

L'ANALYSE DE L'ACTIVITE DES MAÎTRES DE GRAMMAIRE

Où nous allons analyser l'activité des maîtres de grammaire de sorte à déterminer leurs stratégies individuelles. Où nous cherchons à opérer une identification et une mise en mot des stratégies utilisées par les enseignants observés lors d'une leçon sur l'identification du sujet, en classe de cours élémentaire. Où nous nous employons à déterminer divers profils enseignants, ainsi que les procédures didactiques utilisées pour étayer les apprentissages.

7-1 : Analyse des stratégies individuelles d'après la leçon d'identification du sujet en Cours Élémentaire

Afin de respecter une des règles de base d'une analyse de l'activité : passer d'une variété des situations à une variation ordonnée, nous devons réduire notre objet. Pour ce faire, nous nous concentrons sur les 4 leçons observées concernant l'identification du GNS, au cours élémentaire.

L'essentiel est ici de saisir une intelligibilité de l'étayage des épisodes de glissement conceptuel, en examinant comment chaque enseignant opère son glissement ; et de quelle façon qualifier sa stratégie.

Cette analyse qui caractérise les types de stratégies des enseignants s'effectue en 3 temps :

- Repérer la typologie des « glissements » en lien avec le type de phrase modèle, la tâche scolaire, le questionnement, l'adaptation de l'étayage, la réussite de l'opération grammaticale,
- Observer les autres gestes professionnels qui consolident l'épisode de glissement conceptuel (en termes de gestes de tissage, gestes relevant de l'atmosphère ou du spatio-temporel...),
- Eclairer les éléments d'analyse par les conceptions sur la grammaire des enseignants observés, telles que recueillies dans les entretiens d'après coup.

Retenons, ceci dit, qu'une conception sur la grammaire n'est pas la même chose que le modèle opératif du sujet. Le discours sur la grammaire de l'enseignant ne dit pas comment fonctionne l'enseignement grammatical de l'enseignant. Sinon, cela impliquerait que la conception sur la grammaire de l'enseignant est le principal organisateur de son activité. Or notre étude ne peut le prouver, et ce n'est vraisemblablement pas le cas. Peut-être qu'une étude plus approfondie en termes d'échantillon homogène en niveau de classe et objet d'enseignement identiques permettrait de signifier davantage l'impact des conceptions des enseignants dans leurs didactiques. Cela dit, les conceptions peuvent éclairer (un peu) l'organisation de l'activité, notamment dans le choix de la phrase problème/modèle, dans la définition de la tâche et aussi dans la conduite de l'interaction et de l'étayage des épisodes de glissement conceptuel.

→ La tâche scolaire, l'opération grammaticale :

Evelyne propose aux élèves de sa classe de CE1 de travailler la segmentation de phrases en groupe sujet et groupe verbal. Les élèves sont invités à opérer par groupe. Chacun reçoit une phrase notée

sur une bande de papier par l'enseignante. La consigne est d'entourer « de qui on parle ? » (procédure d'interrogation textuelle) afin d'extraire le sujet, pour ensuite le remplacer par un pronom (procédure de pronominalisation), et entourer la terminaison du verbe conjugué qui vient après, comme un autre moyen de validation de type orthographique de la segmentation. Un rapporteur doit, pour chaque groupe, justifier sa réponse devant la classe. Il est aidé par ses camarades.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

→ **Le type de questionnement utilisé:**

Nous remarquons 2 types de questionnement :

1/ un *questionnement limite* : il s'agit d'une « provocation », d'une proposition « absurde » afin de stimuler la réflexion grammaticale des élèves. Nous pouvons l'illustrer avec le corpus de Marielle :

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

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

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

A- Tissage avec les savoirs déjà là :

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

B- Focalisation - approfondissement :

Nous relevons chez Evelyne comme illustration de focalisation – approfondissement : « Est-ce que ça suffit enfants ? » Virginie développe un nombre important de « focalisation approfondissement » pour étayer sa didactique : « C'est un groupe. Ca, c'est vrai parce qu'il y a plusieurs mots dedans et c'est un groupe de quoi ? » La validation première « c'est un groupe » débouche sur un approfondissement en termes de qualification du groupe. De même, la validation sur les éléments du « groupe sujet » amène l'enseignante à exiger comme approfondissement à focaliser sur sa fonction « le groupe sujet, il sert à quoi ? D'accord, il y a des noms, mais il sert à quoi ? ». Marielle focalise sur la réponse attendue des élèves avec « alors qui est-ce qui (fait l'action) ? », de façon à la leur faire compléter.

C- Réduction de la difficulté :

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

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

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

→ La réussite ou non de l'opération grammaticale :

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

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

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

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

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

Nous observons, selon les descripteurs de Bucheton, un élément de la catégorie « atmosphère » qui rappelle la sous catégorie « spontanéité » lorsque Juliette formule « *C'est gonflé d'appeler cela un groupe... Quand même, c'est un peu exagéré. Mais on l'appelle quand même le groupe sujet...* ».

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

→ Les conceptions sur la grammaire des enseignants :

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

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

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

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

Evelyne considère que la grammaire est un apprentissage prématuré au CE1. Les conceptions grammaticales de notre praticienne influent complètement sur sa méthode d'enseignement. Il n'est pas question d'aborder le pôle épistémique d'un savoir : les enfants sont trop jeunes pour intérioriser de tels degrés d'abstraction pense-t-elle. « *La grammaire, on ne se rend pas compte de la difficulté, de ce que ça peut être très difficile pour un enfant de 7 ans. Qu'est-ce que ça veut dire pour un enfant de 7 ans? (...) c'est tellement abstrait. Si ce n'est pas relié à un projet d'écriture, faire de la grammaire pour de la grammaire, ça n'a aucun intérêt.* » Notre enseignante invoque les dernières instructions officielles : « *ils ne parlent plus de grammaire. Tout ça, c'est lié dans l'expression écrite.* » Elle ajoute : « *Quand il y a un nom, il faut mettre -nt au verbe, etc. Donc, tu es bien obligé de leur apporter des notions comme ça mais c'est extrêmement, c'est très abstrait.* » Face à cette difficulté d'abstraction grammaticale, elle complète : « *Je pense que ça dépend comment c'est fait. Maintenant, je réduis mes prétentions en me disant : si ils ont compris qu'il y a un sujet et que le sujet détermine l'écriture du verbe, j'aurais été au bout de ma mission. Si ils ont compris que quand il y a plusieurs objets, plusieurs choses, plusieurs animaux. On met un S. ou un X., eh bien c'est bien. C'est tout. Il faut pas aller chercher midi à 14 h, ça ne sert à rien, ça sera repris jusqu'en troisième.* » Elle conclut rapidement : « *si les enfants mettent un S., c'est bien, il a*

compris qu'il y en a plusieurs, il l'a intégré au niveau de l'écriture, l'orthographe.(...) j'appelle ça de la grammaire (...) leur montrer que la grammaire, c'est important de savoir qu'ils sont plusieurs parce qu'il faut mettre une terminaison -nt, ça modifie l'écriture des mots... (...) je crois qu'il ne faut pas aller au-delà. (...) c'est une approche de l'étude de la langue, comment la langue est construite... » Elle complète : « La grammaire, c'est parler correctement, utiliser des mots quand il faut, à bon escient avec les bons accords dans l'emploi des temps. (...) les petits sont capables d'entrer dans la grammaire par ce genre de biais, par leurs observations puis les analogies qu'on peut faire. » Notre enseignante imagine pour les années suivantes un enseignement de la structuration grammaticale de la phrase dans un registre plus abstrait de type épistémique et syntaxique. Ses élèves lui semblent trop jeunes pour aller au CE1 plus avant dans la découverte d'une métalangue appropriée.

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

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

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

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

→ Le type de glissement conceptuel :

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

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

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

Dans le protocole de Virginie, le *glissement conceptuel est de type sémantique et institutionnalisant* : « *en bleu, le groupe des noms, en rouge le groupe des actions* » et « *savoir qui parle, qui fait les actions* ». Comme formats métalangagiers syntaxiques employés, nous notons « *groupe sujet* », « *groupe verbal* », « *noms propres* », « *verbe* ». Comme épilangue, nous lisons : le groupe des noms (et le groupe des actions : propos d'élèves). La référence théorique est pré – linguistique.

Dans la classe de Marielle (CE1), *le glissement conceptuel est de type sémantique* : « *Donc celui qui fait l'action (...) alors qui est-ce (qui) ?* ». Sa définition est, au départ, de type thématique (un palier épi-langagier) : « *C'est de quoi on parle, c'est de quoi ou de qui, de quoi ou de qui on parle* », puis de type « sémantique » : *Donc celui qui fait l'action* (autre palier épi-langagier). Le *glissement* est clairement *remédiant* puisque l'enseignante modifie sa stratégie, change de palier devant les

limites rencontrées dans une forme de raisonnement thématique en revenant à une « origine » sémantique, au moyen d'une « question limite ». La référence théorique est pré – linguistique, le terme « sujet » est un emploi métalangagier.

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

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

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

7-2 : Identification des stratégies individuelles

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

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

→ **Juliette** développe une stratégie « *impatiente* ». L'enseignante tend à donner la réponse à l'élève face à des erreurs ou des hésitations. C'est une stratégie jusqu'à presque dire la réponse, le « pourquoi ». Nous en avons l'illustration, où les élèves n'ayant pas trouvé d'explication, la maîtresse formule la réponse en termes de phrase nominale, donnant lieu, du coup, à un glissement conceptuel remédiant : « *Je silence, tu silence, nous silençons... Et non, il n'y a pas de verbe dans*

cette phrase, c'est une phrase nominale, pas de verbe. » Il y a une forme d'impatience à faire avancer les apprentissages face à une difficulté évidente des phrases problèmes proposées. De la même manière, elle donne presque la réponse dans sa question avec « *C'est une lettre toute bête, toute seule* », qui révèle pratiquement la solution aux élèves, une autre forme d'impatience.

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

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

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

- **stratégie opportuniste** : attitude consistant à agir selon les circonstances, sans principes figés, adaptabilité à la situation d'enseignement/apprentissage...
- **stratégie impatiente** : attitude vive qui n'attend pas malgré les circonstances, dont la hâte est aussi spontanéité et forte réduction des difficultés pour faire avancer la classe, faire avancer les apprentissages...
- **stratégie accompagnante** : attitude de soutien avec la création d'un environnement qui accompagne l'élève, comme ressource en termes de support et d'animation pour la classe d'apprentissage...
- **stratégie questionnante** : attitude consistant à étayer de près les interactions avec une régulation importante qui vise le questionnement des élèves, afin qu'ils solutionnent par eux-mêmes le problème posé par le milieu construit pour une situation d'apprentissage...

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

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

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

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

Il existe vraisemblablement une grande variété de stratégies qui soulignent la singularité de l'acteur, la professionnalité de l'enseignant. Elles révèlent leur modèle opératif dans le cadre d'un enseignement, elles expliquent une appropriation personnelle de la structure conceptuelle de la situation d'apprentissage.

7-3 : Divers profils enseignants, ou accentuations didactiques

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

Si l'on souhaite comprendre de près l'activité enseignante du maître de grammaire, il importe de déterminer la finalité de son enseignement en fonction des interactions observées en classe que les conceptions peuvent confirmer ou non. C'est ce qui nous distingue de Besse qui considère que la diversité de pratiques de classe reflète la diversité de conceptions sur la grammaire. Il établit un lien direct entre la variabilité des didactiques et celles des représentations de la règle grammaticale. Besse (1991) considère qu'il existe trois grandes conceptions. Une conception juridique qui voit la règle comme un précepte lié au Bon Usage, une conception descriptiviste qui la regarde comme une loi d'organisation de la langue (les régularités d'une langue), une conception constructiviste qui pose qu'une règle de grammaire est une hypothèse pour mieux comprendre un fonctionnement linguistique. Les conceptions, face à la grammaire, oscillent entre un rapport aigu à la loi d'usage, un rapport plutôt scientifique à la langue où il convient de décrire des régularités appartenant à la nature de chaque langue. La conception constructiviste pose qu'une règle grammaticale n'est pas inhérente à la langue étudiée, mais une invention du chercheur, sa construction hypothétique¹. Ces représentations peuvent constituer une parole du praticien que nous ne reconnaissons pas forcément également dans leurs pratiques. Il peut exister un écart entre le « dire » et le « faire », entre ce que l'on croit faire et ce que l'on fait réellement. Notre objet n'est pas d'apprécier les raisons de cet écart, mais de comprendre la réalité des modalités de classe.

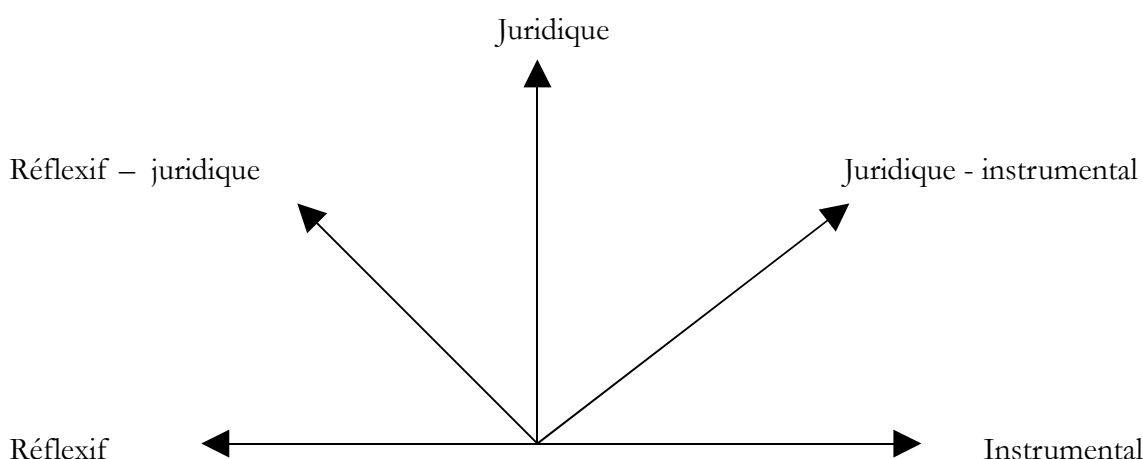
Nos analyses d'épisodes de glissement conceptuel nous ont conduits à construire une autre hypothèse sur les finalités de l'enseignement, qui tend à esquisser des profils d'enseignants. Il nous apparaît autour d'un axe central « juridique » une tension entre un modèle réflexif et un modèle instrumental, entre apprendre la grammaire pour réfléchir et conceptualiser la langue ou apprendre la grammaire pour mieux écrire et lire dans une perspective d'instrumentalisation de la règle grammaticale. Entre l'« agir » et le « réfléchir » oscille donc la finalité d'un apprentissage grammatical, autour d'une ligne médiane, celle de la norme juridique (qu'on retrouve dans tous les enseignements). C'est une finalité partagée (axe médian de notre schéma) à partir de laquelle varie une finalité instrumentale ou réflexive. Cette norme peut s'exprimer différemment entre les tenants d'une règle promulguée comme impérative quelle que soit sa conformité aux usages réels conformément au principe « Dites/Ne dites pas » (une loi), ceux pour lesquels la règle est comme immanente à la langue dans une visée de catalogue linguistique (une description), et enfin, pour reprendre complètement la thèse de Besse, ceux qui lisent la norme juridique ou la règle comme une construction extérieure conventionnelle (une hypothèse). Toutefois, nous n'irons plus avant dans cette observation.

Les discriminations de Besse relèvent bien plus du rapport à la règle grammaticale qu'à la pratique

¹ Selon cette conception, une règle ne résulterait pas d'un processus de découverte mais d'une procédure d'invention. C'est une reconstruction du réel pour mieux le comprendre : la règle grammaticale n'est pas induite de la réalité comme dans la conception descriptiviste mais déduite par une démarche hypothético-déductive.

réelle de classe dont les traces révèlent le modèle opératif de l'enseignant. Notre catégorisation relève non d'une relation avec la grammaire académique mais d'un rapport à la grammaire en acte qui est l'objet de notre recherche. Chacune des catégories montre une accentuation qui tend à développer un apprentissage grammatical aux finalités particulières.

Profils d'enseignants selon les finalités enseignantes ou accentuations didactiques :



Les profils des enseignants, déterminés par ces dites accentuations, constituent la finalité d'une grammaire en acte. Ce sont donc de grandes tendances qui expliquent en partie la stratégie des enseignants. Elles impactent vraisemblablement leurs manières de programmer la difficulté d'apprentissage au regard du choix de la structure de la phrase plus ou moins simple, des options métalangagières afférentes pour expliciter les faits langagiers, du choix de la tâche scolaire et de la manière de l'adapter, de réguler selon une configuration de la médiation enseignante où le maître de grammaire donne plus ou moins d'indices, souffle la réponse ou bien provoque plus ou moins de réflexion ou de production (écrite). Une étude approfondie de la didactique de l'acteur montre des professionnels au modèle réflexif -juridique ou instrumental-juridique. Ces profils ne sont pas « purs » ou « tranchés », ils forment davantage des tendances opérationnelles des enseignants en grammaire que des types idéaux de praticiens. Toutefois, un profil du maître de grammaire juridique, instrumental ou réflexif ne conduit pas à la même dynamique d'apprentissage.

Nous les définissons ainsi :

→ Les maîtres de grammaire à profil « juridique » : la règle grammaticale est la matrice de la stratégie enseignante. C'est faire de la grammaire afin de respecter la juridiction du code grammatical, avant toute chose. Cet apprentissage est linéairement descriptif sans nulle autre préoccupation.

→ Les maîtres de grammaire à profil « instrumentaux » : les finalités de l'apprentissage en termes de production d'écrit à valoriser sont premières, l'art grammatical n'est qu'un instrument pour mieux écrire, mieux parler. Cet apprentissage favorise la constitution d'une boîte à outils d'écriture (ou de lecture selon le niveau d'enseignement).

→ Les maîtres de grammaire à profil « réflexif » : la grammaire est constituée d'un ensemble de concepts dont l'acquisition conduit à un mouvement de conceptualisation générale sur la langue. C'est faire de la grammaire pour développer une métacognition sur la langue. Cet apprentissage favorise la réflexion.

Nous développons notre caractérisation de l'activité du maître de grammaire avec la prise en compte de deux autres variables : la variable « culture personnelle » et la variable « stylisation personnelle » que nous n'avons pas pu davantage caractériser dans nos précédentes analyses (faute de données suffisantes).

→ Nous inférons que la « stylisation personnelle » des enseignants est un critère qui s'approche du style professionnel (au sens de Clot). Sous cette définition, nous plaçons des éléments apparus lors des entretiens avec les maîtres de grammaire, avant la leçon ou lors de l'autoconfrontation au film de leur activité. C'est ainsi que la « stylisation personnelle » de Laurence s'apparente au socio-constructivisme qu'elle défend dans son approche enseignante comme élément moteur de son activité et de l'apprentissage des élèves. En revanche, Jean-François s'intéresse plutôt au caractère de marquage social que peut véhiculer la grammaire et aux manières de la transformer comme une « arme » pour pouvoir dominer les énoncés et ne pas être stigmatisé. Tandis que Jean-Jacques s'en retourne vers les contenus linguistiques : il a un souci d'intelligence de la langue. Les « stylisations personnelles » de Dominique et Fabienne ne sont pas tranchées. Pour tous deux, la grammaire n'est pas seulement un « outil pour mieux écrire », car la langue est aussi un « apprentissage de la métacognition » (comme pour Guillaume : « ça aide à la réflexion, ça structure la pensée »). La « stylisation personnelle » enseignante d'Annabelle est pragmatique : faire de la grammaire sert, in fine, à établir une fiche pratique d'aide à la production d'écrits. Juliette vise la norme orthographique, seul enseignement valide à ses yeux, face à une « grammaire vaine » alors que la « stylisation personnelle » de Fabrice conçoit la grammaire comme une école de la règle et de la rigueur. Ces quelques exemples montrent une observation que nous n'avons pu davantage développer faute de pouvoir croiser des données objectives de pratiques de classe avec des données subjectives d'auto-confrontation suffisamment renseignées. Les « stylisations personnelles » sont la part d'intervention, nous semble-t-il, la plus individuelle de l'enseignant qui entraîne qu'aucune classe de grammaire ne se ressemble, même si les contenus et les objectifs d'apprentissage sont identiques. L'appartenance à un mouvement pédagogique militant ou bien l'élaboration d'un modèle pédagogique propre les caractérise.

→ La variable culture personnelle, ou le background personnel du praticien, influence sa pratique enseignante. Le positionnement grammatical, la logique d'apprentissage varie selon la culture littéraire ou scientifique. Ainsi, nous avons noté dans nos observations, pour l'un, un apprentissage plus ancré sur une logique sémantique et littéraire, pour l'autre un apprentissage qui se fonde davantage sur une logique scientifique et épistémique. La culture syntaxique de l'enseignant impacte aussi clairement sa didactique : la façon d'appréhender un objet de savoir à enseigner et la manière de piloter le glissement conceptuel, qui relève d'un geste professionnel.

Pour conclure, nous devons également considérer – comme l'explique la littérature didactique – une autre tension pour l'enseignant qui peut se sentir à la fois pressé, par le milieu social ou les attentes parentales, de recourir à la grammaire prescriptive conventionnelle pour apprendre à bien parler et à bien écrire – et de montrer une certaine idée de scientificité qui vise la description linguistique. Cet autre tiraillement complique notre panorama de l'activité du maître de grammaire, créant quelques variantes supplémentaires dans les modèles opératifs des acteurs.

7-4 : Diversité des procédés didactiques utilisés par les enseignants

Ces procédés didactiques sont l'œuvre des enseignants en liaison avec leurs conceptions de la grammaire académique et de son apprentissage. Ils éclairent sur leurs stratégies. Ils prennent toute leur valeur dans l'épaisseur de la co-activité maître/élèves qui s'engage dans les interactions de classe, et plus particulièrement au sein des épisodes de glissement conceptuel. Ils peuvent être très pragmatiques, métaphoriques ou liés à l'activité dialogique. Ils ont tous pour effet d'induire du développement grammatical de façon pratique. Les enseignants s'en servent pour ajuster leur didactique au public scolaire, au niveau d'enseignement, aux difficultés cognitives des objets d'enseignement. Ces procédés nous semblent révélateurs, pour partie, de l'activité du maître, d'une accentuation didactique particulière.

- **Les phrases problèmes** (devenues phrases modèles) peuvent être issues d'un texte de lecture suivie ou produites par les élèves. Souvent elles sont choisies dans un manuel ou inventées par l'enseignant. Ces phrases peuvent – selon l'objet – paraître simples ou complexes. Certaines relèvent volontairement d'une grammaire des « cas particuliers » et présentent pour les élèves une complexité que le professeur des écoles assume dans une dynamique « réflexive » de l'apprentissage grammatical qu'il développe.

La sélection de la phrase problème (en devenir de phrase modèle d'objet linguistique) nous indique quelques éléments sur les conceptions du maître de grammaire. Le choix d'une structure phrastique n'est pas anodin. Pour une enseignante, il s'agit de mettre à l'étude des phrases « limites » qui forment des exceptions (ce qui correspond à sa vision d'une grammaire non cohérente faite d'exception, cf. Juliette) ; pour une autre plus favorable à la construction de connaissance grammaticale, même si la maturité n'est pas encore suffisante à ses yeux, il convient d'opérer un classement grammatical des mots qui ont servi l'expansion de phrases sémantiquement insuffisantes pour observer de quels outils grammaticaux les élèves avaient besoin pour enrichir des phrases et ainsi qu'ils se construisent une forme de boîte à outils grammaticaux (cf. Laurence). Une des ses collègues préfère plutôt l'expression ludique qui mène, grâce à des manipulations (implicitement apprenantes), à des groupes nominaux, presque « fortuitement » construits par le jeu et qui permet d'instaurer avec la classe un dialogue inductif fait de mise en observation, stimulation à la réflexion et instauration de règles grammaticales. Apprentissage et jeu sont une option personnelle (cf. Pascale.). L'opération de reconstructions de phrases en mettant en relation des segments de GS et GV, dissociés et mélangés, est une autre forme ludique de travail d'une relation sujet/prédicat. Cela se complique lorsqu'il convient d'inventer le segment de mots manquants à la relation grammaticale (cf. Muriel, CM1/CM2). Une autre enseignante de CE1 agit également de manière implicite avec des bandes de phrases dont il faut découper les principaux segments dans une didactique assez simple où l'on parle de « piège » par exemple et où la visée est assez fonctionnelle : savoir découper la phrase en constituants essentiels, sans appel pour autant à de grandes explicitations formelles ou une institutionnalisation d'une définition syntaxique. L'approche métalangagière réside en l'application d'un découpage et d'une pronominalisation, comme un savoir-faire provisoire, une métalangue en GS/GV, quelque peu dénuée de substance, non encore « scientifiquement » étayée. L'enseignante considère que les élèves ont le temps de mieux conceptualiser les étiquettes, connaître la signification des segments (cf. Évelyne). Toujours en CE1, une maîtresse fait utiliser l'opération d'expansion de phrases pour fixer la segmentation et la relation sujet/prédicat (cf. Virginie, préoccupée par la complexité du fait grammatical pour des élèves de cet âge). En CM1 et CM2, l'approche est constituée d'observation, découverte et réflexion. Certains enseignants recherchent l'étude d'une multitude de phrases et cas de figure qui complexifient les propos didactiques et l'appréhension des élèves, le discours n'est pas circonscrit

autour de quelques phrases, mais d'une multitude dans une perspective plutôt favorable de l'apprentissage grammatical (Cf. Dominique et Guillaume). Un autre préfère aussi dans les grandes classes l'aspect ludique d'un texte curieux, d'un texte aux phrases curieuses ou non coutumières, pour conduire, outre l'aspect formel et grammatical de la langue, à l'appropriation d'une structure langagière pour la production d'écrit, c'est une forme de structuralisme pour l'écriture qui est privilégiée (cf. Jean-Jacques). L'aspect morpho-syntaxique de la phrase est l'entrée grammaticale privilégiée pour l'enseignante qui laisse le soin aux livres de lecture en cours ou à l'expression libre des élèves (via le jeu des devinettes, en l'occurrence) de modéliser la connaissance, ou pas, car cela n'est pas sans risque de dérives de la part des élèves au regard de la visée d'apprentissage de la maîtresse (cf. Cécile, quelque peu sceptique sur la grammaire). Le classement qui mène à une catégorisation grammaticale est aussi une forme d'expression d'un travail grammatical à l'œuvre dans certains corpus où la finalité de construction d'une boîte à outils pour aider à l'écriture de texte est un projet assez partagé, qui va de pair avec des conceptions grammaticales positives (cf. Annabelle et Fabienne). Un maître de CM, optant pour une didactique apparemment classique, nous conduit à la construction d'une approche étonnement non classique et fort didactiquement intéressante. La construction de la « phrase boule de neige » (agrégat de segments obtenus pour former une seule phrase) qui est ensuite pronominalisée afin d'en désigner les structures et leurs caractéristiques (cf. Jean-François). Un autre maître de cours moyen multiplie les opérations de transformations sur les phrases problèmes d'un texte qui sont des « patrons » à manipulations pour une mise en exergue par les élèves des propriétés des circonstants. (cf. Fabrice). Ces deux derniers exemplifient des conceptions pour l'un instrumentales, pour l'autre réflexives de l'apprentissage grammatical. Nous voyons ainsi que le choix de la phrase et le choix de la tâche semblent intimement liés.

- **La tâche** est considérée par les didacticiens comme un nœud central dans la médiation scolaire : elle la porte, elle la définit, elle la finalise. Donner des tâches aux élèves est une des activités les plus importantes pour l'enseignant. Nous pensons que la compréhension de l'activité d'enseignement/apprentissage en école élémentaire ne peut s'exercer sans référence à un contenu disciplinaire. On n'apprend pas à apprendre, on apprend en référence à un savoir constitué, un savoir de référence, avec une tâche scolaire qui est l'élément structurant du déroulement de la classe. La tâche la pilote dans le sens qu'elle lui donne du « *grain à moudre* ». Elle procure une configuration à la classe qui interagit autour de la tâche scolaire. Bien que cela ne soit pas l'objet précis de notre recherche, nous devons considérer la tâche scolaire dans une dialectique tâche prescrite / tâche réelle. L'enseignant comme les élèves ne réalisent pas exactement ce qui a été prévu dans la préparation. L'enseignant doit s'adapter à la situation de classe, l'élève ne se conforme pas exactement aux consignes du maître. Certains chercheurs affirment que l'élève doit nécessairement transformer la tâche, laquelle ne peut être totalement explicitée, faute de temps. Il y a donc une interprétation de la tâche par l'élève, que nous ne pouvons pas finement étudier ici. Les interactions de classe ont pour fonction de réduire l'éventuel écart entre tâche scolaire attendue et tâche scolaire réelle dans la dynamique d'une activité conjointe. La tâche scolaire fonde ainsi la co-activité en cela qu'elle peut permettre aux co-acteurs (maître/élève) de se rejoindre sur un même objet médiateur dans les interactions de classe. Leurs modèles opératifs (au sens de Pastré) doivent correspondre pour permettre à la situation d'apprentissage d'être fertile.

Les tâches scolaires, que nous avons observées, oscillent de façon générale, entre identification, classement, manipulation... afin de caractériser un concept grammatical, et « glisser » d'une phrase problème, qui porte une interrogation sur la langue, vers une exemplification en termes de phrase modèle d'objet linguistique.

Catégorisation des tâches portant sur des phrases problèmes étudiées en vue de constitution de phrases modèles

- 1- les phrases pour déclinaison :
Un même mot ou groupe de mot est décliné sur plusieurs phrases de structures différentes, pour exemplifier le principe qu'un même mot peut, selon l'emploi, avoir des fonctions syntaxiques diverses (cf. Fabienne : « *La trompette est rouge. Je joue de la trompette. Le piston de la trompette est cassé. Il a acheté une trompette.* »)
- 2- les phrases pour segmentation :
Il s'agit de découper la phrase pour identifier tous les constituants essentiels, et nommer leurs fonctions syntaxiques (par exemple, isoler le GS- groupe sujet et le GV- groupe verbal : cf. Evelyne Marielle : « *Nous allons au cinéma* »).
- 3- les phrases pour identification :
Il s'agit d'identifier les éléments des constituants essentiels de la phrase, d'isoler les diverses catégories grammaticales constitutives d'une phrase, de déterminer les caractéristiques linguistiques des noms, pronoms, adjectifs, etc. (cf. Pascale : « *Dans les noms, il en existe deux sortes (...) les noms propres, les noms communs (...) rappelez moi le petit mot qui va devant... un déterminant. (...) Et je donne un détail, je m'appelle un adjectif qualificatif. Adjectif qualificatif. (...) c'est la nature du mot.* »)
- 4- les phrases pour classification :
Afin de développer une posture d'interrogation grammaticale de phrases ou de textes, la tâche grammaticale consiste à observer, comparer, catégoriser pour comprendre des propriétés d'objets grammaticaux. (cf. Laurence, Fabienne, Annabelle : « *Maintenant le travail que je vais vous demander... je vais vous donner une affiche à chaque groupe et vous allez essayer de faire un tableau pour classer tous ces déterminants justement.* »).
- 5-les phrases pour composition ou recomposition :
L'opération consiste en une composition ou recomposition de phrases pour mieux les analyser grammaticalement. Les reconstruire pour mieux mettre en relief des constructions, fonctionnements ou propriétés linguistiques (cf. Dominique : « *Vous allez par groupe, par groupe, vous allez corriger ces phrases. Mais d'abord au brouillon, mais ensuite on recopiera la correction que retrouvez la meilleure.* »).
- 6- les phrases pour expansion :
La tâche consiste à compléter des segments de phrases ou des parties de phrases (avec les subordonnées) afin de mieux appréhender un fonctionnement linguistique... (cf. Muriel, Laurence, Virginie : « *Donc maintenant sur le cahier d'essai. Tout seul, il y en a qui vont chercher à me donner plus de renseignements sur le groupe bleu, donc à rajouter des mots. Mais il faut le faire avec sa tête. On a pas le droit de prendre son livre pour s'aider. Et il y en a qui vont chercher à rajouter des mots dans le groupe rouge* »)
- 7- les phrases pour manipulation :
La tâche grammaticale de manipulation a pour objectif de caractériser les éléments d'une phrase, de déterminer les propriétés des éléments phrastiques. La manipulation indique les propriétés du concept (cf. Fabrice : *Qui peut relire cette phrase en essayant de déplacer les*

groupes que j'ai soulignés en rouge. On essaye de relire cette phrase »).

○ 8- les phrases pour pronominalisation :

La pronominalisation consiste en substituer par un pronom un segment de la phrase afin de révéler des propriétés syntaxiques de constituants de la phrase (cf. Jean-François, Evelyne : « *Ils... du centre de loisirs, construisent une cabane* »).

○ 9- les phrases pour agrégation :

Il s'agit de souligner le principe d'enclassements des structures grammaticales dans une phrase (cf. Jean-François : « *Une phrase boule de neige où j'aurais mis plusieurs compléments (...)* Jeremy, dans la cuisine, écrit presque tous les jours, une lettre à ses parents ».)

○ 10 - les phrases pour transposition :

Il s'agit de phrases où les structures sont transposées afin de mettre en relief le fonctionnement phrastique. On fait varier des groupes de mots, des structures (cf. Jean-Jacques : « *Lundi, nous sommes allés à l'école, on a mangé du poisson et des épinards. Après nous sommes retournés en classe et on a vu monsieur Eletuffe. Quelle belle journée ! Mardi, nous sommes allés chez monsieur Eletuffe, on a mangé la classe et les épinards. Après nous sommes retournés à l'école et on a vu le poisson. Quelle belle journée. Mercredi, nous sommes allés chez les poissons et les épinards, on a mangé Monsieur Eletuffe. Après, nous sommes retournés à l'école et on a vu la classe. Quelle belle journée ! Et, Juliette : « Stéphane fait d'interminables parties de billes. Le garçon fait d'interminables parties de billes. Il fait d'interminables parties de billes. Le fils de ma voisine fait d'interminables parties de billes. Le petit garçon que j'ai vu hier soir fait d'interminables parties de billes. »).*

Les procédés didactiques révèlent également une singularité du praticien. Ils affirment une certaine accentuation donnée à l'apprentissage grammatical. Nous avons pu relever dans nos descriptions de protocoles des procédures de texte « muet », de travail sur les analogies, de pronominalisation, d'étude de « cas particuliers », de manipulation syntaxique, de questionnement limite ou indice, de pré - soulignage des mots, d'agrégation (la phrase «boule de neige »). Ou encore de proximité conceptuelle des exemples ou de monstration gestuelle, de répétition dialogique, d'utilisation de métaphores opérationnelles choisies selon leur pertinence au regard de la propriété conceptuelle qui est objet d'apprentissage. Ce sont des procédures de démonstration pour faire comprendre un énoncé, pour compléter une explicitation conceptuelle, pour étendre la portée d'un concept. Ce sont des constructions pour étayer un raisonnement.

Notons aussi les procédés didactiques de présentation des concepts aux variables qui facilitent ou étayent l'apprentissage. Nous recensons la procédure définitionnelle qui consiste en l'énonciation de la définition du concept, la procédure de nominalisation où l'enseignant nomme un concept sans l'expliciter, sans dire de quoi il retourne, la procédure d'illustration qui consiste en des emplois métaphoriques qui remplacent la désignation du concept. Ces procédures ne possèdent pas toutes les mêmes valeurs : énoncer la définition du concept ou simplement le nommer, voire l'illustrer dans une procédure métaphorique ne présentent pas les mêmes charges et enjeux cognitifs et peuvent être appelées de façon différente selon les capacités du public apprenant. Nous avons également les procédés de manipulations et de découvertes des propriétés conceptuelles, liées à des théories pré - linguistiques ou des théories linguistiques (allant de la mise en relief avec « qui est-ce

qui » à la procédure de déplacement ou de pronominalisation de segments de phrases). Ces procédures forment des expérimentations sur les phrases problèmes que les élèves ont pour mission de décortiquer, de pétrir avec des opérations de manipulations. Les phrases problèmes sont issues de patrons linguistiques pour exercer la langue, elles comportent des caractéristiques en relation avec des propriétés linguistiques qu'elles ont pour fonction de révéler et ainsi permettre aux élèves des découvertes grammaticales. Des procédés didactiques de prise en charge les difficultés cognitives rencontrées afin de réduire la complexité de l'entendement grammatical, (avec l'effet Topaze ou l'effet Jourdain) complètent l'ensemble.

Au chapitre d'analyse de corpus en termes de mésogénèse, nous avons retenu les procédés de questionnement limite qui provoquent la réflexion des élèves « poussés » jusqu'aux limites du recevable, ce qui sous-tend une accentuation réflexive de la didactique du maître de grammaire. Le questionnement indice permet de faire rebondir la classe avec une information nouvelle « soufflée » dans la question. Là aussi, la réflexion est appelée chez l'élève, tout comme avec le questionnement focalisant. En revanche, le maître qui choisit de réguler sa didactique autour d'un projet d'agrégation de segments de phrases pour former LA phrase modèle accentue la perspective didactique dans une visée instrumentale de grammaire pour écrire.

De la même manière, Virginie développe avec sa procédure de mise en relief par soulignage des groupes syntaxiques une stratégie accompagnante, quand Evelyne développe une stratégie questionnante en doublant sa procédure didactique : elle utilise outre un questionnement limite, un questionnement indice. Nous y voyons alors des procédés didactiques au service d'une stratégie enseignante, non des seules traces d'accentuation didactique.