

PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE,
ET CADRE THEORIQUE DE REFERENCE

Où nous allons définir notre problématique de recherche avec nos hypothèses, après l'avoir située dans le champ de la professionnalisation des enseignants et plus particulièrement dans le champ des investigations sur l'analyse de l'activité enseignante. Où nous nous interrogeons de manière générale sur comment analyser l'activité d'un enseignant à partir du cadre théorique de la didactique professionnelle ; et plus spécifiquement comment y analyser l'activité d'un maître de grammaire. Où nous nous attachons à présenter l'activité enseignante sous un angle ergonomique et didactique qui intègre la médiation scolaire dans une dynamique de co-activité. Où nous inscrivons notre recherche dans le cadre intégrateur de la Didactique Professionnelle que nous définissons avec les concepts fondamentaux de structure conceptuelle et de modèle opératif. Où nous exposons ensuite les cadres théoriques que nous convoquons pour développer nos hypothèses de recherche : la psycholinguistique, la didactique et la grammaire d'inspiration chomskienne qui vont nous accompagner tout au long de notre étude.

1-1 : L'analyse du travail enseignant comme facteur de professionnalisation

Dès les années 1950, l'analyse du travail était reconnue comme un outil pour améliorer les conditions de travail et la performance de l'entreprise. La conception de procédés innovants était défendue, tout comme l'intérêt à porter au développement humain, à l'acteur des procédures. Des modèles théoriques furent alors convoqués pour appréhender le comportement des personnes au travail, observer les nécessités d'ajustement entre exigences de la tâche et réalités du cours des actions, dues aux variabilités des situations dans le travail. Et du coup, faciliter les activités professionnelles. Cette idée d'adaptation institue les principes de la psychologie ergonomique entre tâche prescrite et activité réelle où l'écart relevé correspond à une renégociation ou redéfinition de la tâche, énoncée par les prescripteurs, en fonction de l'environnement. C'est ainsi que la distinction tâche/activité prolonge et complète la notion de travail prescrit/travail réel. L'activité devient la réalisation personnelle de la tâche prescrite par le praticien, sa partition originale grâce à son modèle opératif. L'activité traduit en même temps la tâche prescrite et redéfinie et le sujet qui l'exécute. Il est ainsi permis d'interpréter les initiatives du sujet qui réalise en définitive une autre tâche que celle dont il devait s'acquitter. L'activité présente les empreintes de l'individu : ses représentations, ses valeurs, ses motivations. Elle exprime la singularité de l'opérateur dans la réalisation d'une mission où il peut déployer une stratégie et des compétences qui lui sont personnelles. Il s'inscrit ici la part d'individuel qui singularise le travail humain qui ne peut se réduire à une standardisation du bureau des études et des méthodes. L'activité dépend donc de la tâche et des caractéristiques du sujet. En retour, elle peut redéfinir la tâche et contribuer à la transformation de la personne. Une nouvelle lecture heuristique en termes de tâche que se fixe ou que réalise le sujet constitue un projet pour l'analyste du travail. Il ne peut, dès lors, s'effectuer d'analyse de l'activité sans analyse préalable de la tâche. Ces propos liminaires forment une matrice théorique pour notre recherche basée sur des fondements ergonomiques.

Le sujet enseignant intervient dans l'activité comme ressource au traitement de la tâche scolaire des élèves et comme visant ses propres fins didactiques afin de réaliser son contrat professionnel et de se réaliser. L'analyse de l'activité met à jour les compétences que chacune des tâches accomplies convoque ainsi que la part d'explicitation et d'initiative à multiplier dans une situation où tout n'est

pas dit ou écrit. On peut concevoir que l'enseignant développe des « activités méta- fonctionnelles » et des « métacompétences » par le truchement des nouvelles opérations cognitives qu'il a mises en oeuvre. C'est bien dans l'exposition aux obstacles de l'action que se construit la compétence pour reprendre la perspective piagétienne. C'est aussi là que se révèlent des compétences incorporées, des compétences inconscientes qui faisaient corps avec l'activité propre à l'individu pour ajuster, compléter, satisfaire l'exécution de la tâche prescrite. En réponse à ces postures théoriques, le monde enseignant développe depuis quelques années des analyses de pratiques enseignantes que nous observons davantage comme des moments d'échanges que des temps de debriefing¹, au sens que lui confère la didactique professionnelle, dans une visée formative. Les textes ministériels² promotionnent pourtant l'analyse de pratiques, ils défendent l'aptitude à analyser l'activité de la classe. Mais, cette analyse, à la définition mal délimitée, fonctionne de manières diverses dans les établissements de formation des maîtres. Il lui manque d'être adossée à un paradigme réflexif, mobilisant et engendrant des savoirs professionnels.

L'aptitude à la lecture de la fluctuation du contexte de travail et l'adaptation à la contingence nouvelle fondent l'expertise du professionnel tout en étant l'objet d'études pour l'analyste du travail et de développement pour le formateur. L'analyste du travail est un observateur qui cherche à comprendre comment une personne travaille, quelle stratégie elle développe pour résoudre tel problème qui apparaît ici et maintenant, quelle est sa manière de s'adapter à la variabilité des situations. Il doit se garder d'une description normative, proche d'une prescription en énonçant ce que le praticien doit faire ou bien est censé faire, au lieu de décrire précisément ce qu'il fait réellement. L'analyste du travail tente de formaliser ses observations. Il est appelé à définir l'ensemble des indices et des signaux qui informent dans le déroulement de la séquence de travail sur la nécessité d'une adaptation, réduisant ainsi une large part d'incertitude. « *Qu'il s'agisse d'un problème de démoulage du sucre, d'un problème de panne d'une motrice de métro ou d'un problème de diagnostic médical nous sommes en face de la nécessité d'établir une symptomatologie fidèle, capable de commander l'intervention opportune avec le maximum de certitude pour la prise minima d'information.* »³ (Ombredane, 1955) Pour Pastré (2004), il convient d'élaborer une structure conceptuelle de la situation professionnelle. Celle-ci est le noyau conceptuel à prendre en compte pour que l'action de l'opérateur soit efficace. « *Il s'agit de la ou des dimensions essentielles de la situation, autrement dit du ou des concepts qu'il faut pouvoir évaluer pour faire un diagnostic de la situation, repérer son état présent et son évolution probable* » (Pastré, 2004). Afin d'être en mesure de diagnostiquer une situation pour agir de manière opportune, nous disposons ainsi d'une représentation « *fonctionnelle et schématique* » visant une évaluation d'ensemble en focalisant sur des dimensions centrales et essentielles. Les concepts pragmatiques ou scientifiques servent au diagnostic du cours des choses et à la détermination de variables d'ajustement. Organisateur de la situation, ils peuvent apparaître aussi, comme nous le verrons plus loin, organisateurs de l'activité

¹ Le « debriefing » pour la didactique professionnelle est une analyse réflexive et rétrospective d'une activité, où la rétroaction (Veynes, 1978) et la reconstruction de l'intrigue (Ricoeur, 1986) étayent le travail d'analyse qui aboutit à une forme de prise de conscience.

² Dès 1994, puis en 1997, les deux textes consacrés respectivement aux compétences professionnelles des professeurs des écoles et des professeurs exerçant en collège et en lycée font une large place à l'enjeu de développement chez tous les enseignants des capacités d'analyse et d'évaluation de sa pratique professionnelle. La circulaire du 27 juillet 2001 sur l'accompagnement de l'entrée dans le métier et la formation continue des enseignants défend l'aptitude à « analyser l'activité de la classe avec sa pratique pédagogique, en s'appuyant notamment sur l'analyse des pratiques ». La circulaire invite à « élaborer toute forme susceptible de permettre à l'enseignant débutant de prendre une distance réflexive par rapport à sa pratique et de l'analyser. » Il est enfin précisé : « les ateliers d'analyse de pratiques professionnelles qui permettent d'identifier et d'analyser des expériences professionnelles, avec des collègues et des experts, doivent être privilégiés : étude de cas, mise en relation des résultats obtenus et des démarches utilisées, analyse des incidents critiques et des réussites... » - http://eduscol.education.fr/DO126/appe_acte.htm

³ Introduction de A. Ombredane, in L'analyse du travail, facteur d'économie humaine et de productivité par Ombredane et Faverge, PUF, Paris, 1955, page 16.

du sujet puisqu'ils offrent le moyen de distinguer des types de stratégie personnelle, un modèle opératif du praticien qui singularise son activité professionnelle.

Analyser le travail désigne pour l'ergonome l'ensemble des démarches⁴ qui permettent de dire quelque chose sur le travail humain. Dire quelque chose sur le travail des enseignants exige un réaménagement des procédures d'analyse ergonomique. Les pratiques de classe peuvent être regardées par des tierces personnes ou racontées par leurs auteurs. D'un côté, des chercheurs tentent dans leurs « laboratoires » une lisibilité et un entendement de l'activité des enseignants, de l'autre des praticiens essaient une mise en mots de leur « faire » dans des groupes d'échanges de pratiques. Avoir une pratique réflexive ou développer une analyse de pratiques n'est pas équivalent. L'une suppose un professionnel qui pratique la réflexion, qui réfléchit lorsqu'il agit, lorsqu'il accomplit son métier ; l'autre un espace social d'observation et compréhension de ce que l'on réalise professionnellement, une oeuvre de mise en mots et de mise en perspective compréhensive de ce que fait le professionnel. Mais dans tous les cas, ces deux pratiques présentent une activité langagière, dialogique et sociale. Le praticien réflexif converse avec lui-même et se tient à lui-même un discours adressé à d'autres acteurs dont les réactions sont imaginées. Plus nettement sociale semble l'analyse de pratiques avec des pairs dont les réactions peuvent être objet de réflexion. Du reste, l'activité est quasi indissociable de la pensée, et cela même si tout n'est pas pensé. La pensée accompagne l'agir, la réflexion constitue une posture particulière. Un praticien est réflexif - au sens de Schön - s'il prend sa propre activité de travail comme objet de son questionnement. Il se regarde agir comme dans un miroir qui lui réfléchit son image d'acteur au travail qui cherche à comprendre sa manière de travailler. Schön (1994) distingue la « réflexion dans l'action » (*reflection in action*) et la « réflexion sur l'action » (*reflection on action*). Notre intérêt se porte ici sur une réflexion sur l'action (ce qui n'invalide nullement l'autre). Elle exige une décentration de l'acteur avec le concours de procédures ad hoc qui vont de l'analyse des pratiques, de la supervision d'exercices, à la résolution de problèmes, ou bien à l'écriture professionnelle. Il convient donc d'accompagner le praticien dans ce que Vermesch (1994) appelle le passage de l'implicite du vécu à l'explicite de la conscience réfléchie. Il défend la technique d'entretien d'explicitation qui est une procédure non inductive d'aide à la prise de conscience qu'il faut solliciter, provoquer, puis escorter. La mémorisation, la formulation des questions et relances, la description fine des vécus, le mode communicatif sont des clefs essentielles. Il s'agit de rechercher la verbalisation du vécu en soulignant les actions dans leur déroulement effectif, telles qu'elles furent vécues par le professionnel. Cela donne des informations sur les buts « incarnés » poursuivis par « des actes mis en oeuvre » et qui sont le plus souvent du « *préréfléchi* » que l'investigation met donc à jour. C'est rendre intelligible l'action décrite au regard du but poursuivi.

L'analyse du travail enseignant nous semble un facteur de professionnalisation en cela qu'elle souligne des compétences activées dans l'élaboration des tâches enseignantes. Altet définit la professionnalisation comme un processus de construction de compétences professionnelles et une maîtrise de l'expérience de métier par la mise à distance, le détour réflexif, la réflexivité sur l'exercice du métier⁵. La démarche d'analyse de pratiques se doit de dépasser, selon Altet, les

⁴ Selon Maurice de Montmollin (1996), « l'analyse du travail, dans son acception la plus large, et donc la plus vague, désigne l'ensemble des démarches, aussi bien sociologiques, économiques, psychologiques, organisationnelles, qu'ergonomiques qui permettent de dire quelque chose sur le travail humain. » (L'ergonomie, Maurice de Montmollin, La découverte, collection repère, numéro 43, 1996, page 45).

⁵ A ce titre, diverses formes d'analyse de pratiques se sont constituées dans les centres de formation (IUFM). Nous y rencontrons des ateliers de pratiques, des groupes d'analyses ou d'échanges de pratiques, des groupes de références, des dispositifs à l'interface entre théorie et pratique du terrain scolaire. Dans les groupes d'échanges de pratiques, relativement répandus, l'analyse se construit sur le discours : un discours sur l'expérience, une mutualisation des vécus qui évacue des éléments inconscients, des interprétations, des résistances personnelles, des croyances du sujet. L'enseignant évoque son travail, ses difficultés. Selon les approches du formateur, les dialogues avec le groupe de travail vont de l'écoute empathique à des commentaires se référant à des théories psychosociales. La parole échangée demeure en surface, l'aspect formateur se perd de vue comme la réappropriation de compétences incorporées....

simples échanges sur les pratiques : « *C'est une démarche instrumentée par des référents théoriques qui deviennent des « savoirs outils » permettant de décrire, mettre en mots, lire autrement, recadrer, formaliser la pratique de l'enseignant.* »⁶. Ses expérimentations décrivent des séances qui partent des « *traces de pratiques* » qui sont rapportées au groupe de façon volontaire par chacun. La pratique est choisie, présentée puis analysée par le stagiaire. La présentation peut s'exécuter au moyen d'un récit narratif, d'un enregistrement vidéo et audio, etc. Les pairs réagissent alors avec des questionnements, des demandes de clarification, des confrontations avec des pratiques voisines. Ils étudient la situation, afin de comprendre le sens de l'action menée, en mettant en perspective les divers facteurs de l'activité qui sont en jeu. Aide à la verbalisation, étayage à la conscientisation, soutien à la mise en mots, le travail analytique s'appuie avant tout sur la parole du praticien et son aptitude à penser et à dire son agir. Des outils conceptuels d'analyse, des référents théoriques comme des grilles de lecture facilitent l'élaboration d'un savoir sur la pratique. « *C'est le praticien qui détient la connaissance de la situation et des pratiques, mais il a besoin de ses pairs, d'un formateur, de grilles de lecture pour comprendre son action, pour « reconstruire »* (Perrenoud, 2001). Cette reconstruction n'est pas prescription, mais objet de professionnalisation.

1-2 : L'action d'enseigner selon une perspective ergonomique

La « *pratique de classe* » renvoie à l'application de règles et de principes qui permettent d'effectuer concrètement une action d'enseignement dont la visée est l'apprentissage des élèves. Elle se réfère aux procédures pour « *faire classe* ». Les pratiques de classe ont une double dimension : les objectifs (ce que l'enseignant a mission de faire apprendre) et les conduites professionnelles (la manière d'agir afin que les objectifs institués soient efficacement atteints). La pratique de classe transforme des êtres humains (elle élève les enfants au statut d'apprenant et en retour agit sur la transmission du professeur), elle est une réalité sociale (en lien avec l'institution) et psychique (incluant la dimension inconsciente du sujet). Les pratiques tiennent lieu, pour nous, de matériaux précieux, mais dont l'abstraction ou la complexité exige une posture compréhensive pour l'analyse. Nous retenons que cette activité enseignante est construite dans un dialogue permanent entre prescription de la noosphère et production individuelle du praticien. Elle associe un motif (ou une finalité éducative), un but spécifique d'apprentissage et une opération didactique fonctionnelle, contrainte par les conditions nécessaires à son exécution. La finalité de l'objet d'enseignement demeure de l'ordre du développement de l'élève : l'enseignant vise un certain nombre de conceptualisations notionnelles selon les diverses classes d'âge dont il a la charge. L'action didactique du maître d'école est dirigée vers un objet d'apprentissage précis. Il met en scène une situation d'apprentissage pour l'élève comme opération fonctionnelle pour transformer un savoir académique en connaissances personnelles. Notons que le contenu d'enseignement se trouve présent dès le début de l'analyse du travail enseignant : à nos yeux, il n'existe pas d'enseignement/apprentissage sans savoirs à transmettre. On ne peut apprendre sans référence à des contenus didactiques.

Il convient de distinguer l'activité professionnelle du maître d'école et l'activité scolaire de l'élève, nous devons prendre garde à ne pas les confondre. Leurs réalisations n'appartiennent pas à un identique *registre* (didactique ou cognitif), ni au même « *contrat* ». À cet égard, nous reprenons la thèse de Rogalski qui distingue *activité didactique* et *activité cognitive* en classe, *activité professionnelle* et *activité d'apprentissage scolaire*. La psychologie cognitive ergonomique examine le travail enseignant comme la « *gestion d'un environnement dynamique ouvert* » (Rogalski, 2002). Gestion, parce que le professeur gère, il « *agit sur* ». Environnement, puisqu'il existe un rapport

⁶ Altet, L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action, L'analyse des pratiques, Education permanente n° 160, Septembre 2004, p. 103.

écologique entre le groupe classe d'élèves, un contenu d'enseignement (le champ disciplinaire), un objet à enseigner (la visée notionnelle d'apprentissage). Dynamique, car il existe une dynamique propre à la situation ; même si le sujet n'agit pas sur l'environnement, il suit l'évolution naturelle de la situation. Ouvert, parce que pour prendre de l'information utile pour agir sur la situation, l'enseignant peut aller la chercher, se donner des indicateurs pertinents, des moyens de contrôle efficaces liés à des classes de situations qu'il apprend à catégoriser. Les actions des enseignants et des sujets - apprenants interagissent sur cet environnement dynamique fait d'imprévu, d'aléas et bonds qualitatifs. L'approche ergonomique distingue ainsi dans la situation d'enseignement deux types de contrat : un *contrat professionnel* passé avec l'employeur, mandaté par le corps d'inspection, et un *contrat didactique* « passé » avec les élèves.⁷ Rogalski traite la classe comme une entité, indépendamment des personnes.

Du côté du contrat professionnel, nous avons la tâche du point de vue du système prescripteur, c'est-à-dire la tâche prescrite par la noosphère (un observable que l'on retrouve dans les textes officiels, les programmes scolaires) et la tâche attendue en termes de résultats scolaires (un observable pour l'inspecteur de l'éducation nationale : le cours est-il accompli ? Les enfants travaillent-ils ? C'est un minimum exigé par l'institution qui ne s'interroge pas en revanche sur la compréhension et le développement des élèves). La tâche attendue doit être inférée à partir des régulations de l'activité enseignante par le système prescripteur qui produit des documents pédagogiques d'accompagnement, des directives sur les axes prioritaires de médiation scolaire (meilleurs résultats aux évaluations nationales CE2/6^{ème}, efforts accrus en géométrie, relance de la science à l'école, etc.). L'autre pôle majeur se situe dans la tâche du point de vue de l'enseignant : la tâche qu'il se représente, la tâche effectivement réalisée où se joue la singularité du professeur. La tâche que projette l'enseignant peut être identifiée dans des interviews a priori, la tâche qu'il réalise dans des entretiens a posteriori. Les représentations personnelles sont des vecteurs essentiels dans les choix, ajustements et stratégies que l'enseignant met en place pour résoudre les handicaps situationnels qu'il peut rencontrer.

Du côté du contrat didactique, nous avons la tâche prescrite par l'enseignant aux élèves avec ses attentes quant à la réalisation, ainsi que la tâche du point de vue de l'élève : sa représentation du travail qui lui est demandé, son exécution et sa propre éventuelle redéfinition de la tâche exigée par le professeur. La tâche prescrite à l'élève est un observable direct : remplit-il sa tâche scolaire ? Effectue-t-il son exercice ? Suit-il correctement les consignes ? On peut inférer la tâche attendue des élèves par les régulations du maître sur leur activité. En revanche, les indices d'apprentissage des élèves ne sont pas des observables directs. L'enseignant exécute concomitamment ces deux contrats.

L'approche ergonomique suggère une double régulation : le couplage situation (déterminant objectif)/sujet (déterminant subjectif) et le couplage résultats (données objectives)/effets (données subjectives). La situation comporte le type de populations à enseigner, les lieux, les contraintes et conditions d'enseignement, la pression sociale et hiérarchique, la tâche prescrite par les programmes scolaires. Le sujet réunit son histoire, les caractéristiques personnelles, les compétences, l'état physique, la satisfaction psychologique, la fatigue, l'expérience, la culture didactique et académique des contenus à enseigner. Les résultats sont la réussite aux exercices ou la résolution d'un problème. Leurs transformations en savoirs et savoir-faire sont les effets de développement espérés chez l'élève.

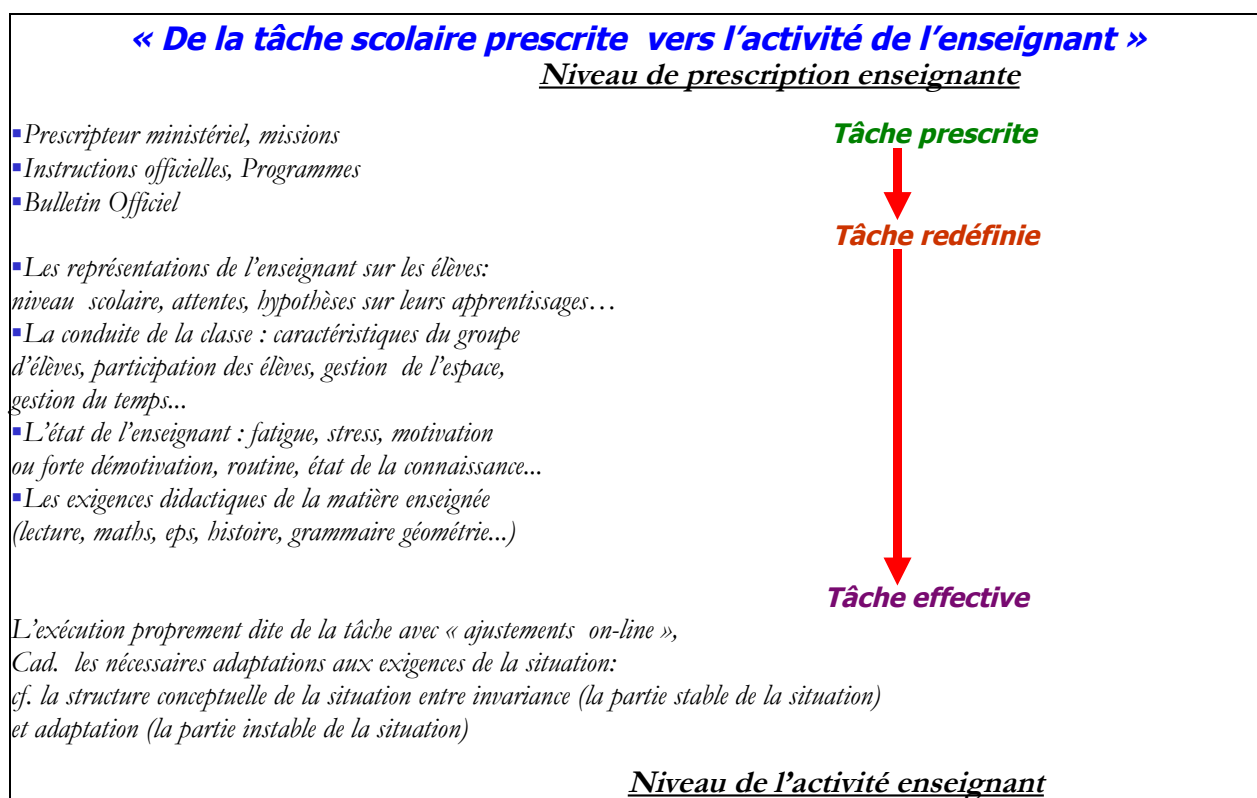
L'analyse de l'activité de l'enseignant relève, de manière générale, d'une analyse de la tâche professionnelle, avec une caractérisation du type de médiation scolaire ou du type de situation de travail proposée aux élèves et d'une analyse des stratégies effectives du praticien (l'analyse de

⁷ Nous faisons ici également référence aux travaux de Jeanine Rogalski, avec l'éclairage de la psychologie ergonomique, qui contribuent largement à notre réflexion dans notre paradigme de recherche.

l'activité) en lien avec une analyse de ses représentations et explicitations en entretien d'autoconfrontations, lorsque le maître d'école regarde le film de son activité vidéoscopée. Cette analyse du travail enseignant reprend l'ensemble des savoirs ergonomiques qui nous éclairent sur le métier.

Nous prenons comme référence les textes de présentation du Laboratoire PAEDI-IUFM Auvergne, qui combine l'analyse de l'activité enseignante, les impacts des apprentissages sur les élèves et les effets du travail des enseignants sur eux-mêmes. Ce laboratoire considère que l'activité enseignante est multifinalisée, c'est-à-dire dirigée dans plusieurs directions simultanément : « vers les élèves, vers la classe, vers les autres acteurs de la scène scolaire, vers l'enseignant lui-même »⁸.

C'est ainsi que nous pouvons esquisser la modélisation suivante « de la tâche scolaire prescrite à l'activité enseignante », inspirée des recherches de Rogalski et Goigoux, dont nous partageons les perspectives. C'est une entrée ergonomique et de didactique professionnelle dans le champ de l'éducation.



L'activité enseignante est une élaboration. Elle part de la tâche scolaire prescrite dans les instructions officielles. Elle conduit à une redéfinition de la tâche (en fonction des représentations de l'enseignant sur les élèves, des diverses caractéristiques sur la conduite de la classe en termes de gestion de l'espace et du temps, de médiation et de participation des élèves, d'étayage, de l'état de l'enseignant avec sa fatigue, son stress, ses motivations, de l'état de ses connaissances, des exigences didactiques de la matière enseignée,...) qui mène à la tâche effective. Celle-ci est

⁸ Site du Laboratoire PAEDI-IUFM Auvergne <http://publi.auvergne.iufm.fr/ressources/www2/wiki.php?tag=PaediProbl>

l'exécution « réelle » du « faire classe » - avec des ajustements « on line » à la situation de classe, aux impératifs du régime de fonctionnement de la classe d'apprentissage. Il est à noter que le couplage entre situation de classe et sujet enseignant constitue un élément fort dans l'analyse de l'activité enseignante. Il s'exprime en termes de posture du sujet par rapport à la situation. Par exemple, un enseignant qui entre dans une classe difficile avec une attitude défensive ou au contraire de manière optimiste exemplifie ce couplage (Rogalski, 2002). Cela est lié à la façon dont le sujet se représente a priori la situation professionnelle dans laquelle il est : comment voit-il sa fonction ? Quelle est sa position pédagogique ? Comment hiérarchise-t-il les événements ? Comment s'adapte-t-il à la variabilité des situations ? De quelles compétences incorporées, de quelles cultures didactiques ou académiques fait-il preuve ? Et comment les utilise-t-il ? Quel savoir d'expérience développe-t-il ? Etc. L'observation d'un enseignant qui travaille, multiplie les interrogations tout comme celles portées sur tout autre professionnel. Son activité semble complexe, et pourtant lorsqu'on défrixe des protocoles : planification, hiérarchisation, médiation, contrôle, ajustement, réorientation forment un tout cohérent qui nous conduit à l'hypothèse forte d'une activité organisée.

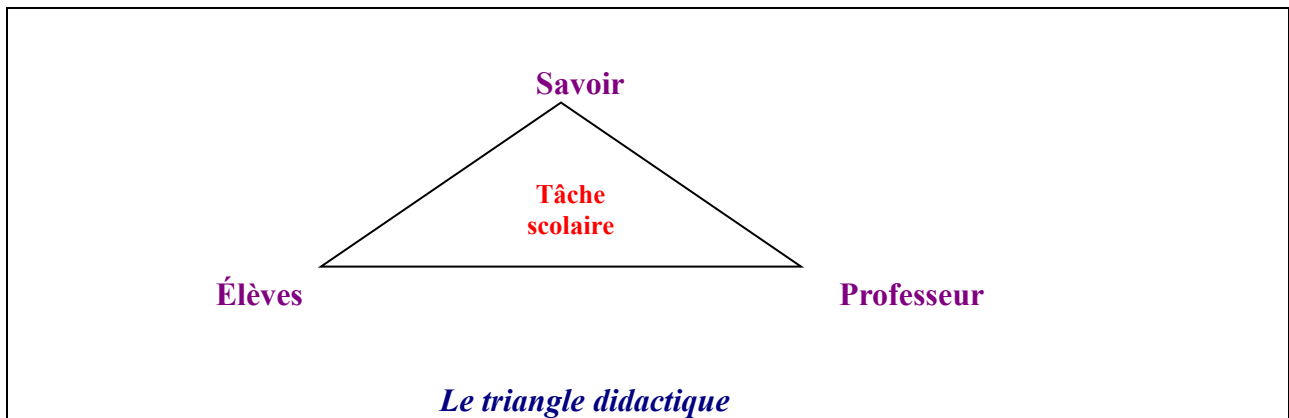
L'analyse des pratiques repose sur une démarche compréhensive. Elle vise l'intelligibilité de l'action. Interroger la situation, relier des faits, donner du sens, saisir l'action à partir d'observables, mais aussi s'attacher à tout mettre en perspective avec les représentations du professionnel qui sous-tendent toute son activité. Faire émerger des connaissances implicites sur son activité professionnelle. L'ensemble repose sur une posture de questionnement et compréhension des pratiques, non pas une démarche d'évaluation de l'acteur.

Une approche de type ergonomique serait à même de renouveler des travaux peu adossés à des cadres théoriques et méthodologiques suffisants, car la professionnalisation du métier d'enseignant exige une rationalité nouvelle, une cohérence accrue. L'analyse ergonomique, sur les traces réelles de l'activité, provoque un changement de paradigme qui nous semble fort appréciable.

1-3 : Observations sur la médiation enseignante

Dans une approche « activité enseignante » qu'une approche ergonomique nous permet de développer, nous ne dissociions pas la didactique (préoccupation en amont du maître) de la pédagogie (concernant la communication avec les élèves). La classe est l'unité de lieu où se retrouve l'articulation entre enseignement et apprentissage, entre l'activité d'enseigner du « maître » d'école qui consiste d'une part à anticiper avec la planification didactique ce qu'il convient de faire apprendre, d'autre part à animer les apprentissages prévus dans le groupe classe – et l'activité d'apprendre de l'élève, dont la conceptualisation est en gestation. La classe d'école est l'endroit d'une co-activité maître – élèves qui s'effectue autour d'un objet médian : l'objet à apprendre, souvent inscrit dans le titre de la leçon. Cet objet est le fruit d'une didactisation (qui le rend appropriable aux élèves) qu'une mise en scène pédagogique mettra à disposition dans une activité cognitive d'appropriation. Le maître d'école enseigne ainsi dans une visée d'apprentissage (et si possible de développement) pour l'élève.

Les auteurs en sciences de l'Éducation et de la formation ont depuis longtemps modélisé cette situation de classe dans le fameux triangle pédagogique : élève, maître, savoir. Le maître possédant une maîtrise du savoir à transmettre à un apprenant dont la vocation est de *s'élever* dans la connaissance. La classe forme une microsociété traversée par un sujet apprenant, un objet de savoir, un enseignant qui est le passeur, le médiateur qui crée la situation didactique, qui conduit l'élève à l'appropriation du savoir dont il est question. Comme le pédagogue antique, l'esclave qui menait le fils de bonne famille vers l'endroit de constitution de son savoir.



Les procédures d'appropriation du savoir par les élèves ne sont pas cependant un « *allant de soi* ». Elles sont un « *construit* » dans une interrelation où les objets de connaissance n'ont pas des significations identiques pour les élèves et les professeurs, où les attentes des sujets ne sont pas, non plus, similaires. Le sens des consignes peut être détourné, comme l'intercompréhension dans les interactions de cet agir communicationnel, déviée. La situation interactionnelle maître/élèves est asymétrique. Ils ne partagent pas les mêmes référents, ni un langage conceptuel équivalent. Il existe une distance de point de vue qui n'est pas sans problématiser la médiation scolaire, qui peut contrarier parfois le projet d'enseignement du maître. De la même manière, une égale distance peut s'établir entre le moyen pour apprendre et la visée de développement conceptuel : réussite de la tâche et assimilation conceptuelle ne coïncident pas nécessairement.

Réussir une tâche simple de reconstruction de phrase grâce à un fléchage paraît un « bon exercice », mais il ne prouve pas que l'élève perçoive la logique profonde qui veut que la flèche signale le lien entre un sujet et son prédicat, que ceux-ci sont des constituants essentiels de la phrase avec des places respectives et des rôles définis, que le verbe est le noyau d'un ensemble phrastique et le préparer à terme à différencier les aspects sémantiques, énonciatifs (thématiques) et syntaxiques de la langue. Ces concepts font l'apprentissage qui est nécessairement développement. Réussir un exercice, remplir un texte à trous, substituer correctement ne sont pas des indices suffisants d'apprentissage, mais de nécessaires tâches pour le « supporter ». Ainsi, la tâche devient le point central de l'articulation triangulaire en didactique. La tâche scolaire est fonctionnelle. Elle offre planification du cours, anticipation des difficultés cognitives, « phasage » du cours de manière cohérente et hiérarchisée, négociation et interactivité avec les élèves. La tâche scolaire constitue un instrument de pilotage de la classe (Maurice). Au sens de Rabardel (1993), c'est un « *univers intermédiaire* » entre le sujet et l'objet à enseigner. La tâche est un objet associé à une action qui permettrait à l'enseignant de connaître l'élève et le transformer. Le savoir se réalise dans la tâche que l'élève effectue. Laquelle tâche se trouve un média entre le maître et l'élève. Maurice⁹ montre des solutions produites par des élèves qui masquent des difficultés et des tâches difficiles, des réussites grâce à un traitement de surface de la situation, à des réflexes de reproduction ou des automatisations, qui pourraient être fausses dans d'autres contextes. Le statut de la tâche serait en cause : l'élève satisfait le maître et non la tâche (car c'est l'instrument du maître), l'enseignant n'observe l'élève qu'à travers le prisme d'un instrument. Maurice souligne aussi une substitution du triangle didactique élève/maître/savoir par un triangle « quotidien » : élève/maître/tâche. Toutefois,

⁹ Maurice, J.J. (1996), Modélisation du savoir-faire de l'enseignant expérimenté : adaptation aux contraintes, anticipation, négociation, pilotage de la classe par les tâches scolaires, Université P. Mendes-France, Grenoble 2, Thèse de doctorat sous la direction de J. Baillé.

la tâche scolaire, malgré ses limites et des effets « masques » constatés demeure un instrument essentiel de pilotage de la classe. Son opérativité, attestée, la situe à notre avis au milieu du triangle didactique pourvu que l'instrumentalisation de la tâche ne masque pas le savoir auquel l'élève doit accéder, visée essentielle de l'école. La tâche scolaire semble un artefact, un moyen pour apprendre, pour s'élever vers le registre supérieur épistémique, telle une rampe d'accès vers la connaissance. Rabardel nous permet de théoriser le caractère fondamental de l'apprentissage avec sa distinction activité productive (la transformation du réel accomplie par l'homme en situation de travail) et activité constructive (la transformation du réel par l'homme s'accompagne d'une transformation de lui-même). La production de biens ou de services oriente l'action du praticien. Cette action s'arrête lorsque l'objectif assigné est atteint, en revanche l'activité constructive se poursuit vraisemblablement bien au-delà puisque le praticien peut prolonger en pensée son action productive, apprendre de son action passée par une réflexion personnelle, des analyses de pratiques ou des débriefings. En outre, ces deux activités diffèrent selon leur empan temporel : les activités productives s'appréhendent sur le court terme tandis que l'activité constructive se développe dans un moyen ou long terme. Le temps de la construction de soi, le temps de l'apprentissage sollicite une grande maturation temporelle. L'apprentissage paraît d'une importance capitale dans la formation de l'individu, une importance qui justifia l'institution d'un monde scolaire dont l'objet unique est « constructif »¹⁰. Les tâches scolaires assignées aux élèves sont des activités « prétextes », support à la transformation de soi, à l'activité constructive d'apprentissage qui constitue le véritable but de l'école, une activité de développement des compétences du sujet.

La médiation scolaire est porteuse de ce potentiel de développement dans un processus interpersonnel et intentionnel qui utilise la situation pédagogique de communication comme un moyen pour provoquer et faire réussir l'apprentissage. Cette opération d'acquisition est une procédure de transformation de la personne : en cela, l'apprentissage est développement. L'enseignement et l'apprentissage forment un couple « indissociable » (Altet, 1993).

Ce sont « *les deux faces d'une même chose* ». (Richelle, 1986). Appuyer sur la notion d'apprentissage renverse une perspective où le fait d'apprendre prime sur celui d'enseigner. Cette optique renouvelle les représentations et les prestations de l'enseignant qui devient alors un médiateur, un planificateur, un facilitateur susceptible d'adapter ses visées d'apprentissage aux contraintes de la situation écologique. À côté de la gestion pédagogique de la situation de communication et de transmission de l'information (fonction d'animation et d'organisation de la séquence d'enseignement, de médiation et de relations d'aide pour remédier aux difficultés des élèves... selon des options plus ou moins influencées par des mouvements pédagogiques), nous avons la gestion didactique des savoirs à faire acquérir avec une fonction de transposition didactique, d'anticipation des complications cognitives, de choix des supports d'exercice d'apprentissage.

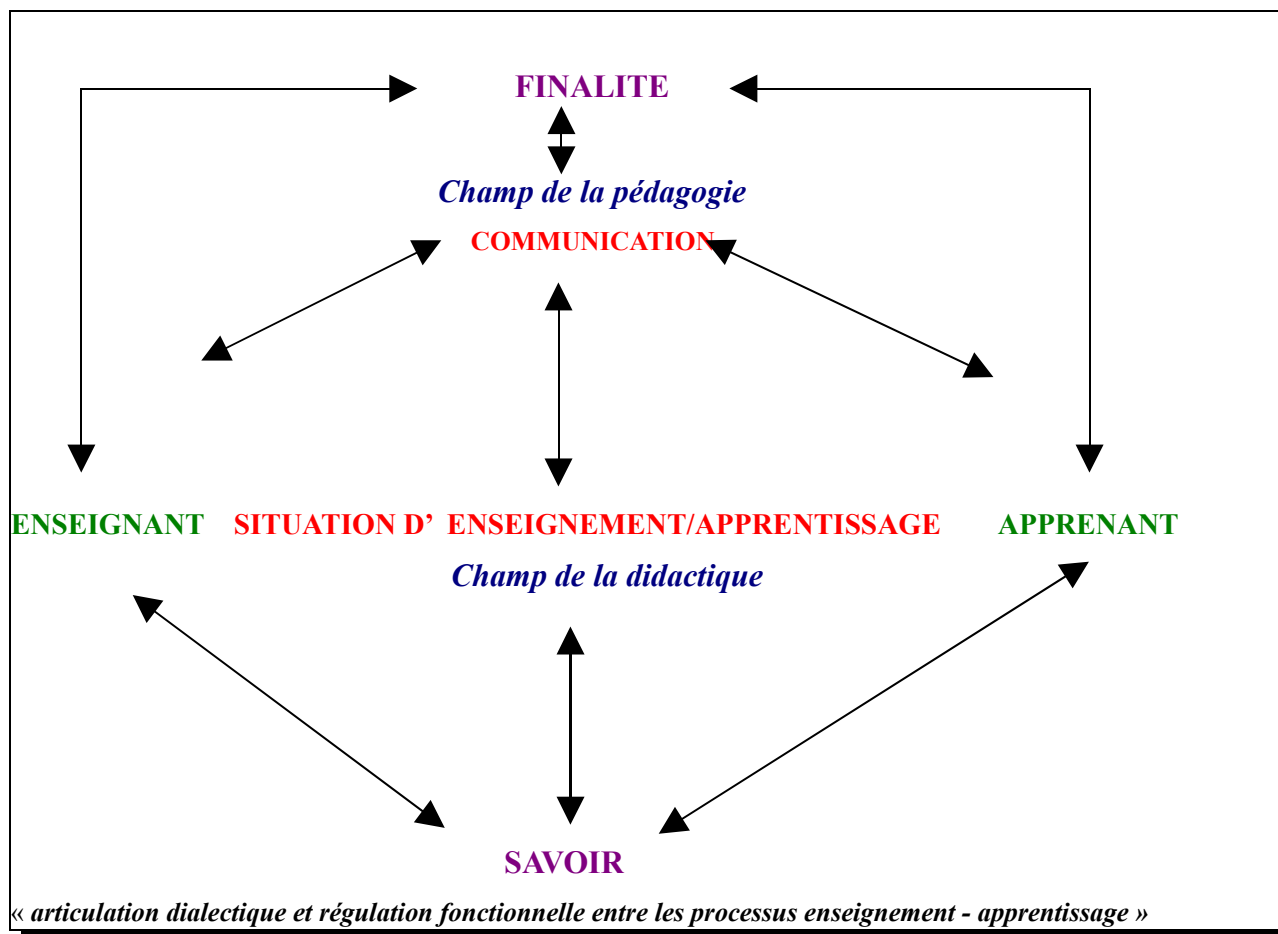
Altet résume cette articulation avec le schéma suivant qui montre les rapports entre le champ de la pédagogie et le champ de la didactique : le premier met en interaction les enseignants et les élèves via les « finalités », le second fait interagir les mêmes interlocuteurs autour du « savoir ». Elle définit la pédagogie comme « *articulation dialectique et régulation fonctionnelle entre les processus enseignement-apprentissage dans une situation donnée par le biais de la communication, autour de savoirs et d'une finalité* »¹¹.

Regarder l'articulation des cinq éléments, ci-dessous, en situation définit l'art pédagogique de l'enseignant. Il est alors permis d'apprécier comment apprenant et enseignant interagissent dans un

¹⁰ Selon Pastré (2005) : « *c'est à partir du moment où l'apprentissage, processus anthropologique fondamental chez les humains, est institué dans des lieux spécialement dédiés au développement de l'activité constructive, qu'on est amené à donner une place centrale aux savoirs, qui deviennent ainsi l'objet de l'apprentissage.* »

¹¹ Altet, M. Les pédagogies de l'apprentissage, PUF, 1997, p. 16-17.

rapport au savoir et par la médiation de la communication.



Pour Altet, le fait pédagogique « se déroule dans le temps synchronique de l'enseignement alors que le fait didactique est de l'ordre de la diachronie, du temps fictif de l'anticipation des contenus, il se situe en amont de la pédagogie dans la préparation de l'enseignant » (Altet, 1993). La médiation de classe est de manière générale anticipée. Tout enseignant remplit deux fonctions complémentaires : une fonction didactique de structuration et de gestion des contenus et une fonction pédagogique d'aide à la construction du savoir par l'organisation des situations de communication. L'enseignant est en définitive un concepteur didactique tout comme un médiateur de savoirs. Médiation, régulation, facilitation, transposition, anticipation, remédiation, difficultés cognitives liées aux contenus et aux supports d'apprentissage sont les maîtres mots de la fonction enseignante, avec l'adaptation aux variabilités des conditions d'intercommunications éducatives. Savoir planifier et penser sa didactique aident au savoir s'adapter, réajuster et recadrer les conflits sociocognitifs en gestion de classe. En d'autres termes, une séance didactiquement maîtrisée facilite la maîtrise communicationnelle avec le groupe classe, simplifie la relation pédagogique avec des élèves peu enclins à certains apprentissages.

Une planification (dont nous sommes obligés d'exclure toute étude approfondie) est indispensable pour effectuer un enseignement. Celle-ci demande un travail de transposition didactique du savoir savant en savoir scolaire. La transposition didactique est une « mise à disposition » de savoirs aux élèves. Elle consiste à mettre à la portée d'une classe d'écoliers des savoirs sans pour autant les simplifier excessivement, les trahir ou les modifier. Il s'agit en définitive de présenter les questions fondatrices qu'un auteur a posées à la construction de son système et faire ressortir les traits

saillants, les distinctions et structures conceptuelles formant sa théorie. La transposition didactique constitue une importante activité de médiation enseignante qui s'épanouit lors du travail de planification avant la leçon. Elle s'opère en école élémentaire autour d'un discours général d'explicitation, d'un script hiérarchisé de leçons et sous-séquences, d'une série de tâches, de manipulations conceptuelles et d'exercices d'entraînement puis de contrôle des apprentissages. Pour Chevillard (1985), « *tout projet social d'enseignement et d'apprentissage se constitue dialectiquement avec l'identification et la désignation de contenus de savoirs comme contenus à enseigner.* » Les contenus à enseigner apparaissent explicitement dans les programmes scolaires ou implicitement par le truchement d'une tradition qui donne la part belle à certaines formes d'interprétations. La noosphère décide des orientations, publiées au bulletin de l'éducation nationale. Les contenus sont ensuite repris dans des documents d'accompagnement des programmes et des manuels scolaires ainsi que dans des « *livres du maître* » ou des guides pédagogiques.

Le contenu de savoir, identifié comme transmissible aux élèves, subit un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Ce travail fait d'un objet de savoirs un objet d'enseignement lors d'un processus que nous appelons la transposition didactique. Le passage d'un contenu de savoirs précis à sa version didactique prend comme cheminement la forme schématique suivante :

→ objet de savoirs → objets à enseigner → objet d'enseignement.

Le travail de transposition didactique n'est jamais neutre, le didacticien doit faire preuve d'un grand principe de vigilance épistémologique pour ne pas dénaturer l'objet de savoirs en objet d'enseignement qui n'aurait plus rien à voir avec la science dont il est issu. L'objet d'enseignement deviendrait caduc, puisque non adossé aux savoirs académiques. Plus la distance entre l'objet de savoirs et l'objet d'enseignement semble grande, plus le risque de dérives aussi. L'objet de savoir subit un découpage logique et hiérarchisé selon les critères scientifiques de la matière, en objets à enseigner dont chacun constitue un objet d'enseignement. Personne ne peut appréhender la connaissance scientifique dans toute sa globalité. Pas plus, le sujet ne peut la reconstruire dans un processus solitaire. Une mise en scène avec re-contextualisation de la connaissance s'impose. On ne comprend pas un concept en embrassant l'entière situation de son émergence, de sa conceptualisation et des enjeux inhérents. On peut dès lors supposer un écart considérable entre l'objet élaboré par le scientifique et l'objet médiatisé par l'enseignant aux élèves. Notons que le savoir savant est de type social, approuvé par des institutions scientifiques et reconnu par son utilité pour la société, culturellement légitimé, scientifiquement validé selon des choix épistémologiques. Le statut du savoir tient toujours lieu d'enjeu social, celui du savoir scolaire aussi. Le savoir scolaire est aussi décision institutionnelle. La transposition didactique transite par les milieux scientifiques et les milieux « cultivés », c'est-à-dire la « noosphère » chargée de « *produire un discours apologique et éthique de défense et d'illustration de la discipline, justifiant sa place dans l'enseignement.* » (Arsac, 1992). Du coup, cette organisation encadre et valide la transposition didactique que le professeur des écoles devra donc accommoder à sa classe d'enseignement. La transposition didactique n'est pas une « chose » définitivement achevée lors de la planification, un « prêt à enseigner ». Elle se poursuit vraisemblablement en classe, lieu de co-activité enseignant-apprenant, de co-construction de l'objet d'enseignement.

Nous pouvons nous interroger si le savoir à enseigner des programmes scolaires et le savoir enseigner par le maître ne sont pas en partie déterminés par la réactivité du groupe d'élèves. Les régulations nécessitées par les interactions maître/élèves les redéfinissent plus ou moins. Les élèves participent par leurs activités scolaires à l'élaboration du cours d'enseignement. Didactique du

maître et cognition des élèves se répondent. Il se fonde une co-activité qui permet aux co-acteurs (maître / élèves) de se rejoindre sur un même objet médiateur, un objet d'enseignement véhiculé par la tâche scolaire.

La tâche redéfinie par le maître est une interprétation du professionnel (du pédagogue) sur ce qu'il a mission d'exécuter, la transposition didactique est une redéfinition d'un objet de savoir afin qu'il soit appropriable par l'élève, à sa portée.

Les concepts de développement et apprentissage questionnent aussi notre recherche. L'enseignant a pour tâche de provoquer une transformation chez l'élève, de le conduire vers sa propre construction de savoirs. C'est un processus indirect qui implique à A d'agir sur B en passant par le « transformateur » C qui est l'objet de la médiation enseignante, le « développeur » de l'élève. Le maître d'école met en scène une situation didactique qui favorise ce processus, qui conduit l'élève à se mobiliser dans une situation d'apprentissage.

La mission enseignante est triple selon Marc Durand. Elle se déploie autour d'un faire travailler, faire apprendre et dans la mesure du possible faire se développer l'élève. Conformément à un cadre de didactique professionnelle et d'ergonomie, Pierre Pastré le rejoint et élabore l'hypothèse d'une forte articulation entre apprentissage et développement, d'une perspective de développement en arrière-fond de toute activité d'apprentissage.

Il résume les choses en trois points :

« 1/engager dans une tâche, c'est-à-dire faire travailler les élèves. Et c'est assez proche d'un agent de maîtrise : engager un groupe dans une tâche et le maintenir au travail.

2/ faire effectuer des apprentissages.

3/ être agent de développement et notamment le développement cognitif des élèves.¹² »

Pour Rabardel, enseigner consiste à conduire les élèves à des activités productives (par exemple, lire et comprendre un texte) et puis tenter de les amener à une activité constructive de développement de la personne (réfléchir sur le texte, s'enrichir de son message). Pour Vygotski, développement et apprentissage ne coïncident pas. Rejetant la thèse selon laquelle le développement résulterait de la maturation du système nerveux et précéderait l'apprentissage, il affirme cependant que tout apprentissage scolaire ne commence jamais sur une « table rase »¹³ ; que les apprentissages scolaires sont précédés d'un développement de l'enfant qui peut être d'une grande importance. Il intercale entre les deux concepts de développement et apprentissage un intermédiaire obligé : la zone de proche développement. Notre auteur forme en effet l'hypothèse dans le rapport apprentissage et développement de deux niveaux de développement qui caractérisent l'activité scolaire de l'écolier. Le premier niveau est le « développement actuel de l'enfant », c'est-à-dire le degré de développement atteint par les fonctions psychiques de l'enfant. Le second est un

¹² Communication de Pierre Pastré à Montpellier, 29/08/2002.

¹³ « L'apprentissage de l'enfant commence, dans ses phases initiales, bien avant l'apprentissage scolaire. L'apprentissage scolaire ne commence jamais sur une table rase. Tout apprentissage de l'enfant à l'école a une préhistoire. L'enfant commence par exemple à étudier l'arithmétique à l'école, mais bien avant d'entrer à l'école, il a déjà acquis une certaine expérience concernant les quantités (...) C'est une constatation empirique, souvent vérifiée et indiscutable, que l'apprentissage est en relation avec le niveau de développement de l'enfant. (...) Nous pouvons donc tranquillement prendre comme point de départ le fait fondamental et incontestable qu'il existe une relation entre niveau donné de développement et la capacité potentielle d'apprentissage. » Schneuwly, Bronckart (dir.), Vygotski aujourd'hui, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1985, p106-107.

niveau de développement potentiel, la « *zone proximale de développement* » que Vygotski définit comme un ensemble de tâches que l'enfant ne sait pas faire, mais qu'il peut exécuter avec l'aide d'autrui¹⁴. La tutelle d'un adulte permet à l'enfant d'accomplir le lendemain ce qu'il ne connaît pas présentement. L'apprentissage vise toujours un au-delà cognitif, une « tête plus haute ». L'enseignement orienté vers un stade déjà acquis par l'élève n'est guère productif : « *Le seul bon enseignement est celui qui précède le développement.*¹⁵ » Là où le développement est un processus qui se déploie tout au long de l'existence grâce à la rencontre de phénomènes divers, l'apprentissage est un rendez-vous, une construction pour provoquer du développement en arrière fond. « *L'apprentissage avec autrui crée les conditions chez l'enfant de toute une série de processus de développement, lesquels ne se produisent que dans le cadre de la communication et de la collaboration avec des adultes ou des pairs, mais qui deviendront après coup une conquête propre de l'enfant.*¹⁶ » L'apprentissage s'appuie sur cette zone potentielle, la zone des possibilités intellectuelles ou le champ du possible, qui détermine que l'enfant, comme l'adulte, ne peut pas imiter ou comprendre tout ce qu'on veut, tout ce qu'on lui présente. L'apprentissage se déploie sur les possibles, dépasse les acquisitions effectuées et doit viser « *non pas les fonctions psychiques déjà venues à maturité, mais celles en maturation avec cette contrainte qu'il existe un seuil supérieur d'apprentissage.* »¹⁷ (Vergnaud, 2000). Il convient donc d'impulser l'accession pour l'élève à un niveau supérieur d'intelligence des phénomènes dans le respect de ses capacités. Il n'est pas nécessaire d'attendre sa maturité pour lui apprendre à lire et à compter, cela dit il ne s'agit pas d'enseigner des savoirs pour autant abscons au jeune élève. La représentation exacte du potentiel d'apprentissage des écoliers du groupe classe est éminemment essentielle et pilote l'élaboration d'une situation didactique cohérente.

L'enseignant doit faire preuve d'une grande sagacité pour déterminer une zone de proche développement pour sa classe, c'est-à-dire la multiplication des ZPD de chacun des apprenants, une collectivisation de la ZPD qui n'est pas sans poser problème. Toute moyenne n'est pas justesse d'entreprise, sachant que « *le développement de l'enfant ne suit pas comme une ombre l'activité didactique développée à l'école.*¹⁸ » (Schneuwly, Bronckart, 1985).

1-4 : Le cadre théorique « intégrateur » de la Didactique Professionnelle

Notre recherche s'inscrit dans les perspectives offertes par la Didactique Professionnelle et tente d'observer si les théories développées, notamment l'élaboration d'une structure conceptuelle de la situation et la modélisation « opérative » des praticiens, qui ont fait leurs preuves dans les secteurs industriels (voir les études en plasturgie et dans les centrales nucléaires de Pastré/Samurçay), peuvent s'appliquer dans les domaines du vivant ; en particulier dans la sphère dynamique, complexe et interactionnelle de l'enseignement. La Didactique Professionnelle se situe dans la rencontre heuristique entre trois champs théoriques et pratiques : l'ergonomie cognitive (dont l'axe majeur est l'analyse du travail avec les distinctions entre le travail prescrit et le travail réel, la tâche et l'activité) ; la didactique (généralement disciplinaire et qui se préoccupe des concepts centraux qui organisent le savoir et sa transmission) ; et le champ de la formation professionnelle (initiale ou continue, qui pose les questions de l'acquisition des connaissances et du développement des

¹⁴ « La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec sa zone proximale de développement. » Vygotski, *Pensée et langage*, La dispute, Paris, 1998 (3^{ème} édition), p.353.

¹⁵ Vygotski, *Pensée et Langage*, La dispute, Paris, 1998 (3^{ème} édition), p.110.

¹⁶ Vergnaud G. , « Lev Vygotski, Pédagogue et penseur de notre temps », Hachette Education, 2000, p. 23.

¹⁷ Vergnaud G. , « Lev Vygotski, Pédagogue et penseur de notre temps », Coll. Portraits d'éducateurs, Hachette Education, 2000, p. 29.

¹⁸ Schneuwly, Bronckart (dir.), *Vygotski aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1985, p115.

compétences des professionnels). Trois orientations majeures définissent la Didactique Professionnelle. Premièrement, une profonde continuité s'établit dans une visée de développement entre agir et apprendre « de et dans son activité » qui conduit à ne pas dissocier l'apprentissage et les opérations professionnelles, l'analyse de l'apprentissage et l'analyse du travail des acteurs. Deuxièmement, la Didactique Professionnelle affirme que les lieux de travail sont les endroits pourvoyeurs d'analyses et d'informations pertinentes pour la formation de compétences professionnelles. Troisièmement, une lecture fine et compréhensive de l'articulation entre activité et apprentissage dans un contexte d'exercice du métier mobilise la théorie de la « *conceptualisation dans l'action* » qui utilise les concepts de schème et d'invariant opératoire (Vergnaud). Cette dernière démarche permet une intelligence de l'action au travail.

La Didactique Professionnelle se démarque de la didactique des disciplines par son objet et l'objet de sa transmission. La Didactique Professionnelle ne se structure pas autour d'un corps de savoir, mais autour d'un agir professionnel qui convoque des gestes, des compétences, des savoirs pragmatiques qui peuvent être, cela dit, éclairés par des notions d'ordre épistémiques. « *La didactique professionnelle se veut pleinement une didactique, c'est-à-dire une étude des processus de transmission et d'appropriation des connaissances en ce qu'elles ont de spécifique par rapport aux contenus à apprendre. Simplement, elle se centre beaucoup plus sur l'activité que sur les savoirs.* »¹⁹ L'activité professionnelle dans sa dimension opérative, dans une visée développementale de formation préoccupe donc la Didactique Professionnelle. Il s'agit d'apprendre à agir efficacement dans une situation professionnelle. Cette posture n'oblité pas pour autant les savoirs techniques ou scientifiques ; même si le modèle opératif prime. Lequel, du reste, porte en germe l'élaboration d'un modèle cognitif que des procédures de « *debriefing* » ou de réflexivité dans l'« *après-coup* » favorisent.

Dans une perspective constructiviste du monde et de l'apprentissage, à laquelle nous souscrivons, le développement du sujet s'observe en Didactique Professionnelle du point de vue du développement des compétences. « *Mais alors que l'ergonomie cognitive va analyser la manière dont s'ajustent des opérateurs et des situations, la didactique professionnelle va analyser comment se construisent, se déconstruisent et se reconstruisent les compétences professionnelles d'un opérateur, en ayant une prédilection pour l'analyse de toutes les situations de mutation, où les opérateurs doivent reconfigurer leurs compétences.* »²⁰(Pastré, 2004) Ces situations de mutation sont des moments « critiques » qui requièrent de la part du praticien une « *compétence critique* ». La compétence est dite « *critique* » chez les ergonomes en cela qu'elle permet de distinguer l'expert du novice, c'est-à-dire celui qui peut résoudre un problème difficile qui exige une capacité supérieure pour sélectionner l'information pertinente, pour décider avec une certaine certitude de ce qu'il convient d'opérer comme action efficace ; là, où la personne inexpérimentée échoue. Pour Vergnaud (2002), « *le caractère critique des situations reflète le caractère critique des compétences à mettre en œuvre* ». ²¹ Ces compétences critiques s'exercent donc à des moments particulièrement délicats qui requièrent une faculté accrue : un oeil « *averti* », une intelligence singulière de la situation, un geste décisionnel opportun. Ce que nous avons cherché à regarder de près dans nos protocoles.

Le postulat fondamental de la Didactique Professionnelle est qu'il existe deux formes de la connaissance qui sont indissociablement liées :

¹⁹ Pastré, Mayen, Vergnaud, La didactique professionnelle, note de synthèse, Revue française de pédagogie, n°154, janvier-février-mars 2006, p. 146.

²⁰ Samurçay R. , Pastré P. (dir.) Introduction, in Recherches en didactique professionnelle, Octarès, Toulouse, 2004.

²¹ Citation de Gérard Vergnaud, relevée lors du Colloque Analyse de pratiques et professionnalité, Octobre 2002, débat après la communication « La conceptualisation, clef de voûte des rapports entre pratique et théorie », http://eduscol.education.fr/D0126/appe_vergnaud.htm

- 1/ une forme *prédicative* de la connaissance. Elle s'exprime notamment en énoncés érudits dans des salles de classe ou des amphithéâtres avec l'appui de personnes autorisées.
- 2/ une forme *opératoire* de la connaissance. Elle précède sa forme prédicative en cela que dans bien des situations, il faut avant tout se mettre en action, sélectionner l'essentiel, agir avantageusement dans l'urgence afin de bien « *tirer son épingle du jeu* ». On la retrouve dans l'atelier, au bureau, mais aussi à l'école.

Nous retrouvons dans ces deux formes de la connaissance une illustration du « *Réussir* » puis « *Comprendre* » démontrée par Piaget avec la fronde pour exemple d'une réussite rapide en décalage d'un comprendre qui vient après. Ces deux aspects sont complémentaires ; ils permettent la co-existence dans une même personne d'un sujet connaissant et d'un sujet agissant. La connaissance prédicative identifie dans le réel des objets, des propriétés et des relations entre ces objets et ces propriétés. La connaissance opératoire prélève dans le réel des informations offrant une adaptation intelligente des actions aux situations. Elles s'agglomèrent dans une pareille structure cognitive avec un mouvement continu entre elles : « *c'est une question de but : on peut vouloir connaître pour mieux comprendre ; on peut vouloir connaître pour mieux agir (...) dans l'apprentissage notamment, il y a une circulation incessante entre la forme opératoire et la forme prédicative : il y a toujours du cognitif dans l'opératif, et de l'opératif dans le cognitif* »²². Lorsque ces deux formes de la connaissance, orientée vers l'action efficace ou orientée vers la transmission patrimoniale, s'appliquent à un domaine, se manifestent deux registres de conceptualisation : un registre pragmatique et un registre épistémique. Le premier a pour but la réussite de l'action, il répond à l'interrogation « *comment ça se conduit ?* » dans un système technique. Le second a pour but la compréhension, l'identification de concepts avec leurs propriétés et relations, il répond à la question « *comment ça fonctionne ?* ». Dans un cas, la conceptualisation épistémique recherche une sémantique du système (quels sont les objets, les propriétés constitutives, les relations de détermination, les variables ?), dans l'autre, la conceptualisation pragmatique tente d'établir une sémantique de l'action (quels sont les contextes, les actions, les invariants organisateurs des actions, les relations de détermination entre ces derniers et les indicateurs permettant évaluation ?)

La Didactique Professionnelle postule que l'activité humaine est organisée et structurée, au sein d'un tissu d'invariance et de variabilités, avec des adaptations aux circonstances de la situation. Plus simplement, nous supposons, dans la situation de travail, l'existence d'une partie stable qui ne bouge pas en opposition à une partie instable d'éléments de la situation : ce qui « *la fait bouger* », où nous pouvons y découvrir des stratégies individuelles. Comprendre une situation de travail revient donc à repérer les éléments instables ou variables et les éléments stables ou invariants qui permettent l'ajustement du praticien aux contraintes écologiques, déterminant des compétences personnelles. Par ailleurs, la pratique professionnelle contient toujours une part de formation chez l'acteur, souvent opaque, car nous ne pouvons accéder directement à la pensée du professionnel qui agit, à ses réflexions et à ses stratégies personnelles. La Didactique Professionnelle ambitionne de révéler cette part d'activité « *constructive* » présente dans toute activité professionnelle de manière méthodique et systématique. Les deux processus d'activité productive et d'activité constructive participent à l'élaboration d'une transformation du sujet. La question du développement est au cœur

²² Pastré, Mayen, Vergnaud, La didactique professionnelle, note de synthèse, Revue française de pédagogie, n°154, janvier-février-mars 2006, p. 158.

d'une Didactique Professionnelle qui s'intéresse de près à la dimension de transformation de soi par et dans le travail.

L'analyse du travail en Didactique Professionnelle équivaut, finalement, à déterminer :

→ 1/ dans un premier temps, du point de vue de la tâche, la 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. Pastré nomme « *structure conceptuelle d'une situation l'ensemble des invariants organisateurs qu'il faut prendre en compte pour que l'action soit efficace* » (Pastré, 1999). La structure conceptuelle de la situation se définit donc par des concepts organisateurs, des éléments invariants qui guident l'action. Les concepts organisateurs permettent à l'opérateur de diagnostiquer la classe de situation où il se trouve présentement, quelle évolution il peut probablement projeter pour agir de façon opportune. Esquisser une structure conceptuelle de la situation exige une analyse préalable de l'activité pour identifier des invariants.

→ 2/dans un second temps, du point de vue de l'activité des sujets, 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 partition personnelle ou l'art d'adaptation de l'opérateur qui se réfère à ses représentations et stratégies. Le modèle opératif se révèle en fait comme la perception et le traitement du praticien de la structure conceptuelle de la situation d'exercice de sa fonction.

Finalement, la Didactique Professionnelle propose un modèle intégrateur pour la formation et le développement des compétences professionnelles en articulant savoirs de référence, conceptualisation dans l'action, schème, transposition didactique des situations de travail, régulation de l'activité dans un couplage sujet/situation (en correspondance avec un autre couplage stratégies/invariants). La Didactique Professionnelle s'accorde avec les paradigmes piagétien et vygotskiens, dans lesquels le sujet est un individu psychologique. Une action efficace annonce une « conceptualisation en acte ». La conceptualisation progresse chez l'adulte dans la manière où la compréhension s'efforce de rattraper la réussite. La conceptualisation est une prise de conscience où la coordination agie (la réussite) est relayée par une coordination conceptuelle (niveau du comprendre de la métacognition). C'est ici que le sujet peut se représenter les transformations qu'il opère sur le réel au moyen d'opérations mentales qui soulignent des relations de dimension supérieure. La coordination conceptuelle donne accès à un plus large horizon, aux virtualités d'un futur pensable en termes de pouvoir d'anticipation accrue, au regard d'une coordination agie fixée à l'ici et maintenant. La conceptualisation trouve tout son sens dans l'élargissement de la représentation, l'accroissement d'un pouvoir d'agir et de penser.

La Didactique Professionnelle défend, avant tout, une centration sur l'activité et la pratique en ces termes : « *C'est un choix épistémologique, qui pose que dans les rapports complexes entre théorie et pratique, entre connaissances et compétences, entre savoirs et expérience, il y a plus dans la pratique que dans toutes les théories qu'on pourra en tirer ou avec lesquelles on cherchera à la lire* »²³(Pastré, 2004). Ce choix explique notre démarche générale d'investigation qui s'appuie sur une méthodologie ergonomique qui part d'une observation filmée de la pratique d'enseignants, de

²³ Ibidem.

confrontations directes des praticiens avec le film de leurs actions, pour aboutir à des études systématisées de nos protocoles en des macros analyses qui constituent une « intrigue » (ou « script » d'enseignement) et des micros analyses de moments « critiques » qui déterminent l'utilisation d'un savoir-faire spécifique, d'une compétence incorporée, d'un geste professionnel singulier.

La didactique des disciplines, sous l'inspiration de Brousseau, s'est focalisée sur l'apprentissage des élèves (construction de savoirs *motu proprio*). Elle n'ignore pas ce que fait l'enseignant (comme concepteur de situations, médiateur de savoirs), mais l'activité enseignante est son point aveugle, au sens où elle n'est pas prise en compte dans la théorie (Pastré). Avec Sensevy, et Schneuwly, il apparaît un déplacement d'accent. On prend en compte le couplage apprentissage – enseignement, c'est-à-dire à la fois l'activité de l'élève et surtout l'activité de l'enseignant. On va traiter l'activité du professeur, non plus comme une simple ressource ou aide à l'apprentissage, mais comme une *activité complète, qui comporte sa propre organisation*, même si c'est toujours dans un cadre interactif, un cadre de co-activité qui fonde l'apprentissage même. Comme nous le verrons plus loin au chapitre 5, Sensevy illustre cette co-activité en affirmant que l'enseignant gagne quand l'élève gagne au sein du « jeu » didactique. Pastré définit d'ailleurs la co-activité comme une interface qui permet de co-construire une intelligibilité dans la situation didactique, aux acteurs de se rejoindre dans une opération de réduction des écarts d'appréhension de l'objet de savoir qui sert de médiateur dans l'interaction entre un enseignant et ses élèves.

C'est ici, au regard de l'activité entière du professeur, que la didactique disciplinaire rejoint la didactique professionnelle. Celle-ci 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. 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 (comme nous le développons au chapitre 3, 1^{ère} partie). 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.

Pour résumer, une approche Didactique Professionnelle de l'activité enseignante, comparée à l'approche didactique classique, oblige à la précision des migrations de sens des concepts utilisés, comme à leur étude critique. Il convient d'être attentif lorsqu'on opère une migration des concepts entre différents champs épistémologiques, lorsque plusieurs concepts sont susceptibles de prendre des sens différents quand ils passent d'un champ à un autre. Car nous cherchons, dans notre étude, les concepts dans deux champs, celui de l'ergonomie et celui de la didactique. Ainsi, nous avons :

- tâche prescrite (ergonomie) et tâche scolaire (didactique),
- contrat professionnel vs contrat didactique,
- tâche redéfinie vs transposition didactique.

1-5 : Problématique et hypothèses de recherche

Souvent, les élèves réduisent leur tâche scolaire à un « faire » équivalant à un « réussir » face à la requête du maître d'école ou à l'injonction d'exercice. Le but est de réaliser la tâche exigée dans le cadre institutionnel scolaire qui veut que les écoliers accomplissent en cours leur métier d'élève et répondent aux demandes de leurs professeurs en termes de satisfaction, du moins, le tentent-ils. La logique du « faire » vaut pour une réussite immédiate (où la réflexion ne prend pas forcément son temps du fait de l'écolier, mais aussi du maître). Cette logique de l'action éducationnelle correspond à ce que Rabardel appelle l'activité productive qui est une transformation du réel²⁴, ici une réponse à une exigence scolaire de réalisation de la tâche, laquelle, selon Maurice, pilote la classe, lui donne corps. Or, nous le rappelons, la finalité scolaire n'est pas de produire une transformation du monde, mais essentiellement de réaliser une transformation de soi, soit un apprentissage. Là, où dans le monde industriel, l'activité professionnelle peut produire un « supplément d'âme », produire en plus d'une dimension productive, une transformation du réel et de soi, c'est-à-dire une dimension constructive ; dans le monde de l'enseignement, l'activité productive n'est pas une fin en soi. C'est un support pour développer un « apprentissage constructif ». Il y a donc une signification à rechercher, pour l'élève, dans l'exercice scolaire qui va plus loin que l'immédiateté. Cette signification est une généralisation, une conceptualisation qui assure la reproductibilité dans une même branche et la transférabilité dans une autre sphère. Une lacune conceptuelle est un « manque d'apprentissage » en cela qu'elle peut produire des défaillances pour transférer des connaissances d'un domaine à un autre ou des sur-généralisations non opérantes, vers d'autres champs. La circulation pertinente du savoir, d'un objet et d'un moment à un autre, peut être un indice d'apprentissage. Vraisemblablement peu fiable cela dit, car le transfert s'il est pensé, l'élève doit aussi s'autoriser à l'assurer. Bautier et Goigoux expliquent²⁵ : « Pour cela, il faut au préalable qu'il ait constitué le monde des objets scolaires comme un monde d'objets à interroger sur lesquels il peut (et doit) exercer des activités de pensée et un travail spécifique. » (Bautier, Goigoux, 2004) L'école n'exige pas seulement de « faire ce que le maître dit » pour réussir, il faut aussi « comprendre ce qu'on fait et comment on le fait » (Cèbe, Goigoux, 2004). Autrement dit, il doit

²⁴ Rabardel établit une distinction entre activité productive (qui est transformation du réel) et activité constructive qui est une transformation du sujet grâce à sa propre pratique. La transformation du monde matériel ou intellectuel entraîne une transformation individuelle. La pratique du métier produit de l'apprentissage et du développement ; il n'y a pas de transformation du réel sans transformation de soi.

²⁵ Bautier E., Goigoux R., Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, in *Evaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques*, Revue française de pédagogie n° 148, juillet, août, Septembre 2004, p. 70.

s'effectuer un passage d'une dimension de surface vers une dimension supérieure, d'un registre pragmatique vers un registre supérieur ou épistémique, selon Pastré. Il ne suffit pas de trouver la bonne réponse pour accéder au savoir, de trouver le sujet de la phrase par exemple pour accéder au concept de sujet et bien plus encore au concept de phrase. Le savoir métalinguistique constitue la forme ultime de la conceptualisation grammaticale qui dépasse un savoir épi-linguistique d'ordre implicite, non conscient et lié à la contingence des pratiques langagières. Mais comment cela se développe-t-il en classe ? Comment chemine-t-on de l'épilinguistique vers le métalinguistique ? Nous reprenons les thèses de Gombert (1990) qui différencie les activités épilinguistiques, au traitement inconscient des procédures langagières, des activités métalinguistiques, au contrôle linguistique avéré. Nous développons cette distinction un peu plus loin.

→ Question centrale :

Nous nous interrogeons sur les éléments caractéristiques de la médiation grammaticale dans une visée compréhensive. Comment enseigne-t-on la grammaire à l'école élémentaire est notre questionnement de départ. L'objectif de notre recherche est de saisir une intelligibilité de la situation dans un cours de grammaire à l'école élémentaire, en esquisser la structure conceptuelle de la situation d'enseignement/apprentissage, repérer invariances et adaptations dans la médiation, déterminer les organisateurs de cette activité enseignante et les stratégies, les modèles opératifs des maîtres de grammaire.

→ Hypothèses :

Nos hypothèses sont les suivantes :

1/ L'apprentissage grammatical en école élémentaire relève d'un champ conceptuel²⁶ qui dure du Cours Préparatoire au Cours Moyen 2nde année, où les situations d'apprentissage sont référées à une théorie. Avec la grammaire, il y a référence à un cadre théorique qui traite le langage comme un objet. Mais ce cadre théorique a évolué avec le développement de la linguistique conduisant à distinguer une théorie pré - linguistique et une théorie linguistique.

2/ L'apprentissage grammatical exige une longue procédure de conceptualisation par paliers. La formation des concepts grammaticaux demande une grande capacité d'abstraction que la temporalité favorise. Les élèves ne peuvent d'emblée appréhender la complexité du fait grammatical. La transposition didactique conduit à l'explicitation partielle du concept (par exemple : la phrase commence par une majuscule et un point) avant d'aborder l'assimilation les uns après les autres des constituants de la phrase comme autant de concepts. De la même manière, chacun des concepts est abordé simplement en premier lieu sous des aspects sémantiques ou morpho-syntaxiques avant une complexification en termes de relations syntaxiques en classes supérieures de l'école élémentaire. Nous constatons dès lors, trois formes de grammaire-en-acte : une grammaire de sensibilisation au CP, une grammaire implicite au cours élémentaire, une grammaire explicite en cours moyen, le basculement de l'épilinguistique vers l'explicitation ou l'approche métalinguistique s'opérant en classe de CE2. Nous concluons en l'existence de paliers conceptuels, nécessaires à l'assimilation de savoirs grammaticaux.

3/ L'apprentissage grammatical peut s'observer lors d'épisodes de glissements conceptuels opérés

²⁶ Le champ conceptuel est une notion qui relève de la didactique. Il délimite un domaine qui nécessite un apprentissage qui va durer plusieurs années. Il représente un ensemble de situations dont la maîtrise demande un certain système de concepts, procédures et représentations symboliques en étroite connexion. Le champ conceptuel répond au couplage situation/concept.

sur des phrases problèmes (grammaticaux) qui deviennent des phrases modèles (d'objet grammaticaux), selon une tâche scolaire définie. L'épisode conduit d'un registre de connaissances pragmatiques à un registre de connaissances épistémiques. La langue - outil de communication devient langue - objet d'étude. Un savoir syntaxique s'étoffe au fil des épisodes. Un développement grammatical, un développement conceptuel sur le langage s'opère avec le glissement de l'épilinguistique vers le métalinguistique. Nous inférons que ce « *glissement* » que nous qualifions de « *conceptuel* » est un geste professionnel caractéristique de la médiation grammaticale en école élémentaire. Nous le nommons geste de « *conduite au glissement métalangagier* », c'est un geste d'étayage.

Notre recherche se situe à l'intersection de plusieurs champs : ceux de la Didactique Professionnelle, de l'ergonomie, de la psychologie du développement et ceux de la psycholinguistique, de la linguistique, et de la didactique. Nous convoquons les théories, postures, dialectiques et registres suivants :

Registre pragmatique / épistémique	→ liée au cognitif : c'est une distinction fondamentale en didactique professionnelle...
Posture épilinguistique / métalinguistique	→ ce sont deux traitements opposés de la langue, liés au développement conceptuel sur le langage, à la connaissance de sa langue...
Théories pré – linguistiques / linguistiques	→ ces théories convoquent des modes de raisonnement grammatical différents et complémentaires, elles orientent en majeure partie la didactique grammaticale...
Dialectique outil/objet	→ cette distinction permet de comprendre un concept selon sa fonction utilitaire ou selon sa fonction épistémique...

→ Hypothèse d'un schème d'épisodes de glissement conceptuel

La conceptualisation grammaticale s'opère dans la circulation entre les dimensions sémantique et syntaxique. La première s'observe depuis le registre cognitif pragmatique, la seconde depuis le registre épistémique. Le registre pragmatique est proche de ce que Gombert (1990) développe en psycho-linguistique en termes d'activité épi-linguistique : la connaissance non consciente sur la langue, autour du langage qui n'exclut pas une pratique réussie de la langue. Le registre épistémique est à rapprocher de l'activité métalinguistique qui pose un regard sur la langue, qui permet une activité de réflexion sur le langage et son utilisation, qui fait de la langue un objet conscient que l'on peut contrôler et développer dans ses propres processus de traitement linguistique en compréhension et en production. Ces doubles registres sont en interrelation, dialoguent. Ce principe nous fait penser au concept vygotkien de germination qui nous semble une excellente métaphore de la conceptualisation en action qui, pour certains concepts, pour certaines disciplines scolaires exige plus ou moins de temps et des allers-retours entre des registres différents et complémentaires. Les concepts quotidiens ou spontanés relèvent de la sphère pragmatique, de la

pratique que l'enfant a sur les objets de son monde environnant. Le concept scientifique n'est pas d'un accès aussi direct et spontané, il demande une médiation : celle d'un adulte qui accompagne l'enfant dans sa zone de proche développement, celle d'une classe d'école où l'enseignant est un facilitateur, et à notre avis un passeur qui étaye le « *saut informationnel* » qui permet le passage d'une dimension à l'autre, d'un registre pragmatique à un registre épistémique. Ce que nous nommons objectivement « *saut informationnel* » d'un registre à l'autre correspond selon les didacticiens à la « *secondarisation* », et pour nous à un « *glissement conceptuel de la sémantique vers le syntaxique* ».

Nous faisons donc l'hypothèse d'un schème de glissement conceptuel vers la métalangue, que nous définissons autour de ses quatre composantes :

- 1- un ou plusieurs buts et sous-buts : le but de faire apprendre une notion grammaticale, décliné en sous buts de réalisation de la tâche scolaire ;
- 2- des règles d'action sur les phrases problèmes/phrases modèles (découper, enrichir, substituer, supprimer, déplacer...) déterminées par la stratégie d'enseignement, le choix d'une « méthode » de médiation, l'option d'un type de phrase en lien avec la tâche scolaire... permettant chez le maître de grammaire : prise d'information et contrôle, observation des résultats et de la manière de résoudre un problème d'ordre grammatical pour des éventuels ajustements didactiques.
- 3- des invariants opératoires : le double registre pour le « glissement » d'une dimension sémantique vers une dimension syntaxique de la phrase (ou de l'épi vers le méta - langage) qui permet à l'enseignant de se repérer dans la situation pour adapter sa médiation grammaticale, et les phrases problèmes/modèles comme support au « glissement » (un artefact).
- 4- des possibilités d'inférence ou d'adaptabilité à la variété des « cas d'école », à la variabilité de la situation obligeant à un calcul en situation afin de rendre opératoire un glissement, de placer le « curseur » de manière pertinente entre les registres sémantiques et syntaxiques.

Le « *saut informationnel* » relève de la capacité des professeurs à trouver des passerelles entre les deux registres qui ne sont pas en opposition, mais qui s'entendent comme dialectisés, en interaction. Le maître appuiera davantage à un moment sur le registre épistémique avant de revenir à une dimension sémantique plus ou moins importante débouchant peut-être sur une autre passerelle épistémique. Il peut s'agir d'allers-retours. Les deux registres ne sont pas forcément « tranchés » : ils s'entremêlent, se répondent, s'entrelacent. Bref, ils s'alimentent. Ce que devrait prouver l'analyse fine des « épisodes de glissement conceptuel ». Le sens peut justifier en dernier recours la formalisation grammaticale, soutenir une construction syntaxique, rattraper une dérive d'abstraction excessive. Le registre pragmatique est un support pour l'épistémique ; une porte d'entrée pour l'épistème. Il y a ici et là des éléments intermédiaires, moitié conceptuels, moitié non conceptuels ou plus opératoires (comme les formules « qui est-ce qui » pour identifier le sujet). Le processus n'est vraisemblablement pas longitudinal avec un passage d'un pôle à l'autre de l'axe de référence des deux registres.

C'est le pédagogue qui – selon sa connaissance de la notion syntaxique à enseigner et selon la zone potentielle d'apprentissage de son groupe-classe en la matière - fait varier le curseur d'un pôle à l'autre d'un axe de référence, tel un variateur de lumière qui selon la situation et les exigences de compréhension éclaire davantage l'aspect syntaxique ou bien plutôt sémantique des supports phrastiques, supports à l'étude grammaticale, moyens d'étayage vers une dimension constructive.

Ces hypothèses ont aussi à voir avec:

- les représentations personnelles de l'enseignant sur la grammaire et son apprentissage,
- sa culture syntaxique,
- ses options pédagogiques ou didactiques – sa « méthode » d'enseignement,
- son propre vécu scolaire d'élève en la matière, qui n'est pas sans influencer son « agir » professionnel.

Notre hypothèse de « *glissement conceptuel* » est à rapprocher du concept didactique de *secondarisation* : une démarche de décontextualisation et d'adoption d'une autre finalité supérieure (que nous définissons plus amplement un peu plus loin). Néanmoins, nous préférons qualifier ce processus de « secondarisation » par le terme de procédure de « *glissement* ». Cette métaphore correspond davantage à une « dynamique », à un « mouvement » ; lequel peut être activé différemment selon les contextes ou les acteurs. L'épisode de glissement peut se catégoriser, selon notre hypothèse, en fonction des occurrences (glissement continu, discontinu, alternatif, récurrent, long ou court), en fonction des résultats (glissement partiel, échoué, abouti) et en fonction de l'institutionnalisation du « maître de grammaire » (métalangue syntaxique non instituée, en cours d'institutionnalisation, semi instituée, instituée). Et en fonction des formes métalangagières convoquées qui vont du « provisoire à l'institué » (métalangue sémantique, thématique, morpho - syntaxique, syntaxique). C'est ce dernier critère qui fonde l'apprentissage et qui interpelle, naturellement, notre problématique.

La dimension scolaire « seconde » participe au développement de l'élève : c'est comprendre pour savoir agir de nouveau ou agir ailleurs, savoir reproduire et déplacer l'action scolaire réussie. Les élèves ont à se décontextualiser de l'immédiateté et de l'action même opérée, à savoir reconfigurer leur intérêt, leur stimulation intellectuelle vers un « objet second » selon les sollicitations de l'enseignant. Car la procédure de glissement vers un registre second n'est pas naturelle pour l'élève. L'enfant a justement besoin d'être « élevé » vers un registre épistémique. Passer vers les concepts scientifiques n'est pas spontané comme le démontre Vygostki dans sa théorie du développement des concepts. Passer d'une approche sémantique de la phrase à une approche syntaxique ne va pas de soi.

L'émergence d'une conscience métalinguistique et d'un savoir grammatical se produit grâce à ce schème d'épisode de glissement conceptuel entre deux registres pragmatique et épistémique, au moyen du support de phrases problèmes devenues phrases modèles, que l'enseignant s'approprie selon la stratégie personnelle qu'il va lui imprimer. Nous considérons la phrase modèle comme la visée seconde atteinte, la phrase modèle de l'objet de langue étudié, le modèle de savoir linguistique. Au départ, son statut est celui d'une phrase qualifiable de phrase problème. La phrase problématisée devient en fin de processus de glissement une phrase modèle de l'objet d'enseignement. L'appropriation de ce schème opératoire nous engage à distinguer le schème de glissement et l'artefact que nous qualifions de phrase problème devenue phrase modèle. Par commodité, dans nos analyses, nous nous contentons (afin de ne pas complexifier davantage les choses) de parler de phrases modèles, par ailleurs produit fini de l'épisode de glissement. Nous empruntons ce dernier terme à la didactique du français langue étrangère. En anglais, on dit « *model sentence* » ou « *pattern* », littéralement modèle ou patron, à partir duquel on fabrique des objets. Ici un objet de savoir grammatical, grâce à des règles d'action opérées sur les phrases « problèmes » (substituer, trier, transformer, récrire, etc.) qui font glisser vers un registre épistémique de savoir grammatical.

Selon Politzer (1965), la grammaire d'une langue est conçue comme un ensemble de patterns linguistiques spécifiques de celle-ci. Les unités linguistiques se combinent de manière syntagmatiquement non aléatoire. Chaque combinaison grammaticalement valide possède une signification propre.

Un pattern est selon Politzer « *le sens dont sont porteuses les relations grammaticales qui sont exprimées dans cette phrase* »²⁷. La phrase problème/modèle constitue alors une phrase prototypique qui s'accommode bien du cadre théorique grammatical de la GGT ou grammaire générative et transformationnelle. Sa préoccupation de recherche de « *constituants fondamentaux* » ou de « *pattern* » et de règles de relation entre eux demeure, nous semble-t-il, le seul modèle théorique proche d'une grammaire à vocation épistémique. Politzer (1965) conçoit d'ailleurs l'apprentissage de la langue comme le fait d'« *avoir à sa disposition un stock toujours plus important de phrases modèles associées à des situations spécifiques* ». Ce sont des phrases transformables avec un nombre limité d'opérations grammaticales qui vont de la substitution à la transformation. Des manipulations prototypiques que les élèves apprennent à effectuer de manière automatique « *à une vitesse toujours plus grande.* »

→ Hypothèse d'une conceptualisation progressive par « paliers conceptuels »

Nous faisons l'hypothèse dans les cours de grammaire que nous observons en école élémentaire de l'existence d'une conceptualisation progressive vers un « métalangage ». Nous pensons que la conceptualisation grammaticale exige un temps de conceptualisation particulièrement long du fait d'un particularisme de l'art grammatical très abstrait. Le processus cognitif d'appropriation conceptuelle prend du temps. Un temps qui correspond à une conceptualisation grammaticale par paliers de métalangue provisoire qui construisent, pas à pas, au fil de la scolarité une conceptualisation plus affirmée avec le temps et les exercices grammaticaux correspondants. La conceptualisation grammaticale se déroule *dans et avec le temps*. Ces « *paliers de conceptualisation* » posent la question d'un temps cognitif qui n'est pas le temps de la scolarité (ou temps didactique). Une gestion temporelle de l'apprentissage s'impose au regard de cette articulation didactique et cognitive.

Par ailleurs, nous pensons que la grande abstraction de quelques concepts grammaticaux exige, par essence, une « conceptualisation par paliers ». C'est ainsi, par exemple, que le concept de phrase est nécessairement provisoire dans les premières années d'apprentissage grammatical. Il faudra réunir une conceptualisation des concepts de groupe sujet de la phrase et de groupe verbal ainsi que des concepts d'expansion du nom, du verbe et de la phrase (adjectifs, COD, COI et circonstants) pour qu'au final l'élève comprenne de manière instituée le concept de phrase (qui dépasse largement les premières définitions en termes sémantique et visuel : « *une phrase est une suite de mots qui a un sens et commence par une majuscule et se termine par un point* ».) Ce qu'avait compris et appliqué très maladroitement la grammaire scolaire traditionnelle qui répétait, au fil des années de l'école primaire, un cortège de leçons identiques : étude la phrase, du sujet, du verbe puis étude des compléments ; avec plus ou moins de complexification notionnelle au fil des années.

La constitution d'un métalangage fait appel à des procédures métacognitives d'apprentissage, et particulièrement à la force de la réflexivité du langage pour parler de lui-même. Ce n'est pas sans retentissement en termes cognitifs : cet apprentissage développe un modèle cognitif, un savoir très conceptuel sur une pratique opératoire langagière quotidienne en utilisant une forme d'« effet miroir », une procédure très particulière dans l'élaboration de la connaissance humaine qui convoque des mécanismes cognitifs, voire des mécanismes sociocognitifs et langagiers cognitifs qui

²⁷ Politzer, 1965, p. 7.

mériteraient des études approfondies. L'abstraction ou le développement d'un modèle cognitif sur une opération langagière actionne un traitement cognitif particulier. Le cerveau humain est une instance de traitement de l'information que le milieu fournit de façon continue. Les matériaux sont sélectionnés, stockés, utilisés, remaniés, accommodés à de nouvelles informations. L'abstraction constitue une faculté de « secondarisation » qui permet à l'enfant de s'élever des traits de surface pour atteindre une dimension supérieure. Le premier regard est par nature d'un registre pragmatique. Le registre épistémique est une construction intellectuelle qui demande un élan, un saut vers une information supérieure d'ordre conceptuel.

À cette étape, il convient de clarifier les notions de concept et conceptualisation. Le concept offre une « règle de classification ». Le concept est une spécification d'attributs (ou propriétés) propres à un objet donné : les attributs essentiels caractérisent l'objet dans le but de l'identifier avec assurance. D'autres qualités du même objet, les attributs non essentiels servent à le décrire, moins à le définir. Un concept se reconnaît par ses attributs et les relations qui existent entre ces attributs. Le nommage désigne la combinaison d'attributs, c'est une étiquette arbitraire qui symbolise le concept et lui donne « corps ». Cette étiquette permet des regroupements, dans la même catégorie, d'éléments possédant la même combinaison d'attributs, quelles que soient d'autres différences par ailleurs. On peut faire l'hypothèse que l'individu catégorise pour réduire la complexité des stimuli du monde qui l'entoure. La conceptualisation constitue un processus. Elle crée les concepts chez l'élève, elle en permet une assimilation selon un empan temporel plus ou moins long en fonction de la complexité des notions et les aptitudes des apprenants. Bruner insistait sur les « stratégies mentales » mises en oeuvre inconsciemment pour conceptualiser. C'est ainsi qu'il rapporte que les individus forment des hypothèses, usent de stratégies pour les tester, révisant ensuite les hypothèses et les stratégies pour atteindre les concepts²⁸. La formation des concepts s'opère par un classement discriminatif en similarité et dissemblances selon des critères donnés. Les analogies forment un ensemble avec leurs attributs essentiels. Former des concepts est un processus progressif, une construction qui avance par paliers. Il peut y avoir des concepts provisoires qui vont évoluer avec leurs connaissances et leurs expériences, qui vont s'accroître, se modifier progressivement, et conformément au cadre de référence de chaque individu, que Bruner appelle « structure cognitive ». Celle-ci est le stock des savoirs personnels organisés ou l'organisation de toutes les connaissances acquises d'un individu. Un cadre ou une structure cognitive provisoire, car susceptible de modification selon les nouvelles rencontres faites avec les savoirs. L'élaboration des concepts se réalise dès lors d'après la structure cognitive de chacun, et plus elle sera épaisse en éléments de connaissance, plus les critères de classification seront différents et imaginatifs, plus la distinction « critériée » fine. L'évolution de ces concepts provisoires correspond à notre hypothèse de stades de métalangues provisoires, liés à des paliers de conceptualisation.

La conceptualisation est par conséquent un acte inventif de formation de catégories étiquetées par un symbole linguistique : le concept. Bruner (1956) précise : « *Les catégories sont développées en tant que réponses à des expériences. Il existe une seconde composante de l'activité conceptuelle que nous avons appelée « l'acquisition des concepts ». Elle consiste, par opposition à la « formation des concepts », à rechercher et à valider des attributs qui peuvent servir à distinguer des exemples des non-exemples.* » Il précise encore : « *L'acquisition des concepts est un aspect de ce qu'on appelle, traditionnellement « penser »... mais nous avons insisté sur un sens plus large : pratiquement toute activité cognitive comprend et dépend du processus de la catégorisation. De façon plus décisive encore, l'acte de catégoriser émane de la capacité de l'homme à passer du signe au signifié...* »²⁹

La catégorisation conceptuelle est un élément cognitif fondamental dans nos épisodes de

²⁸ Rapporté par Britt Mari Barth, L'apprentissage de l'abstraction, Retz, 2004, p. 45.

²⁹ Bruner, Goodnow and Austin, A study of thinking, New York, Wiley and Sons, 1956, pp. 232, 233, 246.

glissement. La réussite d'une catégorisation opérante de dépassement du signe vers un signifié « métalangagier » est la preuve d'un glissement entre deux registres, qui est réussi, et d'une finalité d'apprentissage de « secondarisation » atteinte. Il nous apparaît donc des convergences entre les théories de Vygotski, Piaget et Bruner par-delà des précisions différentes et des points de vue divergents pour certaines choses. Cela n'a rien d'étonnant puisqu'ils se réfèrent tous au champ socio-constructiviste. La catégorisation grammaticale prend donc ses racines du côté de l'acquisition des concepts. Il n'existe pas de formation métalangagière spontanée. L'art grammatical n'est pas naturel. La grammaire ne s'invente pas par soi-même, elle s'apprend. Elle se pense, avec le temps.

Catégorisation et conceptualisation prennent appui sur la langue grammaticale (ou métalangue). Nous considérons comme métalangagier tout énoncé dont le référent est le langage. Cette activité métalangagière décrit et commente le « mécanisme » de la langue. Elle nécessite une capacité de « mise à distance » des énoncés produits et reçus. L'observation de la langue consiste à doter les élèves d'une attitude et de conduites métalinguistiques. Il convient d'apprendre aux écoliers à observer, questionner, analyser les résultats de l'énonciation, pour en découvrir les principes et les règles de fonctionnement. Il est attendu de leur part un saut qualitatif, un bond cognitif, qu'ils pensent leur langage « *une tête plus haut que soi* » pour reprendre Vygotski. Il apparaît un intérêt didactique à clairement distinguer dans la pratique de classe : les reformulations, le métalangage avec les termes métalangagiers et le métalangage sans métalangue (ce qui se distingue dans le couplage lexique commun/lexique spécifique). La métalangue s'entend comme renvoyant à la terminologie officiellement instituée par la grammaire académique (par exemple : verbe, temps, sujet, accord, adjectif, passé composé, complément, etc.). Un vocabulaire spécifique provisoirement imposé dans le cours de grammaire, comme groupe des noms, groupe des verbes, groupe des actions ou le nom de famille du verbe (pour l'infinitif) ou encore des termes qui appartiennent au registre commun du lexique (mot, lettre, la fin du mot change, ils sont plusieurs dans le sujet...), peut être interprété (selon les auteurs) comme un métalangage (dans un sens étendu). Nous le considérons plutôt comme un métalangage provisoire, une conceptualisation en action dans la mesure où ces termes introduisent clairement dans les discours de classe, un changement de registre, un « pas de côté » vers la secondarisation dans la didactique grammaticale (qui exige – déjà – pour les enfants une forte capacité à la réflexivité et décentration sur le/son langage et la faculté d'abstraction, de formalisation...). Le maître d'école cherche à conduire la classe grammaticale vers un maximum explicatif, un maximum d'explications auquel la classe peut parvenir à un moment donné. Ce sont des éclaircissements parfois imparfaits ou transitoires et révisables, mais non faux. Nous pourrions parler de « *vérités provisoires* ». Les interactions didactiques montrent les étapes successives de la construction d'un savoir métalinguistique, la conceptualisation en mouvement.

Nous faisons ainsi l'hypothèse de l'existence de formats épi / métalangagiers, que nous tenterons de retrouver dans l'analyse de nos épisodes de glissement conceptuel, qui vont du provisoire à l'institué, selon des paliers de conceptualisation.

→ Hypothèse d'un champ conceptuel d'apprentissage grammatical à l'école élémentaire

Notre objet de recherche qui consiste à regarder l'apprentissage en acte de la grammaire est très large. Il forme en cela un champ conceptuel, comme le définit Vergnaud, fait de filiations et de ruptures. Nous remarquons ainsi des filiations avec les théories linguistiques, aux prises avec les évolutions de la grammaire et de ses prescriptions, mais aussi des ruptures avec le passage d'une langue vécue dans son rapport au réel à une langue appréhendée dans son rapport au système

linguistique.

Le développement de l'épi vers le méta linguistique dessine les contours de ce champ conceptuel qui commence dès l'âge de 4 ans où l'enfant, selon des chercheurs, serait capable de discriminer une phrase grammaticale d'une phrase non grammaticale à l'écoute d'un énoncé. La conceptualisation grammaticale se poursuit jusqu'à l'âge de 15 ans ou plus.

Le champ conceptuel est une combinatoire de concepts, opérations, problèmes et situations qui nous amènent à la représentation suivante :

Concept grammatical	Les circonstants	Le sujet de la phrase
Problème (tâche scolaire)	Discriminer les circonstants dans une phrase, distinguer les compléments du verbe des compléments de la phrase	Repérer les sujets de phrases
Opérations grammaticales	Manipuler les phrases modèles avec des opérations de déplacement, suppression ou substitution.	Pronominaliser les sujets
Situations grammaticales	Observation des circonstants dans un texte long issu d'un roman, étude des phrases les unes après les autres, approche sur la structuration générale du texte. (cf. corpus de Fabrice)	Observations des sujets dans plusieurs phrases issues d'énoncés variés : énoncés déclaratifs, interrogatifs, impératifs... (cf. corpus d'Evelyne)

Nous formons donc l'hypothèse d'un champ conceptuel grammatical, dans une combinaison situation/concept, qui s'étend sur l'ensemble des années de scolarité élémentaire. Divers concepts grammaticaux « sous bâtissent » le concept global de phrase, tous ces concepts forment un ensemble fait de multiples et fonctionnelles connexions au sens grammatical comme au sens didactique. Diverses situations d'apprentissage, marquées de problèmes grammaticaux spécifiques, appellent des concepts et des procédures en étroite liaison.

Un champ conceptuel constitue aussi « *un espace de situations-problèmes* » dont le traitement peut se dérouler sur un large empan temporel avec un ensemble conceptuel « intégrateur ». A cet égard, nous avons l'intuition d'un mouvement progressif de la conceptualisation grammaticale du cours préparatoire au cours moyen 2^{ème} année. Les élèves assimilent d'abord des vérités provisoires, appréhendent des objets grammaticaux de manière mi-opératoire, mi-conceptuelle avant d'approfondir une compréhension syntaxique de tous les constituants de la phrase. Il nous semble exister un cheminement qui part de l'élément « mot » au constituant que forme le « groupe de mots », de l'identification des formes ou segments grammaticaux à l'assimilation des propriétés qui façonnent les formes ou segments grammaticaux, dans une dynamique qui fait progressivement passer d'une langue outil à une langue objectivée, une langue objet.

Nous inférons aussi un déplacement de la nature des tâches scolaires, du support des phrases problèmes/modèles et de l'artefact didactique selon la complexification du parcours grammatical où se font et se refont des liens conceptuels, en fonction de la complexité des concepts grammaticaux abordés. Nous pensons qu'une grammaire explicitée dans les grandes classes prolonge une grammaire implicite des petites classes de l'école élémentaire. Nous supposons, dès lors, l'existence d'une classe d'âge en correspondance avec des classes d'objets grammaticaux, en relation avec des classes de complexité cognitive des connaissances formelles grammaticales à conceptualiser.

1-6 : De la psycholinguistique

La psycholinguistique est un cadre théorique essentiel pour notre recherche. En effet, nous y retenons la différence entre épi et métalinguistique qui renvoie à l'approche sémantique et syntaxique. Ces deux approches s'opposent, se complètent et fertilisent ensemble dans une procédure de « germination » de la conceptualisation métalangagière. L'activité épi-linguistique relève d'une conduite précocement avérée, non consciemment gouvernée par le sujet. En revanche, l'activité métalangagière est consciente et contrôlée. Comprendre le langage et produire du langage sont une chose, adopter une attitude réflexive sur les objets linguistiques et savoir contrôler la manipulation des faits langagiers, sont une autre affaire qualifiée par la tradition psycholinguistique d'aptitude métalinguistique.

Les linguistes définissent la métalangue comme la langue qui sert elle-même à parler de la langue : c'est le langage de la réflexivité, la « *langue miroir* ». Elle se compose de tout l'ensemble des vocables de la terminologie linguistique (syntaxe, sémantique, phonème, graphème, mots, phrases, constituant, etc.) Benveniste (1974) souligne que la faculté métalinguistique est une aptitude à s'élever au-dessus de la langue ; la faculté de s'en abstraire, de la contempler au sens premier du terme. En d'autres mots, l'observer de façon attentive et soutenue tout en l'utilisant dans des explicitations grammaticales. C'est ainsi la faculté de savoir manipuler cette fonction réflexive si particulière de la langue qui « se contemple », se regarde attentivement elle-même avec elle-même.

Nous remarquons un élargissement de la définition métalinguistique du lexique vers la posture. Gombert³⁰ traduit ainsi cette évolution : « *Le linguiste dépistera le « métalinguistique » en identifiant dans des productions verbales des marques linguistiques traduisant des processus d'autoréférenciation (utilisation du langage pour référer à lui-même), le psychologue quant à lui cherchera dans le comportement (verbal ou non) des sujets des éléments qui lui permettront d'inférer des processus cognitifs de gestion consciente (de réflexion sur, ou de contrôle délibéré), soit des objets langagiers en tant que tels, soit de leur utilisation.* » Le linguiste ne s'intéresse pas à la maîtrise, aux aptitudes, aux comportements ou aux attitudes métalinguistiques qui relèvent du domaine du psycho-linguiste. « *L'activité métalinguistique ne renvoie pas au langage sur le langage, mais à la cognition sur le langage et fait partie intégrante des activités métalinguistiques* » (Gombert, 1990). De la sorte, le même auteur différencie les activités épi-linguistiques, non conscientes, et les activités métalinguistiques réfléchies et délibérées. La difficulté réside, pour le chercheur en psycho-linguistique, dans la révélation du caractère conscient d'une activité mentale dans le développement métalinguistique. Les activités épi-linguistiques sont des comportements précoces qui s'apparentent aux comportements métalinguistiques, mais qui ne sont pas contrôlés consciemment par le sujet. Ce sont des manifestations d'une maîtrise fonctionnelle de règles ou d'usages langagiers dont la connaissance est implicite. Les épi-processus sont inaccessibles à la conscience, mais participent à une régulation du traitement linguistique. En revanche, les métaprocessus sont accessibles à la conscience et participent à la méta-cognition. Les activités métalinguistiques appartiennent au domaine de la méta-cognition relative au langage et à son utilisation. Elles définissent les capacités du sujet à contrôler et planifier ses processus personnels de traitement linguistique tant en compréhension qu'en production. Ces aptitudes de gestion langagière concernent tous les aspects de la langue : phonétique, syntaxique, sémantique ou pragmatique. Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons plus particulièrement aux activités métasyntaxiques.

La compétence métasyntaxique renvoie à la capacité du sujet à raisonner consciemment sur les

³⁰ Gombert, Jean Emile, Le développement métalinguistique, PUF, Coll. Psychologie d'aujourd'hui, 1990, page 15.

aspects syntaxique du langage, la syntaxe d'une phrase et à contrôler de manière délibérée l'usage des règles de grammaire. Il est possible de distinguer ici les compétences procédurales qui relèvent d'une syntaxe intériorisée, où l'enfant sait construire spontanément des phrases syntaxiquement correctes, mais n'en connaît pas les règles de fonctionnement, et les compétences déclaratives liées à la connaissance consciente de la syntaxe, manifestée dans les discours métalinguistiques portant sur la grammaticalité des phrases.

La psychologie cognitive nous renseigne partiellement sur les procédures d'appropriation grammaticale du fait d'un nombre restreint d'études. On retrouve cependant le principe d'une activité structurante, conformément à laquelle l'apprenant examine et organise à sa manière les données reçues du milieu, de la situation didactique. Cela renvoie aux théories piagésiennes d'assimilation, d'accommodation et d'équilibration (Piaget, 1969). Ce sont trois processus fondamentaux et autorégulateurs qui visent une autostructuration du sujet. L'intelligence se construit par l'équilibration entre ces deux processus d'assimilation (ajustement de nouvelles données en soi) et d'accommodation (restructuration de ses schèmes aux nouvelles données devant la rencontre de nouvelles difficultés). Tijus (2001) écrit ainsi : « Avec l'assimilation, les données extérieures sont ajustées pour correspondre aux connaissances et représentations internes (...). Avec l'accommodation, ce sont les schèmes qui s'ajustent aux données ». Très brièvement, nous pouvons conclure que le processus global d'acquisition grammaticale consiste à percevoir, à traiter et à stocker des données langagières fournies par le milieu environnant (à l'âge maternel) puis par la classe scolaire (à l'âge de l'école élémentaire) et à les adapter à la connaissance antérieure par assimilation (mécanismes de traitement et d'intégration de données nouvelles aux schèmes préexistants) et accommodation (modification adaptative des schèmes préexistants selon des données nouvelles). Il s'effectue ainsi une forme d'apprentissage implicite par l'action langagière, une « imprégnation maternelle » d'une grammaire « intériorisée », avant un apprentissage systématisé qui ira vers une explicitation affirmée de la grammaire. L'apprentissage s'effectue en règle générale au travers d'une succession d'états, structurés et caractérisés par des schèmes, formés par des mécanismes régulants. Cette élaboration est jalonnée d'états successifs qui sont autant d'états d'équilibre provisoire entre la connaissance du sujet et les apports du milieu, les apports de la situation didactique. Ces paliers successifs correspondent à la régulation entre états d'équilibre et de déséquilibre dans l'interaction entre le sujet et le milieu, avec des processus d'équilibration.

Ce processus cognitif d'appropriation conceptuelle renvoie à notre hypothèse d'une conceptualisation grammaticale par paliers d'activités épilangagières et métalangagière, des paliers de conceptualisation provisoire, qui construisent, pas à pas au fil de la scolarité, une conceptualisation plus affirmée avec le temps et les exercices grammaticaux ad hoc. Lesquels favorisent la création stable de nouveaux schèmes.

Le découpage ci-dessous montre une synthèse du développement métalinguistique établi par les psycholinguistes (Gombert, 1990)³¹ :

Métacognition → domaine qui regroupe les connaissances introspectives conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs ; ainsi que, les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé...

³¹ Gombert, J. E. Le développement métalinguistique, PUF, 1990, p. 27.

Métaprocessus → processus cognitifs accessibles à la conscience participant à la métacognition.

Activités métalinguistiques (ou métalangage) → sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation, autrement dit comprenant : les activités de réflexion sur le langage et son utilisation ; les capacités du sujet à contrôler et planifier ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension ou en production). Ces activités et ces capacités peuvent concerner tout aspect du langage qu'il soit phonologique (on parlera d'activités métaphonologiques), syntaxique (activités métasyntaxiques), sémantique (activités métasémantiques) ou pragmatiques (activités métapragmatiques).

Activités épilinguistiques → comportements précocement avérés qui s'apparentent aux comportements métalinguistiques mais qui ne sont pas (et n'ont jamais été) contrôlés consciemment par le sujet. Il s'agit en fait de manifestations explicites, dans les comportements des sujets, d'une maîtrise fonctionnelle de règles d'organisation ou d'usage de la langue.

Epiprocessus → Processus inaccessibles à la conscience, manifestes dans les activités épilinguistiques (comme plus généralement dans les activités épiconitives), participant à la gestion, à la régulation et au contrôle du traitement linguistique (ou d'autres tâches complexes).

Pour résumer, au terme de cette partie, nous pouvons souligner que la dimension épi-linguistique se situe **autour** du fait langagier, autour de l'objet linguistique. On en est à la périphérie. Nous sommes dans une approche plutôt centrée sur une dimension « outil » de la langue. La dimension métalinguistique se situe **sur** le fait langagier, sur l'objet linguistique. On en fait un objet d'étude. Nous sommes dans une approche plutôt centrée sur une dimension « objet » de la langue : l'idée est de comprendre les propriétés de la langue. « Meta » revient à parler sur l'objet linguistique de manière volontaire et consciente lorsque la dimension « épi » revient à demeurer autour, dans une idée d'utilisation et d'appréhension inconsciente et non volontaire de phénomènes linguistiques. Cela dit, « épi » mêle une grammaticalité syntaxique et une acceptabilité sémantique non conscientes. Entre « épi » et « méta », il y a le rôle fondamental de la prise de conscience. L'accession à la conscience de leur « faire » grammatical, rendre conscient l'activité linguistique des élèves, c'est développer une activité délibérée de constitution d'un bagage métalinguistique (savoir mettre en mot la langue, savoir parler sur la langue pour mieux la pratiquer). Bien sûr cette nouvelle posture prend appui sur le développement antérieur des élèves, une connaissance pragmatique de la langue, une connaissance autour de la langue faite d'implicite.

Nous savons que les jeunes enfants sont engagés très tôt dans de nombreuses activités où la langue est prise comme objet de jeu. « Ils aiment faire des jeux de mots ou imiter. Ils produisent des pastiches. Ils peuvent même évaluer des façons de parler (jugements esthétiques, normatifs) »³². Avec le temps, ils observent des ressemblances, des différences dans les façons de dire ou d'écrire. Plus tard, ils s'interrogent sur des affiches aux structures de phrases qui les étonnent (par exemple au cours préparatoire, corpus de Marie-José, plus loin). Toutes ces activités forment en fait un soubassement nécessaire à la construction de savoirs dire sur la langue qui seront progressivement

³² D'après le document de travail ministériel sur l'O.R.L., 2003 : http://www.gap.ien.05.ac-aix-marseille.fr/re/doc_adm/orl.pdf

organisés et systématisés. Une nouvelle activité s'imposera alors naturellement aux élèves, au fil de leur scolarité élémentaire, en leur proposant de prendre la langue comme objet de réflexion, en les engageant dans une nouvelle activité à l'égard d'une langue pratiquée depuis de nombreuses années, mais avec une fréquentation renouvelée et consciente du fait langagier, effectuée avec le temps dans le temps.

1-7 : De la didactique et du processus de secondarisation

Nous faisons aussi appel au cadre théorique de la didactique, avec lequel nous convoquons le concept de « secondarisation », qui est une visée didactique. Ce terme trouve son origine dans la distinction faite par Bakhtine (1984) entre genre de discours premiers et genre de discours seconds. Les genres premiers relèvent d'une production spontanée, immédiate, située dans un contexte duquel ils émergent, suscitée et n'existant que par leur environnement. Schneuwly (1994) explicite qu'« ils naissent de l'échange verbal spontané, ils sont fortement liés à l'expérience personnelle du sujet »³³. Les genres seconds sont fondés sur les premiers qu'ils travaillent de manière à évacuer tout référencement à la conjoncturalité de leur production. À la spontanéité première, succède un ressaisissement des mots et des idées qui donne une envergure supérieure, une finalité autre, « une production discursive qui signifie bien au-delà de l'interaction (initiale) dans laquelle elle peut conjoncturellement se situer »³⁴ (Bautier, Goigoux, 2004).

Transposé du champ littéraire au champ scolaire, la notion de secondarisation implique simultanément décontextualisation et adoption d'une autre finalité d'un ordre supérieur. Aux côtés d'activités scolaires « secondes » que nous définissons comme des activités de conceptualisation, les activités scolaires « premières » ou pragmatiques représentent pour les élèves des actions du type coller des vignettes, relier par un trait, remettre en ordre des images, remplir un énoncé à trous, compléter, déplacer, remplacer... Un certain nombre d'élèves demeurent aux traits de surface de la situation didactique, ils s'enferment d'une certaine manière dans l'action, l'agir scolaire immédiat et n'accèdent pas de manière évidente ou automatique au registre supérieur. Certains enfants décodent l'implicite scolaire de « secondarisation ». Ils peuvent activement échanger avec le maître d'école de telle manière qu'un discours « second » se développe dans les interactions de classe, tandis que d'autres ne peuvent ou ne veulent pas suivre. Notre préoccupation ne sera pas dans cette présente recherche de tenter d'explicitier les raisons qui déterminent l'aptitude de secondarisation des uns et l'incapacité des autres. Certains chercheurs avancent des hypothèses de nature sociocognitive et sociolangagière (Bautier, Goigoux, 2004).

Les tâches scolaires n'ont pas de but en soi, leur raison d'être est ailleurs. Il faut distinguer en effet la tâche scolaire et sa signification. Les objets scolaires (qui sont des objets à enseigner, selon Schneuwly) sont en effet des objets à interroger. Si l'élève cherche à réussir la tâche sans s'interroger sur l'objet dont la tâche n'est que le support, la visée de secondarisation est manquée. La plupart des enseignants n'explicitent pas cette exigence de secondarité qui est une décontextualisation et adoption d'une finalité supérieure à « dimension épistémique », seule condition pour apprendre, pour conceptualiser : pour eux elle va de soi. Beaucoup d'élèves sont en échec car ils ne comprennent pas cet implicite, cette objectivation, ce nécessaire passage d'une logique du « faire » à une logique du « comprendre », de la pratique à la théorie.

³³ Schneuwly B., Genres et types de discours : considérations ontogénétiques et psychogénétiques, In Reuter, Y. (dir) : Les interactions lecture- écriture, Actes du colloque Theodile-Crel, Bern, Peter Lang, 1994, p. 155-175.

³⁴ Bautier E., Goigoux, R. Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une approche relationnelle, In Evaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques, Revue Française de Pédagogie, INRP, n°184, Juillet, Août, Septembre 2004, p. 91.

Cette idée de secondarisation s'applique tout particulièrement à la langue : traiter la langue parlée ou écrite comme un objet. La langue à l'école n'est plus utilisée simplement comme un moyen de communication et d'expression, mais observée comme un objet qui a ses propriétés (Pastré). On voit bien que l'activité scolaire est spécifiée par la secondarisation qui consiste à enrôler les élèves dans des tâches scolaires – non pour leur réussite – mais afin qu'ils développent une assimilation des objets à enseigner dont les tâches ne sont que des simples supports. Vraisemblablement, toute activité scolaire possède un double niveau : le niveau de la tâche et le niveau de sa signification (l'objet à apprendre). Ce concept de secondarisation est un concept organisateur de l'activité de tout enseignant, cela est vraiment spécifique à la profession enseignante.

Ce concept de secondarisation ou cette distinction (entre la tâche scolaire et sa signification et référence à un objet à enseigner) rejoint des distinctions de la didactique des disciplines ou de la Didactique Professionnelle, qui lui sont proches et peuvent également l'éclairer :

- la distinction de Rabardel entre activité productive – activité constructive. A l'école est inversée l'organisation entre ces deux faces relativement à ce qu'on trouve dans les autres milieux professionnels : c'est l'activité constructive qui est le but.
- la distinction de Douady entre concept-outil et concept-objet : on peut utiliser la langue pour s'exprimer. On peut la traiter comme un objet et définir ses propriétés (l'usage sert alors à vérifier les propriétés qu'on trouve.)
- la distinction de Pastré entre registre pragmatique (l'usage) et registre épistémique (l'identification des objets, des propriétés, et des relations).
-

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.

La « secondarisation » est une visée d'apprentissage, 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), au moyen d'un artefact (la phrase problème / phrase modèle), sur lequel s'imprime une stratégie personnelle de l'enseignant, une appropriation personnelle du schème.

Concept de « secondarisation »	→ la finalité de l'étude grammaticale
L'épisode de « glissement conceptuel »	→ l'observable sur le corpus
Les phrases modèles	→ le support à l'apprentissage

Ce schéma ne peut exister sans la collaboration étroite des écoliers. En cela, les procédures de simulation de la Didactique professionnelle pour éprouver les compétences critiques des professionnels, celle que l'expert possède grâce à une extension de son champ conceptuel n'est guère pensable comme dans les domaines industriels et machiniques³⁵. Si le maître de grammaire pense la « secondarisation », nous ne pouvons soustraire aux expérimentations les élèves qui opèrent le glissement vers le conceptuel avec l'étayage du maître. Il n'y a pas de glissement sans labeur d'un écolier participant aux exigences de classement, de substitution, de déplacement et donc de réflexion qui amène, in fine, à la constitution d'un métalangage. Il y a, à notre avis, une « co-construction métalangagière », en fonction de la maturation et des connaissances « déjà là » des élèves.

L'activité enseignante documentée, hiérarchisée, pensée avant la classe, éventuellement réfléchie après, s'effectue durant la classe dans le tissage d'interactions entre un enseignant, un contenu à enseigner, et des apprenants en situation d'apprentissage par transmission³⁶. Nous pourrions considérer l'enseignement, dans une métaphore théâtrale, comme la mise en scène de savoirs à transmettre avec pour répétition le cadre de la planification avant la leçon et pour représentation, le « *faire classe* ». Mais à cela de près, ce qui n'est pas négligeable, et de loin, que le spectacle n'en semble pas un, puisque la séance est interactive. Les apprenants ne sont pas des simples spectateurs inactifs : ils ont à répondre aux questions, aux injonctions, aux exercices imposés par le maître d'école. Ils doivent écouter et développer simultanément une activité cognitive de compréhension. Ils font aussi dévier par leurs réactions le scénario prévu. La classe est toujours plus ou moins « réécrite » par le feed-back du groupe d'écoliers. La visée n'est pas un divertissement théâtral, mais un ouvrage d'inculcation avec ses difficultés et bonheurs. Nous retiendrons cependant le concept de mise en scène du savoir, comme métaphore d'un travail de transposition didactique réfléchi d'une notion à faire apprendre aux élèves, selon les hypothèses d'apprentissage que le professeur peut former d'après la connaissance qu'il a de leur zone de proche développement³⁷, à côté d'une co-construction « on line » pendant le faire - classe.

Bucheton considère que le scénario devient un « co-scénario » réécrit avec les interactions maître-élève. Il apparaît donc aussi une « co- mise en scène » car les écoliers redéfinissent la planification du maître. Le script (le déroulement de la classe découpé en phases) n'est jamais la fidèle reproduction du programme réfléchi la veille par le pédagogue. Le « réel » de classe n'est jamais le « pensée de classe ». Le « co » définit ainsi une « co-construction » de la notion où l'élève prend toute sa part active. La « co-construction » désigne un apprentissage « avec ». L'enfant apprend avec le maître d'école et construit avec une guidance appropriée les schèmes cognitifs nécessaires à l'appropriation et intégration conceptuelle. La co-construction, la co-activité dans l'apprentissage qui écrit un co-scénario relève d'une action de « secondarisation » que le pédagogue a pour cible. Toutefois, ce sont les élèves qui font « glisser », qui opèrent le « glissement » des traits de surface vers une dimension supérieure d'apprentissage en lien direct avec un contenu aux caractéristiques

³⁵ Nous faisons ici référence à une expérimentation de simulation, faite lors de notre pré-enquête, où nous demandions à des enseignants de préparer leurs documents de planification de leur classe grammaticale à voix haute afin d'accéder à leurs modes opératoires et stratégies personnelles didactique. Mais il nous était impossible d'accéder au pilotage du glissement conceptuel par le maître faute d'un réel « faire classe » et d'interactions d'apprentissage maître-élèves...

³⁶ Nous reprenons ici la distinction de Pastré entre apprentissage par la construction d'un milieu (avec par exemple, un simulateur de résolution de problèmes), apprentissage par le tutorat et apprentissage par la transmission de savoirs (à l'école, quelque soit la procédure pédagogique employée, transmettre le savoir est le motif de l'enseignant).

³⁷ La zone de proche développement correspond à l'espace de maturation suffisante où l'élève peut apprendre à savoir avec l'aide d'un adulte ou professeur. (Vygotski)

comportant leur part de nécessités et contingences.

Nous développons avec nos épisodes de glissement conceptuel une approche complémentaire à celle de Bucheton qui étudie les gestes professionnels des enseignants, favorables aux apprentissages. Nous visons à comprendre, chacun à notre manière, une efficacité didactique. Bucheton focalise sur la manière de faciliter ou non la didactique ; nous, nous intéressons à l'effet didactique du glissement vers le concept, à la formation des concepts. Nous nous situons plus au cœur de la situation d'apprentissage. Notre étude est essentiellement centrée sur le savoir dont il est question.

Bucheton propose une entrée dans l'analyse de protocoles de classe par le nommage de gestes professionnels observables. L'idée est d'utiliser un langage simple et métaphorique pour nommer des attitudes récurrentes chez les maîtres d'école. Les ensembles constitués forment une catégorisation imprécise et temporaire que l'analyse de nouveaux corpus peut affiner selon Bucheton. Une mise en mot des postures enseignantes complète bien celle des situations didactiques d'après les théories de Brousseau³⁸. Une micro-analyse peut s'appuyer sur une analyse des gestes professionnels des enseignants, pour arriver à dégager un genre commun au collectif de professionnels éduquant et un style singulier (Clot³⁹) en lien avec leur stratégie personnelle d'enseignement.

Les micro-gestes professionnels sont des attitudes du maître d'école, qui configurent la didactique et lui donnent une coloration et une assise stratégique, nous semble-t-il, particulière. Cette méthode d'analyse par gestes professionnels est une élaboration menée par Bucheton et son équipe ERT du LIRDEF de Montpellier. La nominalisation de chaque concept renvoie à une mise en mot métaphorique de l'action enseignante⁴⁰.

Les gestes professionnels identifiés par le LIRDEF sont :

- 1- *le tissage* qui est une articulation entre les différentes unités de la leçon. Il s'agit d'une opération de liaison que fait opportunément l'enseignant. Ce tissage comprend les entrées en matière (mise en train, l'articulation des tâches, le bout du tunnel, l'instrument papier), les types de transition (la transition implicite, l'absence de transition, la transition conclusive), la gestion matérielle afférente ;
- 2- *l'étayage* qui se définit comme ce que l'enseignant effectue parce que l'élève ne peut pas agir seul. Il comporte les fonctions de soutien où le professeur accompagne les élèves dans leur démarche d'apprentissage (appui sur les savoirs et l'expérience, le dépistage - focalisation, le comment faire, le synthétiseur comme sous-catégorisations), les fonctions d'approfondissement où l'enseignant se focalise sur un élément du discours des élèves pour les amener à le creuser (approfondissement personnel ou collectif, effet miroir, reformulation - explication), les fonctions de contrôle où le pédagogue veille au contrôle des réponses (l'œil averti, la validation, l'impatience sont des sous-catégorisations) ;
- 3- *l'atmosphère* qui relève du climat cognitif et relationnel autorisant ou non la parole aux apprenants. Cette catégorie se subdivise en sous-classe avec les fonctions ludiques qui sont des diversions par rapport aux cadres didactiques (par exemple les « anecdotes » ou la « spontanéité » qui ont pour but de détendre l'atmosphère de classe et pouvant présenter un lien sous-jacent avec le travail en cours). Autre sous-classe : les fonctions d'affectivité : le « ne... pas... » vise le retour à l'ordre et les « gratifications » sont les félicitations et encouragements du professeur accordés aux élèves. La fonction d'enrôlement règle la participation dialoguée des élèves (par le verbal ou le

³⁸ Brousseau G. La théorie des situations didactique, La pensée sauvage.

³⁹ Clot, La fonction psychologique du travail, coll. Le travail humain, PUF, 2002.

⁴⁰ D'après une étude effectuée sur l'apprentissage de la lecture, au Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation. Ce laboratoire développe deux thématiques principales de recherche : la formation des enseignants et la didactique des disciplines, www.lirdef.fr

muet).

4- la quatrième catégorie est celle du *spatio-temporel* qui comprend la gestion du temps par l'enseignant (le timing), la boîte à outils (qui renvoie essentiellement à l'affichage en classe), le parcours du combattant qui sont les déplacements de l'enseignant pour réprimander les élèves, consolider le groupe classe, contrôler et rectifier les erreurs, préciser une consigne ou gérer le matériel scolaire en distribuant du matériel. La sous - catégorie « bougeotte » est la gestion des déplacements des élèves.

5- la dernière et cinquième catégorie concerne les spécificités didactiques. C'est le « faire apprendre » grâce aux dispositifs conçus par le maître d'école. Cela est fonction de la discipline enseignée et non reproductible à l'identique d'une discipline scolaire à l'autre.

Cette catégorisation complète les attitudes de l'enseignant que Bruner⁴¹ (1983) décline ainsi :

- l'enrôlement : engager l'intérêt et l'adhésion du sujet dans la tâche,
- la réduction des degrés de liberté : réduire l'ampleur de la tâche, simplifier la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution, afin de réguler le feed-back de façon à pouvoir l'utiliser comme moyen de rectification,
- le maintien de l'orientation : éviter que le sujet s'écarte du but assigné par la tâche, maintenir la poursuite d'un objectif défini, en faisant que cela vaille la peine de risquer un pas de plus,
- la mise en évidence des caractéristiques déterminantes de la tâche : attirer l'attention sur les éléments pertinents de la tâche pour son exécution,
- le contrôle de la frustration : ne pas créer une trop grande dépendance de l'élève à l'égard de l'enseignant,
- la démonstration : démontrer ou présenter des modèles de solutions pour une tâche, comme élément d'étayage...

Concernant notre objet d'étude, ces catégorisations appellent certains commentaires. Pouvons-nous concevoir des gestes de tissage au sein des épisodes de glissement comme élément facilitateur pour conceptualiser ? Absolument. Le tissage d'un prérequis, un pré vu, un presque dit par un élève ou un presque compris avec un élément issu d'une interaction antécédente nous semble permettre de provoquer le « glissement ». En ce sens, l'étayage nous paraît, de tous les gestes professionnels, une fonction essentielle de soutien. L'accompagnement dans l'épisode de glissement, avec un « appui » sur les représentations, les expériences et acquisitions déjà présentes, favorise le saut informationnel que va se construire l'enfant. La suggestion de pistes de travail pour aider la formulation de réponses par l'élève (une réduction des degrés de liberté selon Bruner), le rappel synthétique du cheminement cognitif parcouru dans l'élaboration instrumentale de la tâche (le « comment-faire ») comme l'élaboration des résultats intermédiaires (le « synthétiseur ») pour rebondir sur un autre niveau de réflexion sont des gestes en action dans les « glissements ». La focalisation maïeutique sur un élément du discours d'un élève est déterminante pour « boucler » le glissement en terme de satisfaction. Elle pousse les écoliers à tirer davantage les fils de leur réflexion, une stimulation de la réflexion adressée au collectif classe ou à l'individu selon les circonstances. Les répétitions par l'enseignant de mot ou phrase, de formulation d'élèves sont des « effets miroir », pour lesquelles nous préférons l'appellation d' « effet écho » dont la résonance conduit l'enfant à entendre sa propre voix et rebondir plus haut dans ses propos. La reformulation de la pensée de l'enfant signifie une

⁴¹ Bruner J, Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire, Coll. Psychologie d'aujourd'hui, PUF, 1983.

visée de clarification qui l'amène à repréciser ses propos avec pour effet un rapprochement vers un registre supérieur. Les fonctions de contrôle sur l'apprentissage en développement nous intéressent, moins du point de vue du contrôle de l'enrôlement (une entrée dans la séquence où le professeur développe son « oeil averti ») mais plus du côté du contrôle effectué lors des phases d'actions où le maître d'école approuve ou non la réponse dans des validations provisoires (faute de mieux), manquées (invalidation) ou à demi - prononcées (répétitions de la réponse de l'élève sans se prononcer, sans commentaires) ou encore lapidaires (en termes de oui/non). Assez rarement, dans nos corpus recueillis, la validation est accompagnée d'un intérêt pour le parcours cognitif de l'élève (« comment as-tu fait pour trouver cela ? ») Les validations bouclent nos épisodes de « glissement ».

Parfois, nous reconnaissons, comme dans le modèle de Bucheton, des moments d'impatience qui provoquent des effets Topaze ou Jourdain. Soit le professeur minimise tant le questionnement que l'élève n'a plus d'efforts à produire tant, la réponse est simple, soit il apporte la réponse à l'enfant suite à un discours erroné pour faire « avancer la classe »...

La gestion de la prise de parole des élèves affecte aussi nos épisodes de glissement conceptuel. Cependant, nous avons l'intuition que celle-ci est plus complexe qu'avec les seuls termes d'enrôlement verbal (du style : « alors Julie? ») ou muet (que nous qualifions plutôt de gestuelle lorsque l'enseignant tend la craie à un élève). Il y a un enrôlement dans le dialogue par le regard appuyé, la désignation directe après une main levée ou pas, le déplacement vers un écolier, la parole donnée à l'élève perturbateur pour le canaliser. C'est toute une « économie » de la prise de parole et des interactions dans une visée socio- langagière que nous ne pouvons étudier dans le cadre de notre recherche qu'il conviendrait de convoquer ; la pragmatique linguistique s'avérant nécessairement utile. Enfin, la pertinente notion de « boîte à outils » permet à l'enfant de se repérer à bon escient.

1-8 : De la grammaire rénovée d'inspiration chomskyenne

Considérant qu'une théorie grammaticale semble indispensable pour fournir à notre réflexion un cadre organisateur qui permette d'approcher les phénomènes langagiers avec cohérence, la grammaire générative et transformationnelle de Chomsky s'est avérée l'école de pensée linguistique la plus proche de la grammaire en acte que nous observons.

Cette conception nous semble un cadre épistémologique intéressant relativement à l'apprentissage de la grammaire en école élémentaire. Elle nous permet de mieux structurer ainsi nos approches théoriques en délimitant un ensemble de phénomènes à étudier articulant la forme et le sens. Les grammaires traditionnelles occultent les difficultés dues aux caractéristiques de leurs définitions (souvent trop circonscrites dans une dimension purement sémantique du langage) aux contours incertains et flous qui conduisent à multiplier des exceptions ou à une connaissance approximative du fonctionnement linguistique. Nous prenons comme illustration de cette constatation les exemples suivants⁴². Dans la Grammaire française de Hamon (Paris, Hachette, 1962), nous lisons : *Le verbe exprime : soit l'action faite ou subie par le sujet (verbe d'action) : « Son menton nourrissait une barbe touffue. » (La Fontaine) - « la propriété fut achetée par mes grands-parents » (André Gide) ; soit l'état du sujet (verbe d'état) : « Il était un paradis » (A. Giraudoux)*

Nous constatons qu'avec « nourrissait », nous pouvons douter s'il s'agit d'une action faite ou subie, que dans l'exemple issu de l'œuvre de Gide, ce sont les grands-parents qui ont fait l'action. Enfin, l'explication de « étaient » exprimant un état n'est pas facile (Charmeux, 2001). Autant d'exemples, autant de règles et autant d'ambiguïtés qui ne facilitent pas l'apprentissage grammatical. On retrouve

⁴² Cités par Evelyne Charmeux dans Une grammaire d'aujourd'hui, Charmeux, Grandaty, Monier-Roland, Sedrap, 2001, vol.3 ; p. 9.

les mêmes incertitudes dans la grammaire proposée par le CNED en 1997. Le nom qui est encore défini comme un mot qui désigne un personnage, un animal, une chose, une idée et le verbe comme indiquant l'action et l'état. Évelyne Charmeux note la difficulté pour un élève de comprendre que des mots comme le « départ » ou « la chute » ne sont pas des verbes. Dès 1970, Genouvrier protestait « *Feuilletons au hasard un manuel ; le verbe y est défini comme exprimant l'action ou l'état, le sujet comme celui qui fait l'action, la subit ou se trouve dans l'état exprimé par le verbe, le complément d'objet, comme ce sur quoi porte l'action du verbe, etc. Définitions redoutables par l'effort d'abstraction qu'elles imposent à l'élève, et, sinon fausses, du moins très contestables : le verbe dans « ce mur penche» exprime-t-il l'action ou l'état ? « Devenir » est-il un verbe d'état ? Dans la phrase « il s'évanouit », que fait le sujet ? On pourrait à loisir multiplier les exemples... » (Rapportés par Charmeux, 2001)*

Les linguistes résolurent cette impasse sémantique dans laquelle était plongée la grammaire scolaire. D'abord avec les hypothèses d'une grammaire distributionnelle liée aux théories de l'information en pleine expansion: il fallait comprendre la grammaire à partir de deux axes croisés de mathématiciens (syntagmatiques et paradigmatiques). Puis avec la grammaire de Chomsky qui a construit un modèle grammatical au sens mathématique du terme. Pour ce faire, il reprend l'exemple de Saussure qui pour bien faire comprendre le fonctionnement d'une langue propose l'analyse du jeu d'échecs. Lequel forme un système composé d'une série de pièces, de règles de déplacement; un système qui à partir d'un nombre fini de pièces et d'un nombre fini de règles peut générer un nombre infini de parties de jeu. De la même manière, Chomsky pose l'existence d'une phrase de départ dont toutes celles que nous produisons et entendons seraient des transformations. Ces points de départ que Chomsky propose de nommer « *structures profondes* » s'opposent aux « *structures de surface* » obtenues par des transformations. Il suggère qu'on peut retrouver ces structures profondes en effectuant sur les phrases considérées des opérations de transformations révélatrices des différences sémantiques et de l'emplacement des mots de la phrase. On observe alors que le sens de l'énoncé sert de référent. Le sens sert dans la grammaire générative et transformationnelle de Chomsky de constante, d'invariant dans les différentes manipulations proposées. Le sens souligne les différences de structures cachées sous des apparences semblables. Ce modèle grammatical doit pouvoir générer l'ensemble infini des phrases grammaticales d'une langue. Il devient une représentation symbolique d'une pratique langagière dont on essaie de percevoir et comprendre les processus. L'hypothèse à retenir, une nouvelle posture dans l'exercice grammatical, est donc celle de deux niveaux de production : une structure profonde et l'application d'une série de « règles de réécriture », en nombre fini, impliquant des choix de transformations, ces dernières étant également en nombre fini. « *Et il est certain que cette possibilité de rendre compte d'un nombre infini de phrases produites à partir d'un nombre fini de phrases de base, de règles de réécriture et de règles de transformations est un modèle, non seulement très accessible aux élèves, mais surtout particulièrement satisfaisant pour l'esprit* », conclut Charmeux⁴³.

Le premier ouvrage de Chomsky, traduit en France sous le titre de « *Structures syntaxiques* », servit de modèle à l'enseignement scolaire rénové de la grammaire. Il présentait un modèle formel élaboré qui ne faisait pas appel au sens. Même si la question de la sémantique n'était pas complètement évacuée puisqu'il s'agissait de développer un cadre syntaxique qui supporte l'analyse sémantique. Un modèle complexe succéda à la suite de critiques, en 1971, avec « *Aspects de la théorie syntaxique* ». Chomsky y gardait son formalisme initial, mais remodelait sa théorie pour y mieux intégrer les paramètres sémantiques dans ses principes de base. Une version trop complexe et peu transposable à l'école élémentaire. Du coup, le premier modèle théorique servit de cadre à la rénovation des cours de grammaire, une théorie partiellement falsifiée par son auteur après coup.

⁴³ Ibidem, p. 169.

Chomsky définit l'art grammatical comme une étude autonome, indépendante de la sémantique. Sa démarche repose sur une simplification considérable de la description de la langue afin de mieux comprendre sa structure formelle ⁴⁴(Chomsky, 1957). Il en limite le portrait direct avec la segmentation des phrases en structures syntagmatiques et la recherche d'un noyau de phrases de base. Desquelles phrases de base (ou plus exactement des séquences qui lui sont sous-jacentes), toutes les autres phrases peuvent découler au moyen de transformations. Les transformations convertissent des phrases grammaticales en d'autres afin de déterminer la structure phrastique en constituants. Faire « bouger » les phrases par leurs « transformations » fait bouger « la situation phrastique » et éclaire l'étude de leur comportement dans une mise en relief des constituants phrastiques de base. Le comportement apparemment irrégulier (qui fonde une myriade d'exceptions et laisse accroire que la grammaire est un tissu d'anomalies) est en réalité régularité à un niveau supérieur grâce au développement d'un niveau élevé d'abstraction grammaticale. Ce principe explicite la constitution des macro-classes (déterminant) ou de nouvelles catégories fonctionnelles (complément de verbe, complément de phrase). Le même auteur précise qu'un des objectifs de l'étude formelle de la structure grammaticale de la langue est de révéler un cadre syntaxique qui peut supporter l'analyse sémantique. Chomsky n'oppose pas dans ses premiers écrits syntaxe et sémantique, mais il y trouve de nombreuses corrélations. Il explique « *ces corrélations pourraient faire l'objet d'une théorie plus générale du langage qui s'attacherait à la syntaxe, à la sémantique, et à leurs points de rencontre* ». Il est vrai que « *La notion de compréhension d'une phrase doit être analysée pour une part en termes grammaticaux. Pour comprendre une phrase, il est nécessaire (bien que non suffisant, naturellement) de reconstruire sa représentation à chaque niveau, y compris au niveau transformationnel, où les phrases noyaux sous-jacentes à une phrase donnée peuvent être considérées en un sens comme les éléments de contenu élémentaire à partir desquels cette phrase est construite. Autrement dit, un résultat de l'étude formelle de la structure grammaticale est d'amener au jour un cadre syntaxique qui peut supporter l'analyse sémantique.* »⁴⁵ La sémantique joue le rôle d'un cadre « validant » pour la syntaxe très abstraite ou formelle, une référence appelée pour vérifier, une instance de validation linguistique.

La transposition didactique de la Grammaire Générative et Transformationnelle s'avéra délicate. Comment adapter le modèle et les démarches à la cognition d'enfants de 7 à 11 ans ? Les linguistes, spécialistes de la question, n'étaient pas des didacticiens et ces derniers pas assez linguistes, semble-t-il. Du coup, la didactisation du modèle chomskyen a abouti à sa simplification, laquelle ne fut pas sans produire, selon les auteurs, des effets pervers (Vargas, 1992). On conserva des règles d'analyses : P=SN+SV et les indicateurs syntagmatiques appelés « *arbres* », ainsi que la priorité donnée aux catégories sur les fonctions. La question des « *structures profondes* » très complexe et les transformations réglées, permettant de passer des structures profondes abstraites aux structures dites de surface, ultime étape du processus transformationnel avant les « *phrases réelles* », ne forment pas un modèle accessible aux enfants. Seule une application comme les opérations grammaticales d'expansion de syntagmes permet une approche implicite de cette matrice linguistique. Il apparut donc la construction d'un modèle hybride pour l'école, d'inspiration chomskyenne au formalisme trop rigoureux, ignorant que dans son premier livre Chomsky évoquait la corrélation existant entre structure syntaxique et structure sémantique. Ce modèle, non applicable tel quel en classe, séduit en revanche le chercheur par son affirmation d'universalité, dans la mesure où il rend compte – nous le rappelons - de la production d'un nombre infini de phrases énoncées à partir d'un nombre fini de phrases de base, de codes de réécriture et de règles de transformation. La didactique grammaticale peut toutefois se servir des recherches fondamentales si elles sont adaptées

⁴⁴ Noam Chomsky, Structures Syntaxiques, Points Seuil, p. 30, 1957 édité en France en 1969, réédité en 1979 (cf. les présentations d'analyse phrastique par dérivation ou par diagramme,...)

⁴⁵ Chomsky Noam, Structures Syntaxiques, Le Seuil, Coll. Points, 1957, réédition de 1979, page 123.

au potentiel d'apprentissage de la classe. On peut convenir de réaménager les outils, d'utiliser des codes proches de la terminologie grammaticale comme voie d'accès au registre épistémique. Cela appartient à la représentation que l'enseignant fonde sur le potentiel d'apprentissage grammatical de ses élèves, les indices sur leur développement qu'il prélève et la manière personnelle qu'il a d'accompagner les écoliers vers une formalisation abstraite accrue. Certains linguistes suggèrent de souligner les mots d'un ou deux traits, d'utiliser des couleurs et des schémas, des encadrements, des arbres. Faute de quoi, on risque de trouver des élèves face à des notions vides de signification, des mots « vides ». Cela dit, il est essentiel que les élèves acquièrent tôt un métalangage au sujet de ces notions. Les représentations visuelles soulignent le concept, mais ne le définissent pas.

La syntaxe générative de Chomsky est une généralisation absolue de la syntaxe transformationnelle : « *Alors que la syntaxe transformationnelle se proposait seulement de décrire les faits, Chomsky pense que le modèle génératif doit pouvoir rendre compte de la manière dont l'enfant – qui n'a pas, dit-il, entendu d'abord toutes les phrases qu'il emploie – se constitue la syntaxe qui lui permettra progressivement de produire et de comprendre l'infinité des phrases de sa langue.*⁴⁶ » (Mounin, 1968) De plus, Chomsky possède l'intuition que la théorie de la syntaxe générative éclaire sur une origine du langage de type innéiste. C'est ainsi que l'enfant vient au monde avec des mécanismes cérébraux aptes à engendrer formellement l'ensemble des phrases possibles à partir du plus petit nombre de « kernels » (phrases noyaux) élémentaires. Un principe innéiste qui fut critiqué.

La grammaire générative recourt, en définitive, de manière indirecte aux critères sémantiques intuitifs en utilisant des « informateurs » en degré de grammaticalité des phrases produites. Mounin les qualifie tout simplement de « sentiment linguistique ». Le même auteur conclut que la lourdeur de son formalisme mathématique est sans commune mesure avec les résultats obtenus. Ses conclusions semblent sans appel : volonté de rigueur formelle et recours arbitraires aux intuitions forment un mélange peu convaincant, comme l'innéisme défendu, auquel préférer une explication en termes de schèmes opératoires dans l'acquisition du langage.

Pour notre part, la syntaxe générative, malgré ses imperfections, présente l'avantage d'un modèle grammatical structurant aux niveaux opératoires comme épistémiques. Il fournit une théorie de la construction phrastique, une modélisation rigoureuse et des méthodes transformationnelles pour permettre l'apprentissage des propriétés grammaticales des constituants des phrases. Il compile, en outre, les savoirs de la grammaire rénovée en termes de structures des phrases (le structuralisme) et de distribution des mots sur les mêmes phrases (le distributionnalisme). Cette grammaire objective le rapport manipulations phrastiques et propriétés des structures de la phrase.

Nelly Flaux⁴⁷ souligne que l'adoption d'un parti pris théorique est inévitable pourvu qu'il fournisse à la réflexion un principe organisateur permettant d'approcher avec cohérence les phénomènes de la langue. Elle explique qu'aussi « *surprenant que cela puisse paraître, cette théorie (de Chomsky) est l'une de celles qui s'écartent le moins de la tradition grammaticale (en dépit du rôle qu'elle accorde au formalisme)* ». Pour notre compte, la théorie de Chomsky nous permet, avant tout, d'aborder les faits de langue, dans une articulation entre le sens et la forme, de manière logique et cohérente, de faciliter l'abstraction et l'assimilation de phénomènes linguistiques.

Ce modèle a servi à établir un enseignement de la grammaire dans une perspective linguistique. Son

⁴⁶ Mounin, Clefs pour la linguistique, coll. 10/18, Seghers, 1968, p. 127.

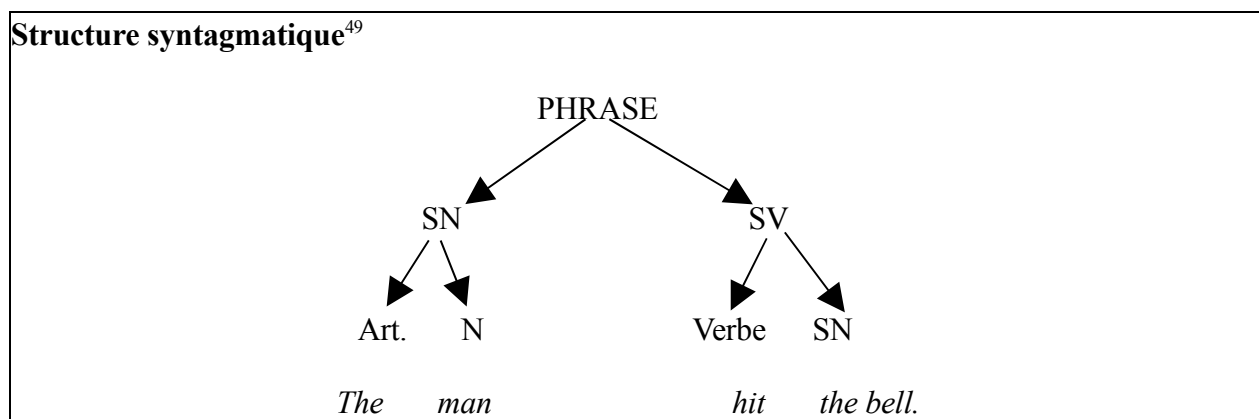
⁴⁷ Nelly Flaux, La grammaire, Coll. Que sais-je, PUF, 1997.

système théorique fut l'objet d'une transposition didactique (au sens de Chevallard) qui en a fait une référence en certaines époques (dans les années 1970 en France) ou en certains endroits (actuellement en Suisse).

Le modèle chomskyen s'articule autour de quatre propositions fondamentales⁴⁸ :

<p>Première proposition : « L'objet de la linguistique est de construire une théorie des propriétés universelles des langues naturelles, en d'autres termes de caractériser la notion de « langue naturelle possible ». À cette théorie, on donne le nom de « grammaire universelle » (Universal Grammar abrégée en G.U.)</p>
<p>Deuxième proposition : La grammaire universelle est une théorie de la faculté de langage.</p>
<p>Troisième proposition : La grammaire des langues naturelles est un système stratifié.</p>
<p>Quatrième proposition : Le langage est une réalité non homogène.</p>

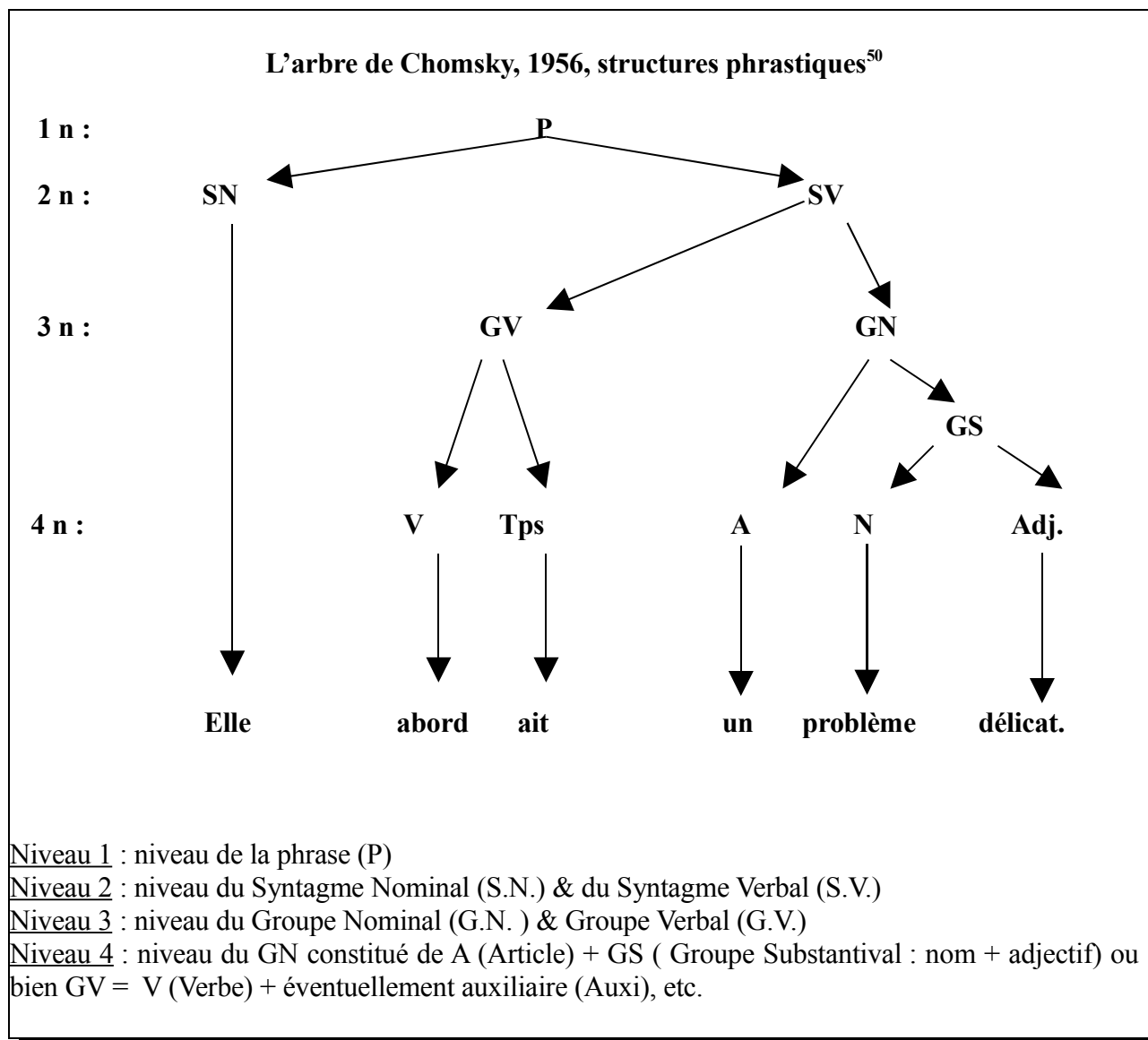
Ci-dessous, les représentations, sous forme d'arbres, de structures grammaticales illustrent les capacités de symbolisation et de généralisation du système théorique de la grammaire générative et transformationnelle :



⁴⁸ D'après la présentation de Alain Rouveret, in « La Nouvelle syntaxe », Noam Chomsky, Seuil, Paris, 1987.

⁴⁹ In Chomsky, N., Structures syntaxiques, Le seuil, Coll. Points, 1957, réédition de 1979, p.30.

Cette formalisation montre une grande abstraction des phénomènes linguistiques dans un esprit ou une logique qui n'est pas, telle quelle, directement accessible aux élèves des écoles élémentaires.



Au terme de ce chapitre, nous pouvons résumer ainsi les choses :

- 1 - 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.
- 2 – la distinction de Gombert entre méta et épi linguistique apporte un pas

⁵⁰ In Mounin, G, Clefs pour la linguistique, Seghers 10/18, 1968, p.123

supplémentaire : traiter la langue comme un objet introduit une métalangue (parler sur la langue). Cela peut se faire de façon implicite, non systématique, purement descriptive. Ou bien, au contraire, en cherchant à identifier la structure de la langue avec ses propriétés : on est alors dans le « méta » au sens strict. Cette distinction nous permet de justifier notre hypothèse de plusieurs niveaux de grammaire (donc de métalangue) : niveau intuitif, implicite, explicite de l'apprentissage de la grammaire.

- 3 – enfin, il convient de garder à l'esprit qu'une langue combine toujours la production d'un sens et l'utilisation d'une structure. Les rapports entre sémantique – syntaxe peuvent varier, ils ne donnent jamais lieu à une séparation absolue. Tout se joue dans la manipulation du « curseur » qui oscille entre les deux pôles sémantique et syntaxique. Vers le pôle sémantique, on manipule sans le savoir des éléments syntaxiques, de même vers le pôle syntaxique, la sémantique n'est pas évacuée, car la grammaticalité syntaxique demande une instance de validation au regard d'une acceptabilité (sémantique). Il se joue un jeu entre grammaticalité syntaxique et acceptabilité sémantique.

Il convient aussi de noter qu'il n'y a pas de confusion possible entre sémantique et épilinguistique et syntaxique et métalinguistique. Ils se répondent mais ne se confondent pas. Les premiers termes sont des acceptions grammaticales qui révèlent des fonctionnements particuliers de la langue, les autres termes des emplois ayant trait à des postures psycholinguistiques : des attitudes et des activités de contrôle inconscientes ou conscientes de la langue en réception et en production.