptions doit répondre le cours simulé, avant de souligner comment le dispositif de simulation est susceptible de favoriser l'appropriation de ces prescriptions. Enfin, nous préciserons les compétences professionnelles mises en jeu dans la simulation.

1.1 La prise en compte du rapport des étudiants à la grammaire et au cours de grammaire

L'une de nos hypothèses repose sur l'idée que les représentations préalables des étudiants sur la grammaire et la didactique de la grammaire jouent un rôle important sur la manière dont ils s'approprient la formation. Cette perspective s'appuie sur le travail initié par deux chercheurs québécois : Isabelle Gauvin et Philippe Aubertin, dans un article publié en 2014 : « Le rapport à la grammaire et à la didactique de la grammaire de futurs enseignants de français langue première au secondaire : un aperçu ». Ces chercheurs empruntent la notion de *rapport* à d'autres chercheurs en didactique du français qui l'utilisent dans le domaine de l'écriture (Barré-De Miniac, 2002), de l'écrit (Chartrand & Blaser, 2008), de la culture (Falardeau & Simard 2004), de l'erreur lexicale (Anctil, 2010), de la lecture (Dionne, 2010), de la lecture littéraire (Emery-Bruneau, 2010). Nous nous plaçons dans la logique exposée par Isabelle Gauvin et Philippe Aubertin : ils s'appuient sur l'hypothèse que la notion de *rapport à* peut être importée vers de nouveaux objets de savoir et reformulent ainsi la définition du *rapport à* proposée par Christine Barré-De Miniac (2002) :

« la disposition d'un futur enseignant à l'égard des objet « grammaire » et « didactique de la grammaire », de même qu'à l'égard de la mise en œuvre pratique de ces objets dans sa vie personnelle (d'apprenant) et sa vie professionnelle (d'enseignant) ». (Gauvin, Aubertin, 2014, p 979)

Cette définition nous intéresse à plusieurs titres pour notre recherche : elle permet en effet d'articuler entre le rapport au savoir de l'étudiant avec son rapport à la didactique de ce savoir et elle envisage l'étudiant en formation dans son double statut : étudiant préparatoire d'un

concours et enseignant-stagiaire en charge d'une séance de cours. S'intéresser aux rapports que ces étudiants entretiennent avec le savoir et sa mise en œuvre didactique permettrait ainsi de mettre au jour des freins qui ne favoriseraient pas l'apprentissage ou le parasiteraient.

Christine Barré-De Miniac (2015) consacre le dernier chapitre de son ouvrage, *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques* à exposer l'intérêt de faire prendre conscience aux enseignants, sur les temps de formation, de leur propre rapport à l'écriture.

Une didactique de l'écriture centrée sur l'élève, préoccupée de s'ajuster au plus près de l'élève, de repérer donc ses investissements, ses opinions et ses conceptions en matière d'écriture, nécessite que l'enseignant soit lui-même au clair sur ces questions. Faute de quoi, le processus inconscient de projection risque fort de lui faire prêter à ses élèves ses propres investissements, opinions et conceptions. Il est donc utile d'envisager, en formation, des mises en situations susceptibles de permettre aux enseignants de faire le point sur leur propre rapport à l'écriture, envisagé selon ces trois dimensions : l'investissement, les opinions et attitudes et les conceptions. (2015, Barré-De Miniac, p 159)

Les travaux de cette chercheuse se situent dans une perspective socio-linguistique. Ce n'est pas l'angle que nous exploiterons ici : prendre en compte le rapport que les étudiants ont à la grammaire nous semble intéressant dans une perspective d'explication des choix didactiques effectués. Nous avons ainsi cherché à analyser l'évolution de ce rapport au savoir et à sa transmission au cours de la première année de formation professionnelle et à mesurer le rôle du dispositif de la simulation dans cette évolution.

1.2 La démarche didactique prescrite

1.2.1 L'épreuve disciplinaire appliquée à l'écrit du CAPES externe de Lettres Modernes

La formation dispensée dans le cadre du Master MEEF a pour objectif de préparer les étudiants à l'épreuve écrite de disciplinaire appliquée du CAPES de Lettres Modernes (définition de l'épreuve en annexe 1). Cette épreuve est entrée en vigueur en juin 2022. Pour préparer notre cours de formation, Alexia Bonnet et moi-même nous sommes donc appuyées sur les deux sujets zéro publiés en avril 2021 (sujet collègue en annexe 2), ainsi que sur les attendus de l'épreuve présentés dans les propositions de corrigés aux deux sujets zéro (annexe 3). Nous reproduisons ici le tableau des attendus du jury qui apparaît dans les deux corrigés des sujets zéro.

On attend	On n'attend pas
<ul style="list-style-type: none"> – Un exposé synthétique et théorique de la notion étudiée. – Une présentation de la notion, dans les programmes d'enseignement relativement au niveau de classe demandé. – Une analyse des enjeux soulevés par la transposition didactique de la notion : examen des prérequis nécessaires, des difficultés liées à l'objet d'apprentissage, des points clés à travailler. – Une contextualisation des activités proposées en lien avec le projet de séquence décrit précédemment. – La présentation d'un ensemble d'activités exploitant l'ensemble des textes et documents proposés. – Des propositions d'activités articulant développement des connaissances linguistiques et des compétences langagières. – Une justification des activités proposées prenant appui sur une présentation des objectifs d'apprentissage de chacune dans une logique de progressivité. – Une présentation claire et organisée. – Une réponse équilibrant la présentation de la notion pour elle-même, l'analyse des enjeux de sa transposition didactique et la présentation d'un projet de séance fondée sur des activités variées. 	<ul style="list-style-type: none"> – Un propos déséquilibré accordant une place majoritaire à l'exposé théorique de la notion au détriment de sa transposition didactique ou vice-versa. – Une vague prise en compte des programmes, sans appui précis ni référence à des repères de progressivité. – Une absence de référence à la terminologie grammaticale et à la grammaire scolaire. – Une prise en compte lacunaire des documents. – La seule juxtaposition de propositions d'activités qui ne reviendraient qu'à lister les différents documents. – Une présentation d'un projet « hors-sol » sans lien avec le projet de séquence décrit dans la partie précédente. – Une succession de remarques sans analyse ni organisation.

Tableau 1 : tableau synthétique des attendus du jury pour l'épreuve disciplinaire appliquée du CAPES Lettres Modernes, entrée en vigueur à partir de juin 2022 (sujet zéro niveau collège),

A la lecture des corrigés proposés par le jury (annexe 3), les candidats doivent faire, dans la deuxième partie de la réponse attendue, des propositions d'activités selon un plan prédéfini :

- une phase d'observation et de manipulation qui aboutit à une structuration et une formulation de la règle
- une phrase de consolidation, de mémorisation et d'automatisation
- une phase de réinvestissement en lien avec la séquence dans laquelle s'inscrit la leçon. Ce protocole apparaît d'ailleurs en filigrane dans l'énoncé même de la question 4b (annexe 2) :

« b. Proposition didactique (6 points)

En prenant appui sur les documents E, F et G, proposez un ensemble d'activités visant à construire, à consolider et à réinvestir la notion d'expansion du nom avec une classe de 4ème. Justifiez vos choix en explicitant votre démarche. »

En nous appuyant sur les deux sujets zéro et le sujet du CAPES 2022, nous constatons que les documents proposés obéissent à une même logique :

- le document E est un corpus de phrases extraites d'un des textes littéraires du corpus. En effet, la leçon de grammaire est reliée à une séquence dont le candidat doit présenter les contours dans la question 4a. Il doit trouver dans quel objet d'étude les textes peuvent prendre place, proposer un titre de séquence pour un niveau donné et proposer des « objectifs pour la lecture, pour l'écriture et pour l'oral ». (annexes 2 et 4)
- Le document F correspond à plusieurs exercices sur la notion grammaticale, souvent extraits de manuels en vigueur.
- Le document G est un travail d'écriture d'élève.

1.2.2 Les programmes de français au cycle 4 (juillet 2020) et les ressources d'accompagnement

Les attendus de l'épreuve disciplinaire appliquée au CAPES de Lettres Modernes s'appuient sur les principes d'étude de la langue présentés à grands traits dans les programmes publiés dans le BOEN n°31 en juillet 2020 (annexe 5). Dans l'introduction au volet « Etude de la langue », trois points sont surlignés en gras et l'on constate qu'ils correspondent parfaitement aux activités attendues dans l'épreuve de concours, sauf qu'ils sont présentés dans l'ordre inverse.

- « **La grammaire est au service des compétences de lecture et d'écriture** ». Cet aspect est exploitable dans les sujets de concours grâce à la présence d'écrits d'élèves en document G.
- « **La grammaire est au service de l'orthographe** ». Le programme précise qu'il faut porter son attention sur les « régularités orthographiques auxquelles il faut s'entraîner et qu'il

convient de s'approprier par automatisme. » Cet aspect est à faire apparaître dans le document F qui présente plusieurs exercices visant l'automatisation.

- « **La grammaire est au service de la réflexion sur la langue.** » Cet aspect est exploitable dans le travail sur les phrases de corpus (document E), qui permet de faire apparaître les liens entre les mots et les groupes de mots et réfléchir au fonctionnement de la langue.

En outre, des ressources d'accompagnement au programme ont été mises en ligne sur le site Eduscol en juillet 2022, portant spécifiquement sur l'étude de la langue (annexe 6). Nous y retrouvons les grands principes des programmes, le volet concernant les activités de manipulation et d'opérations syntaxiques étant plus fourni que dans les programmes. Mais ces ressources permettent surtout d'apporter deux grandes précisions d'ordre organisationnel :

- En termes d'organisation des différentes sous-disciplines du français, les ressources d'accompagnement précisent qu'une séquence comprend « nécessairement un travail sur la langue », ce qui n'apparaissait pas clairement dans les programmes. En revanche, le temps consacré à ce travail sur la langue dans la séquence ne fait pas l'objet d'une estimation : chaque professeur choisit d'y consacrer le temps qu'il veut.

- En termes d'objectifs et de mises en œuvre de ce travail sur la langue, les ressources d'accompagnement identifient deux « perspectives ».

La langue est étudiée selon **deux perspectives**. L'une pleinement et nécessairement liée à **la lecture et l'écriture de textes**, à l'écrit comme à l'oral. L'autre davantage orientée vers **la construction d'une posture réflexive** sur la langue. (annexe 6)

Ces indications aident à mieux concevoir, en pratique, l'articulation entre les différentes compétences à faire travailler dans une séquence de cours au collège.

1.2.3 Les recherches en didactique de la grammaire « nouvelle »

Il est important de souligner que les programmes mis à jour en 2020 et les ressources d'accompagnement mises à jour en 2022 s'appuient sur les principes développés dans les années 1990-2000 en didactique de la grammaire dite « nouvelle », par les chercheurs en didactique québécois (Suzanne Chartrand, Isabelle Gauvin, Marie-Claude Boivin). Nous pouvons en apporter une preuve rapide en reprenant les caractéristiques de la grammaire dite « nouvelle », listées de manière synthétique dans l'ouvrage collectif *Didactique du français langue première* (Simard, Dufays, Dolz, Garcia-Debanco, 2019) :

- l'observation et la manipulation de la langue (addition, effacement, remplacement, déplacement), ce qui suppose de concevoir la phrase comme « ensemble formé de groupes de mots hiérarchiquement structurés. »
- l'attention portée sur les régularités de la langue et non sur ses exceptions.

- la démarche d'ensemble heuristique (ou inductive) : « elle fait appel à l'activité cognitive des élèves et à leurs capacités d'observer, de comparer, de classer, de généraliser. Ceux-ci sont amenés à dégager eux-mêmes, grâce au guidage de l'enseignant, les régularités à la base du fonctionnement de la langue à partir de l'examen du corpus d'exemples représentatifs » (Simard, Dufays, Dolz, Garcia-Debanc, 2019, p 313).
- la prise en compte de la dimension discursive de la grammaire, notamment en s'appuyant sur la lecture et les productions d'écrits qui permettent d'articuler des connaissances linguistiques et des compétences langagières.

Ainsi, l'appropriation de ces différentes prescriptions (programmes, épreuve du concours, conclusions issues de la recherche en didactique de la grammaire) dont les grands principes se recoupent est l'axe majeur du cours de formation. Nous avons supposé que le dispositif de simulation serait apte à favoriser cette appropriation et notre travail de recherche cherche à en mesurer l'efficacité.

1.3 Le dispositif de simulation comme modalité d'appropriation des prescriptions en formation initiale

La séance de cours de grammaire simulée obéit à une contrainte forte : la mise en œuvre de la démarche didactique évaluée dans l'épreuve écrite du CAPES. Le respect de cette contrainte est d'ailleurs l'objectif affiché du dispositif de simulation proposé en cours de formation initiale. Les simulations sont donc des activités formatives où les étudiants s'entraînent à mettre en œuvre une démarche didactique prescrite qui a été présentée dans le cadre du cours. Nous nous proposons d'analyser les écarts entre ce qui est prescrit et ce qui est réalisé mais également la manière dont les étudiants expliquent leurs démarches et ce qu'ils comprennent par l'expérience de la simulation.

1.3.1 Le « modèle disciplinaire en actes », Garcia-Debanc (2008)

Le concept de « modèle disciplinaire en actes », défini à partir de 2008 par Claudine Garcia-Debanc, permet d'interroger la manière dont l'enseignant met en œuvre dans son cours une démarche didactique prescrite. La prescription peut être celle des programmes en cours, d'un cadre imposé en cours de formation initiale ou d'une ingénierie didactique donnée. Il s'agit de faire apparaître les écarts entre les prescriptions et la mise en œuvre de ces prescriptions dans une séance de cours. La confrontation des discours de l'enseignant (entretien réalisé avant et après la séance, questionnaires...), de ses écrits préparatoires (fiche de préparation, supports de cours...) et des interactions au cours de la séance permet de mettre au jour des modèles didactiques qui coexistent de manière plus ou moins implicite.

Le concept de « modèles disciplinaires en actes » vise à rendre compte de la sédimentation de cadres conceptuels relevant de périodes historiques différentes et de configurations didactiques plurielles au sein de pratiques d'enseignement observées, comme traces des conceptions de la discipline et de l'épistémologie des enseignant·e·s. (Garcia-Debanc, 2021, p 189-190)

Ce concept de « modèle disciplinaire en actes » est tout à fait opérant dans le cadre d'une simulation de cours en formation initiale. En mettant en lumière les discordances possibles entre les intentions affichées et ce qui se passe réellement au cours de la séance simulée, ce concept permet d'interpréter les écarts par rapport à la démarche didactique prescrite comme traces possibles d'autres modèles didactiques latents.

L'une des manières de mettre au jour cet écart est d'utiliser des indicateurs qui permettent de faciliter l'analyse des séances observées. Nous nous appuyons sur le cadre explicité dans l'ouvrage collectif *Analyse des pratiques des enseignants débutants* (Garcia-Debanc, Sanz-Lecina, 2008). Pour analyser une séance portant sur les accords sujet/verbe, les chercheuses ont utilisé les indicateurs suivants :

- Gestion du découpage temporel des activités
- Gestion du sens et de la temporalité des apprentissages
- L'élaboration et gestion de la trace écrite
- La gestion de la généralisation (Garcia-Debanc, Sanz-Lecina, 2008, pp 158-161)

Ce dernier indicateur nous sera particulièrement utile pour analyser en détail l'une des simulations.

1.3.2 Le premier niveau de « transposition didactique » (Chevallard, 1991)

Le dispositif de simulation permet également de travailler également le premier niveau de transposition didactique, celui qui s'opère entre le savoir savant et le savoir diffusé par les prescriptions institutionnelles. En effet, l'étudiant en formation MEEF, pour faire cours sur une notion grammaticale, s'appuie sur les textes officiels qu'il découvre, mais également sur les cours universitaires qui lui apportent un savoir parfois différent de celui qui est prescrit par le ministère de l'éducation nationale. Le premier niveau de transposition didactique isolé par Y. Chevallard est utile pour accompagner des étudiants qui doivent maîtriser le savoir savant et découvrir comment le savoir savant est présenté dans les programmes ou dans les manuels

Ce concept de « transposition didactique » a été forgé par Y. Chevallard pour être au fondement théorique d'une science nouvelle, la didactique des mathématiques. En effet, pour constituer la didactique des mathématiques comme science, le chercheur a isolé un « objet » de connaissance nouveau, un « objet *connaissable* » : le système didactique, qui repose sur une relation ternaire :

Le didacticien des mathématiques s'intéresse au jeu qui se mène – tel qu'il peut l'observer, puis le reconstruire, en nos classes concrètes – entre un enseignant, des élèves, et un savoir mathématique. Trois places donc : c'est le système didactique. Une relation ternaire : c'est la

relation didactique. Voilà la base du schéma par lequel la didactique des mathématiques peut donc entreprendre de penser son objet. (Chevallard, 1991, p 14)

Dans cette « relation ternaire », le chercheur porte son attention sur le pôle du « savoir », en mettant en garde contre son apparente facilité de définition. Il opère en effet plusieurs distinctions et en fait exploser une unité référentielle trompeuse. Le chercheur opère ainsi une généalogie du concept de « savoir savant » et cherche à définir sa nature réelle : en cela, il rappelle le fait que tout savoir savant naît dans un contexte d'apparition précis, avant d'être dépersonnalisé par sa diffusion. Il souligne par ailleurs le processus de « *manipulation* » du savoir savant en savoir à enseigner, par la « noosphère » (nom parodique par lequel Y. Chevallard désigne « la sphère où l'on pense – selon des modalités parfois fort différentes – le fonctionnement didactique ») : Y. Chevallard appelle « travail *externe* de la transposition didactique », ce passage du savoir savant au savoir à enseigner. Le chercheur souligne par ailleurs que dans l'exemple qu'il prend, la réforme des mathématiques modernes, cette phase de transposition reste masquée, même pour ceux qui en sont l'origine, alors qu'elle introduit un biais réel dans le processus de transposition didactique vers le savoir enseigné. En effet, le savoir savant est modifié selon des contraintes pour aboutir à ce que Y. Chevallard appelle « texte du savoir ».

Le chercheur met en évidence la principale conséquence : ce « texte du savoir » diffusé par les programmes d'enseignement et les ressources institutionnelles est le texte que les enseignants devront diffuser dans les classes. C'est ce texte qui fait office de règle à respecter pour les enseignants et les élèves, et qui permet d'harmoniser les discours de tous les acteurs de l'éducation sur le territoire national.

Bien entendu, le texte du savoir définit les principes que l'élève doit respecter et délimite donc, à un moment donné, les erreurs que l'enseignant pourra identifier [...]

Pour l'enseignant, l'outil essentiel de sa pratique est le texte du savoir (qui, par lui, devient parole), dans les variations qu'il s'autorise à lui imprimer. Les autres variables de commande dont il peut disposer – notamment celles qui ne sont pas liées spécifiquement à des contenus de savoir – sont des variables subordonnées, et lui permettent surtout d'organiser la mise en œuvre de son arme première, le texte du savoir. Celui-ci, qui fait seul exister l'enseignant comme tel, est en même temps l'instrument thérapeutique principal. Puisque c'est par lui que l'enseignant agit pour enseigner, c'est par lui, et bientôt grâce à lui, qu'il agira pour modifier les effets de l'enseignement ou pour avoir prise sur ce qu'il demeure de pathologie en dépit de l'enseignement donné. (Chevallard, 1991, p 34-35)

Y. Chevallard opère donc un élargissement de la focale. En effet, il intègre dans le champ observé une première opération qui n'est pas prise en compte dans une vision restreinte de la transposition didactique : la transposition didactique entre le savoir savant et le savoir à enseigner. Il appelle ainsi « transposition didactique *sensu lato* » l'ensemble de l'opération de transposition didactique, qu'il représente par le schéma suivant : « > objet de savoir > objet à enseigner > objet d'enseignement » (p 38)

Cet élargissement du champ génère un travail supplémentaire pour le chercheur-didacticien, qui doit faire preuve d'une « vigilance épistémologique » supplémentaire. En effet son attention doit se porter sur les deux niveaux de conversion de l'objet de savoir : la conversion réalisée par la « noosphère » et la conversion réalisée par l'enseignant.

Dans le cadre du cours de formation, nous avons accordé un temps, à la suite de chaque simulation, pour étudier cette première phase dans la transposition didactique : cela permet notamment de faire le lien entre le cours universitaire de syntaxe qui prépare les étudiants à la question de syntaxe au concours où le « savoir savant » est évalué. Mettre en évidence ce processus de transposition didactique où le « savoir savant » devient un « texte de savoir » à enseigner dans les programmes permet de donner à chaque cours sa fonction et ses objectifs. Il nous est apparu important de mettre au jour cette phase dans le processus de transposition didactique, de manière à ce que l'étudiant en formation MEEF puisse mieux se situer dans son trajet d'étudiant à enseignant.

1.4 Le dispositif de simulation comme mise en situation favorisant l'acquisition de compétences professionnelles

1.4.1 La simulation comme lieu d'un « apprentissage expérientiel » (Dangouloff, 2021)

L'exercice de simulation permet à l'étudiant de vivre un entraînement proche de ce qui l'attend en situation réelle de cours. Le jeu de rôle reproduit, dans le cadre de la formation, une situation proche de la réalité, à des fins d'entraînement, de manière à favoriser l'observation, l'analyse et le retour réflexif. En effet, le dispositif de simulation permet la mise en œuvre des mêmes compétences professionnelles qu'une séance de cours : planification des tâches, conception de la séance et des supports, gestion du temps, gestion du groupe d'étudiants qui jouent le rôle d'élèves. Il permet également de faire vivre aux étudiants une expérience, notamment dans sa dimension corporelle et émotive. La chercheuse et formatrice Natacha Dangouloff a analysé la nature de cette expérience en s'appuyant sur le concept d'« apprentissage expérientiel » théorisé par Kolb (2015), qui repose sur quatre phases : l'expérientiation, l'observation réflexive, la conceptualisation et l'expérimentation active. Elle définit ainsi l'apprentissage permis par le dispositif de simulation :

« L'apprentissage expérientiel en formation est le fait de vivre, dans l'espace et le temps de la formation, des situations proches de situations de travail, où le formé ressent dans son corps des gestes et des émotions semblables à ceux qu'il pourrait effectuer et éprouver au travail, et le fait d'en tirer des ressources expérientielles. Les formateurs créent des situations d'apprentissage où le corps fait partie de la situation de manière intentionnelle. » (Dangouloff, 2021, p 2)

Dans notre perspective de recherche, nous n'avons pas mis en place de protocole pour analyser les simulations sous l'angle des émotions vécues au cours de l'activité. Nous cherchons en effet à mesurer en quoi la simulation permet une meilleure appropriation de la

démarche didactique. La simulation est précisément conçue comme un exercice susceptible de permettre l'assimilation d'une démarche didactique prescrite que les étudiants découvrent et tentent de mettre en œuvre. Cette condition de simulation est essentielle pour travailler sur un autre discours que les intentions affichées de cours. C'est en effet dans la prise de parole devant le groupe et dans l'interaction avec le groupe que peuvent apparaître des tensions entre les intentions et la mise en œuvre. Nous supposons ainsi que cette pratique de la simulation permet de révéler les représentations des étudiants en formation initiale par rapport aux objets enseignés en grammaire et par rapport à la démarche didactique qui est prescrite dans le cadre du concours.

1.4.2 La simulation comme occasion de jouer un « rôle énonciatif » (Blanche-Benveniste, 1998)

Le caractère artificiel de la simulation est l'une de ses principales caractéristiques. La dimension de répétition y est centrale, comme au théâtre ou au cinéma. Il s'agit de faire « comme si », avec toutes les conséquences possibles (notamment les fréquents moments de rupture du pacte d'illusion réaliste). Dans la simulation, l'étudiant a donc l'occasion de s'entraîner à « jouer » au professeur. Ce faisant, il met en œuvre un discours, une voix, une manière d'être qui entrera dans la construction de son identité professionnelle. Il assume le rôle énonciatif du professeur faisant une leçon de grammaire : la situation fait jouer inévitablement des souvenirs, des modèles fictifs ou réels, des projections. Que signifie, pour un étudiant de M1, « parler comme un professeur », en cours de grammaire ?

Ce lien entre un rôle imposé et une énonciation spécifique a été mis en évidence par Blanche-Benveniste à l'occasion d'une activité de « parodie » proposée à des élèves de grande section de maternelle. Il s'agit d'inviter les élèves à un jeu de rôles où ils pourront parodier des personnages. Cette mise en situation permet de révéler un degré de maîtrise des compétences langagières des enfants plus important que dans ce qu'ils produisent en situation « naturelle ».

« La parodie étant comprise comme une transgression, les enfants et les adolescents peuvent y assumer des rôles sociaux qui sont, dans la réalité, totalement hors de leur portée [...] Jouer le personnage de la top-modèle, de la romancière célèbre, du médecin réputé, du directeur de pension ou de l'architecte en chef, entraîne nécessairement la pratique de formules de langage nettement typées en relation avec les rôles de ces personnages, du moins avec l'image que s'en font les enfants, souvent à travers les émissions télévisées. L'imitation du langage fait partie d'une imitation plus globale du comportement. » (Blanche-Benveniste, 1998, p 6-7).

Il est intéressant de noter une sorte de hiatus entre la forme énonciative et le contenu énoncé :

« Savoir imiter certains comportements des personnages de prestige, en reproduisant le détail de tournures grammaticales dotées de prestige, n'entraîne pas une imitation du contenu des propos. Une sophistication grammaticale assez poussée peut s'accompagner de grandes

naïvetés de contenu. [...] La forme grammaticale est totalement dissociée de l'expérience. »
(Blanche-Benveniste, 1998, p 10)

Dans notre étude des simulations, nous serons attentive aux phénomènes énonciatifs récurrents, liés à cette mise en situation particulière. Il s'agira notamment de mettre en évidence les tensions entre des marques énonciatives entrant dans la construction d'un *ethos* de professeur et le contenu de la démarche.

2. Question de recherche et méthode d'analyse

Nous cherchons à évaluer l'intérêt que peut avoir l'exercice de la simulation de cours pour que les étudiants de M1 MEEF Lettres s'approprient une démarche didactique prescrite. Ce faisant, nous cherchons à mettre au jour les « modèles disciplinaires en acte » perceptibles dans une simulation de cours de grammaire réalisée par des étudiants de lettres, en formation initiale second degré.

Nous avons mené notre étude sur le groupe d'étudiants inscrits en M1 MEEF Lettres, au cours de l'année 2021-2022. Les M1 du Master MEEF à l'INSPE de Toulouse sont des étudiants qui se destinent à passer le concours d'enseignement du CAPES en fin de Master 2 : la formation qui leur est proposée et dont la maquette est nouvelle depuis 2020-2021 vise à construire leurs compétences professionnelles dans une alternance entre le terrain (stage d'observation et de pratique accompagnée en collège, dit « SOPA ») et la formation disciplinaire et didactique à l'université. En effet, la formation initiale à l'INSPE de Toulouse prévoit pour ces étudiants de M1 deux périodes de stage de trois semaines en collège, en novembre et en mars. Ils sont accompagnés par un tuteur-terrain sur leur lieu de stage qui leur confie leurs classes, les accompagne dans cette prise de responsabilité.

Cette étude a été menée dans le cadre d'une matière faisant partie des UE 705 et 805, intitulée « Didactique de la langue »¹. Ce cours a un double objectif : le premier objectif est de préparer les étudiants à la question 4B du CAPES, intitulée « Proposition didactique » : pour la traiter, les étudiants doivent proposer un ensemble d'activités visant à construire, à consolider et à réinvestir » une notion grammaticale dans un niveau donné et « justifier [leurs] choix en expliquant [leur] démarche ». Le second objectif est de préparer les étudiants à faire un cours de langue dans le collège où ils seront accueillis en stage de pratique accompagnée pendant six semaines de l'année.

Le cadre de ce cours de formation initiale joue sur la méthodologie mise en œuvre pour l'obtention des données de recherche. En effet, si l'on reprend la présentation des deux méthodologies possibles présentées par C. Garcia-Debanco et E. Sanz-Lecina dans l'article « De l'analyse des modèles disciplinaires en actes à la détermination de schèmes professionnels » (2008), l'observation n'est pas tout à fait écologique, sur le modèle mis en œuvre par Jean-Louis Dufays (Dufays 2007). En effet, la seule liberté réelle des étudiantes a

¹ Il s'agit d'un cours de Travaux Dirigés de deux heures ayant lieu dans les locaux de l'université Jean Jaurès au Mirail, où le groupe des M1 Lettres Modernes est divisé en demi-groupes : un groupe a cours le jeudi matin de 8h à 10h avec Alexia Bonnet, formatrice à l'INSPE, et l'autre groupe a cours avec moi-même, le vendredi matin de 8h à 10h.

été le choix de la notion de grammaire faisant l'objet de leur simulation. Un tableau en ligne a été envoyé où ils ont pu s'inscrire en début d'année. Dans mon groupe, le grand nombre d'étudiants les a obligés à s'inscrire en binômes, ce qui a d'ailleurs très majoritairement été vécu comme un problème dans les questionnaires d'évaluation du dispositif complétés par les étudiants en fin d'année. Ainsi le cadre proposé est contraint : les étudiants ont en effet une démarche didactique à respecter, dont les grandes étapes ont fait l'objet de présentations (annexe 9). Cette structure d'ensemble joue le rôle de contrainte forte pour les étudiants et les oblige à respecter une démarche didactique, la démarche heuristique, qui n'aurait peut-être pas été la leur. Ce qui est intéressant, c'est précisément d'observer et d'analyser comment les étudiants s'approprient la démarche imposée et l'appliquent à la notion grammaticale qu'ils ont à traiter. C'est dans la mise en œuvre de la démarche que nous chercherons à percevoir des tensions et des contaminations entre le modèle disciplinaire qui sous-tend la démarche imposée et les modèles disciplinaires autres.

Pour ce faire, nous travaillerons à trois niveaux : il s'agira, dans un premier temps, d'identifier les difficultés propres aux notions grammaticales traitées, ce qui correspond au niveau 1 de la transposition didactique identifié par Yves Chevallard : « du savoir savant au savoir à enseigner ». Nous nous intéresserons ensuite aux différents écarts perceptibles entre les modèles disciplinaires en actes, ce qui correspond au niveau 2 de la transposition didactique « du savoir à enseigner au savoir enseigné ». Dans un dernier temps, nous porterons notre attention sur l'énonciation propre aux étudiants, mis en situation de « jouer » aux professeurs : il s'agira de mettre en évidence les tensions qui peuvent exister dans l'acte énonciatif du professeur : en quoi les interactions avec le groupe d'« élèves », rôle joué par les autres étudiants du groupe, destinées à construire un certain *ethos* de professeur, peuvent-elles parasiter la démarche d'apprentissage prévue ?

Le corpus analysé est constitué des données suivantes. Pour l'étude longitudinale, nous nous appuierons sur :

- les réponses à un questionnaire écrit portant sur la représentation que les étudiants ont de la grammaire et du cours de grammaire : rapport personnel au savoir grammatical, enjeux identifiés dans son enseignement, difficultés supposées dans l'apprentissage, temps dévolu à l'enseignement de la grammaire dans la discipline « français ».

Ce questionnaire a été proposé à trois moments de l'année de formation initiale : au début de l'année universitaire, en septembre, avant la première séance de cours ; après le retour du premier stage SOPA, en novembre ; à la fin de l'année, lors de la dernière séance de cours, en avril.

Voici les questions qui ont été adressées au groupe de M1 Lettres avant la première séance de cours en septembre 2021.

- 1- *Votre rapport à la grammaire a-t-il évolué avec le temps, du collège à l'université ?*
- 2- *Selon vous, comment les élèves perçoivent-ils le cours de langue en français ?*
- 3- *Pensez-vous qu'enseigner la langue dans le secondaire est un exercice facile ou non ? Quels obstacles anticipez-vous ?*
- 4- *Si vous deviez expliquer à un élève pourquoi l'enseignement du français comporte un temps consacré à la grammaire, quelles raisons mettriez-vous en avant ?*
- 5- *Quelle part pensez-vous consacrer à l'enseignement de la langue dans le cours de français lorsque vous l'enseignerez ?*

Voici les questions adressées au groupe après le premier SOPA, fin novembre :

- 1- *Au cours de votre stage SOPA, avez-vous assisté à une ou plusieurs séances de langue ?*
- 2- *Si oui, quelles démarches votre tuteur ou tutrice a-t-il/elle mises en place ?*
- 3- *Suite à cette observation, pensez-vous qu'enseigner la langue dans le secondaire est un exercice facile ou non ? Quels obstacles avez-vous pu observer ?*
- 4- *Si vous deviez expliquer à un élève pourquoi il est important de faire de la grammaire, quelles raisons mettriez-vous en avant ?*
- 5- *Durant votre stage SOPA, quelle part votre tuteur ou tutrice a-t-il/elle consacré à la langue durant votre stage ?*
- 6- *Lorsque vous serez enseignant, quelle part pensez-vous consacrer à l'enseignement de la langue dans le cours de français lorsque vous l'enseignerez ?*

Voici les questions adressées au groupe en juin :

- 1- *Votre rapport à la grammaire a-t-il évolué au cours de cette année de formation ? Si oui, comment vous l'expliquez-vous ?*
- 2- *Après cette année, comment pensez-vous que les élèves perçoivent le cours de langue ?*
- 3- *Quelle est votre impression en cette fin d'année : la séance de langue vous paraît-elle plutôt facile ou plutôt difficile à mener ? Quels obstacles identifiez-vous à présent ?*
- 4- *Si vous deviez à présent expliquer à un élève pourquoi l'enseignement du français comporte un temps consacré à la grammaire, quelles raisons mettriez-vous en avant ?*
- 5- *Quelle part pensez-vous consacrer à l'enseignement de la langue dans le cours de français lorsque vous l'enseignerez ?*

- les réponses à un questionnaire portant sur l'évaluation du dispositif de simulation, réalisé lors du dernier cours en avril, dont les questions étaient les suivantes :

- 1- *Comment évalueriez-vous le dispositif de simulation ? intérêts, limites.*
- 2- *Que pensez-vous avoir appris à l'occasion de votre propre simulation ? au cours des simulations observées ?*
- 3- *Qu'auriez-vous aimé modifier dans le dispositif ?*

- une activité d'écriture fictive dont l'amorce est la suivante : *L'élève sort de la classe de français, après une séance consacrée à un point de langue. Il/elle se sent....* Cet écrit a été proposé aux étudiants à deux moments de l'année : l'un avant le premier SOPA en octobre, l'autre à la fin de l'année, en avril. L'objectif de cet écrit est de percevoir, dans les réponses apportées, quelle représentation les étudiants ont du cours de grammaire et de voir si celle-ci a évolué au cours de l'année de formation. En le donnant, il m'intéressait de savoir comment

chaque étudiant s'emparerait du référent du mot « élève » : l'élève qu'ils ont été ? les élèves qu'ils projettent d'avoir en cours ? Cette représentation change-t-elle au cours de l'année ?

- l'enregistrement et la transcription d'une séance de simulation de cours de trente minutes réalisée en formation initiale, le 8 avril 2022.
- les traces de préparation de cette simulation (la fiche de préparation, le diaporama support de la séance, les fiches distribuées aux étudiants qui jouent le rôle d'« élèves »)
- un entretien oral réalisé à chaud avec l'étudiante après l'exercice de simulation de cours

La simulation analysée porte sur la notion de discours rapportés. E., l'étudiante de M1 MEEF Lettres qui la réalise a été volontaire pour entrer dans le dispositif d'observation. Elle est titulaire d'une licence de Lettres Modernes obtenue à l'université Jean Jaurès de Toulouse, après avoir fait deux années de classes préparatoires à Pau. Tout au long de l'année de M1, elle s'est montrée investie dans la formation. A la fin de l'année, elle a postulé pour être alternante en M2 et avoir ainsi une classe sous sa responsabilité. Comme les autres étudiants de ce demi-groupe, elle s'est inscrite pour réaliser une simulation de cours avec un binôme mais son binôme s'est manifesté deux jours avant le cours pour dire qu'elle serait absente. Il a été question de reporter la simulation mais la veille au soir, E. a souhaité passer seule et a donc pris en charge l'organisation de la séance, notamment dans son aspect pratique (photocopies, diaporama sur son ordinateur portable). Concernant les données récupérées, nous signalons qu'E. n'a pas répondu au dernier questionnaire proposé ni aux deux propositions d'écriture fictive (je ne sais pas pourquoi elle n'a pas souhaité réaliser ces activités).

Ainsi, nous articulons les différentes données obtenues pour étudier l'évolution des représentations du groupe de M1 sur la grammaire et la didactique de la grammaire et évaluer l'intérêt de l'activité de simulation proposée en cours de formation initiale.

3. Etude des représentations des étudiants de M1 MEEF Lettres sur la grammaire et le cours d'étude de la langue dans l'enseignement secondaire

Cette partie se propose d'analyser les représentations des étudiants de M1 MEEF Lettres concernant la grammaire et le cours d'étude de la langue dans l'enseignement secondaire, principalement au collège. Cette étude longitudinale s'appuie sur les réponses apportées par les étudiants volontaires à trois questionnaires et deux écritures fictives proposés au cours de l'année. Il s'agit de mettre en évidence les représentations des étudiants qui se destinent à être professeurs, sur la grammaire et le cours de grammaire et d'étudier l'évolution de ces représentations au cours de la première année de formation initiale. Nous étudierons dans un premier temps les représentations des étudiants en début d'année (chapitre 3) et nous étudierons les données obtenues en fin d'année dans le chapitre 6.

3.1 Présentation des données recueillies

Au début de l'année 2021, le groupe de M1 MEEF Lettres comptait 33 étudiants inscrits. En fin d'année, seuls 18 étudiants assistaient régulièrement aux cours, les autres ayant abandonné en cours d'année. Nous précisons également que sept étudiants de M1 détenteurs d'un M2 se sont consacrés à partir de janvier à la préparation du concours et ne sont plus présentés dans les cours de M1. Le groupe de M1 s'est donc considérablement réduit au cours de l'année, presque de moitié.

3.1.1 Les réponses aux questionnaires

Voici un tableau qui synthétise le nombre de réponses obtenues aux trois questionnaires que nous avons proposés aux étudiants, à trois temps différents de l'année :

Nombre d'étudiants inscrits en M1 MEEF Lettres en septembre 2021	Nombre d'étudiants qui ont répondu au questionnaire 1 (en septembre, avant la première séance de cours)	Nombre d'étudiants qui ont répondu au questionnaire 2 (en novembre, après le premier SOPA)	Nombre d'étudiants qui ont répondu au questionnaire 3 (en mai, lors de la dernière séance de cours)
33	23	12	7

Tableau 2 : tableau du nombre de réponses obtenues aux trois questionnaires

Nous précisons que ce ne sont pas les mêmes étudiants qui ont répondu aux trois questionnaires. Neuf étudiants ont répondu aux deux premiers questionnaires, ce qui permet de comparer leurs réponses à quelques mois d'intervalle et d'analyser l'évolution de leurs représentations après le premier stage d'observation en classe. En revanche, parmi les sept réponses au troisième questionnaire, seuls trois étudiants avaient déjà répondu à l'un des deux premiers questionnaires : quatre réponses sont donc celles d'étudiants qui n'avaient répondu auparavant à aucun questionnaire, ce qui ne permet pas de comparaison. Au final, seul un étudiant a répondu aux trois questionnaires proposés au cours de l'année. En revanche, si l'on parcourt l'ensemble des données issues des trois questionnaires, 25 étudiants sur 33 ont répondu à l'un d'eux.

3.1.2 Les écritures fictives

Nous avons proposé, au début et à la fin de la formation, une activité d'écriture fictive où les étudiants devaient poursuivre l'amorce suivante : « *L'élève sort de la classe de français, après une séance consacrée à un point de langue. Il/Elle se sent...* ». Nous constatons qu'un tout petit nombre d'étudiants s'est prêté à l'exercice.

Nombre d'étudiants inscrits en M1 MEEF Lettres en septembre 2021	Nombre d'étudiants qui ont produit une écriture fictive en octobre, avant le SOPA	Nombre d'étudiants qui ont produit une écriture fictive en mai
33	7	6

Tableau 3 : tableau du nombre d'écritures fictives obtenues

Seul 18 % et 20% du groupe a produit une écriture, contrairement au groupe des M1 MEEF PLP Lettres-Langues/Lettres-Histoire à qui la même activité a été proposée en octobre dans les mêmes conditions et pour lequel nous avons obtenu 50% de réponses. Dans les deux groupes, le premier sujet d'écriture fictive a été envoyé par message électronique au cours des vacances de Toussaint, accompagné d'un court texte qui en expliquait l'objectif. L'envoi par courriel pendant les vacances peut certes expliquer le faible taux de retour mais nous avons constaté par ailleurs que toutes les réponses des étudiants étaient accompagnées de commentaires aux modalisations très marquées : les étudiants avaient peur de mal faire, de mal comprendre le sujet, de faire un hors-sujet, ou se sont excusés par avance du texte qu'ils ont envoyé. Ce phénomène massif est intéressant en soi et souligne la différence notable qu'il y a à répondre à un questionnaire et à réaliser un exercice d'écriture fictive qui met en jeu le scripteur et qui n'apparaît pas anodin à un étudiant qui se destine à être professeur de Lettres.

La deuxième écriture fictive a été proposée lors de la dernière séance de cours, en mai, en format papier, ainsi qu'en format électronique pour ceux qui étaient absents. Le sujet était cette fois inséré dans un questionnaire dont il était la première question. On constate que seuls six étudiants ont répondu à cette question, alors même que, pour deux étudiants, le reste du questionnaire a été complété. L'exercice d'écriture a donc été volontairement évité. Une copie mentionne : « confus », comme seule annotation.

Malgré le faible taux de retour, nous pouvons effectuer une comparaison sur la durée, étant donné que quatre étudiants ont réalisé l'activité, aux deux temps de l'année.

Ces seules données quantitatives interpellent : peu d'étudiants sont présents à chaque séance de cours tout au long de l'année et l'envoi par courriel des questionnaires et des sujets d'écriture fictive ne permet pas de pallier cette difficulté, les étudiants ne se sentant pas obligés de répondre.

Par ailleurs, on peut se demander si cela vient en réalité d'une sollicitation trop grande : en effet, les retours réflexifs sur le cours ont été nombreux au cours de l'année – trois questionnaires (en septembre, novembre et mai), deux exercices d'écritures fictives (en octobre et en avril), les phases de retour sur les simulations à chaque séance, une évaluation du dispositif de la simulation (en avril) : un temps certain a été consacré au cours de l'année à l'accompagnement des étudiants. L'ensemble des outils proposés ont permis l'explicitation des enjeux et des difficultés de l'exercice de simulation mais ils ont peut-être été trop nombreux, ce qui a nui à leur efficacité. Il semble par exemple que les étudiants, une fois qu'ils ont répondu à un questionnaire, n'aient pas souhaité y répondre à nouveau, quelques semaines ou mois plus tard. Il aurait peut-être fallu mieux expliciter l'objectif de ces questionnaires, en mettant l'accent sur l'intérêt de se confronter à nouveau aux mêmes questions à plusieurs semaines d'intervalle.

3.2 Analyse des données obtenues en début d'année scolaire

3.2.1 Analyse des réponses obtenues lors du questionnaire proposé en septembre

3.2.1.1 Quel rapport au savoir grammatical les étudiants ont-ils ?

Nous avons cherché à faire émerger le rapport à la grammaire des étudiants de M1 MEEF Lettres, en début d'année universitaire. L'objectif était d'inviter les étudiants à avoir un recul sur leur rapport à la grammaire, du collège à l'université. Il nous importait également de savoir de quelle nature affective était ce rapport : entretiennent-ils de « bons » rapport avec la grammaire ? Se la représentent-ils de manière positive ou non ? et depuis quand ?

A la question posée lors du premier questionnaire en septembre (annexe 7) : « Votre rapport à la grammaire a-t-il évolué avec le temps, du collège à l'université ? », 17 sur 23 étudiants signalent une évolution positive dans leur rapport à la grammaire à partir des cours reçus à l'université. Trois étudiants disent n'avoir pas repéré d'évolution, sans préciser si leur représentation de la grammaire était positive ou non. Deux étudiants disent rencontrer encore des difficultés dans la matière et ne pas l'apprécier. Une seule étudiante identifie une évolution positive à partir du secondaire mais nous ne savons pas si c'est au collège ou au lycée. Ainsi, une grande majorité d'étudiants identifie l'entrée à l'université comme un moment charnière dans leur rapport à la grammaire.

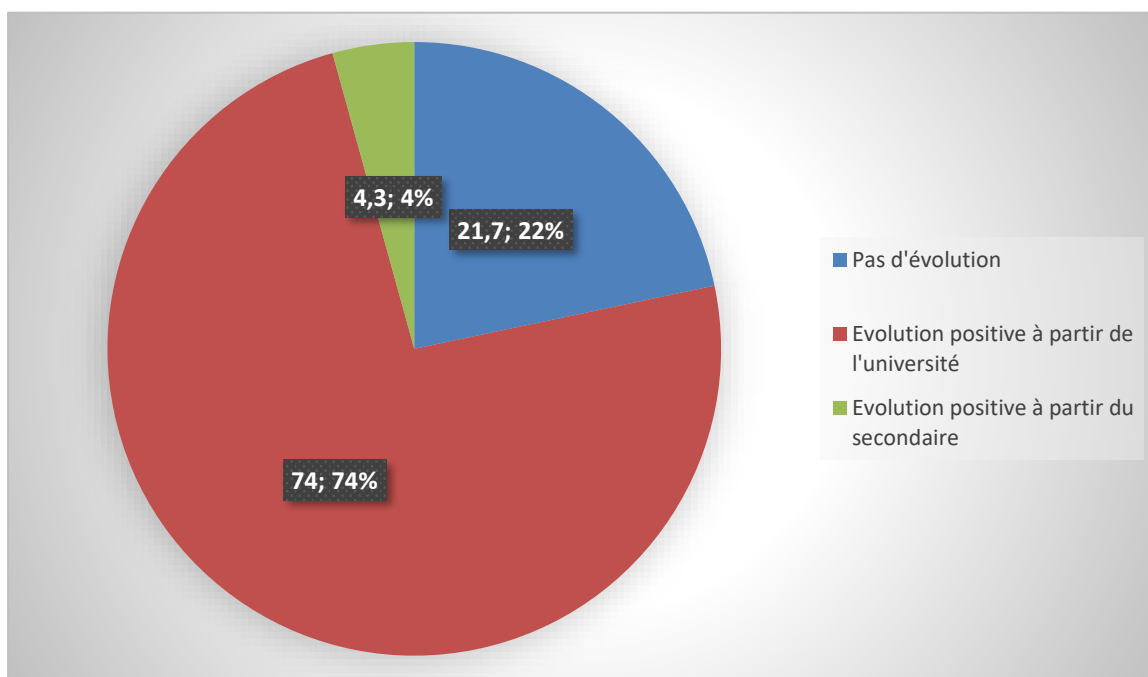


Figure 1 : Evolution du rapport des étudiants à la grammaire, du collège à l'université

Ce résultat diffère de celui obtenu par les chercheurs québécois (Gauvin, Aubertin, 2014) qui ont proposé un questionnaire à 49 étudiants à la fin de leur cursus universitaire en grammaire et didactique de la grammaire. La question différait légèrement, étant donné qu'il ne s'agissait pas d'une question ouverte qui invitait à un regard rétrospectif sur son cursus mais d'une question fermée qui invitait à se prononcer sur sa perception de l'apprentissage de la grammaire à l'université :

« Globalement, pendant votre formation universitaire, comment avez-vous perçu votre propre apprentissage de la grammaire ? Cochez votre choix pour chacun des adjectifs (question 7). Parmi les 13 adjectifs, 7 ont une connotation positive (satisfaisant, passionnant, valorisant, amusant, stimulant, agréable, utile), 6 une connotation négative (frustrant, difficile, ennuyant, pénible, contraignant, angoissant). Pour chacun de ces adjectifs, les étudiants devaient choisir leur degré d'accord sur une échelle de Likert de 1 à 4 (pas du tout d'accord, un peu d'accord, plutôt d'accord, tout à fait d'accord). » (Gauvin, Aubertin, 2014, pp 6-7)

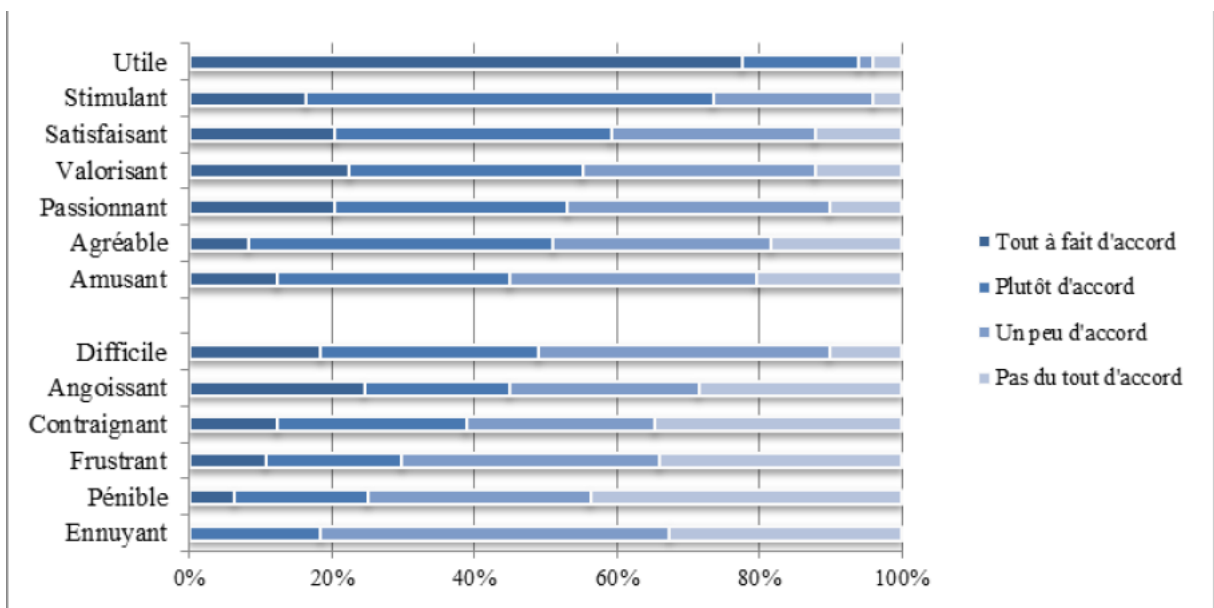


Figure 2 : graphique présentant les résultats des perceptions d'étudiants québécois à l'égard de l'apprentissage de la grammaire (Aubertin, Gauvin, 2014, p 7)

On constate que les étudiants français ont une perception plus positive de l'apprentissage reçu à l'université.

Si nous reprenons la distinction établie par Gauvin, Aubertin (2014) entre dimension affective et cognitive, nous constatons qu'une majorité d'étudiants (8 sur les 17 qui disent commencer à apprécier la grammaire à l'université) mettent en avant la dimension cognitive dans l'enseignement de la grammaire reçu : nous nous appuyons pour l'affirmer sur le lexique utilisé dans les réponses (« articuler, comprendre, compréhension, approfondir, clarifier »). La dimension affective est abordée en second point (4 réponses sur 17) : nous relevons les termes suivants : « apprécier, prendre goût, intime ».

Ainsi, l'approfondissement des connaissances grammaticales à l'université est vécu par la majorité des étudiants comme un moment-seuil, où l'analyse plus précise de la langue leur permet d'en comprendre l'intérêt.

A titre d'exemples, voici trois réponses significatives :

« La grammaire, plutôt normative dans le secondaire, prend un tournant beaucoup plus descriptif à l'université et, partant, mon rapport à cette dernière a changé. Il s'agissait alors ici plus d'un approfondissement, d'une réflexion plus vaste et plus ample sur ce qui fait et constitue la langue dans ses différents champs d'étude. » (annexe 7, question 1, réponse 2)

« Les cours à l'université m'ont permis d'approfondir/clarifier mes connaissances grammaticales et de comprendre que la grammaire scolaire est une construction sur laquelle il convient parfois d'exercer un regard critique. » (*idem*, réponse 6)

« Ma vision de la grammaire a changé lorsque j'ai eu mes premiers cours de syntaxe à l'université. Cela m'a aidé à voir la richesse de la langue et aussi m'a facilité la compréhension

de celle-ci en voyant comment elle s'articulait. Auparavant je ne m'y intéressais pas vraiment. » (*idem*, réponse 10)

Il est intéressant que les étudiants identifient la manière de travailler la grammaire à l'université comme l'une des raisons de leur intérêt : certains mettent en avant la dimension réflexive accordée à l'étude du fonctionnement de la langue comme système – ce qui est précisément l'un des objectifs des programmes du secondaire aujourd'hui. En revanche, nous constatons *a contrario* que, de manière très majoritaire, les étudiants qui se destinent à être de futurs enseignants dans le secondaire n'ont pas gardé de souvenir ou de souvenirs positifs de l'enseignement de la langue au cours de leur passage dans l'enseignement secondaire. La grande majorité de ces étudiants ont moins de 26 ans : ils étaient donc au collège dans les années 2007-2011 et ont donc reçu un enseignement décloisonné en séquence. Il serait intéressant d'approfondir les souvenirs qu'ils ont des cours de langue reçus au collège.

3.2.1.2 Comment les étudiants perçoivent-ils la représentation qu'ont les élèves d'un cours de grammaire ?

Nous avons cherché à savoir comment les étudiants de Master MEEF percevaient des représentations des élèves de collège sur le cours de grammaire. Dans les réponses obtenues, on constate que les étudiants ont, à deux exceptions, le sentiment que les élèves ont une perception négative de la séance de langue.

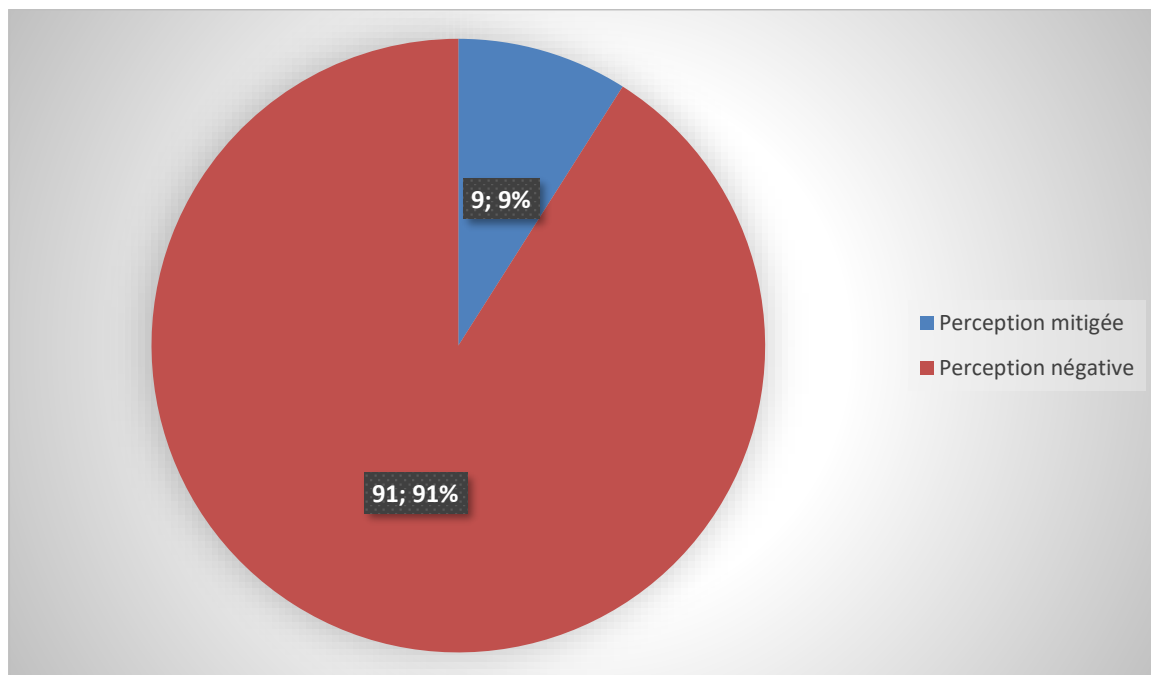


Figure 3 : perception du cours de grammaire par les élèves, selon les étudiants

Dans les connotations négatives que les étudiants prêtent aux représentations d'élèves, nous pouvons distinguer deux idées principales, qui se superposent parfois.

- Les étudiants soulignent l'impression de difficulté générée par la séance de langue : les adjectifs « difficile », « complexe », « compliqué » sont cités à huit reprises dans les réponses. Deux réponses associent cependant l'idée de complexité à celle d'étape nécessaire dans l'apprentissage.

- Les étudiants évoquent à treize reprises l'impression d'ennui et de désagrément suscitée par la séance de langue : les adjectifs « désagréable », « ennuyant », « ennuyeux », « pénible » sont dominants dans les réponses des étudiants ; l'adjectif « rébarbatif » est cité à cinq reprises. Une étudiante parle même de « calvaire ». Deux étudiants poursuivent cette logique en montrant la nécessité, pour le professeur, de rendre l'activité « ludique » ou d'en montrer « l'intérêt ».

Si l'on corrèle ces résultats à ceux obtenus en questionnant le rapport au savoir des étudiants, on constate une cohérence : les étudiants de Lettres ont majoritairement une vision négative de l'enseignement qu'ils ont reçu en grammaire quand ils étaient élèves dans le secondaire et ils prêtent aux élèves actuels de collège une vision négative du cours de grammaire.

3.2.1.3 Les étudiants se représentent-ils le cours de grammaire comme un exercice facile ou non ? Quels obstacles anticipent-ils ?

Par cette question, il s'agissait de mettre les étudiants en position de futurs enseignants et de les inviter à anticiper les difficultés dans la conception et la réalisation d'un cours de grammaire au collège.

La majorité des étudiants (20/23) qui ont répondu au questionnaire conçoivent le cours de grammaire comme un cours difficile à mener à bien. On peut d'ailleurs se demander si la question posée : « Pensez-vous qu'enseigner la langue dans le secondaire est un exercice facile ou non ? Quels obstacles anticipez-vous ? » n'induisait pas fortement cette réponse.

Les principales difficultés qu'ils envisagent en tant que futur enseignant sont les suivantes :

- Susciter l'intérêt des élèves (60%)
- Rendre accessible un objet complexe, la grammaire (35%)
- Être soi-même suffisamment compétent en grammaire (10%)

Seules trois réponses sur les 23 envisagent de manière potentiellement positive le cours de langue :

« Je pense que cela peut être accessible si le point de langue est intégré dans une progression annuelle, mais aussi dans des séquences qui valorisent bien la notion. La poésie peut permettre l'étude des expansions du nom par exemple, entre autres notions. » (annexe 7, question 3, réponse 5)

« Je pense que si l'on est soi-même au point avec les concepts grammaticaux, c'est un exercice stimulant et même ludique. » (*idem*, réponse 6)

« Ces enseignements peuvent toujours être appréhendés avec plus de légèreté, mis en rapport avec des aspects pratiques de la langue. Il s'agit alors d'apaiser le rapport des élèves avec l'aspect normatif de la langue. » (*idem*, réponse 22)

Il est intéressant de noter que les réponses qui envisagent le cours de grammaire de manière positive sont celles qui insèrent le cours de grammaire dans une perspective plus large : la progression annuelle, la séquence, l'articulation d'un genre littéraire avec un point de langue, l'articulation de l'étude de la langue avec son utilisation quotidienne, la maîtrise personnelle de la notion. Il apparaît ainsi que les étudiants qui envisagent sereinement le cours sont ceux qui prennent un peu de distance avec le contenu du cours et qui en perçoivent eux-mêmes l'intérêt dans une optique plus large.

3.2.1.4 Quelles raisons les étudiants donneraient-ils aux élèves pour justifier le cours de grammaire ?

Cette question proposait à l'étudiant de prendre le point de vue d'un futur enseignant face à un futur élève : « Si vous deviez expliquer à un élève pourquoi l'enseignement du français comporte un temps consacré à la grammaire, quelles raisons mettriez-vous en avant ? » La réponse ouverte, laissant possibles plusieurs réponses, cherchait à faire émerger les finalités que les étudiants attribuent à la grammaire.

Raison exprimée	Questionnaire 1
Enjeu personnel : exprimer sa pensée à l'écrit et à l'oral	7/23 (30,4%)
Enjeu cognitif : comprendre le fonctionnement de la langue	11/23 (47,8%)
Enjeu cognitif : mieux comprendre la logique des autres langues	2/23 (8,6%)
Enjeu social : être intégré dans la société	5/23 (21,7%)
Enjeu social : maîtriser les discours	3/23 (13%)
Enjeu social : communiquer avec autrui	5/23 (21,7%)
Enjeu littéraire : mieux lire, mieux écrire, mieux comprendre les textes littéraires	5/23 (21,7%)

En début d'année donc, les étudiants mettent principalement en avant le rôle du cours de grammaire pour mieux maîtriser le fonctionnement de la langue, en comprendre les règles et pouvoir les appliquer correctement (47,8%) : la connaissance des règles et la maîtrise du code est donc, pour presque la moitié des étudiants qui ont répondu, la première finalité du cours de grammaire. La deuxième raison invoquée est la nécessité de maîtriser la langue à l'écrit comme à l'oral pour pouvoir maîtriser sa pensée (30,4%). Ainsi, l'idée de maîtrise de règles et des codes est très prégnante – notamment sous l'angle de la discrimination dont pourrait être victime celui qui ne maîtrise pas les règles.

En revanche, le lien entre le cours de langue et les autres domaines du français (la lecture, l'écriture, la compréhension des textes) n'apparaît que dans quatre réponses sur 23.

3.2.1.5 Quelle part consacrer à l'enseignement de la langue dans le cours de français ?

Il s'agit, par cette question, d'inviter les étudiants à se projeter dans leur travail de futur professeur et de savoir comment ils imaginent la répartition du temps entre les différents domaines du français. La question posée est très ouverte et le terme de « part » est peu précis. Nous aurions pu proposer une question à choix multiples pour obtenir des résultats plus exploitables. Mais la manière même dont les étudiants se sont emparés de la question est en elle-même intéressante.

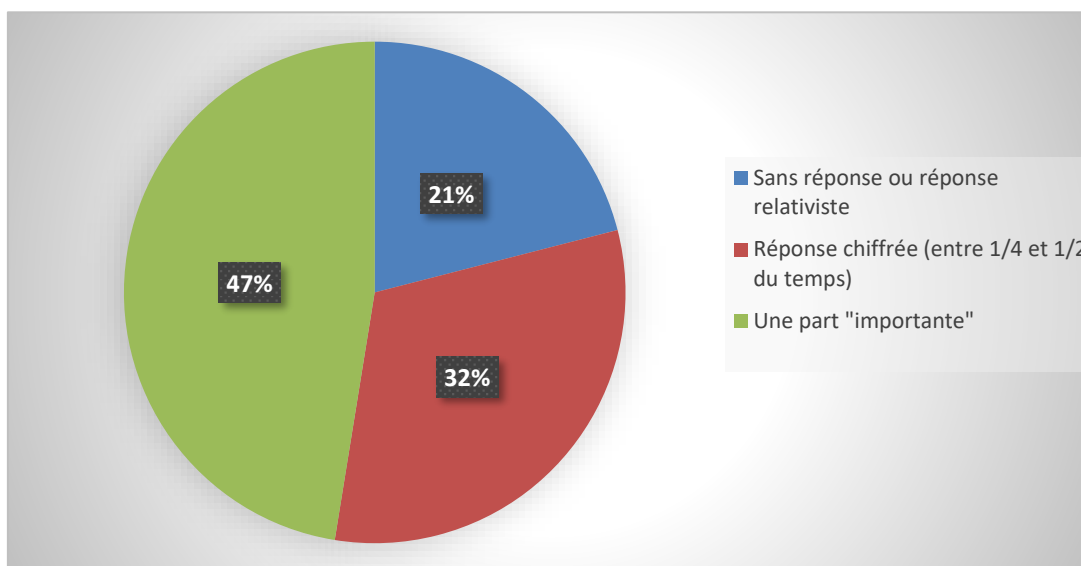


Figure 4 : estimation de la part consacrée à l'étude de la langue

- Deux étudiants sur 23 ne répondent pas à la question.
- Deux étudiants sur 23 donnent une réponse relativiste : la part dépend de l'âge des élèves et du profil de classe.

- Six étudiants sur 23 donnent une indication de temps accordé à l'étude de la langue. La manière dont ils calculent cette durée est significative et révèle quelle conception ils ont de cet enseignement :

- un temps consacré à l'étude de la langue dans une heure de cours : « 15 minutes sur 1 heure » (1 réponse sur 23)
- un temps consacré à l'étude de la langue dans une semaine : « 30 ou 40 min sur 4 h » (1 réponse sur 23)
- un temps consacré à l'étude de la langue dans l'ensemble des heures de l'année (6 réponses sur 23)

En termes de durée indiquée, les réponses se répartissent ainsi :

- moins de $\frac{1}{4}$ du temps de l'année (1 réponse sur 23)
- $\frac{1}{3}$ du temps de l'année (2 réponses sur 23)
- $\frac{1}{2}$ du temps de l'année (3 réponses sur 23)

- La grande partie des réponses (9 réponses sur 23) ne précise pas d'indication de temps mais exprime la volonté d'accorder une part « importante » à l'étude de la langue.

Il est compréhensible que les étudiants ne raisonnent pas en termes de séquence : les cours de formation n'ont pas commencé. Par ailleurs, les programmes officiels ne donnent pas d'indications sur le temps à consacrer à l'enseignement de la grammaire : la question de l'articulation entre les différents domaines du français et le volume horaire à leur consacrer n'est pas abordée, contrairement aux programmes de l'enseignement primaire de 2002, où le temps pour l'enseignement de la langue est estimé entre 1h et 1h30 par semaine.

Enfin, sept réponses sur 23 apportent des précisions sur les modalités d'enseignement de la langue : nous les avons classées en deux colonnes, d'une part les réponses qui prévoient de faire étudier un point de langue en lien avec les compétences de lecture et d'écriture, d'autre part les réponses qui prévoient un enseignement perlé. Les réponses citées dans le tableau ci-dessous sont celles qui apparaissent dans l'annexe 7, question 4 ; l'orthographe n'a pas été corrigée.

Faire des liens entre l'étude de la langue et la lecture de textes et la production de textes	Travailler de manière spiralaire, utiliser une méthode inductive
<ul style="list-style-type: none"> - « montrer que la grammaire est véritablement une partie de la discipline du français et qu'il ne faut pas la séparer de la littérature » (réponse 6) - « Je pense distiller l'enseignement de la langue à chaque séquence pour l'inclure dans ma progression et dans les sujets abordés, afin de garder une continuité. » (réponse 18) - « J'essaierai d'y accorder une part importante pendant la correction de copies avec les élèves, par exemple. Faire un compte-rendu général des erreurs que j'aurais pu relever dans les copies. » (réponse 16) - « J'estime que ces enseignements nécessitent une part importante dans le cours de français mais devrait pour être assimilés avec moins de pression et d'attentes, il s'agirait de « dédramatiser » les cours de grammaire en avançant la logique et la mise en application. » (réponse 22) 	<ul style="list-style-type: none"> - « réactiver les connaissances et mettre en place des automatismes d'analyse. » (réponse 6) - « Une part très importante mais de façon sous-jacente, de sorte à ce que ce ne soit pas pris comme un enseignement fondamental et magistral » (réponse 11) - « Sans doute une part non négligeable mais enseignée de manière plutôt sporadique, évitant la frontalité et reposant sur des textes. » (réponse 21)

Tableau 4 : classement des réponses obtenues lors du questionnaire 1, question 4

Nous constatons qu'en début d'année, les étudiants estiment l'enseignement de la langue comme un domaine important du français et comptent y consacrer une part du temps non négligeable. Ceci dit, ces réponses sont à relativiser, étant donné que les étudiants savent que leurs réponses seront exploitées dans le cadre du cours de didactique portant sur l'étude de la langue.

3.2.2 Analyse des écritures fictives réalisées en octobre

Seulement sept étudiants ont répondu à notre proposition d'écritures fictives en octobre envoyée pendant les vacances d'automne (annexe 8). Les étudiants ont réalisé cette activité après six heures de formation où leur a été présentée l'épreuve écrite à laquelle le cours les prépare. L'amorce d'écriture proposée est la suivante : *L'élève sort de la classe de français, après une séance consacrée à un point de langue. Il/Elle se sent...*

Nous avons souhaité interroger par ces écrits la représentation que les étudiants de M1 MEEF Lettres ont de la perception qu'ont les élèves du cours de grammaire, en collège. Ce qui est intéressant est de percevoir comment chacun comprend le terme d'« élève », dans le sujet proposé. En effet, c'est aux différentes figures de ce personnage de l'élève que nous allons nous intéresser. Pour ce faire, nous nous intéresserons à plusieurs critères :

- Comment cet élève-fictif est-il caractérisé ?
- Dans quel état émotionnel l'élève fictif sort-il de la salle de cours ?
- La séance de grammaire provoquant ces états émotionnels est-elle décrite ? Si oui, quels types d'activité sont proposés aux élèves ? A quel modèle didactique la séance de grammaire obéit-elle ?
- Le personnage de l'enseignant est-il présent dans la scène ? Si oui, comment est-il caractérisé ?

Ces paramètres nous permettent ainsi d'évaluer la position de l'étudiant-narrateur avec ce personnage d'élève.

Nous constatons tout d'abord une grande variété des textes en longueur et en contenu. Chaque étudiant s'est emparé du sujet de manière personnelle.

Si l'on recense les adjectifs utilisés pour compléter la phrase d'amorce, on constate une majorité de sentiments positifs : « serein », « zen », « meilleur ». Cette simple recension ne permet pas cependant de rendre compte de la complexité des écrits – l'adjectif « serein » est par exemple employé de manière ironique et traduit en réalité la désinvolture d'un élève rétif. L'adjectif « fatigué » correspond à une « bonne » fatigue, l'élève en question étant fier d'avoir progressé au cours de la séance.

De manière à rendre compte au mieux des écritures fictives, nous avons dégagé deux types d'« élèves » mis en scène dans les écrits, selon leur degré d'« incarnation ».

3.2.2.1 L'« élève », simple fonction dans le dispositif didactique

Dans deux des six écrits, celui de R.1 et de A.B.1, l'attention principale est portée sur la séance de grammaire qui est largement décrite. L'élève fictif n'a pas de caractéristique particulière, il est simplement une fonction dans la relation didactique évoquée. Si nous traitons les écritures fictives selon un continuum, de l'élève fictif le plus abstrait à l'élève fictif le plus incarné, l'écrit de R.1 met en scène un élève qui est une simple fonction dans le dispositif didactique. Le voici reproduit ci-dessous:

R.1

L'élève sort de la classe de français, après une séance consacrée à un point de langue. Il/elle se sent meilleur sur le point de notion qu'il vient de voir avec son professeur.

L'élève doit cependant réussir à placer cette notion de langue dans ses exercices rédactionnels, ce qui n'est pas toujours le cas.

Selon le travail de l'enseignant, et la volonté de l'élève, il faut faire un véritable travail d'accompagnement et de mise en œuvre de toutes les notions de langue vues au cours de l'année au quotidien si possible.

Les notions de langue sont essentielles, et l'élève le sait, mais si le cours peut l'aider sur le moment, il faut veiller à ce qu'il retienne la notion le plus longtemps possible, et ne pas se contenter seulement d'une séance explicative de la notion. (annexe 8)

Nous y percevons en creux les attentes du cours de formation initiale. En effet, le lexique et la syntaxe sont ceux attendus dans l'épreuve écrite du CAPES. Il est question d'« exercices rédactionnels », de « travail d'accompagnement », de « mise en œuvre de toutes les notions de langue ». Le point de vue est surplombant, omniscient, l'« élève » est perçu de l'extérieur, comme un sujet didactique :

« L'élève doit cependant réussir à placer cette notion de langue dans ses exercices rédactionnels, ce qui n'est pas toujours le cas. »

« Les notions de langue sont essentielles, et l'élève le sait [...] ».

Le point de vue d'un l'élève « réel » n'est pas réellement adopté. L'écriture fictive a été comprise comme un exercice de vérification du cours, comme une mise en œuvre de la méthodologie présentée en cours de formation initiale.

On constate même dans deux phrases un changement du point de vue qui ne semble pas voulu par l'étudiante :

« Selon le travail de l'enseignant, et la volonté de l'élève, il faut faire un véritable travail d'accompagnement et de mise en œuvre de toutes les notions de langue vues au cours de l'année au quotidien si possible. »

« [...] si le cours peut l'aider sur le moment, il faut veiller à ce qu'il retienne la notion le plus longtemps possible, et ne pas se contenter seulement d'une séance explicative de la notion. »

La tournure impersonnelle « il faut » suggère un conseil qui s'adresse à l'enseignant et non à l'élève. Au cours de l'écriture fictive, R. se donne ainsi des conseils à elle-même, en tant que future enseignante : on retrouve d'ailleurs les contenus qui viennent à peine d'être abordés en formation : l'aspect spiralaire de l'enseignement, la ritualisation des activités, l'ancrage de l'apprentissage dans la durée.

Le texte de A.B.1 correspond au même profil d'élève fictif. Le voici reproduit ici :

A.B.1

L'élève sort de la classe de français, après une séance consacrée à un point de langue. Il se sent fatigué, après une heure entière consacrée à l'étude de la langue, malgré la volonté de son professeur de rendre la leçon la plus abordable possible, la plus divertissante possible avec par exemple des travaux de groupe, il s'agit tout de même d'un cours qui demande beaucoup d'énergie à l'élève.

Premièrement en termes de concentration, mais également en termes de compréhension et d'assimilation des connaissances, l'étude de la langue n'est pas une chose facile, il faut comprendre toutes les subtilités de la leçon, et réussir à les réutiliser ultérieurement.

Heureusement pour lui, à la fin du cours, un exercice d'écriture a été proposé, avec pour objectif de mobiliser les connaissances acquises pendant le cours, ce qui lui a permis de pouvoir voir s'il avait compris ou non la leçon, et de pouvoir faire des ajustements si nécessaire. (Annexe 8)

Le récit intègre la méthodologie proposée en formation initiale : la séance de grammaire que l'on peut lire en filigrane correspond en effet aux contraintes de la séance de grammaire à présenter au concours : « l'exercice d'écriture » proposé en fin de séance afin de « mobiliser les connaissances acquises pendant le cours ». Le point de vue exprimé est bien celui de l'élève mais la manière de le retranscrire prend la forme d'un discours d'enseignant, celui utilisé en formation ou dans les programmes scolaires : « en termes de concentration mais également en termes de compréhension et d'assimilation des connaissances ». La dernière expression de l'écrit « pouvoir faire des ajustements si nécessaires » peut être un conseil que l'enseignant donne à l'élève, tout comme être un conseil que l'enseignant se donne à lui-même.

L'écrit a cependant le souci de construire des personnages : la réaction affective de l'élève est envisagée (« Il se sent fatigué » ; « Heureusement pour lui ») ; la figure de l'enseignant est présente et elle est positive : « la volonté de son professeur de rendre la leçon la plus abordable possible, la plus divertissante possible avec par exemple des travaux de groupe ».

Nous pouvons synthétiser sous forme de tableau les caractéristiques de ces deux écritures fictives :

Construction du personnage d'élève	Place des réactions de l'élève fictif	Description de la séance de grammaire	Personnage de l'enseignant
Aucune caractéristique spécifique Focalisation zéro	Quasi-absentes ou peu présentes	Place très importante – lexique spécifique propre à l'enseignant	Simple fonction (« l'enseignant, son professeur ») ou présence positive

Tableau 5 : caractéristiques des écritures fictives où l' « élève » est une simple fonction dans le dispositif didactique

Ainsi, dans ces deux écrits, le cadre de la formation est très présent : la séance de grammaire est en réalité le vrai sujet de l'écriture. Il semble que, par compensation, la figure de l'élève ne prenne ni corps ni chair : il correspond à une fonction dans une relation didactique.

3.2.2.2 L'« élève », personnage mis en scène dans un récit

Dans les cinq autres écrits, l'attention ne se focalise pas sur le contenu de la séance de grammaire mais sur l'élève fictif et sur son rapport affectif au cours. A titre d'exemple, nous pouvons citer le début de l'écriture fictive de J.F.1, construit comme un incipit de nouvelle :

Il essayait de retenir dans un coin de sa tête les différents points qu'avait abordé madame Riegel, sa professeure de français. Le cours avait duré moins de cinquante minutes mais c'était l'éternité qu'il semblait avoir traversé. Bruno, treize ans, élève dans la classe de 5eme E du collège Jules Ferry de Mortsauf-sur-Cher, repensait aux exclamations poussées par son père, le dimanche précédent, entre le gigot et la salade. (annexe 8)

Nous avons synthétisé les différentes caractéristiques de ces cinq écrits dans le tableau suivant :

Construction du personnage d'élève	Place des réactions de l'élève fictif	Description de la séance de grammaire	Personnage de l'enseignant
Caractéristiques présentes, voire très précises Focalisation omnisciente et/ou interne.	Très présentes	Quasi-absente	Absent ou présence positive

Tableau 6 : caractéristiques des écritures fictives où l'« élève » est un personnage mis en scène dans un récit

Il s'agit de récits où l'élève fictif assume une figure spécifique, caractéristique d'une position par rapport au cours de grammaire, ou même au cours de français en général.

Nous pouvons distinguer :

- **la figure de l'élève rétif à tout apprentissage grammatical.**

Dans deux écrits (E.M.1, A.1) est mis en scène un adolescent blasé, désinvolte et rétif à l'apprentissage.

E.M.1

L'élève sort de classe de français, après une séance consacrée à un point de langue. Elle se sent aussi sereine qu'à son habitude. Non, elle n'a pas réussi à appliquer les enseignements de son professeur, et non, elle ne compte pas y remédier. Après tout, qu'est-ce qu'une mauvaise orthographe, une mauvaise syntaxe, ou une mauvaise conjugaison pourront bien changer à sa vie ? Alors oui, elle se sent sereine, et elle quitte la classe sans la moindre intention de combler ses lacunes. (annexe 8)

A.1

Waouh, alors cette fois c'était encore pire que d'habitude. Je n'ai vraiment rien compris. Son histoire d'adjectifs indéfinis, de pronoms indéfinis...tout ça devient vraiment trop compliqué pour moi. Adjectifs, pronoms...ça veut rien dire pour moi. Alors si en plus ils sont indéfinis...Et ces exceptions qui n'en finissent pas. Emploi particulier d'autrui, de chacun, de chaque etc etc etc etc etc

Non mais ça rime à quoi sérieux ?

Et ça sert à quoi d'apprendre tout ça ? Le PC corrigera tout ça. Ou en tout cas l'essentiel (annexe 8)

Ces deux écrits ont plusieurs points communs :

- L'utilisation de la focalisation interne : E.M.1 respecte la troisième personne du sujet proposé et utilise le discours indirect libre. En revanche, il est notable qu'A. oublie la focalisation à la troisième personne proposée dans l'amorce de l'écriture et rédige un texte à la première personne : « je n'ai vraiment rien compris ». Elle utilise d'ailleurs un langage qui imite le langage d'un adolescent blasé.
- La présence de remarques qui soulignent l'absence de sens et d'intérêt trouvé dans l'enseignement : « ça veut rien dire pour moi » (A.1) ; « elle quitte la classe sans la moindre intention de combler ses lacunes. » (E.M.1)
- L'utilisation de questions rhétoriques pour souligner la vacuité de l'enseignement reçu :
 - « Après tout, qu'est-ce qu'une mauvaise orthographe, une mauvaise syntaxe, ou une mauvaise conjugaison pourront bien changer à sa vie ? » (E.M.1)
 - « Non mais ça rime à quoi sérieux ? Et ça sert à quoi d'apprendre tout ça ? » (A.1)

Dans le cas d'E.M., le commentaire qui accompagne son texte dans le message électronique qu'elle m'a adressé peut éclairer la création de ce personnage qui n'a pas de scrupule à affirmer haut et fort son désintérêt total pour les cours, comme le montre le début de son écrit : « Elle se sent aussi sereine qu'à son habitude. Non, elle n'a pas réussi à appliquer les enseignements de son professeur, et non, elle ne compte pas y remédier. »)

L'étudiante commente ainsi le ton avec lequel elle aborde le sujet, qu'elle qualifie de « cynique » :

Ci-joint mon écrit réalisé sur le temps du déjeuner au collège. Je ne savais pas exactement ce que vous espériez, donc j'ignore si j'ai pu répondre à vos attentes. Je m'excuse d'avance pour le côté presque cynique de mon texte, il reflète un sentiment né suite à deux séances avec une classe de troisième assez compliquée. Ne vous inquiétez pas, j'ai conscience de la diversité chez les élèves.

Nous constatons que l'étudiante a réalisé l'activité, non pas avant le début du SOPA comme cela était prévu, mais dès le début de son stage à la rentrée des vacances d'automne. Cela fausse le résultat mais il est intéressant de voir comment la rencontre avec des élèves « réels » de collège constitue une rencontre marquante pour l'étudiante, dont les illusions semblent voler en éclat. Après avoir observé les élèves de REP, l'étudiante choisit de mettre en scène un élève qui n'écoute rien à la séance de grammaire et ne s'en soucie pas. La question du sens du cours de français et de l'importance, en particulier, du cours de grammaire en cours de français prend une autre tournure. L'étudiante épouse totalement le point de vue de l'élève non-scolaire et fier de l'être qu'elle a découvert en stage.

- **la figure de l'élève que le cours de grammaire met en état de grâce**

J. a, lui, mis en scène un élève qui vit une véritable révélation en cours de grammaire.

J.1

L'élève sort de la classe de français, après une séance consacrée à un point de langue. Il/elle se sent...

... incroyablement vide, incroyablement zen. L'idée que tous ces codes soient là, sous ses yeux, sous sa langue, sans qu'il s'en aperçoive l'a mis dans un léger état de contemplation. De l'extérieur, au détour d'un couloir, rien ne semble avoir changé, mais lorsqu'on pénètre dans ses pensées, à l'orée d'une phrase dite ou lue, on croirait être en présence d'un sage en formation. Il se sent plus calme de comprendre peu à peu les rouages de cette langue qu'il côtoie quotidiennement. S'élever ainsi, c'est aussi collecter les signes sociaux qui l'entoure. Il les met dans sa poche au cas où. Son combat contre la langue entre dans un nouveau round et cette fois, il pense mieux maîtriser les coups de l'adversaire. (annexe 8)

Dans le texte de J., l'élève n'est identifié que par le pronom « il ». Rien ne le rattache à l'univers scolaire, à part peut-être le « couloir ». L'absence d'ancrage dans le cadre de la formation ou dans un récit en fait un double du narrateur. D'ailleurs, celui-ci se permet d'entrer dans la tête de son personnage et d'y trouver « un sage en formation », ce qui n'est pas anodin sous la plume d'un étudiant « en formation ». Cette figure d'élève n'a pas d'âge ni de corps : il est pur esprit. Le lexique appartient à l'univers mystique : « vide, zen, contemplation, calme, sage », l'élève est campé en sage bouddhiste. A la fin de l'écrit, une autre métaphore surgit : l'élève boxeur, en lutte contre la langue elle-même : « Son combat contre la langue entre dans un nouveau round et cette fois, il pense mieux maîtriser les coups de l'adversaire. » La connotation est similaire : l'idée de « maîtrise » est prégnante.

Ce qui est intéressant quand on confronte son écriture fictive aux réponses que J. donne sur son questionnaire à propos du rapport au savoir, c'est de voir que cet étudiant s'est réellement mis à travailler la grammaire pendant l'année du Master. A la question portant sur le rapport au savoir, voici ce que répond J. en début d'année et qu'il confirme en fin d'année universitaire :

« Oui, il a évolué. J'ai été longtemps hermétique à la grammaire, mais depuis peu je comble mes lacunes. » (annexe 7, question 1, réponse 12)

« Mon rapport a grandement évolué et de manière positive. Je pense que c'est dû à mon travail qui comble peu à peu mes lacunes en grammaire. » (annexe 18, question 1, réponse 7)

Son propre rapport au savoir a changé et c'est peut-être ce changement qui se manifeste dans ce personnage d'élève « converti » à la grammaire.

- **La figure de l'élève dont le cours de grammaire se révèle utile dans sa vie privée**

Cette figure d'élève apparaît dans le texte de K. reproduit ci-dessous :

K.1

L'élève sort de la classe de français, après une séance consacrée à un point de langue. Il se sent dubitatif, en effet celui-là peine à en voir l'utilité. D'une part il ne peut s'empêcher d'arriver à un constat incontestable, quelle que soit sa connaissance en grammaire, cela n'influe pas sur sa pratique orale de la langue ni sur l'information qu'il prétend délivrer, celui-là de surcroît n'a jamais considéré sa pratique de la langue autrement qu'en la parlant, de sorte qu'il en vient par syllogisme à contester le sens même des cours de langues. Cependant qu'il mitige leur importance en marchant sur le chemin du retour, l'élève, songeur, ne sait pas encore qu'il va de lui-même, par l'expérimentation, en dépit de ses présupposés, comprendre leur importance décisive. En effet, il avait pour dessein une fois rentré d'écrire une lettre à Elise* dont il s'énamoure. Or, s'il est d'un allant naturel lorsqu'il s'agit de s'adresser à ses camarades masculins, il en va tout autrement pour la gente féminine. Ainsi parce qu'il se trouvait démuné, il crut expédient de s'essayer à l'écriture, et c'est malgré la fatigue de la journée qu'il se saisit de sa plume desséchée et délaissée afin de rétorquer aux instances de cette inclination (dans la maladresse du verbe il le concède), l'adresse du sentiment qu'il possède. Dans cette entreprise, le jeune homme ne cesse de trébucher verbalement, remplaçant et biffant les mots sitôt qu'il les pose sur le papier. D'une disposition soucieuse et singulièrement méticuleuse, il se rend compte rapidement que la transcription de ses pensées sur le papier est problématique, en effet n'y a-t-il rien de plus certain que l'incompatibilité innée entre l'idiome de la pensée et sa translittération normée ? Il conjecture alors qu'il est probable que la spontanéité du langage oral tend à camoufler ladite incompatibilité que l'écrit quant à lui révèle. Pris par la fièvre du style, étant donné qu'il pressent presque intuitivement que celui-là augmente la portée de son message, lui vint en mémoire des réminiscences éparses au sujet de la syntaxe, des propositions, des figures de style, de la rhétorique etc., si bien qu'au commencement de la missive, en écrivant « Je ne sais quoi te dire sinon qu'à mes yeux tu es... », il perçoit automatiquement l'inconvénient relatif à cette forme d'hésitation morose qui paraît résulter de la formule, aussi rassemblant ses forces intellectuelles et mémorielles — non sans pénibilité — il permute avec « Que dire, sinon qu'à mes yeux tu es... ». Après avoir mis en bouche grâce à une diction à voix haute, et lu plusieurs fois cette nouvelle formule inspirée par le souvenir vague de quelques propositions-relatives-fonction-sujet, et quoiqu'il ne sache pas exactement son appellation linguistique, il tient pour sûr l'effet que cette tournure provoque et s'en réjouit: le « que dire sinon que » montre un cœur pressé, pressé de dévoiler quelque chose qui confine à l'évidence, presque à la délivrance en ce sens qu'une seule chose mérite d'être dite, la déclamation de son penchant amoureux qui s'esquisse délicatement, sans parler du retardement qu'il lui permet. En somme, l'élève prend conscience que la connaissance qu'il a acquise durant tous ces cours de Français ont décuplé la force de sa voix.

L'élève ne comprend l'intérêt du cours de grammaire que lorsqu'il doit exprimer ses sentiments amoureux. L'utilité du cours de grammaire éclate dans un contexte non scolaire. Le récit met en scène le sens que peut prendre l'étude de la langue pour la maîtrise des discours : « En somme, l'élève prend conscience que la connaissance qu'il a acquise durant tous ces cours de Français ont décuplé la force de sa voix ».

- **La figure de l'élève en échec à l'école et humilié par sa famille**

Cette figure est illustrée par l'écriture fictive de J.F. :

J.F.1

Il essayait de retenir dans un coin de sa tête les différents points qu'avait abordé madame Riegel, sa professeure de français. Le cours avait duré moins de cinquante minutes mais c'était l'éternité qu'il semblait avoir traversé. Bruno, treize ans, élève dans la classe de 5^{ème} E du collège Jules Ferry de Mortsaufr-sur-Cher, repensait aux exclamations poussées par son père, le dimanche précédent, entre le gigot et la salade. A table, lancé dans une discussion de fond interrogeant l'inévitable dégradation des mœurs et la perte des valeurs de la société française post-soixante-huitarde, il avait expliqué à son apathique beau-frère la rigueur orthographique et grammairienne de son propre père et de son grand-père alors que ceux-ci n'avaient guère passé de temps sur les bancs de l'école. « *Tu comprends, Gérard, tonnait-il, les jeunes d'aujourd'hui avec leurs portables et leurs réseaux sociaux ne savent plus écrire qu'en abrégé !* »

L'oncle Gérard, engourdi par l'épaisseur pulpeuse d'un vin rouge ibérique consommé sans modération n'avait rien trouvé à redire. On s'extasia des formulations élégantes et modestes d'antan, des syntaxes équilibrées et bien cadencées, des règles d'accords scrupuleusement respectées et des boucles élancées des graphies au plumier qui sentaient bon le feu de bois et l'encens de l'église. A l'autre bout de la table, le jeune Bruno n'avait rien perdu du sermon paternel. Avec anxiété, il se rappelait son dernier contrôle de grammaire portant sur les expansions du nom et les compléments essentiels du verbe qui lui avait valu un laborieux dix sur vingt. Bruno était-il moins intelligent que son père, que son grand-père et que son arrière-grand-père ? Les règles complexes de la langue française, avec ses exceptions et ses particularismes étaient-elles condamnées à représenter pour lui l'énigme du Sphinx ? Il percevait dans sa mémoire les exercices arides, les tableaux de conjugaison, les textes à trous, les schémas et les efforts désespérés de madame Riegel pour stimuler les élèves de sa classe.

Le texte répond aux règles d'un court récit où le désarroi de l'élève fictif est particulièrement bien dépeint. Le poids de l'héritage culturel familial est mis en évidence : l'élève est campé comme héritier problématique d'exigences familiales. Avec une ironie grinçante, le récit met en scène les tentatives vaines d'un professeur engagée pour la réussite des élèves, l'impression d'échec ressenti par l'élève qui manifeste pourtant de la bonne volonté, et les discours stéréotypés passéistes de la famille. L'élève fictif est pris en étau entre les discours de la famille et ses difficultés scolaires.

3.2.3 Comparaison des écritures fictives et des réponses à la question 3 du questionnaire en début d'année

Nous avons confronté les réponses obtenues dans le premier questionnaire de septembre à la question 3 : « selon vous, comment les élèves perçoivent-ils le cours de langue en français ? » aux écritures fictives rédigées en octobre. En effet, il s'agit en réalité de la même question, posée sous deux modalités différentes.

Or, les résultats divergent en partie. En effet, nous ne retrouvons aucune expression d'ennui dans les écritures fictives alors que c'est le sentiment exprimé de manière dominante dans les questionnaires. Certes, ce ne sont pas tout à fait les mêmes étudiants qui ont répondu aux

deux exercices : seules cinq productions sont comparables. Cependant, parmi ces cinq productions, trois d'entre elles présentent un résultat tout à fait opposé : les questionnaires anticipent la fatigue et l'ennui chez l'élève alors que dans les écritures fictives, l'élève mis en scène ne les éprouve pas ou éprouve ensuite des sentiments positifs qui prennent le pas sur la fatigue éprouvée.

Le cas de J. en est même frappant : si nous confrontons son écriture fictive aux réponses qu'il a données dans le premier questionnaire, nous constatons que, dans l'écriture fictive, l'élève mis en scène connaît une expérience très positive de la séance de langue - il vit même une sorte de révélation mystique, alors que dans le questionnaire de début d'année, J. anticipait une perception très négative du cours de grammaire par les élèves. En effet, à la question « Selon vous, comment les élèves perçoivent-ils le cours de langue en français ? », J. répond en septembre : « Je pense que des élèves perçoivent le cours de langue comme un calvaire ou comme un apprentissage auquel ils se refusent. »

Nous pouvons faire une hypothèse qu'il serait intéressant de vérifier à plus grande échelle : répondre à un questionnaire semble figer la réponse sur un sentiment négatif tandis que la mise en récit pousse le scripteur à travailler de manière plus fine les réactions éprouvées par l'élève. La mise en récit semble également induire une histoire dont le dénouement serait heureux, conforme à la morale attendue dans le monde scolaire : les efforts sont récompensés.

En guise de conclusion de cette analyse portant sur les données recueillies en début d'année, nous pouvons relever les faits saillants suivants :

- Les étudiants ont un souvenir négatif des cours de langue qu'ils ont reçus au collège et prêtent à leurs futurs élèves une vision négative du cours de langue.
- Pourtant, ils mettent en avant de nombreux arguments pour justifier l'importance du cours de langue et estiment qu'il faut lui accorder une part importante dans le cours, même si ce cours leur semble difficile à réaliser.
- Les écritures fictives révèlent une vision plus complexe de la manière dont les étudiants projettent les représentations des élèves sur le cours de langue.

4. Présentation du cours de formation initiale « Didactique d'étude de la langue » en Master 1 MEEF Lettres Modernes.

Nous présenterons dans cette partie le travail effectué dans le cours de formation intitulé dans la maquette « Didactique de la langue », dont le titre, le volume horaire annuel (26h) et la répartition des heures dans les semestres a été pensé par la responsable de l'aspect linguistique dans le Master MEEF Lettres, Eléonore Andrieu. Elle a en effet proposé de faire un cours d'introduction de six heures au premier semestre de M1, de manière à présenter l'épreuve de didactique appliquée à l'écrit du CAPES de Lettres Modernes. Par ailleurs, au cours de ce premier semestre, les étudiants suivent un cours de syntaxe conduit par Anne Dagnac et Thomas Verjans à hauteur de 20 heures et sont évalués uniquement sur ce cours de syntaxe. Au second semestre, les étudiants n'ont pas de cours de syntaxe mais suivent 20 heures de cours de « Didactique de la langue » sur lequel ils sont évalués. Cette répartition a été pensée de manière à ce que les étudiants comprennent dès le début de l'année la logique de l'épreuve de didactique appliquée du concours : il s'agit de leur montrer que les deux questions, celle de syntaxe (question 2) et de didactique (question 4b) ont un lien fort et qu'en travaillant l'une, ils travaillent l'autre. Les étudiants ont donc la possibilité, durant toute l'année, de préparer et travailler une notion grammaticale, que ce soit pour le cours de syntaxe ou pour le cours de didactique.

4.1 Organisation du cours de didactique d'étude de la langue

Voici la manière dont Alexia Bonnet et moi-même avons présenté les objectifs de l'ensemble du cours aux étudiants lors de la première des trois séances du premier semestre :

- *Vous conduire à proposer une transposition didactique des savoirs en grammaire*
- *Accompagner votre changement de posture pour construire votre posture professionnelle sur les deux ans de Master*
- *Travailler le lien entre l'enseignement de la langue et la séquence dans une progression annuelle*
- *Préparer la question de didactique de la langue au CAPES*

Nous constatons que ces objectifs entrent majoritairement dans la perspective de la préparation au concours : la « transposition didactique des savoirs en grammaire » obéit en effet à la méthode prescrite dans les corrigés des sujets zéro et recoupe donc le dernier objectif mentionné : « Préparer la question de didactique de grammaire au CAPES » ; « le lien entre l'enseignement de la langue et la séquence dans une progression annuelle » est une manière de travailler l'articulation entre la séquence et l'étude de la langue, pour réussir au mieux la question 4a de didactique dans l'épreuve écrite du CAPES.

Seul l'objectif portant sur le changement de posture n'est pas directement lié à la préparation du concours, même s'il y participe.

A ce stade de l'année, en septembre 2021, nous n'avions pas imaginé de travailler au moyen de simulations de cours.

4.1.1. Organisation des séances au premier semestre du Master 1 (S7)

Notre priorité, en ce début d'année, était de faire prendre conscience aux étudiants de l'urgence à se mettre au travail en grammaire. En effet, deux questions reposent sur leurs compétences disciplinaires en grammaire (la question 2 de syntaxe notée sur 4 points et la question 4B de didactique notée sur 6 points) : l'ensemble équivaut donc à 50% de la note finale.

Les objectifs de notre première séance de cours étaient les suivants :

- *Prendre connaissance des présupposés de l'épreuve (connaissances théoriques en grammaire)*
- *Découvrir une méthodologie pour maîtriser les contenus disciplinaires : le rituel du speed dating*
- *Se familiariser avec l'épreuve du concours*

Les deux premiers objectifs font bien apparaître le poids des connaissances théoriques qu'un candidat au CAPES doit maîtriser. Nous avons travaillé sur le sujet zéro niveau 4^{ème} qui porte sur l'expansion du nom (annexe 2). Nous avons demandé aux étudiants de définir la notion préalablement, sans support, avant de travailler sur les documents du sujet : l'activité du « speed dating » a été mise en œuvre pour cela. Les étudiants se sont mis en binôme ; ils ont eu trois minutes pour noter, dans un écrit individuel, une définition de la notion grammaticale. Ensuite, l'étudiant A expose pendant trois minutes sa définition de la notion à l'étudiant B et pendant trois autres minutes, l'étudiant B expose sa définition de la notion à l'étudiant A. Une reprise en oral collectif permet de discuter des définitions produites et entendues et d'en faire une synthèse. Cette activité a pour intérêt de mettre les étudiants en activité et leur faire prendre conscience de ce qu'ils savent d'une notion, en un temps très limité. L'activité a eu le même effet dans les deux groupes : les formatrices ont construit avec les étudiants un récapitulatif des principales classes grammaticales et fonctions, au moyen de manipulations syntaxiques simples. La nécessité de se mettre au travail de manière sérieuse et régulière, voire de reprendre « à zéro » l'apprentissage de la grammaire, s'est manifestée chez quelques étudiants.

Voici un récapitulatif des trois séances du premier semestre qui se sont déroulées chacune en deux temps : un temps consacré à la définition d'une notion grammaticale et un temps consacré aux apports didactiques.

	Contenu disciplinaire	Contenu didactique	Supports
Séance 1 17/09	Les expansions du nom (4 ^{ème})	La démarche didactique attendue dans l'épreuve écrite du CAPES.	Le sujet zéro sur le niveau 4 ^{ème} et la proposition de corrigé.
Séance 2 24/09	Le groupe nominal (6 ^{ème})	Comment constituer un corpus de phrases ?	Présentation d'une séance de classement de groupes nominaux, analyse des réponses des élèves. (Eduscol, ressources d'accompagnement du programme de français aux cycles 2 et 3 – Etude de la langue)
Séance 3 01/10	Le passé simple (4 ^{ème})	Ce qu'est une démarche heuristique.	<ul style="list-style-type: none"> - Cours magistral dispensé sur Youtube sur le passé simple - Copie d'élève comportant les erreurs les plus fréquentes sur la morphologie et l'emploi du passé simple - Extraits de pages d'exercices sur le passé simple dans les manuels scolaires.

Tableau 7 : tableau récapitulatif des trois séances de cours du premier semestre de M1

Nous pouvons faire les constats suivants à la fin de ces six heures de présentation :

- Nous avons dû ajuster ce qui était prévu d'une séance à l'autre de manière rétroactive : nous pensions les notions de base acquises pour tous (classes grammaticales/fonctions), or ce n'était pas le cas. Nous pensions que la démarche heuristique ne soulèverait pas de résistances, or il a fallu en montrer l'intérêt au moyen d'un exemple concret. Aussi, un des objectifs de la séance 3 a été : « Observer et comparer plusieurs approches didactiques autour de l'enseignement du passé simple pour proposer des choix justifiés. »

- L'articulation entre la préparation à l'épreuve écrite du concours et la préparation à une situation concrète de cours n'avait pas été suffisamment anticipée dans notre préparation. Il aurait fallu insister sur les statuts des documents présentés de manière à mieux les préparer au premier stage SOPA. En effet les étudiants sont face à de nombreuses prescriptions, officielles ou non (corrigé du sujet zéro, programmes scolaires, ressources d'accompagnements, manuels scolaires, les documents distribués en formation, les documents observés lors du stage SOPA) et il est utile que le cours de formation en rappelle la nature et le degré de prescription que chaque document engage.

- La présentation des programmes en langue n'est pas simple à faire : nous n'avions pas anticipé d'activité qui permette aux étudiants de s'approprier les programmes. En outre, la logique spiralaire présentée dans les programmes sans indication de niveau se trouve contredite par les attendus de programme qui recréent une progression morcelée par niveau, ce qui est source de confusion chez les étudiants. Cette difficulté à trouver des repères dans la progression de langue du cycle 3 au lycée a été relevée de nombreuses fois au cours de l'année par les étudiants. On en trouve des traces dans l'une des réponses au dernier questionnaire (avril) : « Mes plus gros obstacles sont, à mon sens, les repères de progression que je n'arrive pas à retenir. Sans la fiche exhaustive, je suis incapable de concevoir jusqu'à quel point la règle est approfondie chez les élèves. Il est également difficile de rester centré sur une notion quand les élèves présentent encore des lacunes dans les notions préalables. » (annexe 18, question 3, réponse 2).

4.1.2. Organisation des séances au second semestre du Master 1 (S8)

Les étudiants suivent dix séances de deux heures, au second semestre du master 1. Les trois premières séances sur les dix ont été employées à rappeler ce qu'était la méthode attendue dans l'épreuve, en axant le travail plus spécifiquement sur la phase de manipulation à partir d'un corpus de phrases.

	Contenu disciplinaire	Contenu didactique	Supports
Séance 1 07/01	Les accords dans le groupe nominal (2 nd e)	La démarche attendue dans l'épreuve écrite du CAPES : distribution d'une fiche de méthodologie	Le sujet zéro sur le niveau lycée et le corrigé proposé. Fiche de méthodologie (annexe 9)
Séance 2 14/01	Les prépositions (6 ^{ème})	Travailler une notion de langue à l'aide d'un corpus de phrases.	Simulation d'une séance de langue par les formatrices (les phrases OUI/NON)
Séance 3 21/01 (première partie de la séance)	La voix passive	Constituer un corpus à partir de phrases OUI/NON	Les phrases trouvées par les étudiants entre la séance 2 et la séance 3

Tableau 8 : tableau récapitulatif des trois premières séances de cours au second semestre

A partir de la séance 3, les étudiants se sont inscrits seuls ou en binômes pour passer devant le demi-groupe et présenter une simulation de cours de grammaire. La seule contrainte était de respecter la démarche didactique heuristique, en respectant un premier temps dédié à

l'observation et la manipulation de phrases et de ne pas excéder 50 minutes de temps. Les étudiants pouvaient donc choisir de traiter la notion sous l'angle qu'ils souhaitaient, de l'insérer dans la séquence et le niveau de classe de leur choix.

Voici les notions abordées dans les huit séances du second semestre :

		Activités proposées - supports distribués
Séance 3 19/01 - 20/01 (2 ^{ème} partie de la séance)	La phrase	DM : à partir des documents distribués en classe, rédigez la deuxième partie de la question 4b (propositions didactiques).
Séance 4 26/01 - 27/01	Les adjectifs	Ecrit de travail : à partir des documents distribués en cours, rédigez toute la question 4b.
Séance 5 02/02 - 03/02	La fonction sujet	Reprise de la simulation.
Séance 6 09/02 - 10/02	Le pronom	Entraînement sur table sur un corpus proposé : « rédigez la réponse à la question 4B. » Mise à disposition de ressources au bout de 15 min : les programmes, les fiches méthodologiques, les grammaires de référence, des extraits de manuels scolaires. Bilan de l'activité, observation de quelques copies, retour sur la démarche attendue.
Séance 7 16/02 - 17/02	L'attribut du sujet	Reprise de la simulation Chapitre 5, extrait de <i>L'apprentissage de l'abstraction</i> , Britt-Mari Barth (1987)
Séance 8 30/03 - 31/03	Les paroles rapportées	Reprise de la simulation
Séance 9 06/04 - 07/04	Les valeurs des temps du récit	Reprise de la simulation
Séance 10 13/04 - 14/04	Les compléments circonstanciels	Entraînement à l'épreuve écrite sur le sujet du CAPES 2022 : préparation au concours blanc (début mai)

Tableau 9 : tableau récapitulatif des huit dernières séances de cours de formation au second semestre

A la fin de chaque simulation, les mêmes questions furent posées au groupe qui jouait le rôle d'élèves :

- 1- Quelle démarche didactique avez-vous perçue dans la séance proposée ?
- 2- Quelles compétences vos camarades vous ont-ils fait travailler ?
- 3- Quels conseils pourriez-vous donner à vos camarades ?

Nous pouvons noter les remarques suivantes, pour ce qui concerne la structure du cours et qui nous importe dans une perspective d'amélioration de la formation :

- L'articulation entre les deux objectifs du cours (préparer à une épreuve de concours et préparer à mettre en œuvre une séance de grammaire en classe) a trouvé une solution en formation dans l'alternance des entraînements à l'écrit et des simulations. Cependant, contrairement à ce qui était prévu, les étudiants n'ont pas eu le temps de rédiger, à la suite de chaque séance, un écrit correspondant à la réponse attendue au concours. Une séance entière (la séance 6) a donc été consacrée à cet exercice, de manière à laisser le temps aux étudiants de s'entraîner à la rédaction de la question.

- Nous avons trouvé que le créneau de deux heures était contraignant. En effet, à plusieurs reprises, nous n'avons pas pu mener à bien les reprises des simulations, par manque de temps. Pour l'année qui arrive, nous avons choisi de travailler sur un créneau de 3 heures pour avoir le temps de faire une reprise complète sur la simulation proposée et de proposer un travail écrit qui prépare à l'épreuve écrite du concours.

- Le temps pour travailler le savoir savant manque : les étudiants ont à réaliser ce travail en amont. Nous ne pouvons seulement accorder qu'une dizaine de minutes, dans la reprise, pour clarifier les enjeux de la notion.

- Les enjeux de la maîtrise de la notion ne sont pas suffisamment approfondis : en effet, nous constatons que tout au long de la formation, nous avons particulièrement insisté sur la première phase de la séance, celle qui consiste à faire travailler la notion grammaticale à l'aide d'un corpus. La phase de consolidation qui s'appuie sur les exercices a été abordée plus rapidement – et c'est d'ailleurs ce point qui a été le moins réussi au concours blanc. La phase de prolongement, c'est-à-dire, le lien avec les productions écrites des élèves et les lectures proposées dans la séquence, a été davantage travaillée dans d'autres UE, les UE 701 et 801, consacrées à la préparation des stages SOPA. Cette dernière phase ne pose pas de problèmes particuliers aux étudiants qui arrivent facilement à faire le lien entre la notion étudiée et la production écrite proposée dans le corpus.

4.2 Analyse du dispositif de simulation

4.2.1 Le choix des notions grammaticales proposées

Les notions grammaticales travaillées sont les suivantes : la phrase, les adjectifs, la fonction sujet, le pronom, l'attribut du sujet, les paroles rapportées, les valeurs des temps du récit.

Le choix des notions a obéi à plusieurs paramètres :

- L'importance des points de langue dans l'enseignement de la langue au collège
- L'équilibre entre les différents sujets : classes grammaticales, fonctions, syntaxe, conjugaison. La notion de phrase complexe est d'ailleurs manquante : il était prévu qu'elle soit traitée lors de la séance 6.
- La présence de supports institutionnels sur lesquels étayer notre reprise
- La probabilité que les notions proposées fassent l'objet d'un sujet de concours

Les intitulés des notions grammaticales sont très larges et nous avons eu quelques surprises dans l'interprétation qu'en ont faite les étudiants :

- L'intitulé « la phrase » a été compris différemment dans les deux groupes : l'étudiante du groupe 1 l'a comprise comme un travail sur le schéma de la phrase (compléments essentiels/compléments circonstanciels), ce qui était attendu, alors que les étudiantes du groupe 2 ont traité le sujet « Types et formes de phrases ».
- Sous l'intitulé « les valeurs des temps du récit », les étudiants du groupe 2 ont travaillé « les valeurs du présent de l'indicatif ».

4.2.2 Analyse synoptique des simulations d'un demi-groupe

Nous présentons dans l'annexe 10 un tableau panoptique des six simulations réalisées dans le groupe 2. Les résultats présentés sont reconstruits *a posteriori*, à partir des notes prises lors des simulations et des documents préparatoires envoyés par les étudiants. Il s'agit pour nous de reconstituer une vision d'ensemble de toutes les simulations proposées, malgré une grande partie des données manquantes.

Nous pouvons faire les constats généraux suivants, qui ne concernent cependant qu'un seul demi-groupe :

- Les étudiants se sont prêtés au jeu de la simulation et se sont organisés pour arriver en cours avec les documents prêts et photocopiés.
- La méthode attendue (la présence notamment d'un temps dédié à l'observation et à la manipulation) n'a été mise en œuvre qu'à la quatrième simulation.
- La plus grande difficulté pour les étudiants consiste à laisser un temps de réflexion au groupe, à l'écrit. Le schéma du cours dialogué très guidé a été largement majoritaire.

- La gestion des questions des élèves est un point délicat. L'étudiant qui jouait le rôle d'enseignant a souvent été mis en difficulté par les questions posées. Cette gestion de l'imprévu devait d'ailleurs faire l'objet d'un axe de notre recherche, en nous appuyant sur les travaux de N. Benaïoun-Ramirez (2014) : c'est en effet au moment de répondre « à chaud » aux questions posées par les faux-élèves que les schémas latents des étudiants se sont révélés. Faute d'avoir enregistré les simulations ou n'avoir pas pu récupérer les enregistrements, nous n'avons pas pu mener ce travail d'analyse.

- La co-animation des simulations a posé problème : les volumes de paroles ont souvent été déséquilibrés, ce qui a généré des frustrations. A l'avenir, nous ne proposerons pas de simulation en binômes – ou alors, de manière spécifique, pour travailler ce qui se joue dans la co-animation d'un cours. Pour cela, il faudra penser à un meilleur équilibre entre les deux demi-groupes et une meilleure planification sur les deux semestres, pour que chaque étudiant puisse passer seul. D'ailleurs, le cas que nous allons analyser plus avant est la seule simulation menée par une seule étudiante, son binôme étant absente.

5 Analyse d'une simulation d'une séance de langue sur les discours rapportés en 4^{ème}

Nous proposerons dans cette partie une étude de cas. Nous analyserons en détail la seule simulation de notre demi-groupe qui a été menée par une seule étudiante, E., au mois d'avril 2022. C'est la cinquième simulation à laquelle nous assistons, l'avant-dernière de l'année.

Dans un premier temps, nous ferons un point sur la notion de discours rapportés, de manière à identifier les difficultés possibles dans le processus de transposition didactique. Nous analyserons ensuite la manière dont E. a conduit la séance simulée, en faisant apparaître les écarts entre ce qu'elle avait prévu et ce qui s'est réellement passé au cours de la séance. Enfin, nous étudierons de manière plus précise l'énonciation du « professeur ».

5.1 Analyse des difficultés posées par la notion grammaticale à enseigner : « du savoir savant au savoir à enseigner » (Chevallard, 1991)

Nous chercherons dans cette partie à rendre compte du premier niveau de transposition didactique tel qu'Yves Chevallard l'a défini. Comment les grammaires de référence définissent-elles l'objet de savoir « discours rapportés » ? Quelle sélection du contenu savant a été opérée dans les programmes du collège de 2016 ? Quel « texte du savoir » l'étudiante en situation de simulation doit-elle diffuser auprès de ses « élèves » pour être en conformité avec les attentes institutionnelles ? Il s'agira, ce faisant, de faire apparaître les difficultés que l'on rencontre quand on cherche à définir cette notion.

Les différents titres avec lesquels la notion est traitée et sa place dans les chapitres des grammaires montrent que la notion est au cœur d'enjeux de définition. En effet, dans la *Grammaire méthodique du français* de M. Riegel, J.C. Pellat et R. Rioul, le sous-chapitre sur le « discours rapporté » appartient à la cinquième partie « grammaire et communication » et conclut le chapitre XX consacré à « l'énonciation ». Il se décline en trois sous-parties : le discours direct, discours indirect et le style indirect libre. Les auteurs précisent en exergue le rapport entre ces trois formes de discours, tout en mentionnant que leur présentation est lacunaire :

« La reproduction du discours d'autrui peut prendre différentes formes : discours direct, discours indirect ou style indirect libre. Celles-ci mettent en jeu plusieurs dimensions grammaticales : types de phrases, subordination, concordance des temps et indication des personnes. On établit entre ces formes un rapport de dérivation : le discours indirect est la forme de base, qui est transposée en discours indirect ou en style indirect libre. Cette analyse grammaticale ne rend pas compte de tous les phénomènes de discours rapporté. » p 597, *Grammaire méthodique du français*.

Le *Grévisse de l'Enseignant* rédigé par J.C. Pellat et S. Fonvielle reprend la même terminologie dans le chapitre intitulé « Discours » : « discours rapporté / discours direct / discours indirect / style indirect libre » et présente également le discours direct comme « la forme première, qui est transposée en discours indirect ou en style indirect libre » (p 380). On note cependant une référence au discours narrativisé : « on rencontre d'autres formes de discours rapporté, comme le discours narrativisé, popularisé par G.Genette², qui constitue le simple résumé d'un monologue ou d'un dialogue (*ils négocient l'achat du bateau pendant une heure*) et qui est parfaitement intégré au récit, sans démarcations : seule l'indication de paroles ou la possibilité de pensées d'un personnage permettent de l'identifier ».

La présentation dans ces deux grammaires constitue une première simplification d'un phénomène complexe, à l'articulation de l'analyse syntaxique et énonciative. Un court article de Jacqueline Authier-Revuz, « Repères dans le champ du discours rapporté », publié en 1992 dans *L'Information Grammaticale*, souligne les limites et les insuffisances de cette présentation traditionnelle, où le discours direct est présenté comme le premier, avec un fonctionnement syntaxique « simple », le discours indirect comme une variante du discours direct, et le discours indirect libre, comme un discours indirect « allégé », ou un « mélange » des deux premiers discours. (J. Authier-Revuz, 1992, p 38)

Dans la perspective d'une définition de la notion selon les principes de la grammaire rénovée, Francis Grossmann et Laurence Rosier abordent la notion de « discours rapporté » au chapitre 13 de l'ouvrage dirigé par Suzanne Chartrand, *Mieux enseigner la grammaire - pistes didactiques et activités pour la classe*. Ils donnent une définition du discours rapporté qui suppose l'analyse du texte comme discours :

« Nous appréhenderons ici le discours rapporté comme l'ensemble des procédés permettant de signaler, d'introduire un discours, écrit ou oral, émis par un énonciateur différent de l'énonciateur principal. Ce dernier signale qu'il rapporte le discours d'autrui soit pour conforter son propre dire, soit pour se démarquer du discours d'autrui ou l'évaluer, soit encore pour mettre en scène un personnage de fiction. L'expression *discours rapporté* ne se réfère donc pas seulement au discours cité, mais aussi aux différentes manières de présenter un discours comme attribué à autrui » (Grossmann et Rosier, in Chartrand, 2016, p 278).

Ainsi, la variété des formes de discours rapportés qu'ils abordent au cours de l'étude est grande : discours narrativisé, discours direct, discours indirect, discours direct libre, discours indirect libre. Dans cette approche, l'identification des discours rapportés se fait dans des textes de genres variés : fait divers, récit, conversation orale, témoignage etc..., de manière à rendre signifiant le choix d'insertion de paroles en fonction du choix générique. En outre, le

² G. Genette, *Figures III*, éd Seuil, 1972

travail d'observation et de conceptualisation s'appuie sur la lecture et la production de textes par les élèves :

« le travail grammatical est ainsi réellement articulé aux pratiques discursives. Aborder le discours rapporté permet de montrer aux élèves que, dans la plupart des discours, d'autres voix que celles de l'énonciateur principal sont données à voir et à entendre. Une telle démarche d'observation exige que les élèves puissent identifier les différents indices ou marques signalant un discours « autre » et que la classification de ces formes soit construite avec eux, et non imposée a priori, comme une évidence ». (*ibid.*, p 301).

Nous pouvons résumer ainsi la difficulté de la notion : les marques permettant de repérer la trace de discours rapporté au sein d'un récit sont de plusieurs ordres :

- Les marques syntaxiques : il s'agit alors de travailler la structure des phrases. Le discours direct se présente sous la forme de deux propositions coordonnées par deux points ou par une virgule. Le discours indirect se caractérise par une proposition principale et une proposition subordonnée complément d'un verbe principal. Le cas du discours indirect libre ne pose aucun problème d'ordre syntaxique : il s'agit de phrases indépendantes ou de phrases coordonnées ou juxtaposées.

- Les marques énonciatives : il s'agit d'identifier les différents systèmes d'énonciation, au moyen du repérage des pronoms, des déterminants, des temps et des modes des verbes. On peut inclure dans cette approche un travail spécifique sur le lexique : selon le sens des verbes introducteurs, se pose la question de la frontière du discours rapporté : les verbes comme « expliquer », « apprendre », « démontrer », « prétendre », « révéler », « supposer » introduisent-ils des paroles rapportées ? A partir de quand peut-on les considérer comme des verbes de pensée ? L'étude des groupes adverbiaux et prépositionnels peut être envisagée dans ce cadre.

- Les marques de ponctuation (virgule, tiret, deux points) et de typographie (italique, guillemets), elles-mêmes variables selon les choix des auteurs et des éditeurs

Si nous cherchons ce qui est prescrit dans les programmes du cycle 4, nous trouvons dans l'introduction générale de section « Etude de la langue », une indication concernant les notions « permettant l'analyse et l'élaboration des textes et des discours » :

« Les notions concernant la cohérence et la cohésion des textes (respect de la syntaxe, de l'énonciation, des éléments sémantiques qui assurent l'unité du texte) sont étudiées en contexte, lors de la lecture et de l'écriture. Le lexique est l'objet d'une attention constante et d'apprentissages structurés et progressifs. La progression prend appui sur les écrits des élèves. » (annexe 5 - Eduscol, d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020, p 21)

Cet objectif est traduit dans les compétences suivantes, dans la sous-partie « Prendre en compte les caractéristiques des textes lus ou à rédiger » :

- Identifier et interpréter les éléments de la situation d'énonciation : *qui parle à qui ? où ? quand?* (marques de personne, de lieu et de temps) ; prendre en compte la situation d'énonciation dans l'écriture ; repérer et savoir utiliser les phénomènes d'accord en relation avec l'énonciation (*je, tu*).
- Reconnaître et utiliser les paroles rapportées, directement ou indirectement. (Programme du cycle 4, p 27)

En revanche, dans les attendus du niveau 4^{ème}, l'activité proposée permettant de vérifier cet objectif est décrite ainsi :

« Ce que sait faire l'élève : il insère dans un texte des paroles rapportées au discours direct ou indirect » / « Exemple de réussite : il transpose des passages en discours indirect au discours direct, et inversement, en respectant toutes les caractéristiques formelles des deux discours » (p 6).

Cet exemple de réussite donne à penser que la notion grammaticale se limite au cadre de la grammaire de la phrase et ne prend pas en compte l'échelle du texte. Cela limite forcément la variété des formes de discours rapportés. Le terme de « paroles rapportées » utilisé dans le programme ainsi que le sous-onglet où ce terme apparaît : « Connaître les différences entre l'oral et l'écrit » laissait supposer une activité d'oral (par exemple la lecture orale d'extraits où apparaîtrait le discours direct ou le discours indirect, de manière à faire percevoir la différence entre les deux). Ce n'est pas le cas et la formulation « Connaître les différences entre l'oral et l'écrit » peut apporter de la confusion : en effet, la manière de rapporter des discours à l'oral peut être confrontée à la manière de rapporter des discours à l'écrit, mais l'étude des « paroles rapportées » à l'écrit relève uniquement du code de l'écrit. L'insertion du discours direct dans le récit obéit à des règles bien précises, valant uniquement à l'écrit : il s'agit d'un code permettant de donner l'illusion au lecteur d'entendre ce qui est prononcé à l'oral par les personnages mais en aucun cas le discours direct correspond à une reproduction de ce que sont les interactions orales. C'est d'ailleurs l'un des enjeux, au cycle 4, d'apprendre à lire et écrire un dialogue dans un récit, en faisant apparaître ce qui tient au travail stylistique rendu possible par le passage à l'écrit.

En conclusion de cette confrontation d'extraits de grammaires universitaires et d'extraits des programmes scolaires, nous constatons que le « texte du savoir » (Y. Chevillard) prend en compte les deux dimensions de la notion – syntaxique et énonciative. L'étude de la notion suppose ainsi une articulation complexe entre un travail à l'échelle du texte – texte lu ou produit par les élèves, et un travail à l'échelle de la phrase, dont la mise en œuvre est laissée à l'enseignant.

5.2 Mise en évidence des « modèles disciplinaires en actes » (Garcia-Debanc, 2008)

Il s'agira, dans cette partie, de confronter les intentions de l'étudiante qui fait la simulation à ce qui est effectivement réalisé au cours de la simulation. Par cette confrontation, nous chercherons à mettre en évidence ce que Claudine Garcia-Debanc a appelé le « modèle disciplinaire en actes » : en effet, en fonction des écarts entre les écrits préparatoires, les déclarations de l'étudiante et la réalisation effective du cours, des modèles disciplinaires sous-jacents peuvent apparaître et expliquer les choix opérés au cours de la séance. Cela correspond au deuxième niveau de la transposition didactique défini par Yves Chevallard : du « savoir à enseigner au savoir effectivement enseigné ».

Pour ce faire, nous nous appuyons sur les données suivantes :

- La fiche de préparation d'E. (annexe 11)
- Les documents distribués aux « élèves » (annexe 12 : carte mentale et annexe 13 : feuille d'exercices)
- Le verbatim de la séance simulée (annexe 14)
- Le verbatim de l'entretien avec E. réalisée juste après la simulation (annexe 15)

Pour faciliter la compréhension de l'analyse, voici une présentation synthétique de la simulation présentée par E.

Schéma de la séance reconstruit à partir de la fiche de préparation	Equivalence dans le verbatim de la séance simulée (annexe 14)
1- Introduction : rappel des notions liées au récit (annexe 11)	Du tour de parole 1 à 27 (4'00)
2- Travail sur le corpus de phrases présentées dans un tableau à deux colonnes (annexe 11)	Du tour de parole 27 à 174 (24'00)
3- Exercices (annexe 13)	Non réalisé
4- Carte mentale (à distribuer ? ou à construire avec les élèves ? – annexe 12) NB : dans la feuille de préparation, les temps 3 et 4 n'apparaissent pas dans le même ordre : dans le schéma rapide proposé au début de la fiche de préparation, les exercices viennent après la carte mentale. Dans le déroulé plus précis, E. note « PARTIE 2 : fiches d'exercices en autonomie pendant 10 min. Correction » puis « PARTIE 3 : mind map de la leçon. A construire avec eux » (annexe 11)	Non réalisé

Tableau 10 : plan de la simulation d'E.

5.2.1 Quels critères pour identifier les différents types de discours rapportés ?

A partir des écrits préparatoires et de la réalisation de la simulation de cours, nous nous demanderons ce que la mise en œuvre didactique révèle de la maîtrise de la notion grammaticale. Nous chercherons en particulier à déterminer quels critères sont convoqués pour définir la notion grammaticale et à quel type de grammaire (grammaire de phrase ou de discours) ces critères appartiennent. Ce faisant, il s'agira de mettre en évidence les écarts perçus entre ce qui est conçu en amont de la séance et ce qui est réalisé au cours de la simulation.

5.2.1.1 La prise en compte de la dimension énonciative dans le traitement de la notion grammaticale

Nous constatons que l'étudiante prend en compte la dimension discursive de la notion. En effet, le titre de la séance qu'elle propose, dans sa fiche de préparation et au début de sa prise de parole est : « différences de discours : faire entendre des voix » fait bien apparaître le terme de « discours » et de « voix » (annexe 11 et annexe 14 tour de parole 1). Cependant l'emploi de ces termes les rend ambigus : le terme de « voix » n'appartient pas à la grammaire du discours et a un autre sens dans la morphologie verbale. Le terme de « discours » est plurivoque : utilisé ainsi, nous ne pouvons pas lui donner le sens de « discours rapportés ».

Dans sa fiche de préparation (annexe 11), E. présente ainsi les deux premiers objectifs de sa séance :

- « Savoir analyser une situation d'énonciation
- Reconnaître et maîtriser les différents types de paroles rapportées. »

La formulation de ces objectifs confirme bien que l'étude de la notion est prévue à l'échelle du texte et suppose un travail préalable sur son énonciation : les termes de « situation d'énonciation » et de « types de paroles rapportées » clarifient les termes de « discours » et de « voix ».

Si l'on confronte ces objectifs à leur mise en œuvre dans le déroulé de la séance et les activités proposées au cours de la simulation, nous constatons que le premier objectif « savoir analyser une situation d'énonciation » correspond au premier temps de la séance, ce que l'étudiante formule dans sa fiche de préparation par :

« Rappel des notions liées au récit. Les interroger sur leurs souvenirs & connaissances. Un récit => narration. Mais passages qui sortent du cadre narratif, avec intervention des personnages. Situation d'énonciation avec paroles échangées ou paroles rapportées. Comprendre comment les deux fonctionnent & quels effets produits sur le texte ? »

Ce court paragraphe en style télégraphique interroge sur le rôle de la fiche de préparation. Il s'agit plutôt de notes personnelles témoignant d'une mise sur papier des premières idées sur la question. Sur le contenu des notions, l'articulation entre les termes de « récit, narration, cadre narratif, situation d'énonciation » n'est pas explicitée. En termes de mise en œuvre didactique, l'étudiante ne prévoit pas d'utiliser un support textuel. Le rappel est envisagé sous la forme d'un échange oral sans que les questions à poser au groupe et les réponses attendues ne soient préparées à l'avance.

Si l'on confronte ce projet à ce qui se déroule au cours de la simulation (annexe 14), voici comment, au tour de parole 1, l'étudiante formule le sujet de la séance et présente le « rappel des notions liées au récit » qu'elle avait prévu de faire faire aux élèves.

1-P- [...] donc là on va travailler heu sur le fait que dans un récit il y a des passages où les personnages interviennent donc on les entend on va travailler comment on les entend heu quels sont les différents types heu de discours qui peuvent rapporter ou intégrer des paroles au récit comment ils sont = ils faits la forme on va travailler tout ça donc tout d'abord est-ce que vous pourriez me rappeler un petit peu ce que c'est un récit ce que c'est un personnage ce que c'est qu'un narrateur ce que c'est une situation d'énonciation s'il vous plaît [...]

Sans support textuel ni écrit de travail préalable, il est difficile de parvenir, dans un échange oral avec le groupe, à une clarification des concepts aussi complexes que « personnage », « narrateur » et « situation d'énonciation » : à partir du terme de « récit », les interactions dévient sur la question de la fiction ; à partir du terme de « personnage », l'échange oral dévie sur la question du héros. Les termes sont ceux de l'analyse littéraire et ne permettent pas d'engager une réflexion dans un cadre d'étude du fonctionnement du texte sous l'angle de l'énonciation. Les tours de paroles 13 à 25 sont consacrés au rappel des trois types de focalisation. Il s'agit donc d'un échange qui prend la forme d'un questionnaire dont l'objectif est de vérifier la connaissance d'étiquettes métalangagières en narratologie.

En dernier point de cette introduction, l'étudiante demande au groupe de définir ce qu'est une situation d'énonciation.

25- P- [...] là c'est un tout petit peu plus compliqué c'est quoi la situation d'énonciation + énonc(é)/énonc(er) ça vous dit quelque chose + oui

26- E- c'est comme une consigne

27- P- très bien l'énoncé par exemple en math il vous dit quoi faire la situation d'énonciation c'est un petit peu pareil c'est-à-dire c'est un passage dans le récit où les personnages vont discuter ou parler que ce soit en direct ou pas d'accord donc on va voir comment ces paroles sont rapportées

Elle propose ainsi de passer par un terme de la même famille qu'« énonciation », « énoncé ». L'étudiante qui joue le rôle d'élève définit ce terme en fonction du contexte scolaire qu'elle imagine familier pour un élève de 4^{ème}, que l'on trouve par exemple dans la formule stéréotypée : « lisez l'énoncé suivant ». Le rapport est loin avec ce qu'est un énoncé ancré ou

coupé de la situation d'énonciation, tel que l'a défini Benveniste. E. préfère valider la réponse de l'élève sans véritablement donner une définition de la situation d'énonciation, de manière à conclure cette phrase de rappel oral qui aura duré 4 minutes et à introduire l'activité suivante sur le corpus de phrases.

Il est intéressant de comparer cette phase de rappel de la simulation à la carte mentale manuscrite qu'E. a préparée (annexe 12) et qu'elle souhaitait projeter au tableau à la fin de la séance.

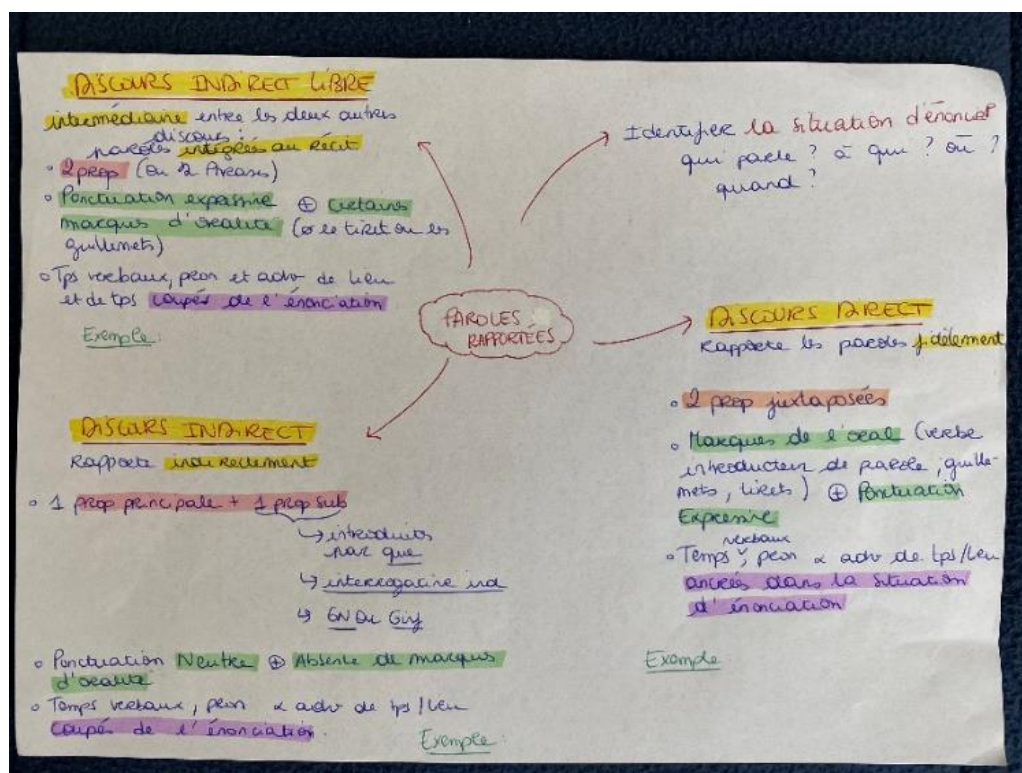


Figure 5 : carte mentale manuscrite rédigée par E. destinée à être distribuée aux élèves (annexe 12)

Apparaissent, surlignées en violet, les distinctions « temps, pronoms, adverbes de lieu et de temps ancrés dans la situation d'énonciation » ou « temps, pronoms, adverbes de lieu et de temps coupés de la situation d'énonciation ». Ce critère de définition figure en dernier point, après le critère syntaxique surligné en orange et le critère principalement typographique surligné en vert. La mise en espace sous forme de carte mentale peut interroger : on remarque que l'objectif « identifier la situation d'énonciation : qui parle ? à qui ? où ? quand ? » apparaît comme une quatrième branche, au même titre que les trois types de discours, alors qu'il n'est pas sur le même plan logique.

Au cours de la simulation, il n'y aura aucun autre temps consacré au repérage et à la définition de ce qu'est une situation d'énonciation.

On peut conclure de ces remarques que l'étudiante E. associe bien l'étude des discours rapportés à la grammaire de discours. Mais on repère une contamination des concepts grammaticaux par les concepts utilisés en littérature. En effet, on note une confusion entre les termes issus de l'analyse littéraire narratologique et les termes permettant l'analyse de l'énonciation du texte : la présentation confuse de ces notions dans la fiche de préparation se retrouve dans la réalisation effective du cours.

On constate également un écart entre ce qui est préparé et ce qui se passe dans l'interaction réelle avec le groupe, ce qui correspond au second niveau de la transposition didactique de Y. Chevallard, entre les savoirs à enseigner et les savoirs effectivement enseignés. En effet, la carte mentale finale propose une présentation clarifiée des différences de système énonciatif en fonction des différents discours ; en revanche, la définition de la situation d'énonciation n'est pas réalisée dans la simulation de cours. Ce hiatus empêche la construction du savoir pour les élèves, telle qu'elle avait été prévue en amont du cours. Nous en proposons cette interprétation : la carte mentale semble figer les éléments de cours repris dans les grammaires ou les manuels (nous n'avons malheureusement pas demandé à E. sur quelle source elle s'était appuyée pour construire le contenu scientifique de la notion), mais ces concepts ne sont pas suffisamment maîtrisés par l'étudiante pour qu'ils jouent leur rôle de clef dans la mise en œuvre didactique. E. semble en être lucide : lors du dernier cours de l'année, dans l'évaluation du dispositif de simulation (annexe 21, réponse 12), E. répond à la question « Que pensez-vous avoir appris au cours des simulations observées ? » : « être dans le rôle de l'élève permet un recul qui est nécessaire lorsqu'on élabore les séances. Ne pas plaquer toutes les connaissances, ne pas forcer. Penser la didactique ».

5.2.1.2 La prise en compte des critères syntaxiques

L'étudiante propose comme première activité un travail à partir d'un corpus de phrases qu'elle a elle-même fabriqué, et non de textes ou de phrases produites par les élèves. Cela est un choix signifiant qui a des conséquences directes sur la construction de la notion. Dans l'entretien réalisé à chaud après la simulation de cours (annexe 20), l'étudiante explique la genèse de ce choix :

« 2- R- [...] je voulais aussi prendre un corpus de phrases pour heu et pas un texte directement - ben mais après j'avais peut-être prévu en fin d'heure de travailler sur un texte

3- Q- A la fin ?

4-R- oui mais pas un texte littéraire dès le début parce que ça peut être un niveau assez trop élevé pour amener la notion je trouvais et donc je voulais travailler sur les effets du texte plutôt en fin d'heure. »

[...]

« 20- R- au départ enfin, je me disais il faut que je prenne des extraits de textes c'était pas évident je ne trouvais pas ça comme entrée en matière ça me perturbait un petit peu et je voulais que ça soit clair dans leur tête avec les différents types même de discours indirect par exemple les propositions etc »

L'étudiante donne comme raisons pour ne pas construire la notion à partir d'un texte, la difficulté supposée pour les élèves, l'absence d'évidence et de clarté pour elle. Le terme de « propositions » qu'elle utilise fait supposer qu'elle pense utiliser des critères syntaxiques pour faire apparaître les différences de discours à partir d'un corpus de phrases.

A la cinquième minute de la simulation, E. projette un tableau à deux colonnes, dont l'une avec des phrases contenant du discours indirect et l'autre avec des phrases contenant du discours direct. Le voici reproduit ici :

Ce jour-là, on me demanda si je connaissais le suspect et quel était son nom.	Il me dit : « Mais que fais-tu à cette heure-ci ? »
La veille, Arthur se plaignit de ne lire que des romans classiques.	Dans son désespoir, Jean supplia son valet : « Aide moi ! Je ne peux résoudre ce conflit tout seul ! »
Je lui répondis que ce n'était pas ma faute s'il ne parvenait pas à résoudre cette équation.	« J'aime la couleur de tes yeux », me dit-il tout doucement.
Le surveillant recommanda de ne pas sortir de l'enceinte du lycée.	A ce moment précis, Clarissa chuchota : « Ne parle à personne de ce qui s'est passé. »
La plante se plaignit. Personne ne venait l'arroser. On se moque bien de ce qu'elle devenait !	Le président proclama : « Nous sommes en guerre ! ».

Tableau 11 : corpus de phrases présentées dans un tableau projeté lors de la simulation d'E.

Nous pouvons commenter ici le choix de ce corpus de phrases en notant les constats suivants, en termes de difficultés d'ordre syntaxique auxquelles les élèves seront confrontés :

- La présence de trois morphèmes « que » :
 - Le morphème « que » en corrélation avec la négation pour créer une négation restrictive : « ne ... que » (colonne 1, phrase 2)
 - Le morphème « que » conjonction de subordination introduisant une proposition subordonnée complétive COD de « répondis » (colonne 1, phrase 3)

- Le morphème « que » pronom interrogatif COD (colonne 2, phrase 1)

L'étudiante a justifié ce choix dans l'entretien qui a été réalisé à chaud après la simulation, choix qui était donc conscient et délibéré :

32- R- parce que je voulais qu'on travaille les propositions subordonnées qu'on fasse le point dessus par rapport au discours indirect mais je voulais aussi qu'ils ne pensent pas que discours direct voulait dire pas de "que" pas de "si" je voulais qu'ils aient cette vigilance-là de se dire attention "que" il peut avoir plusieurs fonctions plusieurs natures donc c'est pour ça qu'on l'a mis là mais on ne voulait pas trop les perturber donc on l'a mis en tant qu'interrogation

- La présence de deux morphèmes « si »
 - « si » conjonction de subordination introduisant une proposition subordonnée circonstancielle de condition (colonne 1, phrase 3)
 - « si » comme conjonction de subordination introduisant une proposition subordonnée complétive (subordonnée interrogative indirecte), COD de « me demanda » (colonne 1, phrase1)
- Une phrase au discours indirect libre placée dans la colonne des phrases au discours indirect. Là aussi, le choix a été conscient. Dans la fiche de préparation, E. note : « Phrase-piège : dernière phrase colonne 1. Il s'agit du DIL. Un intermédiaire entre les deux. Les paroles directes sont intégrées au récit. »

Dans sa fiche de préparation (annexe 11), l'étudiante a décrit comment elle comptait mener cette activité sur corpus de phrases :

« Cours dialogué / Questions :
Quelles différences entre les deux colonnes ? Ponctuation Guillemets Paroles directes / indirectes Les temps verbaux Les personnes les sujets

Dans cette phase où les élèves doivent construire la notion à partir de corpus de phrases, on constate que les critères attendus pour identifier les types de discours rapportés sont de plusieurs ordres : marques typographiques (« guillemets »), marques de ponctuation, marques énonciatives (« Les temps verbaux Les personnes les sujets » ; « récit. »). Les « personnes » et les « sujets » correspondent en réalité à une même modification : les marques de la personne dans les pronoms personnels. Les marques syntaxiques ne sont donc pas évoquées dans la fiche de préparation.

Or, si l'on confronte ces intentions à ce qui se déroule au cours de la simulation, on constate qu'E. pousse les « élèves » à relever les marques syntaxiques pour établir les différences entre le discours direct et le discours indirect. Voici une longue retranscription d'un extrait de la simulation de cours dont le support est la phrase projetée au tableau « ce jour-là ils me demandèrent si je connaissais le suspect » :

117- P- [...] là j'utilise quoi comme élément dans la phrase qui me permet de lier « ce jour-là ils me demandèrent » à « je connaissais le suspect » y a un petit élément qui me permet de lier les deux parties de la phrase non ?

118- E- le « et »

119- P- le « et » il est où le « et » ?

120- E- après « suspect »

121- P- non alors oui mais c'est pas entre cette partie-là et cette partie-là c'est entre toute cette partie et toute cette partie là qu'est-ce qui lie ?

122- E- « si »

123- P- très bien le « si » + d'accord comment on avait dit vous l'aviez normalement appris quand vous avez une phrase un début de phrase vous avez un mot là et la phrase continue + ces deux parties de phrase vous l'aviez appris depuis heu longtemps

124- E- une phrase complexe

125- P- alors une phrase complexe c'est celle qui a qui a deux verbes par exemple mais là vous vous rappelez pas ça c'est la proposition principale et la suite je l'ai entendu c'est la proposition subordonnée + (bruits de feutre) + vous vous en rappelez de ça ou pas ?

126- E- oui

127- P- non

128- E- si

129- P- non vous vous en rappelez pas c'est quand vous avez donc ça « ce jour-là ils me demandèrent si je connaissais le suspect et quel était son nom » + par exemple dans la troisième phrase « Julie répondit que ce n'était pas ma faute s'il ne parvenait pas à résoudre cette équation là » déjà vous avez le « que » le « que » ça peut être quoi c'est le début d'une autre proposition on est d'accord puisqu'on la lit là « je lui répondis que ce n'était pas ma faute » et encore il y a encore un « si » « s'il ne parvenait pas à résoudre cette équation » et là est-ce qu'il y en a des « que » là à part dans la première question hein les autres est-ce qu'il y en a des « que » ou des « si » ?

130- E- non

131- P- non (bruit de toux) il n'y a pas de subordination pourquoi est-ce que c'est le même type de proposition est-ce que c'est proposition principale et proposition subordonnée ?

132- E- parce que le discours est retranscrit directement

133- P- parce que le discours est retranscrit directement donc je pense qu'on a une gagnante puisque toute cette colonne c'est du discours direct je vais écrire là parce que je suis petite discours direct pourquoi c'est du discours direct parce que comme dit Coralie on a retranscrit directement les paroles des personnages à l'identique d'accord

Voici une schématisation du raisonnement qui sous-tend cet échange :

- Observation de la phrase : « ce jour-là ils me demandèrent si je connaissais le suspect » dans la colonne 1 : relevé du « si » comme conjonction de subordination introduisant une proposition subordonnée complétive (subordonnée interrogative indirecte).

- Rappel de ce qu'est une phrase complexe : le lien de subordination

- Comparaison avec un second exemple pris dans la colonne 1 : « Julie répondit que ce n'était pas ma faute s'il ne parvenait pas à résoudre cette équation-là » Identification du « que » conjonction de subordination introduisant une proposition subordonnée complétive. Difficulté supplémentaire : présence dans la phrase d'un « si » conjonction de subordination introduisant une proposition subordonnée circonstancielle de condition.

- Observation des phrases de la colonne 2 : comparaison des marques syntaxiques (sauf la première phrase de la colonne 2)
- Etiquetage des phrases de la colonne 2 comme « discours direct » à partir d'un raisonnement reposant sur le sémantisme du terme « directement ».

E. guide l'observation des « élèves » pour qu'ils repèrent des marques syntaxiques : c'est d'ailleurs l'étudiante elle-même qui fait la manipulation de confronter deux phrases pour prouver un fonctionnement syntaxique similaire (les propositions subordonnées complétives COD du verbe principal). Or le raisonnement n'est pas poursuivi jusqu'à son terme, qui aurait pu être : la présence d'un schéma syntaxique commun (proposition principale/proposition subordonnée introduite par « si » ou par « que ») comme premier critère de phrase au discours indirect. Ce critère aurait pu faire l'objet de vérification (par exemple avec des phrases à produire par les élèves) ou bien aurait pu être appliqué aux deux autres phrases de la colonne 1, ce qui l'aurait invalidé et aurait permis de poursuivre le raisonnement. En revanche, l'étudiante choisit de confronter les deux colonnes pour faire apparaître les différences entre elles, ce qui conduit à un raisonnement logique plus complexe. E. pousse les élèves à déduire ce phénomène : les phrases de la colonne 2 appartiennent bien à un même ensemble parce qu'elles n'ont pas les marques syntaxiques propres aux phrases de la colonne 1 (sauf pour un exemple). Ce raisonnement est en réalité extrêmement difficile à mettre en œuvre. En termes syntaxiques, cela équivaldrait à définir les phrases au discours direct comme des phrases où n'apparaissent pas de « si » ni de « que » introduisant une proposition subordonnée complétive COD d'un verbe introducteur.

On constate d'ailleurs qu'E. ne se sert pas du tout du raisonnement grammatical construit dans l'échange à partir de marques syntaxiques pour définir ce qu'est le discours direct. Une fois le terme « discours direct » formulé, l'étudiante insiste sur une logique de dérivation sémantique : « pourquoi c'est du discours direct parce que comme dit Coralie on a retranscrit directement les paroles des personnages à l'identique d'accord », le lien sémantique tenant lieu de lien de cause à effet. Les observations sur les marques de ponctuation faites en début de séance et les observations faites sur les marques syntaxiques n'apparaissent plus au moment de définir l'étiquette métalangière. Le rapprochement réalisé par le lexique « direct/directement » efface le raisonnement grammatical qui a précédé.

On constate ce phénomène à une autre reprise dans la simulation de cours. Lorsque E. prononce le terme de « discours indirect libre », elle propose une explication qui s'appuie sur le sémantisme de « libre ».

150- P- donc discours indirect libre libre ça veut dire quoi ça veut dire qu'il prend ses libertés il prend son aise il fait ce qu'il veut et c'est justement ce qu'il se passe là

Elle reprend l'idée quelques tours de parole plus loin, après avoir demandé une transposition de la phrase en discours direct : elle commente le changement de temps ainsi :

171- P- donc en fait on a trois temps au passé et puis on a ce présent c'est normal

172- E- c'est bizarre

173- E- ça se lie pas bien

174- P- c'est bizarre ça se lie pas bien au reste des phrases très bien c'est qu'en fait on prend des libertés et c'est un intermédiaire entre les deux discours d'accord donc là par exemple en fait on va faire ressentir la parole et la pensée du heu de la plainte du personnage alors qu'elle ne parle pas directement d'accord c'est comme si elle disait « on se moque bien de ce que je deviens » donc là « on se moque bien de ce qu'elle devenait » d'accord vous avez compris la notion de discours indirect libre ou pas

Les critères syntaxiques ne sont pas convoqués. L'explication de l'emploi des temps verbaux ne fait pas appel aux règles de concordance des temps ou aux valeurs des temps mais s'appuie sur le sémantisme de « libre » et sur les effets provoqués chez le lecteur « on va faire ressentir la parole et la pensée du heu de la plainte du personnage alors qu'elle ne parle pas directement d'accord ». L'explication ne permet pas de dégager des critères réutilisables par les élèves pour identifier le discours indirect libre.

On constate à deux autres reprises une altération du raisonnement sur les marques syntaxiques. Dans ces deux cas, l'étudiante passe par le repérage de compétences langagières, ce qui fait sortir l'échange du terrain grammatical.

84- P- y a des verbes de parole où ça ?

85- E- « chuchota » « proclama »

86- P- très bien donc là on a "chuchota" on a "proclama" "supplia" "dit" donc on a dit verbes de parole c'est très bien et ils sont placés où par rapport aux guillemets

87- E- avant ou après

88- P- très bien et comment ils sont les verbes de parole là dans la première colonne + est-ce qu'ils sont exactement pareil ou est-ce que

89- E- ils sont au début

90- P- ils sont au début généralement donc en fait c'est quoi le but là des deux catégories des deux colonnes qu'est-ce qu'elles font les phrases elles racontent juste le paysage elles décrivent un paysage ou pas

91- E- non

92- P- non comment tu le vois, Anouchka qu'elles ne décrivent pas de paysage

93- E- (*inaudible*)

94- P- y a rien sur le paysage très bien c'est quoi le sujet des verbes allez on prend la première phrase « ce jour-là ils me demandèrent si je connaissais le suspect et quel était son nom » c'est quoi le sujet de *demandèrent* normalement vous avez un petit indice à la fin de « demandèrent »

95- E- « il »

96- P- « il » ou « ils »

97- E- ils très bien pourquoi c'est *ils*

98- E- parce que « demandèrent » c'est conjugué avec « ils »

99- P- très bien donc à la troisième personne du pluriel très très bien donc c'est « ils » qui parle on est d'accord mais est-ce que je dis exactement ce qu'ils ont dit dans cette phrase ou pas

100- E- non

101- P- non pourquoi

102- E- on raconte

103- P- très bien on raconte on rapporte (bruits de feutres sur le tableau) mais est-ce qu'on rapporte exactement ou il y a une petite modification +

Dans cet exemple, l'observation des marques syntaxiques (la place des verbes dans la phrase) se superpose à l'observation de marques morphologiques (le choix du pronom déduit de l'accord avec le verbe) et d'indices énonciatifs (« qui parle »). E. fait *in fine* appel à l'identification de compétences langagières : la différence entre « raconter », « décrire », « rapporter », « dire » : elle passe donc à un autre niveau de raisonnement et s'appuie sur le sens de la phrase en question.

Autre exemple de cette superposition de types de raisonnement : pour différencier le « que » pronom interrogatif du « que » conjonction de subordination, E. passe par un raisonnement qui s'appuie sur le sémantisme et non par une manipulation d'ordre syntaxique. On retrouve l'appui sur les compétences langagières dont elle demande l'identification « questionner », « relater ».

137- P- [...] « que fais-tu à cette heure-ci » c'est quoi la nature de que + vous vous rappelez de ce que c'est une nature + non vous ne savez pas ce que c'est une nature par exemple « Emma » c'est quoi c'est un nom propre « demandèrent » c'est un verbe ça c'est les natures de mot « que » c'est quoi + « mais que fais-tu à cette heure-ci » non vous savez pas

138- E- poser les questions

139- P- poser les questions très bien vu qu'il y a un point d'interrogation à la fin + y a pas un mot une catégorie de nom qui pose des questions

140- E- pronom interrogatif

141- P- très bien pronom interrogatif donc on voit bien que ce n'est pas le même là parce que là il n'interroge pas « je lui répondis que ce n'était pas ma faute s'il ne parvenait pas à résoudre cette équation » lui le « que » il interroge quelque chose ou pas pas du tout

142- E- il relate

143- P- voilà il relate il relate les paroles

Comme conclusion partielle de ces remarques, nous mettons en avant les écarts entre ce qui est prévu par l'étudiante (que l'on peut déduire de la fiche de préparation et de l'entretien) et ce qui se passe réellement au cours de la simulation.

- E. choisit délibérément d'utiliser un corpus de phrases et non un texte. L'utilisation d'un tableau à deux colonnes est justifiée par l'objectif de clarté mais au cours de la simulation, aucune procédure n'est mise en place pour permettre aux « élèves » d'identifier les phrases qui appartiennent à la colonne 1 ou à la colonne 2.

- Les critères syntaxiques font partie de la prévision d'E ; dans l'entretien, on comprend qu'elle avait prévu de les utiliser, mais dans la fiche de préparation, ils sont absents. On ne relève pas de trace d'anticipation du repérage et de l'utilisation par les élèves des critères syntaxiques.

- Au cours de la simulation, on constate qu'E. demande aux élèves d'observer les marques syntaxiques mais à certaines reprises, le raisonnement grammatical est détourné au profit d'autres logiques : l'étudiante dévie le raisonnement vers une explication sémantique autour d'un terme de métalangage grammatical ou bien elle passe par le repérage de compétences langagières déduites du sémantisme des phrases observées.

5.2.2 Quelle démarche pour construire la notion grammaticale ?

Nous nous intéresserons à présent à la démarche didactique : qu'est-ce que la mise en œuvre de la séance révèle sur la conception de la démarche prescrite dans les programmes ? Comment l'étudiante s'est-elle appropriée la démarche visant à amener les élèves à construire une notion grammaticale ?

5.2.2.1 Comment est comprise la notion de la démarche heuristique ?

Dans le plan de séance qui figure dans la fiche de préparation d'E., on peut extraire les grandes lignes suivantes :

Plan de la séance :

- Rappel des notions liées au récit. [...]
- Amorçe avec tableau OUI/ NON. [...] Mettre d'un côté du tableau les remarques des élèves. Leurs remarques doivent aboutir à la catégorisation DD et DI.
- Récap de leurs remarques. Mind map avec notion explicitée. Avec pt sur le DIL.
- Exercices d'approfondissement. Extraits d'un dialogue de l'incipit de « La Vénus d'Ille », Mérimée.

Le déroulé de la séance correspond à ce qui est demandé dans l'épreuve de didactique disciplinaire appliquée et plus généralement dans les programmes d'enseignement. L'expression « tableau OUI/NON » qui apparaît dans la fiche de préparation vient d'ailleurs probablement d'une activité présentée en formation initiale, calquée sur une proposition de Britt-Mari Barth, au chapitre V de *L'apprentissage de l'abstraction* : « L'apprentissage du concept " attribut du sujet " : le modèle pédagogique appliqué à un concept grammatical ». Dans les exemples de phrases OUI/NON, il s'agit de construire un concept grammatical en l'opposant à ce qu'il n'est pas : la séance procède ainsi par déduction. Les élèves sont amenés à trouver les critères définitionnels de la notion grammaticale à partir d'exemples qui viennent confirmer ou infirmer leurs hypothèses. Dans le cas du tableau OUI/NON proposé par E., cela ne fonctionne pas tout à fait pareil, puisque tous les exemples illustrent une partie de la leçon. Ceci dit, les phrases proposées permettaient en effet aux « élèves » de faire jouer leur sens de l'observation.

5.2.2.1.1 Une démarche assimilée à la recherche d'indices en lecture

Dans la fiche de préparation, E. décrit ainsi l'activité prévue à partir du corpus de phrases : « Amorce avec tableau OUI/ NON. Questionner leurs perceptions ? Jeux d'énigmes car différences et un piège. ». Voici comment, dans la simulation, elle présente aux « élèves » ce qu'ils auront à faire à partir du corpus de phrases :

27-P- on va voir comment ces paroles sont rapportées mais d'abord je veux que vous deviniez un petit peu d'accord je vais vous montrer un tableau y a plusieurs indices et ces indices vous permettent de découvrir les identités des types de discours et je suis sûre que vous allez les trouver

Cette description de l'activité, que ce soit dans l'écrit préparatoire comme dans l'introduction à l'activité, montre clairement que l'étudiante souhaite procéder selon une démarche heuristique, issue des théories constructivistes de l'apprentissage. En effet, l'étudiante prévoit de faire travailler les élèves sur un corpus de phrases choisies selon une logique : les élèves sont invités à retrouver cette logique de classement. Pour cela, l'étudiante sollicite leurs capacités d'observation, de comparaison, de confrontation. Le vocabulaire du jeu (« énigmes », « piège », « indices », « deviner ») souligne la volonté de faire de ce temps d'observation un moment d'enquête, dans lequel les élèves développeraient leur sens de la déduction.

La confrontation avec ce que l'étudiante dit dans l'entretien permet de percevoir une autre référence dans l'activité cognitive proposée. En effet, à la question « comment qualifieriez-vous votre démarche ? Comment avez-vous cherché à faire ? », E. répond :

2- je voulais qu'ils partent de leurs connaissances, de leurs impressions, de ce qu'ils voyaient directement et qu'ils parviennent eux à trouver eux-mêmes à trouver ce qui leur semble étrange de ce qu'ils connaissent et de ce qu'ils ne connaissent pas plutôt que...[...]

6-[...] oui moi j'ai trouvé que ça fonctionnait bien et qu'ils arrivaient bien à faire la nuance entre les deux à trouver les différences et justement à trouver les choses un peu d'exception un peu étranges qui sortaient de l'ordinaire et qui leur permettaient de distinguer les différentes formes de discours

7- Q- quand vous dites étrange, c'est-à-dire dans la comparaison entre heu...

8- R- Oui, par exemple dans la dernière phrase pourquoi il y a un point d'exclamation pourquoi il y a un temps du présent alors qu'il y a du passé ben directement ils l'ont vu que c'était une phrase un peu étrange par rapport au reste de la colonne

On comprend qu'elle souhaite que les élèves confrontent les phrases du corpus entre elles de manière à noter des différences. C'est d'ailleurs ainsi qu'elle lance la consigne au moment de la simulation :

44- P- très bien donc qu'est-ce que vous pouvez me dire ce que vous voyez qu'est-ce qui n'est pas pareil les différences entre les deux colonnes

Il est intéressant de constater qu'E. met l'accent sur l'idée de « différences » plutôt que celle de régularité. On peut d'ailleurs constater que dans la colonne « discours indirect », elle a

choisi des formes syntaxiques variées alors qu'elle pouvait par exemple choisir de proposer trois exemples avec des verbes suivis de complétives introduites par la conjonction de subordination « que ».

L'adjectif « étrange » revient à trois reprises dans ses réponses. Ce terme est lui-même étrange dans ce contexte. En effet, l'étudiante, dans son explication, superpose ce qui appartient à la connaissance grammaticale des élèves (« connaissances », « ce qu'ils connaissent et ce qu'ils ne connaissent pas ») et ce qui appartient aux « impressions » (« ce qui leur semble étrange »). La référence aux « impressions » nous pousse à supposer une superposition des attendus présentés lors de la séance de lecture. Au cours du M1, l'étudiante a sûrement entendu à de nombreuses reprises, au sein de différents UE, la nécessité de questionner les « impressions » des élèves après le texte. Le choix de cet adjectif « étrange » semble plus adapté dans le contexte de recueil d'impressions de lecture que dans la phase d'observation du corpus de phrases en cours de grammaire. Ou du moins, le concept d'étrangeté est à interroger sous l'angle de la norme. En effet, la formule qu'elle emploie « les choses un peu d'exception un peu étranges qui sortaient de l'ordinaire » interroge : à quel « ordinaire » fait-elle allusion ? S'agit-il d'une norme de langage qu'elle imagine commune à tous les élèves ? d'une norme grammaticale présente dans le corpus de phrases ?

5.2.2.1.2 La notion de « co-construction du savoir »

Pour qualifier la démarche qu'elle a souhaité mettre en œuvre, l'étudiante a donné cette réponse, dans l'entretien réalisé à chaud après la simulation :

10- R- un cours construit avec eux, interactif, + de travail avec eux, avec ce qu'ils savent et bien sûr amener évidemment des connaissances mais je pense qu'ils retiennent plus beaucoup mieux si c'est eux qui participent au cours et qui le construisent avec nous

L'idée de co-construction du cours est largement mise en avant. Les élèves sont très présents dans sa phrase sous forme de pronoms (« ils », « eux »). Si l'on rapproche cette intention formulée au moment de l'entretien avec l'une des réponses fournies lors du deuxième questionnaire, réalisé après le premier stage SOPA, on s'aperçoit que E. prend position contre les pratiques observées dans la classe de sa tutrice-établissement, qu'elle a perçues comme un contre-modèle sur ce point. En effet, voici ses réponses aux deux questions posées :

« Quelles démarches votre tuteur ou tutrice a-t-il/elle mises en place ?

Leçon écrite au tableau (rappel de la règle, exemple donné et / ou construit avec les élèves ; un code couleur pour + de visuel). Puis exercice d'application par les élèves en autonomie et individuellement. [...] (annexe 17, question 2, réponse 6)

Suite à cette observation, pensez-vous qu'enseigner la langue dans le secondaire est un exercice facile ou non ? Quels obstacles avez-vous pu observer ?

C'est un exercice complexe et qui nécessite beaucoup de réflexion lors de l'élaboration d'une séance. Je ne veux pas porter de jugement, mais je pense que le cours magistral est une voie facile et confortable pour l'enseignant (sur ce point). L'élève recopie et ne pose pas de questions (sur quelque chose qui effraie parfois même l'enseignant). Mais, finalement, le pourcentage

d'élèves qui a retenu la leçon, ou qui a pu être attentif pendant le cours, reste faible. L'interaction n'est pas présente et l'élève se sent inutile puisqu'il ne participe pas au cours ni le comprend. » (annexe 17, question 3, réponse 6)

E. perçoit négativement la démarche pédagogique décrite comme celle de sa tutrice, qu'elle identifie à un « cours magistral », dans lequel les élèves ne participent pas dans le cours. E. associe une meilleure assimilation de la leçon aux critères de « participation » et d'« interaction », sans préciser s'il s'agit d'interaction entre pairs ou avec l'enseignante. Dans tous les cas, pour E., le fait que les élèves participent est un indicateur important, permettant de prouver que les élèves sont en état de recherche sur la langue. Il semble de manière implicite que la modalité qu'E. envisage pour cette participation soit l'oral. En effet, ce qu'elle identifie comme une « voie facile » dans le cours magistral, c'est le fait que l'élève reste silencieux à recopier une leçon rédigée par le professeur. On constate que dans le projet de cours et dans la simulation, aucun temps d'écrit n'est prévu : pas de trace d'écrits de travail ou temps laissé aux élèves pour formuler une trace écrite bilan. Les remarques notées au tableau, fruits des échanges oraux, ne sont pas destinées à être utilisées dans une trace écrite finale. On peut lire dans la fiche de préparation, après le travail sur le corpus de phrases : « Récap de leur[s] remarques. Mind map avec notion explicitée. Avec pt sur le DIL. » Les élèves n'ont donc pas à produire un écrit à la suite du travail d'observation du corpus de phrases. Ils n'ont pas non plus à recopier la leçon, étant donné que l'étudiante avait prévu de projeter et distribuer sa propre carte mentale écrite de sa main. Cette absence d'écrits peut ainsi s'expliquer par la représentation de la démarche heuristique qu'a l'étudiante.

Au cours de l'entretien, nous avons invité E. à réfléchir sur cette absence d'écrits au cours des 28'00 minutes de simulation. Nous avons essayé de prendre appui sur le souvenir de l'observation de l'activité des élèves.

11- Q- du coup qu'ont-ils fait eux pendant le cours réellement quand vous les avez regardés que faisaient ils

12- R- ils observaient le tableau ils écoutaient voilà + ben ils observaient pas mal le tableau pour voir un petit peu où je voulais en venir aussi fin où il fallait aboutir

13- Q- donc ils vous écoutaient et ils observaient le tableau tout ça ça se passe comment par rapport à un écrit que vous proposez mais eux ils sont dans quel le fait d'être dans l'écoute quelle conséquence cela a sur leur activité que ça soit que de l'écoute

14- R- heu ben ils +

15- Q- que peut-on imaginer d'autre en fait comme activité-élève que de l'écoute dans une salle de classe ?

16- R- heu + peut-être qu'on leur laisse un temps avant où ils écrivent

17- Q- oui ça peut-être un écrit en tout cas vous vous avez travaillé à l'oral donc est-ce que vous avez d'autres idées d'activités à l'écrit

18- R- non

Nous nous sommes ainsi heurtée à une sorte de refus de la réflexion et dans mon souvenir, j'ai cru déceler une rapide prise de conscience de ce que pouvait signifier cette absence complète d'écrits, comme si l'étudiante s'était sentie prise en faute très soudainement, alors qu'elle avait manifesté jusqu'à ce moment une grande satisfaction de sa prestation. D'ailleurs, un peu plus loin dans l'entretien, E. prend en quelque sorte la défense du cours dialogué et s'appuie sur ce qu'elle a pu observer lors du premier stage SOPA.

23- Q- [...] Qu'est-ce que vous pouvez noter comme point de vigilance sur ce cours dialogué vous étiez en SOPA pendant trois semaines en fond de classe est-ce que vous avez pu percevoir des limites ?

24- R- notre tutrice ne faisait que ça ça fonctionnait très bien il faut juste aller chercher les élèves les plus timides il faut être vigilant je pense à ne pas tout le temps donner la parole à ceux qui savent à la tête de classe ou à ceux qui sont à l'aise qui prennent tout le temps la parole c'est pour ça que je les ai faits lire au début pour que tout le monde lise un tout petit peu pour les entraîner à la lecture à l'oral il faut être vigilant

La confrontation des différents discours d'E fait apparaître qu'elle identifie comme primordial pour définir une démarche heuristique le critère de la participation orale des élèves, leur implication à l'oral. Au cours de la simulation, il est vrai qu'en terme quantitatif, le groupe d'étudiants jouant le rôle d'élèves a été très largement sollicité, de manière régulière, chaque question amenant une réponse ; le volume de parole entre « enseignante » et « élèves » est équilibré. Mais E. semble être vigilante au fait même de donner la parole aux élèves sans prendre en compte le contenu de cette prise de parole.

5.2.2.2 Comment est mise en œuvre la démarche heuristique pour construire la notion grammaticale ?

Dans la démarche prescrite, on attend l'application d'une méthode particulière qui permet de passer du relevé des faits grammaticaux observés sur le corpus de phrases à des critères susceptibles de définir les contours de la notion étudiée. La phase d'observation et de manipulation sur un corpus choisi est ainsi suivie d'une phase de généralisation : les critères déduits au moyen de manipulations aboutissent à la fixation d'une procédure susceptible d'être appliquée sur de nouvelles occurrences. La règle générale est le produit de ces différentes phases, dont la construction suppose le repérage de ce qui fonctionne de manière similaire et peut constituer un ensemble. C'est ce qui est prévu dans la fiche de préparation d'E : « Leurs remarques doivent aboutir à la catégorisation DD et DI », écrit-elle.

Si l'on analyse les interactions entre l'étudiante et le groupe, on peut faire un premier constat : l'échange oral sur le corpus de phrases est extrêmement guidé par l'étudiante. Les élèves ne sont pas en position de recherche active sur les phrases mais ils répondent aux questions

posées par l'étudiante. En outre, la part des manipulations est très réduite : la plus grande partie du temps de la simulation est consacrée à l'observation de faits. E. attire l'attention sur des points précis et l'échange oral aboutit à une description de faits langagiers. Voici un extrait représentatif de ce fonctionnement :

- 58- P- [...] quelqu'un pourrait me faire une remarque sur X ?
59- E- y a deux points et une virgule parce qu'au-dessus il y a deux points et une virgule avant et en dessous il y a une virgule avant
60- P- où est-ce que tu le vois les deux points et la virgule ?
61- E- juste avant les guillemets y a deux points et ensuite y a une virgule et ensuite aussi
62- P- où dans quelle phrase
63- E- à la phrase 2
64- E- elle est où la virgule là ok
65- E- des fois y a les deux
66- P- des fois y a les deux mais là est-ce la virgule est à côté du guillemet ou pas
67- E- non
68- P- d'accord donc là guillemets et virgule ils sont pas à côté d'accord

Mettant en scène ce qu'elle a compris comme principe d'une démarche reposant sur l'observation des phrases par les élèves, l'étudiante avance pas à pas à partir de ce que les « élèves » observent. Ainsi, du tour de parole 44 au tour de parole 83, l'attention est ainsi portée sur les guillemets, les deux points et la ponctuation dans les phrases de la colonne où figurent les phrases comportant du discours direct. L'étudiante annote les phrases projetées au tableau au fur et à mesure (j'ai malheureusement oublié de prendre une photographie du tableau à la fin de sa simulation). Mais il ne s'agit que d'observations. L'étudiante ne propose pas par exemple de transposer les paroles en discours direct par exemple, pour voir l'incidence sur la syntaxe et la ponctuation. Les faits sont relevés, au moyen d'adverbes déictiques (« là, ici, celui-là...») qui supposent que les élèves regardent le tableau et suivent la description faite à l'oral.

Si l'on analyse plus spécifiquement comment s'effectuent les manipulations syntaxiques dans la simulation, on constate que c'est toujours l'enseignante qui réalise ou propose la manipulation. Les « élèves » sont ainsi auditeurs d'une manipulation réalisée à l'oral par l'« enseignante ».

Par exemple, elle propose à l'oral une transposition de la phrase : « Ce jour-là, ils me demandèrent si je connaissais le suspect. » au discours direct. Travaillant à l'oral, elle commet des erreurs, en oubliant le verbe introducteur dans une première transposition, puis en le conjuguant au passé composé. Cela aboutit à un dialogue de sourds, « l'élève » commentant les variations erronées de « l'enseignante ».

- 103- P- [...] mais est-ce qu'on rapporte exactement ou il y a une petite modification + y a pas de modification + est-ce que c'est pareil si je dis « ce jour-là ils me demandèrent si je connaissais le

suspect » ce jour-là deux points ouvrez les guillemets est-ce que vous connaissez le suspect ?
 Emma point d'interrogation et fermez les guillemets est-ce que c'est pareil ?
 104- E- y a pas de verbe
 105- P- y a pas de verbe où ça y a pas de verbe
 106- E- vous n'avez pas mis de verbe
 107- P- si j'en ai mis un
 108- E- non
 109- P- ah bon
 110- E- non avant les guillemets vous n'avez pas mis de verbe
 111- P- j'ai pas mis de verbe ?
 112- E- ce jour-là ouvrez les guillemets vous avez dit et après je sais plus la phrase
 113- P- « ce jour-là ils m'ont demandé » deux points ouvrez les guillemets « est-ce que vous connaissez le suspect Emma » point d'interrogation et fermez les guillemets
 114- E- c'est pas le même temps
 115- P- c'est pas le même temps donc il y a une question de temps très bien est-ce que c'est la même personne ? + non
 116- E- c'est quelqu'un qui parle
 117- P- c'est quelqu'un qui parle directement très bien donc il y a la question de la personne du sujet du pronom parce qu'on est d'accord que je passe de « ils » à « ils me demandèrent si je connaissais le suspect » à « est-ce que vous connaissez le suspect » d'accord il y a une transformation + d'accord

Dans le second cas, un « élève » produit la manipulation à l'oral et « l'enseignante » cherche à identifier les changements effectués lors de la transformation.

159- P- [...] "la plante se plaignit personne ne venait l'arroser on se moque bien de ce qu'elle devenait" si on mettait au discours direct on dirait « la plante se plaignit deux points personne ne vient m'arroser on se moque bien de ce que je deviens » ça c'est quoi c'est du
 160- E- discours direct
 161- P- discours direct très bien mais si on le mettait au discours indirect tout court comment on le mettrait oui
 162- E- « la plante se plaignit que personne ne venait l'arroser et que l'on se moquait bien de ce qu'elle devenait »
 163- P- très bien donc en fait on lie les différentes propositions on fait pas des phrases on lie les différentes propositions du coup les temps est-ce qu'ils sont pareils là déjà les temps n'étaient pas pareils au discours direct d'accord on était dans le présent là les temps ils sont comment le temps des verbes « plaignit » c'est quoi allez on fait les révisions là « plaignit »
 164- E- passé simple
 165- P- très bien « venait »
 166- E- imparfait
 167- P- et le dernier ah y en a encore un autre
 168- E- imparfait
 169- P- et celui-là
 170- E- présent
 171- P- donc en fait on a trois temps au passé et puis on a ce présent c'est normal
 172- E- c'est bizarre
 173- E- ça se lie pas bien
 174- P- c'est bizarre ça se lie pas bien au reste des phrases très bien c'est qu'en fait on prend des libertés et c'est un intermédiaire entre les deux discours d'accord donc là par exemple en fait on va faire ressentir la parole et la pensée du heu de la plainte du personnage alors qu'elle ne parle pas directement d'accord c'est comme si elle disait « on se moque bien de ce que je

deviens » donc là « on se moque bien de ce qu'elle devenait » d'accord vous avez compris la notion de discours indirect libre ou pas de toute façon on va faire de petits exercices d'accord pour vous entraîner +

On constate que la manipulation devient le prétexte pour réviser l'identification des temps verbaux. D'autres manipulations ne sont pas proposées : le changement du temps du verbe introducteur par exemple, pour introduire la notion de concordance des temps. L'exemple proposé par l'étudiante corse la difficulté, avec un présent qui ne peut pas être expliqué autrement que par un effet de style. Consciente de la difficulté de suivre un raisonnement aussi complexe à l'oral après 27'00 d'échange oral continu, la conclusion de l'étudiante est significative : « de toute façon on va faire de petits exercices d'accord pour vous entraîner ». L'étudiante semble avoir perçu que la phase de manipulation, sur cette notion, ne pourra réellement avoir lieu qu'à l'écrit.

Il est intéressant de confronter ce qui s'est passé à ce qui était prévu dans la fiche de préparation. En effet, E. avait prévu une activité supplémentaire facultative, en cas de besoin, qu'elle présente ainsi : « *Activité : Si la catégorisation du tableau est trop rapide, s'entraîner à l'oral passage du DD au DI et inversement.* » Suit ensuite un tableau à deux colonnes où E. a réalisé elle-même l'exercice de transposition. On ne sait pas si cette activité devait se dérouler à l'écrit ou à l'oral. Il est intéressant de noter que l'étudiante a éprouvé le besoin de manipuler elle-même les phrases du corpus en faisant la transposition.

Au cours de la simulation, l'étudiante se risque également à proposer un exemple hors du corpus de phrases. Elle l'invente au fur et à mesure qu'elle parle. Il est intéressant de constater qu'elle n'a pas l'idée d'utiliser les autres phrases du corpus. Et pour cause : avec cet exemple, l'étudiante souhaite questionner la norme : ce qui est habituel ou pas de faire à l'oral quand on rapporte les discours de quelqu'un d'autre. Elle a donc besoin de créer une situation d'énonciation particulière, qu'elle choisit proche de celles des élèves de collège.

133- P- [...] quand vous racontez par exemple votre journée de collège à vos parents ou à vos amis le soir est-ce que vous racontez comme ça ou comme ça plutôt + vous faites les deux exactement vous faites les deux par exemple quand vous faites quand il y a quelque chose de marquant qui vous a marqué ah oui la professeur m'a dit ça par exemple elle m'a dit que je savais pas bien de la poésie ça c'est pas pareil que ça + si par exemple si je voulais dire « la professeur m'a dit Emma je sais pas lire de la poésie » là je retranscris directement ses paroles alors que si je dis « la professeur m'a dit que je ne savais pas lire de la poésie » y a encore le que donc une proposition subordonnée à la suite d'accord alors que là comme tu me l'as bien souligné parfois y a des virgules d'accord

L'étudiante fait les questions et les réponses des élèves, à partir des mimiques qu'elle voit sur leurs visages : « est-ce que vous racontez comme ça ou comme ça plutôt + vous faites les deux exactement vous faites les deux ». Il est impossible de suivre le raisonnement sans support écrit : la répétition du déictique « ça » dont le référent change en cours de raisonnement contribue à la confusion de l'explication. En revanche, E. vient d'inventer un sujet d'écriture tout à fait pertinent : elle aurait pu proposer aux élèves de produire un texte de quelques lignes dont le sujet serait : « Racontez votre journée de collège à vos parents ou vos amis le soir. Vous rapporterez ce que vous a dit votre professeur de français. »

Portons notre attention sur la phase de généralisation. E. a prévu dans la fiche de préparation un temps de récapitulation des remarques, avant de distribuer la carte mentale qu'elle a préparée. Or ce temps de récapitulation est absent. La prise d' « indices » sur les cas particuliers ne débouche pas sur un temps où ces critères sont reformulés et récapitulés. A un seul moment, l'étudiante propose elle-même un récapitulatif qui fait le lien avec des éléments vus au cours de la séance « comme vous l'avez remarqué dès le début ». C'est le moment où elle note le terme « discours indirect » dans la case laissée vide en tête de la première colonne du tableau avec les corpus de phrases. L'appui sur les « indices » lui permet de commenter la présence de la phrase-piège de la colonne, au discours indirect libre.

151- P- très bien donc ça on peut le mettre déjà (bruits de feutre) discours indirect et on est d'accord que cette phrase elle fait exception c'est un troisième type de discours c'était un petit piège et c'est très bien parce que vous l'avez remarqué dès le début donc grâce aux indices que vous pouvez voir donc point d'exclamation absence de « que » absence de « si » et bien en fait c'est pas du discours indirect d'accord pas tout à fait c'est une sous-catégorie on peut dire ça comme ça c'est du discours indirect libre

Le hiatus entre la phase d'observation et la phase de généralisation souligne le rôle des reformulations au cours de la séance – et cela est intéressant en termes de formation. Il nous semble que nous n'avons pas mis assez l'accent sur la fonction des reformulations par l'enseignant. Une réponse d'E. permet de souligner le rôle de la reformulation, comme manière efficace et constructive de récupérer la parole des élèves. En effet, au début de l'entretien, E. manifeste son contentement sur le rythme de la séance :

8- R- je trouvais que ça allait ça avançait bien que bon parfois certaines notions certaines choses il faut reposer la question reformuler pour que ce soit plus clair mais ça c'est toujours véridique quoi en classe c'est toujours comme ça heu et heu après ils étaient pas mal impliqués donc oui moi j'ai trouvé que ça fonctionnait bien

On retrouve, dans ses propos, le même verbe « fonctionner », utilisé pour qualifier le cours dialogué de la tutrice-établissement. Les métaphores utilisées par E. dans sa réponse sont intéressantes : « avancer bien », « fonctionner » suggèrent l'image d'une machine bien huilée. Cependant, si l'on est attentif au fonctionnement du dialogue, on constate un phénomène très

majoritaire : E. répète quasiment systématiquement les réponses des élèves. Nous relevons ainsi pas moins de 37 répétitions de termes, le terme prononcé par l'élève étant aussitôt répété par l'enseignant, comme appui pour continuer son explication. Les répétitions si nombreuses produisent un piétinement : les éléments observés par les élèves sont seulement répétés par l'enseignante sans qu'il y ait, dans la séance, un temps prévu, à l'écrit notamment, pour rassembler les différentes remarques et faire produire une synthèse sur la notion. En réalité, les phases d'abstraction, où l'on passe de l'étude de cas particuliers à une règle générale provisoire, sont absentes de la simulation. Aucun temps n'est laissé à la recherche autonome des élèves, dans des écrits de travail. Nous avons pointé du doigt ce constat au moment de l'entretien à chaud, en voici l'échange :

25- Q- [...] en terme cognitif est-ce que vous quand vous êtes en cours quelle différence vous voyez entre quand vous êtes seule avec l'exercice et puis quand vous êtes dans un oral collectif effectivement il y a l'idée de prendre la parole mais rien que par rapport à l'entrée dans l'activité qu'est-ce que vous voyez comme différence ?

26- R- je pense que ce temps de manipulation de eux tout seuls peut être positif dans le sens où ils rentrent directement dans la notion c'est à partir de ce qu'ils voient et ça leur permet aussi d'avoir ce temps-là de réflexion avant de directement prendre la parole mais aussi dans un autre sens voilà il faut faire attention qu'ils fassent bien le travail enfin il faut absolument corriger après et après c'est potentiellement une bonne chose de peut-être les laisser un peu travailler manipuler et après faire un classement avec eux à la suite à l'oral

Il semble que ce soit un point qu'elle ait retenu car lors de l'évaluation du dispositif de la simulation début juin, à la question « Que pensez-vous avoir appris de votre propre simulation ? », E. répond : « Laisser plus de place au temps de manipulation. Ne pas stresser, laisser les élèves dans ce temps de « lâcher-prise » ».

5.2.3 Quelle articulation de la notion grammaticale avec les activités de lecture et d'écriture ?

Nous nous demanderons à présent comment l'étudiante a pensé l'insertion du cours de grammaire dans la discipline « français ». Il n'était pas demandé, dans le cadre de la simulation, de proposer un plan de séquence où s'insérerait le cours de grammaire. Mais le lien avec les autres activités proposées dans la séquence doit figurer en début de séance. Et pour être conforme aux prescriptions de l'épreuve du concours, la dernière activité doit proposer un prolongement en lien avec les textes de la séquence.

On constate qu'E. a parfaitement respecté ces prescriptions. Au début de son cours simulé, après une courte *captatio benevolentiae*, E. inscrit l'étude de la notion grammaticale dans un objet d'étude – même si le lien entre la notion grammaticale et le thème ne fait pas l'objet d'explicitation :

1P- Vous êtes des jeunes élèves de 4e en fin d'année donc on pense à la 3e on pense au Brevet d'accord et ne soyez pas trop méchants donc voilà donc heu donc le titre de la séance c'est différence de discours faire entendre des voix c'est la troisième séance on a travaillé sur le récit notamment les nouvelles fantastiques et donc là on va travailler heu sur le fait que dans un récit il y a des passages où les personnages interviennent donc on les entend on va travailler comment on les entend

Dans la fiche de préparation, l'étudiante formule comme dernier objectif de séance : « Les effets produits sur le texte ». Cette formulation, par l'absence de verbe à l'infinitif et l'emploi de la préposition « sur » est obscure : l'objectif est-il de faire percevoir les effets de l'insertion des paroles rapportées dans le texte sur le lecteur ? Le point de vue est-il celui du scripteur ou du lecteur ?

Le titre de séance qu'elle propose « Différences de discours : faire entendre des voix » convoque, lui, le point de vue du scripteur : « faire entendre des voix », et non « entendre des voix » qui serait du côté du lecteur. Cependant, le genre de texte qui serait à écrire n'est pas précisé, ce qui peut prêter à confusion : « faire entendre des voix » dans un texte narratif ou dans un texte théâtral ne correspond pas à la même leçon. Avec ce titre de séance, nous pouvons supposer que les élèves anticipent une séance d'écriture et non une séance de grammaire. En réalité, la séance ne comporte pas d'activité d'écriture. Pourtant dans ses discours, E. met en avant le lien entre étude de la grammaire et effets de sens. A la question posée en septembre dans le premier questionnaire : « Si vous deviez expliquer + à un élève pourquoi l'enseignement du français comporte un temps consacré à la grammaire, quelles raisons mettriez-vous en avant ? », l'étudiante répond :

« [...] Elle permet de saisir les nuances, les implicites d'un texte littéraire car elle permet de souligner les effets stylistiques. » (annexe 7, question 4, réponse 14)

Sa réponse est quasiment identique à la même question, posée en novembre après le stage SOPA :

« [...] [la grammaire] permet de déceler et décrypter les petites énigmes implicites cachés dans un texte, et par conséquent aide et nourrit la compréhension et interprétation d'un texte littéraire. » (annexe 17, question 4, réponse 6)

Ce lien entre la grammaire et le sens et l'interprétation des textes apparaît central chez cette étudiante, dans ses objectifs de séance et ses discours sur la discipline du français mais nous constatons que les intentions ne trouvent pas une application signifiante dans la mise en œuvre. En effet, le terme d' « effet » apparaît dans la dernière activité de la séance. Il s'agit d'un travail sur un texte littéraire, proposé comme prolongement du cours de grammaire. Il est présenté dans la fiche de préparation comme « exercice d'approfondissement ». L'étudiante a sélectionné l'incipit de « La Vénus d'Ille » de Mérimée. Dans la feuille d'exercices distribués après la phase de travail sur le corpus de phrases, le travail sur le texte de Mérimée apparaît

en dernier, avec la consigne suivante : « Repérez les passages aux discours direct et indirect. Analysez-les en soulignant l'effet produit ». Nous constatons que le repérage et l'étude préalable des systèmes énonciatifs du texte ne sont pas prévus. Rien ne permet de savoir comment les élèves peuvent réussir à formuler, à l'écrit, une réponse sur l'effet produit par l'utilisation des deux types de discours rapportés. La réponse attendue convoque un prolongement stylistique du point de grammaire qui n'a pas été abordé avant dans la séance et dont la mise en œuvre didactique n'a pas été anticipée. On note donc un écart entre, d'un côté les discours et les objectifs de séance et de l'autre les activités prévues. Cet écart est caractéristique des pratiques des enseignants débutants : la répétition de la même formule dans l'objectif de séance et la consigne de l'exercice donne l'illusion de cohérence et de facilité, alors que l'élève, dans la mise en œuvre de la consigne, va rencontrer des difficultés qui n'ont pas forcément été anticipées.

5.3 Etude de l'énonciation du « professeur » au cours de la simulation

Nous portons ici notre attention à l'énonciation de l'étudiante dans ce temps de simulation. En effet, il s'agit d'un temps de formation où l'étudiante s'entraîne à jouer le rôle du professeur, ce qui réactive des formules à l'oral reprises à la tutrice-établissement lors du premier stage SOPA ou puisées dans les souvenirs d'élève. Ce qui nous intéresse ici, ce sont les phénomènes que nous avons remarqués comme récurrents dans les interactions avec le groupe, qui viennent parasiter la démarche didactique prévue. La manière de s'adresser au groupe et de reprendre les remarques faites par les « élèves » ajoute une dimension autre, qui se superpose, au moment de la mise en œuvre du cours, à la logique d'enseignement prévue.

5.3.1 Le phénomène de dérivation sémantique pour définir une notion grammaticale

A trois reprises au cours de la simulation, E. utilise le sémantisme de l'étiquette métalangagière de la notion pour définir la notion elle-même.

25-P- [...] énonc(é)/énonc(er) ça vous dit quelque chose + oui

26- E- c'est comme une consigne

27- P- très bien l'énoncé par exemple en math il vous dit quoi faire la situation d'énonciation c'est un petit peu pareil c'est-à-dire c'est un passage dans le récit où les personnages vont discuter ou parler que ce soit en direct ou pas d'accord

[...]

133-P- « pourquoi c'est du discours direct parce que comme dit Coralie on a retranscrit directement les paroles des personnages à l'identique d'accord

[...]

159- P- donc discours indirect libre libre ça veut dire quoi ça veut dire qu'il prend ses libertés il prend son aise il fait ce qu'il veut et c'est justement ce qu'il se passe là

Dans les trois cas, le lien établi entre les mots de la même famille tient lieu d'explication grammaticale. Nous interprétons les choix d'E. comme la volonté de donner du sens à ces étiquettes de manière à ce qu'elles soient retenues par les élèves. Nous ne sommes en définitive pas loin du moyen mnémotechnique, du « truc » qui rend la notion évidente, plus familière aux élèves. Nul doute que, par ces formules, E. souhaite aider les élèves et leur rendre les termes grammaticaux plus accessibles. Le problème provient du fait que cette explication introduit l'idée d'un rapport de cause à effet entre le nom de la notion grammaticale et son contenu. Ce raisonnement de nature quasi-poétique (on est en effet proche de la logique du cratylisme) efface le raisonnement grammatical.

5.3.2 La présence du datif éthique dans les questions posées

Au moment de la phase d'observation du corpus de phrases, nous constatons un phénomène récurrent dans la manière d'interroger les « élèves ». En effet, juste après la lecture des phrases d'exemples à haute voix par les « élèves », E. engage un échange dialogué où, par ses questions, elle guide les observations. On constate une répétition de la même manière de poser la question :

44- P- très bien donc qu'est-ce que vous pouvez me dire ce que vous voyez qu'est-ce qui n'est pas pareil les différences entre les deux colonnes qu'est-ce que vous pouvez me faire remarquer un petit peu oui Coralie

58- P- tu sais pas + quelqu'un pourrait me faire une remarque sur X

68- P [...] et après qu'est-ce que vous pouvez me faire comme remarque + par exemple que sur les fins de phrase vous vous rappelez une phrase ça commence par une majuscule et ça se termine par quoi

76- P- [...] après vous ne m'avez pas beaucoup parlé de la première colonne quand même + qu'est-ce que vous voyez là ou qu'est-ce que vous voyez pas ça va dans les deux sens évidemment + oui

L'emploi familier du datif éthique est signifiant : « me dire », « me faire remarquer », « me faire comme remarque ». Les remarques attendues semblent être destinées à faire plaisir à l'enseignante, l'élève n'est pas invité à observer le corpus de phrase de manière autonome ni à construire un raisonnement à partir de ce qui a été observé, contrairement à ce qui est pensé par l'étudiante dans sa fiche de préparation et dans l'entretien mené à chaud après la simulation. Quand je lui ai fait remarquer ce phénomène, E. a eu l'air très étonné et n'en avait pas du tout conscience.

5.3.3 Les marques d'encouragement dans la reprise des réponses

L'étudiante est grandement soucieuse d'encourager les « élèves ». Cela se traduit par un nombre important de répétitions de « très bien » (on en compte 33), avec lesquelles l'étudiante

accueille les réponses des élèves et de « d'accord » qui lui permet de chercher l'adhésion des élèves. On a constaté précédemment qu'E. répétait également quasi-systématiquement les paroles des élèves. Ces répétitions semblent fonctionner comme une manière de manifester la valeur de la parole de l'élève, une manière de faire valoir une posture d'enseignante bienveillante, incitant chacun à participer à l'oral. On ne peut que louer une telle attitude mais dans la simulation observée, nous constatons que la validation de la réponse par le « très bien » ou la simple répétition des paroles sans reformulation ne permet pas de faire avancer les élèves dans la construction de la notion. On peut se demander également si ce n'est pas une manière pour l'étudiante de gérer les imprévus : en effet, au cours de la simulation, E. ne paraît pas décontenancée par les réponses de ses camarades. Cela vient du fait que ses questions sont très guidées et ne laissent pas la place à des interventions qui la surprendraient, mais cela vient aussi de cette manière de récupérer la parole d'autrui en la répétant. Cela lui laisse le temps de réfléchir à la manière d'utiliser cette parole, sans se prononcer rapidement et sans être prise au dépourvu.

Certaines formules cherchent par ailleurs à minimiser l'effort qu'il y aurait à répondre ou la difficulté de ce qui est demandé :

1-P- tout d'abord est-ce que vous pourriez me rappeler un petit peu ce que c'est un récit ?

157- P- est-ce que tu avais un petit peu compris la notion ou pas trop ?

La formule « un petit peu » tend à « euphémiser » la consigne et finit en réalité par l'annuler.

5.3.4 La sollicitation de connaissances censées être déjà acquises

Le premier temps de la séance est consacré au rappel des notions narratologiques. Il est donc normal que l'étudiante fasse appel, à cinq reprises, aux contenus de cours des années précédentes. En revanche, nous constatons qu'au cours de l'observation du corpus de phrases, E. cherche fréquemment des appuis dans les souvenirs des « élèves ». En voici trois exemples :

74- P- normalement vous l'avez vu ça ponctuation forte + comparé à la faible c'est quoi la faible par exemple

[...]

122- P- très bien le « si » + d'accord comment on avait dit vous l'aviez normalement appris quand vous avez une phrase un début de phrase vous avez un mot là et la phrase continue + ces deux parties de phrase vous l'aviez appris depuis heu longtemps

123- E- une phrase complexe

124- P- alors une phrase complexe c'est celle qui a qui a deux verbes par exemple mais là vous vous rappelez pas ça c'est la proposition principale et la suite je l'ai entendu c'est la proposition subordonnée + (bruits de feutre) + vous vous en rappelez de ça ou pas ?

125- E- oui

126- P- non

127- E- si

128- P- non vous vous en rappelez pas

[...]

134- P- très bien à la différence du reste très bien (bruit de chute d'objet) oula excusez-moi donc proposition juxtaposée vous savez ce que c'est une proposition juxtaposée d'accord vous savez ce que c'est une proposition juxtaposée ou pas tu nous rappelles la définition Coralie

Dans les trois cas, il s'agit de rappel de définition correspondant à des connaissances linguistiques précises : ce qu'est une ponctuation forte, une phrase complexe, une proposition subordonnée, une proposition juxtaposée. Deux remarques peuvent être faites : l'étudiante s'adresse au groupe comme un seul individu : le « vous » est forcément problématique étant donné qu'il y aura forcément des élèves qui maîtriseront les notions demandées, d'autres moins, d'autres pas du tout. Cela met d'ailleurs en évidence l'absence d'interactions entre pairs au cours de la simulation. Les tours de parole 124-128 sont également intéressants, dans la mesure où ils montrent la radicalité des prises de position, un « élève » répondant qu'il se rappelle de ce qu'est une proposition subordonnée, l'« enseignante » le soupçonnant de ne pas s'en rappeler. Les réponses binaires « oui » / « non » soulignent l'absence de manipulations sur la langue, comme si la notion grammaticale pouvait être maîtrisée « hors sol », sans référence à un exemple précis et à une procédure qui permettrait de vérifier si la notion est bel et bien acquise.

A travers cette étude de l'énonciation de l'étudiante en situation de simulation de cours, nous constatons la présence de formules prononcées à l'oral dont la fonction est de lier un rapport particulier avec le groupe. Celle qui joue la fonction de professeur rentre dans la peau du rôle et s'entraîne à construire une identité professionnelle, un *éthos* de professeur. Dans notre perspective, il est signifiant de percevoir qu'à certains moments, cette logique énonciative va à l'encontre de la démarche d'apprentissage mise en œuvre.

6. Analyse des données obtenues en fin d'année

Nous présenterons dans cette dernière partie l'analyse des données obtenues au cours de l'année, notamment en fin d'année. En croisant les réponses aux questionnaires et les écritures fictives relevées, nous cherchons à percevoir l'évolution des représentations sur la grammaire et la didactique de l'étude de la langue et à évaluer l'efficacité du dispositif de simulation.

6.1 Analyse des réponses données lors des questionnaires proposés en novembre et en mai

6.1.1 Evolution des étudiants par rapport à leur rapport au savoir

La question du rapport au savoir a été posée à l'identique en fin d'année, de manière à pouvoir confronter les réponses. Les sept étudiants notent une évolution positive dans leur rapport à la grammaire au cours de l'année de M1 MEEF Lettres. Leurs réponses mettent en avant le principal paramètre qui a causé une évolution dans leur rapport au savoir : le changement de statut entre étudiant et enseignant, qui a créé un « changement de perspective » sur le savoir lui-même. Il est intéressant de voir que la caractéristique de ce changement est la même pour six étudiants sur sept : l'impression que la grammaire est devenue une matière dont on peut venir à bout : un savoir « fini », maîtrisable, « restituable », « accessible », « possible de maîtriser l'ensemble des notions pour les enseigner » (annexe 18, question 1, réponses 3 et 4). Le fait d'avoir occupé la fonction d'enseignant, en stage ou lors des simulations, a fait passer les étudiants en position d'« experts » et ce faisant, le rapport au savoir s'en est trouvé modifié : en lieu d'un savoir inaccessible et infini, le savoir à maîtriser en grammaire a trouvé des contours (ceux exigés pour le concours ou ceux balisés dans les programmes scolaires). Ce changement de perspective a pu jouer un rôle encourageant dans le travail à fournir : il est plus facile de définir les lacunes à combler ou d'organiser un travail de préparation lorsqu'on perçoit l'ensemble de ce qu'il faut savoir.

Une seule étudiante ne partage pas ce sentiment de progrès. Elle souligne au contraire ce qui lui semble lui manquer, et ce dans toutes les matières enseignées dans le MEEF : elle exprime en effet « un sentiment permanent d'ignorance dans l'intégralité des matières. » (annexe 18, question 1, réponse 2). Cette étudiante ne mentionne d'ailleurs pas son expérience en tant que professeure : elle exprime un sentiment caractéristique de l'étudiant : celui de ne pas savoir.

6.1.2 Evolution dans la représentation que les étudiants se font de la perception du cours de grammaire par les élèves

En début d'année, les étudiants prêtent aux élèves une perception très négative du cours de grammaire (« compliqué » et « rébarbatif ») et nous avons supposé que cette vision provenait de leurs expériences et souvenirs qu'ils avaient en tant qu'élèves. La même question posée à l'identique au mois de mai recueille des réponses très différentes : aucune réponse ne mentionne l'ennui que pourraient ressentir les élèves, alors que c'était la connotation majoritaire qui ressortait des réponses du premier questionnaire. L'idée de complexité et de difficulté n'apparaît pas non plus en tant que telle.

Nous constatons que la vision portée sur les élèves n'est plus la même : il s'agit à présent d'un regard d'enseignant. Apparaissent en effet dans les réponses un lexique propre à un professionnel de l'éducation, celui de l'analyse d'une situation observée : « les profils de classe » (annexe 18 question 2, réponse 2), « relation conflictuelle » (réponse 2), « capacité et niveau » (réponse 3), « objectifs » (réponse 5), « cours ludique et interactif » (réponse 6).

En outre, les réactions affectives des élèves sont corrélées à une séance de cours proposée selon un objectif didactique – alors que dans les réponses au premier questionnaire, la vision négative du cours était posée dans l'absolu, sans que ce qui avait été proposé dans le cours ne soit interrogé. Au contraire, dans le questionnaire final, dans cinq réponses sur sept, la relation entre la réaction des élèves et le cours proposé est très nettement mise en évidence :

« Selon moi ça dépend de la manière dont on s'y prend pour la leur enseigner. » (annexe 18, question 2, réponse 4)

« Si le cours est rendu ludique et interactif, ils prennent plus de plaisir et sont plus investis. » (réponse 6)

« Selon moi, tout dépend des dispositifs mis en place, mais si le cours de langue a du sens et des objectifs clairs, les élèves ont des chances de percevoir l'intérêt d'un cours de langue. » (réponse 5)

« Ils peuvent changer d'avis uniquement si ce qu'on leur propose est honnête, humble et bienveillant. » (réponse 1)

La vision négative que les élèves pourraient porter sur le cours de grammaire dépend, à présent, dans les représentations des étudiants, des activités proposées en cours : l'idée d'une fatalité du cours de grammaire rébarbatif a disparu. Les étudiants semblent avoir intégré une nouvelle responsabilité, celle de l'enseignant chargé de faire percevoir le sens et l'intérêt de ce qui est proposé en cours.

Apparaît en creux dans les réponses des étudiants une vision de ce que peut être un cours de grammaire réussi : prendre en compte les « peurs », les « blocages », les « a priori » des élèves sur la grammaire et faire en sorte que les élèves « prennent plus de plaisir et [soient] plus investis », que « les élèves [aient] des chances de percevoir l'intérêt d'un cours de langue ».

Dans deux réponses, l'une des solutions envisagées pour cela est le recours au « jeu », qui semble être confondu avec une méthode active dans l'apprentissage. La distinction entre les deux gagnera à être précisée dans le cours de formation, tant la confusion entre les deux est fréquente.

6.1.3 Evolution dans la représentation que les étudiants se font de la difficulté du cours de grammaire

Lors du premier questionnaire proposé en septembre, les réponses des étudiants étaient unanimes : le cours de grammaire leur semblait difficile à mettre en œuvre et ils avaient envisagé principalement les difficultés suivantes :

- Susciter l'intérêt des élèves (60%)
- Rendre accessible un objet complexe, la grammaire (35%)
- Être soi-même suffisamment compétent en grammaire (10%)

Le deuxième questionnaire propose la même question : entre temps, les étudiants ont pu observer les classes lors du SOPA. Tous les étudiants disent avoir assisté à une séance d'étude de la langue et deux d'entre eux en ont conduit une. Leurs réponses s'appuient donc à présent sur ce qu'ils ont pu observer.

On constate qu'à présent, seul 41,6% des réponses (5 réponses sur 12) perçoivent le cours de grammaire comme difficile à mener. La raison principale évoquée est la même qu'en début d'année : le peu d'intérêt et le manque de motivation des élèves. Cette raison est associée dans deux réponses aux lacunes des élèves :

« Ce n'est pas du tout simple ! Car j'ai constaté que de plus en plus d'élèves avaient des lacunes très importantes et ne les comblaient pas en travaillant. C'est surtout le manque de travail de la part des élèves et leur manque de motivation qui sont les plus grands obstacles. » (annexe 17, question 3, réponse 7)

« Pour ce qui est des obstacles, il y aurait principalement l'envie, la motivation des élèves et l'hétérogénéité de la classe qui n'avance pas au même rythme. » (réponse 11)

« Non. Dans les classes observées, la plupart des élèves n'étaient pas motivés et avaient du mal à comprendre. » (réponse 12)

« Je ne pense pas que ce soit quelque chose de facile peu importe le niveau d'étude, mais j'ai pu constater de cruels manques grammaticaux, lexicaux et orthographiques auprès des élèves qui ne lisent pas. » (réponse 5)

Une seule réponse souligne la nécessité d'être compétent en grammaire, ce qui équivaut sensiblement au même pourcentage que lors du premier questionnaire (8%) : « Ce n'est pas un exercice facile, parfois les élèves posent des questions qui ont un rapport lointain avec la séance proposée, du coup il faut être prêt à répondre à tout » (réponse 1)

En revanche, la majorité des réponses (7 réponses sur 12, soit 58,4% des réponses) envisage la difficulté de l'activité sous une autre perspective, celle du futur enseignant. En effet, ce qui était resté à l'état de constat dans le premier questionnaire, devient une source de réflexion d'ordre professionnel : quels dispositifs didactiques ont été mis en place ou peuvent être mis en place pour susciter l'intérêt des élèves ?

Deux réponses mettent en avant l'idée abstraite de « méthode » ou de « techniques », sans que l'observation sur le terrain n'intervienne.

« Je ne dirais pas que c'est facile, mais je pense que si l'on utilise la méthode qui correspond et qui marche avec la classe avec laquelle on fait la leçon, ça devrait bien se passer. » (réponse 11)

Une réponse souligne le rôle du cours de formation : « avec les techniques vues en cours ça me paraît plus simple. » (réponse 9)

En revanche, la majorité des réponses utilise ce qui a été observé lors du SOPA pour en faire un support de réflexion professionnelle. Ce faisant, deux étudiants soulignent l'écart entre la pratique de terrain et le discours tenu en formation. Les séances observées qui ont été menées par le/la tutrice leur a semblé « en apparence » faciles car elles correspondraient à un cours magistral suivi de fiche d'exercices :

« En apparence oui : le cours de langue semble assez souvent relégué au rang de partie subsidiaire du cours dont on se débarrasse rapidement (un polycop à lire et surligner par exemple, comme dans certaines situations observées, puis exercices). » (réponse 2)

« Je ne veux pas porter de jugement, mais je pense que le cours magistral est une voie facile et confortable pour l'enseignant (sur ce point). L'élève recopie et ne pose pas de questions (sur quelque chose qui effraie parfois même l'enseignant). Mais, finalement, le pourcentage d'élèves qui a retenu la leçon, ou qui a pu être attentif pendant le cours, reste faible » (réponse 6)

Dans quatre réponses, nous constatons une vraie projection dans le rôle de professeur, en lien avec ce qui a été observé et éprouvé au cours du SOPA :

« Ce n'est pas facile. Très souvent il faut répéter, refaire les exercices, les accompagner dans les opérations à effectuer. Souvent, la professeure posait des questions comme "Combien voyez-vous de verbes conjugués ?", "Que peut-on en déduire ?", jusqu'à ce que cela devienne un automatisme. » (réponse 8)

« C'est un exercice complexe et qui nécessite beaucoup de réflexion lors de l'élaboration d'une séance. [...] Il faut prendre des risques avec des activités peut-être plus ludiques pour susciter l'intérêt de l'élève et le pousser à mettre en pratique ce qu'il apprend. Il ne s'agit pas d'une simple restitution de connaissances ; je pense que en tant que professeur, on se doit de réveiller leur curiosité tout le temps. » (réponse 6)

« En ce qui concerne les obstacles, j'ai remarqué que les élèves demandaient à quoi servirait l'analyse d'une phrase. Aussi, l'explication des logiques de la langue, de ses rouages, prendrait une place importante dans mon enseignement. » (réponse 4)

Une réponse est même enthousiaste : « Ce n'est pas simple mais très intéressant. Et j'aime le challenge que représente la séance de langue en termes de didactique, c'est un véritable espace de création ! » (Réponse 10)

Ainsi, au retour du premier stage effectué dans les établissements, on note une grande évolution dans la manière dont les étudiants perçoivent la réalisation d'une séance de langue : l'observation du terrain les a fait entrer dans une posture professionnelle et leur a fait percevoir des leviers d'action là où ils percevaient un état de fait immuable.

Si l'on analyse les réponses obtenues lors du dernier questionnaire (annexe 18), la même question ayant été posée à nouveau, on constate que les réponses ne font plus du tout apparaître la vision négative liée au désintérêt probable des élèves qui était exprimée dans le premier questionnaire. Comme dans le questionnaire 2, l'expression de la difficulté de l'activité est aussitôt nuancée : « Indéniablement, la séance de langue est difficile à construire et à mener mais elle peut aussi être un moment d'échange et d'enrichissement. » (annexe 18, question 3, réponse 1).

Dans le premier questionnaire, toutes les réponses exprimaient un constat de difficulté et seules deux réponses sur 23 (16% des réponses) proposaient une solution à ce constat en se plaçant du point de vue du professeur. Dans le deuxième questionnaire, 58,3 % des réponses nuancent le constat de difficulté en proposant des leviers possibles. Dans le dernier questionnaire, 100% des réponses interrogent la mise en œuvre didactique :

« La grande difficulté réside dans la sincérité de la méthode avec laquelle l'enseignant va inviter les élèves à acquérir le savoir. » (annexe 18, question 3, réponse 1)

« Ce qui me paraît le plus difficile est de trouver une méthode d'apprentissage ludique qui puisse investir les élèves. » (réponse 2)

« Le principal obstacle serait la didactisation efficace des savoirs. » (réponse 5)

Ce qui est mis en avant, c'est le travail de l'enseignant, sous un angle professionnel :

« J'ai conscience que ça demande un travail de préparation important au préalable et je pense avoir compris les essentiels pour pouvoir préparer et proposer un cours clair aux élèves et m'appuyer sur des exercices cohérents. » (réponse 4)

« Après cette année la séance de langue me paraît moins compliqué que je le pensais. Les obstacles sont d'abord d'être au point sur les connaissances en termes de grammaire. Puis, le choix des exercices qui doivent suivre une progression particulière. » (réponse 3)

« La séance de langue me paraît plus abordable, maintenant que l'on en a compris les enjeux et les attentes. » (réponse 6)

6.1.4 Evolution dans les raisons données aux élèves pour justifier le cours de grammaire

Nous avons proposé dans les trois questionnaires la même question portant sur les justifications du cours de langue que les étudiants pourraient donner aux élèves : « Si vous deviez à présent expliquer à un élève pourquoi l'enseignement du français comporte un temps consacré à la grammaire, quelles raisons mettriez-vous en avant ? ». Voici un tableau comparatif des réponses :

Raison exprimée	Questionnaire 1	Questionnaire 2	Questionnaire 3
Enjeu personnel : s'exprimer à l'écrit et à l'oral, maîtriser la langue	7/23 (30,4%)	6/12 (50%)	3/7 (42,8%)
Enjeu cognitif : comprendre le fonctionnement de la langue	11/23 (47,8%)	3/12 (25%)	1/7 (14,2%)
Enjeu cognitif : mieux comprendre la logique des autres langues	2/23 (8,6%)	0/12 (0%)	1/7 (14,2%)
Enjeu social : être intégré dans la société, « réussir dans la vie »	5/23 (21,7%)	4/12 (33,3%)	3/7 (42,8%)
Enjeu social : maîtriser les discours	3/23 (13%)	2/12 (16,6%)	1/7 (14,2%)
Enjeu social : communiquer avec autrui	5/23 (21,7%)	3/12 (25%)	1/7 (14,2%)
Enjeu littéraire : mieux lire, mieux écrire, mieux comprendre les textes littéraires	5/23 (21,7%)	2/12 (16,6%)	4/7 (57,1%)

Tableau 12 : tableau comparatif des réponses aux trois questionnaires portant sur les raisons invoquées pour justifier une séance d'étude de la langue auprès d'un élève

Nous constatons qu'au cours de l'année, ce qui apparaissait comme la finalité première à la quasi-majorité des étudiants (comprendre les mécanismes de la langue, en maîtriser les règles) devient de moins en moins important à leurs yeux. Au contraire, l'enjeu social d'intégration dans la société, qui était secondaire en début d'année, prend une importance de plus en plus grande. Dans le dernier questionnaire, l'utilité du cours de grammaire pour mieux lire, écrire et comprendre les textes est cité dans la majorité des réponses.

On constate donc un déplacement dans la manière dont les étudiants justifient le cours de grammaire : la représentation du cours de grammaire comme lieu où les mécanismes de la langue sont analysés perd de son poids au profit de l'articulation avec les textes littéraires.

6.1.5 Evolution sur la question de la part de temps consacrée à l'enseignement de la langue dans le cours de français

- **Analyse des résultats du deuxième questionnaire (novembre)**

Dans le deuxième questionnaire, nous avons interrogé les étudiants sur leurs observations effectuées lors du SOPA : quelle « part » le tuteur/la tutrice a-t-elle consacré à la langue durant les trois semaines de stage ? Il s'agissait de faire porter l'attention des étudiants sur les différentes modalités de l'enseignement de la langue (rituels, séances décrochées, séances dédiées dans l'emploi du temps). La question est à nouveau très ouverte, ce qui complique l'analyse des résultats : il aurait fallu notamment préciser les domaines (conjugaison, lexique, syntaxe) dans la question posée.

Quatre étudiants sur 17 évaluent la part consacrée à l'étude de la langue en termes de proportion de temps : « Je dirais que cela correspondait à un quart de son enseignement. » (annexe 17, question 5, réponse 12) ; « Je dirais que la moitié de ses cours est consacré à la langue. » (réponse 7) Deux d'entre elles apportent une évaluation imprécise du temps : « une grande part » (réponse 1) ; « place moins importante que le reste » (réponse 2).

En revanche, nous constatons que le reste des réponses (soit 76%) apporte des précisions supplémentaires en plus de l'indication d'une évaluation de temps – ce qui est une différence notable avec les résultats du questionnaire 1 où les précisions portant sur les modalités didactiques n'apparaissent que dans 30,4% des réponses.

Les étudiants ont observé par exemple des différences selon les niveaux de classe : les séances consacrées à l'étude de la langue sont moins nombreuses au fur et à mesure que les élèves grandissent : « Une part importante pour les 6e, mais minoritaire pour les 4e et 3e (juste une leçon/révision en fin de séquence). » (réponse 11)

Ils ont aussi observé de manière plus précise quelle part concrète occupait l'étude de la langue. Cinq réponses mentionnent un calcul à l'échelle de la séquence :

- Quatre réponses font état d'une séance de langue par séquence. L'une de ces réponses convoque le programme comme justification : « Mon tuteur a respecté les recommandations du programme d'une séance de langue par séquence. » (réponse 10). Or, cette indication n'apparaît pas dans les programmes. Il se peut qu'elle découle des préconisations secondaires, assimilées par le tuteur et transmises au stagiaire.

- Une réponse rapporte des « séances spécifiques à la langue, en quantité équivalente dans toutes les séquences » (réponse 4)

Une réponse mentionne un calcul à l'échelle de la semaine : deux heures par semaine sont spécifiquement dédiées à l'étude de la langue dans la semaine : « La semaine était partagée avec un début de semaine consacré à la littérature, et une fin de semaine consacrée à l'étude de la langue, soit la dernière heure de la semaine avec ses élèves le jeudi et le vendredi ». (réponse 5)

Une réponse fait mention d'un rituel à chaque séance : « Elle a également mis en place un rituel de conjugaison au début de chaque séance à mon arrivée (qui était un rituel de dictée de septembre à octobre) » (réponse 5)

Dans deux réponses, le lexique est traité à part : « Du lexique dans les études des textes » (réponse 3) ; « L'apport du lexique se faisait de manière diffuse dans la séquence en fonction des travaux. » (réponse 4). Nous pouvons souligner cette particularité dans l'apprentissage du lexique. Il faudrait vérifier de manière plus fine si les apports lexicaux ne sont faits qu'au moment de la lecture de texte, sans qu'un temps d'observation et de réflexion ne leur soit spécifiquement consacré.

Nous avons constaté au cours de nos enseignements combien l'observation de la pratique de classe joue un rôle considérable dans la formation des étudiants. Nous en retrouvons trace dans les réponses au questionnaire. En effet, à la question suivante, posée dans le questionnaire 2 : « Lorsque vous serez enseignant, quelle part pensez-vous consacrer à l'enseignement de la langue dans le cours de français lorsque vous l'enseignerez ? », on constate que, dans deux réponses, ce qui a été observé joue comme modèle pour l'étudiant :

« Je pense agir plus ou moins de la même façon que ma tutrice. » (annexe 9, question 6, réponse 5)

« Tout comme ma tutrice, la moitié de mes cours sera consacré à la langue. » (réponse 7)

Les 17 étudiants expriment la volonté de consacrer une part importante du temps à l'étude de la langue. C'était déjà le cas en début d'année mais on constate que l'observation des classes a renforcé cette volonté : « Je ne tiens absolument pas à ce que la langue passe à la trappe sous le programme de littérature. De ce que j'ai vu, il est plus impératif que jamais de mobiliser les élèves en langue. »

Trois réponses donnent une estimation chiffrée, qui oscille entre $\frac{1}{4}$ et $\frac{1}{2}$ de temps : « 30-40% des séances » (annexe 17, question 6, réponse 1) ; « minimum un quart d'une séquence » (réponse 4) ; « la moitié de mes cours » (réponse 7), ce qui confirme les estimations données en début d'année.

Deux réponses mentionnent une idée qui n'était apparue qu'une fois dans le premier questionnaire : l'adaptation au public. - « Je pense que cela dépendra vraiment du niveau de

la classe. » (réponse 8) ; « je me dis que ce temps sera variable en fonction des élèves que j'aurai dans mes classes ». (réponse 12)

- **Analyse des résultats du troisième questionnaire (mai)**

Dans les réponses données lors du dernier questionnaire en mai, où la question a été posée à l'identique, on constate une confirmation des résultats obtenus en cours d'année.

Le calcul se fait selon trois modalités :

- Calcul à l'échelle de la séquence (2 réponses sur 7) : « Si on part sur une séquence, je consacrerai une/deux séances de langue à chaque fois. » (annexe 18, question 5, réponse 7) ; « Un point de langue au minimum abordé dans chaque séquence et un rappel de notions anciennes quand les textes s'y prêtent. » (réponse 4)

- Calcul à l'échelle de la semaine, avec des heures fixes consacrées à l'étude de la langue (1 réponse sur 7) : « J'apprécierais y consacrer une heure par semaine un jour fixe ou les élèves savent qu'il s'agit d'un temps dédié à la langue. » (réponse 2)

- Calcul selon une proportion de temps par rapport au temps global : « 50% » (1 réponse sur 7, la réponse 6 de la question 5, annexe 18)

Les estimations des durées confirment les résultats obtenus en novembre. On constate cependant que deux réponses soulignent une évolution des représentations :

« Une part peut-être plus importante que ce que j'avais imaginé mais surtout plus parsemée. » (annexe 10, question 5, réponse 1)

« Je pense consacrer plus de place à la langue que plus tôt dans l'année. L'enseignement de la langue est très important, sa place doit donc être revalorisée. » (réponse 5)

Pour conclure l'analyse de ces résultats, nous mettons en avant le changement de posture qui se lit dans les réponses aux questionnaires 2 et 3 : les étudiants formulent des réponses plus complexes, en lien avec un terrain d'observation. La séance de la langue est perçue davantage en lien avec les autres compétences travaillées dans le cours de français. La part que les étudiants souhaitent consacrer à l'étude de la langue est aussi importante qu'en début d'année : cette nécessité de faire étudier la langue en cours est renforcée au retour du SOPA. Mais à présent, on constate que les étudiants ont mieux assimilé l'idée d'organisation, à l'échelle de la séquence ou celle de la semaine de cours.

6.2 Analyse des écritures fictives réalisées en mai

Seulement six étudiantes se sont prêtées au jeu de l'écriture fictive en mai (annexe 19). Parmi celles-ci, deux n'avaient pas rendu d'écriture fictive en octobre. Quatre étudiantes ont déjà produit une écriture fictive en octobre, ce qui nous permet d'analyser l'évolution de leurs représentations (annexe 20).

Tout d'abord, si l'on recense les adjectifs utilisés pour compléter la phrase d'amorce : *L'élève sort de la classe de français, après une séance consacrée à un point de langue. Il/Elle se sent...*, la présence de sentiments positifs est plus grande que lors de la première écriture : « bien », cité deux fois, « ravi », « serein » (à nouveau utilisé de manière ironique), « fatigué ».

6.2.1 L'« élève », simple fonction dans la relation didactique

Deux écritures fictives ne peuvent pas être confrontées à un temps zéro. Ces deux écritures, celles de N.2 et C.2 sont similaires. Elles sont très courtes et présentent un récit schématique.

N.2

Il se sent fatigué car la séance a été riche et dense. Il vient d'avoir cours sur une notion avec laquelle il a toujours eu du mal et qu'il ne maîtrisait pas. Cependant, cette séance lui a permis de construire les connaissances sur cette notion. Elle lui a permis d'avoir un regard nouveau sur ce point de langue qu'il a souvent rencontré. Il se sent au point. La batterie d'exercices à confirmer et consolider cette nouvelle assurance.

C.2

Il se sent bien, mais a sous doute rencontré quelques difficultés. Ces difficultés ont pu être discutées avec l'enseignant. Il se sent plus serein et sait qu'on ne peut pas tout comprendre du premier coup.

Les « élèves » mis en scène appartiennent au cas de l'« élève simple fonction dans la relation didactique ».

La deuxième écriture fictive d'A.2 correspond aussi à ce profil. A. avait proposé en octobre un personnage d'élève réticent à tout apprentissage. En mai, l'élève qu'elle met en scène dans un court récit est « modèle ». Voici les deux récits de A.

A. (annexe 20)

Écriture 1

Waouh, alors cette fois c'était encore pire que d'habitude. Je n'ai vraiment rien compris. Son histoire d'adjectifs indéfinis, de pronoms indéfinis...tout ça devient vraiment trop compliqué pour moi. Adjectifs, pronoms...ça veut rien dire pour moi. Alors si en plus ils sont indéfinis...Et ces exceptions qui n'en finissent pas. Emploi particulier d'autrui, de chacun, de chaque etc etc etc etc

Non mais ça rime à quoi sérieux ?

Et ça sert à quoi d'apprendre tout ça ? Le PC corrigera tout ça. Ou en tout cas l'essentiel.

Écriture 2

Il se sent bien. La grammaire n'est pas sa matière préférée, mais il a l'impression d'avoir compris la notion abordée et a apprécié de manipuler la notion avec les exercices proposés.

La représentation que A. se fait de l'élève s'est radicalement modifiée : la proposition « Je n'ai vraiment rien compris » proposée en octobre est devenue : « il a l'impression d'avoir compris la notion abordée ». Le sentiment d'échec « Waouh, alors cette fois c'était encore pire que d'habitude » s'est modifié en plaisir relatif : « [il] a apprécié de manipuler la notion ». A. a, cette fois, utilisé la troisième personne, comme l'invitait à le faire l'amorce du sujet.

Ces trois écrits (A.2, N.2, C.2) intègrent la méthodologie proposée en formation initiale : la séance de grammaire que l'on peut lire en filigrane dans les écritures fictives correspond en effet aux contraintes de la séance de grammaire à présenter au concours : « construire les connaissances sur cette notion » (N.2), « manipuler la notion avec les exercices proposés. » (A.2). Cependant, les étudiants envisagent, dans leurs écrits, les réactions des élèves fictifs face aux exercices proposés et aux difficultés qu'ils risquent d'y rencontrer « il se sent fatigué » (N.2) ; « il se sent bien [...] il se sent plus serein » (C.2) ; « il a apprécié » (A.2). Les états affectifs de l'élève sont pris en compte et nous retrouvons, dans les trois cas, une rhétorique de l'effort, très répandue dans le contexte scolaire : l'idée de temps nécessaire à l'apprentissage, de difficultés à surmonter par le travail et l'effort. Dans le texte de C.2, cette morale est généralisée : « Il [...] sait qu'on ne peut pas tout comprendre du premier coup. ». Dans le texte de N.2, le témoignage de l'élève fictif correspond à ce que l'on attend de manière idéale du cours de grammaire : l'élève en sort sûr de lui, fier d'avoir surmonté ses difficultés et d'avoir compris la leçon.

6.2.2 L' « élève », personnage mis en scène dans un récit

- **L'un des deux élèves rétifs en octobre... le reste en mai.**

E.M. a proposé, comme en octobre, la même écriture mettant en scène un élève blasé et désinvolte – la seule différence étant que l'élève du premier écrit est une fille et celui du second écrit, un garçon. Les deux écritures sont structurées de manière identique – on peut se demander d'ailleurs si l'étudiante n'a pas relu son premier écrit avant d'écrire son second texte. En effet, la structure, la forme des phrases et les expressions utilisées sont similaires :

- Le constat de « sérénité » :

Écriture fictive 1	Écriture fictive 2
« Elle se sent aussi sereine qu'à son habitude. »	« Il se sent serein. »

- L'explication de cet état : l'absence de compréhension de la leçon

Écriture fictive 1	Écriture fictive 2
« Non, elle n'a pas réussi à appliquer les enseignements de son professeur, et non, elle ne compte pas y remédier. »	« Il n'a pas compris ni même forcément cherché à comprendre les contenus d'enseignement, mais qu'importe. »

- Une question rhétorique qui balaie d'un revers l'importance du cours de français et le sens possible de ce cours :

Écriture fictive 1	Écriture fictive 2
« Après tout, qu'est-ce qu'une mauvaise orthographe, une mauvaise syntaxe, ou une mauvaise conjugaison pourront bien changer à sa vie ? »	« À quoi pourra bien lui servir un cours de grammaire ? »

- Une conclusion introduit par le même « alors oui, » qui affirme la posture blasée de l'élève.

Écriture fictive 1	Écriture fictive 2
« Alors oui, elle se sent sereine, et elle quitte la classe sans la moindre intention de combler ses lacunes. »	« Alors oui, il n'a rien retenu, mais tout va bien. Le français, ce n'est pas si important. »

Nous pouvons confronter ces écritures aux réponses qu'E.M. a fournies dans les questionnaires. Le « rejet » possible du cours revient à deux reprises dans les réponses qu'elle apporte aux questionnaires. Voici ce qu'elle écrit en novembre :

« Dans l'établissement qui m'a accueilli, le niveau des élèves est l'un des plus bas de l'académie au brevet, et j'ai donc pu confirmer le rejet que les élèves ont pour la lecture et, par conséquent, le français. » (annexe 17, question 3, réponse 5)

Le cours de grammaire n'est pas directement incriminé : il s'agit d'un constat plus général qui touche l'ensemble du cours de français. En avril, à la question : « Après cette année, comment pensez-vous que les élèves perçoivent le cours de langue ? », l'étudiante confronte deux réactions de classe qu'elle a pu observer face à une séance de grammaire :

« Je ne peux pas m'avancer car cela dépend des profils de classe. Par exemple, les troisièmes que j'ai vus en stage avaient une relation conflictuelle au cours de grammaire tandis que les sixième la percevaient comme un jeu. » (annexe 18, question 2, réponse 2)

Sa représentation des réactions des élèves s'est modifiée et affinée au cours de son expérience de stage. L'observation de la classe de sixième a permis de relativiser les premières impressions.

Nous pouvons mettre en relation ce constat avec le propre ressenti de l'étudiante face aux cours dispensés cette année en formation initiale. En effet, à la question : « Votre rapport à la grammaire a-t-il évolué au cours de cette année de formation ? Si oui, comment vous l'expliquez-vous ? », l'étudiante répond :

« J'ai toujours apprécié la grammaire et découvrir de nouveaux mécanismes de fonctionnement linguistique. Mais au cours de cette année, j'ai pris beaucoup moins de plaisir en raison d'un sentiment permanent d'ignorance dans l'intégralité des matières. » (annexe 18, question 1, réponse 2)

L'étudiante profite de la question posée pour exprimer un sentiment d'échec et de découragement, alors qu'elle a un profil d'étudiante sérieuse, scrupuleuse, qui a tout à fait sa place dans la formation. L'ensemble de ses réponses met au jour ce qui a été difficile pour elle dans l'année : elle a été confrontée à la réalité de ce que peut être un élève de troisième rétif et peu coopérant dans les apprentissages lors du stage SOPA et à un sentiment d'« ignorance » dans son propre vécu d'élève en tant qu'étudiante en MEEF Lettres. Son identité d'élève et la projection de son identité future en professeur de Lettres en a été ébranlée.

- **L'élève en état de grâce en octobre... l'est encore en mai.**

Nous retrouvons dans la deuxième écriture de J. les mêmes caractéristiques que dans sa première écriture fictive. Cependant son texte est beaucoup plus court et nous ne parvenons pas à déchiffrer l'adjectif qu'il a utilisé et qui devrait correspondre à un synonyme de « ravi ».

« Il se sent XX du déploiement de la langue qu'il vient de voir. Il se dit peut-être que la « résistance » du français, son opacité, son énigme ne cherche qu'à être exploité. » (annexe 19, J.2)

- **L'élève qui se sentait humilié en octobre le reste en mai... mais comprend que le cours de grammaire puisse être utile dans sa vie privée**

On retrouve sous la plume de J.F. un véritable petit récit dont les personnages sont féminins, cette fois : deux copines sortent du cours de langue et se sentent en échec :

« le constat était sans appel : la grammaire était une perfide invention imaginée par le monde des adultes pour humilier les jeunes incompris. Pourquoi fallait-il à tout prix supporter ces leçons fastidieuses ? »

Cependant, la suite du récit est moins pessimiste que la première écriture fictive qui se concluait sur un sentiment d'échec et d'humiliation, en famille et en classe. Dans ce second récit, le discours familial est absent et J.F. met en scène une production écrite dans le cadre privé. En effet, l'élève fictive se met à écrire dans son journal intime et en cherchant à exprimer son sentiment amoureux, comprend l'intérêt du cours de grammaire auquel elle a assisté :

« En rentrant chez elle, sans même remarquer ses parents, Juliette était allée s'allonger sur son lit. En ouvrant les pages de son journal intime, elle s'était mise à relater les émotions neuves et volcaniques qui tiraillaient son cœur. Mais comment raconter avec exactitude ? Comment dire avec précision les désirs et les désordres, les émois et les images ? Tout à coup, elle pensa à madame Gandac et aux listes d'adjectifs. Elle fit une petite récolte, se rappela quelques règles d'accord et parsema son récit de quelques épithètes et de quelques attributs, de très nombreux affectifs. Un instant, elle releva la tête, le regard fuyant. Alors, la grammaire, ça servait vraiment à ça ? Les mots avaient une identité, un rôle, une classe, une fonction. Tout un petit monde complexe et anodin, familier et élaboré. Toute une faune et une flore de la langue que l'on pouvait utiliser, manipuler pour nous aider à se faire comprendre. Une lueur imperceptible venait de naître. »

On retrouve donc la même situation que l'écriture fictive proposée par K. en octobre : l'élève fictif comprend l'intérêt du cours de grammaire lorsqu'il doit exprimer ses sentiments amoureux. L'utilité du cours de grammaire fait sens dans un contexte non scolaire. L'élève opère un retour réflexif sur ce qu'elle vient d'écrire : sa rêverie mise en scène permet l'expression d'une relation apaisée à la grammaire. Les images utilisées évoquent l'idée d'un *kosmos*, d'un « petit monde » bien organisé. La métaphore d'une « faune et une flore de la langue » suggère l'image luxuriante d'un monde animal et végétal proche, amical, « familier ». Les mots sont perçus comme une aide possible, face à la difficulté d'exprimer ses sentiments à autrui. Le récit fictif intègre ainsi les apports didactiques (les manipulations, le recours à une situation d'écriture, les classements de mots, les aides à l'écriture) et contrairement au texte produit en octobre, il se conclut de manière encourageante, par la naissance d'une « lueur imperceptible ».

En guise de conclusion de cette étude, je mettrai en avant les faits saillants suivants :

- Les données analysées révèlent une évolution notable dans le rapport au savoir grammatical des étudiants : la préparation au concours ainsi que le changement de statut expérimenté dans les simulations et dans les stages SOPA modifie le rapport des étudiants à la grammaire. L'objet de savoir est mieux circonscrit à leurs yeux et prend des contours mieux définis, de manière à être potentiellement restituable à autrui.

- Il en est de même de la séance de grammaire : les étudiants ont toujours en fin d'année la perception d'un cours difficile à réaliser mais ils proposent des analyses précises et des solutions didactiques pour corriger les problèmes. La réflexion sur les difficultés du cours de grammaire se pose en termes professionnels.

- La représentation que les étudiants ont sur la manière dont les élèves perçoivent le cours de grammaire évolue de manière notable dans les questionnaires : la vision très négative prêtée aux élèves sous forme de constat fait place à une réflexion sur la mise en œuvre didactique susceptible de créer du sens et de l'intérêt chez les élèves.

- Les représentations des étudiants sur les finalités du cours de grammaire évoluent également : on constate que les étudiants associent en début d'année la grammaire à la maîtrise des règles et des normes et qu'au cours de l'année, ils intègrent la question de la maîtrise des discours.

- La question de la « part » consacrée à l'enseignement de la langue en cours de français est celle qui connaît le moins d'évolution au cours de l'année, les étudiants ayant la volonté de consacrer une part importante à ce domaine. Nous avons en outre déjà signalé que cette réponse pouvait être biaisée par le fait de proposer cette question dans le cadre d'un UE

de didactique d'étude de la langue. Il faudrait confronter cette intention à la pratique réelle de classe en responsabilité, sur une année.

- Les écritures fictives permettent de percevoir si la figure d'élève mise en scène entre - ou non - en tension avec les discours des étudiants. Les discours peuvent parfois éclairer certains traits prêtés à l'élève fictif, qu'ils soient liés à l'élève qu'ils ont été au collège, à l'élève qu'ils ont observé en stage, à l'élève idéal imaginé dans les scénarii didactiques, à l'élève qu'ils sont dans la formation.

6.3 Evaluation du dispositif de simulation par les étudiants

Douze étudiants volontaires ont complété un questionnaire (annexe 21) lors de la dernière séance de l'année, en mai - six dans le demi-groupe d'Alexia, six dans mon demi-groupe. Le questionnaire, légèrement différent dans les deux groupes, proposait de décrire (demi-groupe 1) ou d'évaluer (demi-groupe 2) le dispositif de simulation et d'explicitier son intérêt et ses limites. Une deuxième question portait sur ce que les étudiants avaient appris d'une part en faisant leur propre simulation et d'autre part en observant les simulations des autres. Une dernière question posée au demi-groupe 2 interrogeait ce qui pouvait être modifié dans le dispositif.

6.3.1 Evaluation générale du dispositif de simulation par les étudiants

Le dispositif a été apprécié et jugé utile dans les deux groupes. Aucun étudiant n'a émis des objections sur son intérêt – ou du moins, n'a eu envie de nous le signifier par écrit.

Quatre étudiants regrettent même le fait qu'il n'y ait pas davantage de mises en situation dans d'autres UE : cela offre des perspectives intéressantes, notamment pour les UE 701 et 801 qui préparent aux SOPA.

De manière générale, le dispositif de simulation a été perçu par eux comme une mise en situation les préparant avant tout au métier – alors qu'au départ, nous l'avions perçu comme un moyen de les préparer à l'épreuve du concours. Nous pouvons citer le commentaire de J.F. : « L'exercice de simulation m'a semblé très formateur et représente un rare cas de pratique d'enseignement dans le cursus du master. Il permet de se confronter réellement à cette pratique, à expérimenter, à tenter des expériences didactiques et pédagogiques, tout en demeurant dans un cadre bienveillant et sécurisé. » (annexe 21, n°8)

Voici une analyse plus précise des raisons données par les étudiants pour justifier l'intérêt général du dispositif.

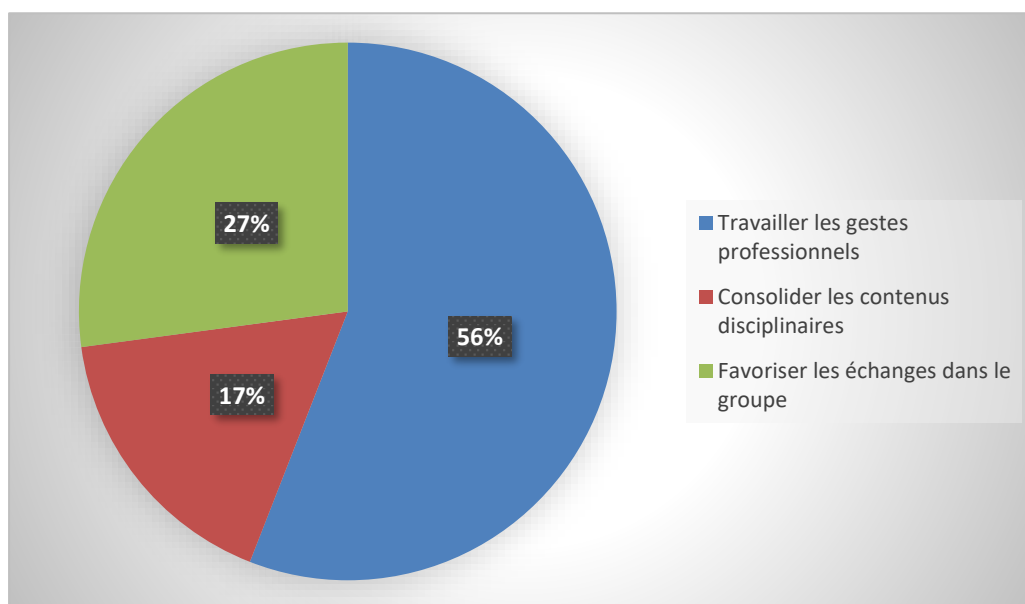


Figure 6 : ce que les étudiants retiennent comme intérêts dans le dispositif de simulation

On note qu'ils mettent en avant le fait de pouvoir travailler les gestes professionnels (33%), avant d'être réellement devant les élèves. L'objectif d'entraînement a été perçu comme tel : « pouvoir s'améliorer avant même d'être devant les élèves » (réponse 12). Cette année, cela n'a d'ailleurs pas été tout à fait le cas, étant donné que nous avons commencé les simulations après le premier stage SOPA, au cours duquel certains étudiants ont pris en charge plusieurs séances de cours. Une étudiante suggère d'ailleurs de proposer le dispositif de simulation « plus tôt dans l'année » (réponse 7).

Le double intérêt, celui de faire et d'observer a été souligné dans deux réponses : les postures d'acteur et d'observateur n'engagent pas en effet de la même manière les étudiants.

« Ce dispositif permet de s'entraîner à faire et à observer, c'est-à-dire développer notre posture professionnelle en même temps que notre réflexion sur celle-ci » (réponse 1)

« L'intérêt est de simuler une situation de classe et d'observer les gestes professionnels de ceux qui passent » (réponse 5)

Quatre étudiants regrettent le fait qu'il n'y ait pas davantage de mises en situation, notamment dans d'autres UE : cela nous offre des perspectives intéressantes, notamment pour les UE 701 et 801 qui les préparent aux SOPA.

Deux réponses sur 12 (16,6 %) notent que les simulations ont également permis de renforcer et compléter les connaissances disciplinaires :

« revoir à chaque cours des points de grammaires et faire le point sur nos connaissances et lacunes. Cela permet aussi de voir les pièges à éviter sur chaque notions » (réponse 2, orthographe non modifiée)

« faire des révisions sur les notions » (réponse 11).

Une étudiante a remarqué que l'activité avait contribué à favoriser l'esprit de groupe et les interactions dans le groupe, ce à quoi je n'avais pas pensé : « il s'agit d'un exercice très ludique, qui à mon sens a développé, en plus d'une expérience de classe, une entraide entre les étudiants qui s'investissent dans la pédagogie des autres. » (réponse 7). Lors d'un entretien informel, cette même étudiante a insisté sur cet aspect, en expliquant que les simulations avaient favorisé les échanges entre les étudiants du M1, sur des questions d'ordre professionnel : d'après elle, les étudiants auraient découvert d'autres facettes de leurs camarades. La mise en scène du cours permet en effet aux étudiants de devenir enseignants, le temps de la simulation. Le changement de statut, malgré son caractère fictif, joue un rôle dans le regard que les autres portent sur le « professeur ». Nous retrouvons un constat presque similaire dans la réponse 6 : « découverte du « vrai » visage des étudiants en situation qui sont tenus de montrer des parts d'eux-mêmes qu'ils prennent soin de dissimuler dans la vie de tous les jours ». Faire cours devant des pairs a vraisemblablement marqué les esprits et nous percevons aujourd'hui à quel point l'activité doit être encadrée par le formateur pour que chacun puisse en tirer profit.

6.3.2 Ce que les étudiants ont appris en réalisant leur simulation

Si l'on analyse plus précisément les réponses obtenues concernant ce qui a été travaillé au moment du passage de la simulation, les résultats divergent.

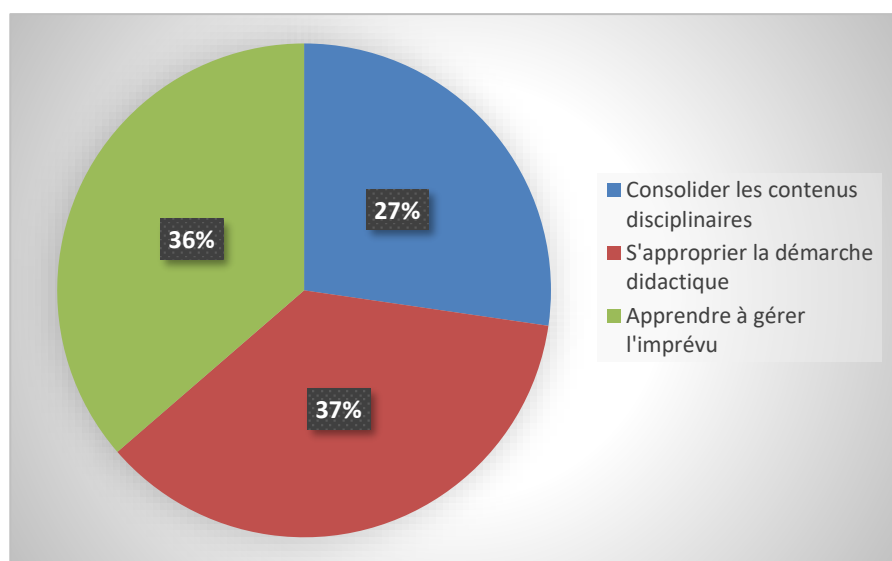


Figure 7 : ce que les étudiants disent avoir appris en réalisant leur propre simulation

Les trois pôles sont beaucoup mieux équilibrés et les étudiants semblent conscients d'avoir eu à fournir un travail de fond, nécessaire en vue de la préparation du concours (la maîtrise des avoires grammaticaux et de la démarche prescrite).

En effet, quatre réponses sur 12 mentionnent l'utilité de l'activité pour s'approprier la démarche didactique prescrite.

« Lors de ma simulation, j'ai appris énormément sur la structure didactique de ma séance » (réponse 1)

« J'ai pu m'entraîner, au travers de la préparation, à construire le cours avec toutes les étapes nécessaires à une bonne progression » (réponse 5)

« laisser plus de place au temps de manipulation » (réponse 12)

« ce temps d'enseignement fictif m'a montré aussi toute l'importance de diversifier les approches (oral, écrit, phase de manipulation, innovations etc...) » (réponse 8)

Le dispositif de simulation a ainsi permis de mettre en application une méthodologie et de percevoir ce que signifie « réaliser » devant un groupe ce qui a été préparé en amont. C'est cette « mise en actes » qui nous intéresse principalement ici.

Quatre réponses sur 12 mettent en avant la question de la gestion de l'imprévu et du stress qui en découle. Deux d'entre elles (n°6 et 2) rapprochent cette situation d'un oral de concours et ont vécu la simulation comme un entraînement à l'oral.

« faire face à l'imprévu » (réponse 11)

« j'ai appris à gérer davantage le stress et les questions compliquées en classe » (réponse 9)

« Une perte de moyens devant une succession de déstabilisation, qui est celle d'un jury de Capes et que je ne sais pas encore surmonter » (réponse 6)

« on ne sait jamais si les questions sont de réelles questions ou si elles sont là pour nous corriger/piéger, c'est dur d'y répondre avec confiance (cela prépare pour l'oral j'imagine) » (réponse 2)

Les étudiants évoquent également le fait que la simulation leur ait permis de consolider leur maîtrise des notions grammaticales (3 réponses sur 12). Les étudiants qui prennent en charge la simulation mettent en avant le travail de préparation de fond qu'ils ont fourni à cette occasion. On ne peut que s'en réjouir.

« J'ai appris que j'avais beaucoup de difficultés avec la langue et que si je n'ai pas des bases solides, je ne pourrais pas expliquer les notions face aux élèves. Il faut donc redoubler d'effort. » (réponse 4)

« Premièrement, j'ai revu la notion que je devais présenter ». (réponse 5)

« Durant ma propre simulation, je me découvre une fois de plus une sorte d'handicap face à la grammaire. Cet handicap ne vient pas forcément d'un problème d'assimilation, simplement que je n'arrive pas à projeter ce que je sais sur d'autres personnes. (Je n'arrive pas à faire des explications claires) » (réponse 3)

6.3.3 Ce que les étudiants ont appris en observant la simulation des autres

Si l'on analyse à présent les réponses obtenues pour ce qui concerne l'observation des simulations des autres, nous voyons apparaître un nouvel intérêt perçu par les étudiants : la posture d'observateur favorise en effet le recul et la réflexion sur l'activité elle-même.

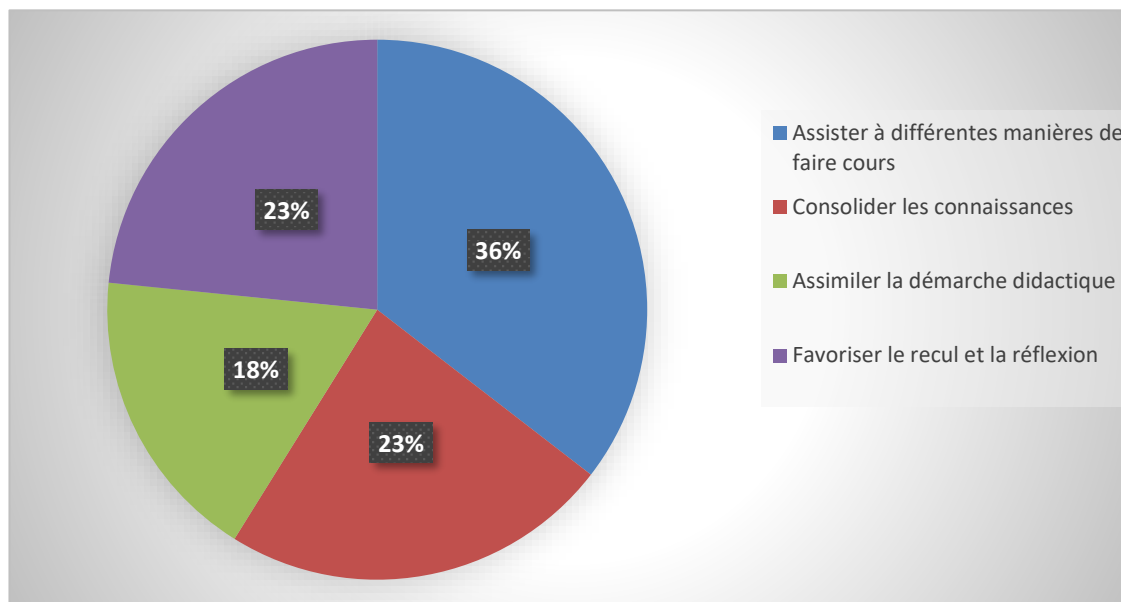


Figure 8 : ce que les étudiants disent avoir appris en observant les simulations des autres

Nous retrouvons deux intérêts déjà abordés dans les deux premières questions : consolider le contenu disciplinaire et assimiler la démarche didactique prescrite.

En effet, quatre étudiants notent que le fait d'assister aux simulations leur a permis de réviser les notions grammaticales. L'étudiante qui fournit la réponse 4 souligne même que l'exercice lui a permis de reprendre confiance en elle, par rapport aux cours de syntaxe qu'elle ne parvient pas à suivre.

« Cela m'a permis à titre personnel de réviser/découvrir des notions de grammaire lors des simulations observées ». (réponse 2)

« Ca m'a surtout permis de réviser des notions « oubliées », « égarées ». » (réponse 3)

« Ce qui est bien, c'est qu'avec le passage des autres j'ai pu réviser avec des explications simples et une démarche différente [...] L'approche destinée à des jeunes élèves, donc plus « simpliste » que ce que l'on voit en cours m'a un peu réconciliée avec la langue. » (réponse 4)

« Tout d'abord, j'ai eu des révisions sur toutes les notions qui ont été présentées, plusieurs fois même j'ai appris » (réponse 5, orthographe non modifiée)

Trois réponses soulignent que la posture d'observateur leur a permis de mieux comprendre la démarche didactique attendue :

« J'ai appris aussi comment se construit la séance (exercices, leurs intérêts pédagogiques) et je ne le soupçonnais pas vraiment » (réponse 4)

« J'ai pu également mieux comprendre la progression d'une séance (manipulation, observation, structuration etc.) J'ai pu remarqué les exercices qui étaient efficaces et ceux qui l'étaient moins. Enfin j'ai mieux intégré les attendus de chaque cycle en terme d'étude de la langue » (réponse 5 orthographe non modifiée)

« Cela m'a permis à titre personnel [...] de prendre conscience de la méthodologie « type concours » ». (réponse 2)

En revanche, il est notable que la position d'observateur invite davantage à repérer les différentes de « jeu » dans le rôle du professeur. C'est ce qui apparaît dans la moitié des réponses (6 sur 12).

« de piocher des gestes d'enseignant de mes camarades (que ce soit au niveau de l'organisation, qu'au niveau de la posture (du corps) » (réponse 3)

« différentes manières de s'adresser aux élèves, de leur répondre » (réponse 10)

« différentes manières d'aborder les notions » (réponse 10)

« différentes manières d'aborder les séances » (réponse 11)

« différentes manières de faire et idées pour nos séances de l'année prochaine » (réponse 12)

« J'ai pu voir des façons de faire cours de façon originale (réponse 9)

Le rôle d'observateur permet ainsi d'être attentif aux différences d'interprétation du rôle du professeur, et non à ce qui est commun dans la démarche et les attentes. Par ailleurs, on constate que dans trois réponses, l'expérience d'observateur a été féconde : jouer le rôle d'« élève » et d'« observateur » a provoqué un « effet-miroir » formateur. C'est un point qui gagnera à être mieux exploité lors des reprises l'an prochain.

« L'observation des autres séances permet de prendre du recul et de s'interroger sur l'organisation de la parole enseignante, sur les gestes, les postures, déceler les forces et les fragilités dans un cadre très bienveillant. Observer ses camarades implique un effet-miroir », on se demande : « comment aurais-je fait à sa place ? » et cela nous pousse à chercher ce que de véritables élèves comprendraient ou non. » (réponse 8)

« en observant les simulations, j'ai aussi appris sur moi-même. J'étais aussi en réflexion sur ce que j'aurais pu proposer ». (réponse 1)

« Elles m'ont permis de me poser des questions en tant qu'élève » (réponse 7)

« être dans le rôle de l'élève permet un recul qui est nécessaire lorsqu'on élabore les séances. » (réponse 12)

6.3.4 Les limites du dispositif, selon les étudiants

Quant aux limites de l'exercice perçues par les étudiants, chaque demi-groupe en perçoit une. Trois réponses du premier demi-groupe soulignent une limite qui tient à l'artificialité de l'exercice. Certains étudiants soulignent l'aspect « faux » du cours simulé et de la difficulté

qu'il y a à entrer dans cette fiction et à en tirer bénéfice, que ce soit pour le « faux-professeur » ou pour les « faux-élèves ».

« la difficulté pour les « élèves » de trouver leur posture. Sommes-nous dans la peau d'un élève modèle ? en difficulté ? perturbateur ? » (réponse 1)

« Il est difficile pour l'étudiant qui passe de réellement être dans une posture purement professionnelle : les « élèves » en face ne sont pas des élèves et il faut le prendre en compte pour le rythme. » (réponse 2)

« Le petit défaut, justement, c'est qu'on ne fait pas face à de vrais élèves, donc on ne perçoit pas, voire on n'anticipe pas réellement leur réaction face à telle ou telle notion, je ne e sens pas forcément crédible car je sais que les personnes à qui je fais face ont potentiellement mon niveau, voire un niveau supérieur » (réponse 3)

La limite perçue par le deuxième demi-groupe tient à une question d'organisation. Comme le demi-groupe était plus nombreux, les passages se sont effectués en binôme. Cela a généré des complications : autant les étudiants étaient contents de pouvoir préparer à deux, autant la simulation en co-animation a été rarement satisfaisante. Et cela peut se comprendre. L'an prochain, nous tâcherons déjà de mieux équilibrer les demi-groupes et ensuite de n'accepter une simulation en co-animation que dans l'objectif de travailler ce qu'est un cours en co-animation. Nous laisserons cependant la possibilité aux étudiants de préparer la simulation en binôme s'ils le souhaitent. Cette année, un seul étudiant témoigne du plaisir à co-animer : « La simulation a été profitable d'abord dans l'efficacité à organiser une séance en co-animation. La séance à deux est très enrichissante, on voit les choses autrement, on se complète, on improvise à deux etc... » (réponse 8). Deux réponses citent en revanche le passage en binôme comme un point à modifier dans l'organisation : « compliqué de passer par deux » (réponse 11) ; « peut-être que passer seul serait mieux, car ça met dans les conditions réelles de la profession » (réponse 10)

Pour conclure, les évaluations par les étudiants nous renseignent sur la manière dont ils ont vécu ce dispositif de simulation. Nous relevons dans leurs réponses que l'activité leur permet de consolider les savoirs grammaticaux, s'approprier la démarche didactique, affiner les observations en termes de compétences professionnels et de se préparer aux imprévus qui caractérisent une situation d'oral. Nous constatons que lorsque les étudiants décrivent le dispositif de manière générale et en soulignent le principal intérêt, ils mettent en avant le travail sur les compétences professionnelles et perçoivent l'activité comme un entraînement en vue d'une mise en situation réelle de classe. Or, quand ils décrivent ce qu'ils ont appris en réalisant leur propre simulation, ils mettent plutôt en avant le travail de préparation, sur le contenu disciplinaire et la démarche didactique. Ce constat est intéressant dans la mesure où l'on perçoit que toute l'attention de l'enseignant débutant porte sur le travail de préparation avant

la séance, ce qui est bien normal, mais qui efface ce qui se passe réellement au cours de la séance. L'anticipation de la mise en actes de ce qui est prévu fait défaut, par manque d'expérience. Il se peut aussi que l'absence d'accompagnement lors des reprises des simulations (fiche de critères de réussite par exemple) joue un rôle dans ce constat : la formulation par écrit des compétences professionnelles mises en œuvre favoriserait sûrement la prise de conscience de ce qui est travaillé dans la simulation et un retour réflexif plus efficace sur sa prestation. Ce retour réflexif est en revanche possible lorsque les étudiants sont en posture d'observateur et d'élève. Le fait de devoir jouer le rôle d'élève permet de mieux prendre conscience, de l'intérieur, des effets de la séance proposée. C'est donc une posture très formatrice, qui permettra sûrement aux futurs enseignants de mieux prendre en compte leurs futurs élèves.

6.4 Perspectives pour le cours de formation

Le bilan de ce travail de recherche nous amène à prendre en compte plusieurs points pour améliorer notre enseignement en formation. Nous en retenons trois principaux :

- Prendre un temps pour travailler la fiche de préparation : sa structure, son rôle, son importance.
- Proposer une progressivité dans la difficulté des notions grammaticales abordées et travailler en lien avec les cours de syntaxe qui ont lieu au premier semestre.
- Proposer un outil d'évaluation des simulations, sous forme de critères de réussite.

Voici un exemple de ce tableau d'évaluation qui pourrait, à l'avenir, permettre de mieux observer la séance et d'en faire une reprise plus efficace. Il serait intéressant de faire construire cet outil par les étudiants l'an prochain. En effet, cela permettrait d'affiner les attentes de l'exercice et d'améliorer la qualité des reprises. L'outil permettrait également de mettre en évidence ce qui est commun à la préparation du concours et à la préparation d'une séance de cours – et ce qui ne l'est pas. L'un des étudiants, dans l'évaluation du dispositif, note cette absence de consignes précises pour la simulation : « Il manquait peut-être des consignes, des barrières méthodologiques qui encercleraient le moment de simulation. » (annexe 21, évaluation 1). En effet, nous avons distribué une méthodologie précise pour l'épreuve écrite (annexe 9), qui était à respecter dans la simulation, mais de nombreux paramètres autres, communs à ce qui a lieu dans une séance de cours réelle, se jouent dans la mise en œuvre de la séance prévue. C'est d'ailleurs ce qui fait le cœur de l'expérience de la simulation : comment ce qui a été prévu sur la fiche de préparation se réalise effectivement en actes, dans une mise en œuvre à l'oral, dans une durée contrainte, dans une interaction

avec un groupe donné ? C'est cette prise de conscience des écarts entre le prévu et le réalisé qui fait « expérience » et qui, en se répétant chaque semaine et en faisant l'objet d'une analyse, constitue un terreau commun de réflexions sur ce qu'est le métier d'enseignant.

Nous pourrions distinguer deux critères d'évaluation de la simulation :

1- Des critères d'évaluation de la préparation : dans quelle mesure la préparation de la séance correspond-elle à la méthode attendue pour la seconde partie de l'épreuve écrite du CAPES ?

2- Des critères d'évaluation de la simulation : quels écarts perçoit-on, entre le prévu et le réalisé ? Comment les interpréter ?

Cette double perspective permettrait dorénavant de conduire de front les deux objectifs du cours.

Voici une proposition de critères de réussite :

Critères de réussite pour préparation de la séance (communs à ceux de l'épreuve écrite 4b) :

- L'insertion de l'étude de la notion dans un niveau donné, un objet d'étude, une séquence : conformité avec les programmes
- La maîtrise des notions grammaticales convoquées
- La présence des trois phases :
 - o Phase d'observation et de manipulation
 - o Phase de consolidation
 - o Phase de prolongement en lien avec la séquence
- La pertinence des activités proposées dans les trois phases
 - o Pertinence du corpus de phrases ou de textes
 - o Pertinence des exercices proposés
 - o Pertinence de l'activité de prolongement en lien avec la séquence

Critères de réussite de la simulation (communs à une séance réelle de cours et à un oral de concours)

- L'organisation pratique (photocopies, diaporama, gestion et respect du temps...), ce qui correspond à l'aspect « pilotage des tâches » dans le multi-agenda de Dominique Bucheton. Il s'agit de gérer les contraintes liées au temps et à l'espace de la simulation.
- Les interactions avec le groupe (la prise en compte de l'individu dans le collectif, l'étayage dans les questions/réponses, les volumes de parole)
- L'articulation entre les différentes modalités de travail (écrit, oral, individuel, binômes...)

- La gestion de l'imprévu
- La qualité de l'expression orale et écrite (orthographe et syntaxe dans les supports distribués)
- La construction d'une identité professionnelle dans l'énonciation : *l'éthos* du professeur. Cela contribue à construire une « atmosphère » de travail, dans un cadre bienveillant.

Ces différents critères pourront à l'avenir s'appuyer sur les travaux relatifs à l'agir de l'enseignant dans la classe, menés par l'équipe de Dominique Bucheton. Une présentation du multi-agenda de l'enseignant permettrait notamment de mettre des mots sur l'expérience vécue dans la simulation et de montrer qu'enseigner correspond à une série de « gestes professionnels » spécifiques.

Ces critères de réussite pourraient être construits avec les étudiants et utilisés par eux sous forme d'évaluation de leurs pairs, au moment des simulations. Cela permettrait de rendre plus efficace les reprises et de mettre en évidence de manière objective les points forts et faibles de chaque simulation. L'outil servirait de tiers entre le formateur, le groupe et l'étudiant en situation d'enseignant. En prolongement, nous pourrions également présenter le référentiel des compétences professionnelles qui définit les objectifs communs à tous les professionnels.

Conclusion

Au terme de ce travail de recherche, nous trouvons plus que de questions que de réponses. En effet, le dispositif de simulation qui a été mis en place à partir du second semestre de l'année scolaire 2021-2022 a permis sans nul doute un réel accompagnement des étudiants du M1 MEEF Lettres. Les relations entre les étudiants et la formation se sont tendues tout au long de l'année, pour plusieurs raisons – fragilités des niveaux disciplinaires des étudiants, évaluations mal adaptées, organisation maladroite du calendrier des évaluations, couacs dans la communication. Cette année de mise en place d'une nouvelle maquette de formation s'est soldée par un taux impressionnant de démissions en cours d'année.

Cependant, Alexia Bonnet et moi-même avons eu le sentiment de pouvoir travailler sérieusement, dans ces deux heures consacrées à la manière de conduire un cours de langue au collège. Le dispositif de simulation a en effet permis de responsabiliser les étudiants en les traitant en futurs enseignants. La configuration induite par la simulation elle-même entraîne en effet une réaction en chaîne, où chacun prend place dans le rôle qui lui est attribué – dans son corps, ses paroles, ses gestes, ses adresses. Le caractère improvisé du jeu de rôle en fait une activité inépuisable, qui dépasse d'ailleurs l'ensemble des participants : une sorte d'excès caractérise l'expérience – l'étudiant qui joue le rôle de professeur est submergé par les émotions, les frustrations, les questions ; les étudiants qui jouent le rôle d'élèves sont eux-mêmes en position d'acteurs qui ont à improviser, d'observer et de recul réflexif ; le formateur a trop à regarder et à analyser de manière à faire une reprise efficace.

Ce n'est qu'à présent que je prends conscience que la double casquette de formatrice et de chercheuse débutante n'a pas été simple à porter et explique certaines confusions dans ma posture. Il m'est arrivé par exemple, au moment des quelques entretiens qui ont eu lieu après la simulation, de conseiller l'étudiant.e sur ce qui est attendu, en terme de démarche didactique ou de réagir, au cours de la simulation même, en enseignante et non en chercheuse. J'ai beaucoup regretté de ne pas avoir réussi à assister au cours de ma collègue Alexia Bonnet : il aurait été particulièrement intéressant et confortable d'être en position d'observatrice et de pouvoir analyser la simulation sans y prendre part.

Ceci dit, ce travail de recherche m'a permis d'expérimenter une nouvelle manière d'être en cours. La nécessité de collecter des données et la perspective de les analyser ont fait de ce cours un lieu d'expérimentation rigoureuse, ce qui était nouveau pour moi et qui a attiré la curiosité des étudiants. Ceux-ci se sont d'autant plus volontiers prêtés à l'activité de la simulation qu'ils voyaient que ce dispositif faisait l'objet d'une recherche particulière, à laquelle ils étaient ravis de participer. Par ailleurs, la découverte d'une communauté de chercheurs et

chercheuses dans le domaine de l'étude de la langue et de la formation des enseignants m'a ouvert des perspectives qui rendent mon travail de formatrice d'autant plus enthousiasmant.

Références bibliographiques

AUTHIER-REVUZ J. (1992), « Repères dans le champ du discours rapporté », *L'Information Grammaticale*, n°55.

BARRE-DE MINIAC, C. (2015), *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*. Paris, Septentrion.

BARRE-DE MINIAC, C. (2002), « Le rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. », *Revue Eduquer*, 2, 3-10

BENAIOUN-RAMIREZ N. (2014), Traitement d'imprévu et « modèles de professionnalité en actes » lors d'une séance de grammaire au cycle 3 : étude de cas d'une enseignante stagiaire à l'école primaire, *Éducation & didactique* 2014/3 (Vol. 8), pp. 95-109.

BEUCHER-MARSAL C. (2010), « Appréhender les modèles disciplinaires en acte des enseignants », Communication au colloque « Regards des didactiques des disciplines sur les pratiques et la formation des enseignant », Toulouse

BLANCHE-BENVENISTE C. (1998), « Langue parlée, genres et parodie », *Repères*, n°17, pp. 9-19.

BRISSAUD C, GROSSMANN F. (dir.) (2009), « La construction des savoirs grammaticaux », *Repères*, n°39.

BUCHETON D., CARAVON H., FAUCANIE H. LAUX S. MORAL F. (2015), « Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces », « Le Français aujourd'hui »

CHARTRAND S. (2013), *Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte*, CCDMD.

CHARTRAND S. (dir) (2016), *Mieux enseigner la grammaire au primaire et au secondaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*, Montréal, éditions du renouveau pédagogique.

CHEVALLARD, Y. (1985-1991) : *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage.

DAGUZON, M. & GOIGOUX, R. (2007). « L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique ». *Colloque Actualité de la Recherche en Éducation et Formation*. Strasbourg.

DANGOULOFF N. (2021) « Former aux pratiques relationnelles enseignantes par la simulation : l'agir professionnel des formateurs », publié sur *hypotheses.org*

DUFAYS, J.-L. (2007) : « De la discipline déclarée à la discipline apprise : un an d'observation de deux enseignantes de français et de leurs élèves en classe de 5e secondaire », in

FALARDEAU, E. *et alii.*, *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses Universitaires Laval, pp. 63-82. (cf différence entre « ingénierie didactique » et « relevé écologique »)

GARCIA-DEBANC, C., TROUILLET, A. (2000) : « Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves ou : en formation initiale d'enseignants, comment passer du déclaratif au procédural », *Pratiques*, 105-106, pp. 51-82.

GARCIA-DEBANC, C. (2007) : « Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants », FALARDEAU, E. *et alii.*, *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses Universitaires Laval, pp.

GARCIA-DEBANC, C. (2008), « De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté », *Pratiques* 137-138, pp. 39-56.

GARCIA-DEBANC, C., SANZ-LECINA E., (2008), « De l'analyse des modèles disciplinaires en acte à la détermination de schèmes professionnels. L'exemple de l'enseignement de la grammaire au cycle3 par des Professeurs des Ecoles débutants », in *Analyses des pratiques des enseignants débutants*, Carnus M.F. ; Garcia-Debanc C. ; Terrisse A., La pensée sauvage, pp. 151-171.

GARCIA-DEBANC, C., BEUCHER, C.,VOLTEAU, S. (2008) : « Enseigner la production d'écrit : ce que nous apprennent les pratiques observées chez des enseignants débutants du premier et du second degré de ce qu'ils ont intégré de leur formation initiale », *Diptyque* 13, juin 2008, pp. 152-178

GARCIA-DEBANC, C. (2021), « Configuration didactique, modèles disciplinaires en actes, conscience disciplinaire : validité et valeur euristique de trois concepts de la didactique du français langue première », *Pratiques*, pp. 189-190

GAUVIN, I., AUBERTIN. Ph. (2014) : « Le rapport à la grammaire et à la didactique de la grammaire de futurs enseignants de français langue première au secondaire : un aperçu », congrès mondial de linguistique française, SHS Web of Conferences 8, 977-994

PAOLACCI V., GARCIA-DEBANC C., (2017), « Enseigner les compléments circonstanciels à l'école et au collège quand on débute. Quelles difficultés ? Quelles compétences professionnelles en émergence ? », *Former à l'enseignement de la grammaire*, Septentrion.

REUTER Yves (2007), « La conscience disciplinaire », *Éducation et didactique*, 1-2, 2007, 55-71.

SIMARD C., DUFAYS J.L., DOLZ J. GARCIA-DEBANC C., *Didactique du français langue première*, Deboeck, 2019 – notamment le chapitre 13, sur « La langue », pp. 311-346.

VOLTEAU, S., GARCIA-DEBANC, C. (2008). « Les reformulations de l'enseignant dans des interactions orales au cours d'une séance de réécriture de texte littéraire au cycle 3 de l'école

primaire ». In M-F Carnus, C. Garcia-Debanc, A. Terrisse (dir.) : *Analyse des pratiques des enseignants débutants : approche didactique* (p. 253-272). Grenoble : La Pensée Sauvage Editions.

Annexe 1. Définition des épreuves d'admissibilité au CAPES de Lettres Modernes (arrêté du 25 janvier 2021)

Épreuves d'admissibilité

Épreuve écrite disciplinaire

- **Durée : 6 heures**
- **Coefficient 2**

Dissertation à partir d'un sujet portant sur un œuvre littéraire de langue française inscrite au programme. Le programme est composé de six œuvres, pouvant être prises du Moyen-Âge à nos jours. Il est périodiquement renouvelé en tout ou partie, et fait l'objet d'une publication sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale.

Au titre de la même session, le programme et le sujet sont communs avec l'épreuve écrite disciplinaire de français prévue pour les lettres classiques.

L'épreuve est notée sur 20. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.

Épreuve écrite disciplinaire appliquée

- **Durée : 5 heures**
- **Coefficient 2**

Un corpus comprenant deux textes littéraires, appartenant à deux siècles différents, du XVI^e siècle à nos jours, et divers documents (extraits de manuels, copies d'élèves, exercices, images, etc.) est proposé au candidat. Le corpus est assorti d'un sujet imposant, dans un premier temps, l'étude d'une ou plusieurs notions grammaticales, incluant le traitement d'une question de sémantique historique depuis les origines de la langue française et, dans un second temps, l'étude stylistique de tout ou partie de l'un des deux textes littéraires.

Prenant appui sur l'analyse de l'ensemble du corpus, le candidat traite le sujet en se fondant sur ses savoirs grammaticaux et stylistiques. Il en propose ensuite un traitement didactique dans une séquence pédagogique.

L'épreuve est notée sur 20. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.

**Annexe 2. Sujet zéro de l'épreuve écrite disciplinaire appliquée, publié sur le site
Devenir enseignant en avril 2021**



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Concours externe du Capes et Cafep-Capes

Section lettres : lettres modernes

Exemple de sujet pour l'épreuve écrite disciplinaire appliquée

À compter de la session 2022, les épreuves du concours externe du Capes et du Cafep-Capes sont modifiées. [L'arrêté du 25 janvier 2021](#), publié au Journal officiel du 29 janvier 2021, fixe les modalités d'organisation du concours et décrit le nouveau schéma des épreuves.

CORPUS

Textes d'étude

A – Honoré de Balzac, *Le Colonel Chabert*, 1832 (extrait).

B – Paul Scarron, *Le Roman comique*, 1688 (extrait).

Autres textes et documents

C – Honoré de Balzac, *Les Chouans*, 1829 (extrait).

D – Théodore Géricault, *Portrait d'homme, dit le Vendéen* (v. 1820, Paris, Musée du Louvre).

E – Un corpus de phrases

F – Trois exercices de grammaire

G – Un travail d'élève

QUESTIONS

1 – Sémantique historique (2 points)

Étudier la formation et l'évolution du champ sémantique de la tête des origines à nos jours, à partir des mots suivants : *visage* (texte A, l. 4 et l. 9 ; texte B, l. 7), *tête* (texte A, l. 7 et texte B, l. 11), *physionomie* (texte A, l. 10) et *figure* (texte A, l. 13).

2 – Grammaire (4 points)

∩

Étudiez les propositions relatives de « Pour parler » (l. 1) à « à la petite guerre » (l. 10) dans le texte A, et dans l'ensemble du texte B.

3 – Étude stylistique (4 points)

Vous proposerez une étude stylistique du texte A en vous intéressant aux procédés de la comparaison et de l'approximation dans l'art du portrait.

4 – Didactique (10 points)

a. Approche de la séquence (4 points)

Définissez le titre d'une séquence dans laquelle pourraient s'inscrire les textes A, B et C, ainsi que l'œuvre picturale D, à destination d'une classe de 4^{ème}. Identifiez, en les justifiant, des objectifs pour la lecture, pour l'écriture, pour l'oral.

b. Proposition didactique (6 points)

En prenant appui sur les documents E, F et G, proposez un ensemble d'activités visant à construire, à consolider et à réinvestir la notion d'expansion du nom avec une classe de 4^{ème}. Justifiez vos choix en explicitant votre démarche.

Texte A

Le vieux soldat était sec et maigre. Son front, volontairement caché sous les cheveux de sa perruque lisse, lui donnait quelque chose de mystérieux. Ses yeux paraissaient couverts d'une taie transparente : vous eussiez dit de la nacre sale dont les reflets bleuâtres chatoyaient à la lueur des bougies. Le visage pâle, livide et en lame de couteau, s'il est permis d'emprunter cette expression vulgaire, semblait mort. Le cou était serré par une mauvaise cravate de soie noire. L'ombre cachait si bien le corps à partir de la ligne brune que décrivait ce haillon, qu'un homme d'imagination aurait pu prendre cette vieille tête pour quelque silhouette due au hasard, ou pour un portrait de Rembrandt, sans cadre. Les bords du chapeau qui couvrait le front du vieillard projetaient un sillon noir sur le haut du visage. Cet effet bizarre, quoique naturel, faisait ressortir, par la brusquerie du contraste, les rides blanches, les sinuosités froides, le sentiment décoloré de cette physionomie cadavéreuse. Enfin l'absence de tout mouvement dans le corps, de toute chaleur dans le regard, s'accordait avec une certaine expression de démence triste, avec les dégradants symptômes par lesquels se caractérise l'idiotisme, pour faire de cette figure je ne sais quoi de funeste qu'aucune parole humaine ne pourrait exprimer.

Honoré de Balzac, *Le Colonel Chabert* (1832).

Texte B

Pour parler plus humainement et plus intelligiblement, il était entre cinq et six quand une charrette entra dans les halles du Mans. Cette charrette était attelée de quatre bœufs fort maigres, conduits par une jument poulinière, dont le poulain allait et venait à l'entour de la charrette comme un petit fou qu'il était. La charrette était pleine de coffres, de malles et de gros paquets de toiles peintes, qui faisaient comme une pyramide, au haut de laquelle paraissait une demoiselle habillée moitié ville, moitié campagne. Un jeune homme, aussi pauvre d'habits que riche de mine, marchait à côté de la charrette. Il avait un grand emplâtre sur le visage, qui lui couvrait un œil et la moitié de la joue, et portait un grand fusil sur son épaule, dont il avait assassiné plusieurs pies, geais et corneilles, qui lui faisaient comme une bandoulière, au bas de laquelle pendaient par les pieds une poule et un oison qui avaient bien la mine d'avoir été pris à la petite guerre. Au lieu de chapeau, il n'avait qu'un bonnet de nuit, entortillé de jarretières de différentes couleurs, et cet habillement de tête était une manière de turban qui n'était encore qu'ébauché et auquel on n'avait pas encore donné la dernière main. Son pourpoint était une casaque de grisette, ceinte avec une courroie, laquelle lui servait aussi à soutenir une épée qui était si longue qu'on ne s'en pouvait aider adroitement sans fourchette. Il portait des chausses troussées à bas d'attaches, comme celles des comédiens quand ils représentent un héros de l'antiquité, et il avait, au lieu de souliers, des brodequins à l'antique que les boues avaient gâtés jusqu'à la cheville du pied. Un vieillard vêtu plus régulièrement, quoique très mal, marchait à côté de lui. Il portait sur ses épaules une basse de viole, et, parce qu'il se courbait un peu en marchant, on l'eût pris de loin pour une grosse tortue qui marchait sur ses jambes de derrière. Quelque critique murmurerait de la comparaison, à cause du peu de proportion qu'il y a d'une tortue à un homme ; mais j'entends parler des grandes tortues qui se trouvent dans les Indes, et de plus, je m'en sers de ma seule autorité.

Paul Scarron, *Le Roman comique* (1688).

Texte C

Un petit homme sec et maigre caracolait, tantôt en avant, tantôt en arrière de la voiture ; mais quoiqu'il parût accompagner les deux voyageuses privilégiées, personne ne l'avait encore vu leur adressant la parole.

5 Ce silence, preuve de dédain ou de respect, les bagages nombreux, et les cartons de celle que le commandant appelait une princesse, tout, jusqu'au costume de son cavalier servant, avait encore irrité la bile de Hulot. Le costume de cet inconnu présentait un exact tableau de la mode qui valut en ce temps les caricatures des Incroyables. Qu'on se figure ce personnage affublé d'un habit dont les basques étaient si courtes, qu'elles laissaient passer cinq à six pouces du gilet, et les pans si longs qu'ils ressemblaient à une queue de morue, terme alors employé pour les désigner. Une cravate énorme décrivait autour de son cou de si nombreux contours, que la petite tête qui sortait de ce labyrinthe de mousseline justifiait presque la comparaison gastronomique du capitaine Merle. L'inconnu portait un pantalon collant et des bottes à la Souvarov. Un immense camée blanc et bleu servait d'épingle à sa chemise. Deux chaînes de montre s'échappaient parallèlement de sa ceinture ; puis ses cheveux, pendant en tire-bouchons de chaque côté des faces lui couvraient presque tout le front. Enfin, pour dernier enjolivement, le col de sa chemise et celui de l'habit montaient si haut, que sa tête paraissait enveloppée comme un bouquet dans un cornet de papier. Ajoutez à ces grâces accessoires qui juraient entre eux sans produire d'ensemble, l'opposition burlesque des couleurs du pantalon jaune, du gilet rouge, de l'habit cannelle, et l'on aura une image fidèle du suprême bon ton auquel obéissaient les élégants au commencement du Consulat. Ce costume, tout à fait baroque, semblait avoir été inventé pour servir d'épreuve à la grâce, et montrer qu'il n'y a rien de si ridicule que la mode ne sache consacrer. Le cavalier paraissait avoir atteint l'âge de trente ans, mais il en avait à peine vingt-deux ; peut-être devait-il cette apparence soit à la débauche, soit aux périls de cette époque. Malgré cette toilette d'empirique, sa tournure accusait une certaine élégance de manières à laquelle on reconnaissait un homme bien élevé.

Honoré de Balzac, *Les Chouans* (1829).

Document D



Théodore Géricault, *Portrait d'homme, dit le Vendéen* (v. 1820, Paris, Musée du Louvre).

Document E – Un corpus de phrases

1. Un petit homme sec et maigre caracolait près de la voiture
2. Le commandant était irrité par le costume de cet inconnu.
3. Le chapeau qui couvrait son front projetait un sillon sur son visage.
4. Il portait un fusil dont il avait assassiné plusieurs pies, geais et corneilles.
5. Le visage pâle, livide et en lame de couteau semblait mort.
6. Le cou était serré par une mauvaise cravate de soie noire.
7. Il avait des brodequins que les boues avaient gâtés.
8. Un vieillard vêtu plus régulièrement marchait à côté de lui.
9. Il accusait une véritable élégance de manières à laquelle on reconnaissait un homme bien élevé.

Document F – Trois Exercices

1. Identifiez les expansions complétant les noms en gras. Vous préciserez leur nature et leur fonction.

Au moindre choc, des pierres descellées tombaient. Les hiboux qui habitaient les lieux emplissaient le donjon abandonné de leurs cris lugubres et de grands bruits d'ailes. Le concierge faisait sa tournée chaque jour ; c'était un vieillard décrépi. Il commençait par le grand escalier en pierre, dont la rampe avait été ôtée. Il le montait lentement, et, arrivé dans la galerie principale, il ouvrait les chambres, qui portaient encore leurs anciens numéros. (D'après Gustave Flaubert, *Rêve d'enfer*, 1837.)

D'après *lelivrescolaire.fr* (cycle 4), édition numérique en ligne, p. 263.

2. Inventez une définition originale de ces mots en utilisant pour chacun un groupe prépositionnel et deux propositions subordonnées relatives. Vous veillerez à varier les prépositions et pronoms relatifs utilisés. Ex : cerise : fruit d'été qui va souvent par deux et dont on aime faire des clafoutis / ballon : objet sans angles qui dévale les pentes et qu'affectionnent de nombreux pieds.

1. Chat. 2. Voiture. 3. Lit. 4. Ami. 5. Cinéma. 6. Cuisine. 7. Stylo. 8. Gâteau. 9. Cadeau. 10. Angoisse.

3. Dans les phrases suivantes, supprimez toutes les expansions du nom. Recopiez les phrases. Que constatez-vous ? Qu'en déduisez-vous sur le rôle des expansions du nom ?

1. Cet effet bizarre, quoique naturel, faisait ressortir les rides blanches, les sinuosités froides, le sentiment décoloré de cette physionomie cadavéreuse.
2. Parce qu'il se courbait un peu en marchant, on l'eût pris de loin pour une grosse tortue qui marchait sur ses jambes de derrière
3. L'inconnu portait un pantalon collant-et des bottes à la Souvarov. Un immense camée blanc et bleu servait d'épingle à sa chemise.

Document G – Un travail d'élève

Consigne : Imaginez la rencontre d'un personnage peu ordinaire.

J'étais si seul, obscur, effrayé.
Cette femme. Elle était de nouveau
- ces
le son dans, devant moi et
+ a fixait du regard. Un regard
certain, sûr et mystérieux.
Comment m'a-t-elle retrouvée ?
Puis à l'arrêt. Mon corps tremblait
sous yeux louches tellement elle
était proche, mon cœur battait à
la chamade.
Elle avait tellement bon goût que la
guillemote au ^{flair de} le ^{promis}.

Ses yeux étaient bleus, bleu ciel,
bleus
comme le bleu du ciel
à la nuit et ses cheveux
masses dans cette des reflets
cheveux
argentés au soleil.
argentés
Je n'osais à la première, où on
elle m'avait fait
à l'air en ^{sur} au moment. Elle me
regardait en tendant ses mains vers
moi et prononçait des mots,
des mots qui s'emblaient provenir
de contes ^{semblaient} lointains.
contes

Annexe 3. Attendus du jury proposés pour la question 4b, concernant la proposition didactique portant sur l'étude de la langue (sujet zéro collège figurant en annexe 2)

b. Proposition didactique

En prenant appui sur les documents E, F et G, proposez un ensemble d'activités visant à construire, à consolider et à réinvestir la notion d'expansion du nom avec une classe de 4^{ème}. Justifiez vos choix en explicitant votre démarche.

On attend	On n'attend pas
<ul style="list-style-type: none"> - Un exposé synthétique et théorique de la notion étudiée. - Une présentation de la notion, dans les programmes d'enseignement relativement au niveau de classe demandé. - Une analyse des enjeux soulevés par la transposition didactique de la notion : examen des prérequis nécessaires, des difficultés liées à l'objet d'apprentissage, des points clés à travailler. - Une contextualisation des activités proposées en lien avec le projet de séquence décrit précédemment. - La présentation d'un ensemble d'activités exploitant l'ensemble des textes et documents proposés. - Des propositions d'activités articulant développement des connaissances linguistiques et des compétences langagières. 	<ul style="list-style-type: none"> - Un propos déséquilibré accordant une place majoritaire à l'exposé théorique de la notion au détriment de sa transposition didactique ou vice-versa. - Une vague prise en compte des programmes, sans appui précis ni référence à des repères de progressivité. - Une absence de référence à la terminologie grammaticale et à la grammaire scolaire. - Une prise en compte lacunaire des documents. - La seule juxtaposition de propositions d'activités qui ne reviendraient qu'à lister les différents documents. - Une présentation d'un projet « hors-sol » sans lien avec le projet de séquence décrit dans la partie précédente. - Une succession de remarques sans analyse ni organisation.

- Une justification des activités proposées prenant appui sur une présentation des objectifs d'apprentissage de chacune dans une logique de progressivité.
- Une présentation claire et organisée.
- Une réponse équilibrant la présentation de la notion pour elle-même, l'analyse des enjeux de sa transposition didactique et la présentation d'un projet de séance fondée sur des activités variées.

La proposition didactique doit suivre un cheminement construit en deux temps principaux, l'un, didactique, qui s'ouvre par un rapide exposé théorique de la notion à enseigner et se poursuit par une présentation de la notion dans les programmes d'enseignement et une analyse des documents mis à la disposition du candidat ; l'autre, pédagogique, qui propose des activités visant, selon le libellé de la question, « à construire, à consolider et à réinvestir » la notion étudiée.

1 – Approche didactique

Exposé de la notion

L'exposé théorique doit définir clairement la notion ainsi que ses propriétés, sans quoi il n'est pas de démarche didactique possible.

Inscription de la notion dans les programmes en vigueur

Les notions grammaticales s'inscrivent toutes dans un apprentissage continué de la langue. En ce sens, on attend une présentation soulignant la construction progressive de la notion, mettant en lumière les acquis antérieurs d'une part, les enrichissements et structuration de nouvelles connaissances d'autre part.

S'agissant de la notion d'expansion du nom, c'est en effet une notion connue des élèves en classe de 4^{ème}. Épithète et complément du nom ont été identifiés au cours du cycle 3, en lien avec l'identification des constituants du GN minimal et étendu, ainsi que la distinction entre phrase simple et phrase complexe. Ce travail est d'ailleurs mené à partir du repérage des propositions. La construction de la notion d'expansion du nom est enrichie ensuite au cours de la première année du cycle 4, comme le soulignent les repères annuels de progressivité, avec l'analyse du GN simple et étendu. Le rôle des expansions au service de l'enrichissement du GN minimal est ainsi étudié. La syntaxe de la proposition subordonnée relative est spécifiquement introduite au cours de l'année de 4^{ème}. Le pronom relatif est précisément étudié, pour le distinguer de la conjonction de subordination.

Analyse des documents constitutifs du corpus dans une perspective didactique

On attend une analyse des documents E, F et G afin d'en souligner les enjeux au service de la transposition de la notion d'expansion du nom en objet d'enseignement et d'apprentissage. La variété des documents proposés, documents pédagogiques et travaux d'élèves, invite à une analyse double appréciant les objectifs d'enseignement et le cheminement d'apprentissage des élèves.

Le document E est un corpus de phrases forgées à partir des textes proposés à l'étude, dont il est intéressant d'analyser la composition. Le choix des phrases, simplifiées, afin d'en rendre plus accessible l'examen syntaxique, souligne l'unité recherchée. Ce sont neuf phrases à visée descriptive comportant toutes au moins une expansion du nom. D'une complexité croissante, elles permettent d'en appréhender la variété de nature et de fonction (adjectifs et relatives épithètes, groupes prépositionnels en fonction de complément du nom). Elles permettent aussi de repérer la possibilité d'un cumul ou d'une concaténation de ces expansions (phrases 1, 5, 6, 9). S'agissant des relatives (phrases 3, 4, 7, 9), le corpus donne une idée de la diversité des relatifs qui les introduisent et des fonctions qu'ils peuvent

assumer au sein des subordonnées. S'agissant des adjectifs épithètes, le corpus permet également d'interroger sa place par rapport au nom (phrases 1 et 9), et encore de réfléchir à la visée explicative (par exemple la phrase 1) ou déterminative (par exemple la phrase 2) des expansions.

Le document F présente trois exercices de nature différente.

Le premier signale neuf noms dont il s'agit d'identifier les expansions, nature et fonction. Il présente les différents cas possibles (adjectif épithète, relative épithète, groupe prépositionnel complément du nom), avec quelques occurrences particulières invitant à des remarques complémentaires à la consigne de l'exercice : sur le plan morphologique la présence de participe passés employés comme adjectifs (« descellées », « abandonné », « décrépi ») ; sur le plan syntaxique, l'antéposition de l'adjectif et la possibilité de cumuler plusieurs expansions de nature différente (« de grands bruits d'ailes », « le grand escalier en pierre, dont la rampe avait été ôtée ») ; sur le plan sémantique la présence d'une relative explicative (« les chambres, *qui portaient encore leurs anciens numéros* ») et d'une relative déterminative (« les hiboux *qui habitaient les lieux* »).

Le deuxième exercice est une amorce d'écriture d'invention sous contrainte laissant de côté l'expansion adjectivale pour se concentrer sur les propositions relatives et les groupes prépositionnels. Les exemples donnés attirent utilement l'attention des élèves sur la variété des termes enchâsseurs, pronoms relatifs et prépositions, lesquelles ne sauraient se limiter au seul « de » pour construire le complément du nom.

Le troisième exercice invite à faire travailler les élèves autour de l'un des tests grammaticaux élémentaires, la suppression, ceci afin de saisir les implications syntaxiques et sémantiques de l'expansion du nom, notamment dans la distinction des valeurs déterminative et explicative.

Le document G est un exemple de production écrite d'élève dans le cadre de la consigne « Imaginez la rencontre d'un personnage peu ordinaire ». Cette consigne appelle un texte relevant à la fois du récit et de la description et c'est, de fait, surtout dans les séquences descriptives que l'élève est conduit à proposer quelques expansions du nom (« un regard sévère, doux et mystérieux », « les fleurs de jasmin », « le bleu du ciel », « des reflets argentés », « des mots qui semblaient provenir de contrées lointaines »). Ce document invite ainsi à réfléchir au type de consigne pouvant engager l'élève à proposer dans sa production écrite des expansions du nom de diverse nature. Il attire l'attention sur les questions orthographiques liées notamment à l'accord de l'adjectif.

2 – Propositions d'activités

On n'attend pas du candidat une liste exhaustive d'activités mais une proposition cohérente, fondée sur une identification préalable des objectifs visés, afin d'accompagner le cheminement d'appropriation de l'élève depuis la construction de la notion jusqu'à son réinvestissement.

Les objectifs visés par les activités proposées peuvent être de deux ordres : des objectifs visant à développer les connaissances linguistiques des élèves (poursuivre l'appropriation des notions grammaticales travaillées au cours du cycle 3 et en classe de 5^{ème} : la notion de GN étendu, l'adjectif épithète, le groupe nominal prépositionnel complément du nom ; étudier la proposition subordonnée relative adjectif épithète) et des objectifs visant à développer les compétences langagières, écrites ou orales, autour de la notion visée.

Les pistes énumérées ci-dessous sont générales et indicatives, l'essentiel étant pour le candidat de formuler des propositions pertinentes et cohérentes sur les plans théorique et didactique.

Ces pistes d'activités peuvent se décliner en trois grandes catégories.

a. Un ensemble d'activités ayant pour but de construire la notion

- Un partage des connaissances antérieures ou des représentations des élèves. Consigne possible pour lancer le partage de connaissance à l'oral : « *quels outils de langue savez-vous utiliser pour réaliser le portrait d'un personnage ? Partagez quelques exemples avec la classe.* »
- Un examen détaillé du corpus de phrases à travers des opérations de classement des occurrences (par nature et fonction) et de manipulation (tests de suppression, de déplacement de l'adjectif, de permutation ou substitution des expansions), reprenant les analyses présentées ci-avant.
- Un examen des différents sous-ensembles issus du classement afin de créer un débat linguistique dans le but d'identifier les trois types d'expansion du nom présentées, d'en comprendre le fonctionnement syntaxique et d'en interroger le sens.
- Une production d'un écrit dans lequel les élèves restituent leur compréhension de la notion d'expansion du nom. On fixe l'identification des trois types d'expansion, on reprend une analyse grammaticale de leurs constituants, on élabore une étude syntaxique de chacun des types d'expansions du nom.
- Une activité de production orale afin de mutualiser et d'analyser de nouvelles phrases d'exemples, de revenir également sur les incompréhensions.

b. Des activités ayant pour but de consolider la notion

- Des activités d'automatisation de la notion afin de s'assurer que celle-ci est comprise. L'exercice 1 peut constituer une entrée en matière intéressante pour remobiliser les notions. Les exercices 2 et 3, dans un second temps, permettent d'opérer une transition vers l'écriture. S'agissant de l'exercice 2, une consigne complémentaire pourrait être proposée afin d'enrichir le nom noyau au moyen d'un adjectif épithète et manipuler ainsi l'ensemble des expansions du nom travaillées. Chaque construction pourra ensuite servir de point d'appui pour en proposer, en une phrase, une description extraordinaire.
- Une activité d'écriture transitoire visant à imiter au moins une phrase de chacun des sous-ensembles identifiés. Une liste de noms peut être proposée sur le modèle de l'exercice 2.
- Une production d'un court écrit d'invention, prenant appui sur le portrait de Géricault. Consigne possible : « *En cinq phrases, décrivez l'homme représenté. Vous veillerez à utiliser le vocabulaire découvert dans les textes étudiés et à varier les types expansions du nom. Vous rédigerez votre description en conjuguant les verbes à l'imparfait. Vous vous relirez et soulignerez chaque expansion que vous légenderez en précisant sa nature grammaticale* »

c. Des activités ayant pour but de réinvestir la notion

- Une production d'un écrit long d'invention, répondant au sujet « *Imaginez que vous rencontrez un personnage peu ordinaire* » dont le document F constituerait un possible résultat final. Il mobilise en un contexte d'écriture nouveau l'ensemble des connaissances travaillées au cours de la séance de langue. Il est une activité de transfert évaluant la capacité de l'élève à mobiliser à bon escient ses connaissances linguistiques et littéraires.

Dans tous les cas, il est attendu du candidat qu'il établisse des liens clairs, explicites et cohérents entre d'une part les savoirs et compétences visés, d'autre part les activités proposées.

Annexe 4. Sujet du CAPES externe Lettres Modernes 2022



EBE LMO 2

SESSION 2022

CAPES CONCOURS EXTERNE ET CAFEP CORRESPONDANTS

Section : LETTRES MODERNES

ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE

Durée : 5 heures

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout autre dictionnaire et de tout matériel électronique (y compris la calculatrice) est rigoureusement interdit.

Si vous repérez ce qui vous semble être une erreur d'énoncé, vous devez le signaler très lisiblement sur votre copie, en proposer la correction et poursuivre l'épreuve en conséquence. De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, vous devez la (ou les) mentionner explicitement.

NB : Conformément au principe d'anonymat, votre copie ne doit comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé consiste notamment en la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de la signer ou de l'identifier.

Tournez la page S.V.P.

A

Texte A

Nafragé de la Virginie, Robinson se retrouve sur une île déserte. Il décide d'y organiser sa vie.

Il brûla quelques acres de prairie sur la côte orientale de l'île un jour que le vent soufflait de l'ouest, et il entreprit de labourer la terre et de semer ses trois céréales¹ à l'aide d'une houe qu'il avait fabriquée avec une plaque de fer provenant de la *Virginie* dans laquelle il avait pu percer un trou assez large pour y introduire un manche. Il se promit de donner à cette première moisson le sens d'un jugement porté par
5 la nature – c'est-à-dire par Dieu – sur le travail de ses mains.

Parmi les animaux de l'île, les plus utiles seraient à coup sûr les chèvres et les chevreaux qui s'y trouvaient en grand nombre, pourvu qu'il parvienne à les domestiquer. Or si les chevrettes se laissaient assez facilement approcher, elles se défendaient farouchement dès qu'il prétendait porter la main sur elles pour tenter de les traire. Il construisit donc un enclos en liant horizontalement des perches sur des
10 piquets qu'il habilla ensuite de lianes entrelacées. Il y enferma des chevreaux très jeunes qui y attirèrent leurs mères par leurs cris. Robinson libéra ensuite les petits et attendit plusieurs jours que les pis des chèvres les fassent trop souffrir pour qu'elles ne se prêtassent pas à la traite avec empressement. Il avait créé ainsi un début de cheptel dans l'île après avoir ensemencé sa terre. Comme l'humanité de jadis, il était passé du stade de la cueillette et de la chasse à celui de l'agriculture et de l'élevage.

15 Il s'en fallait pourtant que l'île lui parût désormais comme une terre sauvage qu'il aurait su maîtriser, puis apprivoiser pour en faire un milieu tout humain. Il ne se passait pas de jour que quelque incident surprenant ou sinistre ne ravive l'angoisse qui était née en lui à l'instant où, ayant compris qu'il était le seul survivant du naufrage, il s'était senti orphelin de l'humanité.

Michel Tournier, *Vendredi ou les Limbes du Pacifique*, 1967.

Texte B

Paul, un jeune garçon de douze ans, vit avec sa mère sur une île de l'océan Indien. Avec l'aide d'un esclave nommé Domingue, il cultive le terrain qui entoure sa case.

Il y avait planté encore des pépins et des noyaux de badamiers, de manguiers, d'avocats, de goyaviers, de jaques et de jamoses. La plupart de ces arbres donnaient déjà à leur jeune maître de l'ombrage et des fruits. Sa main laborieuse avait répandu la fécondité jusque dans les lieux les plus stériles de cet enclos. Diverses espèces d'aloès, la raquette chargée de fleurs jaunes fouettées de rouge,
5 les cierges épineux, s'élevaient sur les têtes noires des roches, et semblaient vouloir atteindre aux longues lianes, chargées de fleurs bleues ou écarlates, qui pendaient çà et là le long des escarpements de la montagne.

Il avait disposé ces végétaux de manière qu'on pouvait jouir de leur vue d'un seul coup d'œil. Il avait planté au milieu de ce bassin les herbes qui s'élèvent peu, ensuite les arbrisseaux, puis les arbres
10 moyens, et enfin les grands arbres qui en bordaient la circonférence ; de sorte que ce vaste enclos paraissait de son centre comme un amphithéâtre de verdure, de fruits et de fleurs, renfermant des plantes potagères, des lisières de prairies, et des champs de riz et de blé. Mais en assujettissant ces végétaux à son plan, il ne s'était pas écarté de celui de la nature ; guidé par ses indications, il avait mis dans les lieux élevés ceux dont les semences sont volatiles, et sur le bord des eaux ceux dont les graines sont
15 faites pour flotter : ainsi chaque végétal croissait dans son site propre et chaque site recevait de son végétal sa parure naturelle.

Jacques-Henri Bernardin de Saint-Pierre, *Paul et Virginie*, 1788.

¹ Du blé, de l'orge et du maïs, que Robinson a récupérés sur l'épave de la *Virginie*.

Texte C

Devenue veuve peu après son arrivée en Indochine, « la mère » obtient après dix années d'économies la concession de rizières à exploiter. Mais ces terres se révèlent incultivables, les marées de juillet détruisant chaque année les récoltes. Elle entreprend alors la construction de barrages.

Pendant la construction des barrages aucun agent² n'était passé. Elle en était quelquefois un peu surprise. Ils ne pouvaient pas ignorer l'importance des barrages et ne pas s'en inquiéter. Cependant, elle-même n'avait pas osé leur écrire, de crainte de les alerter et de se voir interdire la poursuite d'une initiative malgré tout encore officieuse. Elle n'osa le faire qu'une fois les barrages terminés. Elle leur
5 annonça qu'un immense quadrilatère de cinq cents hectares qui englobait la totalité de la concession allait être mis en culture. Le cadastre n'avait pas répondu.

La saison des pluies était arrivée. La mère avait fait de très grands semis près du bungalow. Les mêmes hommes qui avaient construit les barrages étaient venus faire le repiquage du paddy³ dans le grand quadrilatère fermé par les branches des barrages.

10 Deux mois avaient passé. La mère descendait souvent pour voir verdir les jeunes plants. Ça commençait toujours par pousser jusqu'à la grande marée de juillet.

Puis, en juillet, la mer était montée comme d'habitude à l'assaut de la plaine. Les barrages n'étaient pas assez puissants. Ils avaient été rongés par les crabes nains des rizières. En une nuit, ils s'effondrèrent.

15 Les familles que la mère avait installées dans son village de guet étaient parties avec les jonques, les vivres, vers une autre partie de la côte. Les paysans des villages limitrophes de la concession étaient retournés à leurs villages. Les enfants avaient continué de mourir de faim. Personne n'en avait voulu à la mère.

L'année suivante, la petite partie des barrages qui avait tenu s'était à son tour écroulée.

Marguerite Duras, *Un barrage contre le Pacifique*, 1950.

² Les fonctionnaires du cadastre, dont la mère a auparavant expérimenté la corruption, étaient chargés d'attribuer les terres et de veiller à leur bonne exploitation.

³ Riz non décortiqué et non blanchi.

Document D



Pieter Bruegel l'Ancien, *La Moisson*, 1565
(huile sur bois, 119 x 162 cm, Metropolitan Museum of Art, New York)

Document E – Un corpus de phrases

1. Quand il s'est réveillé, Robinson s'est senti seul.
2. Le naufragé se rend chaque matin à l'enclos afin de nourrir les chèvres.
3. Sur cette île, les animaux vivent en liberté.
4. Aujourd'hui, à l'aide de son nouvel outil, il laboure la terre pour semer des céréales.
5. Ensuite, lorsqu'il a terminé, il s'occupe des animaux.
6. Comme l'île est grande, Robinson a besoin de temps pour en explorer tous les recoins.
7. Presque tous les jours, devant l'océan, il pleure silencieusement.
8. Grâce à Vendredi, il apprendra à se reposer.

Document F – Trois exercices

1. Parmi les groupes nominaux soulignés, tous ne sont pas des compléments circonstanciels. Relevez les compléments circonstanciels et dites comment vous les avez identifiés.

1. Cette nuit fut très calme.
2. Cette nuit, la neige a recouvert le jardin.
3. Des bravos éclatèrent à la fin du spectacle.
4. Les danseurs participèrent à la fin du spectacle.

⎓

(J. Paul, *Étude de la langue, Le manuel du cycle 4*, Bordas, 2016, p. 60-61)

2. Dans le corpus suivant, remplacez chaque complément circonstanciel par un autre complément circonstanciel de même valeur, mais de nature différente. Vous procéderez sur le modèle de la phrase 1.

1. Dès qu'il quitte son village pour partir en vacances, il est inquiet. → *À chaque départ en vacances, il est inquiet.*
2. Là, elle pense être tranquille.
3. Les plus jeunes des habitants ont fui le village, de peur qu'il ne soit inondé.
4. À leur retour, parents et enfants se sont embrassés tendrement.
5. Tout en travaillant, elle pensait au prochain séjour de son fils.

3. a – Ajoutez dans chacune des phrases un complément circonstanciel qui corresponde à la classe grammaticale indiquée entre crochets. b – Précisez la valeur sémantique des compléments circonstanciels que vous avez ajoutés.

1. Robinson explorait l'île. [ajoutez un GN prépositionnel]
2. Il observait les animaux, les plantes, les reliefs. [ajoutez un adverbe]
3. Il cueillait des fruits. [ajoutez un groupe prépositionnel à l'infinitif]
4. Il aimait contempler la mer. [ajoutez un GN]
5. Il longeait le rivage pour ramasser des galets ronds et plats. [ajoutez une proposition subordonnée]

Document G – Un écrit d'élève (orthographe corrigée, ponctuation modifiée), à partir de la consigne suivante : Imaginez ce que vous feriez si vous passiez une journée au côté de Robinson sur l'île. Vous utiliserez si possible des compléments circonstanciels.

Je me promenais sur la plage avec une mer calme. Les vagues caressaient la grève. La mer était bleu outremer, le soleil était étincelant, un sable fin, jaune et chaud. D'un coup les vagues commencèrent à mugir et à hurler. Les vagues s'écrasaient violemment contre les roches. Le ciel n'était plus bleu mais grisâtre. Je me suis dit : « Ce n'est qu'un rêve ». Je me suis frotté les yeux et je vois la mer calme, un ciel qui miroite, la mer bleu outremer, le flot soupire et chuchote en même temps.

Annexe 5. Extrait des programmes de français cycle 4, en vigueur à la rentrée : introduction au volet « étude de la langue », pp 21-22. (Eduscol, d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020)

Étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique)

Le cycle 3 a donné la priorité aux notions permettant l'acquisition de l'orthographe, la compréhension des principaux constituants de la phrase et l'enrichissement du lexique. Il a proposé une étude de la langue dans le contexte de son usage en lecture et en écriture.

Le cycle 4 poursuit ces apprentissages, approfondit les notions et règles déjà étudiées et fait découvrir de nouvelles notions et d'autres aspects du fonctionnement de la langue. Il entend également permettre aux élèves de comprendre le fonctionnement global de la langue et l'organisation de son système. Dans cet objectif, le choix a été fait de fonder le programme sur des notions centrales dont l'étude est progressivement approfondie au cours du cycle. Les exercices et entraînements d'orthographe, de grammaire et de vocabulaire, sollicitant mémorisation et réflexion, donnent lieu à des séances spécifiques, en résonance avec l'écriture, l'oral et la lecture structurées autour des problématiques indiquées en « culture littéraire et artistique ». S'agissant de l'étude de la langue, au cycle 4, la connaissance de la terminologie des éléments de la phrase et du texte est mise au service de la compréhension du système de la langue.

L'organisation de cet enseignement se développe selon les perspectives suivantes :

La grammaire est au service des compétences de lecture et d'écriture nécessaires pour s'approprier le sens des textes et mener des analyses littéraires étayées. Ces compétences sont également mobilisées en rédaction.

Les notions concernant la cohérence et la cohésion des textes (respect de la syntaxe, de l'énonciation, des éléments sémantiques qui assurent l'unité du texte) sont étudiées en contexte, lors de la lecture et de l'écriture. Le lexique est l'objet d'une attention constante et d'apprentissages structurés et progressifs. La progression prend appui sur les écrits des élèves.

La grammaire est au service de l'orthographe.

Le travail du cycle 3 se poursuit dans le but de construire une relation plus exigeante à la norme, en continuant à se fixer de grandes priorités en fonction des régularités orthographiques auxquelles il faut s'entraîner et qu'il convient de s'approprier par automatisme.

La grammaire est au service de la réflexion sur la langue.

L'objectif n'est pas la mémorisation de règles ou d'étiquettes grammaticales pour elles-mêmes, mais bien l'apprentissage de ce qui permet de comprendre la phrase, les liens entre les mots et les groupes de mots, et ainsi de réfléchir au bon usage de la langue et de l'orthographe. Les élèves perçoivent la langue comme un système organisé et régulé par des normes, qui évoluent historiquement et varient selon les situations, les régions et les milieux sociologiques, mais présentent une cohérence et une rigueur dont ils prennent peu à peu conscience. Ils en examinent le fonctionnement et en appréhendent l'organisation, dans le prolongement de ce qui a été commencé au cycle 3, en mettant plus particulièrement en évidence les notions et les mécanismes qui concernent l'orthographe. Au cycle 4, c'est la syntaxe qui fait l'objet d'une étude plus systématique et c'est dans la perspective de leur fonctionnement syntaxique que sont étudiées les classes de mots et leurs relations. Pour parvenir à une compréhension et une vision d'ensemble du système de la langue, des séances spécifiques doivent être consacrées à la structuration des connaissances acquises lors des activités de langage oral, de lecture et d'écriture. L'étude de la langue construit et entretient ainsi une vigilance grammaticale et orthographique ; l'observation de la langue a des retombées sur les activités d'oral, de lecture et d'écriture en permettant une utilisation consciente des moyens de la langue.

Annexe 6. Capture d'écran des ressources d'accompagnement du programme de français cycle 4 : étude de la langue (mis à jour en juillet 2022)

<https://eduscol.education.fr/328/francais-au-cycle-4-etude-de-la-langue>

Conçues et réalisées par des groupes d'experts en partenariat avec l'inspection générale de l'Éducation nationale, les ressources d'accompagnement qui suivent proposent des outils pédagogiques, didactiques et scientifiques pour aider les professeurs à s'approprier l'entrée « Étude de la langue » du programme de français au cycle 4 et à la mettre en œuvre dans les classes.

Le cycle 4 poursuit les apprentissages liés à l'acquisition de l'orthographe, à la compréhension des principaux constituants de la phrase et à l'enrichissement du lexique. Il approfondit les notions et les règles et en fait découvrir de nouvelles. Comme aux cycles 2 et 3, les exercices et entraînements d'orthographe, de grammaire et de vocabulaire, qui sollicitent mémorisation et réflexion, donnent lieu à des séances spécifiques, en résonance avec l'écriture, l'oral et la lecture.

Les ressources proposées sur cette page s'attachent à montrer comment travailler une notion de manière progressive de la classe de 5^e à la classe de 3^e, proposer des opérations de manipulations aux élèves dans une séance de langue, ou encore développer chez ces derniers des gestes d'analyse de leur propre langue.

Quelle place pour la langue dans les séquences ?

Définie comme un projet visant des apprentissages déterminés en amont et programmés sur l'année, **une séquence inclut nécessairement un travail sur la langue** joint à l'acquisition de compétences de lecture, de savoirs littéraires et culturels, de capacités d'analyse des textes, de compétences d'écriture et d'expression orale.

La langue est étudiée selon **deux perspectives**. L'une pleinement et nécessairement liée à **la lecture et l'écriture de textes**, à l'écrit comme à l'oral. L'autre davantage orientée vers **la construction d'une posture réflexive** sur la langue.

Dans le premier cas, les compétences visées orientent le travail sur les textes à lire et à produire dans la séquence. Autrement dit, une séquence sur le récit d'aventures par exemple, pour inclure un travail opératoire sur la langue, détermine non seulement le champ littéraire et la problématique d'analyse du corpus ou de l'œuvre choisie, mais aussi les compétences écrites et orales en jeu. S'il s'agit d'insérer des descriptions dans un récit, les activités de lecture et d'écriture feront une part au développement de capacités à caractériser, à ordonnancer un texte ou encore à distinguer qualification et détermination, selon les besoins de la classe et le degré d'acquisition de ces savoir-faire par les élèves. Les compétences ainsi visées donnent également lieu, le cas échéant, à des activités spécifiques.

Dans le second cas, on met l'accent, dans des temps dédiés, sur des éléments linguistiques féconds pour la construction des savoirs des élèves sur leur propre langue, pour le développement de leurs capacités d'abstraction, pour la construction d'un rapport à la norme linguistique.

Selon les types de discours sur lesquels porte principalement la séquence (raconter, décrire, expliquer, argumenter, dialoguer), ou les opérations cognitives mobilisées (démontrer, interroger, exposer, rendre compte, définir...), on choisira de mettre l'accent sur un élément linguistique particulièrement saillant (la valeur aspectuelle du passé simple pour raconter, par exemple, ou les formes du discours rapporté). La programmation des séances de langue peut néanmoins répondre également à une logique transversale, comme dans le cas de la révision orthographique. Un équilibre entre de tels points transversaux et des points étroitement liés à la compétence travaillée apparaît souhaitable.

La séance de langue, qu'elle porte sur des savoirs grammaticaux, des procédures orthographiques ou sur le lexique, ne saurait ainsi viser une accumulation de connaissances grammaticales pour elles-mêmes ni un transfert immédiat dans les textes des élèves. L'apprentissage de l'écrit s'inscrit en effet dans un temps long et il est nécessaire d'accompagner les élèves dans l'exploitation qu'ils font des connaissances acquises sur la langue dans l'écriture en particulier, pour prendre en compte la norme.

Documents à télécharger

[L'étude de la langue au service de la maîtrise de l'écriture en classe de 5^e](#) ↓

[Une proposition de progression grammaticale de la 6^e à la 3^e](#) ↗ - ressource de l'académie d'Aix-Marseille (ajoutée le 15/07/2022)

Manipuler, tester, systématiser : quelles activités pour les élèves ?

Dans une séance consacrée spécifiquement à l'étude de la langue sont nécessairement en jeu des manipulations et opérations linguistiques. Au-delà de la mémorisation de certaines règles opératoires, les séances d'étude de la langue visent en effet à acquérir des capacités d'analyse et une compréhension de la langue comme système dans sa dimension syntaxique, sémantique, énonciative et morphologique. Les ressources proposées ici donnent des exemples de démarches possibles pour favoriser de tels savoir-faire.

**Des notions
déployées à
l'échelle du**

Documents à télécharger

[Enseigner l'orthographe du cycle 3 au cycle 4 ↴](#)

Maitriser le fonctionnement du verbe et son orthographe

[La morphologie du passé simple ↴](#)

Maitriser la structure, le sens et l'orthographe des mots

[Le mot « raison » dans « Le Loup et l'Agneau », La Fontaine ↴](#)

La grammaire au service de la réflexion sur la langue

[Conduire un chantier de grammaire pour permettre l'appropriation d'une notion ↴](#)

cycle

Par le développement d'une posture réflexive sur la langue, on vise une capacité à améliorer son expression, notamment écrite. Les acquis linguistiques doivent ainsi rendre les élèves capables d'une révision efficace du texte qu'ils produisent, d'une appréciation et d'une exploitation des possibilités expressives de la langue, d'une mise en conformité de leurs productions linguistiques avec la norme.

Dans cette perspective, l'étude de la langue vise l'acquisition de connaissances procédurales et de savoirs opératoires. L'étude et l'analyse d'une notion grammaticale, orthographique ou lexicale engagent également le développement de capacités d'abstraction.

Documents à télécharger

Construire les notions permettant l'analyse des textes et des discours

[Une proposition de travail sur la cohérence textuelle ↴](#)

[Une proposition pour répondre aux besoins de l'élève dans ses productions écrites ↴](#)

Maitriser la forme des mots en lien avec la syntaxe

[Accords Sujet / Verbe ↴](#)

[Une échelle de progression pour l'accompagnement personnalisé en orthographe ↴](#)

[Organisation de dictées négociées lors de l'année de 3^e ↴](#)

Annexe 7. Réponses au questionnaire n°1 proposé en septembre, avant la première séance de cours

1- Votre rapport à la grammaire a-t-il évolué avec le temps, du collège à l'université ?

1.	Non
2.	La grammaire, plutôt normative dans le secondaire, prend un tournant beaucoup plus descriptif à l'université et, partant, mon rapport à cette dernière a changé. Il s'agissait alors ici plus d'un approfondissement, d'une réflexion plus vaste et plus ample sur ce qui fait et constitue la langue dans ses différents champs d'étude.
3.	Oui, j'ai pris conscience de son importance assez tard.
4.	Absolument, d'un rapport plus ou moins lointain au plus intime. Néanmoins j'ai toujours eu personnellement une prédisposition pour les rouages.
5.	Oui, j'ai pu approfondir cette discipline et la découvrir en l'étudiant dans toute son étendue.
6.	Les cours à l'université m'ont permis d'approfondir/clarifier mes connaissances grammaticales et de comprendre que la grammaire scolaire est une construction sur laquelle il convient parfois d'exercer un regard critique.
7.	Oui
8.	Oui, j'ai appris à plus l'apprécier
9.	Oui
10.	Oui ma vision de la grammaire a changé lorsque j'ai eu mes premiers cours de syntaxe à l'université. Cela m'a aidée à voir la richesse de la langue et aussi m'a facilité la compréhension de celle-ci en voyant comment elle s'articulait. Auparavant je ne m'y intéressais pas vraiment.
11.	Oui
12.	Oui, il a évolué. J'ai été longtemps hermétique à la grammaire, mais depuis peu je comble mes lacunes.
13.	Non
14.	Pendant quelques années j'ai eu des difficultés. Néanmoins, j'ai appris à apprécier sa complexité et ses nuances notamment à partir du secondaire.
15.	J'ai pu un peu m'améliorer en Licence 3 mais des efforts sont encore à fournir
16.	Non, toujours aussi dur
17.	Oui mon rapport a évolué, au collège je voyais plus ça comme une contrainte, une difficulté mais avec le temps j'ai appris à comprendre la matière
18.	Oui beaucoup, je détestais la grammaire puis en première année de Licence de Lettres Modernes j'y ai vraiment pris goût.
19.	Mon rapport à la grammaire a considérablement évolué pendant mes études, les cours en Licence de Lettres modernes à l'aide d'un livre de Grammaire du français m'ont beaucoup aidé.
20.	Oui
21.	Oui
22.	Il s'est approfondi.
23.	Je ne me souviens pas avoir rencontré de difficulté particulière jusqu'au passage du BAC (passé en 1999, je suis en reconversion professionnelle) Par contre, les cours de L2 et L3 Lettres Modernes (2019-2020) m'ont fait prendre conscience de sa complexité. J'ai trouvé le cours de L3 semestre 2 particulièrement difficile.

2- Selon vous, comment les élèves perçoivent-ils le cours de langue en français ?

1.	Comme un cours difficile
2.	A mon sens, et pour être tout à fait honnête, le cours de langue constitue une partie un peu rébarbative pour les élèves et généralement beaucoup moins ludique.
3.	Comme quelque chose de rébarbatif ou inquiétant.
4.	De même que l'on voit rarement la beauté qui nous entoure parce qu'elle nous est proche et de facto illusoirement connue, de même, parce que c'est leur langue et qu'ils la côtoient tous les jours, ils ignorent le trésor qui se trouve entre leurs mains. Le cours de français vient annoncer la bonne nouvelle.
5.	Les perceptions sont variées car il y a parfois des rejets mais également des intérêts manifestes pour les cours de langue. Ces intérêts peuvent être suscités par l'enseignant, mais ils peuvent aussi provenir des élèves eux-mêmes, parfois grâce à leur milieu familial.
6.	Souvent rébarbative et compliquée
7.	Je pense que la plupart ont un peu de mal avec ce cours, peut-être ne le trouvent-ils pas assez intéressant ?
8.	Comme quelque chose d'ennuyant
9.	Un cours très complexe, loin de leurs compétences pour certains.
10.	Je pense que cela ne les attire pas.
11.	Peut-être comme une contrainte
12.	Je pense que des élèves perçoivent le cours de langue comme un calvaire ou comme un apprentissage auquel ils se refusent.
13.	Je pense que c'est une étape désagréable pour la plupart des élèves
14.	Beaucoup sous-estiment son importance. Certains pensent même que c'est une matière moins considérable que les autres. Bien heureusement, quelques-uns perçoivent l'intérêt et la richesse de ces cours.
15.	En général les élèves n'aiment pas le français
16.	Comme quelque chose de compliqué, peut-être ennuyeux
17.	Je pense qu'il perçoive ça comme quelque chose d'éloigné, parfois un peu compliqué et ne comprennent pas toujours qu'elle est l'intérêt de la matière
18.	Je pense que de manière générale ça n'est pas un cours très apprécié cependant tout dépend de l'approche de l'enseignant.e et du cadre dans lequel il s'inscrit car il est possible de rendre ces cours plutôt ludiques.
19.	Selon moi, les élèves comprennent l'importance du cours de langue en français, mais ils ont une vue négative de la grammaire. Ce qui peut causer un manque de motivation à l'apprentissage de la langue, les élèves n'arrivent pas à s'approprier la structure de la langue et trouvent donc la grammaire compliquée.
20.	Selon moi, la plupart appréhende ce cours.
21.	Comme un cours indispensable mais rébarbatif et dont ils ne saisissent pas toujours l'intérêt.
22.	Il me semble que les leçons de langue et de grammaire soient toujours perçues assez péniblement. Les élèves rarement éprouvent du plaisir à appréhender les règles et les fonctionnements de la langue.
23.	plutôt rébarbatif, compliqué et ennuyeux

3- Pensez-vous qu'enseigner la langue dans le secondaire est un exercice facile ou non ? Quels obstacles anticipez-vous ?

1.	Non je ne pense pas que ce soit un exercice facile car les élèves peuvent avoir des appréhensions face à la matière
2.	Je ne le pense pas. L'enseignement de la langue doit à mon sens déployer des ressources supplémentaires et autres que celles d'un cours de littérature par exemple afin de palier le désintérêt qu'elle peut susciter chez un élève du secondaire. Il me semble que l'objectif d'un enseignant, dans le cadre du temps consacré en classe à la grammaire, devrait être de lier la langue et la littérature, la saisie des données du monde et de ce qui nous entoure et que nous partageons avec les autres locuteurs : tout cela afin de rendre peut-être plus digeste une part essentielle de l'enseignement souvent laissée de côté par certains élèves ou du moins un peu dédaignée.
3.	Non, j'ai peur de devoir me confronter à mes propres lacunes
4.	Aujourd'hui rien n'est simple, particulièrement lorsqu'il s'agit du savoir, lequel est conquis à la moindre occasion.
5.	Je pense que cela peut être accessible si le point de langue est intégré dans une progression annuelle, mais aussi dans des séquences qui valorisent bien la notion. La poésie peut permettre l'étude des expansions du noms par exemple, entre autres notions. Les obstacles peuvent être la faiblesse du niveau de certains élèves et leur manque de travail ou de régularité.
6.	Je pense que si l'on est soi-même au point avec les concepts grammaticaux, c'est un exercice stimulant et même ludique. Pour moi, l'obstacle majeur est de passer des exercices sur phrases à l'analyse de textes littéraires qui se jouent parfois de la grammaire car ils exploitent toutes les potentialités de la langue, parfois même de manière surprenante.
7.	Non, j'anticipe le fait que mes élèves puissent s'ennuyer.
8.	C'est un exercice qui me semble compliqué. Il faut pouvoir se faire comprendre en étant clair tout en essayant de retenir l'attention des élèves.
9.	Non. Le manque d'intérêt de l'élève et la complexité de la grammaire.
10.	Je pense que les obstacles que je pourrais rencontrer sont les préjugés qu'ont les élèves envers la grammaire. Ils pourraient penser que c'est un enseignement secondaire ou qu'ils ont déjà acquis puisqu'ils l'étudient depuis l'école primaire. Cela rend donc l'enseignement plus difficile.
11.	Je pense que l'enseignant doit savoir susciter l'intérêt des élèves s'il ne veut pas « ennuyer » l'élève
12.	Je ne pense pas me rendre compte de la difficulté de cet enseignement. Les obstacles auxquels j'imagine être confronté seraient le passage par le "par cœur", l'explication des cas particuliers, et le ciblage efficace des lacunes des élèves.
13.	Je pense qu'il est difficile d'enseigner la langue dans le secondaire, j'anticipe principalement le manque d'intérêt pour la matière, et la difficulté conséquente de captiver les élèves
14.	C'est un exercice difficile car il faut pouvoir capter suffisamment l'attention des élèves pour qu'ils plongent véritablement dans les textes et dans la langue. J'anticipe la résistance de certains élèves.
15.	Je pense que ce sera dur surtout que de plus en plus d'élèves rejettent le cours de français
16.	Non, je ne pense pas que ce soit facile, puisque plus le niveau scolaire augmente, plus la charge d'apprentissage évolue aussi. Il y a beaucoup de notions à apprendre par cœur, ce qui est rebutant.
17.	Je ne pense pas que ce soit un exercice facile car il faut susciter l'intérêt des élèves.
18.	Je pense qu'enseigner la langue dans le secondaire n'est pas un exercice facile car ces cours ont mauvaise presse. On risque donc de s'exposer à des refus avant même le début du dit cours et à un manque d'intérêt. L'enjeu serait alors de redonner un

	intérêt aux cours de langue. Aussi beaucoup d'élèves ont des lacunes donc il faudrait reprendre beaucoup de bases du primaire.
19.	Je pense qu'enseigner la langue dans le secondaire est un exercice difficile puisque d'après des études le niveau du français des élèves continue de baisser (inégalités scolaires, classes surchargées). Les élèves ont des difficultés en compréhension de lecture, certains sont faibles lecteurs, les règles de grammaire sont nombreuses et complexes.
20.	Je ne pense pas que ce soit facile. J'ai peur que les élèves ne soient pas intéressés ou qu'ils s'ennuient
21.	Je suppose que le cours de langue, dans le secondaire, relève de la gageure.
22.	Ces enseignements peuvent toujours être appréhendés avec plus de légèreté, mis en rapport avec des aspects pratiques de la langue. Il s'agit alors d'apaiser le rapport des élèves avec l'aspect normatif de la langue. Élèves chez qui nous rencontrons toujours une certaine réticence, une appréhension vis à vis des règles grammaticales.
23.	Non, car : -la grammaire est en soi complexe, donc compliquée à enseigner (mais je pense pouvoir m'appuyer sur des manuels) -je crains que les élèves manquent d'enthousiasme pour apprendre la grammaire

4- Si vous deviez expliquer à un élève pourquoi l'enseignement du français comporte un temps consacré à la grammaire, quelles raisons mettriez-vous en avant ?

1.	Car cela permet de se développer dans la vie en société (recherche de travail, création de CV/LM)
2.	Plusieurs raisons me viennent à l'esprit : - La langue est ce qui nous lie tous ; elle est ce facteur commun qui nous permet de communiquer avec l'autre d'où la nécessité de bien en maîtriser les codes. - Connaître correctement sa langue - que le français soit la langue maternelle de l'élève ou non - est aussi une nécessité intellectuelle, la garante d'une pensée claire et capable de s'organiser puis de s'actualiser et de s'oraliser convenablement (on connaît la fameuse expression de Boileau, "ce qui se conçoit bien s'énonce clairement", qui marche dans les deux sens). - Enfin, la langue, en tant que marqueur identitaire, nous relie à une culture, une histoire, une littérature et constitue donc le point de départ d'une ouverture sur un grand champ des possibles.
3.	La maîtrise de la grammaire est nécessaire pour pouvoir se faire comprendre, et sur le long terme pour avoir une bonne compréhension de notre langue.
4.	Que l'on ne peut admirer un château sans goûter les moyens qui l'ont édifié.
5.	Il est important de connaître le fonctionnement de la langue pour pouvoir bien se l'approprier. Il faut plaider qu'une langue maîtrisée est un véritable atout pour réussir sa vie.
6.	1) raison disciplinaire : la grammaire sert de base au commentaire de texte. Elle permet de réfléchir à une question littéraire fondamentale : pourquoi l'auteur/le locuteur formule un contenu de telle manière plutôt que de telle autre 2) raison cognitive : il est reconnu que plus on comprend les mécanismes de sa langue natale, plus il est facile d'apprendre de nouvelles langues vivantes 3) raison pragmatique : en apprenant les différentes structures possibles de la langue, l'élève améliore son expression. Par exemple, s'il travaille les expansions du nom, il lui sera plus facile de développer un portrait ou une description.

7.	La grammaire est un exercice important, nous utilisons tous les jours la grammaire et c'est un aspect important de la langue française.
8.	C'est la grammaire qui lui permettra de s'exprimer autant à l'écrit qu'à l'oral
9.	L'importance d'une bonne écriture/syntaxe et orthographe pour les milieux professionnels et scolaires. L'échange avec l'autre et la compréhension de l'autre
10.	Que pour pouvoir s'exprimer au mieux il faut savoir bien construire ses phrases. S'il améliore sa grammaire cela lui permettra d'améliorer sa façon de s'exprimer et d'écrire. Aussi pour saisir tout le sens d'un texte il est primordial d'avoir de bonnes connaissances en grammaire et ainsi en relever toutes les subtilités.
11.	La nécessité de savoir et pouvoir s'exprimer correctement, de maîtriser le code de la langue afin de pouvoir communiquer et échanger
12.	Je lui expliquerais qu'il est parfois efficace de connaître les rouages d'une langue pour mieux l'utiliser en sa faveur et pour mieux se l'approprier.
13.	Etant tout à fait honnête, n'ayant pas un cursus très adapté pour l'instant, et étant très intéressée par la sociolinguistique, j'espère découvrir dans ce cours de didactique une réponse à cette question.
14.	La grammaire est la base solide pour la communication entre les individus. Elle permet de saisir les nuances, les implicites d'un texte littéraire car elle permet de souligner les effets stylistiques.
15.	Comment tu peux parler une langue si tu n'en maîtrises pas les règles ? Et surtout faire des fautes de grammaire est extrêmement pénalisant et horrible, surtout si l'élève envisage de poursuivre des études.
16.	La langue a beaucoup évolué, et elle est riche. Pour être un professeur de français accompli, il est important de pouvoir rendre la grammaire accessible à tous, et l'enseigner.
17.	Cela permet de construire des phrases qui sont correctes et de permettre de bien s'exprimer (par exemple que le sens de la phrase soit bon)
18.	Je lui expliquerais premièrement que pour évoluer dans sa vie il faut maîtriser la langue que l'on parle (dans le pays où l'on vit) et que, pour ce faire, il faut en connaître les règles qui permettent de la manipuler pour mieux comprendre ce qui nous entoure et se faire comprendre. Je lui expliquerais aussi que maîtriser la langue c'est s'ouvrir des portes sur de multiples possibles dans un avenir proche (concernant une potentielle poursuite d'études ou des candidatures professionnelles).
19.	Les savoirs grammaticaux sont des outils qui permettent de mieux s'exprimer à l'écrit comme à l'oral, de comprendre la cohérence et la cohésion des textes lus, et de justifier des interprétations.
20.	Que la grammaire est importante dans la maîtrise et compréhension de la langue
21.	L'apprentissage des règles de la langue (syntaxe, grammaire, conjugaison) offre toutes les libertés possibles pour son locuteur. En comprendre les fonctionnements c'est nécessairement manipuler le langage, en être le maître. C'est une sorte d'émancipation.
22.	Mettre en avant les aspects pratique et logique des systèmes grammaticaux.
23.	La grammaire permet de saisir la logique de fonctionnement de la langue. La connaître évite de faire des fautes d'orthographe à l'écrit, des erreurs quand on s'exprime à l'oral, des confusions dans la compréhension des textes écrits ou des discours. On communique mieux si on s'entend sur les mêmes règles de fonctionnement de la langue. Elle leur servira de base de comparaison, d'appui qui les aidera pour l'apprentissage d'autres langues. Comme toute activité logique, elle peut être appréhendée comme un jeu.

5- Quelle part pensez-vous consacrer à l'enseignement de la langue dans le cours de français lorsque vous l'enseignerez ?

1.	15 minutes sur 1 heure
2.	Je ne saurais répondre de façon précise à cette question mais j'aimerais y consacrer une part non-négligeable, en accord et en symbiose avec l'enseignement de la littérature.
3.	J'ai du mal à me projeter sur un cours que je donnerai dans le futur mais je pense qu'au collège il a autant d'importance que l'étude de la littérature
4.	Un tiers A MINIMA!
5.	30 ou 40 min sur 4h
6.	Certaines heures de cours lorsqu'il faut aborder une notion complexe mais aussi de petits rappels et de brèves analyses régulières pour 1) montrer que la grammaire est véritablement une partie de la discipline du français et qu'il ne faut pas la séparer de la littérature 2) réactiver les connaissances et mettre en place des automatismes d'analyse.
7.	Une part assez importante, sans pour autant en faire à chaque fois
8.	je ne sais pas
9.	La moitié du temps ou 1/3 du temps.
10.	Je ne sais pas encore précisément la part précisément mais suffisamment car je pense qu'elle est la base du cours de français.
11.	Une part très importante mais de façon sous-jacente, de sorte à ce que ce ne soit pas pris comme un enseignement fondamental et magistral
12.	À mon sens, je pense consacrer une part non négligeable à l'enseignement de la langue, en utilisant des stratégies pour susciter l'intérêt.
13.	Ce qui est nécessaire, selon le profil d'une classe et ses aspirations
14.	Une part très importante. 50% du programme de l'année.
15.	Peut être au moins la moitié du temps, je sais les élèves de plus en plus ne savent pas bien rédiger et écrire.
16.	J'essaierai d'y accorder une part importante pendant la correction de copies avec les élèves, par exemple. Faire un compte-rendu général des erreurs que j'aurais pu relever dans les copies.
17.	Je ne sais pas vraiment encore
18.	Je pense distiller l'enseignement de la langue à chaque séquence pour l'inclure dans ma progression et dans les sujets abordés, afin de garder une continuité.
19.	La part que je pense consacrer à la grammaire est importante, avec par exemple des activités de manipulation de la phrase avec l'élaboration d'un corpus de textes de lecture ou d'écriture (tâches de tri, de comparaison, de suppression, de déplacement, de remplacement, de classement des groupes nominaux, identification des verbes conjugués).
20.	Je ne sais pas vraiment, mais je pense qu'il serait nécessaire d'y accorder une part plus importante qu'elle ne l'est aujourd'hui et surtout de la rendre plus attractive aux élèves.
21.	Sans doute une part non négligeable mais enseignée de manière plutôt sporadique, évitant la frontalité et reposant sur des textes.
22.	J'estime que ces enseignements nécessitent une part importante dans le cours de français mais devrait pour être assimilés avec moins de pression et d'attentes, il s'agirait de « dédramatiser » les cours de grammaire en avançant la logique et la mise en application.
23.	Ceci doit être quantifié dans les programmes en fonction de la classe d'âge des élèves. Selon moi, la part va en diminuant au fur et à mesure de l'avancée en âge des élèves, pour laisser de plus en plus de place à la littérature.

Annexe 8. Ecritures fictives rédigées en octobre

***L'élève sort de la classe de français, après une séance consacrée à un point de langue.
II / Elle se sent....***

E.M.1

L'élève sort de classe de français, après une séance consacrée à un point de langue. Elle se sent aussi sereine qu'à son habitude. Non, elle n'a pas réussi à appliquer les enseignements de son professeur, et non, elle ne compte pas y remédier. Après tout, qu'est-ce qu'une mauvaise orthographe, une mauvaise syntaxe, ou une mauvaise conjugaison pourront bien changer à sa vie ? Alors oui, elle se sent sereine, et elle quitte la classe sans la moindre intention de combler ses lacunes.

J.F.1

Il essayait de retenir dans un coin de sa tête les différents points qu'avait abordé madame Riegel, sa professeure de français. Le cours avait duré moins de cinquante minutes mais c'était l'éternité qu'il semblait avoir traversé. Bruno, treize ans, élève dans la classe de 5ème E du collège Jules Ferry de Mortsaufr-sur-Cher, repensait aux exclamations poussées par son père, le dimanche précédent, entre le gigot et la salade. A table, lancé dans une discussion de fond interrogeant l'inévitable dégradation des mœurs et la perte des valeurs de la société française post-soixante-huitarde, il avait expliqué à son apathique beau-frère la rigueur orthographique et grammairienne de son propre père et de son grand-père alors que ceux-ci n'avaient guère passé de temps sur les bancs de l'école. « *Tu comprends, Gérard, tonnait-il, les jeunes d'aujourd'hui avec leurs portables et leurs réseaux sociaux ne savent plus écrire qu'en abrégé !* »

L'oncle Gérard, engourdi par l'épaisseur pulpeuse d'un vin rouge ibérique consommé sans modération n'avait rien trouvé à redire. On s'extasia des formulations élégantes et modestes d'antan, des syntaxes équilibrées et bien cadencées, des règles d'accords scrupuleusement respectées et des boucles élancées des graphies au plumier qui sentaient bon le feu de bois et l'encens de l'église. A l'autre bout de la table, le jeune Bruno n'avait rien perdu du sermon paternel. Avec anxiété, il se rappelait son dernier contrôle de grammaire portant sur les expansions du nom et les compléments essentiels du verbe qui lui avait valu un laborieux dix sur vingt. Bruno était-il moins intelligent que son père, que son grand-père et que son arrière-grand-père ? Les règles complexes de la langue française, avec ses exceptions et ses particularismes étaient-elles condamnées à représenter pour lui l'énigme du Sphinx ? Il percevait dans sa mémoire les exercices arides, les tableaux de conjugaison, les textes à trous, les schémas et les efforts désespérés de madame Riegel pour stimuler les élèves de sa classe.

A.1

Waouh, alors cette fois c'était encore pire que d'habitude. Je n'ai vraiment rien compris. Son histoire d'adjectifs indéfinis, de pronoms indéfinis...tout ça devient vraiment trop compliqué pour moi. Adjectifs, pronoms...ça ne veut rien dire pour moi. Alors si en plus ils sont indéfinis...Et ces exceptions qui n'en finissent pas. Emploi particulier d'autrui, de chacun, de chaque etc etc etc etc etc etc

Non mais ça rime à quoi sérieux ?

Et ça sert à quoi d'apprendre tout ça ? Le PC corrigera tout ça. Ou en tout cas l'essentiel

J.1

L'élève sort de la classe de français, après une séance consacrée à un point de langue. Il/elle se sent...

... incroyablement vide, incroyablement zen. L'idée que tous ces codes soient là, sous ses yeux, sous sa langue, sans qu'il s'en aperçoive l'a mis dans un léger état de contemplation. De l'extérieur, au détour d'un couloir, rien ne semble avoir changé, mais lorsqu'on pénètre dans ses pensées, à l'orée d'une phrase dite ou lue, on croirait être en présence d'un sage en formation. Il se sent plus calme de comprendre peu à peu les rouages de cette langue qu'il côtoie quotidiennement. S'élever ainsi, c'est aussi collecter les signes sociaux qui l'entoure. Il les met dans sa poche au cas où. Son combat contre la langue entre dans un nouveau round et cette fois, il pense mieux maîtriser les coups de l'adversaire.

R.1

L'élève sort de la classe de français, après une séance consacrée à un point de langue. Il/elle se sent meilleur sur le point de notion qu'il vient de voir avec son professeur.

L'élève doit cependant réussir à placer cette notion de langue dans ses exercices rédactionnels, ce qui n'est pas toujours le cas.

Selon le travail de l'enseignant, et la volonté de l'élève, il faut faire un véritable travail d'accompagnement et de mise en œuvre de toutes les notions de langue vues au cours de l'année au quotidien si possible.

Les notions de langue sont essentielles, et l'élève le sait, mais si le cours peut l'aider sur le moment, il faut veiller à ce qu'il retienne la notion le plus longtemps possible, et ne pas se contenter seulement d'une séance explicative de la notion.

A.B.1

L'élève sort de la classe de français, après une séance consacrée à un point de langue. Il se sent fatigué, après une heure entière consacrée à l'étude de la langue, malgré la volonté de son professeur de rendre la leçon la plus abordable possible, la plus divertissante possible avec par exemple des travaux de groupe, il s'agit tout de même d'un cours qui demande beaucoup d'énergie à l'élève.

Premièrement en termes de concentration, mais également en termes de compréhension et d'assimilation des connaissances, l'étude de la langue n'est pas une chose facile, il faut comprendre toutes les subtilités de la leçon, et réussir à les réutiliser ultérieurement.

Heureusement pour lui, à la fin du cours, un exercice d'écriture a été proposé, avec pour objectif de mobiliser les connaissances acquises pendant le cours, ce qui lui a permis de pouvoir voir s'il avait compris ou non la leçon, et de pouvoir faire des ajustements si nécessaire.

K.1

L'élève sort de la classe de français, après une séance consacrée à un point de langue. Il se sent dubitatif, en effet celui-là peine à en voir l'utilité. D'une part il ne peut s'empêcher d'arriver à un constat incontestable, quelle que soit sa connaissance en grammaire, cela n'influe pas sur sa pratique orale de la langue ni sur l'information qu'il prétend délivrer, celui-là de surcroît n'a jamais considéré sa pratique de la langue autrement qu'en la parlant, de sorte qu'il en vient par syllogisme à contester le sens même des cours de langues. Cependant qu'il mitige leur importance en marchant sur le chemin du retour, l'élève, songeur, ne sait pas encore qu'il va de lui-même, par l'expérimentation, en dépit de ses présupposés, comprendre

leur importance décisive. En effet, il avait pour dessein une fois rentré d'écrire une lettre à Elise* dont il s'énamoure. Or, s'il est d'un allant naturel lorsqu'il s'agit de s'adresser à ses camarades masculins, il en va tout autrement pour la gente féminine. Ainsi parce qu'il se trouvait démuné, il crut expédient de s'essayer à l'écriture, et c'est malgré la fatigue de la journée qu'il se saisit de sa plume desséchée et délaissée afin de rétorquer aux instances de cette inclination (dans la maladresse du verbe il le concède), l'adresse du sentiment qu'il possède. Dans cette entreprise, le jeune homme ne cesse de trébucher verbalement, remplaçant et biffant les mots sitôt qu'il les pose sur le papier. D'une disposition soucieuse et singulièrement méticuleuse, il se rend compte rapidement que la transcription de ses pensées sur le papier est problématique, en effet n'y a-t-il rien de plus certain que l'incompatibilité innée entre l'idiome de la pensée et sa translittération normée ? Il conjecture alors qu'il est probable que la spontanéité du langage oral tend à camoufler ladite incompatibilité que l'écrit quant à lui révèle. Pris par la fièvre du style, étant donné qu'il pressent presque intuitivement que celui-là augmente la portée de son message, lui vint en mémoire des réminiscences éparses au sujet de la syntaxe, des propositions, des figures de style, de la rhétorique etc., si bien qu'au commencement de la missive, en écrivant « Je ne sais quoi te dire sinon qu'à mes yeux tu es... », il perçoit automatiquement l'inconvénient relatif à cette forme d'hésitation morose qui paraît résulter de la formule, aussi rassemblant ses forces intellectuelles et mémorielles — non sans pénibilité — il permute avec « Que dire, sinon qu'à mes yeux tu es... ». Après avoir mis en bouche grâce à une diction à voix haute, et lu plusieurs fois cette nouvelle formule inspirée par le souvenir vague de quelques propositions-relatives-fonction-sujet, et quoiqu'il ne sache pas exactement son appellation linguistique, il tient pour sûr l'effet que cette tournure provoque et s'en réjouit: le « que dire sinon que » montre un cœur pressé, pressé de dévoiler quelque chose qui confine à l'évidence, presque à la délivrance en ce sens qu'une seule chose mérite d'être dite, la déclamation de son penchant amoureux qui s'esquisse délicatement, sans parler du retardement qu'il lui permet. En somme, l'élève prend conscience que la connaissance qu'il a acquise durant tous ces cours de Français ont décuplé la force de sa voix.

Rappel méthodologique : didactique de la langue (question 4-b)

• **Rappel méthodologique :** *La proposition didactique doit suivre un cheminement construit en deux temps principaux, l'un, **didactique**, qui s'ouvre par un rapide exposé théorique de la notion à enseigner et se poursuit par une présentation de la notion dans les programmes d'enseignement et une analyse des documents mis à la disposition du candidat ; l'autre, **pédagogique**, qui propose des activités visant, selon le libellé de la question, « à construire, à consolider et à réinvestir » la notion étudiée.*

1 – Approche didactique

Exposé de la notion

• **Rappel méthodologique :**
L'exposé théorique doit définir clairement la notion ainsi que ses propriétés, sans quoi il n'est pas de démarche didactique possible.

Inscription de la notion dans les programmes en vigueur

• **Rappel méthodologique :**
Les notions grammaticales s'inscrivent toutes dans un apprentissage continué de la langue. En ce sens, on attend une présentation soulignant la construction progressive de la notion, mettant en lumière les acquis antérieurs d'une part, les enrichissements et structuration de nouvelles connaissances d'autre part.

Analyse des documents constitutifs du corpus dans une perspective didactique

• **Rappel méthodologique :**
On attend une analyse des documents afin d'en souligner les enjeux au service de la transposition de la notion en objet d'enseignement et d'apprentissage. La variété des documents proposés, documents pédagogiques et travaux d'élèves, invite à une analyse double appréciant les objectifs d'enseignement et le cheminement d'apprentissage des élèves.

2 – Propositions d'activités

- **Rappel méthodologique :**

On n'attend pas du candidat une liste exhaustive d'activités mais une proposition cohérente, fondée sur une identification préalable des objectifs visés, afin d'accompagner le cheminement d'appropriation de l'élève depuis la construction de la notion jusqu'à son réinvestissement. Les objectifs visés par les activités proposées peuvent être de deux ordres : des objectifs visant à développer les connaissances linguistiques des élèves et des objectifs visant à développer les compétences langagières, écrites ou orales, autour de la notion visée.

Les pistes énumérées ci-dessous sont générales et indicatives, l'essentiel étant pour le candidat de formuler des propositions pertinentes et cohérentes sur les plans théorique et didactique. Ces pistes d'activités peuvent se décliner en trois grandes catégories. Dans tous les cas, il est attendu du candidat qu'il établisse des liens clairs, explicites et cohérents entre d'une part les savoirs et compétences visés, d'autre part les activités proposées.

a. Un ensemble d'activités ayant pour but de construire la notion

- **Un partage des connaissances antérieures ou des représentations des élèves.**
- **Un examen détaillé du corpus de phrases à travers des opérations de classement des occurrences** (par nature et fonction) **et de manipulation** (tests de suppression, de déplacement, de permutation ou substitution).
- **Un examen des différents sous-ensembles issus du classement afin de créer un débat linguistique.**
- **Une production d'un écrit dans lequel les élèves restituent leur compréhension de la notion.**
- **Une activité de production orale** afin de mutualiser et d'analyser de nouvelles phrases d'exemples, de revenir également sur les incompréhensions.

b. Des activités ayant pour but de consolider la notion

- **Des activités d'automatisation de la notion afin de s'assurer que celle-ci est comprise.**
- **Une activité d'écriture transitoire visant à imiter au moins une phrase de chacun des sous-ensembles identifiés.**
- **Une production d'un court écrit d'invention.**

c. Des activités ayant pour but de réinvestir la notion

- **Une production d'un écrit long d'invention** qui mobilise en un contexte d'écriture nouveau l'ensemble des connaissances travaillées au cours de la séance de langue. Il est une activité de transfert évaluant la capacité de l'élève à mobiliser à bon escient ses connaissances linguistiques et littéraires.

Annexe 10. Tableau panoptique présentant les critères de réussite des simulations du demi-groupe 2

	Simulation 1 La phrase	Simulation 2 Les adjectifs	Simulation 3 La fonction sujet	Simulation 4 L'attribut du sujet	Simulation 5 Les paroles rapportées	Simulation 6 Les valeurs du présent de l'indicatif
Critères de réussite pour préparation de la séance (communs à ceux de l'épreuve écrite 4b) :						
L'insertion de l'étude de la notion dans un niveau donné, un objet d'étude, une séquence : conformité avec les programmes	Absent Sujet mal compris (« la phrase > types et formes de phrases)	✓	Absent	Absent	✓	Sujet réduit Très bonne articulation à la séquence
La maîtrise des notions grammaticales convoquées	Confus	Erreur avec les déterminants numériques cardinaux	Ne présente pas le lien avec le verbe.	✓	Qq confusions	✓
La démarche didactique : présence des trois phases : <ul style="list-style-type: none"> ○ Phase d'observation et de manipulation ○ Phase de consolidation ○ Phase de prolongement en lien avec la séquence 	Absence des phases 1 et 3. Batterie d'exercices.	Phase 2 quasi-absente.	Absence de la phase 1	✓	✓	+ appui sur une vidéo et des images : corpus de phrases produites par les élèves
La pertinence des activités proposées dans les trois phases <ul style="list-style-type: none"> ○ Pertinence du corpus de phrases ou de textes 	Méthode à reprendre	Phases 1 et 2 à reprendre.	Reprendre phase 1 Exercice 3 infaisable	- « Etiquetage » et non manipulations - Ordre des questions à reprendre	Phase 1 à reprendre	+

<ul style="list-style-type: none"> ○ Pertinence des exercices proposés ○ Pertinence de l'activité de prolongement en lien avec la séquence 				sur le corpus de phrases - Trop peu d'exercices proposés pour consolider les apprentissages		
Critères de réussite de la simulation (communs à une séance réelle de cours et à un oral de concours)						
L'organisation pratique (photocopies, diaporama, gestion et respect du temps...)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Les interactions avec le groupe	<i>Données absentes</i>	<i>Données absentes</i>	<i>Données absentes</i>	+ présence des objectifs Très guidé, pas de place pour la réflexion et l'erreur.	Très guidé	Interactions constructives : travail intéressant de reformulation
L'articulation entre les différentes modalités de travail (écrit, oral, individuel, binômes...)	Cours dialogué uniquement	Cours dialogué uniquement	Cours dialogué uniquement	+ temps accordé pour réfléchir à l'écrit sur les phrases. Passer à l'écrit pour faire les réécritures (question 4)	Cours dialogué uniquement	Alternance de temps oral/écrit : temps de bilan prévu
La trace écrite	Non prévue	Effort pour la construire avec le groupe	Distribuée (présence d'une procédure à respecter)	Demande d'écrire alors que tout est déjà affiché au tableau, sur le diaporama projeté.	Carte mentale affichée	Carte mentale à trous
La gestion de l'imprévu	<i>Données absentes</i>	<i>Données absentes</i>	<i>Données absentes</i>	Exaspération face aux questions des « élèves » : « ce n'est pas ce qu'on te demande ». Pas d'adaptation aux réponses : Ex : un élève répond à la Q3 au moment de la Q1,	Accepte toutes les questions et réponses sans véritablement répondre	Intègre les questions et remarques

				ce qui révèle un défaut dans la conception de l'ordre des exercices, refus de prendre en compte la réponse. L'erreur de l'élève n'est pas accueillie.		
La qualité de l'expression orale et écrite (supports)	Coquilles	✓	✓	+ oral Coquilles dans la feuille d'exercices	Coquilles dans les exercices.	✓
La construction d'une identité professionnelle dans l'énonciation : l'éthos du professeur.	<i>Données absentes</i>	<i>Données absentes</i>	<i>Données absentes</i>	Peu de bienveillance, dureté dans la relation instaurée, ce qui rend le groupe muet. « un petit peu d'entraîn » x 5	Souci de créer un espace de dialogue bienveillant	Souci de créer un espace de dialogue bienveillant

Annexe 11. Fiche de préparation d'E. (orthographe non modifiée)

4^{ème} : *Regarder le monde, inventer des mondes* « La fiction pour interroger le réel » avec la nouvelle fantastique. Lecture intégrale de *La Vénus d'Ille*, Mérimée.

Séance 3 Différences de discours : faire entendre des voix.

Objectifs :

- Savoir analyser une situation d'énonciation
- Reconnaître et maîtriser les différents types de paroles rapportées.
- Les effets produits sur le texte

Problématiser :

- Comment les paroles sont-elles intégrées au récit ? Comment sont-elles rapportées ?
- Quel impact / effet sur le texte ? (fin 2^{ème} H de la séance)

Plan de la séance :

Rappel des notions liées au récit. Les interroger sur leurs souvenirs & connaissances. Un récit => narration. Mais passages qui sortent du cadre narratif, avec intervention des personnages. Situation d'énonciation avec paroles échangées ou paroles rapportées. Comprendre comment les deux fonctionnent & quels effets produits sur le texte ?

Amorce avec tableau OUI/ NON. Questionner leur perceptions ? Jeux d'énigmes car différences et un piège. Mettre d'un côté du tableau les remarques des élèves. Leurs remarques doivent aboutir à la catégorisation DD et DI.

Récap de leur remarques. Mind map avec notion explicitée. Avec pt sur le DIL.

Exercices d'approfondissement. Extraits d'un dialogue de l'incipit de *La Vénus d'Ille*, Mérimée.

PARTIE 1 Tableau

DISCOURS INDIRECT	DISCOURS DIRECT
Ce jour-là, on me demanda si je connaissais le suspect et quel était son nom.	Il me dit : « Mais que fais-tu à cette heure-ci ? »
La veille, Arthur se plaignit de ne lire que des romans classiques.	Dans son désespoir, Jean supplia son valet : « Aide moi ! Je ne peux résoudre ce conflit tout seul ! »
Je lui répondis que ce n'était pas ma faute s'il ne parvenait pas à résoudre cette équation.	« J'aime la couleur de tes yeux », me dit-il tout doucement.
Le surveillant recommanda de ne pas sortir de l'enceinte du lycée.	A ce moment précis, Clarissa chuchota : « Ne parle à personne de ce qui s'est passé. »
La plante se plaignit. Personne ne venait l'arroser. On se moque bien de ce qu'elle devenait ! (attention piège, c'est du DIL)	Le président proclama : « Nous sommes en guerre ! ».

Cours dialogué / Questions :

- Quelles différences entre les deux colonnes ? Ponctuation Guillemets Paroles directes / indirectes Les temps verbaux Les personnes les sujets
- Phrase-piège : dernière phrase colonne 1. Il s'agit du DIL. Un intermédiaire entre les deux. Les paroles directes sont intégrées au récit.

Activité : *Si la catégorisation du tableau est trop rapide, s'entraîner à l'oral passage du DD au DI et inversement.*

DI	DD
Ce jour-là, on me demanda si je connaissais le suspect et quel était son nom.	Aujourd'hui, le policier me demanda : « Connais-tu le suspect ? Quel est son nom ? »
La veille, Arthur se plaignit de ne lire que des romans classiques.	Hier, Arthur se plaignit : « Je ne lis que des romans classiques ! »
Je lui répondis que ce n'était pas ma faute s'il ne parvenait pas à résoudre cette équation.	Je lui répondis : « Ce n'est pas ma faute si tu ne parviens pas à résoudre cette équation ! »
Le surveillant leur ordonna de ne pas sortir de l'enceinte du lycée.	Le surveillant leur ordonna : « Ne sortez pas de l'enceinte du lycée. »
DD	DI
Il me demanda : « Mais que fais-tu à cette heure-ci ? »	Il me demanda ce que je faisais à cette heure-là.
Dans son désespoir, Jean supplia son valet : « Aide moi ! Je ne peux résoudre ce conflit tout seul ! »	Dans son désespoir, Jean supplia le valet de l'aider. Il ne pouvait pas résoudre le conflit tout seul.
« J'aime la couleur de tes yeux », me dit-il tout doucement.	Il me dit tout doucement qu'il aimait la couleur de mes yeux.
A ce moment précis, Clarissa lui chuchota : « Ne parle à personne de ce qui s'est passé. »	A ce moment-là, Clarissa me chuchota de ne parler à personne de ce qui s'était passé.
Le président proclama : « Nous sommes en guerre ! ».	Le président proclama qu'ils étaient en guerre.

PARTIE 2 : fiches d'exercices en autonomie pendant 10 min. Correction.

Ex 1 : A & D. Attention au piège de la C qui est du DIL.

Ex 2 :

1. Ils avouèrent qu'ils étaient épuisés.
2. Esther annonça qu'elle devait partir servir son pays.
3. Les députés avaient demandé à l'unisson qui habitait cette cabane.
4. Eloïse s'était interrogée si la reine était déjà arrivée.

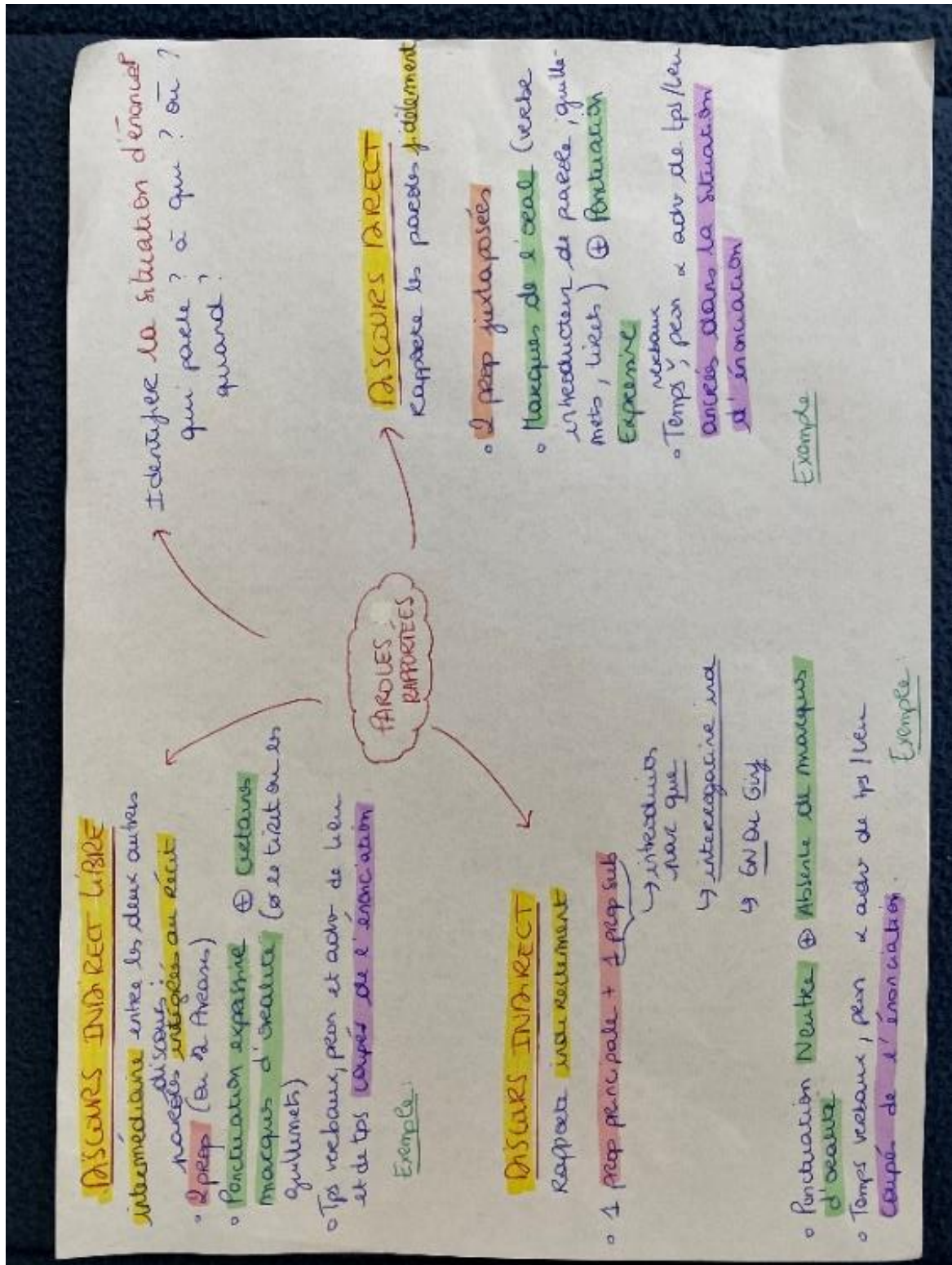
Ex 3 :

1. Hyacinthe se fâcha. Non ! Elle ne partirait pas au bal, le lendemain !
2. Marie se posait la question. Pourquoi n'était-il pas rentré de ce voyage

PARTIE 3 : mind map de la leçon. A construire avec eux.

- Cf canva & mind map manuscrit
- Accentuer le DI

- Prop subordonnées introduites par « que »
- Interrogative indirecte
- Concordance des temps.



Annexe 13. Fiche d'exercices distribuée par E. à la fin de la simulation (8 avril 2022)

Séance 3 : Différences de discours, faire entendre des voix

Paroles Rapportées. Fiche d'exercices

Travail d'introduction de la notion.

DISCOURS INDIRECT	DISCOURS DIRECT
Ce jour-là, ils me demandèrent si je connaissais le suspect et quel était son nom.	Il me dit : « Mais que fais-tu à cette heure-ci ? »
La veille, Arthur se plaignit de ne lire que des romans classiques.	Dans son désespoir, Jean supplia son valet : « Aide moi ! Je ne peux résoudre ce conflit tout seul ! »
Je lui répondis que ce n'était pas ma faute s'il ne parvenait pas à résoudre cette équation.	« J'aime la couleur de tes yeux », me dit-il tout doucement.
Le surveillant leur ordonna de ne pas sortir de l'enceinte du lycée.	A ce moment précis, Clarissa chuchota : « Ne parle à personne de ce qui s'est passé. »
La plante se plaignit. Personne ne venait l'arroser. On se moque bien de ce qu'elle devenait ! (attention piège, c'est du Discours Indirect Libre)	Le président proclama : « Nous sommes en guerre ! ».

EXERCICE 1 : Relevez les phrases au discours direct et justifiez votre choix.

- « Ne vous inquiétez pas Madame, répéta le médecin, tout va bien se passer. »
- Jean lui demanda si Christian fait des avances à son mari.
- Personne se souciait de qu'elle pensait !
- « Comment ont-ils osé te trahir de la sorte ? » annonça Maryse, tristement.

Exercice 2 : Transposez au discours indirect les phrases suivantes.

- Ils avouèrent : « Nous sommes épuisés ! ».....
- Esther annonça : « Je dois partir servir mon pays. ».....
- « Qui habite cette cabane ? » demandèrent à l'unisson les députés.
.....
.....
- « Elle n'est pas encore arrivée la reine ? » s'interrogea Eloise.
.....
.....

Exercice 3 : Transposez au discours indirect libre les phrases suivantes.

- Hyacinte s'écria : « Non ! Je ne partirai pas au bal, demain ! ».
.....
.....
- Marie posa la question « Pourquoi n'est-il pas rentré de ce voyage ? »

.....
.....

Extrait de l'incipit de *La Vénus d'Ille*, Mérimée.

Le narrateur a prévu un séjour dans la petite ville d'Ille. En discutant avec le guide qui l'accompagne, il découvre l'histoire de cette statue récemment déterrée.

« Tenez, je parierais que vous venez à Ille pour voir l'idole ? j'ai deviné cela à vous voir tirer en portrait les saints de Serrabonna.

- L'idole ! quelle idole ? » Ce mot avait excité ma curiosité.

« Comment ! on ne vous a pas conté, à Perpignan, comment M. de Peyrehorade avait trouvé une idole en terre ?

- Vous voulez dire une statue en terre cuite, en argile ?

- Non pas. Oui, bien en cuivre, et il y en a de quoi faire des gros sous. Elle vous pèse autant qu'une cloche d'église. C'est bien avant dans la terre, au pied d'un olivier, que nous l'avons eue.

- Vous étiez donc présent à cette découverte ?

- Oui, monsieur. M. de Peyrehorade nous dit, il y a quinze jours, à Jean Coll et à moi, de déraciner un vieil olivier qui était gelé de l'année dernière, car elle a été mauvaise, comme vous savez. Voilà donc qu'en travaillant Jean Coll qui y allait de tout cœur, il donne un coup de pioche, et j'entends bimm... comme s'il avait tapé sur une cloche. Qu'est-ce que c'est ? que je dis. Nous piochons toujours, nous piochons, et voilà qu'il paraît une main noire, qui semblait la main d'un mort qui sortait de terre. Moi la peur me prend. Je m'en vais à monsieur, et je lui dis : « Des morts, notre maître, qui sont sous l'olivier ! Faut appeler le curé. – Quels morts ? » qu'il me dit. Il vient, et il n'a pas plutôt vu la main qu'il s'écrie : – Un antique ! un antique ! » Vous auriez cru qu'il avait trouvé un trésor.

Repérez les passages aux discours direct et indirect. Analysez les en soulignant l'effet produit.

Annexe 14. Verbatim de la simulation d'E.

INTRODUCTION (4'00)

- 1- P- Vous êtes des jeunes élèves de 4e en fin d'année donc on pense à la 3e on pense au brevet d'accord et ne soyez pas trop méchants donc voilà donc heu donc le titre de la séance c'est différence de discours faire entendre des voix c'est la troisième séance on a travaillé sur le récit notamment les nouvelles fantastiques et donc là on va travailler heu sur le fait que dans un récit il y a des passages où les personnages interviennent donc on les entend on va travailler comment on les entend heu quels sont les différents types heu de discours qui peuvent rapporter ou intégrer des paroles au récit comment ils sont = ils faits la forme on va travailler tout ça donc tout d'abord est-ce que vous pourriez me rappeler un petit peu ce que c'est un récit ce que c'est un personnage ce que c'est qu'un narrateur ce que c'est une situation d'énonciation s'il vous plaît + un récit qu'est-ce que c'est + oui ?
- 2- E - une histoire
- 3- P- une histoire oui, vous voulez compléter peut-être + voilà une histoire heu est-ce que c'est une histoire vraie pas vraie écrite ou pas rapportée
- 4- E- ça peut être écrit et raconté
- 5- P-très bien raconté y a cette notion de oui
- 6- E- ça peut être vrai ou pas
- 7- P- exactement cette imagination et après personnage c'est quoi ++ oui
- 8- E- c'est les gens qui vivent dans l'histoire
- 9- P- oui très bien
- 10- E- qui font les actions
- 11- P- très très bien est-ce qu'il y a des personnages plus importants que d'autres ou pas ou c'est tous au même plan
- 12- E- oui il y a des personnages plus importants les héros ils sont plus importants
- 13- P- exactement ça vous l'avez vu plusieurs fois avant dans votre scolarité au collège qu'est-ce que c'est un narrateur maintenant
- 14- E- c'est celui qui raconte l'histoire
- 15- P- très bien est-ce que vous aviez vu normalement les différents points de vue du narrateur est-ce que vous pouvez me les rappeler parce que le narrateur il raconte de plusieurs façons il raconte pas que d'une façon + vous vous rappelez pas + quand il connaît toutes les quand il connaît la pensée du personnage et qui raconte ses pensées exactement oui
- 16- E- interne
- 17- P- très bien point de vue interne quand il connaît pas du tout c'est quoi l'opposé
- 18- E- externe
- 19- P- très bien externe et le dernier qui est un petit peu plus compliqué mais que vous connaissez j'en suis sûre c'est quoi + vous ne vous en rappelez pas
- 20- E- omniscient
- 21- P- je l'ai entendu je crois Coralie
- 22- E- non je suis pas sûre
- 23- P- allez vas-y tu peux être sûre
- 24- E- omniscient
- 25- P- omniscient très bien pourquoi vous doutez il ne faut pas douter de soi-même donc omniscient vous vous rappelez la définition d'omniscient ou pas + non vous ne vous = en rappelez pas donc c'est le narrateur en fait qui rapporte tout qui connaît tout en fait il ne prend pas parti forcément d'un personnage d'accord et alors là c'est un tout petit peu plus compliqué c'est quoi la situation d'énonciation + énonc(é)/énonc(er) ça vous dit quelque chose + oui
- 26- E- c'est comme une consigne
- 27- P- très bien l'énoncé par exemple en math il vous dit quoi faire la situation d'énonciation c'est un petit peu pareil c'est-à-dire c'est un passage dans le récit où les personnages vont discuter ou parler que ce soit en direct ou pas d'accord donc

**TRAVAIL SUR
LE CORPUS DE
PHRASES
(24'00)**

on va voir comment ces paroles sont rapportées mais d'abord je veux que vous deviniez un petit peu d'accord je vais vous montrer un tableau y a plusieurs indices et ces indices vous permettent de découvrir les identités des types de discours et je suis sûre que vous allez les trouver + donc vous avez un tableau est-ce que quelqu'un pourrait me lire les phrases une par une quelqu'un veut lire les phrases s'il vous plaît à voix haute oui

28- E- « Ce jour-là, ils me demandèrent si je connaissais le suspect et quel était son nom. »

29- P- très bien après la deuxième phrase allez on va faire comme ça allez François

30- E- « Il me dit : « Mais que fais-tu à cette heure-ci ? » »

31- P- très bien après

32- E- « La veille, Arthur se plaignit de ne lire que des romans classiques »

33- P- très bien

34- E- « Dans son désespoir, Jean supplia son valet : « aide-moi ! Je ne peux résoudre ce conflit tout seul ! » »

35- P- après devant

36- E- « Je lui répondis que ce n'était pas ma faute s'il ne parvenait pas à résoudre cette équation. »

37- P- très bien Coralie la suite à côté

38- E- « « J'aime la couleur de tes yeux », me dit-il tout doucement »

39- P- après on recommence

40- E- « Le surveillant leur ordonna de ne pas sortir de l'enceinte du lycée. »

41- E- « A ce moment précis, Clarissa chuchota : « Ne parle à personne de ce qui s'est passé. » »

42- E- « La plante se plaignit. Personne ne venait l'arroser. On se moque bien de ce qu'elle devenait. »

43- E- « Le président proclama : « Nous sommes en guerre ! ». »

44- P- très bien donc qu'est-ce que vous pouvez me dire ce que vous voyez qu'est-ce qui n'est pas pareil les différences entre les deux colonnes qu'est-ce que vous pouvez me faire remarquer un petit peu oui Coralie

45- E- on voit que d'un côté y a des guillemets alors que de l'autre il n'y en a pas

46- P- très bien + des guillemets tu les vois dans toutes les phrases les guillemets

47- E- dans cette colonne là oui

48- P- très bien ils sont comment placés dans la phrase + ils sont au milieu au début à la fin

49- E- ben ça dépend

50- P- ça dépend

51- E- y en a qui sont placés après les deux points

52- P- après les deux points donc très bien donc ça c'est encore un autre indice + oui entrez

53- E- excusez-moi du retard

54- P- donc on a commencé à travailler sur les différents types de discours d'accord donc tu m'as parlé des deux points Coralie ici t'en as pas et pourquoi t'en as pas

55- E- y a une virgule

56- P- y a une virgule + très bien + ça te perturbe pas qu'il y ait pas de points et qu'y ait une virgule à la place

57- E- je sais pas

58- P- tu sais pas + quelqu'un pourrait me faire une remarque sur X

59- E- y a deux points et une virgule parce qu'au-dessus il y a deux points et une virgule avant et en dessous il y a une virgule avant

60- P- où est-ce que tu le vois les deux points et la virgule

61- E- juste avant les guillemets y a deux points et ensuite y a une virgule et ensuite aussi

- 62- P- où dans quelle phrase
- 63- E- à la phrase 2
- 64- E- elle est où la virgule là ok
- 65- E- des fois y a les deux
- 66- P- des fois y a les deux mais là est-ce la virgule est à côté du guillemet ou pas
- 67- E- non
- 68- P- d'accord donc là guillemets et virgule ils sont pas à côté d'accord et après qu'est-ce que vous pouvez me faire comme remarque + par exemple que sur les fins de phrase vous vous rappelez une phrase ça commence par une majuscule et ça se termine par quoi
- 69- E- un point
- 70- P- un point ou autre chose
- 71- E- un point d'exclamation
- 72- P- voilà donc là y en a un point d'exclamation après là y a un autre point d'exclamation et là on a un point d'interrogation donc c'est quoi comme ponctuation ça + c'est faible c'est fort c'est neutre
- 73- E- c'est fort
- 74- P- normalement vous l'avez vu ça ponctuation forte + comparé à la faible c'est quoi la faible par exemple
- 75- E- le point
- 76- P- non par exemple la virgule, le point-virgule très bien alors que le point ça veut dire nécessairement fin de phrase le point d'exclamation et le point d'interrogation aussi après vous ne m'avez pas beaucoup parlé de la première colonne quand même + qu'est-ce que vous voyez là ou qu'est-ce que vous voyez pas ça va dans les deux sens évidemment + oui
- 77- E- y a que des points
- 78- P- y a que des points y a que des points oui
- 79- E- c'est pas vrai y a un point d'exclamation à la dernière phrase
- 80- P- très bien tu es très attentive ++ y a un point d'exclamation à la fin donc cette phrase elle sort du lot on est d'accord elle est particulière d'accord donc celle-là on va lui mettre une petite astérisque elle est particulière et les autres qu'est-ce que vous pouvez me dire sur le sens exactement qu'est-ce qu'on raconte en fait quand on a parlé de situation d'énonciation de personnage qu'est-ce qu'on raconte en fait dans la première colonne + vous avez des verbes un peu particuliers "ordonna" "répondit" "se plaignit" "demandèrent" oui
- 81- E- moi c'est plutôt une remarque sur l'autre colonne
- 82- P- vas-y dis-moi on reviendra après
- 83- E- verbes de parole
- 84- P- y a des verbes de parole où ça
- 85- E- « chuchota » « proclama »
- 86- P- très bien donc là on a "chuchota" on a "proclama" "supplia" "dit" donc on a dit verbes de parole c'est très bien et ils sont placés où par rapport aux guillemets
- 87- E- avant ou après
- 88- P- très bien et comment ils sont les verbes de parole là dans la première colonne + est-ce qu'ils sont exactement pareil ou est-ce que
- 89- E- ils sont au début
- 90- P- ils sont au début généralement donc en fait c'est quoi le but là des deux catégories des deux colonnes qu'est-ce qu'elles font les phrases elles racontent juste le paysage elles décrivent un paysage ou pas
- 91- E- non
- 92- P- non comment tu le vois, Anouchka qu'elles ne décrivent pas de paysage
- 93- E- (*inaudible*)
- 94- P- y a rien sur le paysage très bien c'est quoi le sujet des verbes allez on prend la première phrase « ce jour-là ils me demandèrent si je connaissais le suspect et

quel était son nom » c'est quoi le sujet de demandèrent normalement vous avez un petit indice à la fin de « demandèrent »

95- E- « il »

96- P- « il » ou « ils »

97- E- ils très bien pourquoi c'est ils

98- E- parce que « demandèrent » c'est conjugué avec « ils »

99- P- très bien donc à la troisième personne du pluriel très très bien donc c'est « ils » qui parle on est d'accord mais est-ce que je dis exactement ce qu'ils ont dit dans cette phrase ou pas

100- E- non

101- P- non pourquoi

102- E- on raconte

103- P- très bien on raconte on rapporte (bruits de feutres sur le tableau) mais est-ce qu'on rapporte exactement ou il y a une petite modification + y a pas de modification + est-ce que c'est pareil si je dis « ce jour-là ils me demandèrent si je connaissais le suspect » ce jour-là deux points ouvrez les guillemets est-ce que vous connaissez le suspect Emma point d'interrogation et fermez les guillemets est-ce que c'est pareil

104- E- y a pas de verbe

105- P- y a pas de verbe où ça y a pas de verbe

106- E- vous n'avez pas mis de verbe

107- P- si j'en ai mis un

108- E- non

109- P- ah bon

110- E- non avant les guillemets vous n'avez pas mis de verbe

111- P- j'ai pas mis de verbe

112- E- ce jour-là ouvrez les guillemets vous avez dit et après je sais plus la phrase

113- P- « ce jour-là ils m'ont demandé » deux points ouvrez les guillemets « est-ce que vous connaissez le suspect Emma » point d'interrogation et fermez les guillemets

114- E- c'est pas le même temps

115- P- c'est pas le même temps donc il y a une question de temps très bien est-ce que c'est la même personne + non

116- E- c'est quelqu'un qui parle

117- P- c'est quelqu'un qui parle directement très bien donc il y a la question de la personne du sujet du pronom parce qu'on est d'accord que je passe de « ils » à « ils me demandèrent si je connaissais le suspect » à « est-ce que vous connaissez le suspect » d'accord il y a une transformation + d'accord et vous voyez pas un petit élément là qui vous perturbe dans la première phrase + quand je dis « est-ce que vous connaissez le suspect » là j'utilise quoi comme élément dans la phrase qui me permet de lier « ce jour-là ils me demandèrent » à « je connaissais le suspect » y a un petit élément qui me permet de lier les deux parties de la phrase non

118- E- le « et »

119- P- le « et » il est où le « et »

120- E- après « suspect »

121- P- non alors oui mais c'est pas entre cette partie-là et cette partie-là c'est entre toute cette partie et toute cette partie là qu'est-ce qui lie

122- E- « si »

123- P- très bien le « si » + d'accord comment on avait dit vous l'aviez normalement appris quand vous avez une phrase un début de phrase vous avez un mot là et la phrase continue + ces deux parties de phrase vous l'aviez appris depuis heu longtemps

124- E- une phrase complexe

125- P- alors une phrase complexe c'est celle qui a qui a deux verbes par exemple mais là vous vous rappelez pas ça c'est la proposition principale et la suite je l'ai

entendu c'est la proposition subordonnée + (bruits de feutre)+ vous vous en rappelez de ça ou pas

126- E- oui

127- P- non

128- E- si

129- P- non vous vous en rappelez pas c'est quand vous avez donc ça « ce jour-là ils me demandèrent si je connaissais le suspect et quel était son nom » + par exemple dans la troisième phrase « Julie répondit que ce n'était pas ma faute s'il ne parvenait pas à résoudre cette équation là » déjà vous avez le « que » le « que » ça peut être quoi c'est le début d'une autre proposition on est d'accord puisqu'on la lit là « je lui répondis que ce n'était pas ma faute » et encore il y a encore un « si » « s'il ne parvenait pas à résoudre cette équation » et là est-ce qu'il y en a des « que » là à part dans la première question hein les autres est-ce qu'il y en a des « que » ou des « si »

130- E- non

131- P- non (bruit de toux) il n'y a pas de subordination pourquoi est-ce que c'est le même type de proposition est-ce que c'est proposition principale et proposition subordonnée

132- E- parce que le discours est retranscrit directement

133- P- parce que le discours est retranscrit directement donc je pense qu'on a une gagnante puisque toute cette colonne c'est du discours direct je vais écrire là parce que je suis petite discours direct pourquoi c'est du discours direct parce que comme dit Coralie on a retranscrit directement les paroles des personnages à l'identique d'accord quand vous racontez par exemple votre journée de collège à vos parents ou à vos amis le soir est-ce que vous racontez comme ça ou comme ça plutôt + vous faites les deux exactement vous faites les deux par exemple quand vous faites quand il y a quelque chose de marquant qui vous a marqué ah oui la professeur m'a dit ça par exemple elle m'a dit que je savais pas bien de la poésie ça c'est pas pareil que ça + si par exemple si je voulais dire « la professeur m'a dit Emma je sais pas lire de la poésie » là je retranscris directement ses paroles alors que si je dis « la professeur m'a dit que je ne savais pas lire de la poésie » y a encore le que donc une proposition subordonnée à la suite d'accord alors que là comme tu me l'as bien souligné parfois y a des virgules d'accord comment on appelle une deux propositions qui sont reliées par des virgules ou par des des conjonctions de coordination oui

134- E- juxtaposées

135- P- très bien à la différence du reste très bien (bruit de chute d'objet) oula excusez-moi donc proposition juxtaposée vous savez ce que c'est une proposition juxtaposée d'accord vous savez ce que c'est une proposition juxtaposée ou pas tu nous rappelles la définition Coralie

136- E- juxtaposé ça vient juxtaposition quand on met deux choses à côté

137- P- très bien il faut retenir comme ça par exemple ça peut être lié par une virgule ou un ou d'accord donc là par exemple il me dit deux points mais que fais-tu deux points (problème d'ordinateur qui s'est éteint) donc vous avez dit + juxtaposé/juxtaposer y a pas de que là y a un « que » mais « que fais-tu à cette heure-ci » c'est quoi la nature de que + vous vous rappelez de ce que c'est une nature + non vous ne savez pas ce que c'est une nature par exemple « Emma » c'est quoi c'est un nom propre « demandèrent » c'est un verbe ça c'est les natures de mot « que » c'est quoi + « mais que fais-tu à cette heure-ci » non vous savez pas

138- E- poser les questions

139- P- poser les questions très bien vu qu'il y a un point d'interrogation à la fin + y a pas un mot une catégorie de nom qui pose des questions

140- E- pronom interrogatif

141- P- très bien pronom interrogatif donc on voit bien que ce n'est pas le même là parce que là il n'interroge pas « je lui répondis que ce n'était pas ma faute s'il ne

parvenait pas à résoudre cette équation » lui le « que » il interroge quelque chose ou pas pas du tout

142- E- il relate

143- P- voilà il relate il relate les paroles on revient à la dernière phrase vu qu' y avait une exception y avait un point d'exclamation « la plante se plaignit personne ne venait l'arroser. on se moque bien de ce qu'elle devenait » + qu'est-ce qui se passe là est-ce que c'est le même type de discours qu'ici +

144- E- non

145- P- non pourquoi

146- E- y a pas de « que » y a pas de « si »

147- P- y a pas de « que » y a pas de « si »

148- E- y a des points

149- P- y a des points y a plusieurs phrases et y a un point d'exclamation à la fin donc ça on a dit que c'est quelqu'un qui raconte donc les paroles elles sont pas c'est quoi l'opposé de discours direct

150- E- discours indirect

151- P- très bien donc ça on peut le mettre déjà (bruits de feutre) discours indirect et on est d'accord que cette phrase elle fait exception c'est un troisième type de discours c'était un petit piège et c'est très bien parce que vous l'avez remarqué dès le début donc grâce aux indices que vous pouvez voir donc point d'exclamation absence de « que » absence de « si » et bien en fait c'est pas du discours indirect d'accord pas tout à fait c'est une sous-catégorie on peut dire ça comme ça c'est du discours indirect libre (bruits de feutre) est-ce que vous l'avez déjà rencontré ça + vous l'avez rencontré ou pas non ça vous dit rien

152- E- si

153- P- si dans les romans et tu l'avais étudié ou pas du tout

154- E- le discours indirect libre

155- P- oui

156- E- pas trop

157- P- est-ce que tu avais un petit peu compris la notion ou pas trop

158- E- non

159- P- non pas trop c'est pas grave on est là pour ça donc discours indirect libre libre ça veut dire quoi ça veut dire qu'il prend ses libertés il prend son aise il fait ce qu'il veut et c'est justement ce qu'il se passe là "la plante se plaignit personne ne venait l'arroser on se moque bien de ce qu'elle devenait" si on mettait au discours direct on dirait « la plante se plaignit deux points personne ne vient m'arroser on se moque bien de ce que je deviens » ça c'est quoi c'est du

160- E- discours direct

161- P- discours direct très bien mais si on le mettait au discours indirect tout court comment on le mettrait oui

162- E- « la plante se plaignit que personne ne venait l'arroser et que l'on se moquait bien de ce qu'elle devenait »

163- P- très bien donc en fait on lie les différentes propositions on fait pas des phrases on lie les différentes propositions du coup les temps est-ce qu'ils sont pareils là déjà les temps n'étaient pas pareils au discours direct d'accord on était dans le présent là les temps ils sont comment le temps des verbes « plaignit » c'est quoi allez on fait les révisions là « plaignit »

164- E- passé simple

165- P- très bien « venait »

166- E- imparfait

167- P- et le dernier ah y en a encore un autre

168- E- imparfait

169- P- et celui-là

170- E- présent

171- P- donc en fait on a trois temps au passé et puis on a ce présent c'est normal

172- E- c'est bizarre

173- E- ça se lie pas bien

174- P- c'est bizarre ça se lie pas bien au reste des phrases très bien c'est qu'en fait on prend des libertés et c'est un intermédiaire entre les deux discours d'accord donc là par exemple en fait on va faire ressentir la parole et la pensée du heu de la plainte du personnage alors qu'elle ne parle pas directement d'accord c'est comme si elle disait « on se moque bien de ce que je deviens » donc là « on se moque bien de ce qu'elle devenait » d'accord vous avez compris la notion de discours indirect libre ou pas de toute façon on va faire de petits exercices d'accord pour vous entraîner + donc je vais vous distribuer les exercices donc là il y a le tableau récapitulatif de ça je vous ai bien mis attention c'est un piège c'est le discours indirect libre pour la dernière phrase vous faites heu il y a trois petits exercices et des petits phrases c'est surtout heu du passage du discours direct au discours indirect et inversement heu vous essayez peut-être de les faire à plusieurs évidemment on ne discute pas des affaires personnelles on est là pour travailler et je vous laisse entre cinq et dix minutes s'il vous plaît c'est pas grave si vous avez pas terminé on continuera de le faire tous ensemble après (bruits de la distribution des feuilles)

**DISTRIBUTION
DES EXERCICES
- FIN DE LA
SIMULATION**

Annexe 15. Verbatim de l'entretien réalisé après la simulation, E.

(début amputé)

1- Question - votre schéma de séance, vous le qualifieriez de comment comme démarche du coup, vous avez cherché à faire comment ?

2- Réponse d'E.- je voulais qu'ils partent de leurs connaissances, de leurs impressions, de ce qu'ils voyaient directement et qu'ils parviennent eux à trouver eux-mêmes à trouver ce qui leur semble étrange de ce qu'ils connaissent et de ce qu'ils ne connaissent pas plutôt que... je voulais aussi prendre un corpus de phrases pour heu et pas un texte directement - ben mais après j'avais peut-être prévu en fin d'heure de travailler sur un texte

3- Q- A la fin ?

4- R- oui mais pas un texte littéraire dès le début parce que ça peut être un niveau assez trop élevé pour amener la notion je trouvais et donc je voulais travailler sur les effets du texte plutôt en fin d'heure

5- Q- et alors vous avez dit voilà "partir de ce qu'ils connaissent, observer, trouver ce qu'il semble étrange" est-ce que du coup ça a fonctionné vous avez créé des corpus de phrases pour cela en fait et vous aviez prévu cela et du coup dans la simulation dans le cours

6- R- je trouvais que ça allait ça avançait bien que bon parfois certaines notions certaines choses il faut reposer la question reformuler pour que ce soit plus clair mais ça c'est toujours véridique quoi en classe c'est toujours comme ça heu et heu après ils étaient pas mal impliqués donc oui moi j'ai trouvé que ça fonctionnait bien et que ils arrivaient bien à faire la nuance entre les deux à trouver les différences et justement à trouver les choses un peu d'exception un peu étranges qui sortaient de l'ordinaire et qui leur permettaient de distinguer les différentes formes de discours

7- Q- quand vous dites étrange, c'est-à-dire dans la comparaison entre heu...

8- R- Oui, par exemple dans la dernière phrase pourquoi il y a un point d'exclamation pourquoi il y a un temps du présent alors qu'il y a du passé ben directement ils l'ont vu que c'était une phrase un peu étrange par rapport au reste de la colonne

9- Q- et du coup les questions que vous avez posées vous les aviez imaginées donc vous le qualifieriez comment ce format de cours

10- R- cours construit avec eux, interactif, + de travail avec eux, avec ce qu'ils savent et bien sûr amener évidemment des connaissances mais je pense qu'ils retiennent plus beaucoup mieux si c'est eux qui participent au cours et qui le construisent avec nous

11- Q- du coup qu'ont-ils fait eux pendant le cours réellement quand vous les avez regardés que faisaient ils

12- R- ils observaient le tableau ils écoutaient voilà + ben ils observaient pas mal le tableau pour voir un petit peu où je voulais en venir aussi fin où il fallait aboutir

13- Q- donc ils vous écoutaient et ils observaient le tableau tout ça ça se passe comment par rapport à un écrit que vous proposez mais eux ils sont dans quel le fait d'être dans l'écoute quelle conséquence cela a sur leur activité que ça soit que de l'écoute

14- R- heu ben ils +

15- Q- que peut-on imaginer d'autre en fait comme activité-élève que de l'écoute dans une salle de classe

16- R- heu + peut-être qu'on leur laisse un temps avant où ils écrivent

17- Q- oui ça peut-être un écrit en tout cas vous vous avez travaillé à l'oral donc est-ce que vous avez d'autres idées d'activités à l'écrit

18- R- non

19- Q- et du coup quand vous avez tout de suite pensé quand vous avez construit votre cours à faire les deux colonnes

20- R- au départ, fin, je me disais, il faut que je prenne des extraits de textes c'était pas évident je ne trouvais pas ça comme entrée en matière ça me perturbait un petit peu et je voulais que ça soit clair dans leur tête avec les différents types même de discours indirect par exemple les propositions etc donc oui directement quand on avait discuté on s'est dit une colonne oui/non discours direct indirect c'était beaucoup plus simple quitte à mettre des petites nuances dedans pour que ça ne soit pas toujours la même façon de rapporter les paroles mais ouai la colonne nous est venue assez rapidement voilà

21- Q- est-ce que tous seuls ils auraient pu arriver à faire quelque chose vous pensez si vous leur distribuez les colonnes

22- R- alors trouver directement discours indirect discours direct je ne sais pas mais je pense qu'ils auraient pu fin ça dépend s'ils ont vu la notion s'ils l'ont déjà entendue oui ils auraient pu la trouver s'ils l'ont jamais entendue je ne sais pas mais en tout cas ils auraient très bien capables de trouver les indices donc guillemets tirets ponctuation forte par rapport aux propositions subordonnées c'est peut-être la tête de classe qui aurait vu qui aurait l'habitude de l'étudier donc pas tout le monde mais ils auraient c'est sûr ils auraient trouvé les différences les plus flagrantes je pense tous seuls oui

23- Q- donc c'est possible d'imaginer un temps de classement ça peut être une idée pour qu'à un moment ils soient dans une autre dynamique que la question/réponse si vous estimez que rien qu'avec les phrases dans le désordre ils peuvent les remettre dans votre tableau ça fait une pré-entrée qui fait que seuls à leur rythme ils puissent faire une discrimination un tri et après vous pouvez refaire ce que vous avez fait au tableau vous ne passez pas par l'oral ils sont seuls face à eux-mêmes face à leur tableau ça fait une activité de plus autre que la questions-réponse

Qu'est-ce que vous pouvez noter comme point de vigilance sur ce cours dialogué vous étiez en SOPA pendant trois semaines en fond de classe est-ce que vous avez pu percevoir des limites

24- R- notre tutrice ne faisait que ça ça fonctionnait très bien il faut juste aller chercher les élèves les plus timides il faut être vigilant je pense à ne pas tout le temps donner la parole à ceux qui savent à la tête de classe ou à ceux qui sont à l'aise qui prennent tout le temps la parole c'est pour ça que je les ai faits lire au début pour que tout le monde lise un tout petit peu pour les entraîner à la lecture à l'oral il faut être vigilant

25- Q- ça c'est la gestion de l'oral mais en terme cognitif est-ce que vous quand vous êtes en cours quelle différence vous voyez entre quand vous êtes seule avec l'exercice et puis quand vous êtes dans un oral collectif effectivement il y a l'idée de prendre la parole mais rien que par rapport à l'entrée dans l'activité qu'est-ce que vous voyez comme différence ?

26- R- je pense que ce temps de manipulation de eux tout seuls peut être positif dans le sens où ils rentrent directement dans la notion c'est à partir de ce qu'ils voient et ça leur permet aussi d'avoir ce temps-là de réflexion avant de directement prendre la parole mais aussi dans un autre sens voilà il faut faire attention qu'ils fassent bien le travail fin il faut absolument corriger après et après c'est potentiellement une bonne chose de peut-être les laisser un peu travailler manipuler et après faire un classement avec eux à la suite à l'oral

27- Q- en tout cas vous ne travaillez pas les mêmes choses il faut en avoir conscience parce que du coup quand vous dites et vous avez raison il faut voir s'ils trouvent des choses étranges c'est-à-dire ce qui bloque, ce qui fait qu'il y aura peut-être une erreur ou quelque chose qui fait question, ça peut aussi surgir à ce moment-là en fait parce que vous avez raison plus ils vont poser des questions plus ils seront en désaccord avec vous au départ ben justement ça va

montrer qu'il va y avoir un travail avec eux voilà donc si vous vous guidez beaucoup le cours et vous posez les questions et vous dites "là ça ne vous semble pas étrange" en fait vous guidez énormément

28- R- je ne leur laisse pas la place

29- Q- peut-être ils n'ont pas eu le temps de se dire est-ce qu'il y a quelque chose d'étrange voyez c'est une question de rythme et ils auraient peut-être repéré autre chose d'étrange

30- R- d'accord

31- Q- c'est juste d'en avoir conscience sur votre question sur la nature de "que" dans "que fais-tu" pourquoi avoir posé cette question à ce moment-là est-ce que vous vous souvenez de votre raisonnement à ce moment-là

32- R- parce que je voulais qu'on travaille les propositions subordonnées qu'on fasse le point dessus par rapport au discours indirect mais je voulais aussi qu'ils ne pensent pas que discours direct voulait dire pas de "que" pas de "si" je voulais qu'ils aient cette vigilance-là de se dire attention "que" il peut avoir plusieurs fonctions plusieurs natures donc c'est pour ça qu'on l'a mis là mais on ne voulait pas trop les perturber donc on l'a mis en tant qu'interrogation

33- Q- vous avez anticipé de faire jouer quelles notions ? juxtaposition, coordination, subordination ? c'était ce que vous aviez ciblé comme objectif ?

34- R- oui c'est ça et aussi l'interrogative indirecte avec "si" peut-être on ne l'a pas assez souligné globalement c'était ça que je voulais qu'ils retiennent

35- Q- + oui effectivement dans votre choix de phrases vous avez choisi une interrogative indirecte même deux

36- R- ouai

37- Q- et puis heu des questions directes exclamatives vous avez travaillé les formes de phrases vous êtes partie de là

38- R- oui

39- Q- est-ce du coup que ce travail sur l'étiquetage des natures fonctions types de phrases puis phrases coordonnées juxtaposées subordonnées est-ce que c'était l'objectif de faire apparaître ces mots dans l'observation du corpus de phrases c'était votre objectif

40- R- oui que la notion apparaisse mais je voulais reprendre

41- Q- à reprendre dans la carte mentale

42- R- oui après je reprenais par exemple dans le discours indirect donc heu une proposition principale une proposition subordonnée introduite par que et l'interrogative indirecte et aussi le groupe infinitif mais je voulais aussi qu'on travaille la concordance des temps donc ça sera après

43- Q- et là vous êtes en quatrième le discours indirect libre c'est au programme de quatrième ?

44- R- non je crois que c'est en troisième

Annexe 16. Réponses d'E. aux questionnaires

Les réponses apportées par E. aux deux premiers questionnaires auxquels elle a répondu

QUESTIONNAIRE 1 (octobre, avant le stage SOPA)

Votre rapport à la grammaire a-t-il évolué avec le temps, du collège à l'université ?

Pendant quelques années j'ai eu des difficultés. Néanmoins, j'ai appris à apprécier sa complexité et ses nuances notamment à partir du secondaire.

Selon vous, comment les élèves perçoivent-ils le cours de langue en français ?

Beaucoup sous-estiment son importance. Certains pensent même que c'est une matière moins considérable que les autres. Bien heureusement, quelques uns perçoivent l'intérêt et la richesse de ces cours.

Pensez-vous qu'enseigner la langue dans le secondaire est un exercice facile ou non ? Quels obstacles anticipez-vous ?

C'est un exercice difficile car il faut pouvoir capter suffisamment l'attention des élèves pour qu'ils plongent véritablement dans les textes et dans la langue. J'anticipe la résistance de certains élèves.

Si vous deviez expliquer à un élève pourquoi l'enseignement du français comporte un temps consacré à la grammaire, quelles raisons mettriez-vous en avant ?

La grammaire est la base solide pour la communication entre les individus.

Elle permet de saisir les nuances, les implicites d'un texte littéraire car elle permet de souligner les effets stylistiques.

Quelle part pensez-vous consacrer à l'enseignement de la langue dans le cours de français lorsque vous l'enseignerez ?

Une part très importante. 50% du programme de l'année.

QUESTIONNAIRE 2 (novembre, après le stage SOPA)

Au cours de votre stage SOPA, avez-vous assisté à une ou plusieurs séances de langue ?

Oui. J'ai assisté à une leçon de langue sur l'expansion du Nom. Puis avec Léa POURCINE, nous avons réalisé une séance autour de l'impératif présent.

Nous avons pu assister à des évaluations sur des pts de langue, et en corriger certaines.

Si oui, quelles démarches votre tuteur ou tutrice a-t-il/elle mises en place ?

Leçon écrite au tableau (rappel de la règle, exemple donné et / ou construit avec les élèves ; un code couleur pour + de visuel). Puis exercice d'application par les élèves en autonomie et individuellement. Lecture des phrases à voix haute par les élèves.

Deux contrôles hebdomadaires : contrôle de conjugaison (5 verbes données à étudier sur différents temps du mode de l'indicatif pour des élèves de 5ème) et une dictée (sur le pt de langue étudiée). Lors de chaque étude d'un nouveau texte littéraire, notre tutrice demandait aux élèves de leur rappeler certains pts de langues vus précédemment et qui sont présents dans le texte.

Suite à cette observation, pensez-vous qu'enseigner la langue dans le secondaire est un exercice facile ou non ? Quels obstacles avez-vous pu observer ?

C'est un exercice complexe et qui nécessite beaucoup de réflexion lors de l'élaboration d'une séance. Je ne veux pas porter de jugement, mais je pense que le cours magistral est une voie facile et confortable pour l'enseignant (sur ce pt). L'élève recopie et ne pose pas de questions (sur qqchose qui effraie parfois même l'enseignant). Mais, finalement, le pourcentage d'élèves qui a retenu la leçon, ou qui a pu être attentif pendant le cours, reste faible. L'interaction n'est pas présente et l'élève se sent inutile puisqu'il ne participe pas au cours ni le comprend.

Si vous deviez expliquer à un élève pourquoi il est important de faire de la grammaire, quelles raisons mettriez-vous en avant ?

Tout d'abord, elle lui permet de savoir écrire et parler correctement le français. Elle est donc essentielle à la communication entre les individus. Puis, elle permet de déceler et décrypter les petites énigmes implicites cachés dans un texte, et par conséquent aide et nourrit la compréhension et interprétation d'un texte littéraire.

Durant votre stage SOPA, quelle part votre tuteur ou tutrice a-t-il/elle consacré à la langue durant votre stage ?

La part consacrée à la langue était importante sans être omniprésente. Il ne s'agissait pas d'alourdir le programme des séances qu'avec des points de langue. Mais une bonne séance entière consacrée à cela ainsi qu'un rappel fait, grâce aux contrôles et aux questionnements lors de l'étude d'un texte, permettait aux élèves d'être au point sur ce qu'ils avaient vu.

Lorsque vous serez enseignant, quelle part pensez-vous consacrer à l'enseignement de la langue dans le cours de français lorsque vous l'enseignerez ?

Une part importante. Je pense qu'il faut aborder plusieurs pts de langue (grammaire, lexique et orthographe) dans une séquence sans pour autant alourdir le programme.

Annexe 17. Réponses au questionnaire n°2 proposé en novembre, avant le premier SOPA

1- Au cours de votre stage SOPA, avez-vous assisté à une ou plusieurs séances de langue ?

1.	Oui
2.	Oui.
3.	Oui. notamment des dictées négociées
4.	Oui, notamment sur les adverbes, les homophones, les types de phrase, les expansions du nom.
5.	J'ai assisté à 3 séances de 3e et 3 séances de 6e
6.	Oui. J'ai assisté à une leçon de langue sur l'expansion du Nom. Puis avec L., nous avons réalisé une séance autour de l'impératif présent. Nous avons pu assister à des évaluations sur des pts de langue, et en corriger certaines.
7.	plusieurs séances
8.	Oui, une
9.	oui j'ai assisté à plusieurs séances de langue
10.	Oui, à 2 séances de langue précisément et j'en ai préparée et dispensée une de deux heures.
11.	Oui, à plusieurs et principalement avec des 6èmes.
12.	oui, plusieurs

2- Si oui, quelles démarches votre tuteur ou tutrice a-t-il/elle mises en place ?

1.	Cartes mentales / exercices
2.	Principalement des séances de consolidation des acquis + exercices et correction interactive.
3.	Elle a inscrit ces points dans ses séquences.
4.	Notre tutrice a utilisé le texte littéraire étudié dans le reste de la séquence, ou utilisé un manuel d'exercice de langue avec sa version numérique projetée au tableau pour la correction.
5.	Utilisation de cartes mentales et exercices en classe avec circulation de l'enseignante avant correction collective.
6.	Leçon écrite au tableau (rappel de la règle, exemple donné et / ou construit avec les élèves ; un code couleur pour + de visuel). Puis exercice d'application par les élèves en autonomie et individuellement. Lecture des phrases à voix haute par les élèves. Deux contrôles hebdomadaires : contrôle de conjugaison (5 verbes données à étudier sur différents temps du mode de l'indicatif pour des élèves de 5ème) et une dictée (sur le pt de langue étudiée). Lors de chaque étude d'un nouveau texte littéraire, notre tutrice demandait aux élèves de leur rappeler certains pts de langues vus précédemment et qui sont présents dans le texte.
7.	Lors du cours d'AP, ma tutrice faisait des "rituels de phrases" c'est-à-dire une petite dictée (en général, une phrase ou 2) ou bien des phrases que les élèves devaient analyser en lien notamment avec la leçon de langue (par exemple sur les expansions du nom). Lorsqu'elle analysait avec les élèves des extraits, elle n'hésitait pas à mettre sur leur polycopié quelques questions de langue, en lien avec la leçon du moment.

8.	Des jeux autour de la phrase complexe. Les élèves étaient placés par groupes de quatre, et la consigne était de terminer le plus vite possible les exercices sur la phrase complexe. Bien évidemment, il fallait que tout soit juste pour avoir 20/20. Le groupe d'après avait 19 et ainsi de suite. Sinon, le point leçon se faisait après correction des exercices.
9.	Sous forme de petit rituel (tel que la phrase du jour : consiste à écrire une phrase avec des notions précises, par exemple on travaillait sur le participe passé donc les phrases concernaient cette notion)
10.	Les séances de mon tuteur étaient co-animées mais le déroulé était très classique, sans dispositif en particulier.
11.	Notre tutrice partait d'abord de leurs connaissances et de leurs erreurs pour pouvoir travailler en partant de là et ne pas seulement faire une leçon.
12.	Elles avaient lieu le vendredi. Elles se déroulaient de manière variable : soit une leçon suivie d'exercices, soit un rappel de notions censées être connues puis exercices. Elle a organisé une séance de travail de groupe (4 élèves) où l'exercice était réalisé en commun et où la note dépendait de la rapidité à laquelle les groupes avaient répondu et de l'exactitude des réponses. Les élèves avaient chacun un cahier d'exercices. Parfois, elle concevait elle-même les exercices.

3- Suite à cette observation, pensez-vous qu'enseigner la langue dans le secondaire est un exercice facile ou non ? Quels obstacles avez-vous pu observer ?

1.	Ce n'est pas un exercice facile, parfois les élèves posent des questions qui ont un rapport lointain avec la séance proposée, du coup il faut être prêt à répondre à tout
2.	En apparence oui : le cours de langue semble assez souvent relégué au rang de partie subsidiaire du cours dont on se débarrasse rapidement (un polycop à lire et surligner par exemple, comme dans certaines situations observées, puis exercices).
3.	Il me semble qu'enseigner facilement la langue dépende premièrement des publics d'élèves qui nous sont confiés. Ça dépend aussi de nous bien entendu. Par exemple, il peut être constructif de faire prendre conscience aux élèves leurs progrès. Je n'ai pas vu d'obstacles visibles si ce n'est que je trouvais que certaines classes se dissipaient de manière grandissante et cela me paraissait inquiétant. Je vais la voir demain matin pour assister à une séance d'une séquence commencée lundi sur Marivaux L'île des esclaves. Je verrai s'il y a eu des améliorations.
4.	Je trouve, suite à notre observation, que les séances de langue d'une séquence nécessitent autant de préparation que les autres. Les ancrer dans le contexte de la séquence peut aider à concrétiser les notions. En ce qui concerne les obstacles, j'ai remarqué que les élèves demandaient à quoi servirait l'analyse d'une phrase. Aussi, l'explication des logiques de la langue, de ses rouages, prendrait une place importante dans mon enseignement.
5.	Je ne pense pas que ce soit quelque chose de facile peu importe le niveau d'étude, mais j'ai pu constater de cruels manques grammaticaux, lexicaux et orthographiques auprès des élèves qui ne lisent pas. Dans l'établissement qui m'a accueilli, le niveau des élèves est l'un des plus bas de l'académie au brevet, et j'ai donc pu confirmer le rejet que les élèves ont pour la lecture et, par conséquent, le français.
6.	C'est un exercice complexe et qui nécessite beaucoup de réflexion lors de l'élaboration d'une séance. Je ne veux pas porter de jugement, mais je pense que le cours magistral est

	<p>une voie facile et confortable pour l'enseignant (sur ce point). L'élève recopie et ne pose pas de questions (sur quelque chose qui effraie parfois même l'enseignant). Mais, finalement, le pourcentage d'élèves qui a retenu la leçon, ou qui a pu être attentif pendant le cours, reste faible. L'interaction n'est pas présente et l'élève se sent inutile puisqu'il ne participe pas au cours ni le comprend.</p> <p>Il faut prendre des risques avec des activités peut-être plus ludiques pour susciter l'intérêt de l'élève et le pousser à mettre en pratique ce qu'il apprend. Il ne s'agit pas d'une simple restitution de connaissances ; je pense que en tant que professeur, on se doit de réveiller leur curiosité tout le temps. Mais même ainsi, il faut s'adapter car on peut rencontrer des élèves réticents ou se retrouver débordé par la gestion de la classe.</p>
7.	Ce n'est pas du tout simple ! Car j'ai constaté que de plus en plus d'élèves avaient des lacunes très importantes et ne les comblaient pas en travaillant. C'est surtout le manque de travail de la part des élèves et leur manque de motivation qui sont les plus grands obstacles.
8.	Ce n'est pas facile. Très souvent il faut répéter, refaire les exercices, les accompagner dans les opérations à effectuer. Souvent, la professeure posait des questions comme "Combien voyez-vous de verbes conjugués ?", "Que peut-on en déduire ?", jusqu'à ce que cela devienne un automatisme.
9.	Je pense que cela dépend de la classe mais qu'avec les techniques vues en cours ça me paraît plus simple.
10.	Ce n'est pas simple mais très intéressant. Et j'aime le challenge que représente la séance de langue en termes de didactique, c'est un véritable espace de création !
11.	Je ne dirais pas que c'est facile, mais je pense que si l'on utilise la méthode qui correspond et qui marche avec la classe avec laquelle on fait la leçon, ça devrait bien se passer. Pour ce qui est des obstacles, il y aurait principalement l'envie, la motivation des élèves et l'hétérogénéité de la classe qui n'avance pas au même rythme.
12.	Non. Dans les classes observées, la plupart des élèves n'étaient pas motivés et avaient du mal à comprendre.

4- Si vous deviez expliquer à un élève pourquoi il est important de faire de la grammaire, quelles raisons mettriez-vous en avant ?

1.	Maîtriser la langue permet une aisance dans l'expression, que ce soit à l'écrit ou à l'oral + permet également de bien s'intégrer en société
2.	Maîtrise de la langue. Communication (langue véhiculaire). Outil nécessaire pour penser.
3.	Apprendre à maîtriser la langue, pour une meilleure réussite dans la vie.
4.	Ma principale raison serait d'ordre pragmatique, d'une utilité concrète pour ne pas être discriminé.
5.	Pour comprendre et se faire comprendre, montrer qu'il est aisé de manipuler quelqu'un qui ne maîtrise pas la langue, que ce soit à faible échelle ou non. Elle permet aussi de s'exprimer, et les élèves, bien que réticents au départ, sont pourtant avides d'être compris.
6.	Tout d'abord, elle lui permet de savoir écrire et parler correctement le français. Elle est donc essentielle à la communication entre les individus. Puis, elle permet de déceler et décrypter les petites énigmes implicites cachés dans un texte, et par conséquent aide et nourrit la compréhension et interprétation d'un texte littéraire.

7.	J'essaierais de lui expliquer à quel point c'est important avec des preuves et des statistiques à l'appui et surtout lui faire comprendre qu'il ne peut pas parler une langue s'il n'en maîtrise pas les codes.
8.	Il est important de faire de la grammaire, parce que tout au long de sa scolarité, l'élève va de voir renouer avec ces règles-là. Les retenir évitera qu'elles s'amoncellent.
9.	Pour comprendre notre langue et son fonctionnement.
10.	Je lui dirais qu'il est important de savoir comment fonctionne une langue afin de mieux comprendre le monde qui nous entoure et les discours qui le régissent. Que c'est important afin de développer un esprit critique.
11.	Si l'on comprend le fonctionnement de la langue et ses particularités, ce sera plus facile de l'utiliser par la suite.
12.	<p>-l'importance d'avoir des bases communes dans la langue que nous utilisons : que si chacun se met à écrire "à sa manière", il devient difficile de se comprendre, que cela entraîne des confusions et des malentendus.</p> <p>-le fait que la plupart des employeurs sont sensibles au respect des règles de grammaire et d'orthographe et que c'est un plus de maîtriser ces outils.</p> <p>-le fait que certaines nuances, finesses de langage ne peuvent être perçues si on ne maîtrise pas les règles de grammaire.</p>

5- Durant votre stage SOPA, quelle part votre tuteur ou tutrice a-t-il/elle consacré à la langue durant votre stage ?

1.	Une grande part
2.	Place moins importante que le reste.
3.	Beaucoup de dictées. Je n'ai pas vu de conjugaison. Du lexique dans les études des textes et pas mal de travaux d'écriture. J'ai assisté aussi à des évals de fin de séquence notamment sur la nouvelle réaliste avec les 4èmes.
4.	Notre tutrice consacrait des séances spécifiques à la langue, en quantité équivalente dans toutes ses séquences. L'apport du lexique se faisait de manière diffuse dans la séquence en fonction des travaux.
5.	La semaine était partagée avec un début de semaine consacré à la littérature, et une fin de semaine consacrée à l'étude de la langue, soit la dernière heure de la semaine avec ses élèves le jeudi et le vendredi. Elle a également mis en place un rituel de conjugaison au début de chaque séance à mon arrivée (qui était un rituel de dictée de septembre à octobre)
6.	La part consacrée à la langue était importante sans être omniprésente. Il ne s'agissait pas d'alourdir le programme des séances qu'avec des points de langue. Mais une bonne séance entière consacrée à cela ainsi qu'un rappel fait, grâce aux contrôles et aux questionnements lors de l'étude d'un texte, permettait aux élèves d'être au point sur ce qu'ils avaient vu.
7.	Je dirais que la moitié de ses cours est consacré à la langue, elle fait un travail remarquable pour les élèves pour qu'il puisse connaître les éléments essentiels.
8.	Il y a consacré une séance sur la totalité de la séquence.
9.	Il y avait des séances entières sur la langue (surtout en 5ème) et le rituel de début de séance (pour les 3èmes et les 5èmes)
10.	Mon tuteur a respecté les recommandations du programme d'une séance de langue par séquence.

11.	Une part importante pour les 6e, mais minoritaire pour les 4e et 3e (juste une leçon/révision en fin de séquence).
12.	Je dirais que cela correspondait à un quart de son enseignement.

6- Lorsque vous serez enseignant, quelle part pensez-vous consacrer à l'enseignement de la langue dans le cours de français lorsque vous l'enseignerez ?

1.	Un bon 30/40% des séances
2.	Assez importante.
3.	Je pense qu'il est nécessaire de voir un point de d'orthographe, de grammaire (ex en 4ème : types et formes de phrase) et de lexique par séquence (lexiques relatifs aux genres littéraires, exprimer le jugement). Les notions telles que l'énonciation ou la narration (les points de vue), les registres sont aussi à découvrir et la conjugaison à presque toutes les séquences. La langue peut suivre une progression et être associée aux notions vues en classe. On l'étudie assidument au lycée désormais.
4.	Je pense consacrer une part non négligeable à l'enseignement de la langue. Une part qui représenterait minimum un quart d'une séquence.
5.	Je pense agir plus ou moins de la même façon que ma tutrice. Je ne tiens absolument pas à ce que la langue passe à la trappe sous le programme de littérature. De ce que j'ai vu, il est plus impératif que jamais de mobiliser les élèves en langue.
6.	Une part importante. Je pense qu'il faut aborder plusieurs pts de langue (grammaire, lexique et orthographe) dans une séquence sans pour autant alourdir le programme.
7.	Tout comme ma tutrice, la moitié de mes cours sera consacré à la langue, quand on constate dans les journaux ou même au sein des ministères, que la langue est peu voire pas du tout maîtrisée. Lorsqu'on voit des chefs d'entreprise se plaindre du trop grand nombre d'employés qui font des fautes, l'enseignement de la langue est essentiel. Il faut aujourd'hui davantage le réhabiliter, ne serait-ce que pour le futur des élèves.
8.	Je pense que cela dépendra vraiment du niveau de la classe. S'il faut reprendre certains points de langue encore fragiles, je le ferai.
9.	Je pense que la méthode utilisée par ma tutrice est relativement bonne car elle permet une mise en place du cours simple et habituel, je pense consacrer certaines séances à la langue qui se prêteront à la leçon.
10.	Je compte moi aussi suivre les recommandations du programme tout en gardant à l'esprit que les séances de lexique peuvent très bien s'intégrer en parallèle à d'autres séances sans y dédier un cours entier et donc faire un peu plus de langue.
11.	Je pense que j'y consacrerai la part qu'il faut, c'est-à-dire, un peu mais pas trop pour ne pas perdre les élèves, ni les démotiver en leur laissant croire que le cours français équivaut à juste de la grammaire.
12.	Je ne sais pas. J'y consacrerai un temps c'est sûr car cela me paraît important, mais je me dis que ce temps sera variable en fonction des élèves que j'aurai dans mes classes. De la même façon, j'essaierai d'adapter ma manière de l'enseigner en fonction des élèves, de trouver ce qui fonctionne.

Annexe 18. Réponses au troisième questionnaire proposé fin avril

1- Votre rapport à la grammaire a-t-il évolué au cours de cette année de formation ? Si oui, comment vous l'expliquez-vous ?

1.	Il est probable que mon rapport à la grammaire ait évolué mais il est difficile d'évaluer exactement dans quelle mesure. Passer du statut d'élève à celui d'enseignant (pendant le stage), produit un changement de perspective très marquant. Ce passage de l'apprentissage à la restitution du savoir acquis est une étape considérable. Désormais, je perçois mieux ce que les élèves attendent d'un enseignant et j'arrive à me mettre à leur place : ce qui est compréhensible, ce qui est stimulant, ce qui est difficile pour eux, réhibitoire ou agréable.
2.	Un peu. J'ai toujours apprécié la grammaire et découvrir de nouveaux mécanismes de fonctionnement linguistique. Mais au cours de cette année, j'ai pris beaucoup moins de plaisir en raison d'un sentiment permanent d'ignorance dans l'intégralité des matières.
3.	Oui, grâce aux simulations cela m'a donné un autre regard sur la matière qui était plus concrète et plus accessible qu'auparavant.
4.	Oui. Les cours de didactique m'ont permis de voir que la grammaire avait un caractère "fini" et qu'il était possible de maîtriser l'ensemble des notions pour les enseigner. Jusque-là, je me centrais beaucoup trop sur "les exceptions".
5.	Mon rapport a grandement évolué et de manière positive. Je pense que c'est dû à mon travail qui comble peu à peu mes lacunes en grammaire, et aussi aux cours de didactique de la langue et de grammaire que j'ai pu suivre cette année.
6.	Je pense que mon rapport à la grammaire a évolué. Je pense que c'est une notion réalisable mais demande beaucoup de travail.
7.	Mon rapport à la grammaire a énormément changé cette année. J'ai appris deux concepts essentiels : j'ai repris à zéro l'étude de la langue, je l'ai donc mieux compris et j'ai appris à l'enseigner. Le fait de devoir l'expliquer à des élèves (donc de manière simplifiée, clarifiée) m'a aidée moi-même à mieux le représenter. La pression du concours et du master y est pour quelque chose.

2- Après cette année, comment pensez-vous que les élèves perçoivent le cours de langue ?

1.	Les élèves savent l'importance de l'acquisition des règles et des normes grammaticales (au même titre qu'en maths ou en langue vivante) mais ils font face à des peurs ou des blocages. Ils peuvent changer d'avis uniquement si ce qu'on leur propose est honnête, humble et bienveillant.
2.	Je ne peux pas m'avancer car cela dépend des profils de classe. Par exemple, les troisièmes que j'ai vus en stage avaient une relation conflictuelle au cours de grammaire tandis que les sixième la percevaient comme un jeu.
3.	Je pense qu'ils peuvent avoir des a priori sur leur capacité et niveau en langue. Mais qui peuvent être surpassés pendant le cours.
4.	Selon moi ça dépend de la manière dont on s'y prend pour la leur enseigner.
5.	Selon moi, tout dépend des dispositifs mis en place, mais si le cours de langue a du sens et des objectifs clairs, les élèves ont des chances de percevoir l'intérêt d'un cours de langue.
6.	Si le cours est rendu ludique et interactif, ils prennent plus de plaisir et sont plus investis.
7.	Je pense qu'il y a deux règles. Tout d'abord dans l'inconscient collectif, la langue est une partie essentielle de l'enseignement du français, elle fait partie du jeu.

	Ensuite je pense que ça peut effrayer les élèves x écrit beaucoup de règles formelles pour une langue complexe. Le côté par cœur peut matcher avec certains élèves.
--	---

3- Quelle est votre impression en cette fin d'année : la séance de langue vous paraît-elle plutôt facile ou plutôt difficile à mener ? Quels obstacles identifiez-vous à présent ?

1.	Indéniablement, la séance de langue est difficile à construire et à mener mais elle peut aussi être un moment d'échange et d'enrichissement. La grande difficulté réside dans la sincérité de la méthode avec laquelle l'enseignant va inviter les élèves à acquérir le savoir.
2.	Ce qui me paraît le plus difficile est de trouver une méthode d'apprentissage ludique qui puisse investir les élèves. Mes plus gros obstacles sont, à mon sens, les repères de progression que je n'arrive pas à retenir. Sans la fiche exhaustive, je suis incapable de concevoir jusqu'à quel point la règle est approfondie chez les élèves. Il est également difficile de rester centré sur une notion quand les élèves présentent encore des lacunes dans les notions préalables.
3.	Après cette année la séance de langue me paraît moins compliqué que je le pensais. Les obstacles sont d'abord d'être au point sur les connaissances en termes de grammaire. Puis, le choix des exercices qui doivent suivre une progression particulière.
4.	J'ai conscience que ça demande un travail de préparation important au préalable et je pense avoir compris les essentiels pour pouvoir préparer et proposer un cours clair aux élèves et m'appuyer sur des exercices cohérents.
5.	Cette année a atténué ma peur des séances de langue grâce aux stages que j'ai menés. Le principal obstacle serait la didactisation efficace des savoirs.
6.	La séance de langue me paraît plus abordable, maintenant que l'on en a compris les enjeux et les attentes
7.	Elle me paraît assez difficile à mener, surtout pour que les élèves assimilent bien toutes les notions et les appliquent dans leur vie personnelle.

4- Si vous deviez à présent expliquer à un élève pourquoi l'enseignement du français comporte un temps consacré à la grammaire, quelles raisons mettriez-vous en avant ?

1.	Je dirais que comprendre les mécanismes de la langue, ses règles et ses fonctionnements, consiste à démystifier les préjugés sur la grammaire. La séance de langue, c'est avant tout un échange, presque un débat sur le langage, passant par des opérations de manipulation de la syntaxe qui peuvent être ludiques. Maîtriser les règles de la grammaire, c'est avant tout maîtriser le langage (oral et écrit).
2.	La capacité à interpréter les documents dans la vie réelle et à ne pas se faire manipuler. La possibilité de s'exprimer de façon si claire que ceux qui écoutent comprennent. La capacité à convaincre avec des arguments construits. Et tout simplement l'épanouissement personnel et le plaisir de la liberté dans l'écriture.
3.	Je mettrais en avant l'importance de la qualité d'expression afin d'utiliser tous les outils à disposition qui puissent au mieux retranscrire ce que l'élève veut exprimer. Qu'il est important socialement et professionnellement d'avoir une bonne expression écrite et cela n'est possible qu'en consacrant du temps au séance de langue. En outre, pour déceler toutes les subtilités de la littérature, il est important de bien connaître la langue.

4.	importance d'un code commun pour parler et comprendre la langue/est essentiel pour bien comprendre le sens d'un texte et permet d'en percevoir les nuances/ permet de progresser dans d'autres matières car c'est une logique, qui, une fois comprise, permet de mieux comprendre la logique d'autres langues ou d'autres matières (mathématique notamment)/ caractère ludique
5.	Le première raison que j'invoquerais serait le fait que la langue est malheureusement discriminante dans la société. Ensuite, je lui dirais que la langue l'aiderait vraiment dans sa vie, à plusieurs niveaux.
6.	La grammaire te permettra d'avoir une meilleure expression orale et écrite.
7.	Pour favoriser l'expression écrite ou orale, l'insertion en société, mieux comprendre les enjeux d'un texte littéraire et les effets de sens.

5- Quelle part pensez-vous consacrer à l'enseignement de la langue dans le cours de français lorsque vous l'enseignerez ?

1.	Une part peut-être plus importante que ce que j'avais imaginé mais surtout plus parsemée.
2.	J'apprécierais y consacrer une heure par semaine un jour fixe ou les élèves savent qu'il s'agit d'un temps dédié à la langue.
3.	Je pense donner une grande part à l'enseignement de la langue.
4.	Un point de langue au minimum abordé dans chaque séquence et un rappel de notions anciennes quand les textes s'y prêtent.
5.	Je pense consacrer plus de place à la langue que plus tôt dans l'année. L'enseignement de la langue est très important, sa place doit donc être revalorisée.
6.	50%
7.	Je ne sais pas trop. Ça dépend de l'échelle. Si on part sur une séquence, je consacrerai une/deux séances de langue à chaque fois.

Annexe 19. Ecriture fictives rédigées en avril

***L'élève sort de la classe de français, après une séance consacrée à un point de langue.
II / Elle se sent...***

E.M.2

L'élève sort de la classe de français, après une séance consacrée à un point de langue. Il se sent serein. Il n'a pas compris ni même forcément cherché à comprendre les contenus d'enseignement, mais qu'importe. À quoi pourra bien lui servir un cours de grammaire ? Alors oui, il n'a rien retenu, mais tout va bien. Le français, ce n'est pas si important.

J.F.2

A l'instant même ou avait retenti la sonnerie, Juliette et Aminata bondirent ensemble vers la sortie. Noyées dans le flot des élèves qui s'acheminaient dans les couloirs du collège, les deux amies éprouvaient de brusques sentiments ainsi qu'une légère euphorie. La perspective du week-end, la cohue étourdissante et le soulagement de la fin de l'heure de cours de grammaire dédié à l'étude des adjectifs constituaient d'évidents motifs de réjouissance. Le réquisitoire prononcé par les deux collégiennes n'avait pris guère plus de temps qu'il ne fallait pour traverser le terrain de basket et rejoindre le portail d'entrée de l'établissement. Et le constat était sans appel : la grammaire était une perfide invention imaginée par le monde des adultes pour humilier les jeunes incompris. Pourquoi fallait-il à tout prix supporter ces leçons fastidieuses ? Aminata, atténuait un peu ces jugements pessimistes, elle trouvait madame Gandac bienveillante et l'avait défendue lors du dernier conseil de classe. Mais Juliette ne l'écoutait plus, entre deux vagues de houle de 4ème, elle avait aperçu Enzo. Le monde s'arrêtait aussitôt de tourner. En rentrant chez elle, sans même remarquer ses parents, Juliette était allée s'allonger sur son lit. En ouvrant les pages de son journal intime, elle s'était mise à relater les émotions neuves et volcaniques qui tiraillaient son cœur. Mais comment raconter avec exactitude ? Comment dire avec précision les désirs et les désordres, les émois et les images ? Tout à coup, elle pensa à madame Gandac et aux listes d'adjectifs. Elle fit une petite récolte, se rappela quelques règles d'accord et parsema son récit de quelques épithètes et de quelques attributs, de très nombreux affectifs.

Un instant, elle releva la tête, le regard fuyant. Alors, la grammaire, ça servait vraiment à ça ? Les mots avaient une identité, un rôle, une classe, une fonction. Tout un petit monde complexe et anodin, familier et élaboré. Toute une faune et une flore de la langue que l'on pouvait utiliser, manipuler pour nous aider à se faire comprendre. Une lueur imperceptible venait de naître.

Bref, Enzo, il était vraiment trop beau...

A.2

Il se sent bien. La grammaire n'est pas sa matière préférée, mais il a l'impression d'avoir compris la notion abordée et a apprécié de manipuler la notion avec les exercices proposés.

J. 2

Il se sent XX du déploiement de la langue qu'il vient de voir. Il se dit peut-être que la « résistance » du français, son opacité, son énigme ne cherche qu'à être exploité.

N.2

Il se sent fatigué car la séance a été riche et dense. Il vient d'avoir cours sur une notion avec laquelle il a toujours eu du mal et qu'il ne maîtrisait pas. Cependant, cette séance lui a permis de construire les connaissances sur cette notion. Elle lui a permis d'avoir un regard nouveau sur ce point de langue qu'il a souvent rencontré. Il se sent au point. La batterie d'exercices à confirmer et consolider cette nouvelle assurance.

C.2

Il se sent bien, mais a sous doute rencontré quelques difficultés. Ces difficultés ont pu être discutées avec l'enseignant. Il se sent plus serein et sait qu'on ne peut pas tout comprendre du premier coup.

Annexe 20. Présentation des quatre écritures fictives comparables entre septembre et avril

E.M.

Écriture 1

L'élève sort de classe de français, après une séance consacrée à un point de langue. Elle se sent aussi sereine qu'à son habitude. Non, elle n'a pas réussi à appliquer les enseignements de son professeur, et non, elle ne compte pas y remédier. Après tout, qu'est-ce qu'une mauvaise orthographe, une mauvaise syntaxe, ou une mauvaise conjugaison pourront bien changer à sa vie ? Alors oui, elle se sent sereine, et elle quitte la classe sans la moindre intention de combler ses lacunes.

Ci-joint mon écrit réalisé sur le temps du déjeuner au collège. Je ne savais pas exactement ce que vous espériez, donc j'ignore si j'ai pu répondre à vos attentes. Je m'excuse d'avance pour le côté presque cynique de mon texte, il reflète un sentiment né suite à deux séances avec une classe de troisième assez compliquée. Ne vous inquiétez pas, j'ai conscience de la diversité chez les élèves.

Écriture 2

L'élève sort de la classe de français, après une séance consacrée à un point de langue. Il se sent serein. Il n'a pas compris ni même forcément cherché à comprendre les contenus d'enseignement, mais qu'importe. À quoi pourra bien lui servir un cours de grammaire ? Alors oui, il n'a rien retenu, mais tout va bien. Le français, ce n'est pas si important.

J.F.

Écriture 1

Il essayait de retenir dans un coin de sa tête les différents points qu'avait abordé madame Riegel, sa professeure de français. Le cours avait duré moins de cinquante minutes mais c'était l'éternité qu'il semblait avoir traversé. Bruno, treize ans, élève dans la classe de 5ème E du collège Jules Ferry de Mortsauf-sur-Cher, repensait aux exclamations poussées par son père, le dimanche précédent, entre le gigot et la salade. A table, lancé dans une discussion de fond interrogeant l'inévitable dégradation des mœurs et la perte des valeurs de la société française post-soixante-huitarde, il avait expliqué à son apathique beau-frère la rigueur orthographique et grammairienne de son propre père et de son grand-père alors que ceux-ci n'avaient guère passé de temps sur les bancs de l'école. « *Tu comprends, Gérard, tonnait-il, les jeunes d'aujourd'hui avec leurs portables et leurs réseaux sociaux ne savent plus écrire qu'en abrégé !* »

L'oncle Gérard, engourdi par l'épaisseur pulpeuse d'un vin rouge ibérique consommé sans modération n'avait rien trouvé à redire. On s'extasia des formulations élégantes et modestes d'antan, des syntaxes équilibrées et bien cadencées, des règles d'accords scrupuleusement respectées et des boucles élancées des graphies au plumier qui sentaient bon le feu de bois et l'encens de l'église. A l'autre bout de la table, le jeune Bruno n'avait rien perdu du sermon paternel. Avec anxiété, il se rappelait son dernier contrôle de grammaire portant sur les expansions du nom et les compléments essentiels du verbe qui lui avait valu un laborieux dix

sur vingt. Bruno était-il moins intelligent que son père, que son grand-père et que son arrière grand-père ? Les règles complexes de la langue française, avec ses exceptions et ses particularismes étaient-elles condamnées à représenter pour lui l'énigme du Sphinx ? Il percevait dans sa mémoire les exercices arides, les tableaux de conjugaison, les textes à trous, les schémas et les efforts désespérés de madame Riegel pour stimuler les élèves de sa classe.

Ecriture 2

A l'instant même ou avait retenti la sonnerie, Juliette et Aminata bondirent ensemble vers la sortie. Noyées dans le flot des élèves qui s'acheminaient dans les couloirs du collège, les deux amies éprouvaient de brusques sentiments ainsi qu'une légère euphorie. La perspective du week-end, la cohue étourdissante et le soulagement de la fin de l'heure de cours de grammaire dédié à l'étude des adjectifs constituaient d'évidents motifs de réjouissance. Le réquisitoire prononcé par les deux collégiennes n'avait pris guère plus de temps qu'il ne fallait pour traverser le terrain de basket et rejoindre le portail d'entrée de l'établissement. Et le constat était sans appel : la grammaire était une perfide invention imaginée par le monde des adultes pour humilier les jeunes incompris. Pourquoi fallait-il à tout prix supporter ces leçons fastidieuses ? Aminata, atténuait un peu ces jugements pessimistes, elle trouvait madame Gandac bienveillante et l'avait défendue lors du dernier conseil de classe. Mais Juliette ne l'écoutait plus, entre deux vagues de houle de 4ème, elle avait aperçu Enzo. Le monde s'arrêtait aussitôt de tourner. En rentrant chez elle, sans même remarquer ses parents, Juliette était allée s'allonger sur son lit. En ouvrant les pages de son journal intime, elle s'était mise à relater les émotions neuves et volcaniques qui tiraillaient son cœur. Mais comment raconter avec exactitude ? Comment dire avec précision les désirs et les désordres, les émois et les images ? Tout à coup, elle pensa à madame Gandac et aux listes d'adjectifs. Elle fit une petite récolte, se rappela quelques règles d'accord et parsema son récit de quelques épithètes et de quelques attributs, de très nombreux affectifs.

Un instant, elle releva la tête, le regard fuyant. Alors, la grammaire, ça servait vraiment à ça ? Les mots avaient une identité, un rôle, une classe, une fonction. Tout un petit monde complexe et anodin, familier et élaboré. Toute une faune et une flore de la langue que l'on pouvait utiliser, manipuler pour nous aider à se faire comprendre. Une lueur imperceptible venait de naître.

Bref, Enzo, il était vraiment trop beau...

A.

Ecriture 1

Waouh, alors cette fois c'était encore pire que d'habitude. Je n'ai vraiment rien compris. Son histoire d'adjectifs indéfinis, de pronoms indéfinis...tout ça devient vraiment trop compliqué pour moi. Adjectifs, pronoms...ça veut rien dire pour moi. Alors si en plus ils sont indéfinis...Et ces exceptions qui n'en finissent pas. Emploi particulier d'autrui, de chacun, de chaque etc etc etc etc etc etc

etc

Non mais ça rime à quoi sérieux ?

Et ça sert à quoi d'apprendre tout ça ? Le PC corrigera tout ça. Ou en tout cas l'essentiel.

Ecriture 2

Il se sent bien. La grammaire n'est pas sa matière préférée, mais il a l'impression d'avoir compris la notion abordée et a apprécié de manipuler la notion avec les exercices proposés.

. *****

J.

Ecriture 1

L'élève sort de la classe de français, après une séance consacrée à un point de langue. Il/elle se sent...

... incroyablement vide, incroyablement zen. L'idée que tous ces codes soient là, sous ses yeux, sous sa langue, sans qu'il s'en aperçoive l'a mis dans un léger état de contemplation. De l'extérieur, au détour d'un couloir, rien ne semble avoir changé, mais lorsqu'on pénètre dans ses pensées, à l'orée d'une phrase dite ou lue, on croirait être en présence d'un sage en formation. Il se sent plus calme de comprendre peu à peu les rouages de cette langue qu'il côtoie quotidiennement. S'élever ainsi, c'est aussi collecter les signes sociaux qui l'entoure. Il les met dans sa poche au cas où. Son combat contre la langue entre dans un nouveau round et cette fois, il pense mieux maîtriser les coups de l'adversaire.

Ecriture 2

Il se sent XX du déploiement de la langue qu'il vient de voir. Il se dit peut-être que la « résistance » du français, son opacité, son énigme ne cherche qu'à être exploité.

Annexe 21. Evaluation du dispositif de simulation par les étudiants du M1 MEEF

Lettres.

Les évaluations complétées sur papier libre sont celles du demi-groupe d'Alexia Bonnet (de 1 à 5), les évaluations complétées sur un papier photocopie sont celles de mon demi-groupe (de 6 à 10).

1-

- Que pourriez-vous dire de dispositif de simulation?
(description rapide, intérêt, lien les...)

- En quelques mots, ce dispositif est un jeu de rôle, on me mise en scène, dans laquelle un étudiant réalise une séance de langue comme s'il était professeur. Les autres étudiants suivent la séance sur la peau d'élèves.

L'intérêt majeur se trouve dans la mise en situation. Ce dispositif permet de s'entraîner à faire et à observer, c'est-à-dire de développer notre posture professionnelle en même temps que notre réflexion sur elle.

Mais les limites seraient la difficulté pour les "élèves" de trouver leur posture. Comment-une dans le jeu d'un élève modèle? un défi? peut-être un engagement dans le "jeu".

Lors de ma simulation, j'ai appris énormément sur la structure didactique de ma séance et sur mes erreurs de postures d'enseignant.

En observant des simulations, j'ai aussi appris sur moi-même. J'étais aussi en réflexion sur ce que j'aurais pu proposer.

Il manquerait peut-être des consignes, ou des ^{des} ~~les~~ consignes méthodologiques qui caractériseraient le moment de simulation.

① → Quel peuvent être les avantages du dispositif de simulation ?

• La simulation consiste à réaliser un cours, sur un sujet et pour un niveau imposé et dans ~~une~~ ~~un~~ temps imparti, devant d'autres étudiants, en s'imaginant dans une vraie classe. Cela nous a permis de travailler ^{et observer} des gestes professionnels ^{divers} tout en devant à chaque cours des points de grammaires et faire le point sur nos connaissances / lacunes.

• Cela permet aussi de voir les pièges à éviter sur chaque notions.

Cependant, la limite est que c'est difficile pour l'étudiant qui passe de réellement être dans une posture pleinement professionnelle : les "élèves" en face ne sont pas des élèves, et il faut le prendre en compte pour le rythme. De plus on ne sait jamais si les questions sont de vraies questions, ou si elles sont là pour nous corriger / piéger, c'est donc dur d'y répondre avec confiance (cela prépara pour l'oral j'imagine).

② Cela m'a permis à titre personnel de revoir / découvrir des notions de grammaire lors des simulations observées et de prendre conscience de la méthodologie "type concours" ou non.

2-

Evaluation du dispositif de simulation

1) Que pouvez-vous dire du dispositif de simulation?

Je trouve que c'est un concept assez ~~intéressant~~ intéressant dans le sens où on se projette dans la posture d'un enseignant. Ça permet de voir jusqu'où on peut aller, surtout lorsqu'on fait face à des "faux élèves". Donc, en tant qu'entraîneur. De fait de fait, forcément, c'est qu'on ne fait pas face à de vrais élèves, donc on ne perçoit pas, voir on n'anticipe pas réellement leur réaction face à telle ou telle notion, je ne me suis pas forcément cru crédible car je sais que les personnes à qui je fais face, ont potentiellement mon niveau, voire, un niveau supérieur.

- 2) Durant ma propre simulation, je me découvre une fois de plus une sorte d'handicap face à la grammaire. Cet handicap ne vient pas forcément d'un problème d'assimilation, simplement que je n'arrive pas à projeter ce que je sais sur d'autres personnes. (Je n'arrive pas à faire des explications claires) Sans doute due à un manque de confiance en moi. Mais c'est bien dans le sens où j'affronte mes peurs, en essayant d'intégrer un automatisme qui me permettra de m'améliorer.

→ Au cours des simulations observées?

Ça m'a surtout permis de réviser des notions "oubliées", "égariés". De piocher aussi des gestes d'enseignant de mes camarades (que ce soit au niveau de l'organisation, qu'au niveau de la posture (du corps)).

①

3-

L'exercice de simulation permet de passer de la théorie à la pratique. L'étudiant joue le rôle d'un professeur et présente des exercices de grammaire, de langue à ses collègues.

Pour moi peut-être, je trouve que c'est un très bon moyen de se confronter aux difficultés d'enseignement, à la réalité de la classe et surtout cela permet de s'entraîner à enseigner, cela place l'élève face à ses propres lacunes / points faibles et lui permet de cibler ce qu'on attend de lui en conditions presque réelles. Le matériel ne nous ferait pas réellement dans la pratique, et exercer permet un peu de pallier à ce manque.

②

J'ai appris que j'avais beaucoup de difficultés avec la langue et que si je n'ai pas des bases solides, je ne pourrais pas expliquer les notions face aux élèves. Il faut donc redoubler d'effort. Ce qui est bien c'est qu'avec le passage des autres, j'ai pu discuter avec des explications simples et une démarche différente. J'ai appris aussi comment se conduit la séance (exercices, leurs intérêts pédagogiques) et je ne le soupçonnerais pas vraiment. L'approche destinée à des jeunes élèves donc plus "simplifiée" que ce que nous l'on voit en cours. Ça m'a un peu réconcilié avec la langue.

③

À part l'expérience des étudiants, je ne vois pas de limites à la simulation. Peut-être le temps.

1) Que pouvez-vous dire du dispositif de simulation?
(Description rapide, intérêt, limites)

La simulation consiste à, au travers d'une notion grammaticale donnée, construire une séance de langue en choisissant un niveau de classe adapté. d'intérêt est de simuler une situation de classe et observer les gestes professionnels de ceux qui passent. On observe également leur progression de cours étant donné que l'on est à la place des élèves. Cela permet à ceux qui passent de pratiquer d'une part de mener une séance de langue, d'autre part, la construction de celle-ci.

2) a) Premièrement, j'ai revu la notion que je devais présenter. Puis, j'ai pu voir quels étaient les points qui pourraient poser problème en situation réelle. J'ai pu ajuster mes explications pour qu'elles soient plus efficaces. Enfin, j'ai pu m'entraîner, au travers de la préparation, à construire le cours avec toutes les étapes nécessaires à une bonne progression.

b) Tout d'abord, j'ai eu des séances sur toutes les notions qui ont été présentées, plusieurs fois même j'ai appris.

J'ai pu également mieux comprendre la progression d'une séance (manipulation, observation, structuration, etc.). J'ai pu remarquer les exercices qui étaient efficaces et ceux qui l'étaient moins. Enfin j'ai mieux intégré les attendus de chaque cycle en terme d'étude de la langue.

- Que pouvez-vous dire du dispositif de simulation?
Description rapide, intérêts, limites.

C'est un très bon travail qui permet une véritable mise en situation, avec quelques dangers. Cela nécessite à mon avis ^{une vigilance} de l'enseignant (l'enseignant) qui supervise les interventions (interprétées par les élèves étudiants)

L'idée de dire : "je pose de la mise en situation" de la part de (étudiants enseignants) / (étudiants élèves) / (prof / élève) est en bon lieu à mettre ^{en avant} au départ de la mise en situation.

- Je ne vois pas d'autres moyens que celui-ci pour préparer "professionnellement" mis à part l'observation de cours en situation.

→ Peut-être dans l'intérêt des étudiants, puis des stagiaires. Faire travailler les séquences et les programmes. Avec insister la séance [longs de séquences] / des œuvres.

des professeurs de ce type spirale. phos pas?

2) Que pensez-vous avoir appris?

a) à l'occasion de ma propre situation?

Une difficulté à tout gérer, peut-être aussi une difficulté à l'échec, une difficulté personnelle que je connais (RQTH d'une oreille sourde) et donc une difficulté d'écoute

Une perte de moyens devant une succession de destabilisation, peut-être celle d'un jury de Capes et de laquelle j'ai ne sais pas encore surmonter.

b) au cours des simulations observées.

- L'absence de "visage" des ~~élèves~~ ^{étudiants} en situation peut être

travaux de montrer des parts d'eux-mêmes par 'ils prennent soin de discriminer de la vie de tous les jours.

- Capacité à s'adapter, à admettre "non verbaux" donc humbles, capacité à montrer un processus de fond didactique voire pédagogique.

3) Parfois un manque d'écoute des propositions mais tout le monde a ses limites.

Evaluation du dispositif de simulation

1. Comment évalueriez-vous le dispositif de simulation ? intérêts, limites.

Il s'agit d'un exercice très ludique, qui à mon sens a développé, en plus d'une expérience de classe, une entraide entre les étudiants qui s'investissent dans la pédagogie des autres.

2. Que pensez-vous avoir appris

a- à l'occasion de votre propre simulation ?

Malheureusement, en passant la première, je n'avais pas saisi l'exercice, j'ai plus appris des simulations des autres.

b- au cours des simulations observées ?

Elles m'ont permis de me poser des questions en tant qu'élève.

3- Qu'auriez-vous aimé modifier dans le dispositif ?

Peut-être une mise en place plus tôt dans l'année ?
Sinon il est très bien ainsi.

Evaluation du dispositif de simulation

1. Comment évalueriez-vous le dispositif de simulation ? intérêts, limites.

l'exercice de simulation m'a servi très formatrice et représente un rare cas de pratique d'enseignement dans le cursus du Master. Il permet de se confronter réellement à cette pratique, à expérimenter, à tenter des expériences didactiques et pédagogiques tout en demeurant dans un cadre bienveillant et sécurisé. J'estime que ce temps là est particulièrement précieux autant en étant à la place de l'enseignant qu'à celle de l'étudiant. Ces deux places permettent de prendre du recul, d'analyser, de considérer les choix didactiques puis et c'est une très bonne chose!

2. Que pensez-vous avoir appris

a- à l'occasion de votre propre simulation?
La simulation a été profitable d'abord dans l'efficacité à organiser une séance en co-animation. La séance à deux est très enrichissante on voit les choses autrement, on se complète, on improvise à deux etc... Le temps d'enseignement P.E.P. m'a montré aussi toute l'importance de diversifier les approches (oral, écrit, phase de manipulation, innovations etc...)

b- au cours des simulations observées ?

L'observation des autres séances permet de prendre du recul et de s'interroger sur l'organisation de la parole enseignante sur les gestes les postures, dicter les poses et les fragilités dans un cadre très bienveillant. Observer ses camarades implique un "effet miroir", on se demande "comment aurais-je fait à ma place?" et cela nous pousse à chercher ce que de véritables élèves comprennent ou non.

3- Qu'auriez-vous aimé modifier dans le dispositif ?

Evaluation du dispositif de simulation

1. Comment évalueriez-vous le dispositif de simulation ? intérêts, limites.

L'idée du dispositif est très intéressante, je pense même qu'on devrait en faire plus. Il manque davantage de cours pratiques.

2. Que pensez-vous avoir appris

a- à l'occasion de votre propre simulation ?

J'ai appris à gérer davantage le stress et les questions compliquées en classe.

b- au cours des simulations observées ?

J'ai pu voir des façons de faire cours de façon originale.

3- Qu'auriez-vous aimé modifier dans le dispositif ?

J'aurais aimé qu'il y en ait plus et pas seulement pour des séances de langue et la place de cours multiples.

Evaluation du dispositif de simulation

1. Comment évalueriez-vous le dispositif de simulation ? intérêts, limites.

Il est intéressant d'être mis en situation de faire un cours de langue et de le préparer au préalable.
Intérêt du petit groupe (demi-groupe) par rapport à un stress éventuel

2. Que pensez-vous avoir appris

a- à l'occasion de votre propre simulation ?

/

b- au cours des simulations observées ?

- différentes manières de s'adresser aux élèves, de leur répondre...
- " " " d'aborder les notions...

3- Qu'auriez-vous aimé modifier dans le dispositif ?

Peut être que passer seul serait mieux, car ça met dans les conditions réelles de la profession...

Evaluation du dispositif de simulation

1. Comment évalueriez-vous le dispositif de simulation ? intérêts, limites.

intérêts → nous mettez en situation d'enseigner, se confronte
aux difficultés pour mieux les appréhender
→ fait des révisions sur les notions
→ voir différentes manières d'enseigner

limites → compliqué de passer par 2

2. Que pensez-vous avoir appris

a- à l'occasion de votre propre simulation ?

→ gères la parole, le débit
→ faire face à l'imprévu

b- au cours des simulations observées ?

→ différentes manières d'aborder les séances
→ ≠ supports

3- Qu'auriez-vous aimé modifier dans le dispositif ?

peut être passer un par un → car la parole est
parfois inéquitable

Evaluation du dispositif de simulation

1. Comment évalueriez-vous le dispositif de simulation ? intérêts, limites.

→ à faire aussi pour les autres scénos, même les plus littéraires

Intérêts:

- ↳ voir d'autres manières d'enseigner et d'autres dispositifs
- ↳ avoir \neq idées pour nos prochains scénos ^{direct}
- ↳ avoir un retour sur notre simulation et pouvoir s'améliorer avant même d'être devant les élèves

2. Que pensez-vous avoir appris

a- à l'occasion de votre propre simulation ?

du ser plus de place au tps de manipulation.
Ne pas prendre de la sin les élèves dans ce tps de "lâcher-prise"

Mieux gérer le tableau

b- au cours des simulations observées ?

Différents manières de faire et idées pour nos scénos de l'année prochaine

Être dans le rôle de l'élève remet un recul qui est nécessaire lorsqu'on élabore les scénos. Ne pas plaquer toutes les connaissances, ne pas forcer. Penser la didactique !

3- Qu'auriez-vous aimé modifier dans le dispositif ?

Refaire plusieurs simulations avec des actions \neq
" mais partage individuel