

Pratiques langagières en grammaire

Deux ans après une recherche collaborative

Magali Durrieu-Gardelle, Martine Jaubert, Maryse Rebière

Résumé

Cet article présente l'analyse d'un entretien collectif avec quatre enseignantes ayant participé deux ans auparavant à une recherche collaborative sur le langage (notamment oral) pour apprendre et pour enseigner la grammaire avec des élèves âgés de 9 à 11 ans. L'entretien vise à cerner ce qu'elles ont retenu de ce langage spécifique différent des usages quotidiens et ce qu'elles mettent en place pour en favoriser l'apprentissage et faciliter le positionnement énonciatif de leurs élèves en grammaire. L'analyse porte sur les traces repérables, dans leur discours, des caractéristiques de ce langage propre à la grammaire, des stratégies qu'elles mettent en œuvre pour enseigner et de leur perception du positionnement énonciatif de leurs élèves en classe de grammaire. Nous tentons également d'identifier leur propre positionnement énonciatif par rapport au savoir, à la langue et à la grammaire et interrogeons pour conclure le transfert des pratiques construites pour l'enseignement d'un savoir grammatical sur d'autres savoirs en grammaire et la mise en œuvre d'une réflexion similaire dans d'autres disciplines.

Mots-clés

langage pour apprendre, langage pour enseigner, grammaire, communauté discursive disciplinaire scolaire, positionnement énonciatif.

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*

⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

Auteurs

Magali Durrieu-Gardelle, doctorante, Université de Bordeaux, Lab-E3D, 3ter Place de la Victoire, F-33076 Bordeaux cedex / magali.durrieu-gardelle@u-bordeaux.fr

Martine Jaubert, professeure émérite, Université de Bordeaux, Lab-E3D, 3ter Place de la Victoire, F-33076 Bordeaux cedex / martine.jaubert@u-bordeaux.fr

Maryse Rebière, maîtresse de conférences honoraire en didactique du français, Université de Bordeaux, Lab-E3D, 3ter Place de la Victoire, F-33076 Bordeaux cedex / maryse.rebiere@gmail.com

Copyright Cet article est publié sous la licence Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr>

Pratiques langagières en grammaire

Deux ans après une recherche collaborative

Magali Durrieu-Gardelle, Martine Jaubert, Maryse Rebière

Introduction

Cette contribution s'intéresse à « ce qu'il reste », du point de vue des participantes, d'une recherche collaborative sur « le langage oral pour apprendre et pour enseigner la grammaire » menée avec des enseignantes de cycle 3 de l'école primaire française (classes de CM1, élèves de 9-10 ans et de CM2, élèves de 10-11 ans), deux ans après son achèvement, lors d'une réunion « bilan ».

Après avoir présenté rapidement notre cadre théorique, la méthodologie et les résultats majeurs de la recherche collaborative menée, nous nous focaliserons sur l'analyse du discours des enseignantes lors du « bilan ». Nous nous intéresserons d'abord à ce qu'elles disent des usages du langage qu'elles mobilisent pour enseigner la grammaire. Puis nous analyserons les déplacements que leurs discours donnent à voir, tant en ce qui concerne l'activité grammaticale, le langage et les apprentissages de leurs élèves que leurs propres pratiques langagières. Enfin nous nous interrogerons sur les transferts dans d'autres disciplines, ébauchés dans les discours.

1. Éléments théoriques et méthodologiques

1.1 Cadre théorique

Nous situons nos travaux dans un cadre qui reconnaît la dimension langagière des savoirs et fait du langage un outil de développement humain entre autres sur le plan professionnel.

À la suite de Bakhtine (1984) et de Volochinov (1929-77), nous considérons en effet le langage comme un outil sémiotique aux usages contextualisés, chaque sphère d'activité humaine produisant un discours spécifique, avec ses propres pratiques langagières écrites et orales. Ce point de vue conduit Maingueneau (1984), à considérer que tout groupe social ayant des pratiques sociales repérables constitue, sur le plan du discours, une « communauté discursive ». Ce concept transposé dans le contexte scolaire par Bernié (2002), Jaubert et al. (2004) les amène à regarder les disciplines scolaires comme des espaces langagiers dans lesquels les élèves doivent apprendre des manières spécifiques d'agir, de dire, d'écrire et de penser. Enseignant et élèves constituant en chaque discipline une communauté discursive disciplinaire et scolaire (CDDS).

Selon l'approche historico-culturelle (Vygotski, 1934-1985), les savoirs disciplinaires scolaires (qu'on peut rapprocher des concepts scientifiques dans la distinction opérée par Vygotski entre concepts spontanés /scientifiques) relèvent d'un apprentissage formel et structuré et s'acquièrent entre autres par un travail langagier, conscient, permettant la mise à distance, et qui doit être cadré et guidé par l'enseignant, les usages langagiers (oral et écrit) mobilisés ayant peu à voir avec les usages quotidiens du langage. La médiation, notamment langagière, de l'enseignant joue ainsi un rôle majeur. En effet, Bautier (2016) considère que beaucoup d'élèves continuent de parler un oral quotidien au sein des séances d'apprentissages et que si les enseignants n'y prêtent pas attention, des malentendus peuvent apparaître, creusant davantage les inégalités. Il paraît ainsi indispensable d'objectiver ce langage en formation, en vue d'élargir la « conscience disciplinaire » (Reuter, 2007) des enseignants à l'oral pour apprendre et enseigner dans chaque discipline. Le bilan que nous analysons dans cette contribution, comme la recherche qu'il prend comme objet, s'inscrit dans ce cadre.

1.2 Aspects méthodologiques

1.2.1 Les différents objets d'analyse

Ils sont en lien avec les savoirs visés en classe et la spécificité des pratiques langagières disciplinaires, ici en grammaire :

- la place laissée au langage des élèves pour apprendre et la nature de l'oral (spécifique ou non) utilisé en classe ;
- la prise en compte des obstacles, la nature et l'ancrage des objets construits, les « déplacements » du savoir ;

- la mise en texte du savoir lors de l’institutionnalisation et son acceptabilité : qui la met en œuvre, son contenu, le genre de discours (règle, définition) ;
- le positionnement énonciatif des élèves : ancrage dans la discipline, focale sur des caractéristiques disciplinaires (ici la phrase en grammaire) ;
- le positionnement énonciatif de l’enseignant en classe et lors d’entretiens (modalisations précisant son degré d’adhésion à ses propos relatifs aux pratiques objectivées).

1.2.2 Les outils d’analyses

Ils sont de deux sortes, ponctuellement quantitatifs (longueur moyenne des énoncés des enseignantes et des élèves ainsi que leur pourcentage de parole) mais surtout qualitatifs (usages du langage de chacun, mises à distances, déplacements, à l’aide des outils d’analyse du discours (Grize, Bronckart ...) ¹ ainsi que de la notion de « figure d’action » (Buléa & Jusseume, 2014).

2. Présentation du bilan

Après une recherche collaborative de deux ans, avec quatre enseignantes de cycle 3, EVE, BEA, LOU et ANA, consacrée au « langage oral pour apprendre et pour enseigner la grammaire », ces dernières ont décidé de continuer la réflexion collective et ont formé ce qu’elles ont appelé un « club grammaire ». Après un fonctionnement « autonome », nous leur avons proposé une réunion « bilan ».

Si la recherche avait montré des transformations des pratiques ainsi que des déplacements énonciatifs, on peut se demander en effet si ces résultats liés au travail collaboratif (enseignantes et formatrice) sont pérennes et ont pu irriguer de nouvelles questions professionnelles. Nous souhaitons ainsi cerner ce qui reste, d’un point de vue déclaratif : pratiques langagières en grammaire, éventuels transferts de pratiques pour d’autres notions grammaticales ou dans d’autres disciplines.

2.1 L’objet du bilan : ce qu’il reste d’une recherche

2.1.1 Présentation de la recherche

Son objet d’étude

La recherche s’intéressait au langage pour enseigner et pour apprendre la grammaire à partir des notions de phrase simple/ phrase complexe, au cycle 3 de l’école élémentaire ainsi qu’à la manière de former les enseignants à :

- l’importance des interactions langagières au sein de la classe pour construire ensemble le savoir grammatical
- la spécificité du langage pour apprendre et enseigner la grammaire (objets de discours et lexique spécifique : nature et fonction des propositions, des mots ou groupes de mots, genre, nombre ; construction des genres discursifs « règle » et « définition » par exemple ; mise en œuvre de discours descriptifs, explicatifs-argumentatifs mobilisant les valeurs de la grammaire et son corps de savoirs, des exemples et contre-exemples...)

En effet, cette recherche collaborative s’intéressait à la grammaire en tant que discipline, avec les savoirs, les pratiques, les discours, les valeurs qui lui sont propres. Elle avait pour enjeu de faire prendre conscience aux enseignantes des spécificités non de la langue de l’école dite « transversale » mais de la grammaire et de ses usages langagiers nécessaires à la construction par les élèves de savoirs grammaticaux.

La notion de phrase simple vs complexe avait été choisie de manière collaborative, sachant qu’elles ne l’enseignaient pas jusqu’à présent, par « manque de temps » et en raison de « la complexité » de la notion. Elles ont alors choisi librement, pour chaque séance, le corpus et le dispositif. Au cours de la recherche, l’analyse préalable du savoir est devenue une nécessité. La notion de phrase est une notion complexe, alors qu’en général, les manuels scolaires ou les grammaires traditionnelles réduisent la définition de la phrase simple à l’existence d’un seul verbe conjugué, ce qui l’oppose à la phrase complexe. Pourtant, Pellat (2007, p. 99) définit la phrase complexe en ces termes :

¹ Cf. Jaubert et Rebière, 2020, 2021

« Elle est composée de plusieurs propositions comportant chacune au moins un GN (Groupe Nominal) sujet et au moins un GV (Groupe Verbal), dans lequel le verbe n'est pas forcément conjugué. »

Cette notion pose des problèmes épistémiques aux élèves et aux enseignants. Les élèves peuvent considérer, par rapport à un usage quotidien de la langue, qu'une phrase simple est « courte » et par conséquent, qu'une phrase complexe est « longue ». Quant aux enseignants, s'ils s'en tiennent à la définition donnée par les manuels², et définissent la phrase complexe uniquement sur le nombre de verbes conjugués sans tenir compte nécessairement du nombre de propositions qui la composent. En omettant le rôle de la proposition, certaines phrases complexes contenant des propositions infinitives ou participiales, peuvent s'avérer difficiles à analyser et à définir tant par les élèves que par les enseignants.

Quelques résultats effectifs de cette recherche

Le temps de parole des élèves est plus élevé qu'en année 1, et leurs énoncés beaucoup plus longs.

Si les premiers corpus proposés aux élèves se réduisaient à deux phrases (pour trois enseignantes sur quatre), une phrase simple et une complexe, en fin de recherche, les enseignantes proposent aux élèves un corpus constitué de nombreuses phrases simples (longues, courtes, avec des groupes nominaux coordonnés...) et complexes (par subordination, coordination, juxtaposition) permettant ainsi de confronter les élèves à de multiples possibles. Bien qu'aucune ne propose de phrases complexes contenant une proposition infinitive, elles se focalisent moins sur le nombre de verbes conjugués que lors des séances en année 1 et mettent davantage en avant la notion de propositions.

Les enseignantes en année 2 utilisent un langage grammatical stable et partagé permettant aux élèves de construire un ancrage en grammaire et de décrire une phrase selon des caractéristiques grammaticales.

La mise en texte du savoir est co-construite avec les élèves. Incités à décrire, à définir, à justifier, à exemplifier et à argumenter ce qu'est une phrase complexe, les élèves mobilisent des usages du langage plus variés et focalisés sur les objets de la grammaire, comme leurs enseignantes.

2.2 Sa méthodologie

Le bilan s'appuie sur un entretien collectif semi-dirigé (cf. annexe) de deux heures avec les quatre enseignantes impliquées dans la recherche, en distanciel et enregistré avec leur accord. (il n'y a pas eu de nouvelle séance de classe filmée).

L'entretien, une fois transcrit, a fait l'objet d'une analyse de contenu et de discours, avec les outils d'analyse qualitative (cf. 1.2).

Nous cibons, dans un premier temps les différents langages que les enseignantes utilisent ou relèvent dans leurs classes, puis nous analysons ce que leurs discours signalent du positionnement énonciatif en grammaire, de leurs élèves et de leur part, enfin nous nous intéressons aux obstacles et besoins de formation qu'elles formulent.

3. Les langages mis en œuvre pour enseigner et apprendre la grammaire

À la question initiale de la chercheuse-formatrice « qu'est-ce que vous en faites de ce travail/ [...] on avait notamment travaillé sur la place du langage dans les séances/qu'en est-il là maintenant [...] qu'est-ce qu'il en reste ? », le groupe oriente sa réflexion sur deux points clés : le langage pour « faire » de la grammaire et le langage pour apprendre à penser en grammaire.

3.1 Le langage pour « faire » de la grammaire ?

3.1.1 Du mot-réponse vers l'énoncé argumenté

La première réponse à la question porte sur la répartition de la parole entre élèves et enseignantes et le souci pour les enseignants de parler trop (3 ANA « *Alors bon moi j'essaye d'y faire attention c'est souvent quand je suis en classe en train de parler ah je me dis ça y est tu parles trop* » ; 20 BEA : « *Moi je me rends compte un peu comme Ana un peu que/ je parle trop je me rends compte quand je parle que les consignes sont trop longues ou quand je prends trop d'espace à l'oral [...]* » 24 LOU « *Alors moi c'est pareil/ je me rends*

² Réussir en grammaire, 2019, pp. 256-257 & Faire de la grammaire au CM1-CM2, 2016 ; ressources proches du Ministère de l'Éducation Nationale (Les fondamentaux.reseau-canope.fr « phrase complexe », 2014)

compte que je parle beaucoup / [...] et j'essaie d'y faire attention pendant les séances/ [...] ») comme cela avait déjà été le cas lors des différents entretiens de confrontation de la recherche collaborative. Cette question est devenue un point de vigilance pour toutes, elles veillent à ce que leurs élèves parlent et ne se contentent pas d'une réponse à minima (5 ANA [...] « La parole elle est un peu sur le mode il y a une bonne ou mauvaise réponse il faut donner la bonne réponse voilà » ; 24 LOU « Quand ils ont donné une réponse pff ça leur va très bien quoi / ils s'arrêtent là ») et elles insistent sur leur exigence à faire expliciter. On peut penser que cette focalisation sur la place de la parole des élèves témoigne d'une prise de conscience du lien entre longueur des énoncés et mise en cohérence.

3.1.2 La verbalisation des actions du grammairien

Les quatre enseignantes partagent le constat que leurs élèves actuels sont plus à l'aise en grammaire qu'avant la recherche (191 EVE « Mais par rapport je sais pas il y a 4/ 5 ans/ quand on faisait de la grammaire/ je les trouve là maintenant plus aguerris [...] ») et que les nouveaux élèves qu'elles accueillent dans le brassage des classes sont plus démunis dans l'utilisation du langage en grammaire que ceux qu'elles ont déjà eus (13 ANA [les nouveaux élèves de CE2 n'ont pas l'habitude d'utiliser] « Le langage de grammaire et de justifier les choses » ; 102 EVE « Cette année je rejoins ANA/ c'est ANA qui le disait tout à l'heure / [...] je trouve ça difficile la disparité entre les élèves qui pratiquent comme ça le langage /qui ont l'habitude qui vont justifier et rechercher et ceux qui se retrouvent démunis face à l'oral »).

Interrogées sur les spécificités de ce « langage de la grammaire », elles évoquent le langage qui accompagne les manipulations, supprimer, remplacer, déplacer et ajouter. Malgré un rapport normatif à la langue pour certaines, le travail récurrent de mise à distance, de manipulation et de recherche de reformulations conduit les élèves à jouer avec la langue (122 ANA « Maintenant ils ont l'habitude et on s'amuse entre guillemets à formuler la question de différentes façon c'est pas juste le est-ce que / je pense que ça/ j'ai accentué ce truc là depuis qu'on a commencé la recherche » ; 124 EVE « On a pris le temps d'expliquer pourquoi et de manipuler la phrase pour expliquer ce y [j'y vais aux toilettes] /ce qu'il veut dire / voilà et du coup de dire deux fois les toilettes les toilettes /on n'avait jamais pris le temps d'expliquer / toujours leur dire c'est pas correct/ mais là on a manipulé la phrase pour comprendre pas correct »).

Elles identifient aussi des actions langagières à faire effectuer aux élèves, récurrentes dans leur discours, comme définir, décrire, comparer et établir des critères, établir une règle, dire les procédures, argumenter, expliquer, justifier, donner un exemple, un contre-exemple (80 EVE « justifier leurs réponses avec des choses qu'ils savent ou qu'on a vues, se servir des savoirs » ; 84 EVE « ils vont faire du lien entre ce qu'on a déjà dit /oh bé j'ai dit ça parce qu'on a vu ça /on a vu ça ou parce que je sais ça donc je pense que/ ils vont argumenter avec des choses qu'on a déjà vues ou qu'ils savent eux ou qu'ils ont vues autre part voilà/ Faire du lien » qui leur semblent incontournables pour apprendre en grammaire. Elles font état de pratiques grammaticales (« On justifie/ on explique le pourquoi et le comment ») mobilisées dans le cadre de la recherche et qui semblent devenues évidentes, inscrivant le travail collectif dans une communauté discursive grammaticale en cours d'instruction.

Ainsi pour apprendre à repérer le verbe conjugué, lorsque les élèves pensent avoir trouvé une technique, (76 BEA « Ben pour justifier je leur demande s'ils ont d'autres exemples [...] / trouver le verbe conjugué /ils peuvent trouver plusieurs phrases dans le corpus [...] qui permettent de justifier leur technique par exemple /donc pour trouver le verbe conjugué dans la phrase ils mettent en place ça sur différentes phrases pour voir si ça fonctionne ») BEA les engage à la mettre à l'épreuve sur d'autres phrases pour vérifier sa validité et déroule ainsi une suite d'actions organisées, systématiques (110 LOU : « En cherchant le verbe il faut vraiment repasser par la procédure/ [...] pour dire OK c'est un verbe/ sa nature c'est verbe [...] » ; 112 LOU « et oui parce que en fait ils s'engouffrent s'ils ne passent pas par les procédures/ c'est pour ça que je leur fais justifier chaque fois/ s'ils passent pas par les procédures ça va être comme chez ANA/ tiens j'ai vu un verbe/ c'est le verbe de la phrase [oui] et euh et voilà »).

Contrairement aux usages qui sollicitent rarement le raisonnement, les exercices pouvant être réussis sans y avoir recours (Elalouf, Péret, & Gourdet, 2017, p. 49), ces pratiques s'inscrivent dans une approche réflexive de la langue préconisée par les textes officiels de 1980 à 2008 qui explicitent un certain nombre « d'attitudes » rappelées par Gourdet (2020, p.16) : « observer, chercher, comparer, mais aussi classer, manipuler pour faire apparaître des ressemblances et des différences entre les objets linguistiques étudiés », démarches qui s'articulent à l'épistémologie des sciences du langage. Gauvin et al (2017, p.49) rappellent aussi l'importance des manipulations syntaxiques (remplacement, déplacement, ajout et effacement) qu'ils

considèrent comme des outils, dont on peut penser, dans la perspective vygotskienne, qu'ils permettent d'orienter et de réguler l'apprentissage en grammaire.

Si « [...] ce que l'adulte rappelle et fait intégrer à l'enfant par la verbalisation, c'est le lien fin-moyens. » (Nonnon, 1989, p. 44), les enseignantes ont conscience de l'importance de l'explicitation de la démarche par les élèves signalant ainsi une conception de l'activité grammaticale en train de se construire. La récurrence dans leurs propos de la question « pourquoi ça marche ? » témoigne de l'intérêt qu'elles accordent au raisonnement de leurs élèves et à leur mise à distance de la structure de la langue, refusant de les inscrire dans le seul étiquetage comme commence à le verbaliser BEA (70-72) :

« les faire expliciter / les faire reformuler /et le fait d'avoir participé à ce projet j'ai compris qu'il fallait leur laisser plus de place et donc maintenant j'ai l'impression qu'ils prennent plus de place et qu'ils /et que des automatismes petit à petit se mettent en place sur la reformulation /sur expliquer euh expliquer j'ai pas les mots/ justifier j'ai l'impression que sur en fait la grammaire la conjugaison la conjugaison quand ils recherchent des choses+++faire justifier, expliquer»

puis le reformule, le clarifie et le stabilise 191 EVE :

« [...] ils comprennent ce qu'ils font/ ils peuvent euh/ avec toutes ces procédures leur demander de justifier/ ils sont plus engagés dans la tâche/ du coup ils comprennent mieux et euh /voilà ça c'est/ pas simplement de l'automatisme ou quoi ils sont capables de dire pourquoi ils font les choses/[...] »

Prendre conscience de sa démarche en l'explicitant semble central, tant pour l'enseignante que pour ses élèves.

L'insistance sur la verbalisation des procédures construit dans le langage l'image d'un élève qui est un sujet pensant, dont les propos permettent de construire collectivement le sens, « Discuter ensemble pour faire le sens » comme le dit 252 ANA ou bien comme le précise 29 LOU de dépasser les divergences « Finalement ensemble on s'est rendu compte que ça marchait pas / et s'il y a un élève qui propose quelque chose et que les autres ne sont pas d'accord et bé ils doivent justifier ».

On peut penser que l'inscription dans la CD grammaticale scolaire est cultivée par cette insistance des enseignantes. Il s'agit pour les élèves de « se faire confiance, se poser des questions, ne pas avoir peur de dire des bêtises, » ce qui construit un rapport nouveau au savoir qui n'existe pas en soi mais qui est construit et dont les procédures verbalisées permettent de conclure qu'il ne peut pas en être autrement. Et dans le même mouvement, cela construit un rapport nouveau au langage qui ne dit pas ce qui est (« On a droit de se tromper ») mais qui construit une réalité discursive, négociable, susceptible d'évoluer, particularité qu'il est fécond de prendre en compte et de mettre au travail pour apprendre à l'école.

3.2 Le langage pour apprendre à penser en grammaire : synergie inter-intra

3.2.1 La verbalisation des procédures comme scénario d'apprentissage

On peut peut-être considérer ces actions langagières sollicitées par l'enseignante et dont la complexité est résumée en un mot (expliquer, justifier...), comme des condensés d'une suite d'actions organisées, orientées vers des objets spécifiques, ici des objets de la grammaire. Elles constituent selon nous des mini scénarios didactiques. Elles présentent en effet des similitudes avec le scénario brunérien « modèle d'interaction standardisé, microcosmique au début, entre un adulte et un tout petit enfant, qui distribue des rôles délimités, susceptibles de devenir réversibles plus tard » (Bruner, 1987, p. 111). Elles sollicitent ainsi la co-activité enseignant-élève(s), sont récurrentes, systématisées, et visent à terme leur intériorisation par les élèves. Le scénario est didactique parce que ciblé sur un savoir grammatical scolaire précis sur lequel les actions langagières focalisent l'attention des élèves et dont ils construisent progressivement la signification, grâce aux suites d'énoncés standardisées progressivement intériorisées, de sorte que les mots renvoient à la fois à un déroulé d'actions dont est tributaire le concept en voie de construction et aux modes de légitimation de l'activité grammaticale.

L'action langagière sollicitée peut appeler un scénario plus complexe que celui du repérage du verbe conjugué déjà évoqué (BEA, 76, LOU 110-112), comme celui reconstruit par EVE à propos de l'identification des différents compléments. Elle énumère les manipulations effectuées,

94 EVE « Pareil pour le complément d'objet direct c'est pareil on a fait les/ ils avaient un corpus de phrases/ ils devaient regarder ils devaient manipuler supprimer, remplacer par un pronom ou déplacer et du coup ils ont eu ce travail à faire/ ils ont manipulé des phrases »

pour valider la nature des différents compléments.

Alors que l'identification du verbe conjugué et celle des différents compléments font appel à des procédures différentes, l'analogie faite entre ces deux procédures (« *pareil... c'est pareil* »), signale que derrière l'apparente diversité, se déploie une démarche commune propre à l'étude de la langue.

Ces actions langagières relèvent de la co-activité comme la met en scène LOU (86) avec l'alternance des pronoms qui réfèrent aux différents acteurs (je-eux/leur, je-tu) et elles sont systématiques :

« [...] A chaque fois je fais répéter / je leur demande la procédure// [...] au moment des corrections collectives /ok tu as trouvé le sujet mais quelle question tu t'es posée pour trouver ce sujet justement /et je leur fais faire un petit schéma/ [...] »

Elles sont initiées par l'enseignante au début de l'apprentissage (100 EVE « *Euh là c'est moi qui leur ai dit pour chaque corpus /* ») puis sollicitées systématiquement et pilotées :

86 LOU « [...] Je suis très très pénible là les premières semaines/ sur quelle question on se pose pour trouver tel ou tel groupe /et après quand ils se posent des questions /comment on vérifie qu'un complément circonstanciel est bien un complément circonstanciel et pas un complément d'objet/ ou l'inverse/ »

en vue de leur intériorisation par les élèves (141 LOU « *Maintenant ils savent/ je n'ai juste qu'à marquer copie analyse et ils savent comment ana/ analyser la phrase* »).

Les enseignantes, via le déroulement des scénarios didactiques que cristallisent les verbes « expliquer », « justifier », « argumenter », guident ainsi consciemment leurs élèves vers les savoirs grammaticaux et les pratiques sociales entre autres langagières, dont ils font l'objet. Elles visent ainsi l'intériorisation de ces pratiques.

3.2.2 Le langage pour penser : de l'inter à l'intra à l'inter

En effet, au cours de cet entretien les enseignantes donnent à voir une conception du langage et de l'apprentissage nouvelle. Il ne s'agit plus d'être dans un système de questions/réponses ou de devinettes, ni uniquement dans le faire, comme lors des premières séances de la recherche collaborative, mais d'être conscientes de pratiques discursives disciplinaires

227 EVE « Le fait de leur faire raconter /ce qu'ils font / euh il me dit je sais faire/ non raconte [ouais] le fait de leur faire expliquer ce qu'ils font aussi ça participe/ [...] c'est pas simplement faire c'est /expliquer »

228 ANA « Ouais verbaliser l'action »

29 LOU [...] « Et puis finalement ensemble on s'est rendu compte que ça ne marchait pas »

qui non seulement articulent l'agir et le dire pour donner de l'épaisseur au « faire », mais aussi créent la réalité grammaticale (110 LOU « [...] *Le verbe il peut être fonction et nature* ») (affirmation qui n'a de sens que dans un contexte particulier), et ses justifications (« *en cherchant le verbe il faut vraiment repasser par la procédure/ pour bien faire la distinction* ») ce qui relève d'un apprentissage spécifique. Le langage outille ainsi la rencontre de l'élève avec les concepts grammaticaux, leur mise en travail et leur verbalisation.

« *Verbaliser l'action* » en effet, c'est la rendre discursive, la réinsérer dans un scénario langagier et donc dans la construction de significations qui puissent être discutées et partagées, être considérées comme des objets dignes d'être pensés.

La construction de ces objets repose sur un mouvement « inter-intra-inter » dont rendent compte des figures d'action, « *configurations discursives, correspondant à autant de formes d'interprétation de l'agir* » (Buléa-Bronckart et al. 2014, p. 59) qui mêlent différents types de discours, différents ancrages temporels et modalités énonciatives. Ces figures d'action complexes articulent action de l'enseignant (figures d'action interne) et action de l'élève (figures d'action externe) comme on peut l'observer dans deux tours de parole successifs de EVE

38 EVE « Ils viennent avoir confirmation pour quelque chose/ je sais pas t'en penses quoi/ et puis alors là ils vont dérouler/la pensée en fait /ils vont dire là je pense que c'est ça parce que ça / ah mais non là ça marche pas // et voilà / t'as ta réponse/ /ça marche comme ça/ enfin pas tous/ pas tous/ ils font pas tous ça / mais y en a certains qui arrivent à avoir un retour sur ce qu'ils ont fait / à se corriger tout seuls en ayant ce cheminement de pensée et à l'oral /avec moi comme interlocutrice/ »

40 EVE « Je dis mais toi t'en penses quoi/ et là alors [...] y a certains élèves qui vont dérouler en fait leur pensée/ ils vont réussir à se corriger /ah oui mais non c'est vrai/c'est ça parce qu'on dit ça avec la maîtresse+ / le fait de parler et de s'entendre parler et d'expliquer et toujours de formuler ou de revenir sur les procédures ça va les aider à avoir un retour et à se corriger sur certaines productions »

Dans ces tours de parole, EVE commence à raconter à ses collègues (38 « Ils viennent ... et puis alors là ils vont dérouler/la pensée en fait /ils vont dire... ça marche comme ça » 40 « Et là/ alors... y a certains élèves qui vont dérouler... qui vont réussir à se corriger ») un épisode d'interactions langagières avec un élève (38, 40 « Toi t'en pense quoi », 38 « T'as ta réponse »), qui semble-t-il est récurrent au vu du pluriel utilisé (« ils viennent/ ils vont dérouler »), à propos d'un savoir.

Elle s'ancre alors dans la temporalité de la classe et construit ainsi un discours polyphonique par le jeu de double énonciation donnant à entendre au style direct le discours explicatif potentiel de l'élève (38 « Là je pense que c'est ça parce que ça / ah mais non là ça marche pas » ; 40 « Ah oui mais non c'est vrai »). Ce faisant, elle donne à voir le mouvement « intra-inter » de la verbalisation de la pensée (38 « Avec moi comme interlocutrice ») ainsi que le mouvement inverse « inter-intra » lorsqu'elle fait dire à l'élève en 40 « C'est ça parce qu'on dit ça avec la maîtresse ».

Une fois le scénario clos, elle se ré-ancre dans la temporalité de l'échange avec ses collègues, sort de la modalité énonciative « raconter » pour constater (38) que tous n'arrivent pas encore « tout seuls » à gérer le « cheminement de pensée » et pour réfléchir (40) aux enjeux de l'oralisation : « le fait de parler et de s'entendre parler et d'expliquer » permet aux élèves d'avoir un retour réflexif sur leur formulation à partir de l'intériorisation d'échanges antérieurs « inter-intra » avec l'enseignante et ainsi de « se parler ».

Ponctuellement, les enseignantes reviennent sur l'oralisation des procédures, soulignant l'intérêt de verbaliser pour les pairs (« ça peut toujours servir aux autres » / « dis à voix haute ce qui se passe/ ce que tu fais/ ça sert aussi aux autres ») et réciproquement pour soi (« eux ça leur sert »).

Les diverses figures d'action construites dans les discours des enseignantes donnent à voir des élèves qui apprennent, sous leur guidage, à chercher comment ça marche, pourquoi ça marche, qui sont sollicités pour verbaliser les procédures mobilisées pour construire les objets de la grammaire et s'approprier leurs modes de validation. Elles témoignent de leur prise de conscience du travail langagier de leurs élèves qui sont progressivement amenés tout à la fois à construire et à externaliser leur langage intérieur pour « faire de la grammaire », dans le double mouvement « inter-intra-inter ». Ces figures d'action montrent la construction d'un positionnement énonciatif, tant chez les élèves que chez leurs enseignantes, propre à l'activité grammaticale.

4 La construction d'un nouveau positionnement énonciatif

L'analyse réflexive des enseignantes témoigne de la prise en compte de cette notion définie par Rabatel (2012, p. 23) qui rappelle que « l'énonciateur [...] réfère aux objets de discours tout en se positionnant par rapport à eux, en indiquant de quel point de vue, dans quel cadre il les envisage ». Transposée pour l'école, elle est, selon nous, au cœur de la spécialisation des communautés discursives (Bernié, Jaubert & Rebière, 2008 ; Jaubert & Rebière, 2011) et oriente tout le processus d'apprentissage, d'où l'intérêt que les enseignantes aient été attentives au positionnement énonciatif de leurs élèves et que deux ans après cet intérêt demeure.

4.1 Du côté des élèves

4.1.1 Un positionnement de « grammairien en herbe »

Lors de l'entretien, les enseignantes constatent des changements concernant l'activité de leurs élèves en grammaire depuis le début de la recherche collaborative et des différences avec les élèves nouveaux qu'elles accueillent : « ils sont plus aguerris », « mobilisent le langage de la grammaire », « justifient les choses » « ils ne sont pas juste à chercher la bonne réponse » ... Ces constats sont étayés au fil de la construction des figures d'action externes et des scénarios mettant en scène l'activité des élèves.

Chaque enseignante insiste, à des moments différents de l'entretien, sur le processus de construction des « raisons » du savoir par les élèves. Pour eux, les savoirs grammaticaux désormais ne sauraient relever ni d'une simple désignation ni de « *la seule bonne réponse* » qui pourrait faire craindre l'étiquetage. Les figures d'action externes, quelles que soient les modalités énonciatives privilégiées - mise en scène de la justification du savoir par l'élève lui-même (EVE, cf. supra 38-40 ou 187 « *Pourquoi ça marche comme ça/ qu'est-ce que je fais pour vérifier et si c'est un complément d'objet/ si c'est le verbe/ si c'est/* ») ou activité rapportée en troisième personne (BEA, 76, « *Ils donnent des exemples... ils peuvent trouver plusieurs phrases dans le corpus [...] qui permettent de justifier leur technique par exemple [...] pour voir si ça fonctionne* ») - donnent l'image d'un savoir qui au-delà de la désignation, se nourrit de justifications, de verbalisations de procédures, de nombreux exemples vérifiés par l'élève, de contre-exemples explicités (ANA, 27). Cette attention portée par les élèves aux raisons du savoir est pointée explicitement par EVE 285

« Moi j'ai une élève que j'avais l'année dernière qui a dit à une nouvelle/tu sais de toute façon/ la maîtresse le résultat elle s'en moque / ce qu'elle veut/ c'est que tu expliques// ça m'a fait rire parce qu'elle lui a dit la maîtresse le résultat elle s'en moque/ il faut que tu lui expliques comment t'as fait/ et euh tout ça il faut que t'expliques/ j'ai trouvé ça drôle »

Les propos rapportés de l'élève montrent l'importance accordée à l'explication (verbe répété trois fois) considérée comme incontournable (répétition de *il faut*) et à sa légitimation par des procédures (*comment t'as fait*) qui signale un déplacement de focale de leur activité, de l'énoncé du « résultat » compris comme « bonne réponse » (ANA 5 « *La parole elle est un peu sur le mode ... il y a une bonne ou mauvaise réponse il faut donner la bonne* ») à la verbalisation de la démarche matérielle et cognitive mise en œuvre pour justifier une proposition de réponse.

Les enseignantes sont amenées à constater que certains savoirs grammaticaux construits deviennent des outils pour les élèves. Ils ne sont donc pas que déclaratifs. Ainsi pour ANA (211) les savoirs sur la ponctuation instrumentent la lecture (« *Ça sert beaucoup la grammaire ... à haute voix ça réinvestit bien je trouve* »), quand pour EVE (197) le travail sur les compléments circonstanciels et la verbalisation de certaines de leurs caractéristiques notamment lorsqu'ils sont antéposés, rétroagit sur l'usage de la virgule dans la production écrite (« *Ils ont réfléchi à ce que c'était le complément circonstanciel/ ils ont vu que [quand] c'était au début donc il y a la virgule/ [...] / c'est mis au service de l'écrit/* »).

Les élèves acculturés à ces pratiques, commencent à s'intéresser aux objets de la grammaire et à l'activité grammaticale elle-même dans un mouvement conscient et volontaire. Ainsi LOU (141) qui enseigne dans un double niveau CM1 (9-10 ans) /CM2 (10-11 ans) remarque que les élèves une fois en CM2 n'en restent pas à la consigne et cherchent à affiner les analyses proposées dès le début de l'année

« Donc en début d'année on reprend les groupes de/ dans la phrase/ [...] à chaque fois ils me demandent est-ce qu'on peut être plus précis et écrire ce que c'est vraiment/ donc évidemment (inaudible) à analyser une phrase le plus précisément possible [...] les CM2 qui connaissent déjà du coup insistent pour être / enfin faire une analyse plus fine »

La figure d'action externe construit l'image d'élèves qui manifestent une curiosité pour la langue, ne sauraient se contenter d'analyses approximatives et ont le souci de la précision. La recherche, l'enquête, le « pourquoi ça marche », semblent être un moteur comme le laisse entendre LOU quand elle précise (« *Ça les gonfle dès le début de l'année* » 141, « *Ça les gonfle de garder que trois groupes* » ; 147), l'absence de complexité faisant perdre son intérêt à la tâche et le sens de l'activité.

4.1.2 Une prise en charge des énoncés plus assurée

Les figures d'action déjà analysées supra donnent à voir des élèves qui commencent à s'inscrire dans le champ de la grammaire et à gérer l'hétérogénéité des différentes propositions envisagées (par eux-mêmes, ou par la classe). Ainsi lorsque EVE fait entendre la voix de ses élèves dans différentes situations d'apprentissages grammaticaux, (38-40 « *Ils vont dire là je pense que c'est ça parce que ça / ah mais non là ça marche pas / [...] ah oui mais non c'est vrai c'est pour [...]* » ou 96 « *Je pense que c'est ça [complément circonstanciel] / parce que j'ai pu le supprimer/bon alors [...]* là ça marche parce que j'ai pu le supprimer le déplacer / [...] mais après sur le complément d'objet /le supprimer / il manque une information [...] mais je vais dire quoi qu'est-ce qui manque [...] ») ils ont la responsabilité de la validation ou non des propositions de réponses considérées comme des hypothèses (utilisation récurrente de « je pense »). On les voit se positionner progressivement par rapport à elles, mettant à distance certaines propositions (« ah mais non »), en

montrant que la procédure qui les justifierait reste inopérante (« là ça marche pas », « mais après il manque une information/ ») et prenant alors conscience (« ah oui mais non c'est vrai ») que la procédure mobilisée initialement concerne une autre catégorie (« c'est pour ») ou au contraire en validant d'autres propositions, en montrant l'opérationnalité de la procédure (« la ça marche » ; « c'est ça parce que j'ai pu »). Les modalités et les marqueurs de prise en charge énonciative du discours tels que « mais, non, ah oui c'est vrai, j'ai pu », indiquent ainsi le degré d'adhésion de l'élève aux différents éléments du discours, aux différentes voix mises en scène et lui permettent de les hiérarchiser, les tenir à distance, se les approprier, signalant ainsi comment il se positionne plus ou moins dans le champ des savoirs de la grammaire.

Le discours des enseignantes met en scène des élèves qui s'inscrivent progressivement dans une activité grammaticale. L'activité langagière des élèves qui les conduit à ébaucher ou développer des explications, des justifications, des argumentations, des exemplifications, des définitions, l'élaboration de listes de critères, la formulation de modes opératoires, de règles... les engage à construire de la cohérence, à faire des liens avec ce qu'on sait déjà, ou d'autres objets, à mettre en réseau, à reformuler différemment... autant de caractéristiques qui distinguent les concepts scientifiques des concepts spontanés dans la perspective vygotskienne (1934/1997) et les genres seconds de discours des genres premiers selon la distinction proposée par Bakhtine (1984).

4.2 Du côté des enseignantes

4.2.1 La grammaire, un nouvel objet de savoir digne d'intérêt « en soi »

Au début de la recherche collaborative, les vidéos montrent chez trois enseignantes des séances de grammaire peu distinctes des séances de lecture, ce qui est un objet de questionnement de l'autre collègue qui elle, au contraire s'appuie sur un corpus dédié à la notion. D'autre part l'ambiguïté de l'ancrage de certaines questions (« *Qu'est-ce qu'on peut dire des deux phrases* », « *Qu'est-ce qu'elles veulent dire ?* » « *Qu'est-ce qu'on en tire ?* ») oriente les élèves vers le sens des phrases et fait obstacle à la construction d'un positionnement énonciatif de nature grammaticale, prenant pour objet l'étude de la langue et son fonctionnement.

Lors du bilan collectif, on constate une volonté de vigilance de toutes les enseignantes qui essaient d'évacuer la question du sens dans leurs corpus : 42 BEA et 53 EVE se retrouvent pour dire « *on aura déjà travaillé le sens et il y aura pas/ il y aura ça en moins* », ce que reformule 98 EVE caractérisant l'un de ses corpus : « *Et y avait pas le sens qui allait se mettre en / qui allait les faire galérer quoi/ c'était des phrases très simples très basiques pour travailler euh les manipulations* ». Cependant, LOU pointe la tendance des élèves à se focaliser sur la signification, ce qui suppose de les aider à réorienter leur activité : 29 « [...] *et donc le tri était pas bon/ et donc ils ont dû chercher autre chose et puis du coup partir vraiment d'un point de vue grammaire/ ah bé en fait c'est qu'y a des phrases qui sont négatives/[...]* ». La mise en scène de la parole des élèves signale un changement de contexte (« *ah bé en fait* ») lié à un changement de focale qui les conduit à s'intéresser à un objet grammatical (« *c'est qu'y a des phrases qui sont négatives* ») et à s'ancrer dans une nouvelle activité, plus proche de celle attendue en grammaire. La formulation « *partir vraiment d'un point de vue grammaire* », fortement assumée sur le plan énonciatif (« *vraiment* »), met en évidence que l'enseignante a conscience de l'existence d'un positionnement énonciatif propre à la grammaire qu'il s'agit d'apprendre aux élèves à construire.

4.2.2 Les consignes : un outil de pilotage

Par ailleurs, les enseignantes prennent conscience de leur propre apprentissage au cours de la recherche, particulièrement en ce qui concerne les consignes.

Ainsi BEA déclare (126) *c'est vrai que quand je préparais ma séance je savais ce que je voulais leur demander mais je ne réfléchissais pas à l'avance à la formulation [...] et je me rends compte que c'est très important parce qu'après sinon je ne suis pas claire et du coup eux ils sont perdus [...]*. Elle a pris la mesure de l'écart entre son objectif d'enseignement, ce qu'elle a dans la tête (« *savoir ce qu'elle veut demander* ») et sa verbalisation (« *formuler sa demande* ») pour installer les élèves dans l'activité attendue. Ce constat la conduit à recourir à l'écriture (« [...] *surtout j'écris mes consignes++* »), considérée comme un outil (« *surtout* » ; infra « *c'est très important* ») qui lui permet de réguler son activité, d'orienter celle de ses élèves et donc de réinterpréter les dysfonctionnements de leur activité. Elle fait de la verbalisation approximative et fluctuante de ses consignes (« *je ne suis pas claire* ») la cause (« *et du coup* ») des errances de ses élèves (« *eux ils sont perdus* »). Passer par l'écrit permet à BEA de fixer la forme (« *j'écris mes consignes et y a un code* ») et de clarifier l'activité non seulement pour ses élèves (« *et comme ça c'est plus clair pour eux/* ») mais aussi pour elle-

même (« *en fait c'est plus clair/* ») comme le met en évidence, dans la reprise, la disparition de « *pour eux* ». La mise en mots et l'écriture stabilisent sa pensée et la clarifient ; elle construit un objet. Elle en prend conscience pour elle et pour ses élèves. L'écrit la cadre (133 BEA « *[je l'écris] sur le cahier journal voilà parce qu'à tout moment en fait je peux dire euh quelque chose et en fait et le reformuler différemment trois minutes après [...]-135 là je sais quelle est ma consigne/ et qui est déjà plus claire à la base [hmm] et après euh s'il y a besoin je reformule mais déjà// déjà je vois je la/ je l'écris à l'avance* »). La difficulté rencontrée par ses élèves conduit BEA à interroger ses propres erreurs et à recourir à l'écrit pour stabiliser une stratégie plus efficace « *Moi j'y fais attention maintenant* ».

Cette vigilance des enseignantes à inscrire leurs élèves dans une activité grammaticale, à leur faire construire un point de vue grammatical croise un questionnement partagé sur la pertinence des corpus proposés dans les manuels ou qu'elles élaborent.

4.2.3 La question de la constitution des corpus

Les enseignantes portent un regard critique sur les corpus qu'elles utilisaient avant la recherche collaborative (57 EVE « *oh non/ je fais autre chose* ») et certains corpus proposés dans les manuels, (214 BEA : « *[...] même dans les/ dans les manuels en fait des fois on n'est pas forcément convaincus de tous les corpus dans l'intégralité* »). Leur mise en cause par LOU

67 « *Alors j'ai fait MHF mais MHF ils balançaient en gros juste une fiche /bon voilà entourer les verbes / bon bé voilà il y a juste deux verbes conjugués pif paf pouf / donc c'était assez succinct/* »

comme le mettent en évidence la répétition de l'expression réductrice « *juste* » (« *juste une fiche* » « *juste deux verbes* »), le verbe péjoratif « *balançaient* » et les onomatopées (« *pif paf pouf* ») met au centre de la démarche des enseignantes la question des corpus.

Quel matériau proposer aux élèves qui permette de construire le savoir ?

103 ANA « *Il faut trouver des obstacles par exemple comme on avait fait pour la phrase complexe [...]/et là en fait il faut chercher des obstacles pour la notion* »

La notion d'obstacle, perçue comme un élément constitutif du savoir, apparaît dans le discours de ANA comme un principe organisateur incontournable (reprise de « *il faut* ») de la constitution d'un corpus, ce qui est exemplifié par LOU (116 et 118) à propos du repérage du sujet et du verbe conjugué dans une phrase :

116 LOU « *Oui pour le verbe et du coup pour le sujet /parce que si la phrase c'est "bavarder est interdit" / interdit c'est le sujet/ bavarder c'est le verbe/ et puis est/ on sait pas trop ce que c'est/ c'est un complément voilà* »

En simulant le raisonnement erroné possible d'un élève par une reconnaissance hâtive, spontanée et « figée » du verbe de la phrase, elle montre l'intérêt de phrases problématisantes

118 LOU « *Alors oui/dans le corpus alors [...] je trouve ça intéressant finalement de les avoir assez rapidement ces phrases-là/ [...] en tout cas pour chercher le sujet et le verbe/ je trouve ça intéressant de commencer de bien souligner dès le début que le verbe c'est une nature et [qu'il peut avoir] une fonction* »

qui ne peuvent être analysées selon des pratiques spontanées et un rapport ordinaire à la langue, mais supposent la mise en œuvre par les élèves de pratiques outillées et raisonnées

112 LOU « *Oui parce que en fait ils s'engouffrent s'ils ne passent pas par les procédures/ c'est pour ça que je leur fais justifier chaque fois/ [...] [sinon] tiens j'ai vu un verbe/ c'est le verbe de la phrase* ».

Si les corpus ne confrontent pas les élèves aux obstacles ou du moins à certains d'entre eux, ils conduisent à institutionnaliser un savoir incomplet ou erroné.

Cette vigilance sur la constitution des corpus reste difficile comme le souligne 214 BEA « *Moi des corpus/ adaptés en fonction des notions / [...] c'est je ne trouve vraiment pas facile de trouver des corpus adaptés* », d'autant plus quand on travaille avec des enfants allophones qui ne maîtrisent pas nécessairement bien la langue, comme le verbalise 103 ANA :

« *Moi cette année/ j'ai des enfants qui parlent très peu français et c'est le choix du corpus en fait qui est compliqué /parce que [...] là en fait il faut chercher des obstacles pour la notion mais il y a aussi trouver des phrases assez simples pour être comprises* »

Quel matériau proposer pour construire les savoirs grammaticaux en travaillant le langage et la langue avec le langage ? La constitution de corpus devient un objet de demande de formation

218 BEA « Vraiment réfléchir sur les corpus parce que/ je trouve que c'est un des points les plus difficiles quand on parle de notions grammaticales donc pour les séquences je trouve vraiment pas facile »

qui implicitement soulève le problème de la formation en langue (sur les savoirs et les obstacles inhérents à leur construction) ainsi que sur le développement des enfants.

Les déplacements recherchés, observés pour leurs élèves et analysés dans leurs propres discours témoignent de la prise de conscience par les enseignantes du rôle majeur du positionnement énonciatif dans les apprentissages en grammaire.

Pour conclure...

Au cours de la recherche collaborative, les scénarios didactiques proposés par les enseignantes avaient évolué. Élaborés à partir de corpus construits au regard du savoir en jeu, ils semblaient favoriser l'entrée des élèves dans l'activité grammaticale. Ils médiatisaient la transformation de leurs connaissances quotidiennes et de leurs discours spontanés, en connaissances plus légitimes, raisonnées, justifiées par des procédures, et discours en cours de secondarisation via les boucles justificatives, argumentatives, et la convocation d'énoncés de savoirs déjà stabilisés au sein de la classe.

Deux ans après, l'ensemble des échanges donne à voir les classes comme des communautés discursives scolaires qui se spécialisent en grammaire. La réflexion sur la constitution des corpus met en évidence, chez les enseignantes une transformation (au regard des entretiens initiaux de la recherche) de leur rapport au savoir : il est le fruit du dépassement d'obstacles et repose sur des actions discursives (expliquer, justifier, argumenter, exemplifier...). Les échanges sur de possibles transferts dans d'autres disciplines confortent l'importance des négociations langagières dans la construction des savoirs, l'efficacité du scénario (expliquer, justifier, argumenter) dans son appropriation. Les entretiens font apparaître un point à interroger. Alors que le vocabulaire n'est pas évoqué en grammaire, il est pointé comme source d'obstacles dans les autres disciplines et fait l'objet d'une approche différente : vocabulaire en contexte ou séances dédiées avec élaboration de répertoires, ce qui interroge la manière dont pour chacune se construisent les savoirs (lexique intégré dans une globalité textuelle ou considéré comme un outil à construire, au risque de l'étiqetage). Le point aveugle que constitue le lexique en grammaire interroge sur la perception des savoirs grammaticaux par les enseignantes. Les concepts grammaticaux et leur désignation, font-ils l'objet de négociations de manière simultanée ou sont-ils perçus comme exclusivement langagiers?

Par ailleurs, l'entretien conforte une conception du langage qui au fil des interactions langagières, apparaît comme un outil de négociation, de justification et qui suppose la construction d'un point de vue et de positions énonciatives pertinents pour la discipline. Le travail langagier est reconnu comme un travail intellectuel dans toutes les disciplines, qui permet de mettre à distance et de justifier. La mise en œuvre de nouvelles actions langagières, considérée comme difficile au début de la recherche, relève à présent de l'évidence, et semble être une pratique incorporée.

La question de la « transversalité » du langage est abordée en filigrane. En effet, est évoqué le travail langagier des élèves dans plusieurs disciplines. En grammaire comme en géométrie et en numération, l'activité repose sur la mise en œuvre de protocoles qui listent des procédures à verbaliser et mémoriser et qui servent l'argumentation pour valider le savoir. Modélisation des problèmes et schématisation des fonctions de la phrase sont mises en parallèle. En revanche, si le transfert des actions langagières (expliquer, justifier, argumenter) construites en grammaire peut être mis en œuvre dans l'enseignement de l'histoire, il semble pour les enseignantes qu'il soit impossible de s'appuyer sur des procédures. Cette difficulté met ainsi en doute la généralité des modes de négociation et pointe des spécificités disciplinaires, remettant en cause la transversalité du langage.

Pour les enseignantes si le langage sert à penser, il suppose cependant l'inscription des élèves dans chaque CDDS, de manière consciente et volontaire. La verbalisation s'avère l'outil majeur d'externalisation des pratiques dans le mouvement « inter-intra-inter » qui caractérise l'apprentissage.

Bibliographie

- Bakhtine M. (trad., fr, 1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard.
- Bakhtine, M. & Volochinov, V., (1929-77). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Minuit. Grenoble, La Pensée Sauvage, (pp 281-308).
- Bautier E. (2016). *Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ?* Les dossiers des sciences de l'éducation [En ligne], 36 | mis en ligne le 15 juillet 2017, consulté le 13 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/dse/1397> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dse.1397>.
- Bernié, J.-P. (2002). *L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de communauté discursive : un apport à la didactique comparée ?* Revue française de pédagogie, 141, 77-88. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2917>.
- Buléa E., Jusseaume S. (2014). *Figures d'action et interprétation des dimensions didactiques de l'agir enseignant*, Lidil [En ligne], 49, mis en ligne le 25 novembre 2015, consulté le 06 juin 2022. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/3441> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.3441>.
- Desgagné, S., Bednarz, N. (2005). *Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens*. Revue des sciences de l'éducation, 31 (2), (pp. 245-258). <https://doi.org/10.7202/012754ar>.
- Elalouf, M.L., Péret, C., Gourdet, P. (2017). Les pratiques d'enseignement de la grammaire en France. Quels liens entre formation, utilisation des manuels et pratiques effectives ? Dans E., Buléa Bronckart, R., Gagnon. *Former à l'enseignement de la grammaire*, Presses universitaires du Septentrion, (pp.45-67), Éducation et didactiques, 978-2-7574-1494-1. (hal-03168736).
- Gauvin, I., Boivin, M.-C., Lefrançois, P., Duschesne, J., Ouellet, C., Pinsonneault, R., & Simard, D. (2017). Les savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire de futurs enseignants : une porte d'entrée pour réexaminer la formation de l'enseignement. Dans E. Bulea Bronckart, & R. Gagnon, *Former à l'enseignement de la grammaire* (pp. 69-95). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Bruner, J. [avec la collab. de R. Watson] (1983/1987). *Comment les enfants apprennent à parler* (trad. par J. Piveteau et J. Chambert). Paris : Retz.
- Gourdet, P. (2017). *Les exercices à l'école élémentaire et l'apprentissage de la langue : quelle(s) réalité(s) ?*. Repères.
- Gourdet, P. (2020). Evolution des prescriptions sur la grammaire entre 1923 et 2020 : un long fleuve tranquille ? Dans C. Avezard-Roger et C. Cortel, *Connaissances et représentations en grammaire* (pp.13-25), Armand Colin.
- Kervyn, B. (2011). Caractéristiques et pertinence de la recherche-action en didactique du français, Dans B. Daunay & B. Schneuwly (Éd.) *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 194-224). Namur, Presses Universitaires de Namur.
- Jaubert, M., Rebière, M., (2011). « Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? » *Pratiques* 149-150, p. 112-128. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1718>.
- Jaubert, M., Rebière, M., Bernié, J.-P. (2004). *L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle ? Où va-t-elle ?* dans Les cahiers Théodile, n°4, (pp. 51-80).
- Bernié, J.-P., Jaubert, M., Rebière, M. (2008) « Du contexte à la construction du sujet cognitif : l'hypothèse énonciative ». In : Brossard, M. & Fijalkow, J. (dirs.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 123-141.
- Lauzeille, M. (2019). *Réussir en grammaire*, RETZ, (pp. 258-259) Maingueneau, D. (1984). *Genèses du discours*. Bruxelles : Éditions Mardaga.
- Nonnon, E., (1989). Que voudrait "dire aider à comprendre" ? L'étayage de l'adulte dans l'aide à la compréhension. *Spirale Revue de recherches en éducation*, n°1, pp. 25-61. DOI : <https://doi.org/10.3406/spira.1989.1812>
- Pellat, J.-C. (Éd.). (2009). *Quelle grammaire enseigner ?* Fiche 10 Phrase simple phrase complexe, Paris : Éditions Hatier, (pp. 96-105).
- Picot, F., Pignon, M.-L., (2016). *Faire de la grammaire au CM1-CM2*. Canopé Editions.
- Rabatel, A. (2012) « Positions, positionnements et postures de l'énonciateur ». *TRANEL* 56, p.23-42. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00769273>.
- Reuter, Y. (2007). *La conscience disciplinaire, présentation d'un concept*, (pp. 55-71), Education et didactique, vol 1-n°2, Varia.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York, NY : Basic Books.
- Scott, T., Lonni, J.-J. & Mirleau, P. (2014). *La phrase complexe*. CNDP : collection Agir. <https://lesfondamentaux.reseau-canope.fr/video/francais/grammaire/phrase-simple-phrase-complexe/la-phrase-complexe>
- Vygotski, L. (1934/1985) *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris : La Dispute, 3e éd.

Annexe

Guide pour l'entretien semi-dirigé

Vous avez travaillé sur le langage pour enseigner et pour apprendre en grammaire plus particulièrement sur P simple et P complexe.

Avez-vous essayé de transférer sur d'autres objets de la grammaire ?

Quels obstacles éventuels rencontrez-vous ?

Avez-vous l'impression que vous êtes plus attentives aux spécificités du langage en grammaire ? Sur quoi êtes-vous vigilantes ?

Avez-vous l'impression que vos élèves sont eux-mêmes plus attentifs aux spécificités du langage en grammaire ? Donnez des exemples.

Quels besoins de formation ou d'accompagnement complémentaires éventuels identifiez-vous ?

Est-ce que vous transposez le langage pour apprendre dans d'autres disciplines ?

Si oui quelles disciplines et comment ?

Avez-vous l'impression que vous êtes plus attentives aux spécificités du langage dans les disciplines ? (donnez des exemples)

Quels obstacles éventuels rencontrez-vous ?

Quels besoins de formation ou d'accompagnement identifiez-vous ?

En ce qui concerne vos élèves, avez-vous l'impression qu'ils sont eux-mêmes plus attentifs aux spécificités du langage de la/des discipline(s) concernée(s) ?

Autres

Magali Durrieu-Gardelle est enseignante maitresse-formatrice dans le premier degré et réalise une thèse en Sciences de l'Éducation et de la Formation, dans le cadre du Laboratoire Epistémologie et Didactiques Des Disciplines (Lab-E3D) de l'université de Bordeaux, sous la direction de Martine Jaubert. Sa recherche doctorale s'intéresse d'une part à l'oral pour enseigner et pour apprendre dans les disciplines à l'école primaire, plus particulièrement en grammaire, et d'autre part à la formation des enseignants à cet oral de travail et à ses spécificités disciplinaires.

Martine Jaubert est professeure des universités émérite en didactique du français.

Maryse Rebière est maître de conférences honoraire en didactique du français.

Elles ont enseigné à l'INSPE de Bordeaux et continuent de mener des recherches au sein du Laboratoire Epistémologie et Didactiques Des Disciplines (Lab-E3D) de l'université de Bordeaux. Elles s'intéressent tout particulièrement au rôle et au fonctionnement du langage dans la construction des savoirs disciplinaires scolaires. Leurs recherches sont également orientées vers les pratiques enseignantes dans les enseignements du langage oral et écrit et notamment leurs gestes professionnels langagier didactiques.

Cet article a été publié dans le numéro 1/2023 de forumlecture.ch

Sprachliche Praktiken in der Grammatik

Zwei Jahre nach einer kollaborativen Forschung

Magali Durrieu-Gardelle, Martine Jaubert, Maryse Rebière

Abstract

Dieser Artikel enthält die Analyse eines Gruppeninterviews mit vier Lehrerinnen, die zwei Jahre zuvor an einem gemeinsamen Forschungsprojekt über die Sprache (insbesondere die gesprochene Sprache) zum Lernen und Lehren von Grammatik mit Schüler:innen im Alter von 9 bis 11 Jahren teilgenommen hatten. Mit den Interviews sollte ermittelt werden, was sie über diesen spezifischen, vom Alltäglichen abweichenden Sprachgebrauch mitgenommen haben und was sie tun, um sein Erlernen zu fördern und den Schüler:innen die Positionierung ihrer Aussagen im Grammatikunterricht zu erleichtern. Die Analyse bezieht sich auf die Spuren in den Äusserungen der beiden Lehrpersonen, was die Merkmale des Sprechens über Grammatik betrifft sowie auf die Strategien, die sie beim Unterrichten anwenden, und auf ihre Wahrnehmung von schüler:innenseitigen Äusserungspositionierungen im Grammatikunterricht. Wir versuchen zudem, die Selbstpositionierung der interviewten Lehrerinnen in Bezug auf Wissen, Sprache und Grammatik zu identifizieren. Abschliessend fragen wir nach dem Transfer von grammatikbezogenen Unterrichtspraktiken auf weiteres Wissen in der Grammatik und nach der Umsetzung ähnlicher Überlegungen in andere Fächer.

Schlüsselwörter

Sprache des Lernens, Sprache des Lehrens, Grammatik, schulische disziplinäre Diskursgemeinschaft, geäusserte Positionierung.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2023 von leseforum.ch veröffentlicht.

Pratiche linguistiche nella grammatica

Due anni dopo una ricerca collaborativa

Magali Durrieu-Gardelle, Martine Jaubert, Maryse Rebière

Riassunto

Questo articolo presenta l'analisi di un'intervista di gruppo fatta a quattro insegnanti che hanno partecipato due anni fa a una ricerca collaborativa sul linguaggio (soprattutto orale) per l'apprendimento e l'insegnamento della grammatica con allievi di età compresa tra i 9 e gli 11 anni. L'obiettivo dell'intervista consisteva nell'individuare cosa avessero imparato di questo linguaggio specifico, diverso dall'uso quotidiano, e cosa stessero facendo per promuovere l'apprendimento e facilitare il posizionamento enunciativo dei loro allievi in grammatica. L'analisi si concentra sulle tracce che si possono trovare nei loro discorsi sulle caratteristiche di questo linguaggio specifico della grammatica, sulle strategie che applicano per insegnare e sulla loro percezione del posizionamento enunciativo dei loro alunni nella classe di grammatica. Cerchiamo inoltre di individuare il loro posizionamento enunciativo in relazione al sapere, alla lingua e alla grammatica, e concludiamo interrogandoci sul trasferimento delle pratiche costruite per l'insegnamento del sapere grammaticale ad altri saperi della grammatica e sull'applicazione di una riflessione simile ad altre discipline.

Parole chiave

linguaggio per l'apprendimento, linguaggio per l'insegnamento, grammatica, comunità discorsiva disciplinare scolastica, posizionamento enunciativo.

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2023 di forumlettura.ch

Linguistic practices in grammar

2 years after a collaborative research project

Magali Durrieu-Gardelle, Martine Jaubert, Maryse Rebière

Abstracts

This article presents the analysis of a group interview with four teachers who, two years previously, had participated in a collaborative research project involving learners aged 9 to 11 and concerned with language (especially spoken) for learning and the teaching of grammar. The goal of the interviews was to establish what the teachers had understood about this specific use of language – which differs from everyday language usage – and to discover what actions they take to promote its learning and to assist learners in stance-taking in the grammar classroom. The analysis deals with visible features of discourse around grammar in utterances made by the two teachers as well as identifiable strategies they use in teaching as well as their perceptions of student stance-taking in the grammar classroom. We also try to identify the teachers' own stance in relation to knowledge, language and grammar. Finally, we enquire about the transfer of grammar-related teaching practices to other knowledge in grammar and about the implementation of similar considerations in other subjects.

Keywords

Language of learning, language of teaching, grammar, academic discipline discourse community, stance-taking

This article was published in the 1/2023 issue of leseforum.ch