



COURS 7 : LE 3 AVRIL SUR LES COURANTS ACTUELS RELATIFS AUX THÉORIES DE L'ACTIVITE & EXEMPLIFICATION D'UNE RECHERCHE




COURANTS ACTUELS SUR LES THÉORIES DE L'ACTIVITE

- **La didactique professionnelle** (Pastré, 2002) se situe au **croisement** de l'analyse de l'activité proposée par l'ergonomie cognitive (Leplat), du courant piagétien (Vergnaud) et de la didactique des disciplines scientifiques (Pastré, 1999c).
 - Elle envisage **l'analyse du travail comme un moyen de construire les situations de formation en tenant compte des situations de travail**, et d'utiliser les situations de travail comme supports pour la formation des compétences.
 - Être compétent, selon P. Pastré (1999a), c'est « **savoir comprendre et analyser ce que l'on fait** ».
- 

- C'est l'analyse réflexive et la conceptualisation de l'activité qui, en **décontextualisant les savoir-faire, rendent la compétence adaptable et transférable** à d'autres situations (Pastré, 1999a).
- Le rapport entre didactique professionnelle et activités de formation est donc **direct et constitutif**.
- Les concepts de **situation** (que l'on trouve aussi dans l'approche de la didactique par Brousseau) et le **couplage situation-activité** sont centraux.
- L'acteur engagé dans la situation est confronté à la **complexité** (la situation est une totalité dynamique insécable), à l'**incertitude** (il y a une dimension non programmable dans la situation), à l'**interactivité** (l'acteur transforme la situation autant qu'il est transformé par elle).
- Notons que, surtout, **l'acteur peut apprendre de la situation**.

- La didactique professionnelle s'intéresse à **ce qui fait du travail un contexte d'apprentissage propice au développement de l'individu.**
 - Le « **répertoire des schèmes disponibles** » est un indicateur de la **professionnalité** et participe donc du repérage des compétences.
 - Proposé comme « élément central de l'organisation de l'action efficace », le ***concept pragmatique***, « spécifique aux dimensions de la situation professionnelle pour laquelle est organisée l'action efficace », permet de **comprendre** ce qui fait que le professionnel peut mener à bien son activité, que cela soit en accord ou non avec le travail qui lui a été prescrit.
 - Il s'agit de **distinguer les éléments de la situation qui sont repérés et font sens pour l'acteur.**
 - Le concept pragmatique fonctionne comme un **indicateur de régime de fonctionnement de l'action.**
- 

- Il permet de représenter « **des phénomènes complexes, non directement observables** » (Samurçay & Vergnaud, 2000, 62).
- Le repérage des concepts pragmatiques est utile pour la construction de formations dont l'objectif est d'être **référées à des connaissances véritablement « opérationnelles » du métier.**
- L'analyse de l'activité en termes de schèmes et de concepts pragmatiques est ainsi mise au service d'une **ingénierie de formation fondée dans l'activité et les compétences réelles des acteurs.**
- Dans les analyses des situations de travail, le moment du **débriefing** est celui où s'opère la **conceptualisation de l'action** (le retour sur, la **mise en mots**, l'échange, le récit de ce qui a été vécu) (Pastré, 2002, 16). Ici l'interprétation s'appuie sur la conceptualisation et réciproquement.

- « C'est grâce au repérage des **relations de détermination** que les sujets peuvent transformer ce qu'ils avaient appréhendé comme une suite d'épisodes en une histoire intelligible », et c'est grâce « à la **compréhension d'un certain nombre d'intrigues** que les opérateurs vont pouvoir, par abstraction, **construire des relations de signification** » (Pastré, 1999c, 34).
- La didactique professionnelle est clairement orientée, du point de vue de ses usages en formation, vers les **processus de construction et de transfert des compétences**.
- P. Pastré insiste, aussi, sur l'intérêt des outils et **démarches de simulation** qui donnent l'occasion de pratiquer une « **pédagogie des situations** », débouchant sur un apprentissage des situations et non des savoirs (Pastré, 1999a), avec une entrée progressive dans la complexité de la situation. 

- **La clinique de l'activité** explore les conditions du développement du ***pouvoir d'agir des acteurs dans et par le travail***, mettant en évidence la fonction psychologique, la richesse et la complexité de l'activité humaine au travail
- La démarche relève bien d'une clinique de l'activité et non pas seulement de l'analyse de l'activité effectuée, la différence tenant au fait que « **l'activité réalisée n'est qu'une infime part de l'activité possible** ».
- Le ***réel de l'activité*** est fait des « **activités suspendues, contrariées ou empêchées [...], contre-activités qui éventuellement l'empoisonnent** » (Clot, 2000, 11). **L'activité occultée ou l'activité échafaudée**, toutes deux non réalisées, n'en sont pas moins présentes dans la vie d'un sujet. Elles contribuent à lui donner ou à lui retirer du **sens** (Clot, 2001, 257). Le concept de **réel de l'activité** est fondamental.

- Y. Clot insiste sur le fait que l'analyse ne « **laisse pas les activités en l'état et qu'elle les développe** ». Elle s'intéresse donc nécessairement au « changement de sens de la situation par le sujet » (2000, 138).
- **L'unité d'analyse** du travail proposée par la clinique de l'activité est la triade vivante : dans la **situation vécue** l'activité « est simultanément **turnée vers l'objet immédiat de l'action et vers l'activité des autres** portant sur cet objet» (Clot, 2000, 135).
- L'analyse des activités et des situations de travail modifie le sens qu'elles peuvent prendre pour le sujet. C'est l' « **enrichissement de l'expérience par le sens qu'elle prend dans chacun des contextes d'analyse et d'action** qui constitue la loi fondamentale de la dynamique des activités » (Clot, 2000, 145).
- La clinique de l'activité a donc le statut de **moyen de formation** puisqu'elle participe au **développement de l'expérience et des compétences**



- **Ce qui est « formateur » pour le sujet (« c'est-à-dire ce qui accroît son rayon d'action et son pouvoir d'agir »), c'est « de parvenir à changer le statut de son vécu » (Clot, 2000, 155).**
- Pour Clot, **l'analyse du travail** n'est pas seulement une phase préparatoire à la formation. Elle peut constituer une **formation en tant que telle** si elle est elle-même « **transformée en travail** » (Clot, 2000, 155).
- Le **triolet méthodologique** proposé par la clinique de l'activité mobilise :
- les ***instructions au sosie***
- la méthode dite des **autoconfrontations** avec deux variantes : les *autoconfrontations simples* et les *autoconfrontations « croisées »*



- Dans la démarche d'instruction au sosie, l'exploration du travail se fait à l'occasion de **processus de transmission de l'expérience, des savoir-faire d'un professionnel expérimenté en direction d'un novice**. Il s'agit d'inciter l'autre à dire, **écrire son activité à quelqu'un qui en ignore tout** ou, en tout cas, ne peut la connaître telle qu'elle est en réalité, c'est-à-dire de l'intérieur.
- « Nous avons eu l'idée de demander à chaque délégué de formuler des instructions (en matière de comportement dans l'usine) à l'intention d'un autre ouvrier (...) : « s'il existait une autre personne parfaitement identique à toi-même du point de vue physique, comment lui dirais-tu de se comporter dans l'usine, par rapport à sa tâche, à ses camarades de travail, à la hiérarchie et à l'organisation syndicale (ou à d'autres organisations de travailleurs) de façon à ce qu'il ne s'aperçoive pas qu'il s'agit d'un autre que toi » (Oddone, 1981).

- Les **autoconfrontations « simples »** conduisent à une **reprise des traces filmées** des activités dans lesquelles les acteurs ont été engagés. Le choix des situations filmées résulte d'un accord préalable entre les professionnels et les chercheurs, puis **le film est commenté** par le professionnel dont l'activité a été filmée en présence du chercheur.
- **L'autoconfrontation croisée** prolonge la démarche par un commentaire du même enregistrement vidéo **en présence d'un autre professionnel, collègue de même niveau d'expertise**.
- Enfin une troisième phase conduit à un « **retour devant le milieu associé qui se remet au travail d'analyse et de co-analyse** à partir du dialogue entre les deux experts » (Clot, 2000, 135).
- Il y a donc **co-analyse du travail** à partir d'une verbalisation qui est un « instrument d'action inter-psychologique et social » (Clot, 2000, 136). « L'échange intersubjectif met en mouvement l'activité existante » (Clot, 2000, 146). C'est par ce moyen que **l'acteur « voit sa propre activité avec les yeux de l'activité des autres »** (Clot, 2000, 136).


- Le dialogue avec l'autre et le travail de l'autre suscitent en effet des ***ré-adressages*** qui multiplient les points de vue sur l'activité : « L'activité de commentaire ou de verbalisation différée des données recueillies, selon qu'elle est accomplie pour le psychologue ou pour les pairs, donne un accès différent au réel de l'activité du sujet » (Clot, 2000, 136).
- La démarche d'autoconfrontation produit **une expérience, développe l'activité**, et c'est de cette façon qu'elle s'inscrit dans un processus de formation.
- Clot distingue finalement les deux méthodes en fonction de leur objectif. **Les instructions au sosie sont pratiquées en formation, et sont présentées comme une méthode plus « légère » que les autoconfrontations simples et croisées qui sont plutôt utilisées dans le cadre de la recherche** (Clot, 1999, 2000).


- **Le statut de co-producteurs** des connaissances produites est reconnu aux acteurs engagés dans les démarches d'autoconfrontation. Le besoin d'un regard extérieur, celui du chercheur, est souligné, il peut faire obstacle à une complicité entre pairs qui pourrait réduire les perspectives de développement.
- La méthode des autoconfrontations est actuellement utilisée en vue de **l'analyse de divers champs d'activité professionnelle** (enseignants, infirmiers, postiers, conducteurs de train...).
- **Le courant de l'analyse pluridisciplinaire des situations de travail** produit ses premiers travaux au début des années 1980. il débouche sur une approche théorique nommée « **ergologie** » qui propose de penser l'activité humaine comme une **expérience historique et collective**.

- Ce sont avant tout les questions soulevées par les **mutations du travail** qui font l'objet des recherches qui s'efforcent d'appréhender les milieux de travail dans leur globalité tout en étudiant les enjeux philosophiques et épistémologiques de la production de connaissances sur le travail humain et sur la transformation des contextes professionnels.
- Y. Schwartz approche le travail (ou activité industrielle humaine) comme **une expérience inscrite dans une histoire**. L'activité est donc « héritière de processus immémoriaux » et définie aussi par son horizon, ce qui donne lieu au concept de ***projet-héritage***.
- La tension entre travail prescrit et travail réel ne peut être comblée que par des « **micro-histoires interminablement recrées** » (Schwartz Y., 1985, 480) par les individus.



- L'ergologie propose donc d'envisager le travail comme **un usage de soi qui restitue « l'épaisseur historique et dramatique de l'agir »** (Schwartz Y., 1987). Il est « **lieu d'un problème**, d'une tension problématique, d'une espace de possibles toujours à négocier » (Schwartz Y., 1987, 194).
- Le **concept d'usage de soi** est éclairant pour comprendre ce qu'est le travail réel et inscrire la production de connaissances dans un paradigme de l'acteur et de l'action. Il s'agit d'« user de soi pour recomposer aussi infinitésimalement qu'on voudra un monde à sa convenance » (1987).
- La **dualité des usages de soi** se traduit par le fait que l'usage est ce qu'on fait de l'acteur autant que ce qu'il fait de lui-même. L'activité suppose toujours des choix d'usages de soi. La réflexion sur les usages et mésusages de soi au travail est envisagée dans une perspective de compréhension des formes historiques d'individualité.
- Assez récemment, **les travaux d'Y. Schwartz** sur l'expérience ont contribué à nourrir des réflexions sur les pratiques de professionnalisation par la VAE – validation des acquis de l'expérience (Schwartz Y., 2004).

- Les travaux de P. Vermersch, bâtis à partir de ***l'entretien d'explicitation*** ont progressivement défini une nouvelle discipline, la *psychophénoménologie*, qui a pour projet d'étudier ***l'expérience subjective du sujet***, à partir de ce qui peut être empiriquement recueilli des *dimensions* implicites, *pré-réfléchies*, de *l'expérience* vécue en première personne.
 - La démarche repose sur l'hypothèse que ***l'expérience vécue peut constituer un objet d'étude par le moyen de la mise en mots a posteriori de l'action.***
 - Cela suppose une ***position de parole incarnée*** (un maintien dans *l'évocation*). Ce qui peut apparaître à la conscience n'est nullement d'accès immédiat, et les ***techniques d'aide à l'explicitation sont indispensables*** pour convoquer une parole qui présuppose l'accès à une posture d'évocation portant sur une situation singulière.
- 

- Un certain **nombre d'indicateurs** permettant de vérifier que c'est bien à partir de la singularité de l'expérience que l'acteur va mettre en mots l'action vécue dans ses **dimensions procédurales**, à partir desquelles sont situés des **satellites de l'action** (circonstances, savoirs déclaratifs, intentions, commentaires associés, etc.).
- Le passage de « **l'implicite du vécu** » à **l'explicite de la conscience pré-réfléchie** nécessite une activité de **médiation instrumentée par l'entretien d'explicitation** en tant que technique d'aide à la prise de conscience et qui demande que soit établi un «**contrat de communication**».
- **Fragmenter l'action** pour obtenir un niveau de détail efficient qui corresponde à la « **granularité** » souhaitée par l'analyse est un objectif premier.
- On peut alors accéder « **aux buts incarnés** qui ont été effectivement poursuivis par les actes mis en oeuvre » (Vermersch, 2004) avec le concours d'une **médiation intersubjective experte** (formé à l'entretien d'explicitation). 

- Cette démarche intéresse particulièrement **l'analyse des pratiques**. Il fournit alors un moyen pour analyser la pratique en faisant **retour sur un souvenir**, dans le but, par exemple de trouver une issue à une situation-problème.
- Le souvenir révèle la « **richesse expérientielle de la sollicitation de l'histoire du sujet** » qui constitue un facteur décisif de remise en perspective de ce qui se joue dans l'implication de l'acteur (Faingold, 1999;Ballas, 2002).
- C'est aussi un **outil pour la VAE, les bilans de compétence**. Il permet au sujet de s'auto-informer sur les dimensions pré-réfléchies de sa propre activité, puis d'y revenir pour l'analyser.
- Le **cours d'action** est une démarche reprise récemment par Theureau situant son approche dans le paradigme constructiviste de la cognition, débouchant sur des recommandations ergonomiques.




- L'activité de travail est conçue comme un « **tout dynamique** » qui associe émotion, attention, perception, action, communication et interprétation, et qui « change continuellement (du fait de l'expérience acquise par les acteurs dans leur situation, de la nouveauté relative de l'action, de son caractère à la fois individuel et collectif (même lorsque l'acteur est isolé, son activité a des aspects publics), incorporé et situé.
- L'activité mettant en jeu toute l'expérience de l'acteur et des acteurs en société **ne relève donc pas seulement d'une « connaissance de la tâche »** (Theureau, 2000).
- Le **cours d'action est « l'activité d'un (ou plusieurs) acteurs engagés dans une situation qui est significative** pour ce (ou ces) dernier(s) c'est-à-dire montrable, racontable et commentable pour lui (ou par eux à tout instant, moyennant des conditions favorables » (Theureau, 2000).

- Sur le plan méthodologique, le cours d'action convoque comme outils **l'entretien d'autoconfrontation et la vidéo** qui enregistre le film des actions des opérateurs.
- Toutefois l'entretien d'autoconfrontation par le moyen de la vidéo n'est pas pour Theureau le seul moyen de procéder à une analyse de l'activité, puisqu'il utilise également la « **verbalisation simultanée** » (l'acteur parle en même temps qu'il travaille), et la « **verbalisation interruptive** » où l'acteur est interrompu dans son activité afin de répondre aux sollicitations de verbalisation (Theureau, 2004, 103).
- Enfin Theureau préconise aussi **l'entretien d'explicitation** tel qu'il est proposé par P. Vermersch.



- L'analyse du cours d'action est aussi et surtout un **moyen d'analyser et de développer les compétences** ainsi que l'apprentissage situé et l'apprentissage médié sur le tas, c'est-à-dire des **modalités de formation** qui supposent l'intervention d'un tuteur dans le cadre de **formations professionnelles incluant un passage par les situations de travail** (Theureau, 2000, 20).
- Le courant de ***l'analyse psychodynamique des situations de travail*** est issu de la psychologie, de la psychiatrie et de la psychanalyse, et il fut plutôt repérable initialement sous le titre de psychopathologie du travail.
- Il s'agit ici de **comprendre quelles stratégies** les acteurs mettent en oeuvre dans le travail quotidien pour ne pas se laisser affecter par **ces pathologies** (Dejours, 1993).

- L'arrière-plan psychanalytique de ce courant propose de penser **souffrance et plaisir** dans un « rapport singulier à l'inconscient » (Dejours, 1993) et celui de la psychopathologie du travail (Le Guillant, Bégoïn, Veil, Sivadon etc.) de considérer **la souffrance psychique comme une résultante du rapport des acteurs à l'organisation du travail.**
- Les travaux de ce courant soulignent les **tensions entre organisation prescrite du travail et travail réel** qui peuvent produire de l'aliénation...
- et ne peuvent être affrontées sans que soient réunies des **conditions d'intercompréhension**, de débat, et sans que soient surmontés un certain nombre d'obstacles à la prise de parole et à l'écoute authentiques...
- Ils soulignent aussi une **distinction travail/hors travail.** 
Ainsi, Dejours (1993) écrit :

- « **Le rapport subjectif** au travail **pousse ses tentacules** bien au-delà de l'espace de l'atelier, du bureau, ou de l'entreprise, et **colonise en profondeur** l'espace hors travail » (Dejours, 1993, 252).
- Ce courant met en évidence **l'importance du facteur humain** (Dejours, 1995, 60-63) et montre que dans le rapport subjectif au travail, la complémentarité d'un « **jugement d'utilité** » et d'un « **jugement de beauté** » portant sur le travail lui-même, et par retour sur la reconnaissance de soi au travail, est arrimée à des enjeux d'identité, d'attribution et d'appartenance.
- La psychodynamique considère également l'analyse en termes **d'intelligence mobilisée au travail** (Davezies, 1993). La ruse, la tricherie qui caractérisent le travail réel mobilisent une forme d'intelligence qui est aussi intelligence du corps, des sens, et intelligence de ce qui n'est pas maîtrisé.

- C'est surtout sur ce registre que la psychodynamique du travail contribue à **l'exploration des processus qui font du travail une expérience formatrice.**
- Il est finalement visé **la possibilité pour les acteurs de penser leur situation, et leur rapport au travail,** avec les conséquences qui en résultent « sur le hors travail et leur vie tout entière » (Dejours, 1993, 198).
- Actuellement la psychodynamique peut être intégrée notamment à la **formation des médecins du travail.**



EXEMPLE DE RECHERCHE INSCRITE DANS UN COURANT THÉORIQUE, CELUI DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

- La didactique professionnelle a pour visée l'analyse du travail en vue de former
- Elle emploie des concepts précis développés par Pierre Pastré, son fondateur
- Elle intervient dans divers champs du travail humain comme l'agriculture, les centrales nucléaires, l'apprentissage professionnel des garagistes ou des pilotes d'avion, l'enseignement, les kinésithérapeutes, les activités de services...
- Son site internet:
www.didactiqueprofessionnelle.org



DÉVELOPPEMENT THÉORIQUE EN TERMES DE CONCEPTS PRAGMATIQUES ET DE MODÈLES ÉPISTÉMIQUES ET OPÉRATIFS (DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE)

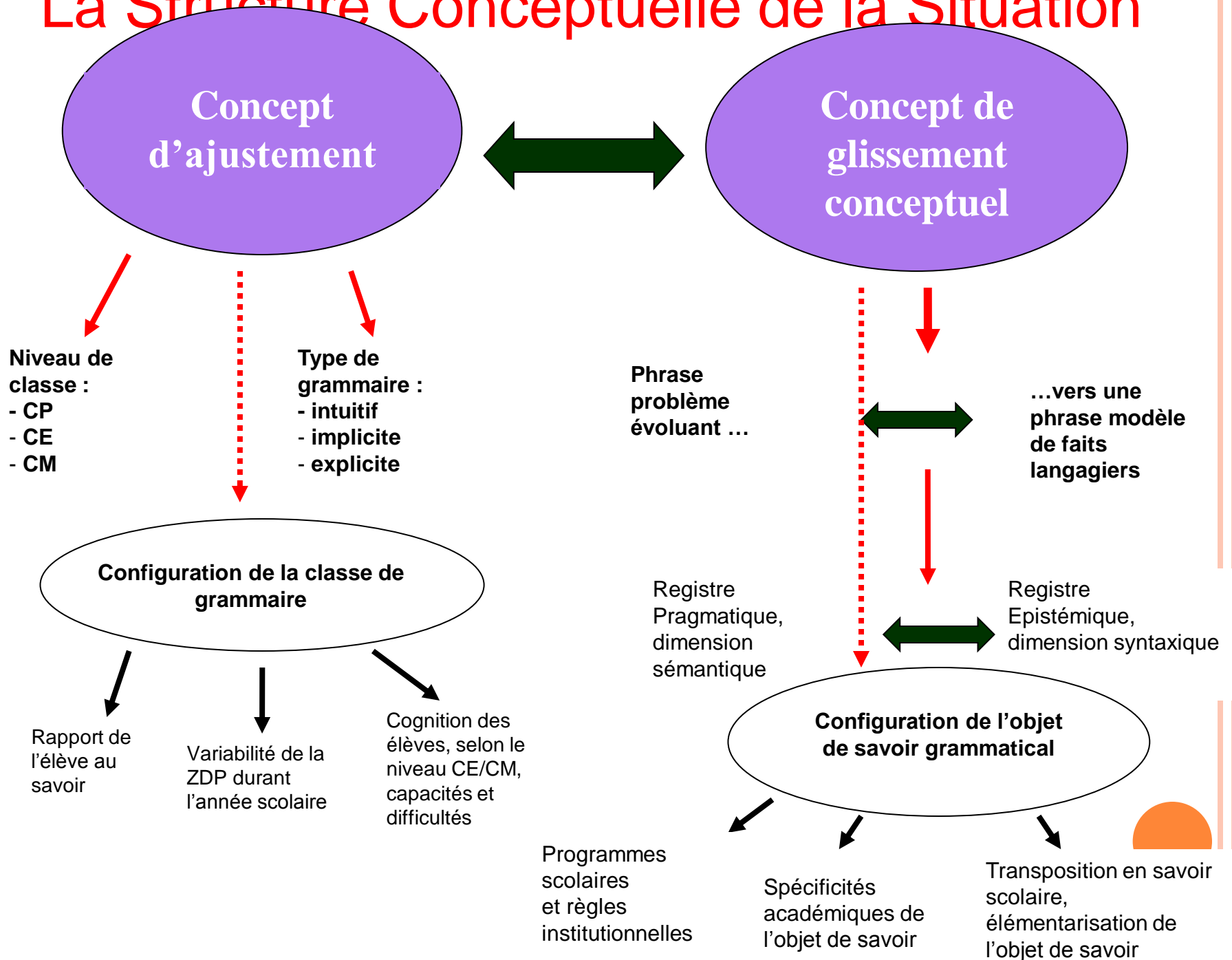
- **une structure conceptuelle de la situation**, qui est un recueil d'organiseurs de l'activité, constitué de concepts pragmatiques, et dans une certaine mesure, de concepts scientifiques, que les opérateurs mobilisent dans l'action pour diagnostiquer la situation de travail et agir avec pertinence
- **un ensemble de stratégies et un modèle opératif du praticien**, qui représentent la manière originale de chacun des praticiens de s'ajuster aux situations. Le modèle opératif est la perception et le traitement du praticien de la structure conceptuelle de la situation d'exercice de sa fonction.

APPLICATION DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

- Organisateurs de l'activité de médiation grammaticale
concept d'ajustement ↔ concept de glissement
- Singularité des professionnels, modèle opératif
 - stratégie enseignante « accompagnante »
 - stratégie enseignante « impatiente »
 - stratégie enseignante « opportuniste »
 - stratégie enseignante « questionnante »



La Structure Conceptuelle de la Situation



CONCEPT DE CONCEPT DE GLISSEMENT CONCEPTUEL

- **Instanciation de la secondarisation** appliquée à la grammaire, c'est l'observable dans les protocoles du phénomène didactique de secondarisation,
- Se définissant comme « **repérer l'objet à apprendre derrière la tâche scolaire** » qui n'est que prétexte ou support pour apprendre,
- C'est sortir de la matérialité de la tâche scolaire afin d'exercer des activités de pensée sur la tâche pour comprendre et assimiler un savoir,
- **En grammaire: Passage de la langue - outil à la langue -objet,**
- Ou autrement dit, selon les linguistes, le passage entre **épilinguistique** (parler la langue) et **métalinguistique** (parler sur la langue),




- C'est un **passage d'un état** à un autre dans la manière d'appréhender la langue, passage de son utilisation à la compréhension de son fonctionnement, avec l'identification de propriétés et de relations dans les objets langagiers.
- La **métaphore du glissement** ne doit pas nous induire en erreur, car l'image prête à **ambiguïtés** : au mieux, un patineur glisse sur la glace pour enchaîner ses figures ; au pire, un personnage en déséquilibre glisse sur un plan incliné, avant de tomber.
- Ici le glissement est très clairement envisagé comme **un processus de changement de niveau**,
- C'est un glissement vers le « haut » : du « réussir » au « comprendre », de la simple effectuation de la tâche à sa secondarisation.



- C'est un glissement vers le « haut » : du « réussir » au « comprendre », de la simple effectuation de la tâche à sa secundarisation.
- Le glissement dépend donc **du rapport entre le questionnement du maître et les réponses des élèves** : il exprime l'état des interactions et leurs contenus relativement à la langue grammaticale employée.
- Le glissement est **induit par le maître** pour être effectué par les élèves, formant un échange verbal, entre enseignant et élèves, qui pose dans la médiation enseignante un acte de secundarisation, impliquant une **décontextualisation vers un niveau supérieur** pour **conceptualiser progressivement**.



- Le maître en est généralement l'instigateur, mais pas exclusivement. La fin de l'épisode permet **d'observer les effets cognitifs atteints**.
 - D'un point de vue méthodologique, les épisodes de glissement peuvent être envisagés comme des **unités fonctionnelles** qui constituent les objets **d'analyse** de notre **corpus**.
 - L'épisode de glissement conceptuel permet un pas de côté en direction d'une objectivation de la langue.
 - Il situe pleinement les élèves dans le cadre d'un laboratoire d'investigation linguistique, d'étude de la langue.
 - Il souligne un **dépassement à tout référencement uniquement sémantique pour entrer dans la syntaxe de la langue** ;
- 

- On pourrait dire qu'il constitue un dépassement de l'outil mot pour construire un mot objet (cf Douady, 1984).
- Il se repère par des **changements d'état**. Il y a en effet, à la lecture de nos corpus, des **décrochements**, des changements de dimensions.
- Une évolution apparaît dans l'analyse grammaticale : on observe un **changement effectif de registre d'analyse et de définition de la langue**,
- ...qui s'opère **sur un axe** d'appréhension de la langue qui va d'une dimension sémantique vers une dimension syntaxique, via **des paliers** thématique et morpho-syntaxique.
- C'est **une circulation**.



- Cette circulation, ce cheminement sont **propres à la spécificité de l'étude de la langue**, qui exige un empan temporel large pour conceptualiser progressivement les faits langagiers.
- Il suppose la convocation d'un **grain d'analyse langagière qui va se complexifiant** avec le déroulement de la scolarité,
- sur des objets qui, eux-mêmes, voient **croître leur complexité** :
- du CP, qui s'attache à **la forme des mots**,
- au CE, qui s'intéresse à la **valeur thématique** des segments de la phrase,
- jusqu'au CM, qui focalise sur **les relations entre les groupes de mots et leurs propriétés**.



- On observe ainsi **une marche** qui va de la morphologie, en passant par la thématique, vers la syntaxe, qui prend corps sur des ensembles de phrases typiques ou atypiques, manipulées et analysées.
- C'est ainsi que les élèves apprennent progressivement à **différer le sens afin de comprendre le fonctionnement de la phrase...**
- et, in fine, de la langue, pour mieux la contrôler en production comme en réception.
- La complexité de la langue conduit donc à des approches progressives : nous appelons glissements ces **moments de dépassement du sens de la phrase pour appréhender sa mécanique interne.**




CONCEPT D'AJUSTEMENT

- Glissement de **façon implicite, descriptive** ou de **façon explicite**, de manière à **identifier la structure** de la langue, ses propriétés (le méta);
- Niveaux de grammaire : **implicite ou explicite** liés à des paliers d'épi/métalangue au cours élémentaire puis au cours moyen, d'**observation** perceptive au cours préparatoire (intuitif)
- **Ajuster le type de grammaire au niveau de classe.**
- Distinction effectuée grâce à une analyse **en termes de chronogénèse des épisodes de glissement**,
- Cette distinction sur l'échelle d'une temporalité forme des **repères**, elle n'est pas une catégorisation figée ou étanche,
- On peut inférer une **autre circulation** au niveau de cet organisateur
- Ce qui conduit à l'observation de diverses catégories d'ajustement, car la temporalité des apprentissages peut être affectée par **d'autres variables... d'autres études à mener...** dans le cadre de recherches post-doctorales.

NIVEAUX DE GRAMMAIRE

- Au CP = une **grammaire de l'observation** et de la **perception** : c'est lié à une intuition, à un flash (cf. Classe de Marie-José avec l'affiche qui donne le primat du masculin sur le féminin)
- Au CE = une **grammaire de l'implicite**: on manipule, on constate, et on nomme éventuellement, sans plus, on est au niveau du **simple usage langagier** (cf. la pronominalisation dans la classe d'Evelyne)
- Au CM = une **grammaire de l'explicite**: où l'on explicite les propriétés de l'objet grammatical, on est au **niveau du pourquoi de l'usage langagier** (cf. l'explicitation et justification en termes grammaticaux sollicités par l'enseignante Laurence).
- Au CE2 = **grammaire de l'entre- deux, mi implicite/mi explicite**

- Au CP : (M - « *Il y a un garçon, il y a une fille. Pourquoi je mettrais pas elle avec un s ?* ») E- *C'est mieux la moitié d'elle collée avec la moitié d'il.*
- Au CE : M- « *Donc je remplace Gepetto par il. Il ... Gepetto le menuisier. C'est tout ça le groupe sujet.* »
- Au CM : E- « *Moi, c'est par rapport aux critères. Je trouve qu'ils ne sont pas grammaticaux. Pour moi, des critères grammaticaux, c'est des adjectifs, des verbes, des noms, des noms propres.* »
- Au CE2 : M-« (le GS) *On le met entre c'est et qui. C'est, hum, hum, hum, qui. Hum, hum, hum...* » & « *Il est à l'infinitif. Verbe non conjugué, égal phrase non verbale Donc on est pas dans une phrase verbale.* » 

OBSERVATION DE 4 STRATÉGIES ENSEIGNANTES

- une **stratégie opportuniste** : passer de « *de qui, de quoi on parle ?* » à « *qui est-ce qui ?* », s'adapter en fonction de l'évolution de la situation
- une **stratégie impatiente**, jusqu'à presque dire la réponse, le « pourquoi » : « *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.* » ...
- une **stratégie accompagnante**, avec une procédure de *mise en relief par soulignage des groupes syntaxiques* effectué à la place des élèves, travail pré mâché...
- une **stratégie questionnante**: *doubler son questionnement*, en utilisant un questionnement limite et un questionnement indice...

4 STRATÉGIES MODELISABLES :

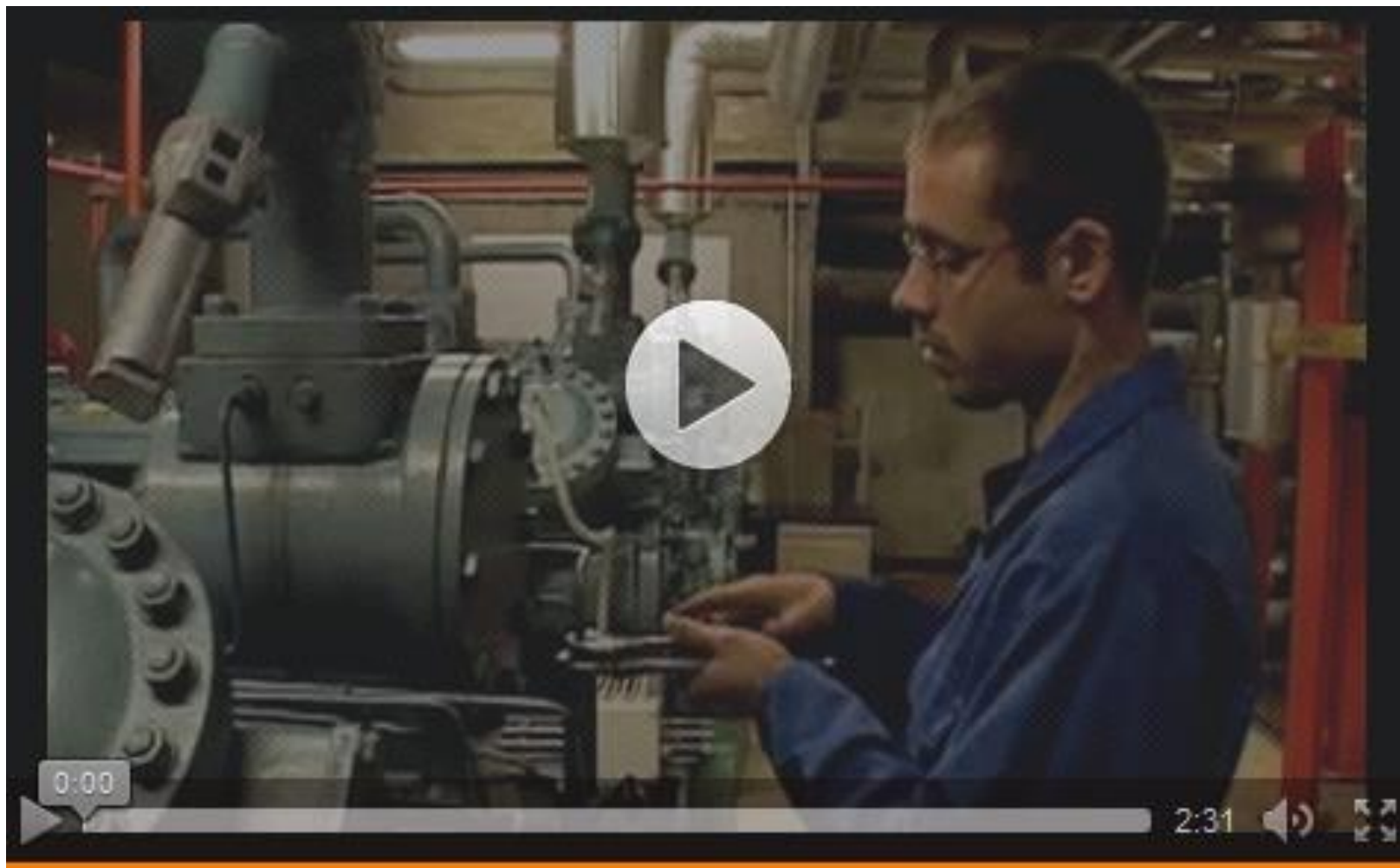
- une stratégie opportuniste (adaptation),
- Une stratégie impatiente (hâte),
- Une stratégie accompagnante (soutien),
- Une stratégie questionnante (ressource),



GRAND TÉMOIN NUMÉRO 4

- Analyse de la manière d'évaluer le travail enseignant...
- ... en effectuant une analyse de la situation professionnelle d'enseignement-apprentissage...
- Jean Paul Burkic, inspecteur de l'éducation nationale





A SUIVRE...

