

La leçon de grammaire à l'intérieur du processus d'écriture : le cas des anaphores et des procédés de reprises

Stéphane Colognesi
ENCBW – UCL

Catherine Deschepper
ENCBW

I. Question et cadre spécifique de la recherche

Le développement de compétences grammaticales, à l'intérieur et au service des processus de lecture/écriture, est un des postulats fondamentaux de l'enseignement primaire en communauté française de Belgique, où « l'accent est mis sur le texte, comme unité de travail à lire ou à produire dans ses dimensions multiples » (Dumortier, 2008). Encore faut-il que cette grammaire textuelle se rapproche davantage de la grammaire du texte que de la grammaire dans le texte, tant il apparaît que les pratiques confinent parfois la dimension textuelle à une caractérisation du matériel utilisé pour produire des activités d'apprentissage.

Qu'on propose aux apprenants des activités *dans* le texte qui sont le calque d'activités dans la phrase, et on est assuré de produire une grammaire dans le texte, qui (n')est (qu')une grammaire de phrases appliquée à un autre support. D'où des complexifications inutiles et confusions pour les apprenants, qui sont amenés à réaliser des tâches simples sur un objet complexe sans que rien ne justifie leur action. Les apprenants sont alors amenés à réfléchir sur la langue à l'intérieur de l'objet « texte », versus la phrase (en amont) ou le discours (en aval), le choix de l'unité linguistique de travail relevant alors d'une volonté d'accroche motivationnelle plutôt que d'une validité intrinsèque à l'apprentissage.

Par contre, s'il s'agit d'envisager la grammaire *du* texte, c'est-à-dire ses règles de construction internes, et de voir en quoi et comment elles assurent audit texte une littérarité, une cohérence de construction, voire des effets de style, on permet aux apprenants de comprendre la dynamique profonde d'une écriture, et de mettre en place une lecture qui permet, philologiquement, l'analyse d'une matière et la mesure des effets produits au sein d'un même processus. Suggérer une réflexion sur la langue dans son rapport à un effet littéraire produit et mesurer les interactions lire/écrire et linguistique/littéraire nous semblent être les conditions, pas toujours actualisées, d'une grammaire du texte. La distinction langue-littérature n'est dans cette dernière hypothèse plus aussi pertinente et l'apprentissage vise tout à la fois la production/réception d'une écriture et la construction d'une esthétique (Colognesi, Deschepper, 2011).

Dans l'attirail grammatical dédié à l'école primaire, le cas des anaphores est à cet égard particulièrement intéressant. Spécifique à l'unité complexe qu'est le « texte », voire le discours, le système de reprise de l'information n'est forcément appréhendable qu'au sein de ces unités complexes. En outre, il surplombe une grammaire d'étiquettes qui ne le servent que partiellement. Ainsi, les pronoms, classe de mots par excellence dédiée aux phénomènes de reprise de l'information, ne couvrent que de manière limitée le réseau anaphorique d'un texte. En effet, si la pronominalisation permet d'éviter la répétition d'un groupe nominal, part exemple, cette même pronominalisation, si elle s'effectue de façon systématique, reproduit les effets de répétitions qu'elle est supposée combattre (voir activité « vampire » proposée plus loin).

Par ailleurs, le réseau anaphorique n'a pas pour unique objectif d'éviter les répétitions, mais, par exemple, de faire progresser l'information en diluant les informations nouvelles dans les informations connues et en articulant dans le discours du locuteur la part de progression et la part de reprise des informations déjà présentes. Il s'agit donc, dès lors qu'on analyse un réseau anaphorique, de mesurer cette part de nouveau et de connu, d'évaluer les choix actualisés et les possibles du système de référencement et de montrer aussi la richesse des constructions en locutions nominales qui permettent de renvoyer à un élément connu. Fondées sur la synonymie, l'hyperonymie, l'exemplification, la définition, les reprises du même au même avec déterminant démonstratif, le rapport à signifier via un déterminant possessif, etc., ces locutions présentent une richesse référentielle qui permet d'ouvrir l'apprenant aux notions de créativité sémantique et de définition catégorielle. Les choix opérés, ou à opérer dès lors qu'il s'agit de créer un tel réseau de référencement témoignent d'une volonté spécifique à un style, un auteur, une intention.

Enfin, et cette dimension est consécutive à celle indiquée précédemment, il y a lieu de mettre en évidence avec les apprenants qu'un système de référencement voit parfois s'opposer des raisonnements syntaxiques et sémantiques qui dépassent potentiellement le strict espace du texte. On pense évidemment aux pronoms nominaux, dont l'antécédent ne se trouve pas dans le texte (c'est l'éternelle question du « je », pronom personnel 1^{re} personne du singulier, dont le référent est très généralement extra-textuel, et, sinon, dont les références se trouvent en aval dans le texte, et non pas en amont, de sorte qu'il y a lieu, pour les apprenants, de se demander quel est le terme référent et le terme d'origine). Mais on peut également penser à ces catapultages entre raisonnements qui s'excluent et trouvent dans l'exercice de grammaire une impasse. Ainsi, le petit chaperon rouge se promène-t-il ou se promène-t-elle dans la forêt lorsqu'elle/il rencontre le loup (Deschepper, 1999) ?

On voit ainsi très bien, dans la question des reprises et des réseaux anaphoriques, la différence qui peut exister entre une grammaire dans le texte, qui se contenterait de laisser vide les espaces de répétitions en engageant l'apprenant à les remplir, éventuellement à l'aide d'une liste de mots, et une grammaire du texte, qui va essayer de comprendre l'intérêt qu'il y a à éviter les répétitions et à proposer un réseau de référencement qui fasse progresser l'information de telle ou telle manière, en mesurant les effets produits et la construction textuelle dans son ensemble et pas « au cas par cas » de reprise.

Partant de ces constats et postulats de départ, il nous a semblé intéressant de développer la question des anaphores et leur traitement par les apprenants en production et en réception, et de mesurer si et comment, dans le cadre d'une recherche menée à l'école primaire (cycle 10-12 ans) au sujet de l'apprentissage des connaissances et compétences grammaticales vécues à l'intérieur d'un dispositif d'écriture (Jolibert, 1989) où les activités de grammaire sont intégrées dans ce processus de production du texte dans ses dimensions multiples (Reuter, 1996; Dumortier, 2008) les activités de structuration - étayage spécifique - déployées à l'intérieur du dispositif permettaient de développer le réseau anaphorique du texte.

L'ambition de cette recherche a été d'une part de dégager les effets produits par les activités proposées sur la qualité morpho-syntaxique des textes écrits et, d'autre part, de constater si les compétences grammaticales déployées se remobilisent dans une situation d'écriture inédite (Tardif, 1997; Frenay et Pressau, 2004), permettant ainsi le transfert d'une posture normative à une posture linguistique (Colognesi & Deschepper, 2011).

Ces activités ont porté essentiellement sur le **réseau anaphorique et les procédés de reprises**. Nous nous sommes ainsi demandé si ces rétroactions spécifiques proposées par l'enseignant, apportées comme échafaudage auraient plus, moins ou aucun impact que des actions diluées dans les pratiques d'écriture (Chabanne, 2003); et dans quelle mesure, le fait d'avoir vécu ces activités de façon contextualisées et/ou décontextualisées permettrait la découverte du caractère exportable de l'apprentissage envisagé.

II. Méthodologie de la recherche

II.1 Échantillon et procédure globale

Afin de répondre à notre question de savoir si les activités de structuration (étayage spécifique) centrées sur les anaphores allaient montrer, de manière significative, des améliorations dans les écrits, nous avons constitué deux groupes de 10-12 élèves issus d'une même classe et sélectionnés de manière aléatoire. Nous avons répété l'opération dans trois établissements différents (milieu rural socioéconomiquement faible). A chaque fois, un groupe d'élèves a vécu le dispositif dont il est question ici tandis que l'autre a évolué à l'intérieur d'un atelier d'écriture (Lafont-Terranova, 2009) où la focalisation est davantage mise sur le processus d'écriture en tant que tel et pas sur un objet d'apprentissage.

La figure 1 renseigne sur le chemin parcouru par notre groupe témoin dont la production s'est épaissie (Bucheton, 2000) au fil des réécritures. L'incitant de départ consistait à rédiger un texte descriptif mettant à l'honneur le *doudou* de sa petite enfance – tâche qui a fortement motivé les élèves qui ont pu présenter leur doudou à l'issue des différentes séquences (le dispositif se mène en deux semaines à raison d'une séance par jour).

Puisque, comme le disent Tisset et Léon (1992), « les enfants ne peuvent tout gérer à la fois : planifier leurs idées, s'assurer de la cohérence de leur texte et vérifier l'or-

thographe, sans parler de l'habilité à tracer des signes écrits », nous avons proposé aux élèves trois moments pour outiller l'écrit : d'abord un temps de lecture de textes d'auteurs similaires à celui qui est demandé afin d'en dégager la superstructure ; puis un temps consacré au travail du réseau anaphorique – le cœur de notre présent propos – ; et enfin un moment de révision orthographique en fonction du feedback proposé par l'enseignant. Une réécriture a lieu à l'issue de chaque moment de structuration.

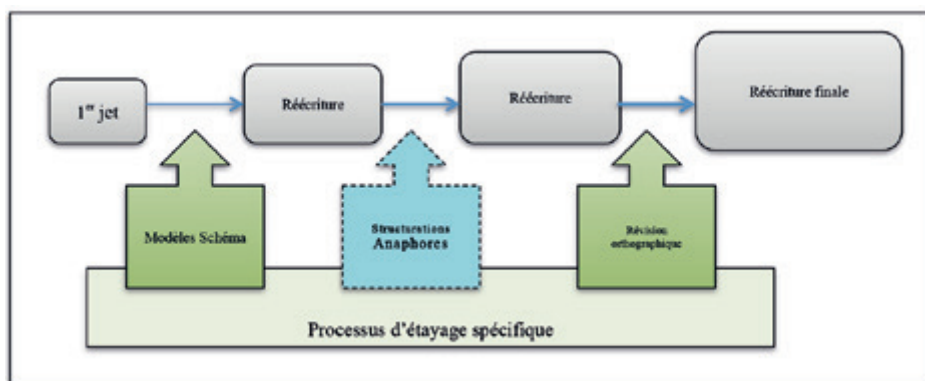


Figure 1. Place des anaphores à l'intérieur du dispositif d'écriture

II.2 La séquence de systématisation linguistique dédiée aux réseaux anaphoriques

Basée sur le principe que c'est en modifiant, ajustant, produisant des textes pour les rendre cohérents que le travail et les questions sur la langue peuvent survenir, notre proposition de départ prend appui sur un écrit – dont le titre est « Le vampire » - où nous avons forcé la répétition. Situation semblant ainsi « offrir une **résistance suffisante**, amenant l'élève à y investir ses connaissances antérieures disponibles ainsi que ses représentations, de façon à ce qu'elle conduise à leur remise en cause et à l'élaboration de nouvelles idées » (Astolfi, 1993). Il conviendra donc aux élèves de trouver des alternatives pour substituer le personnage, principal obstacle de cette situation problème.

L'ambition de ce moment est dès lors de faire émerger les stratégies efficaces pour cette difficulté d'éviter des répétitions et d'avoir des idées pour remplacer le personnage central du texte.

Afin de permettre de comprendre les étapes par lesquelles sont passés nos scripteurs, nous proposons ici un bref synopsis (Schneuwly, Dolz et Ronveaux, 2006). Le matériel pour l'élève ainsi que les traces gardées au fil des activités sont disponibles en annexes.

<i>Intention et mise en projet</i>	- L'enseignant annonce l'intention, l'utilité de l'activité: réduire les répétitions dans son écrit. - Le titre du texte « le vampire » inscrit au tableau: les élèves notent sur papier libre ce qu'ils savent des vampires. - Distribution du texte « le vampire » (annexe 1) où le sujet est à chaque fois par une illustration. A la lecture orale de l'écrit, on se rend compte du problème: trop de répétitions du même mot « vampire ».
<i>Recherche individuelle/défi</i>	- Les élèves identifient la consigne de travail: remplacer l'illustration pour un mot ou groupe de mots pour enlever les répétitions.
<i>Relances proposées, en fonction du profil de travail</i>	- Après un moment de réflexion individuelle, l'enseignant demande aux élèves où ils en sont dans leur travail, ce qui leur pose problème. Ceux-ci évoquent la difficulté de trouver des idées pour remplacer... Beaucoup d'entre eux utilisent seulement « il » et « vampire ».
<i>Confrontation en groupe</i>	- Les élèves se mettent en équipe afin de voir comment les autres s'y prennent. - L'enseignant propose une carte conceptuelle sur le pirate (annexe 2): les élèves peuvent observer la manière dont cette carte est faite et l'utiliser pour la recherche d'idées (on peut y lire les « branches » de la carte: ses actions, ses buts, les objets qu'il utilise, d'autres mots pour le dire...).
<i>Confrontation en grand groupe/correction</i>	- Lecture des productions créées; - L'enseignant fait expliciter les débats: les mots fonctionnaient-ils? - Les élèves mentionnent la manière dont ils s'y sont pris pour éviter la répétition et trouver des idées (utiliser le physique, les qualités, les défauts, les actions, ce qu'on en sait dans la littérature, les films...).
<i>Garder tracer et organisation du savoir</i>	- Un tableau structurant est complété avec les différentes idées des groupes. L'enseignant classe spontanément celles-ci (pronoms, groupes nominaux, déterminants possessifs). - Les élèves sont invités à compléter une feuille de route: ce qu'ils retiennent, ce qu'ils vont utiliser dans leur production.
<i>Réutiliser – transfert bas de gamme</i>	- D'autres textes avec la même consigne sont proposés (annexe 3): les élèves en choisissent un et effectuent le même travail de remplacement. Ils s'approprient ainsi les outils mis en exergue. - Le tableau structurant est complété au fil du travail des autres textes (annexe 4).

III. Résultats et effets produits

III.1 Recueil et traitement des données

Pour répondre à nos questions de départ, l’analyse des résultats de la recherche s’est déployée en deux temps : un premier **quantitatif** (avec comme matériau à traiter les écrits des élèves) a permis d’évaluer les effets des activités menées et de fixer les balises de l’interprétation. Un second moment, **qualitatif** quant à lui, a consisté en une analyse des interactions, filmées et retranscrites, afin de comprendre les résultats obtenus.

Pour l’analyse quantitative, nous avons utilisé une grille de correction des écrits et multiplié les correcteurs (trois enseignants pour chaque texte) afin d’enlever toute subjectivité. La grille est engagée à l’issue de chaque temps de production et les items envisagés couvrent les différents aspects de la compétence scripturale (Dabène, 2005). Nous proposons ici, via la figure 2, les indicateurs qui nous ont permis de nous focaliser sur les réseaux anaphoriques et sur les modifications spécifiques apportées par les scripteurs d’une réécriture à l’autre. C’est sur ces résultats que nous nous baserons pour la suite de notre propos.

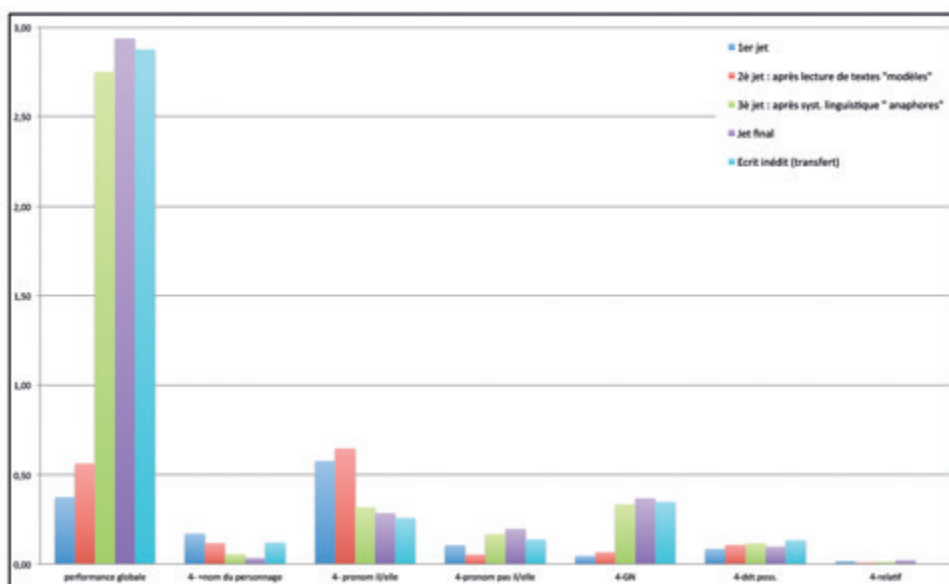
Le réseau anaphorique est mis en place pour éviter les répétitions (substituts, pronoms, synonymes...)		0	1	2	3
<i>Indices de progression entre écrits</i>	Nombre de fois où le personnage principal est mentionné dans le texte (au total : nom, désignation, reprises...)				
	Nombre de fois où le personnage principal est mentionné par son nom				
	Nombre de fois où le personnage principal est remplacé par le pronom il-elle				
	Nombre de fois où le personnage principal est remplacé par un pronom autre que il ou elle				
	Nombre de fois où le personnage principal est remplacé par un substitut lexical : groupe nominal, synonyme				
	Nombre de fois où un renvoi est effectué au personnage principal via un déterminant possessif				
	Nombre de fois où un pronom relatif est utilisé(e) pour éviter les répétitions par la construction de phrases « complexes ».				

Figure 2. Indicateurs de performance pour les réseaux anaphoriques

III.2 Résultats et effets produits

Nous nous intéressons ici uniquement aux résultats provoqués par les activités de systématisation linguistique axées sur les anaphores eu égard à la grille évoquée précédemment.

Le graphique 1 présente ces résultats et l'évolution obtenue par une des classes que nous avons sondées (à noter que les trois classes présentent globalement les mêmes résultats). D'emblée, on remarque un pic significatif faisant suite aux séances qui nous occupent, ce qui n'est pas le cas dans le groupe ne les ayant pas vécues. Plus intéressant, les stratégies mises en exergue lors de l'activité « vampire » sont non seulement réexploitées directement dans l'écrit en cours (3^e jet et jet final), mais également réutilisées dans une situation d'écriture inédite réalisée plus tard dans le cursus scolaire, ce qui laisse penser que le transfert des habilités a eu lieu.



Graphique 1. Réseaux anaphoriques : évolution des écrits

Au niveau de la manière dont les élèves s'y prennent pour référencer leur personnage, mentionnons également ici une évolution significative au niveau de la diminution des pronoms il/elle au profil des groupes nominaux. On pourrait donc attester qu'un des effets de notre séquence a été de donner aux élèves l'accès à la construction de groupes nominaux variés susceptibles de relayer le personnage.

Par ailleurs, une discussion fine a eu lieu au niveau des désignations possibles autres que il-elle et sur leur utilisation propice, comme le montre l'extrait de ce verbatim :

tubJU2	ici/tu ne peux pas mettre si la lumière touche il//ça veut rien dire/si la lumière il le touche/ça veut rien dire non plus (silence)
tubAL1	moi ici j'ai marqué si la lumière le touche/j'ai pas marqué si la lumière touche le vampire//si la lumière le touche/ha oui c'est mieux non
tubNO2	il y a encore un endroit où ça ne va pas/quand tu dis/dents crochues lui peut vivre des centaines d'années
tubAL1	ça n'a pas de sens
tubJU2	pourtant le lui remplace bien le vampire
tubLA1	oui mais dans la phrase ça ne va pas/c'est vrai/lui peut vivre/c'est pas français même si ça remplace
tubAL1	on pourrait mettre ce monstre/ce monstre peut vivre des centaines d'années

In fine, il nous semble que dans l'optique avec laquelle nous avons travaillé, la grammaire « n'est pas une suite de règles isolées mais un instrument d'élaboration de sens, de cohérence dans l'usage de la langue » (Léon, 1998). Une grammaire donc qui pose les balises nécessaires à l'acte d'écrire et renforce celui-ci.

vieENS	qu'avez-vous finalement trouvé pour remplacer le vampire ?
vieKIA	le vampire/il/ce méchant/celui-ci/ce monstre/ce personnage/cet homme ni vivant ni mort/ce buveur de sang/cet homme vêtu de noir et rouge/ce monstre imaginaire
vieENS	super/est-ce qu'il y en a qui ont d'autres idées ?/oui
vieHU1	Dracula/ce suceur de sang/lui/cette chauve-souris
vieENS	comment avez-vous fait pour avoir Dracula par exemple ?/ça sort d'où Dracula
vieQU1 (...)	ben d'un film
vieENS	oui/on peut aller chercher dans ce que l'on connaît du personnage/ comment avez-vous fait d'autre ?
vieEM	heuu/en allant revoir ce qu'on avait mis au départ//par exemple moi j'avais mis heu/il a une cape rouge/ben on peut mettre/cet homme vêtu
vieHU1 (...)	oui/on peut utiliser son physique/son allure/ses défauts
vieENS	regardez on a des pronoms/celui-ci/il/lui/on a des groupes nominaux/ des synonymes/mais il y a un déterminant que l'on pourrait écrire
vieEM1	son

vieENS	son/est-ce qu'il y a encore d'autres idées ?
vieEM1	cette créature/l'immortel/ce buveur de sang/cet homme/ce méchant
vieENS	pourrais-tu lire les mots que tu as utilisés dans ton texte pour remplacer ton personnage/ton doudou ?
vieQU1	mon doudou/un ours blanc/ce petit animal/il/ce coquin/ce mangeur de miel/le personnage/lui/celui-ci/cet adorable

IV. Lignes de forces et faiblesses du dispositif

En guise de conclusion, nous souhaitons *épingler trois* raisons qui pourraient expliquer l'efficacité du dispositif et le transfert dans l'écrit comme le montrent les résultats précédemment évoqués : la situation de départ, les interventions de l'enseignant in situ et la clôture de l'activité.

Mentionnons d'abord la situation de départ qui s'inscrit dans un projet d'écriture global et qui a donc du sens pour l'élève – puisque l'intention révélée par l'enseignant au début de l'activité rend compte du fait qu'elle est dédiée à équiper le scripteur pour éviter les répétitions du personnage. A cet égard, Viau (1999) évoque d'ailleurs que « la perception qu'un élève a de la valeur d'une activité est une des principales sources de sa motivation ».

Réécrire le texte pour retirer la répétition du personnage principal engage l'élève à surmonter le problème en faisant appel à ce qu'il connaît mais en montrant aussi les limites de ses stratégies à un moment donné. Ainsi, notre situation problème de départ est bien d'agir sur le texte – et pas seulement se contenter de le lire – pour le rendre cohérent et c'est par ce biais nous semble-t-il que les questions sur la langue vont se déployer.

En second lieu, les interventions de l'enseignant pour soutenir la tâche au fil de l'activité sont à relever. Dans ces aides in situ, soulignons les médiations métacognitives permettant aux *écrivains* d'évoquer leurs obstacles (la difficulté de trouver des idées variées pour remplacer le personnage par exemple); les temps de confrontations entre pairs focalisés sur les propositions de remplacement mais aussi – et surtout – sur la manière dont les uns et les autres s'y prennent; la carte conceptuelle dépliant le terme « pirate » et proposant ainsi un outil intéressant pour dégoter des idées sur le personnage (beaucoup l'ont d'ailleurs repris à leur compte pour *éclater* le mot vampire); les temps de mise en commun permettant d'isoler les stratégies intéressantes.

Le troisième aspect que nous voudrions mettre en lumière est la clôture de l'activité. Ici, après avoir isolé les moyens efficaces pour substituer le personnage, deux outils sont construits avec l'apprenant afin de garder traces : une mise en mots des différentes stratégies utiles ainsi que le tableau structurant reprenant les référenciations classées en termes de pronoms, groupes nominaux, déterminants afférents au personnage. A l'issue de ce temps de médiation métacognitive a posteriori – avec comme question centrale « à refaire, quelles stratégies allez-vous mobiliser pour être plus efficaces ? » –

une tâche similaire, avec comme support d'autres textes, est proposée. Un transfert bas de gamme est alors suscité pour stabiliser les nouveaux acquis leur permettant d'être mobilisés plus facilement dans les écrits à venir – transfert haut de gamme.

Eu égard à ces propos, deux éléments nous semblent importants à mettre en exergue afin de réconcilier le distinguo « grammaire » versus « linguistique » qui a longtemps imposé, dans le domaine « français », une répartition des fonctions explicatives et prescriptives, conférant à la grammaire, et donc à l'école, la seconde fonction, et réservant la première à quelques personnes avisées.

Premièrement, le fait de travailler la grammaire à l'intérieur d'un processus d'écriture lui attribue une fonction effective. Dans cette optique, les moments métalinguistiques déclarés sont prévus dans la planification de l'enseignant pour outiller l'élève à l'entre-deux de réécriture qui « ont tendance à évoluer sur le plan linguistique, et en particulier sur des zones linguistiques particulièrement rétives à un travail systématique » (Bucheton, 2000).

Deuxièmement, il apparaît, et c'est encourageant, que l'utilisation de telle ou telle habileté (comme les procédés de substitutions) ne fonctionne pas uniquement dans le contexte d'écriture dans lequel on se trouve puisqu'« une connaissance contextualisée n'a pas le caractère général qui lui permet d'être transférée à des contextes différents de celui dans lequel elle a été apprise » (Tardif et Désilets, 1993).

Il faut toutefois mettre en avant deux grands aspects relatifs aux limites du dispositif. D'une part, si le transfert est manifeste, et si l'on constate une réelle amélioration dans les productions ou dans les commentaires métalinguistiques des élèves, il ne s'agit pas d'oublier que de telles habiletés ont été construites ou soutenues par des moments d'apprentissages linguistiques dédiés. C'est l'opérationnalisation des connaissances grammaticales qui est ici mise en évidence, pas leur acquisition. La nécessité et les modalités d'acquisition de ces connaissances déclaratives préalables mériteraient d'être interrogées.

En outre, la plupart des commentaires et des interventions des élèves, parce qu'ils sont calqués sur ceux de l'enseignant, portent essentiellement (voire exclusivement) sur la notion de répétition, sans aborder d'autres dimensions relatives au réseau anaphorique dont on a parlé en introduction (distinction entre pronom nominal et représentant, opposition entre raisonnement sémantique et syntaxique, progression dans la référenciation...). En fait de transfert, il apparaît tout naturellement que les enfants reproduisent et s'attachent à ce qu'ils ont l'habitude de percevoir comme inquiétudes chez leurs enseignants dans un phénomène de mimétisme plus présent qu'on ne le pense et qui nécessite de réfléchir son propre discours méta quand on aborde la correction ou la réécriture.

Références bibliographiques

Bucheton Dominique, (2000). « L'épaississement du texte par la réécriture », *Pratiques*, 105-106, 203-212.

- Chabanne Jean-Charles**, (2003). « La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture ? », *Langue et étude de la langue, approches linguistiques et didactiques*, Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, p. 1-8.
- Colognesi Stéphane, Deschepper Catherine**, (2011). « Développer une démarche philologique d'accès au texte littéraire par la pratique de l'insertion. Les albums à structure itérative au service du lire – écrire », *Enseigner la langue et la littérature – Des dispositifs pour penser leur articulation, Diptyque*, Namur : Presses Universitaires de Namur, p. 71-98.
- Dabene Michel**, (2005). « Un modèle didactique de la compétence scripturale », *Re-pères* n° 41, p. 9-22.
- Deschepper Catherine**, (2009). « Quelle(s) continuité(s) didactique(s) pour quel(s) apprentissage(s) grammatical(aux) ? », *Les dynamiques des apprentissages – La continuité au cœur de nos pratiques, Outils pour enseigner*, Bruxelles, De Boeck, p. 111-125.
- Dumortier Jean-Louis**, (2008). « Un cadre « grammatical » pour toutes les activités de français ? » *Enjeux*, n° 71.
- Jolibert Jocelyne**, (1989). *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette.
- Lafont-Terranova Jacqueline**, (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*, Namur, Presses Universitaires de Namur.
- Léon Renée**, (1998). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*, Paris, Hachette Éducation.
- Reuter Yves**, (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, E.S.F.
- Schneuwly Bernard, Dolz Joaquim, Ronveaux Christophe**, (2006). « Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés », *Les méthodes de recherche en didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Tardif Jacques, Desilets Mario**, (1993), « Un modèle pédagogique pour le développement des compétences », *Pédagogie Collégiale* vol 7, p. 19-23.
- Tisset Carole, Léon Renée**, (1992). *Enseigner le français à l'école*, Paris, Hachette.
- Viau Roland**, (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*, St-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.

Annexes

Annexe 1 – Texte « Le vampire »

Le vampire

Ni vivant ni mort,  sort de son tombeau la nuit.

 se cache dans le noir pour attaquer ses victimes
et les vider de leur sang.

Lèvres rouges comme le sang, ongles longs et pointus,
dents crochues,  peut vivre pendant des centaines

d'années.

Pourtant  est malheureux car personne n'aime 
 doit donc souvent se changer en loup, en chauve-
souris, ou même en brouillard.

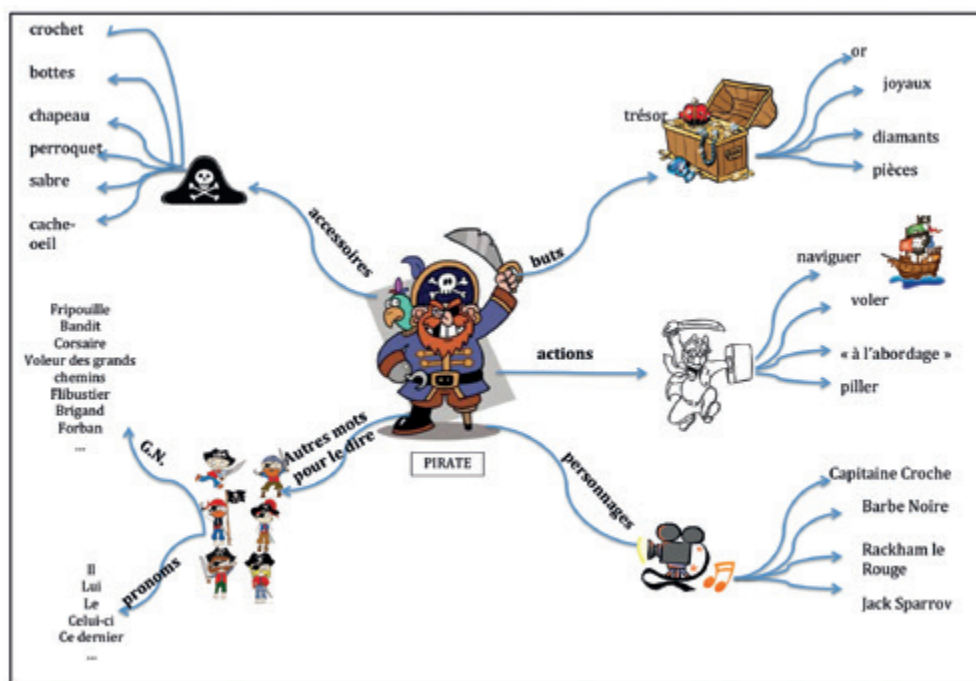
Si la lumière touche  ,  tombe en poussière.

Mais la seule manière de tuer  , c'est d'enfoncer
dans  un épieu dans le cœur pendant que 
dort.

Méfiez-vous de  qui dort dans un cercueil !

Texte inspiré de Objectif lecture (1998), manuel pour la classe multiculturelle, De Boeck, p. 12

Annexe 2 – Carte conceptuelle du pirate



Annexe 3 – D'autres textes pour stabiliser la compétence

La girafe

(nom scientifique : *Giraffa camelopardalis*) est un mammifère.

est un animal ongulé (possède des talons à ses pieds) et

occident (digère les aliments comme la vache) est

originale des savanes africaines : on trouve du Tchad jusqu'en Afrique du Sud. Le mot girafe vient de l'arabe zarafa.

est de la même famille que l'okapi.

Au terme de millions d'années d'évolution, a acquis une anatomie

unique permettant d'accomplir des performances physiques pour brouter la cime des arbres.

Le cerf

est végétarien. Au printemps, se régale de bourgeons et des arbres.

En été, quand l'herbe est abondante, avale une énorme quantité que va ensuite ruminer, comme les vaches, dans un coin tranquille. En automne, déguste les glands et les faines. Comme ces fruits secs contiennent beaucoup d'huile, se constitue une épaisse couche de graisse sous sa peau. Ce qui permet ensuite de mieux affronter l'hiver.

En hiver, s'attaque alors aux arbres. en mange l'écorce et les jeunes pousses. cause parfois ainsi de gros dégâts à la forêt.

Un ogre dans le jardin... Qu'on appelle aussi la bête à Bon Dieu.

 est jolie, mais c'est un petit monstre !  passe son temps à dévorer les autres insectes, en particulier les pucerons.

Un monstre employé

Tête noire et dos rouge à points noirs,  est facile à reconnaître parmi les insectes du jardin.  se chauffe au soleil avant de s'envoler à la recherche de ses proies.  est sans pitié pour tous les insectes plus petits que .

est aussi capable de se défendre contre plus gros que .
 Quand on  attaque,  sécrète un liquide orange qui sent très
 mauvais. Efficace : les oiseaux et les araignées se gardent bien
 d'essayer de croquer  !

Des hélices très voisines

pond 50 œufs par jour pendant une dizaine de jours ! Au bout de 4 jours, les larves (🐛) éclosent. 🐛 sont encore toutes petites et presque transparentes. Vite, à manger ! Heureusement, 🐛 a pris soin de pondre à côté d'une colonie de pucerons. 🐛 les dévorent un à un. En 18 jours, 🐛 mesurent 1 cm de long, 10 fois plus qu'à leur naissance...

Da jus de puccron

Il le raconte son repas préféré... « Il y a plusieurs façons de dévorer un puceron. Si j'ai faim, j'ai l'avale entièrement. Si je mords à la cuisse, j'ai injecté un peu de salive pour le ramollir, et je le broie avec mes mandibules... Si j'ai plus guérisseur, je déguste du jus de puceron. Ça a un petit goût sucré très agréable...

Des pommes pour tous les goûts !

Grâce aux greffes, mes hommes ont « inventé »

plus d'un millier de  ,
plus grosses les unes que les autres. En Belgique,
on peut trouver une dizaine de sortes de 
différentes.

 sont cueillies avant d'être tout à fait
 mures et une partie de la récolte est directement
 mise en vente. Mais que fait-on  qui
 restent ? On laisse  murir tranquillement
 en essayant de conserver  au mieux. Pour
 cela, on place  dans d'immenses frigos
 commandés par un ordinateur. Et pour vendre 
 on sort  des frigos au fur et à mesure. Cela
 nous permet de manger  toute l'année !

Annexe 4 – Tableau structurant compété à l'issue des activités

		Le vampire	Le cerf	La chenille	Les pucerons	La girafe	...
Remplace	Pronoms	il - elle - i lui - elle se - elle	celles-ci (les) elles - les - elle l' - elle				
	Groupes nominaux - synonymes	le vampire le suceur de sang le vampire le suceur de sang le vampire	le cerf le cervidé le cerf le cerf le cerf				
Se rapporte	Déterminants	son son					
	Adjectifs qualificatifs	rouge long pointus noir mauvais					