

ALFA  
LIRDEF

19 au 21 juin 2008, IUFM de Montpellier

E.A. 3749

Journées d'étude inscrites comme colloque associé  
dans les Deuxièmes rencontres scientifiques  
universitaires Montpellier-Sherbrooke



## La notion de « gestes professionnels » : entre analyse de l'activité, épistémologie et ingénierie de formation

CLAUZARD Philippe, CNAM, Paris

Atelier n° 2 :

« Comment analyser et théoriser la dynamique des  
ajustements aux imprévus qui surviennent dans la classe »

### 1/ Le contexte :

Ces éléments de recherche sont issus d'une étude sur la médiation grammaticale en école élémentaire selon les éclairages théoriques de la didactique professionnelle et de la didactique des disciplines. La didactique professionnelle s'intéresse à l'activité de l'enseignant, avec les postulats suivants : l'activité enseignante est organisée ; on peut y distinguer le triptyque : tâche prescrite, tâche redéfinie et tâche effective ; la tâche de l'enseignant est discrétionnaire.

L'activité enseignante est organisée : elle possède une structure conceptuelle de la situation, spécifique au métier, même si les stratégies des enseignants mobilisent cette structure conceptuelle (SCS) de manières très différentes (Pastré). Nous observons ainsi, comme dans d'autres milieux professionnels, la différence entre la SCS (l'organisation de l'activité commune à tous les enseignants, quels qu'ils soient) et le modèle opératif (MO) qui se définit comme la manière dont chaque sujet s'est approprié cette SCS. Il est à la base des stratégies individuelles.

A cela, s'ajoute la distinction de Leplat entre tâche prescrite, tâche redéfinie, tâche effective. La tâche prescrite de l'enseignant est fixée par le Ministère. La tâche redéfinie est la manière dont un enseignant comprend la tâche prescrite. La tâche effective est ce qu'il fait réellement : on peut la rattacher à son modèle opératif, qui est l'organisateur de cette tâche effective (Pastré).

Enfin, pour un enseignant, la tâche est discrétionnaire (Maggi, Valot) : la prescription fixe le but, mais laisse l'organisation de l'activité à la discrétion des acteurs. La tâche discrétionnaire relève d'une prescription qui fixe des buts généraux. La réalisation de la tâche n'est pas détaillée dans chacune des actions successives qu'elle nécessite. La mise en œuvre, la procédure pour parvenir à ces buts est libre, pourvu qu'ils soient atteints. L'organisation de l'activité est à la discrétion des acteurs. Le métier d'enseignant est donc discrétionnaire, il s'effectue toujours dans la limite d'une enveloppe ou de délimitations que les programmes scolaires fixent à juste titre : on n'enseigne pas n'importe quelle notion à n'importe quel âge et il existe une progression dans les objets disciplinaires à inculquer que les didacticiens étudient

de près. Rester à l'intérieur de l'enveloppe conduit à savoir gérer la précision et l'imprécision, à « tenir » les rennes de l'imprévu et du prévu. C'est posséder la capacité à accueillir le dialogue avec les apprenants.

## 2/ L'objet d'étude :

Notre objet est centré sur la pratique d'enseignement qui favorise un glissement conceptuel vers un registre supérieur, élément opératoire de la « secondarisation » sur le langage, favorable à l'apprentissage de la métalangue. Secondariser, pour nous, c'est travailler à dépasser tout référencement sémantique, dépasser l'outil mot pour construire un mot objet. Objectiver la langue, la considérer comme objet d'étude dans un laboratoire d'investigation linguistique. C'est différer provisoirement le sens, extraire la phrase de la conjoncturalité du texte pour mieux en appréhender le fonctionnement.

Ainsi, la « secondarisation » est une visée d'apprentissage (la finalité de l'étude grammaticale), l'« épisode de glissement conceptuel » entre deux registres en est le moyen opératoire : un schème dans l'apprentissage grammatical (une organisation invariante de l'activité dans des classes de situations, c'est l'observable sur le corpus), au moyen d'un artefact (la phrase problème / phrase modèle, c'est le support à l'apprentissage), sur lequel s'imprime une stratégie personnelle de l'enseignant, une appropriation personnelle du schème. Le concept de glissement (comme processus) est l'instanciation du concept de secondarisation au domaine de la grammaire. C'est cela qui permet de passer de la langue outil à la langue objet.

La Structure Conceptuelle de la Situation d'enseignement / apprentissage de la grammaire en école élémentaire repose essentiellement sur 2 concepts organisateurs (qu'on retrouve chez tout le monde) :

1/ le concept d'ajustement (du type de grammaire au niveau de la classe), qui va permettre une analyse en termes de chronogénèse : une grammaire intuitive au CP, une grammaire implicite au CE ; une grammaire explicite au CM ;

2/ le concept de glissement conceptuel (une manière spécifique de mettre en œuvre la secondarisation dans l'enseignement de la grammaire), qui va permettre une analyse en termes de mésogénèse – topogénèse.

Nous appelons « épisode de glissement conceptuel » un échange verbal entre enseignant et élèves qui pose dans la médiation enseignante un acte de secondarisation, une décontextualisation vers un niveau supérieur pour conceptualiser progressivement. Le maître en est généralement l'instigateur, mais pas exclusivement. La fin de l'épisode se termine avec les effets cognitifs atteints. Le glissement peut être institutionnalisant si la réponse attendue est donnée, remédiant si le maître de grammaire donne la réponse ou bien instrumenté s'il doit faire appel à des procédures particulières d'étayage. C'est une unité fonctionnelle qui est un moyen de déterminer des observables dans nos corpus. L'analyse de nos épisodes de glissement conceptuel tente d'élucider la manière de faire apprendre un contenu grammatical et les paliers de conceptualisation que cela engendre, de façon nécessaire. Nous positionnons notre recherche sur la notion de conceptualisation progressive, hiérarchisée, avec des « concepts » ou « vérités » provisoires. Les épisodes de

glissement conceptuel en sont des traces de détours conceptuels dans l'acte de médiation enseignante. Le pédagogue dirige l'épisode de glissement qui réduit les écarts entre les intentions, les visées et les cheminements conceptuels des interlocuteurs. Il dirige son évolution dans le dialogue cognitif, souvent de manière inductive, selon la visée générale d'apprentissage et plus immédiatement la situation de « feed-back » des élèves dans une co-activité de construction de l'objet à apprendre. Le souci de l'enseignant est la secondarisation réussie pour mieux faire comprendre et, in fine, apprendre. Le glissement conceptuel repose sur le support phrastique d'une phrase problème qui évolue vers une phrase modèle de fait langagier, d'objet linguistique. Ce changement de statut de la phrase correspond au passage du registre pragmatique (dimension sémantique de la langue) au registre épistémique (dimension syntaxique de la langue).

Il apparaît deux critères permettant de distinguer les deux concepts organisateurs : critères relevant de l'état de l'interaction entre le maître et l'élève (glissement instituant, remédiant, instrumenté...); critères relevant de la métalangue utilisée (l'épi langue sémantique / thématique, la métalangue morpho-syntaxique / syntaxique).

Les deux concepts organisateurs de la structure conceptuelle sont en relation (plus directe), pour le concept d'ajustement, avec la configuration de la classe de grammaire et, pour le concept de glissement conceptuel, avec la configuration de l'objet de savoir grammatical, dont il est question dans la leçon.

La configuration de classe nous conduit à penser la classe comme un ensemble d'élèves dont les variables du « régime de fonctionnement » modifient éventuellement les hypothèses d'apprentissage en amont (lors de la planification) ou en aval (lors de l'animation de classe). Cela fonctionne avec le rapport au savoir qu'a l'élève, la zone de proche développement de la classe, la cognition des élèves variant entre les niveaux de classe. La configuration de l'objet de savoir grammatical appelle les éclairages des théories de Chevillard sur la transposition didactique et de Schneuwly. On ne peut pas penser la didactique du maître sans prendre en compte, comme facteur essentiel, la structure d'un savoir. Les savoirs académiques sont traités dans l'enseignement comme des objets à enseigner. Schneuwly souligne que tout objet à enseigner fait partie d'un autre qui l'englobe. Cela est particulièrement vrai en grammaire avec, par exemple, un concept de phrase qui ne peut être compris qu'après assimilation de ceux de sujet et verbe.

### 3/ Analyses et comparaisons de stratégies individuelles :

L'analyse des stratégies individuelles nous amène à respecter une des règles de base d'une analyse de l'activité : passer d'une variété des situations à une variation ordonnée, nous devons réduire notre objet. Pour ce faire, nous nous concentrons sur les 4 leçons observées concernant l'identification du GNS, au cours élémentaire. L'essentiel est ici de saisir une intelligibilité de l'étayage des épisodes de glissement conceptuel, en examinant comment chaque enseignant opère son glissement ; et de quelle façon qualifier sa stratégie.

#### à La tâche scolaire, l'opération grammaticale :

Evelyne propose aux élèves de sa classe de CE1 de travailler la segmentation de phrases en groupe sujet et groupe verbal. Les élèves sont invités à opérer par groupe. Chacun reçoit une phrase notée sur une bande de papier par l'enseignante. La consigne est d'entourer « *de qui on parle ?* » (procédure d'interrogation textuelle) afin d'extraire le sujet, pour ensuite le

remplacer par un pronom (procédure de pronominalisation), et entourer la terminaison du verbe conjugué qui vient après, comme un autre moyen de validation de type orthographique de la segmentation. Un rapporteur doit, pour chaque groupe, justifier sa réponse devant la classe. Il est aidé par ses camarades.

Les objectifs de la tâche scolaire, proposée par Juliette, consistent en la reconnaissance du GS et du GV. La méthode d'extraction suggérée par l'enseignante est de type sémantique avec la procédure de mise en relief « *qui est-ce qui ?* ».

Selon la fiche de préparation de l'enseignante Virginie, l'objectif principal est le repérage de deux groupes, le groupe sujet et le groupe verbal, qui composent une phrase, facilité par une procédure de mise en relief par le soulignage de couleurs différentes de chacun des groupes. Ces derniers, soulignés par l'enseignante, sont donc préalablement ainsi visuellement distingués. Cette leçon de grammaire a pour finalité le développement « d'une plus grande flexibilité lors de la mise en mot des projets d'écriture et de renforcer la compréhension des textes ».

La tâche scolaire dans la classe de Marielle consiste à différencier les groupes de mots (GS/GV), les isoler au sein d'une phrase. La méthode de reconnaissance repose sur une procédure d'interrogation textuelle « *de qui, de quoi on parle* » ou sémantique avec une procédure de mise en relief du sujet avec « *qui est-ce qui ?* » selon les difficultés rencontrées par les élèves.

Nous remarquons donc que toutes les enseignantes, si elles partagent le même objet d'apprentissage et des tâches scolaires quasi similaires d'identification des groupes sujet et verbaux ou de segmentation d'une phrase bipartite en ses constituants fondamentaux, elles utilisent des procédures qui leur sont propres, des procédures qui nous apparaissent comme des artefacts didactiques qui étayent la tâche de l'élève pour réussir à identifier le sujet d'une phrase. Pour l'une, il s'agit d'utiliser une procédure d'interrogation textuelle et de pronominalisation pour voir si la segmentation fonctionne (Evelyne), pour l'autre une procédure de mise en relief sémantique (Juliette), une autre préfère opérer avec une procédure de mise en relief par le soulignage des segments pour faciliter le travail des élèves. Une forme de travail pré mâché par l'enseignante (Virginie). Pour notre dernière praticienne, l'emploi varie selon les difficultés de reconnaissance du GNS et les limites des raisonnements thématiques qui font passer de la procédure d'interrogation textuelle à une procédure de mise en relief sémantique (Marielle).

Il s'agit bien, dès lors, d'une activité d'étayage du glissement conceptuel spécifique à chacun des enseignants. Il existe ainsi une relation directe entre la nature de la tâche scolaire, la procédure convoquée (l'opération grammaticale) et le mode d'étayage qui va avec.

à Le type de support phrastique (phrases problèmes/modèles) choisi :

L'enseignante de CE1 Evelyne propose une phrase (« *Les enfants du centre de loisirs construisent une cabane* ») avec un GNS structuré autour d'un nom noyau et son complément de nom qui compliquent la tâche d'identification des élèves qui après plusieurs tours de parole trouvent la solution grâce à une manipulation de pronominalisation du sujet facilitant la reconnaissance et l'appel de la sémantique comme instance sous-jacente de validation. Cette structure phrastique paraît bien complexe dans une classe de CE1 de post-apprentissage de la lecture.

L'enseignante Juliette (en CE2) présente l'étude de phrases assez complexes (« *Un peu de silence. Quelle horreur ! Défense de fumer. J'aime le jambon et la saucisse.* ») qui pourraient peut-être faire davantage l'objet d'un apprentissage au cours moyen, même si le CE2 est une classe charnière. Nous avons trois phrases nominales qui appartiennent au langage oral ou à une langue coutumière abrégée, et qui n'en sont pas moins des phrases grammaticales. La formulation avec préposition n'est pas simple, comme le déterminant interrogatif suivi d'un nom commun. La troisième phrase avec l'emploi sous une forme nominale d'un verbe n'est pas usuelle en analyse grammaticale pour des élèves de CE2. La quatrième phrase montre un GNS réduit à une seule lettre. Ce travail s'accorde aux conceptions de l'enseignante sur une grammaire conçue comme faite d'exceptions, qu'elle propose donc à l'étude à ses élèves. Cela montre aussi l'embarras de la maîtresse pour repérer les degrés de difficultés dans l'identification des GNS et GV avec des phrases atypiques.

En CE2, Virginie utilise des phrases aux structures plus habituelles (« *Grand Féroce part à la chasse. Grand Féroce rugit.* »). Bien que la première présente un GNS sous la forme d'un nom commun assez particulier (issu d'une lecture suivie) constitué de deux adjectifs et que la seconde phrase présente un GV réduit à son seul verbe. Une complication, cela dit, accessible aux élèves de CE2, nous semble-t-il.

L'enseignante Marielle, en classe de CE1, propose une phrase à la structure simple (« *Nous allons au cinéma* »). Mais sur laquelle des élèves butent parce que la stratégie de reconnaissance thématique (ou énonciative) du sujet ne fonctionne plus avec cette phrase. Le thème de la phrase ne recouvre pas le sujet grammatical. L'enseignante doit modifier sa stratégie et opter pour une approche purement sémantique (« qui fait l'action ? ») Le sujet pronom personnel n'est pas identifié spontanément, sa reconnaissance en une telle fonction n'est peut-être pas habituelle pour les élèves qui associent plus ou moins uniquement le pronom personnel à la seule conjugaison.

Dans ces quatre protocoles, nous remarquons que les phrases problèmes/modèles, proposées à l'étude, présentent des difficultés plus ou moins grandes, des modèles plus ou moins habituels pour les enfants, des structures phrastiques plus ou moins complexes. Toutes ne présentent pas, nous semble-t-il, la facilité d'une phrase typique du genre : « *Martine (GNS) achète des pommes (GV)* ». Mais là, vraisemblablement réside tout l'intérêt de ce travail didactique, car il ne faut pas proposer une tâche ni trop compliquée, ni trop simple, afin que les élèves puissent progressivement conceptualiser. Cela dit, doser la difficulté par paliers au regard de la tâche scolaire et du choix des phrases à étudier (voir chapitre 3) n'est pas une planification facile pour l'enseignant. La langue n'est pas « neutre », elle n'est pas une « matrice » standardisée ; elle comporte nombre de nuances, de spécificités et donc de chausse-trappes.

La phrase modèle est une variable qui détermine la stratégie de l'enseignant. Elle mobilise selon sa structure prototypique ou atypique des cognitions et didactiques différentes. De plus, selon les habitudes opérationnelles de reconnaissance du sujet dans une classe, une phrase typique pour reconnaître habituellement un sujet se voit atypique dans un raisonnement en thème-rhème, si nous prenons pour illustration la phrase du protocole de Marielle : « *Nous allons au cinéma* ».

à Le type de questionnement utilisé:

Nous remarquons 2 types de questionnement :

1/ un *questionnement limite* : il s'agit d'une « provocation », d'une proposition « absurde » afin de stimuler la réflexion grammaticale des élèves. Nous pouvons l'illustrer avec le corpus de Marielle : « *Par exemple dans la phrase, euh, D « nous allons au cinéma », est-ce que c'est le cinéma qui fait l'action?* » La maîtresse étant revenue sur des erreurs observées, elle effectue une « mise au point » rectificative fondée sur un raisonnement par l'absurde qui appelle une clarté cognitive pour les élèves qui déterminent alors correctement le pronom personnel sujet de la phrase. Dans le corpus d'Evelyne, nous relevons l'illustration suivante : « *Donc si j'entoure les enfants, à la place de les enfants... je peux le remplacer par un pronom personnel... il avec un s... donc je dis...ils, ils...* »

2/ un *questionnement indice* : il s'agit d'une aide pour étayer de nouvelles réflexions, favoriser une diminution de l'écart entre la réponse attendue et la réponse obtenue. Nous pouvons l'exemplifier avec les interactions extraites du protocole d'Evelyne : « *Vous avez dit les enfants, moi je dis, oui mais, ça ne suffit pas... (...). On parle des enfants mais pas de n'importe quel...* » L'enseignante injecte dans ses relances un indice, après quelques tours de parole infructueux. C'est une information nouvelle afin de dynamiser les échanges, de réduire au fur et à mesure le degré de complexité de l'ouvrage de segmentation des phrases. La formulation suivante de Juliette s'apparente à un questionnement indice avec : « *Je fume, tu fumes, moi, je le connais, moi ce, verbe... Mais il est sous quelle forme là dans la phrase ?* » En revanche, sa démonstration « *Je silence, tu silence, nous silençons... Et non, il n'y a pas de verbe dans cette phrase* » n'entre pas dans un questionnement, mais plutôt dans une invalidation indirecte suite à la désignation incorrecte d'un verbe.

à L'adaptation de l'étayage au niveau de grammaire des élèves :

A- Tissage avec les savoirs déjà là :

L'enseignante Virginie utilise comme étayage, au fil de sa didactique, un appui sur les savoirs antérieurement acquis. C'est un soutien du professeur pour accompagner la démarche d'apprentissage de l'élève : « *Qui est-ce qui se rappelle... C'est quelque chose qu'on vous a déjà dit au CE1 d'ailleurs... Et le groupe qui est souligné en rouge, qui est-ce qui se rappelle comment il s'appelle ce groupe-là ? (...). Partout où c'est souligné en rouge, c'est vrai, il y a un verbe. Quel est le mot qui est le verbe ? Qui est-ce qui peut me le dire ?* » La maîtresse fait appel aux souvenirs des élèves avec quelques leçons du CE1 où la notion de sujet et la reconnaissance du verbe furent déjà abordées, peut-être de manière plus simple, dans un mouvement de tissage du présent scolaire avec un passé. Marielle fait aussi appel aux souvenirs des élèves dans un étayage avec appui sur des savoirs scolaires déjà acquis dans un mouvement général de réduction de la difficulté de l'exercice : « *Alors, je reviens là vous avez du mal à comprendre. Le sujet, qu'est-ce que c'est le sujet ?* » Juliette s'appuie également sur des savoirs antérieurs : « *Tu te souviens comment on fait? On le met entre c'est et qui. C'est, hum, hum, hum, qui. Hum, hum, hum...* »

B- Focalisation - approfondissement :

Nous relevons chez Evelyne comme illustration de focalisation – approfondissement : « *Est-ce que ça suffit enfants ?* » Virginie développe un nombre important de « focalisation approfondissement » pour étayer sa didactique : « *C'est un groupe. Ca, c'est vrai parce qu'il y a plusieurs mots dedans et c'est un groupe de quoi ?* » La validation première « *c'est un groupe* » débouche sur un approfondissement en termes de qualification du groupe. De même,

la validation sur les éléments du « groupe sujet » amène l'enseignante à exiger comme approfondissement à focaliser sur sa fonction « *le groupe sujet, il sert à quoi ? D'accord, il y a des noms, mais il sert à quoi ?* ». Marielle focalise sur la réponse attendue des élèves avec « *alors qui est-ce qui (fait l'action) ?* », de façon à la leur faire compléter.

C- Réduction de la difficulté :

Juliette écarte la difficulté en réduisant le degré de complexité du travail proposé, prenant à sa charge partie de la réponse, quitte à presque donner la solution, dans une forme d'effet Topaze : « *Ah c'est difficile, hein. Allez je t'aide, c'est hum, hum, hum, qui aime le jambon et la saucisse. Qui c'est qui aime le jambon et la saucisse? C'est? C'est qui ? Pascal. C'est une lettre toute bête toute seule là, c'est ? Qu'est - ce que c'est cette lettre Pascal ?* » Une certaine proximité de langage semble aussi relever d'une adaptation de l'étayage au niveau de grammaire des élèves avec « *Quel est ce mystère ?* » ou « *C'est gonflé d'appeler cela un groupe. Quand même, c'est un peu exagéré* » qui conduit l'enseignante à déclarer ses conceptions ou avis personnels sur la grammaire.

D- Procédure de soutien à l'identification des G.S./G.V. de la phrase :

Nous comptons les procédures précédemment évoquées : une procédure d'interrogation textuelle (Evelyne & Marielle) pour extraire le sujet et ensuite le remplacer par un pronom avec une procédure de pronominalisation (Evelyne), une procédure de mise en relief sémantique (Juliette & Marielle), une procédure de mise en relief par le soulignage des segments qui aide les élèves dans leurs identifications (Virginie).

à La réussite ou non de l'opération grammaticale :

Dans le protocole d'Evelyne, après plusieurs tours de parole, il y a une réussite de l'opération d'extraction grammaticale du GNS pronominalisé. Cela fait suite à des erreurs, des hésitations et surtout des réponses incomplètes. Cependant, le remplacement par « ils » du GNS oblige les élèves à considérer, in fine, l'ensemble des mots du GNS, via un recours implicite à une validation sémantique.

Avec Juliette, selon les supports phrastiques, les élèves solutionnent plus ou moins le problème posé. Hésitation devant la phrase « *Un peu de silence !* », plus de certitude devant « *Quelle horreur !* » ou « *Défense de fumer* ». L'extraction du GNS (j') demande deux tours de parole et un étayage proche de l'effet Topaze (où la maîtresse donne presque la réponse : « *c'est une lettre toute bête, toute seule là...* ») afin que la solution soit formulée, sans certitude pour autant pour l'enseignante qui dit « *elle a deviné* ».

Avec Virginie, les élèves identifient rapidement le groupe sujet puis le groupe verbal. Un peu trop rapidement pour l'enseignante qui fait ralentir les choses en écartant certaines réponses afin de s'assurer d'une progression de la compréhension telle une ressource, en accord avec sa stratégie qui nous semble relever d'une posture aidante.

Dans le protocole de Marielle, dès lors que l'enseignante propose une autre procédure – plus opportune – comme moyen d'identification du GNS, les élèves réussissent immédiatement là où ils avaient échoué. Sa stratégie adaptative (ou opportuniste) conduit à la remédiation et réussite de l'opération de reconnaissance des constituants de la phrase.

à Les autres gestes consolidant le glissement conceptuel (tissage, atmosphère...)

Nous observons, selon les descripteurs de Bucheton, un élément de la catégorie « atmosphère » qui rappelle la sous catégorie « spontanéité » lorsque Juliette formule « *C'est gonflé d'appeler cela un groupe... Quand même, c'est un peu exagéré. Mais on l'appelle quand même le groupe sujet...* ». C'est une parole spontanée qui détend l'atmosphère, euphémise la difficulté cognitive tout en exprimant certaines conceptions de la grammaire, sur lesquelles nous revenons un peu plus bas. Cette parole n'est pas loin de sa posture stratégique relativement « impatiente ». En tant que « gratifications », nous remarquons les propos de Virginie : « *C'est ça. Exactement. Ben, je vois, vous savez déjà beaucoup de choses.* » Relativement à la prise de parole des élèves, tous les professeurs se soucient d'une certaine alternance. Cependant, Virginie s'y attache plus particulièrement avec : « *Mais attends, j'ai dit Lola, j'entends quelqu'un d'autre.* » Encouragements et enrôlements appartiennent à une stratégie aidante. De temps en temps, au regard du film, Evelyne gère la prise de parole des élèves avec un comportement non verbal : montrer de la main, tendre la craie, imposer le silence avec son doigt (sous catégorie « muet »). Le corpus d'Evelyne indique un « rappel à l'ordre » (catégorie « atmosphère ») : « *Je vais compter jusqu'à trois, si vous refusez de lever la main, on s'arrête immédiatement...* » Chez Virginie, nous relevons un « *Chut* » et « *Attends, attends, lève la main !* ». Marielle contrôle les exercices des élèves, rectifie leurs erreurs, lors de ses déplacements entre les groupes. Cette posture correspond à la sous catégorie « parcours du combattant » et conduit l'enseignante à devoir s'adapter stratégiquement.

à Les conceptions sur la grammaire des enseignants :

Nous catégorisons les conceptions de nos enseignantes observées, en matière d'enseignement/apprentissage de la grammaire en école élémentaire selon 3 grandes « classes » :

1 – Conception d'un apprentissage de la grammaire prématuré : « *C'est tellement abstrait... Les enfants ne sont pas assez mûrs...* » Il convient, pour deux enseignantes, de ne pas trop compliquer cet apprentissage, de demeurer dans une forme implicite de l'apprentissage et attendre le CM1 ou le collège pour faire réellement de la grammaire.

2 – Conception d'un apprentissage grammatical pas opératoire, vain : « *il y a un apprentissage par imprégnation de la langue...* » Le développement d'un modèle cognitif sur une pratique opératoire est remis en question. Est-il utile d'apprendre ce que l'on sait déjà, qui n'est pas de nécessité première aurait pu être une question apparaissant dans nos entretiens.

3 – Conception d'un apprentissage de la grammaire par construction : « *on ne peut pas construire un pavillon sans fondations* ».

Evelyne considère que la grammaire est un apprentissage prématuré au CE1. Les conceptions grammaticales de notre praticienne influent complètement sur sa méthode d'enseignement. Il n'est pas question d'aborder le pôle épistémique d'un savoir : les enfants sont trop jeunes pour intérioriser de tels degrés d'abstraction pense-t-elle. « *La grammaire, on ne se rend pas compte de la difficulté, de ce que ça peut être très difficile pour un enfant de 7 ans. Qu'est-ce que ça veut dire pour un enfant de 7 ans? (...) c'est tellement abstrait. Si ce n'est pas relié à un projet d'écriture, faire de la grammaire pour de la grammaire, ça n'a aucun intérêt.* » Notre enseignante invoque les dernières instructions officielles : « *ils ne parlent plus de grammaire. Tout ça, c'est lié dans l'expression écrite.* » Elle ajoute : « *Quand il y a un nom, il faut mettre -nt au verbe, etc. Donc, tu es bien obligé de leur apporter des notions comme ça mais c'est extrêmement, c'est très abstrait.* » Face à cette difficulté d'abstraction grammaticale,

**elle complète** : « *Je pense que ça dépend comment c'est fait. Maintenant, je réduis mes prétentions en me disant : si ils ont compris qu'il y a un sujet et que le sujet détermine l'écriture du verbe, j'aurais été au bout de ma mission. Si ils ont compris que quand il y a plusieurs objets, plusieurs choses, plusieurs animaux. On met un S. ou un X., eh bien c'est bien. C'est tout. Il faut pas aller chercher midi à 14 h, ça ne sert à rien, ça sera repris jusqu'en troisième.* » **Elle conclut rapidement** : « *si les enfants mettent un S., c'est bien, il a compris qu'il y en a plusieurs, il l'a intégré au niveau de l'écriture, l'orthographe.(...) j'appelle ça de la grammaire (...) leur montrer que la grammaire, c'est important de savoir qu'ils sont plusieurs parce qu'il faut mettre une terminaison -nt, ça modifie l'écriture des mots... (...) je crois qu'il ne faut pas aller au-delà. (...) c'est une approche de l'étude de la langue, comment la langue est construite...* » **Elle complète** : « *La grammaire, c'est parler correctement, utiliser des mots quand il faut, à bon escient avec les bons accords dans l'emploi des temps. (...) les petits sont capables d'entrer dans la grammaire par ce genre de biais, par leurs observations puis les analogies qu'on peut faire.* » Notre enseignante imagine pour les années suivantes un enseignement de la structuration grammaticale de la phrase dans un registre plus abstrait de type épistémique et syntaxique. Ses élèves lui semblent trop jeunes pour aller au CE1 plus avant dans la découverte d'une métalangue appropriée.

Juliette avoue d'emblée un rapport négatif à l'art grammatical : « *J'avoue que je voue à la grammaire une espèce de mépris absolu comme si c'était un savoir inventé par les profs pour expliquer des trucs inexplicables parce qu'elle est truffée d'exception cette maudite grammaire* » explique-t-elle en auto-confrontation. Sa conception de l'usage grammatical met au premier plan la langue orale, comme un choix épistémologique : « *Il y a un apprentissage par imprégnation de la langue écrite par l'oral.* » Elle considère que la grammaire s'apprend avant tout « par imprégnation ». Apprendre des règles ne sert à rien, elle privilégie une dimension opératoire sur une théorie : « *(la grammaire) Elle est beaucoup trop abstraite. C'est une complexification alors que l'application elle-même de la grammaire, elle est suffisante sans ces règles qui à mon avis sont pas très pertinentes.* » La formalisation de la langue française lui semble vaine, pas opératoire. À son avis, connaître ce qu'est un adverbe « *ça m'aide pas du tout à parler mieux, ni à écrire mieux, pas du tout. Ça m'handicape quoi.* » Ses conceptions sont très influencées par une scolarité personnelle, une dimension qui modélise sa pratique enseignante en grammaire. Sa pratique grammaticale fut hésitante, finalement. La maîtresse nous a semblé rechercher sa didactique, avec un questionnement quelque peu résolu lors de l'entretien d'auto-confrontation où elle disqualifia son travail au profit d'une approche qu'elle voulait dorénavant rénovée et réfléchie pour ses élèves, une grammaire convoquée selon les besoins de maîtrise linguistique des élèves en production écrite.

L'enseignante Virginie observe que les connaissances grammaticales à enseigner sont trop complexes pour ses élèves de CE2. Elle pense que l'on aborde trop tôt des questions grammaticales qu'elle suggère de ne pas étudier avant le CM1. A son avis, une meilleure maîtrise de la lecture et du vocabulaire précède un bon apprentissage de la grammaire, car « *les enfants ne sont pas assez mûrs pour poursuivre un apprentissage grammatical en CE2* ». Il leur manque des savoir-faire de base : bien comprendre, bien lire les textes. Cela dit, elle estime que la grammaire est intéressante : « *La grammaire pour moi. Quand je lis un livre, par exemple, oui je m'intéresse à la façon dont c'est écrit, la structure de la phrase, etc.* » Mais elle trouve son apprentissage, aussi structuré, en CE1 et même en CE2, prématuré en école élémentaire. En revanche, faire de la grammaire implicite lui semble plutôt utile pour améliorer la compréhension de textes.

La grammaire représente pour notre enseignante Marielle « toute la compréhension de la langue ». Elle ajoute : « C'est les règles d'accord ». En référence à son propre passé scolaire, elle pense la grammaire comme une construction à plusieurs strates : « Je me dis qu'en fait on ne peut pas construire un pavillon sans fondations. Et les fondations, ce sont bien les notions de base en fait, et si ces notions-là, ils ne les ont pas, alors je ne vois pas comment on peut construire cette maison. » Ainsi, « sa grammaire » est un ouvrage qui se fait par paliers, quitte peut-être à affiner ultérieurement la conceptualisation, inférons-nous.

Sans tout révéler du modèle opératif de l'enseignant, les conceptions des enseignants sur l'apprentissage de la grammaire à l'école élémentaire et leur rapport personnel à la grammaire influent naturellement sur leurs pratiques enseignantes en cours de grammaire et une manière de procéder à un étayage des glissements conceptuels. Certains s'attachent davantage à une langue outil et des références pré – linguistiques, d'autres s'orientent plus vite vers une langue objet avec des références linguistiques et le choix d'une métalangue instituée.

à Le type de glissement conceptuel :

Nous observons, nous l'avons vu, deux grands types d'épisode de glissement conceptuel : le premier, *lié à l'épi/méta langue*, contenu lors des validations ou institutionnalisations, fondé sur le contenu grammatical (sémantique, thématique, morpho-syntaxique, syntaxique), l'autre *lié à l'étayage* (institutionnalisant, remédiant, instrumenté).

Avec Evelyne, l'épisode de glissement se produit au moment où la classe rencontre une impasse devant un raisonnement en thème - rhème. « Les enfants » sont bien le thème de la phrase, ce de quoi on parle. Mais cela ne correspond pas au sujet grammatical qui est un groupe de mots (« Les enfants du centre de loisirs »). Le raisonnement utilisé par les élèves montre ses limites. L'opération de pronominalisation, suggérée par la maîtresse de grammaire, favorise la réussite des élèves. Nous observons un *glissement conceptuel remédiant et instrumenté*, au regard du mode d'étayage. Le glissement s'opère dans le fait de pronominalisation qui abstrait les élèves du contexte thématique. Nous le qualifions aussi de *glissement conceptuel de type thématique*, au regard de la procédure employée, propre à une grammaire implicite, que nous retrouvons dans les classes de CE. Les références théoriques sont pré - linguistiques avec « on entoure de qui on parle » (formule d'extraction thématique). Comme épilangue provisoire, nous retenons : « plusieurs ». Et comme format métalangagier institué, nous avons : groupe sujet, groupe verbal, verbe, pronom personnel.

Avec Juliette, nous remarquons un *glissement conceptuel de type sémantique* : « c'est hum... hum qui ». Comme épilangue provisoire de type sémantique, nous notons les expressions suivantes : « on le met entre c'est et qui ; c'est hum hum qui ; qui c'est qui ? c'est qui ? » La métalangue syntaxique s'incarne dans les termes comme infinitif, groupe, groupe sujet, phrase verbale/non verbale, phrase nominale, verbe conjugué, apostrophe, GS/GV. Ces formats métalangagiers sont donc partagés entre deux niveaux dans une classe qui oscille entre la grammaire implicite et une grammaire un peu plus explicite. La référence est proche d'une théorie pré- linguistique. Ces *glissements* sont *institutionnalisants* (hormis le premier qui est de type remédiant)

Dans le protocole de Virginie, le *glissement conceptuel* est *de type sémantique et institutionnalisant* : « en bleu, le groupe des noms, en rouge le groupe des actions » et « savoir qui parle, qui fait les actions ». Comme formats métalangagiers syntaxiques

employés, nous notons « *groupe sujet* », « *groupe verbal* », « *noms propres* », « *verbe* ». Comme épilangue, nous lisons : le groupe des noms (et le groupe des actions : propos d'élèves). La référence théorique est pré – linguistique.

Dans la classe de Marielle (CE1), *le glissement conceptuel est de type sémantique* : « *Donc celui qui fait l'action (...) alors qui est-ce (qui) ?* ». Sa définition est, au départ, de type thématique (un palier épi-langagier) : « *C'est de quoi on parle, c'est de quoi ou de qui, de quoi ou de qui on parle* », puis de type « sémantique » : *Donc celui qui fait l'action* (autre palier épi-langagier). Le *glissement* est clairement *remédiant* puisque l'enseignante modifie sa stratégie, change de palier devant les limites rencontrées dans une forme de raisonnement thématique en revenant à une « origine » sémantique, au moyen d'une « question limite ». La référence théorique est pré – linguistique, le terme « sujet » est un emploi métalangagier.

*Panorama d'ensemble des épisodes de glissement conceptuel autour d'un même niveau et objet d'enseignement (le concept de sujet en cours élémentaire)*

Type d'étayage de langage grammatical	Glissement institutionnalisant	Glissement remédiant	Glissement instrumenté
Glissement sémantique	Virginie + Juliette	Juliette + Marielle	-----
Glissement thématique	-----	Evelyne	Evelyne
Glissement morphosyntaxique	-----	-----	-----
Glissement syntaxique	-----	-----	-----

Nous voyons sur ce tableau que chacun des types d'étayage est engagé : institutionnalisation, remédiation et instrumentation. Ils se croisent avec des glissements conceptuels aux types de langage grammatical qui reposent particulièrement dans ces classes, avec cet objet d'apprentissage, sur des valeurs sémantiques et thématiques, où sur la base du sens et du texte s'effectue l'analyse grammaticale. Nous nous trouvons sur des paliers épi-linguistiques, propres à la conceptualisation grammaticale en mouvement dans les classes de cours élémentaire, avec un concept aussi abstrait et complexe que le « sujet » de la phrase.

En conclusion, nous pouvons déterminer la stratégie de chacune de nos quatre maîtresses de grammaire, un type de stratégie au regard de l'étayage pour un « gagnant – gagnant » du « jeu » didactique.

à Virginie développe une stratégie « *accompagnante* », avec sa procédure de mise en relief par soulignage des groupes syntaxiques qu'elle effectue à la place des élèves. Le travail pré mâché par l'enseignante, le mode de régulations fondé sur les remarques des élèves selon ce qu'elle y sélectionne comme contenus, les structures habituelles des phrases proposées à l'étude grammaticale et les tissages avec des savoirs antérieurement acquis indiquent la volonté constante de l'enseignante de réduire la complexité des apprentissages grammaticaux. Le soulignage comme les régulations sont des accompagnements, des aides à l'apprentissage.

à Juliette développe une stratégie « *impatiente* ». L'enseignante tend à donner la réponse à l'élève face à des erreurs ou des hésitations. C'est une stratégie jusqu'à presque dire la réponse, le « pourquoi ». Nous en avons l'illustration, où les élèves n'ayant pas trouvé d'explication, la maîtresse formule la réponse en termes de phrase nominale, donnant lieu, du coup, à un glissement conceptuel remédiant : « *Je silence, tu silence, nous silençons... Et non, il n'y a pas de verbe dans cette phrase, c'est une phrase nominale, pas de verbe.* » Il y a une forme d'impatience à faire avancer les apprentissages face à une difficulté évidente des phrases problèmes proposées. De la même manière, elle donne presque la réponse dans sa question avec « *C'est une lettre toute bête, toute seule* », qui révèle pratiquement la solution aux élèves, une autre forme d'impatience.

à Marielle montre une stratégie « *opportuniste* » qui sait s'adapter aux aléas ou difficultés rencontrées par les élèves. Ainsi passe t-elle opportunément d'une procédure d'interrogation thématique / textuelle (« *de qui, de quoi on parle ?*») à une procédure de mise en relief sémantique (« *qui est-ce qui ?*») qui permet aux élèves de gagner le jeu, au sens de Sensevy.

à Evelyne présente une stratégie « *questionnante* ». Elle double son questionnement, en utilisant un questionnement limite « *Donc si j'entoure les enfants, à la place de les enfants... je peux le remplacer par un pronom... ils, ils* »... » et un questionnement indice avec « *Vous avez dit les enfants, moi je dis, oui, mais, ça ne suffit pas... (...). On parle des enfants mais pas de n'importe quel...* » Cette manière de procéder indique une régulation des interactions avec l'étayage de ce double questionnement, outre une progression pas à pas dans le questionnement avec des relances et des focalisations dans le but de provoquer de la pertinence dans le « jeu didactique », d'amener les élèves à formuler par eux-mêmes leurs solutions. Contrairement à Virginie, il n'y a pas d'aide pratique (souligner à l'avance des mots) mais un soutien, un étayage dans les interactions. L'utilisation de plusieurs procédures de travail liée à la consigne de travail (succession de procédures : passer d'une procédure d'interrogation textuelle (« *de qui, de quoi on parle ?* ») à une procédure de pronominalisation (remplacer le GNS repéré par « *ils* ») puis d'observation orthographique des verbes conduit aussi la stratégie questionnante dans une didactique où les élèves sont amenés à approfondir leur réflexion grammaticale, à se focaliser implicitement sur une phrase syntaxique où des manipulations de substitution et des observations morphologiques tendent à faire abstraire autant que faire ce peut les élèves de la sémantique, même si une instance de validation sémantique ou un sentiment de grammaticalité est in fine appelé.

Enfin, nous reprenons nos types de stratégies identifiés sur les 4 protocoles sur l'apprentissage du sujet de la manière suivante :

- stratégie opportuniste : attitude consistant à agir selon les circonstances, sans principes figés, adaptabilité à la situation d'enseignement/apprentissage...
- stratégie impatiente : attitude vive qui n'attend pas malgré les circonstances, dont la hâte est aussi spontanéité et forte réduction des difficultés pour faire avancer la classe, faire avancer les apprentissages...
- stratégie accompagnante : attitude de soutien avec la création d'un environnement qui accompagne l'élève, comme ressource en termes de support et d'animation pour la classe d'apprentissage...

- stratégie questionnante : attitude consistant à étayer de près les interactions avec une régulation importante qui vise le questionnement des élèves, afin qu'ils solutionnent par eux-mêmes le problème posé par le milieu construit pour une situation d'apprentissage...

Aucune stratégie ne s'observe dans une perspective d'évaluation (il y aurait des stratégies justes et des mauvaises). La « bonne stratégie » est celle qui s'avère efficace pour conduire une situation d'enseignement donnée.

Tableau récapitulatif sur stratégies des 4 maîtresses de grammaire sur le groupe sujet

	Evelyne	Juliette	Virginie	Marielle
Tâche scolaire et Procédure employée	Procédures d'interrogation textuelle et de pronominalisation pour voir si la segmentation fonctionne.	Procédure de mise en relief sémantique, pour identifier les GNS (dans des phrases atypiques).	Procédure de mise en relief par le soulignage (par l'enseignante) des segments de phrases pour faciliter le travail des élèves	Passage de la procédure d'interrogation textuelle à une procédure de mise en relief sémantique afin de s'adapter à une difficulté de reconnaissance du GNS et les limites des raisonnements thématiques.
Phrases modèles	Structure phrastique bien complexe dans une classe de CE1 de post-apprentissage de la lecture ou presque. Souci de progression dans la difficulté phrastique avec le passage de phrase plus simples (certaines déjà un peu compliquées) à des phrases plus complexes (avec le complément inversé), un certain respect des paliers de difficulté, <u>souci de progression qui va avec le « questionnement » progressif...</u>	Phrases atypiques très compliquées d'après une conception de l'enseignante d'une grammaire faite d'exceptions (donc proposées à l'étude de ses élèves). Et d'après une difficulté pour la maîtresse de repérer les degrés de difficultés dans l'identification des GNS et GV selon l'emploi de phrases typiques/atypiques) Peu d'expérience de la professeure dans le travail grammatical <u>Impatience dans la planification : ne pas prendre le temps d'automatiser</u> des identifications de GNS simples sur des phrases typiques ; d'emblée elle vise la complexité, pas de respect de paliers de difficultés d'apprentissage..	Utilisation de phrases aux structures habituelles : <u>c'est plutôt normal dans un type de stratégie aidante, d'accompagnement.</u>  La prof réduit la difficulté : les groupes de mots à repérer sont déjà souligné par des couleurs différentes, ils n'ont pas à le faire comme cela pourrait être une opération grammaticale à effectuer, ils n'ont plus qu'à travailler le « pourquoi », pourquoi ce groupe souligné en bleu qui est le GNS est sujet ?	Phrase à structure simple qui va s'avérer complexe devant la limitation d'un raisonnement en thème/rhème : cette phrase d'apparence simple devient compliquée pour les élèves, <u>ce qui convoque chez l'enseignante une stratégie adaptative ou opportuniste.</u>
Le type de questionnement utilisé	<u>un questionnement indice</u> : « <i>Vous avez dit les enfants, moi je dis, oui mais, ça ne suffit pas... (...). On parle des enfants mais pas de n'importe quel... »</i> : une information nouvelle afin de dynamiser les échanges, de réduire le degré de complexité de la tâche + <u>un questionnement limite</u> : afin de provoquer la pensée des élèves, elle interroge : « <i>Donc si j'entoure les enfants, à la place de</i>	<u>un questionnement indice</u> : « <i>Je fume, tu fumes, moi, je le connais, moi ce, verbe... Mais il est sous quelle forme là dans la phrase ? »</i> avec l'information nouvelle sur la forme du verbe pour mettre sur une nouvelle piste les élèves...	<u>Questionnement incitatif avec</u> « <i>tu voulais nous dire... qui veux rajouter quelque chose ? qui est-ce qui connaît un autre mot »</i> afin de faire émerger la solution de manière accompagnée, une aide par l'accompagnement...	<u>un questionnement limite</u> : <b>Marielle</b> : « <i>Par exemple dans la phrase, euh, D « nous allons au cinéma », est-ce que c'est le cinéma qui fait l'action? »</i> La maîtresse étant revenue sur des erreurs observées, elle effectue une « mise au point » rectificative fondée sur un raisonnement par l'absurde.

	<i>les enfants... je peux le remplacer par un pronom... ils, ils »</i>			
L'adaptation de l'étayage		Réduction de la difficulté, jusqu'à quasiment donner la solution (« <i>c'est une lettre toute bête, toute seule là... »</i> ) ou formuler la réponse – impatientement – sans interroger davantage les élèves (« <i>Je silence, tu silences, eh non, il n'y a pas de verbe... »</i> )	Appui sur les savoirs antérieurement acquis + Focalisations (« <i>c'est un groupe de quoi ?</i> » + « <i>le GS, il sert à quoi ?</i> ») + Réduction de la difficulté avec « <i>c'est facile</i> ». L'étayage est très important : ce qui correspond à une stratégie d'aide, d'accompagnement	Appui sur les savoirs antérieurement acquis + focalisation
La réussite ou non de l'opération grammaticale :	Après plusieurs interactions, il y a une réussite de l'opération d'extraction grammaticale du GNS pronominalisé. Cela fait suite à des erreurs, des hésitations et surtout des réponses incomplètes. Cependant le remplacement par « ils » du GNS oblige les élèves à considérer, in fine, l'ensemble des mots du GNS, via un recours implicite à une validation sémantique.	Selon les phrases modèles, les élèves solutionnent plus ou moins le problème posé. Hésitation devant la phrase « <i>Un peu de silence !</i> », plus de certitude devant « <i>Quelle horreur !</i> » ou « <i>Défense de fumer</i> ». L'extraction du GNS (j) demande deux tours de parole et un étayage proche de l'effet Topaze ... qui va avec l'impatience de l'enseignante.	Les élèves identifient rapidement le groupe sujet puis le groupe verbal. Un peu trop rapidement pour l'enseignante qui fait ralentir les choses en écartant certaines réponses afin de s'assurer d'une progression de la compréhension telle une ressource, en accord avec sa stratégie qui nous semble relever d'une posture aidante d'accompagnement.	Dès lors que l'enseignante propose une autre procédure – plus opportune – comme moyen d'identification du GNS, les élèves réussissent immédiatement là où ils avaient échoué. Sa stratégie adaptative (ou opportuniste) conduit à la remédiation et réussite de l'opération de reconnaissance des constituants de la phrase.
Les autres gestes consolidant	Gestion de la prise de parole des élèves avec un comportement non verbal, « rappel à l'ordre (catégorie « atmosphère ») ou cadrage comportemental afin de pouvoir interagir pas à pas, de pouvoir continuer à questionner le groupe classe	Caractère de spontanéité lorsque des conceptions personnelles apparaissent (« <i>C'est gonflé d'appeler cela un groupe... Quand même, c'est un peu exagéré... »</i> ). Cette spontanéité va avec l'impatience.	« Gratifications » pour accompagner/ étayer positivement + gestion fine de la prise de parole, en accord avec une stratégie d'accompagnement, qui ne peut se faire que dans la coopération de tous avec un cadrage comportemental aidant...	Déplacements entre les groupes conduisant in fine l'enseignante à devoir s'adapter stratégiquement suite à ses observations...
Les conceptions sur la grammaire	Grammaire prématurée	Grammaire vaine	Grammaire prématurée	Grammaire par construction
Le type de glissement conceptuel	Glissement conceptuel de type thématique, remédiant et instrumenté (la pronominalisation)	Glissement conceptuel de type sémantique	Glissement conceptuel de type sémantique et instrumenté (le soulignage fait par la prof)	Glissement conceptuel de type sémantique
TYPE DE STRATEGIE	Stratégie questionnante	Stratégie impatiente	Stratégie accompagnante	Stratégie opportuniste

Il existe vraisemblablement une grande variété de stratégies qui soulignent la singularité de l'acteur, la professionnalité de l'enseignant. Elles révèlent leur modèle opératif dans le cadre

d'un enseignement, elles expliquent une appropriation personnelle de la structure conceptuelle de la situation d'apprentissage.

Par delà la singularité des stratégies enseignantes précédemment exemplifiées, il nous apparaît dans les finalités enseignantes, d'après les épisodes analysés, une accentuation de la pratique enseignante du cours de grammaire. Une accentuation plus instrumentale ou une accentuation plus réflexive ; toutes partagent néanmoins une finalité « juridique » d'un enseignement fondé sur la loi grammaticale : les règles de grammaire, les lois d'usage langagier. Cela forme une attitude singulière du praticien.

Pour les maîtres de grammaire à profil « instrumentaux » : les finalités de l'apprentissage en termes de production d'écrit à valoriser sont premières, l'art grammatical n'est qu'un instrument pour mieux écrire, mieux parler. Cet apprentissage favorise la constitution d'une boîte à outils d'écriture (ou de lecture selon le niveau d'enseignement). C'est une grammaire pour écrire des textes. Pour les maîtres de grammaire à profil « réflexif » : la grammaire est constituée d'un ensemble de concepts dont l'acquisition conduit à un mouvement de conceptualisation générale sur la langue. C'est faire de la grammaire pour développer une métacognition sur la langue. Cet apprentissage favorise la réflexion. C'est une grammaire pour réfléchir sur la langue.

Ces deux principales finalités instrumentales et réflexives renvoient à une transversalité, un projet plus global d'apprentissage du français, de la langue française en réception et production, liant littérature, poésie, écritures et peuvent souligner une manière singulière d'enseignant d'articuler l'apprentissage grammatical aux autres apprentissages du français.

#### 4/ Discussion et conclusion :

Ces travaux de recherches soulignent l'importance de repérer les éléments invariants d'un situation d'apprentissage – enseignement.

Le métier d'enseignant représente une activité professionnelle particulièrement difficile à analyser : si la place des savoirs à transmettre occupe une position importante, c'est en même temps un métier très empirique constitué de tâches prescrites très générales, de compétences mobilisées acquises sur le tas, de savoirs d'action non conscients et assez nombreux.

Aussi, repérer les éléments organisateurs de l'activité d'enseignant, schématisés par la structure conceptuelle et les concepts pragmatiques qui guident l'action du professeur, favorise une intelligence de l'agir de l'enseignant, offre aux professeurs la possibilité de conceptualiser leurs actions en embrassant toutes les dimensions d'une situation complexe, impulse une mutualisation des connaissances et expériences entre pairs comme une communication aux novices de ces savoirs pragmatiques. Cela permet aussi d'appréhender des stratégies individuelles. Autant de préoccupations qui sont à la fois légitimes, utiles et heuristiques dans la perspective de la formation enseignante.

La prise en compte des gestes professionnels nous semble essentiel. Les gestes professionnelles, qui sont des invariants, constituent des outils d'ajustement à la situation de classe. Ils sont pilotés et régulés par des logiques identitaires des sujets et des logiques configurationnelles des savoirs. Ils prennent sens au sein d'un dispositif didactique mené dans un environnement dynamique ouvert<sup>1</sup>, qui est structuré par la tâche scolaire qui pilote la

---

<sup>1</sup> Notion empruntée à Janine Rogalski, utilisée en psychologie ergonomique pour signifier le caractère contextuel, dynamique, interactionnel de l'activité d'enseignement...

classe (une interface entre gestions de classe et gestions des savoirs), des savoirs didactiques<sup>2</sup> transposés, planifiés, organisés, redéfinis selon les caractéristiques des écoliers et de la classe, et un agir communicationnel<sup>3</sup> dont les interactions maîtres/élèves structurent une dynamique d'apprentissage avec ses phases de rupture et de bonds cognitifs dans une perspective de co-activité maître/élèves, de co-procédure, de co-construction du savoir.

L'analyse de l'activité enseignante ne peut se penser sans une analyse des gestes professionnels. Schneuwly<sup>4</sup> considère ces gestes, fondateurs de l'activité enseignante, comme une porte d'entrée pour analyser les objets enseignés, et du coup, selon les attitudes adoptées par les professeurs, inférons-nous, pour analyser leur professionnalité. Car le but de l'enseignement se trouve dans la construction par l'élève d'un objet (de savoir) enseigné en un objet (de savoir) appris. La didactique du maître n'est pas pensable sans prise en compte de la structure d'un savoir comme facteur essentiel. La question est d'analyser les pratiques d'enseignement du point de vue des contenus enseignés.

Cela se traduit en termes de formation enseignante dans l'analyse, par les enseignants, des processus de secondarisation, ces moments où les élèves doivent dépasser la réussite de la tâche pour interroger l'objet à apprendre. Les enseignants pourraient mettre à profit des analyses de leurs manières dont ils ont procédé à des glissements conceptuels lors de débriefings (comme le soulignent Goigoux et Bautier, les enseignants sont très peu conscients de leurs pratiques de secondarisation). On pourrait leur permettre notamment d'identifier les épisodes de glissement qu'ils ont produits, de les caractériser, d'évaluer leur pertinence dans les effets produits chez les apprenants. Ils pourraient également prendre conscience de leurs convictions et motivations, leurs conceptions sur la grammaire, à interroger. Il conviendrait aussi d'interroger l'objet didactique dans toute sa complexité d'assimilation conceptuelle. L'enseignement de la grammaire interroge en termes de champ conceptuel, de théories pré-linguistiques et linguistiques et de transposition didactique. L'usage de théories pré-linguistiques ou linguistiques renvoie à un savoir savant qui n'est pas encore complètement stabilisé et qui peut rendre problématique la transposition didactique.

## 5/ Bibliographie

- Bautier E., Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bru, M., Altet, M., Blanchard-Laville, C. (2004). A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de pédagogie*, 148, 75-87.

---

<sup>2</sup> Selon Bucheton : « Une didactique disciplinaire a pour objet de modéliser les meilleures conditions pour faire acquérir à des sujets des objets de savoir qu'elle étudie, identifie, questionne », in Lenoir, Pastré « Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat », 2008, à paraître, p. 286.

<sup>3</sup> Nous empruntons la notion d'agir communicationnel à Habermas. Elle coordonne les interactions sociales par le biais de la négociation ou de la renégociation de la situation. L'agir communicationnel est le moyen par lequel on cherche à s'entendre avec autrui de manière à interpréter ensemble une situation et à s'accorder mutuellement sur la conduite à tenir. Cet agir communicationnel est structurant dans la situation de classe où les protagonistes ont à reconnaître leur statut différent et à négocier un contrat didactique que le maître passe avec les élèves. L'agir communicationnel s'oppose à l'agir stratégique par lequel on tente d'exercer une certaine influence sur l'autre. La définition de la situation de classe doit être commune à tous les participants, sans quoi, il n'y a pas de didactique fiable. L'influence du maître est de l'ordre d'une relation d'aide ou étayage...

<sup>4</sup> Schneuwly Bernard, Jacquin Marianne, Haller Sylvie et Toulou Simon, La question de l'unité d'analyse et les pratiques d'enseignement – séquence didactique et objet enseigné Communication au colloque « Apprendre et former entre l'individuel et le collectif », Sherbrooke, 9 et 10 octobre 2007.

- Cluzard, P. Registre pragmatique et registre épistémique dans un cours de grammaire à l'école élémentaire. Communication au colloque Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences, Nantes 2005.
- Pastré, P., R. Samurçay (2004). Recherches en didactique professionnelle. Toulouse : Octarès.
- Pastré, P., Mayen P, Vergnaud G. (2006) Note de synthèse, la didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*, N°154.