

Dimensions de l'objet institutionnalisées et intentions de l'enseignant : quelle cohérence ?

> **Véronique Marmy Cusin**

FPSE, Université de Genève, HEP, Fribourg (Suisse)

RÉSUMÉ • Texte du résumé en français.

Cette contribution tente de mettre en lien dimensions institutionnalisées d'un objet grammatical, la cohésion nominale, et intentions nommées par les enseignants. Elle s'insère dans une recherche plus large qui cherche à mieux comprendre l'enseignement de cette notion grammaticale, articulé à la production d'un récit d'aventure.

Nous nous ancrons clairement dans le champ de la didactique du français mais nous nous intéressons aussi à l'approche de la psychologie ergonomique. Ainsi, nous centrons notre analyse sur les gestes des enseignants et sur leurs discours. Notre but est de reconstruire autant les processus d'action que les logiques sous-jacentes d'un enseignement articulant production et réflexion sur la langue.

Nos analyses montrent que les institutionnalisations donnent des informations importantes sur le savoir enseigné et peuvent être mises en lien avec les intentions que l'enseignant vise. Néanmoins, certaines intentions dépassent l'apprentissage des élèves et restent invisibles dans l'action.

MOTS-CLÉS • enseignement articulé de la grammaire et de la production textuelle, cohésion nominale, gestes de l'enseignant, institutionnalisations, intentions de l'enseignant

Le présent texte tente de mieux appréhender l'objet enseigné au travers du geste d'institutionnalisation et les liens qui peuvent être fait avec les intentions des enseignants. Il s'insère dans une recherche plus large qui cherche à développer et à mieux comprendre l'enseignement de la grammaire, articulé à une production textuelle. En effet, depuis plus de

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle



trente ans, les prescriptions officielles, notamment en Suisse romande (Besson, Genoud, Lipp, & Nussbaum, 1979; CIIP, 1989), demandent aux praticiens d'enseigner le français comme une unité articulée autour de finalités multiples mais reliées. Ainsi, l'enseignement de la grammaire apparaît comme une activité réflexive liée à l'activité de communication ; il devrait « amener l'élève à observer les caractéristiques de sa langue, et à en induire les régularités puis à codifier les connaissances acquises en termes grammaticaux » (Reichler-Béguelin, 2000, p. 72).

Si ce souci d'articulation reste fondamental en didactique des langues (notamment, Chartrand, 1996; Léon, 1998; Schneuwly, 2004; Tisset, 2005; Bronckart, Bulea, & Puoliot, 2005) avec pour objectif le transfert des connaissances, certains auteurs soulignent l'importance d'une certaine autonomie de chacune des sous-disciplines du français et l'extrême difficulté à mobiliser les savoirs construits en situation (Schneuwly, 1998). Cette articulation suscite aussi de nombreuses réticences chez les praticiens.

Commentaire [M1] :

1. Contextualisation

Notre recherche s'est construite à partir de ce questionnaire et a pour objectif de décrire et de mieux comprendre la pratique d'enseignantes¹ primaires, dans une situation bien précise, celle d'articuler la production d'un récit d'aventure au développement d'un comportement langagier spécifique, la cohérence nominale des personnages du récit. Notre dispositif s'allie aussi à un dispositif d'ingénierie autour d'une séquence didactique construite par la chercheuse, réappropriée dans des après-midis d'échanges et mise en œuvre par les participantes.

Dans le cadre de cette présentation, nous centrons notre analyse sur l'objet enseigné et plus spécifiquement sur la façon dont les enseignantes y font référence dans les institutionnalisations mises en œuvre ainsi que les liens possibles avec les intentions nommées (discours entre participantes et avec la chercheuse). Ce questionnaire nécessite quelques clarifications afférant à l'objet enseigné, au geste d'institutionnalisation et aux intentions de l'enseignant.

¹ Dans cette présentation, nous utilisons le féminin pour nommer les participants à la recherche, même si, dans les faits, il s'agit de trois enseignantes et d'un enseignant des degrés 3 à 6^{ème} primaire.

2. Cadrage théorique

2.1. Un objet grammatical à enseigner, la cohésion nominale

Pour construire notre dispositif d'ingénierie, nous avons choisi un objet de grammaire textuelle, la cohésion nominale des personnages, dans le cadre de la production d'un récit d'aventure. Ce choix a été guidé par une volonté de dépasser une grammaire de la phrase et d'englober des savoirs plus complexes touchant à l'organisation du texte et au sens de ce qui est communiqué. De plus, choisir de travailler la cohésion nominale à travers l'étude de la manière dont sont repris les personnages au fil d'un récit permet à la fois de rester centré sur la production du récit et de toucher à de multiples notions de grammaire (groupe nominal, pronoms, déterminants) et de vocabulaire (variété, hyponymie, synonymie, dictionnaire).

Nous pouvons résumer l'objet à enseigner par trois dimensions définies par Bucheton (1994) :

- dimension liée au système de la langue (inventaire des outils langagiers utilisés comme reprises) ;
- dimension textuelle et sémantique (désignation des personnages au fil du récit) ;
- dimension stylistique (effets de transparence ou d'ambiguïté pour reprendre les personnages).

Ces différentes dimensions ont été reprises au fil des activités de la séquence didactique proposée².

2.2. Le geste d'institutionnalisation

Pour l'observation et l'analyse des gestes de l'enseignant, nous nous référons en priorité au cadre défini par l'équipe du GRAFE (Groupe romand d'analyse du français enseigné, Schneuwly & Dolz, 2009).

Nous retenons que la notion de geste professionnel renvoie aussi bien à la gestuelle et au corps qu'à un savoir-faire professionnel. Si nous avons observé les quatre gestes³ définis par Schneuwly et Dolz, nous focalisons ici notre analyse sur le seul geste d'institutionnalisation.

Le but de ce geste est de créer un savoir commun à la classe, légitimé par la culture de la discipline et de recontextualiser le savoir construit dans

² Sept activités liées au système de la langue ; huit activités liées à la dimension textuelle et sémantique ; trois activités liées à la dimension stylistique.

³ Soit la mise en place de dispositifs didactiques, la régulation des apprentissages, la mise en mémoire et le geste d'institutionnalisation

Commentaire [BS2] : Vue l'importance de ce concept, il me semble que tu devrais le traiter un peu plus en détail. Etant donné que tu analyses les quatre gestes dans la figure, tu dois brièvement les mentionner ici.

des situations futures. Selon Schneuwly et Dolz (2009, p. 97), les institutionnalisations sont souvent marquées par des aspects de modalisation/prescription et prennent la forme d'un « arrêt, de suspension ou de parenthèse dans l'avancement du temps didactique ».

Nous nous intéressons ici au geste d'institutionnalisation parce qu'il fixe de manière explicite et conventionnelle le statut du savoir en construction (Schneuwly & Dolz) et permet ainsi de mieux appréhender le savoir réellement enseigné.

2.3. Les intentions de l'enseignant

L'analyse de la pratique enseignante peut donc s'attacher à la tâche effective et aux gestes mis en œuvre. Mais les gestes de l'enseignant font aussi l'objet d'une dynamique de régulation, partiellement imprévisible, partiellement pré-pensée et ajustée en fonction des intentions des enseignants (Clot, Faïta, & Scheller, 2000; Goigoux, 2006, 2007). Pour tenter d'éclairer les décisions prises par l'enseignant avant, pendant, après l'action, le chercheur peut notamment⁴ s'intéresser aux intentions et aux objectifs d'action que l'enseignant se donne. Goigoux explique en effet que l'enseignant agit en fonction de finalités multiples qui peuvent être résumées ainsi : l'élève (sur le plan cognitif et social), le cadre institutionnel (autres acteurs) et l'enseignant lui-même.

Nous défendons aussi l'idée que les intentions de l'enseignant sont en partie inhérentes à un système de représentations plus larges, à juste titre nommées fonctionnelles par Leplat (1985, reprenant Ochanine et Vermersch, 1981). Ces représentations sous-tendent et déterminent la planification et le guidage de l'action ; elles peuvent être définies par les caractéristiques suivantes: sélectives et orientées vers la réalisation d'un objectif, instables, non scientifiques et en partie inconscientes (Leplat, 1985; Beckers, 2008). L'enseignant va donc agir en utilisant la solution qui lui paraît la plus vraie (cadre interprétatif) , la plus efficace (cadre pragmatique) et la plus acceptable (cadre prescriptif) pour atteindre l'objectif visé (Vanhulle, 2009), tout en étant conscient (ou non) qu'il aurait pu choisir un autre chemin.

Commentaire [M3] : Il faut reprendre encore cela pour mieux amener le focus sur les intentions.

3. Brèves indications méthodologiques

Dans cette présente contribution, nous avons procédé à une analyse

⁴ Dans le cadre de notre analyse des discours, nous nous intéressons aussi aux difficultés anticipées ou observées, aux tentions nommées ainsi qu'aux représentations de l'objet, de l'apprentissage des élèves, de son action pédagogique ou des autres acteurs.

plurielle, dans laquelle nous distinguons deux focus :

- Le premier focus s'oriente sur l'action enseignante elle-même et plus particulièrement sur le geste d'institutionnalisation, geste qui fixe de manière explicite et conventionnelle l'objet enseigné. Ce geste a été observé aux travers de trois leçons filmées chez chaque participante à la recherche. Ces trois leçons étaient centrées spécifiquement sur les reprises anaphoriques des personnages du récit et s'inscrivaient dans une séquence didactique plus large visant la production d'un récit d'aventure, transposition didactique (Bronckart, 1989) de la séquence proposée par la chercheuse.
- Le deuxième focus se centre sur les intentions nommées par les enseignantes avant et après l'action. Ces intentions ont été identifiées à partir de traces objectives langagières observées⁵ dans les interactions entre participantes et chercheuse (enregistrements audios transcrits de 4 après-midis en groupe, dont 2 avant l'action, et d'un entretien d'autoconfrontation).

4. Présentation des résultats

4.1. Le geste d'institutionnalisation parmi les quatre gestes observés

Dans un premier temps, nous analysons de manière descriptive la place du geste d'institutionnalisation parmi les trois autres gestes observés⁶. Cette analyse s'est faite à partir des données des trois leçons filmées et transcrites. Ce geste a été identifié dans le cours de l'action à l'aide de caractéristiques définies par Schneuwly et Dolz (2009) :

- adressé au collectif,
- idée de généralisation,
- marques de modalisation/prescriptions,
- décontextualisation d'un savoir émergent vers un savoir collectif et recontextualisation de ce savoir dans de nouvelles situations.

La figure 1 a été construite grâce au logiciel « Transana⁷ » qui permet de sélectionner des épisodes de leçons en fonction de mots-clés (ici, les

Commentaire [BS4] : Faire quatre sous-chapitres en fonction des analyses. Ou alors :

4.1. Les institutionnalisations
4.1.1. Descriptions générale
4.1.2, etc.

4.2. Institutionnalisation et intentions

⁵ Par exemple « je/on voulais/t /veux/t », « mon but, c'est/était ... », « j'ai essayé ... », « l'objectif, c'est/était ... », « c'est/était pour ... », « on espère qu'ils ... »

⁶ Soit la mise en place de dispositifs didactiques, la régulation des apprentissages et la mise en mémoire

⁷ www.transana.org

quatre gestes observés). La figure montre les trois leçons filmées de chaque pratique, mises en continuum pour des raisons pratiques.

On met ainsi en évidence que l'institutionnalisation est un geste très court et peu présent dans la pratique filmée de toutes les enseignantes observées (en jaune dans la figure 2). Ce geste ponctue l'action de trois enseignantes observées, notamment chez une participante (Steph), alors qu'il reste très peu présent dans la pratique de Camille.

Figure 1 : Gestes fondamentaux mis en œuvre par les quatre enseignantes observées⁸



4.2. Les dimensions de l'objet institutionnalisés

Nous procédons ici à une catégorisation des contenus institutionnalisés en fonction des dimensions de l'objet définies par Bucheton (1994). Le tableau 1 montre les catégories utilisées et le nombre d'occurrences observées par catégorie ainsi que le nombre d'enseignantes

⁸ Schémas issus du programme d'analyse de données « Transana » : www.transana.org
Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

institutionnalisant chaque catégorie. Ces analyses mettent en évidence que la majorité des institutionnalisations sont en lien avec des aspects textuels et sémantiques. Les enseignantes observées insistent sur la nécessité de trouver des désignations riches pour améliorer le texte et caractériser les personnages du récit et, dans une moindre mesure, sur la difficulté à comprendre le texte, à se faire une bonne image du personnage si les désignations utilisées sont peu précises, répétitives. Elles font rarement référence au système de la langue (4/31) ou à des aspects stylistiques (4/31) dans leurs institutionnalisations.

Tableau 1 : Dimensions institutionnalisées

	Institutionnalisations	
	Td.	N.ens
Dimension de l'objet « reprises anaphoriques »		
Sur le plan textuel et sémantique	23	44
Maintien de la compréhension du texte dans le choix des reprises	5	2/4
Variété du contenu dans le choix des reprises et enrichissement du texte	15	4/4
Informations supplémentaires sur le personnage	3	2/4
Fonctions des désignations dans un texte	0	0/4
Mise en évidence des désignations utilisées	0	0/4
Construction d'un outil au service du texte	0	0/4
Compréhension reprise/ référents	0	0/4
Sur le plan du système de la langue	4	2/4
Catégorisation des reprises anaphoriques	1	1/4
Substitution lexicale par relation de synonymie	2	1/4
Terminologie	1	1/4
Variété des reprises nominales et pronominales	0	0/4
Faire des liens avec la grammaire	0	0/4
Utilité des reprises nominales	0	0/4
Sur le plan stylistique	4	2/4
Utilisation de reprises jouant l'ambiguïté	3	2/4
Comparaison entre transparence et ambiguïté	1	1/4
Surprendre les élèves par un texte « ambigu »	0	0/4
Total	31	4

4.3. Les outils langagiers utilisés pour parler de l'objet à construire

Nous analysons ici les procédés langagiers utilisés pour parler de l'objet à construire en fonction des trois mêmes dimensions. Le tableau 2 comptabilise les procédés langagiers utilisés pour parler des reprises anaphoriques ainsi que le nombre d'institutionnalisations et d'enseignantes institutionnalisant chaque dimension.

Tableau 2 : Procédés langagiers utilisés dans les institutionnalisations

Dimension	N. d'institutionnalisation	N. d'ens.	Procédés langagiers utilisés pour parler de l'objet					TOTAL
			Pronom démonstratif	Métalangage spécifique	Substitution lexicale	Périphrase	Autre pronom	
Dimension textuelle et sémantique	23	4	47	23	26	14	13	122
Dimension liée au système de la langue	4	2	3	16	4	10	1	34
Dimension stylistique	4	2	5	4	2	2	1	14
TOTAL	31	4	55	43	32	26	14	170

Ces analyses mettent en évidence que pour institutionnaliser les dimensions textuelles et sémantiques, les enseignantes observées

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle



utilisent surtout des pronoms démonstratifs (reprises ou déictiques en lien avec des indices non verbaux pointant des moyens précis présents dans la classe). Pour institutionnaliser cette première dimension, elles utilisent aussi un vocabulaire spécifique ainsi que la substitution nominale.

Dans les institutionnalisations liées au système langagier, les deux enseignantes observées utilisent surtout un métalangage grammatical de la phrase (groupe nominal, pronoms, déterminants) ainsi qu'un procédé anaphorique particulier, la périphrase⁹. Ce procédé a été utilisé régulièrement par une enseignante en alternance avec d'autres reprises ; il permet de nommer le savoir en utilisant les verbes « désigner », « reprendre » ou « nommer » tout en mettant l'accent sur la fonction des reprises utilisées (par exemple « la variété des mots qu'on utilise pour parler de chacun des personnages »). Par ce procédé langagier, l'enseignante semble chercher à capter l'attention de l'élève et à lui parler du savoir à construire avec des mots qu'il comprend. Aussi, utiliser la périphrase en alternance avec un vocabulaire spécifique pourrait être une stratégie observée intéressante pour permettre à l'élève de bien comprendre le savoir en train d'être construit.

4.4. Quels liens peut-on faire entre le contenu des institutionnalisations et des intentions nommées

Nous analysons ici le contenu des institutionnalisations et des intentions nommées en fonction des trois dimensions de l'objet définies par Bucheton (1994).

Tableau 3 : Comparaison entre dimensions institutionnalisées et intentions nommées

	Institutionnalisations		Intentions	
	Tot.	N.ers	Tot.	N.ers
Dimension de l'objet « reprises anaphoriques »				
Sur le plan textuel et sémantique	23	44	52	44
Maintien de la compréhension du texte dans le choix des reprises	5	24	16	3/4
Variété du contenu dans le choix des reprises et enrichissement du texte	15	44	21	3/4
Informations supplémentaires sur le personnage	3	24	4	2/4
Fonctions des désignations dans un texte	0	04	0	0/4
Mise en évidence des désignations utilisées	0	04	4	1/4
Construction d'un outil au service du texte	0	04	3	1/4
Compréhension et liens entre reprises et référents	0	04	1	1/4
Sur le plan du système de la langue	4	24	16	3/4
Catégorisation des reprises anaphoriques	1	14	1	1/4
Substitution lexicale par relation de synonymie	2	1/4	0	0/4
Terminologie	1	1/4	1	1/4
Variété des reprises nominales et pronominales	0	04	2	1/4
Liens avec la grammaire de la phrase	0	04	7	3/4
Utilité des reprises nominales	0	04	2	1/4
Sur le plan stylistique	4	2/4	2	1/4
Utilisation de reprises jouant l'ambiguïté	3	2/4	0	0/4
Comparaison entre transparence et ambiguïté	1	1/4	1	1/4
Surprendre les élèves par un texte « ambigu »	0	04	1	1/4
Total	31	4	67	4

Le tableau 3 répertorie leur nombre ainsi que le nombre d'enseignantes

⁹ La périphrase est définie ici comme un procédé de reprise, soit une tournure de phrase plus complexe dont l'idée pourrait se résumer en un seul mot ; la périphrase s'apparente parfois à la définition du mot ou à sa description. Nous avons intégré dans cette catégorie les reprises avec pronom relatif définissant l'objet enseigné.

concernées par chaque catégorie.

Dans leurs intentions, les enseignantes nomment à nouveau prioritairement des aspects textuels et sémantiques, notamment une centration sur l'utilisation de reprises variées pour faciliter la compréhension. Cependant, elles insistent aussi sur des aspects langagiers, notamment en soulignant leur volonté de faire des liens avec les notions grammaticales connues des enfants pour faciliter les transferts et donner du sens à ces apprentissages grammaticaux.

Parfois, elles y ajoutent des intentions didactiques ou en lien avec l'objet enseigné. Une enseignante par exemple précise qu'elle n'a pas utilisé le terme « reprise anaphorique » parce qu'elle le jugeait trop complexe. Plusieurs d'entre elles justifient certains choix par une volonté de varier les activités et de maintenir la motivation du groupe-classe.

De même, certains discours mettent en évidence des intentions qui dépassent l'apprentissage des élèves et le savoir à construire :

- Par exemple, une enseignante explique ainsi le temps passé à réinvestir les savoirs directement dans l'amélioration des productions: « garantir que ce qu'on va éditer/ et pis qui soit lu par les parents/ (...) que ça ait quand même de l'allure/ (...) qui donne une image de l'école où/ on écrit correctement/. » (Claude, autoconfrontation 2, 47658). Alors qu'en observant sa pratique, nous faisons l'hypothèse que son intention était surtout liée au réinvestissement et au transfert des connaissances, intention qu'elle nomme aussi d'ailleurs.
- Cette autre enseignante nomme une autre préoccupation, liée au contexte de la recherche en affirmant son envie de retrouver dans sa pratique des aspects discutés en groupe avant la mise en oeuvre:
 - « E.4. elle dit/ mais il écrit/euh/ il a un pantalon/ il a un pull machin/.. et pis/ j'sais pas/ si c'est / Milou ou si c'est /... donc c'est vraiment/ l'exemple type qu'on cherchait/ euh/. de la problématique des reprises/ quoi/
 - A. ouais/ d'accord/ ok/ pis c'est un enfant qui le souligne/ quoi/
 - E.4. ouais/ j'étais contente/
 - A. t'étais contente qu'au moins ça apparaisse/ à un endroit/
 - E.4. ouais » (Dominique, autoconfrontation, 8789).

5. Conclusion

Pour conclure, nous pouvons affirmer que, quand l'enseignant institutionnalise régulièrement le savoir en construction, il nous donne des informations importantes sur le savoir enseigné ; celles-ci peuvent être mises en lien avec les intentions que l'enseignant vise. Néanmoins,

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle



comme l'ont déjà montré plusieurs chercheurs (Clot et al., 2000; Goigoux, 2006, 2007), les prises de décision de l'enseignant ne sont pas uniquement guidées par des objectifs d'apprentissage mais aussi par des considérants plus larges, invisibles dans l'action.

Dans un contexte de mise en œuvre d'une séquence mettant en lien production textuelle et apprentissage structuré sur la langue, les quatre enseignantes observées centrent leurs intentions et leurs institutionnalisations sur l'utilisation de ressources langagières au service de la production textuelle. Dans ce cadre-là, faire de la grammaire reste un moyen de faciliter le transfert d'apprentissages construits ultérieurement et de leur donner du sens mais non de construire des connaissances ciblées sur la langue ou de réfléchir au style à utiliser pour reprendre les personnages au fil du récit.

Véronique MARMY CUSIN [marmyv@eduf.ch]

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BECKERS, J. (2008). Conceptualiser ses pratiques professionnelles: un complément à l'appropriation des savoirs de recherche. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay (Éd.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (p. 229-242). Bruxelles: De Boeck.
- BESSON, M., GENOUD, M., LIPP, B., & NUSSBAUM, R. (1979). *Maîtrise du français*. Lausanne: Office romand des éditions et du matériel scolaire.
- BRONCKART, J. (1998). La transposition didactique : Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice, *Pratiques* (97-98), 35-58.
- BRONCKART, J., BULEA, E., & PUOLIOT, M. (2005). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq: PU Septentrion.
- BUCHETON, D. (1994). Décloisonner ou comment mettre la langue, le langage, le texte à distance, *Le français aujourd'hui* (107), 60-65.
- CHARTRAND, S. (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : propositions didactiques*. Montréal: Logiques.
- CIIP. (1989). *Plan d'études romand pour les classes de 1re à*

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle



- 6e année. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- CLOT, Y., FAÏTA, D., & SCHELLER, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité, *Pistes. Réflexion sur la pratique* (vol.2 no 1). Retrouvé de www.pistes.uqam.ca
- GOIGOUX, R. (2006). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie, *Revue française de pédagogie* (138), 125-134.
- GOIGOUX, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Education & Didactique* (vol. 1, no 3), 47-70.
- LEON, R. (1998). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*. Paris: Hachette Education.
- LEPLAT, J. (1985). Les représentations fonctionnelles dans le travail, *Psychologie française* (30-3/4), 269-275.
- REICHLER-BEGUELIN, M. (2000). *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles: De Boeck Duculot.
- SCHNEUWLY, B. (2004). Plaidoyer pour le "français" comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. Présenté aux Actes du 9ème Colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF), Québec: Université Laval.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: PU Rennes.
- SCHNEUWLY, B. (1998). Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français. Dans J. Dolz & J. Meyer (Éd.), *Activités métalangagières et enseignement du français : actes des Journées d'étude en didactique du français* (p. 267-272). Bern: Lang.
- TISSET, C. (2005). *Observer, manipuler, enseigner la langue au cycle 3*. Paris: Hachette éducation.
- VANHULLE, S. (2009). Des savoirs en jeu au savoir en je.

Cheminevements réflexifs et subjectivation des savoirs chez
de jeunes enseignants en formation. Bern: P. Lang.

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle

