

# Pratiques courantes de l'enseignement grammatical : les cas des objets complément de nom et valeurs des temps du passé

*Véronique Marmy Cusin*<sup>1\*</sup>, *Roxane Gagnon*<sup>2</sup>, *Anouk Darne-Xu*<sup>3</sup>, et *Ecaterina Bulea Bronckart*<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Haute école pédagogique Fribourg, Rue de Morat 36, 1700 Fribourg, Suisse

<sup>2</sup> Haute école pédagogique Vaud, Avenue de Cour 37, 1014 Lausanne, Suisse

<sup>3</sup> Université de Genève, FPSE, Pavillon Mail, boulevard du Pont-d'Arve 40a, 1205 Genève, Suisse

**Résumé.** Cette contribution s'inscrit dans un projet d'envergure s'intéressant à l'enseignement grammatical en Suisse romande. Elle vise à documenter les pratiques courantes des enseignant·e·s concernant deux objets grammaticaux – le complément de nom et les valeurs des temps du passé – dans deux degrés de la scolarité obligatoire (avant-dernière année du primaire et deuxième année du secondaire). Adoptant une perspective méthodologique compréhensive, les analyses identifient les démarches d'enseignement privilégiées ainsi que les dimensions des objets mobilisées par les enseignant·e·s pour les deux objets grammaticaux retenus. Accordant à cette analyse un double statut, celui de documentation des pratiques et de base d'orientation en vue de l'élaboration de séquences d'enseignement qui articulent grammaire et textualité, l'article met en évidence les caractéristiques récurrentes des pratiques courantes avant d'esquisser des pistes pour l'élaboration de séquences d'enseignement à la fois innovantes et se situant à la « bonne distance » de ces pratiques.

**Abstract. Current Practices in Grammar Teaching: The Cases of Noun Complement and Past Tense Values.** This paper is part of a large-scale project on grammar teaching in French-speaking Switzerland. It aims at documenting teachers' current practices concerning two grammatical objects - the noun complement and the values of past tenses - in two levels of compulsory education (penultimate year of primary school and second year of secondary school). Adopting a comprehensive methodological perspective, the analyses identify the preferred teaching approaches as well as the object dimensions highlighted by teachers for the two selected grammatical objects. We consider this analysis from a double point of view: as a documentation highlighting recurring characteristics of current teaching practices, and as the basis of the elaboration of teaching sequences that are both innovative and at the "right distance" from current practices

---

\* [veronique.marmy@edufri.ch](mailto:veronique.marmy@edufri.ch)

Notre contribution porte sur l'enseignement de la grammaire et prend appui sur un ensemble de résultats d'un projet de recherche en cours<sup>1</sup> dont l'objet est l'articulation entre grammaire et textualité. Dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue première, la grammaire est une discipline à laquelle on associe aujourd'hui deux grandes finalités : construire chez les élèves une représentation systémique de la langue et développer des compétences utiles pour la production et la compréhension des textes (CIIP, 2010). Que ces finalités soient envisagées de manière hiérarchisée, en concevant la grammaire au service de l'écriture ou, plus largement, de la textualité (cf. Bronckart & Sznicer, 1990 ; Nadeau & Fisher, 2006), ou de manière interactive sous forme de va-et-vient entre grammaire et production et compréhension de textes (cf. Chartrand, 2012a ; Bulea Bronckart, 2015 ; Bulea Bronckart, Gagnon, & Marmy Cusin, 2017), l'enseignement grammatical poursuit à la fois un objectif praxéologique, lié aux activités langagières d'expression et de compréhension, et un objectif gnoséologique, lié à la construction de savoirs relatifs au fonctionnement de la langue, ce qui implique l'observation de ce fonctionnement, sa conceptualisation et sa codification sous forme de métatermes, règles et procédures.

Ancré dans la perspective interactive mentionnée ci-dessus, le projet dont il est question (voir Bulea Bronckart, 2020, pour une description d'ensemble) est conduit dans plusieurs cantons romands et comporte deux grandes phases :

- une phase d'analyse de pratiques courantes, qui inclut l'analyse du contexte, notamment des documents prescriptifs et des ressources didactiques à disposition des enseignant·e·s, l'observation et l'enregistrement de pratiques courantes de classe, des entretiens avec les enseignant·e·s concernés à propos des leçons observées, le recueil et l'analyse des productions des élèves lors de ces leçons ;
- une phase d'ingénierie didactique, qui comprend l'élaboration de séquences d'enseignement innovantes articulant dimensions syntaxiques et textuelles et portant sur deux objets grammaticaux contrastés, le test de ces séquences en classe, puis leur réélaboration en vue d'une diffusion plus large.

Sur cette double base, un des objectifs théoriques du projet est de parvenir à dégager un schéma d'ingénierie réinvestissable plus généralement dans la conception de séquences d'enseignement articulant grammaire et textes, ainsi qu'un réexamen théorique de certaines notions didactiques (notamment celle de transposition didactique) et linguistiques (notamment les objets grammaticaux concernés et leur statut syntaxique et textuel).

Deux objets grammaticaux sont au centre de notre attention, le *complément de nom* (désormais CN<sup>ii</sup>) et les *valeurs des temps du passé* (désormais valeurs des TdP). Le choix de ces objets s'explique par le fait qu'ils posent des problèmes contrastés, aussi bien du point de vue syntaxique que de la réexploitation textuelle. Le CN est une fonction syntaxique réalisée par des structures diverses (adjectifs ou groupes adjectivaux, groupes prépositionnels, phrases subordonnées relatives, groupes nominaux en apposition, etc.) qui complètent le nom et ont un lien de dépendance à ce dernier au sein du groupe nominal. Dans le cadre de notre projet, nous en avons retenu les caractéristiques définitoires suivantes :

- l'insertion du CN dans un groupe nominal (désormais GN) et sa dépendance syntaxique au nom noyau ;
- la pluralité de structures pouvant remplir la fonction de CN, ces CN pouvant s'enchaîner par juxtaposition ou par coordination ;
- l'emboîtement des CN résultant de la récursivité de certaines structures (p. ex. *l'ami de la voisine de mon frère*) ;

- la position variable du CN par rapport au nom (N) : suivant sa structure, le CN peut se situer à proximité du nom, avant ou après lui, mais aussi en position détachée, à une distance plus ou moins grande du N.

Certaines recherches ont mis en évidence un ensemble de difficultés d'enseignement et d'apprentissage de cette notion, enseignée habituellement en se focalisant sur les structures qui la réalisent, sans réexploitation textuelle. Par exemple Corteel (2016) a montré que les élèves de CM2 ont des représentations très lacunaires des « expansions du nom », qui se manifestent par la confusion entre classe et fonction grammaticales et par l'absence de véritable métalangage.

S'agissant des valeurs des TdP, celles-ci sont enseignées de manière inégale, au gré des textes (notamment narratifs) travaillés. En même temps, les règles présentes dans les manuels comme dans certains documents de référence (cf. Boivin & Pinsonneault, 2008 ; Chartrand *et al.*, 1999/2011) donnent une vision abstraite du système, matérialisée par la mise en correspondance entre une forme verbale et une valeur (p. ex. le passé composé sert à exprimer une action passée et achevée). Nous appréhendons l'objet « valeur des temps du passé » de manière systémique, en prenant en compte plusieurs dimensions :

- les temps verbaux ne fonctionnent pas de manière isolée, mais sont organisés en systèmes ;
- lorsqu'il ancre son texte dans le passé, l'énonciateur a le choix entre deux sous-systèmes (principalement), celui dont le temps de référence est le passé simple et celui dont le temps de référence est le passé composé, l'un et l'autre appartenant à des « mondes discursifs » (Bronckart, 1997) différents ;
- un texte articule souvent plusieurs systèmes (ex : insertion d'un dialogue dans un texte au passé) ou sous-systèmes (ex. : combinaison de passages de récit et de narration) ;
- les valeurs des temps verbaux ne sont pas portées uniquement par les formes verbales elles-mêmes, mais aussi par les organisateurs temporels, l'aspect lexical, etc.
- un même temps peut exprimer différentes valeurs, en fonction du co(n)texte.

Les deux objets d'enseignement choisis sont intéressants pour les problèmes spécifiques qu'ils posent en raison de leur complexité, mais ils constituent également des observatoires pertinents pour des phénomènes grammaticaux plus généraux, en particulier la *complémentation* au niveau syntaxique, et la *cohésion verbale* au niveau des mécanismes de textualisation. Ils sont en ce sens dotés d'un intérêt didactique et linguistique qui dépasse leur enseignement et apprentissage *stricto sensu*.

Eu égard à l'ensemble du projet, le présent article est centré sur des données issues de la première phase et concerne l'analyse de pratiques courantes. Le corpus sélectionné est composé de 8 séquences d'enseignement, observées et filmées, dont 4 portent sur l'objet CN et 4 sur l'objet TdP. Pour chacun de ces objets ont été choisies deux séquences menées en 7<sup>e</sup> primaire (élèves de 10-11 ans) et deux autres en 10<sup>e</sup> secondaire (élèves de 13-14 ans). Il s'agit de séquences relativement courtes, d'une à trois périodes de 45 minutes. Les 8 séquences ont été enregistrées dans trois cantons : Genève (G), Vaud (V) et Fribourg (F). Ces séquences ont été conduites par les enseignant·e·s sans intervention préalable de la part des chercheur·e·s, sans proposition ou suggestion de leur part autre que la demande d'enseigner les objets concernés par le projet<sup>iii</sup>. De ce fait, on peut les considérer comme relevant de l'activité didactique habituelle des enseignant·e·s.

Les questions qui orientent notre analyse (cf. 2, *infra*) ont trait d'une part à la *démarche* utilisée pour enseigner ces objets : du point de vue des pratiques, comment l'enseignement de l'objet concerné se décline-t-il dans le temps et quelle est la logique d'enchaînement des activités (appréhendable au travers de la macrostructure) ? D'autre part, nos questions concernent les types d'activités et l'*objet* lui-même : qu'est-ce qui est effectivement

enseigné sous l'appellation CN et valeurs des TdP ? Quelles dimensions de l'objet sont traitées et lesquelles sont absentes ?

En adoptant une perspective méthodologique compréhensive, nous accordons à cette analyse (et plus généralement à la première phase du projet) une fonction de prise d'information et de documentation des pratiques, certaines dimensions de ces pratiques étant d'emblée considérées aussi du point de vue de leur exploitation possible dans la phase d'ingénierie. Les pratiques courantes peuvent nous renseigner sur la manière dont les enseignant·e·s structurent l'enseignement de l'objet grammatical concerné, choisissent les supports et les dispositifs d'enseignement, exploitent (ou non) certains outils de la discipline, comme les manipulations syntaxiques ou les modélisations de l'objet enseigné, utilisent et suscitent (ou non) chez les élèves le métalangage grammatical, etc. Mais au-delà de ces aspects descriptifs, l'analyse des pratiques fournit des pistes indispensables à la conception d'activités, pour que ces dernières soient à la bonne distance des activités courantes : assez proches pour être acceptables, utilisables et utiles (Cèbe & Goigoux, 2018), mais assez éloignées pour susciter de la part des enseignant·e·s étonnement, questionnement, transformation et ajustement des représentations et des pratiques, processus impliqués dans la saisie par les enseignant·e·s des enjeux de l'articulation entre grammaire et textes au sein même de l'enseignement grammatical.

## **1 Méthodologie**

### **1.1 Principes et niveaux d'analyse**

Afin de rendre compte de l'enseignement des deux objets et de leur construction en classe, notre méthodologie d'analyse croise différentes focales qui impliquent des foyers d'analyse complémentaires (Schneuwly & Dolz, 2009).

D'un point de vue macro, nous portons d'abord notre attention sur une unité d'analyse englobante, la séquence d'enseignement. Cette unité est définie de la manière suivante : une suite articulée d'activités portant sur un objet de savoir, avec un début et une fin identifiables. Nous repérons les activités qui composent et structurent chacune des séquences examinées afin d'en dégager des récurrences (tâches et activités récurrentes, trames prototypes, corpus utilisé). Ces activités sont ensuite considérées du point de vue de leur type et situées à l'aide de taxonomies d'activités et de tâches grammaticales (cf. Bulea Bronckart, Marmy Cusin & Panchout-Dubois, 2017 ; Bourdages, Gagnon, Capt & Foucambert, 2021). Cette analyse nous permet notamment d'examiner la présence et la place d'activités à haut potentiel de conceptualisation. De telles activités conduisent les élèves à reconnaître, manipuler et contrôler intentionnellement le phénomène langagier étudié en dégagant des régularités. Elles impliquent de la part des élèves des moments de mise en mots de leurs observations (en définissant ce phénomène, ou en lui attribuant des étiquettes) ainsi que la verbalisation des procédures utilisées. De telles activités rendent possible la transformation des connaissances implicites des élèves en connaissances explicites, conscientes et verbalisables ; ce sont des moments où l'élève objective son raisonnement grammatical (Nadeau & Fisher, 2011).

D'un point de vue méso et micro, nous analysons des éléments discursifs dans les interactions entre enseignant·e·s et élèves qui sont significatifs pour l'enseignement de la grammaire. Nous portons notre attention sur le métalangage utilisé, c'est-à-dire sur les mots utilisés par les enseignant·e·s et les élèves pour décrire les formes de la langue (Benveniste, 1974) ou sur l'usage, au cours des interactions didactiques, d'« un lexique qui se compose de l'ensemble des mots de la terminologie linguistique » (Gombert, 1990, p. 11). Dans ce même mouvement d'analyse, nous identifions des conduites métalangagières plus larges,

non seulement celles qui s'inscrivent dans un système terminologique, mais celles qui viennent préciser ces termes, les exemplifier, les expliquer ou les définir (Chiss & David, 2011).

Enfin, la comparaison des résultats obtenus pour chacun des foyers d'analyse en fonction de l'objet enseigné permet d'établir des éléments de convergence ou de divergence relativement aux objets enseignés dans ces pratiques effectives d'enseignement grammatical.

## **1.2 Des outils méthodologiques complémentaires pour l'analyse des séquences**

Pour analyser les séquences d'enseignement, nous avons eu recours à deux outils méthodologiques complémentaires : la grille synoptique et le synopsis<sup>iv</sup>. Ces deux outils ont pour propriété d'appréhender les pratiques courantes en prenant en compte les trois pôles du triangle didactique. Pour identifier la dimension du savoir en jeu, nous nous sommes appuyées sur une analyse à priori des dimensions de chaque objet enseigné, dimensions identifiées à l'aide d'une recension fine de travaux linguistiques et didactiques relatifs à chaque objet (Marmy Cusin, Stoudmann & Degoumois, 2021 ; Merhan & Gagnon, 2021).

Le synopsis condense les données transcrites ; il fournit le script de la séquence d'enseignement. Les activités sont identifiées à l'aide d'une série d'indices repérés au cours du visionnement des films des leçons : la consigne, la modalité employée (ou forme sociale de travail), le support, la tâche donnée aux élèves, la composante de l'objet traitée (Schneuwly & Dolz, 2009). Elles sont ensuite regroupées en unités englobantes, ce qui permet de dégager la macrostructure de la séquence. La démarche du synopsis permet d'explicitier la trame des séquences : elle met en exergue la logique d'organisation des activités (Dolz & Gagnon, 2016) et permet de saisir « la manière dont les suites d'activités "élémentarisent" l'objet en ces différentes composantes » (Ronveaux *et al.*, 2013, p. 211). Sur cette base, il est ensuite possible de repérer des trames récurrentes : des suites d'activités reprises à l'identique ou répétitives d'une séquence à l'autre (Dolz & Gagnon, 2018).

La grille synoptique, plus détaillée, permet le repérage de signes et énoncés didactiquement significatifs, notamment les consignes, l'annonce du plan de la leçon ou des étapes importantes, les éléments qui montrent un changement d'activité, qu'ils soient langagiers (p. ex. les reformulations) ou non langagiers (p. ex. les postures spatiales et physiques de l'enseignant·e, un changement de forme sociale de travail). Les différentes phases de la leçon (p. ex. le passage d'un travail en groupe à une mise en commun) sont identifiées et les tâches sont inférées à partir des reformulations de la consigne. Grâce à cet outil, il est possible de pointer un ensemble d'événements remarquables qui pourraient faire l'objet d'analyses micro par la suite (conduites métalangagières, gestes de l'enseignant·e, obstacles).

## **2 Analyse des données**

### **2.1 Les pratiques courantes de l'objet enseigné « complément de nom »**

L'observation des enchaînements des activités dans les séquences analysées permet de comprendre comment l'objet CN est élémentarisé au fil de la séquence, de dégager les macrostructures des séquences (voir figures ci-après) et de mettre en évidence des trames.

### 2.1.1 Macrostructures des séquences consacrées à la fonction de CN

La séquence 7\_F\_03 démarre par une activité sollicitant la production de CN à partir d'un nom suggéré par des images (une flamme olympique, une mascotte, etc.) avant d'analyser les structures de CN produites. Cette suite d'activités, produire des structures avec CN pour ensuite en identifier les structures, constitue une trame récurrente dans les pratiques courantes.

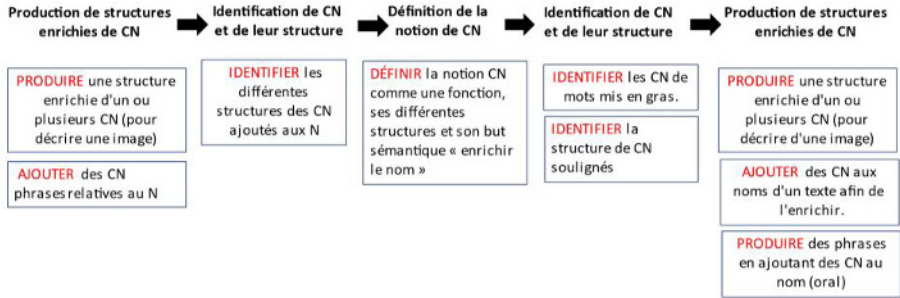


Fig. 1. Macrostructure de la séquence 7\_F\_03.

La seconde séquence du primaire (7\_F\_04) démarre par un enchaînement particulier : partant d'une activité de compréhension de phrases pour agir (colorier un dessin), les élèves prennent conscience que les CN génèrent des dessins différents.

Des liens sont ensuite faits avec le nom complété puis une définition théorique du CN est fournie. On observe ici d'abord une identification de CN et de leur structure dans des phrases avant d'utiliser la notion dans des activités de production de GN ; ce type d'enchaînement est visible dans la dernière partie des deux séquences du primaire.

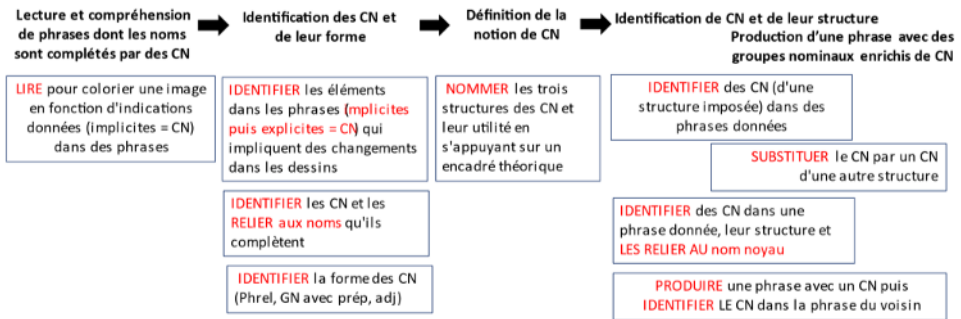


Fig. 2. Macrostructure de la séquence 7\_F\_04.

La première séquence du secondaire (10\_F\_04) démarre par une définition de la notion au travers d'un schéma heuristique répertoriant les structures pouvant prendre la fonction de CN, en prenant appui sur les connaissances des élèves.

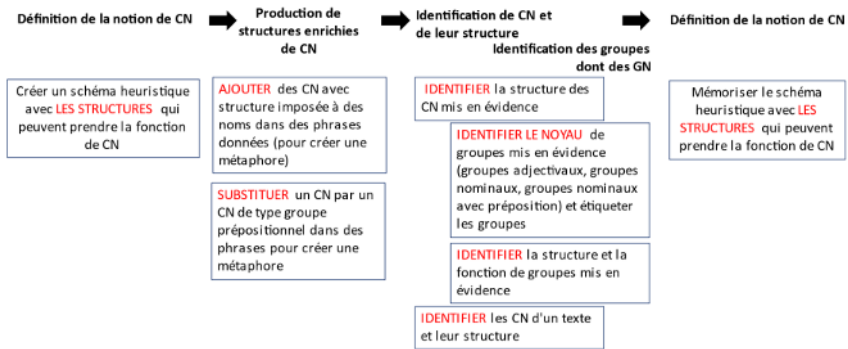


Fig. 3. Macrostructure de la séquence 10\_F\_04.

Un enchaînement d'activités alternant exercisation et correction suit cette définition, avec deux types d'activités, la production de structures enrichies de CN et l'analyse de ces CN ou d'autres groupes (adjectivaux, nominaux, prépositionnels) et leur fonction, afin de distinguer le CN d'autres fonctions.

Dans la deuxième séquence du secondaire (10\_V\_01), après un travail conséquent de définition de la notion composé de trois activités différentes, la suite du travail est constituée de plusieurs activités de production de structures enrichies « d'expansions du nom », par ajout ou substitution, d'abord dans des phrases puis dans un texte. Ce travail de production est chaque fois suivi d'une analyse des structures des CN produits.

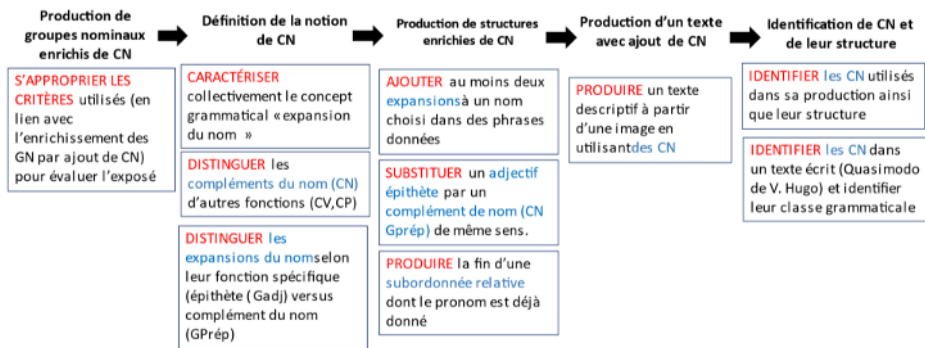


Fig. 4. Macrostructure de la séquence 10\_V\_01.

Par rapport à cette séquence, il est important de souligner un problème de superposition de deux cadres métalangagiers (voir les termes en bleu dans les macrostructures) non compatibles : certaines consignes utilisent le métaterme « expansions du nom » pour désigner les entités facultatives du GN sur le plan sémantique, le « complément de nom » désignant uniquement les groupes prépositionnels modificateurs du nom (Riegel, Pellat & Rioul, 1994, p. 346) ; d'autres consignes utilisent le métalangage en vigueur en Suisse romande et étiquètent sous « complément de nom » la fonction syntaxique que peut prendre tout élément facultatif dans le groupe nominal. Cette double terminologie fait obstacle à l'apprentissage et génère des incompréhensions entre les élèves et l'enseignant·e (Darmer-Xu, Marmy Cusin & Degoumois, à paraître).

Il est par ailleurs intéressant d'observer la place de la définition de la notion dans les séquences observées : dans les deux séquences du secondaire, la définition survient très tôt, alors que les séquences du primaire démarrent par un travail de production ou de compréhension de phrases qui laisse place ensuite à la définition de la notion, dans une logique de découverte implicite de la notion. Cette distinction entre le primaire et le

secondaire est sans doute liée à la progression et aux connaissances des élèves : au primaire, cette notion est nouvelle alors qu'au secondaire, les enseignants s'appuient sur les connaissances des élèves avant un temps important d'exercisation.

### 2.1.2 Types de tâches et dimensions de l'objet CN mobilisées

Le regroupement des activités identifiées en unités plus englobantes et leur catégorisation par types de tâches proposées aux élèves (cf. tableau 1) permettent de montrer les récurrences dans les pratiques observées, mais aussi les dimensions de l'objet non traitées.

**Tableau 1.** Types d'activités et de tâches<sup>v</sup> observées dans les pratiques courantes sur le CN.

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

Le type de tâches le plus récurrent est la production de structures enrichies de CN, le plus souvent par la production desdites structures, par ajout de CN au nom ou encore par substitution d'une structure par une autre. Le corpus utilisé pour ces tâches peut être constitué de phrases produites par les élèves eux-mêmes, de phrases à enrichir ou d'un texte à produire. Ce type de tâches est parfois proposé au démarrage de la séquence (pour construire le corpus avec les élèves) ou comme activité de clôture. Si les deux séquences du primaire proposent surtout la production de phrases enrichies de CN, pour décrire une image ou par ajout de CN dans une phrase/un texte, les élèves du secondaire ont pour mission d'ajouter des CN ou de modifier des phrases sur le plan stylistique (création de métaphores) ou de rédiger un texte descriptif.

Le deuxième type de tâches le plus récurrent est l'identification de CN ou de leur structure. Pour l'identification du CN, peu de caractéristiques définitoires de cette fonction



sont explicitement enseignées aux élèves pour faciliter sa reconnaissance : toutes les séquences proposent des activités d'identification des différentes structures prenant la fonction de CN et une seule activité du primaire (7\_F\_04) demande aux élèves non seulement d'identifier les CN mais de les relier au nom. Enfin, une séquence du secondaire (10\_F\_04) attire l'attention des élèves sur l'identification et la distinction de différents groupes (nominaux, adjectivaux, prépositionnels) en identifiant le mot noyau du groupe dans le but de distinguer le CN d'autres fonctions réalisées par les mêmes structures. Pour ces tâches d'identification des CN ou de leur structure, le corpus proposé se compose presque toujours de phrases données ou créées précédemment par les élèves. La particularité des deux séquences du secondaire est de proposer en fin de séquence une ou deux activités d'identification de CN dans un extrait de texte d'auteur ou d'élève.

Quant aux tâches de définition, elles prennent la forme d'une lecture de définition écrite, d'un schéma institutionnalisant le savoir en jeu ou d'un exposé ou synthèse orale :

on est en train d'essayer de faire des phrases un petit peu plus complexes de pas simplement dire la mascotte s'appelle Yodli / quoi / d'essayer de d'enrichir de faire une plus jolie phrase / ok // [...] l'idée c'est que quand vous aurez des prochains textes à écrire vous regardiez ah bah là j'ai mis un nom tout seul peut-être que je pourrais / lui mettre quoi qui va bien avec un nom [...] on a vu les compléments de nom on les trouve sous trois classes grammaticales / c'est quoi déjà ces trois classes grammaticales que je peux rajouter [...] (Séquence 7\_F\_03)

Dans toutes les pratiques observées, outre son statut sémantique (compléter ou préciser le sens du nom) ou praxéologique-textuel (développer les capacités de production des élèves, voir verbatim ci-dessus), c'est surtout la pluralité des structures qui est retenue pour définir le CN. Les activités d'identification et de définition véhiculent donc l'idée que la reconnaissance de la structure qui réalise le CN permet d'établir s'il s'agit d'un CN ou non. Cette tendance pose un réel problème théorique puisque l'adjectif et le groupe nominal peuvent aussi avoir la fonction d'attribut, alors que le groupe nominal et le groupe prépositionnel peuvent prendre la fonction de complément de verbe ou de phrase ; seule la phrase subordonnée relative réalise uniquement la fonction de CN.

Si les enseignant·e·s insistent sur le lien entre le CN et le nom lors des moments de définition collective de la notion, cet élément n'est jamais institutionnalisé comme caractéristique définitoire essentielle du CN. Par ailleurs, ce lien avec le nom s'établit souvent par le recours à une perspective sémantique (qui concerne aussi l'attribut, la confusion entre CN et attribut restant de ce fait possible) et non pour montrer l'insertion du CN dans le groupe nominal et sa dépendance syntaxique au nom :

E : [...] est-ce que quelqu'un voudrait dans ses propres mots / euh / décrire l'utilité d'un CN /

Él : ben / un CN sert à compléter un nom/ il peut soit être un adjectif / soit une phrase subordonnée relative / soit un GN avec préposition / ben / il sert à donner des informations sur un nom

E : ah / c'est ça que je voulais entendre alors / à donner des informations sur un nom [...] ça complète/ ça donne des informations aux lecteurs [...] (Séquence 7\_F\_04)

S'agissant des dimensions de l'objet qui sont effectivement abordées dans les séquences mises en regard des dimensions définitoires prises en compte dans le cadre de notre projet (voir p. 2), on constate la présence régulière de certaines d'entre elles, mais aussi l'absence de certaines autres, malgré leur importance linguistique et didactique. Les dimensions les plus fréquemment visibles dans les pratiques courantes sont le lien avec le nom et la pluralité de structures pouvant remplir la fonction de CN. Ces deux dimensions sont d'ailleurs mobilisées conjointement au sein des tâches proposées. L'enjeu est aussi de désigner correctement ces structures, notamment l'adjectif, le groupe prépositionnel, la phrase subordonnée relative, mais parfois également d'écarter les structures qui ne peuvent pas réaliser la fonction de CN, comme l'adverbe. Ainsi, dans la séquence 7\_F\_03, l'enseignante sollicite les élèves pour faire des propositions de « ce que l'on peut dire » à propos des noms suggérés par les images : la mascotte bleue, la mascotte de Lausanne, etc.

Ce type de tâches se répète plus tard dans la séquence : l'enseignante demande explicitement des ajouts de phrases relatives et, en fin de séquence, les élèves doivent ajouter des CN à des noms au sein de phrases ou d'un texte. La séquence 7\_F\_04 témoigne d'enjeux similaires, réalisés au travers de tâches d'identification, mais aussi de classement de structures qui réalisent le CN. La dimension de la pluralité des structures est renforcée par un exercice de substitution de celles-ci, et le rapport au nom est graphiquement marqué par le traçage d'une flèche. L'insistance sur ces dimensions s'explique sans doute par le fait qu'en 7<sup>e</sup> les séquences portent sur l'introduction de la notion, selon une démarche tendanciellement inductive, où la définition et la désignation par le métaterme grammatical arrivent en cours de séquence, entre l'introduction implicite et l'exercitation.

Dans les séquences de 10<sup>e</sup>, la définition et le métaterme sont sollicités dès le démarrage des séquences, mais les dimensions pointées restent les mêmes que dans les séquences de 7<sup>e</sup>. La pluralité des structures qui réalisent la fonction de CN est abordée au travers de la construction d'un schéma euristique qui fait suite à un travail préalable de documentation (10\_F\_04) ou sur la base de l'évaluation d'un texte du genre « exposé », où l'un des critères explicites est l'identification des expansions du nom et de leur rôle (10\_V\_01).

Bien que la dimension d'insertion du CN dans un GN soit en arrière-fond en permanence, celle-ci est très rarement explicitée, et n'est pas véritablement exploitée comme cadre délimitant l'espace syntaxique pertinent pour trouver la fonction de CN. Les élèves ne sont ainsi pas invités à donner d'abord des exemples de GN (structure dont ils connaissent par ailleurs la dénomination et qu'ils ont déjà abordée), à les analyser, à les extraire éventuellement de structures phrastiques pour y trouver ensuite des CN. La relation entre le nom, en tant que classe grammaticale, et les structures réalisant le CN prend systématiquement le dessus, en quelque sorte hors cadre syntagmatique délimité et clair, comme en témoigne la formulation de consignes et le guidage mettant l'accent sur le fait que le CN complète ou enrichit le nom :

donc vous surlignez les compléments de nom / et puis vous faites une flèche pour les relier aux noms qu'ils complètent (Séquence 7\_F\_04)

donc une expansion du nom ça sera quoi [...] qu'est-ce qu'on saura / de plus / avec ce nom / par exemple/ [él : il est plus long] oui il est plus long (Séquence 10\_V\_01)

La formulation des consignes des exercices écrits conduit au même constat, l'absence de statut accordé au GN, par exemple : *surligne le ou les CN des noms écrits en gras ; coche la forme des CN soulignés ; améliore le texte en ajoutant des CN ; ajoute les expansions du nom demandées ; invente des expansions du nom pour créer une figure de style*. L'un des seuls exercices mobilisant cette notion, demandant aux élèves d'inventer un GN avec des CN pour décrire un objet, ne génère pas toujours ce qui est attendu : les élèves produisent tantôt des CN (pour les sportifs, de collection, etc.), tantôt des phrases, parfois attributives (*Ce ski rouge de la marque Atomic est joli ; Ce grand stade va accueillir les jeux olympiques ; etc.*) et parfois les GN demandés. Comme le rôle du GN et sa situation de cadre de réalisation du CN ne sont pas explicités, ces éléments ne peuvent être compris des élèves.

En synthèse de ces analyses, il apparaît que les séquences observées au primaire intègrent des activités qui demandent à l'élève de produire ou d'observer des structures dans lesquelles s'insère le CN, dans une perspective inductive, afin de prendre appui sur ces exemples pour définir le CN, à savoir les types de structures qui le réalisent. Au secondaire, les pratiques montrent une importance donnée au texte, par des activités d'ordre stylistique (en produisant des figures de style) ou des activités de production et d'analyse de séquences textuelles descriptives. L'activité d'ajout est aussi récurrente, mais avec une visée sémantique, véhiculant que le CN permet d'enrichir le nom, et non de montrer son insertion dans le groupe nominal et sa dépendance syntaxique au nom.

## 2.2 Les pratiques courantes de l'objet enseigné « valeurs des temps du passé »

Pour rendre compte des pratiques recueillies concernant l'enseignement des valeurs des temps du passé (TdP), nous détaillons d'abord les macrostructures des séquences sélectionnées puis nous nous arrêtons sur l'ensemble des tâches proposées aux élèves en mettant en exergue les dimensions de l'objet mobilisées par les enseignant·e·s.

### 2.2.1 Macrostructures des séquences consacrées aux valeurs des temps du passé

La séquence 7\_F\_01 part de l'analyse de textes d'élèves qui présentent des problèmes du point de vue des temps verbaux pour y revenir à la toute fin afin de « mettre en ordre » les temps dans les textes des élèves. Entre ces deux activités surviennent des activités de conceptualisation et de repérage des temps dans l'introduction d'un roman.

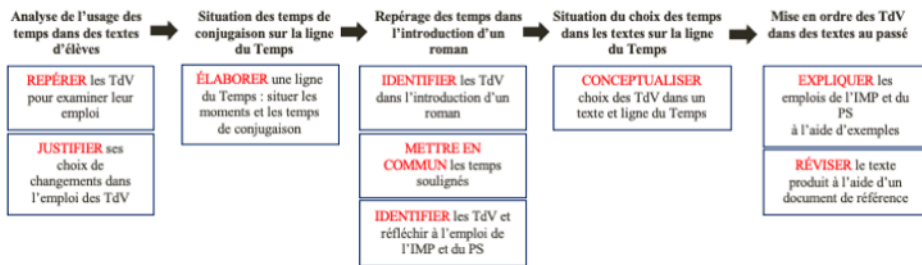


Fig. 5. Macrostructure de la séquence 7\_F\_01.

La séquence 7\_G\_01 démarre par une situation problème, générée par un texte fabriqué dans lequel l'enseignante a « mélangé » PC et IMP<sup>vi</sup>, pour amener les élèves à formuler des hypothèses autour de l'alternance PC/IMP. Un texte lacunaire à compléter vise à exercer cette alternance ; au moment de la correction, les hypothèses formulées sur les emplois des deux temps sont validées ou invalidées. Une courte institutionnalisation clôt la séquence.



Fig. 6. Macrostructure de la séquence 7\_G\_01.

La séquence 10\_F\_01 démarre par deux activités de production orale partielle et présente de manière implicite des systèmes de temps dans deux genres de textes : la narration PS/IMP à la 3<sup>e</sup> personne extraite d'un roman et le récit de vie PC/IMP à la première personne. Ces deux systèmes ne sont toutefois pas repris au cours de la séquence, puisque le PC se voit par la suite attribuer la valeur d'antériorité du présent et non celle de temps pivot des actions d'un récit. Le reste des activités est consacré à la mobilisation du PS, de l'IMP, du PC et du PQP dans un extrait du roman *Michel Strogoff*, dans des phrases et dans un extrait des *Trois Mousquetaires*. La mobilisation de ces différents temps s'appuie sur des moments de conceptualisation servant à attribuer à ces quatre temps une liste de valeurs.

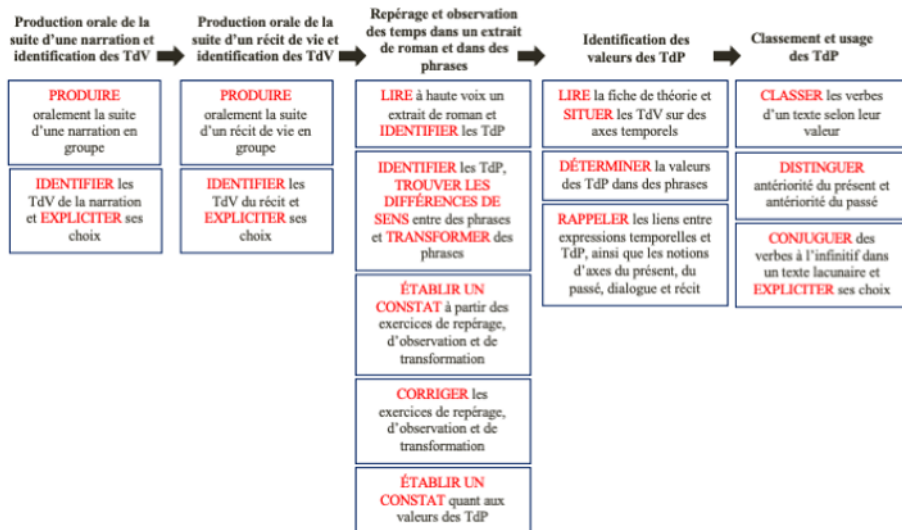


Fig. 7. Macrostructure de la séquence 10\_F\_01.

La séquence 10\_F\_04 propose une démarche de type déductif : celle-ci démarre par une théorisation des valeurs des temps à partir de deux flèches temporelles, représentant respectivement le « système des temps du présent » et le « système des temps du récit », puis par l'exercice de ces valeurs des temps d'abord dans une activité de transposition de texte puis dans la rédaction de la suite d'un texte. Ces deux moments de rédaction sont entrecoupés de tâches où les concepts présentés sont remobilisés dans les interactions entre enseignant et élèves.

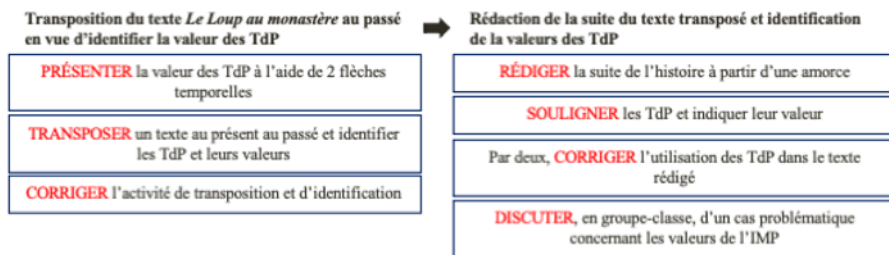


Fig. 8. Macrostructure de la séquence 10\_F\_04.

Les séquences du primaire abordent l'objet « valeur des temps du passé » en se focalisant principalement sur le fonctionnement de deux temps verbaux, le PC et l'IMP pour 7\_G\_01, le PS et l'IMP pour 7\_F\_01, tandis que les séquences du secondaire sont centrées principalement sur trois temps verbaux : le PS, l'IMP et le PQP. Comme nous l'avons évoqué, la séquence 10\_F\_01 aborde également le PC, mais le statut de ce temps verbal est ambigu. Ces ensembles de temps et les liens qui les régissent sont désignés sous des appellations variables parmi lesquelles on retrouve principalement des expressions courantes, les « temps du passé » ou les « temps du récit » (7\_F\_01, 10\_F\_01, 10\_F\_04) ; des expressions renvoyant à une localisation large (« on parle du passé », 7\_G\_01) ; le terme de « système » apparaît dans une seule séquence (10\_F\_04).

À la différence des enseignants de 10<sup>e</sup>, les enseignantes de 7<sup>e</sup> n'emploient pas le terme de « valeur », elles privilégient des expressions qui désignent le « moment » ou le contexte d'emploi de chaque temps dans les textes, comme l'illustre ce verbatim : « comment l'auteur il sait qu'il doit mettre le passé simple et comment il sait qu'il doit mettre l'imparfait » (Séquence 7\_F\_01).

### 2.2.2 Types de tâches et dimensions de l'objet « valeur des TdP » mobilisées

Le tableau 2 détaille les types de tâches mobilisées au sein des 4 séquences portant sur les valeurs des TdP. Sept grands types de tâches caractérisent l'enseignement de cet objet. Les tâches sont classées en fonction de leur complexité (des tâches les moins au plus complexes), le degré de complexité étant déterminé en prenant en compte le corpus qui sert de base et le traitement demandé (opérations requises par les élèves).

**Tableau 2.** Types de tâches<sup>vii</sup> observées dans les pratiques courantes sur les TdP

Type de tâches	Primaire		Secondaire		Total
	7_F_01	7_G_01	10_F_01	10_F_04	
<b>Repérage des TdP dans des textes</b>					2
Repérer les TdP dans les textes d'élèves	1		2	2	
Repérer les TdP dans des textes d'auteurs	3	1	3		
<b>Conjugaison des verbes dans des textes</b>					2
Conjuguer les verbes dans des textes lacunaires		1	1		
<b>Situation des temps du passé sur une ligne du temps</b>					7
Situer les TdP et les organisateurs textuels sur un axe temporel			2	1	
Distinguer antériorité dans le passé et antériorité dans le présent			1		
Distinguer les moments et les temps de conjugaison	3				
<b>Distinction des emplois des TdP</b>					9
Distinguer des emplois des TdP sans critères	1		1		
Distinguer des emplois des TdP avec critères	1		3	3	
<b>Correction-révision de l'emploi des verbes dans des textes</b>					4
Réviser les emplois des temps du passé dans un texte fabriqué		1			
Réviser les emplois dans temps dans son propre texte	1			2	
<b>Production de texte avec contrainte</b>					4
Transposition d'un texte au présent au passé				1	
Production orale de la suite d'un texte			2		
Production écrite de la suite d'un texte				1	
<b>Explicitation de l'analyse</b>					6
Expliciter et justifier ses choix dans l'emploi des temps	1	1	3	1	
<b>TOTAL activités</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>18</b>	<b>11</b>	<b>4</b>

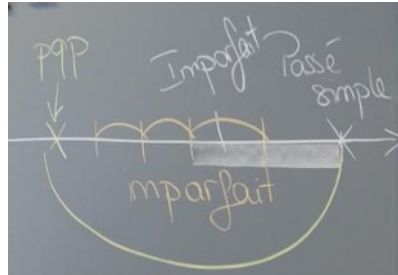
Le premier type regroupe toutes les tâches autour du repérage des TdP dans les textes ; c'est le type de tâches le plus répandu. On le retrouve tant dans les séquences du primaire que dans celles du secondaire. Souvent placées au début de la séquence, ces tâches amènent les élèves à identifier les verbes employés dans le texte oral ou écrit produit par l'élève ou un pair ou dans des textes d'auteurs. Les élèves y identifient les différents temps du passé. Cette tâche est l'occasion, dans deux des quatre séquences analysées, d'introduire les conditions d'emploi du PRÉS (7\_F\_01) ou du PC (séquence 10\_F\_01) dans les textes du passé :

on a le droit / là / quand on raconte une histoire même si on a choisi le passé et qu'on va écrire un texte au passé donc avec l'imparfait et le passé simple / on a le droit d'utiliser le présent / mais attention / seulement quand c'est [él : un dialogue] oui / un dialogue. (Séquence 7\_F\_01)

Le deuxième type de tâches dégagé est la conjugaison des verbes dans des textes lacunaires. Ces tâches demandent aux élèves de mettre en relation l'ensemble des temps du texte car tous les verbes du texte sont donnés à l'infinitif.

Le troisième type de tâches rassemble des tâches conceptuelles relatives à la situation des temps des verbes sur un ou des axes temporels (voir figure 9). Ces lignes du temps sont introduites à des moments différents du déroulé des séquences, ce qui reflète le type de démarche d'enseignement privilégié par les enseignant·e·s. Dans la séquence 10\_F\_04, les deux « flèches temporelles » sont abordées dès l'ouverture de la séquence et servent de

support à l'enseignant pour exposer le fonctionnement de deux « systèmes » : celui des « temps du présent » (PRÉS, PC, FS et FA) et « celui des « temps du récit » (PS, IMP, PQP, Cond PRÉS).



**Fig. 9.** Représentation de l'axe du temps « passé » au tableau noir dans la séquence 10\_F\_01.

Dans la séquence 10\_F\_01, l'enseignante situe d'abord les temps sur les axes du temps du passé et du présent ; la construction des axes sert également de support à la représentation des valeurs des différents temps : « elle tomba alors qu'elle se promenait / ce tombait-là comment est-ce que je peux le dessiner » (séquence 10\_F\_01). Dans la séquence 7\_F\_01, la ligne du temps est construite avec les élèves et sert de support pour distinguer les « temps de conjugaison » (PS, IMP, etc.) des « moments » (« passé », « présent » ou « maintenant », « avenir ») du temps et associer à chaque « moment » les temps de conjugaison à employer. Cette distinction permet à l'enseignante de poser un premier constat sur l'emploi des temps dans les textes :

ce qu'il vous faut / vous dire je pense à partir de maintenant c'est que vous choisissez / vous devez choisir à un moment donné / soit vous écrivez un texte qui se passe / et qui est / qui se passe maintenant ou à notre époque [...] ou alors le votre texte il est passé / il s'est déjà passé / et puis allez devoir utiliser ces / ces / ces temps-là (Séquence 7\_F\_01)

Le quatrième type de tâches recensé consiste en l'observation et en l'analyse des temps de conjugaison dans des phrases ou dans des textes pour leur associer des valeurs. Deux tâches repérées dans deux séquences différentes supposent une analyse sans critères :

l'idée c'est de lire les débuts de textes et / écoutez bien la consigne il faut repérer ce qui fonctionne et ce qui fonctionne pas au niveau des temps des verbes / alors ça veut dire quelque chose pour vous (Séquence 7\_F\_01)

Même chose dans la séquence 10\_F\_01, où les élèves doivent expliciter des différences de sens entre deux phrases identiques, l'une avec le verbe au PS et l'autre avec le même verbe à l'IMP, sans critères pouvant guider leurs réponses : « Quelle différence de sens comprends-tu entre chaque phrase a et b ? Explique. » (Séquence 10\_F\_01).

Dans les autres tâches de ce regroupement, les distinctions se font à partir de la compréhension d'une liste de critères explicites. Dans la séquence 7\_F\_01, les valeurs du PS et de l'IMP caractérisent les actions du récit : action principale/action secondaire, action répétée, action qui dure, description ; le PC s'associe à l'antériorité du présent, le PQP à l'antériorité du passé. Dans la séquence 10\_F\_01, une liste de valeurs associées aux temps du passé (PS, IMP, PC, PQP) sert l'analyse ; selon cette liste, par exemple, l'IMP exprime une action secondaire, une habitude, une action non achevée qui dure, la description. Dans la séquence 10\_F\_04, l'enseignant explicite plusieurs valeurs ; les temps composés indiquent une action qui se passe avant une autre ; le PS vaut pour une action terminée qui se passe une fois, une action courte ; l'IMP signale une action non terminée, la description, l'habitude ; l'alternance IMP/PS montre une opposition entre une action qui se déroule et qui n'est pas terminée et une action qui vient interrompre et qui est terminée.

Le cinquième type de tâche porte sur la correction-révision de l'emploi des verbes dans des textes. Dans l'une des séquences (1\_G\_01), les élèves doivent corriger un texte fabriqué, dans lequel l'alternance entre PC et IMP n'est pas toujours bien réalisée. Dans les

trois autres tâches identifiées, les élèves révisent seuls ou avec l'enseignant l'emploi des verbes dans leur texte.

Le sixième type de tâches rassemble des tâches de productions de textes avec contraintes. L'une des premières tâches demandées aux élèves de la séquence 10\_F\_04 est de transposer au passé un texte au PRÉS. La séquence 10\_F\_01 démarre par deux tâches où les élèves produisent oralement la suite d'une narration (marquée par de l'IMP et l'utilisation de la 3<sup>e</sup> personne) qui leur a été lue à haute voix puis ils produisent oralement la suite d'un récit de vie (au PC et à la première personne). C'est l'écriture de la suite de l'amorce d'une histoire écrite au passé qui constitue la quatrième tâche recensée, elle organise la fin de la séquence 10\_F\_04.

Le septième et dernier type de tâches regroupe les tâches où les élèves doivent verbaliser leur raisonnement, en mobilisant les connaissances vues dans la séquence. Ce type d'activité, commun à l'ensemble des séquences, réunit six tâches demandant par exemple aux élèves de justifier leur choix de changement de temps dans le texte d'un autre élève (7\_F\_01), de discuter d'un cas problématique à corriger (10\_F\_04), ou encore de tirer des conclusions d'un ensemble d'opérations d'identification, d'ajout, d'interprétation, de rédaction (10\_F\_01).

Il ressort de ces analyses succinctes des macrostructures des séquences et des tâches et des dimensions de l'objet abordées les tendances suivantes :

- Les pratiques courantes autour des valeurs des TdP accordent une place prépondérante aux textes – que ce soit celui de l'élève, un texte d'auteur, ou un texte fabriqué. Le texte est le support d'enseignement privilégié.
- La ligne du temps est investie comme un élément incontournable pour représenter le fonctionnement des temps et leurs valeurs. Ainsi, pour ces enseignant·e·s, le choix des temps dépend de la localisation temporelle des événements du texte par rapport au « présent de la classe ». Aucune référence n'est faite à la notion de posture énonciative ou d'ancrage pour expliquer le choix des temps.
- Une seule séquence distingue « temps chronologique » et « temps de conjugaison ».
- Le terme d'aspect n'apparaît pas dans les pratiques analysées. Certain·e·s enseignant·e·s opposent le PS et l'IMP à partir du rapport terminé/non terminé, mais l'aspect n'est pas traité comme une catégorie d'analyse.
- L'absence du terme de « système » est également à souligner. Les séquences traitent uniquement de l'un des deux systèmes du passé (PC/IMP pour 7\_G\_01, PS/IMP pour les autres). En l'absence d'une représentation systémique, les différentes valeurs des temps sont présentées sous forme de liste. Aussi, bien qu'elles soient travaillées au sein des textes, elles ne sont pas mises en relation avec les éléments d'énonciation, de structuration ou de textualisation qui permettent de les exprimer, par exemple la différence d'effet produite entre un récit au PS/IMP (ancrage dans une époque lointaine ou fictive) et un récit au PC/IMP (effet de réel, vraisemblable, de proximité).

### **3 Discussion et conclusion**

Les analyses effectuées sur le corpus de séquences sélectionnées pour les deux objets et les deux degrés retenus dans le cadre de notre recherche nous permettent de mettre en évidence certaines récurrences sur lesquelles nous appuyer pour l'élaboration et le remaniement des séquences d'enseignement relevant de la phase d'ingénierie, afin de proposer de nouveaux outils à la fois acceptables par les enseignant·e·s., et pertinents, traitant aussi des dimensions linguistiques importantes, mais absentes des pratiques habituelles.

Tout d'abord, concernant l'articulation entre grammaire et textes, l'analyse des pratiques courantes d'enseignement de la valeur des TdP montre la place prépondérante de

l'analyse et de la production textuelle. L'importance donnée au texte a également été observée dans les pratiques courantes pour le CN au secondaire, au travers notamment d'activités liées à la stylistique ou d'activités de production et d'analyse de séquences textuelles descriptives.

Concernant les types de tâches, l'analyse des pratiques courantes permet de constater des trames pour l'identification des deux objets dont le mouvement s'inverse. Pour les TdP, les tâches d'identification, plus locales, sont le point de départ pour des tâches d'interprétation (observation et conceptualisation) plus complexes. Les phases de constat, outillées souvent à l'aide de la ligne du temps, prennent des formes et des places variables, intervenant au milieu ou à la fin des séquences. Dans le cas du CN, deux types de tâches, la production de structures avec CN pour ensuite en identifier les structures, constitue une trame récurrente dans les pratiques courantes et s'articulent aux dimensions définitoires de la notion. Concernant ces activités de définition, relevons que les séquences du secondaire proposent très rapidement de définir la notion alors qu'au primaire, ces activités apparaissent après des activités de découverte implicite de la notion. Soulignons également que les seules caractéristiques définitoires institutionnalisées sont les types de structure qui peuvent prendre la fonction de CN, ce qui semble largement insuffisant pour distinguer cette fonction syntaxique d'autres fonctions.

Nos observations des tâches dans les pratiques courantes montrent aussi l'influence du choix des textes servant de support à l'analyse ou à l'observation. Pour la valeur des TdP, les textes d'élèves comportent des problèmes qui dépassent largement la seule cohésion temporelle. Cette pratique ne facilite pas le pointage sur le seul objet « valeurs des temps du passé ». Ce constat nous conduit à plus de précautions dans le choix des corpus dans la conception de nos séquences. La sélection du texte ou des phrases à observer, à manipuler doit s'effectuer en fonction de l'objectif visé : présenter des régularités, montrer un ensemble de phénomènes, pointer un aspect spécifique. Pour l'objet CN, le choix des textes à proposer en lecture ou en production dans nos séquences a nécessité de mieux comprendre la valeur textuelle du CN (Marmy Cusin, Stoudmann & Degoumois, 2021). Nous avons par ailleurs fait le choix d'organiser les activités de nos propres séquences de manière à faire entrer les élèves dans une posture de recherche, qui renforce, prolonge les démarches de type inductif observées dans plusieurs séquences.

Relativement aux dimensions de l'objet mobilisées dans l'ensemble des séquences, et pour les deux objets, les dimensions absentes ou lacunaires peuvent être rattachées aux manques identifiés dans les documents officiels (prescriptions du Plan d'études romand [PER], CIIP, 2010 ; manuels). Dans le cas du CN, nous avons pu observer dans les pratiques courantes le souci de bien distinguer classe et fonction, avec une mise en avant des structures qui réalisent la fonction de CN. Cette dimension de l'objet est non seulement l'organisateur des pratiques courantes, elle est aussi la seule dimension définitoire de la fonction de complément de nom visible dans le PER. Dans le cas des valeurs des TdP, nos analyses des moyens d'enseignement ont pu mettre en évidence, entre autres, une focalisation sur le PS comme seul temps de référence pour le système du passé, une présence fréquente de la ligne du Temps pour théoriser les valeurs des temps, ou encore une liste de valeurs hors contexte qui accompagnent l'explicitation des différents temps du passé. Partant de ces constats, nous avons opté, dans l'élaboration de nos propres séquences d'enseignement pour une conception multidimensionnelle des deux objets en vue de favoriser la conceptualisation par les élèves. Pour le CN, les dimensions prises en compte servent à la reconnaissance de cette fonction syntaxique et à sa distinction d'autres fonctions, notamment de l'attribut. Ce choix implique de bien montrer l'insertion du CN dans le GN et sa dépendance syntaxique au nom, de recourir à la substitution d'une structure par une autre, notamment par une phrase relative, pour favoriser la reconnaissance du CN (Chartrand, 2012b). Pour les valeurs des TdP, cette multidimensionnalité suppose de



considérer deux réalisations du système du passé : celui dont le temps de référence est le passé simple, et celui dont le temps de référence est le passé composé. Ces deux réalisations traduisent des postures différentes par rapport à la situation d'énonciation et créent des effets différents. Dans cette optique, c'est la situation énonciative qui permet de situer l'origine (déictique *vs* absolue, par ex. la date) des événements racontés, le moment de la parole qui sert de repère et le degré d'implication de l'énonciateur.

Enfin, l'observation des dimensions définitoires manquantes du CN et le constat des difficultés des élèves dans les activités d'identification du CN orientent la phase de conceptualisation incluse dans les séquences proposées par notre ingénierie, qui accorde une place substantielle aux dimensions définitoires de la fonction CN pour permettre sa reconnaissance. Dans cette phase de conceptualisation, sont aussi privilégiées des activités de justification et verbalisation des procédures d'identification pour ainsi mettre à l'épreuve les caractéristiques définitoires de l'objet enseigné (Nadeau & Fisher, 2006). Dans le cas des valeurs des TdP, les activités et les outils de conceptualisation visent à favoriser la construction d'une vision systémique, dynamique des temps du passé où la valeur est pensée comme un calcul qui dépend de plusieurs éléments : l'ancrage du texte, la position énonciative, les liens entre les verbes et les liens entre les verbes et les autres unités linguistiques qui expriment le Temps.

## Références bibliographiques

- Benveniste, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale* (Tome 2). Paris : Gallimard.
- Boivin, M.-C. & Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique*. Montréal : Beauchemin.
- Bourdages, R., Gagnon, R., Capt, V. & Foucambert, F. (2021). De la tâche à l'activité, de la mesure à l'enseignement : considérations méthodologiques sur les habiletés métasyntaxiques en psycholinguistique et en didactique de la grammaire. *Éducation et didactique*, 15-2, 125-139. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.8810>
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activités langagières, textes et discours*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P. & Sznicer, G. (1990). Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire. *Le français aujourd'hui*, 89, 5-16.
- Bulea Bronckart, E. (2015). L'interaction entre grammaire et texte : les défis didactiques d'une prescription innovante. *Scripta*, 36, 57-74.
- Bulea Bronckart, E. (2020). Reflections on teaching devices articulating grammar and text. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-27. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.06>
- Bulea Bronckart, E., Gagnon, R. & Marmy Cusin, V. (2017). L'interaction entre grammaire et texte, un espace d'innovation dans la didactique du français et la formation des enseignants. *La lettre de l'AIRDF*, 62, 39-44.
- Bulea Bronckart, E., Marmy Cusin, V. & Panchout-Dubois, M. (2017). Les exercices grammaticaux dans le cadre de l'enseignement rénové du français : usages, problèmes, perspectives. *Repères*, 56, 131-149.
- Cèbe, S & Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche et formation*, 87, 77-96.
- Chartrand, S.-G. (2012a). Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école ? Une analyse des points de vue des didacticiens du français depuis 25 ans. *Formation et professions*, 20(3), 48-59.
- Chartrand, S.-G. (2012b). *Les manipulations syntaxiques. De précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte*. Montréal : CCDMD.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. & Simard, C. (1999/2011). *Grammaire pédagogique du français aujourd'hui*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Chiss, J.-L. & David, J. (2011). Métalangages, didactique du français et enseignement de la grammaire. *Le français aujourd'hui*, HS01, 117-127. <https://doi.org/10.3917/lfa.hs01.0117>
- CIIP. (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP.

- Corteel, C. (2016). Les expansions du nom, côté élèves et côté manuels : représentations et pratiques scolaires. *Pratiques*, 169-170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3071>
- Darme-Xu, A., Marmy Cusin, V. et Degoumois, V. (à paraître). Partir des pratiques courantes en grammaire pour concevoir des outils efficaces : vers une ingénierie didactique interactive. *Actes du colloque international francophone sur les recherches participatives*. Fribourg : Haute école pédagogique.
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2016). Des outils pour saisir la complexité des objets à enseigner et des pratiques d'enseignement et de formation. Dans V. Lussi Borer & L. Ria (Éds.), *Apprendre à enseigner* (pp. 107-123). Paris : PUF.
- Dolz, J. & Gagnon, R. (Éds.). (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Lille : Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.26897>
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- Marmy Cusin, V., Stoudmann, S. & Degoumois, V. (2021). La fonction de complément de nom, entre grammaire et texte : un espace pour réinterroger la discipline français et sa didactique. Dans E. Bulea Bronckart & C. Garcia-Debanco (Éds.), *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français : quelles articulations ?* (pp. 223-246). Presses universitaires de Namur.
- Merhan, M. & Gagnon, R. (2021). Repenser l'enseignement des temps du passé à l'aide de la notion d'articulation. Dans E. Bulea Bronckart & C. Garcia-Debanco (Éds.), *L'étude du fonctionnement de la langue dans la discipline Français : quelles articulations ?* (pp. 135-156). Presses universitaires de Namur.
- Nadeau, M. & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaétan Morin.
- Nadeau, M. & Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4(4), 1-31.
- Riegel, M., Pellat, J.-Ch & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Ronveaux, C., Gagnon, R., Aeby Daghe, S., & Dolz-Mestre, J. (2013). Les objets d'enseignement et de formation en français : les séquences, les dispositifs et leurs synopsis. Dans J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (Éds.), *Didactique en construction, constructions des didactiques* (pp. 201-224). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (avec Aeby-Daghe, S., Bain, D., Canelas-Trevisi, S., Sales Cordeiro, G., Gagnon, R., Jacquin, M., Ronveaux, Ch., Thévenaz-Christen, Th. & Toulou, S.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français ; le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rouen : Presses universitaires de Rouen.

<sup>i</sup> Projet soutenu par le Fonds National suisse de la Recherche Scientifique (subside n°100019-179226, 2018-2022).

<sup>ii</sup> Relevons que l'abréviation CN, utilisée dans le *Plan d'études romand* (CIIP, 2010) et reprise dans le cadre de notre recherche, n'est pas présente dans les pratiques courantes observées. Ce n'est donc pas une abréviation utilisée par les élèves susceptible éventuellement d'engendrer, pour des raisons graphiques, des confusions avec l'abréviation GN.

<sup>iii</sup> La consigne donnée aux enseignant·e·s était la suivante : enseignez l'objet choisi comme vous le faites habituellement.

<sup>iv</sup> Faute de place, nous ne pouvons ajouter en annexe des exemples des analyses opérées. Le·la lecteur·trice intéressé·e peut consulter les exemples d'une grille et d'un synopsis en suivant ce lien <https://drive.switch.ch/index.php/s/TDULjiDm1yNM7M9>.

<sup>v</sup> Certaines activités proposent plusieurs tâches en alternance ou encore une tâche régulatrice au regard des difficultés des élèves (par exemple, identifier le nom complété pour identifier si c'est bien un CN). Aussi, le total des tâches ne correspond pas forcément au total des activités.

<sup>vi</sup> Nous utilisons les abréviations suivantes pour désigner les temps verbaux : PC pour passé composé ; PS pour passé simple ; IMP pour imparfait ; PQP pour plus-que-parfait ; PRÉS pour présent ; FS pour futur simple ; FA pour futur antérieur ; Cond. PRÉS pour conditionnel présent.

<sup>vii</sup> Dans trois des séquences analysées, certaines activités comportent des doubles ou des triples tâches, ce qui explique les écarts entre le nombre d'activités de la macrostructure et le nombre de tâches listées dans le tableau.