

Analyse des styles ou stratégies d'enseignants dans l'apprentissage grammatical

Philippe Clauzard

Maître de conférences, Institut Coopératif Austral de Recherches en Éducation

(LCF-Icare), Université de la Réunion, ESPE.

Dans le cadre d'une approche « métier », il est observé ce qui particularise le travail des enseignants lors de leçons sur l'étude de la langue en école élémentaire. Un caractère générique permet de modéliser la situation concrète de travail en classe avec la mise à jour d'organiseurs de l'activité d'enseignement. À cette généralité s'ajoute une dimension singulière qui fonde une réponse personnelle à un problème professionnel consistant en « comment faire apprendre la grammaire aux écoliers ? » Une observation fine des interactions de classe qui fondent la coactivité enseignant-élèves permet au chercheur de repérer chez les enseignants des manières personnelles d'agir, d'entraîner les élèves dans la tâche scolaire, d'étayer leurs apprentissages. Cela s'effectue en fonction d'ajustements de situation, de représentations sur la zone de proche développement des élèves, de conceptions personnelles sur l'étude de la langue. Ces stratégies révélées par le chercheur permettent d'appréhender un style d'enseignement de la grammaire.

1. Le contexte d'une activité enseignante organisée

Cette étude repose sur une « approche métier » avec les apports théoriques de la didactique professionnelle (Pastré & al., 2006). Celle-ci postule que l'activité enseignante est organisée. On peut y distinguer le triptyque de Leplat (1997) : tâche prescrite, tâche redéfinie et tâche effective. La tâche redéfinie est la manière dont un enseignant comprend la tâche prescrite selon ses conceptions et les contraintes. La tâche effective est ce qu'il fait réellement en classe (cf. niveau de l'activité). Notons que la tâche de l'enseignant est également de type discrétionnaire (Maggi, Valot, 2003, 2006). En effet, si la prescription enseignante fixe le but, elle laisse l'organisation de l'activité à la discrétion des acteurs. La tâche discrétionnaire relève d'une prescription dite « faible » qui fixe des buts généraux d'enseignement d'objets de savoirs. La réalisation de la tâche scolaire n'est pas détaillée dans chacune des actions successives qu'elle nécessite. La mise en œuvre, la procédure pour parvenir à ces buts est libre, pourvu qu'ils soient atteints. Le métier d'enseignant s'effectue toujours dans la limite d'une enveloppe ou de délimitations que les programmes scolaires fixent. Les enseignants développent dans cette enveloppe une manière personnelle d'enseigner, un style particulier au sein d'une modélisation qui articule un modèle générique (des organisateurs transversaux propres à une didactique disciplinaire) et un modèle singulier (mobilisant

les organisateurs de manière personnelle dans le cadre d'une appropriation singulière). Ce dernier modèle est à la base de stratégies individuelles particulières que le chercheur peut repérer dans l'agir communicationnel des professeurs des écoles. Il montre des liens avec les conceptions des enseignants relatifs à l'apprentissage grammatical.

2. L'objet d'étude

Notre objet est de caractériser par-delà les aspects génériques la pratique singulière d'une activité enseignante observée chez quatre enseignantes lors de séquences d'étude de la langue. Nous sommes préoccupés par le problème que pose l'apprentissage de la grammaire aux professionnels de l'enseignement en école élémentaire. Beaucoup vivent l'étude de la langue comme une véritable « épine dans le pied ». Pourtant, certaines recherches considèrent cet apprentissage à visée métalinguistique légitime et possible, mais fonction de pratique favorable (Boutet, 2005). Cela nous a amenés à saisir une généralité dans la pratique de cet apprentissage.

La pratique singulière du faire apprendre la grammaire en école élémentaire s'appuie sur les concepts organisateurs que sont la secondarisation, redéfinie par Goigoux et Bautier (2002), suite aux travaux de Bakhtine sur les notions de genres de discours premiers et de genres de discours seconds (Bakhtine, 1984), et l'épisode de glissement conceptuel, un observable dans les corpus qui marque un changement de dimension dans le discours grammatical, un geste qui permet pour le professeur de piloter la formation de concept en étude de la langue (Clauzard, article à paraître). Secondariser, pour nous, c'est travailler à dépasser un référencement sémantique en différant momentanément le sens immédiat, de manière à objectiver la langue, la considérer comme objet d'étude dans un laboratoire d'investigation linguistique. C'est extraire la phrase du contexte textuel pour mieux en appréhender le fonctionnement, passer de la langue outil de communication à la langue objet d'étude. Il s'agit d'un processus de décontextualisation - recontextualisation, tel que Brossard (2004) le définit, lequel processus engendre les déplacements cognitifs (ou glissements conceptuels) attendus. Cette transition s'effectue progressivement, et nous avons observé que chaque enseignant y apporte son style. Nous allons tenter de décrire et qualifier cette « stylisation », en partant des interactions de classe et des conceptions des enseignants sur la grammaire. Il nous semble intéressant d'aller regarder comment les enseignants se débrouillent et sortent d'une

certaines impasses (comme ils l'ont implicitement dit dans nos entretiens) afin de résoudre à leur façon cette problématique professionnelle.

3. Recueil des données

L'analyse des stratégies individuelles nous amène à choisir des situations similaires de manière à mieux les comparer. Pour ce faire, nous nous concentrons sur quatre leçons observées dans quatre classes différentes d'enseignantes, concernant l'identification du GNS (groupe nominal sujet), au cours élémentaire (CE1/CE2). Le recueil des données s'est effectué auprès d'enseignants volontaires dans le cadre d'une recherche doctorale aux objectifs plus larges. C'est dans un panel de plus d'une quinzaine d'enseignants que nous avons sélectionné quatre protocoles dont l'objectif scolaire d'apprentissage était « le sujet dans la phrase ». À la lecture des verbatim, il nous est apparu intéressant de les comparer afin de cerner le style personnel d'enseignants, appliqué à des gestes professionnels dans des leçons de grammaire. De manière à saisir l'activité enseignante dans toute son épaisseur, la tâche scolaire n'était pas commandée. Les pratiques d'enseignement sont usuelles. Seul, le fait d'être enregistré pour regarder et commenter le film de son action était nouveau pour les professeurs, tout comme la possibilité d'une expression libre hors de tout cadre normatif, hors de tout jugement. En effet, s'ajoutait le recueil de leurs impressions et de leurs conceptions sur la grammaire et leur pratique d'enseignement grammatical au moyen de la technique de l'autoconfrontation simple. Comprendre la singularité de gestes nous permet de contribuer d'une certaine manière à l'étude du problème professionnel que pose l'enseignement de l'étude de la langue.

4. Analyses et comparaisons des pratiques

Cette analyse s'effectue à partir des travaux de Bucheton (2009) qui nous ont permis de comprendre le concept de gestes professionnels. Dominique Bucheton le définit comme une action « pour faire agir ou réagir l'autre » selon certaines préoccupations. Ce geste s'adresse aux élèves, il est tourné vers l'action. On peut aussi le considérer comme un geste d'ajustement à la variabilité des situations de classe. L'essentiel est ici de saisir une intelligibilité de l'étayage des épisodes de glissement conceptuel, en examinant comment chaque enseignant opérationnalise le glissement conceptuel ; et de quelle façon qualifier sa stratégie.

■ La tâche scolaire, l'opération grammaticale

Les enseignantes observées présentent toutes comme tâche scolaire un traitement grammatical d'un corpus donné. La tâche sollicite chez les élèves une pensée grammaticale de la phrase qui oblige à différer le sens pour observer et comprendre la forme. Cette tâche semble avoir pour fonction d'enrôler les élèves dans une réflexion métalinguistique. Nous sommes tenté d'employer la métaphore d'opération grammaticale dans la mesure où les élèves doivent modifier leur approche de la langue. Ils doivent viser dans leur réflexion une nouvelle dimension du langage, plus formelle, plus ou moins proche du métalinguistique. Ce changement de dimension n'est pas sans difficulté pour les élèves : en ce sens, une véritable opération cognitive s'exerce. Pour ce faire, toutes les enseignantes, si elles partagent le même objet d'apprentissage, n'utilisent pas des procédures identiques. Elles leur sont propres et nous apparaissent comme des artefacts didactiques qui étayent la tâche de l'élève pour réussir à identifier le sujet d'une phrase. Ainsi, pour Évelyne, il s'agit d'utiliser une procédure d'interrogation textuelle et de pronominalisation pour voir si la segmentation phrastique en thème/rhème fonctionne, pour la collègue Julie une procédure de mise en relief sémantique du type « *c'est hum, hum... qui* ». Une autre enseignante, Virginie, préfère opérer avec une procédure de mise en relief par le soulignage des segments nominaux qui demandent une attention particulière pour faciliter le travail des élèves, une forme de travail « pré mâché » par l'enseignante, une forme de surétayage. Pour notre dernière praticienne, Marie, 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. Il s'agit bien, dès lors, d'une activité d'étayage d'un glissement conceptuel, d'un glissement dans la formation d'un concept spécifique à chacune des enseignantes. Il existe ainsi une relation directe entre la nature de la tâche scolaire, la procédure convoquée et le mode d'étayage qui va avec, influencé par les conceptions des enseignantes sur la grammaire, comme nous le verrons plus loin. Notons que certaines procédures appellent des gestes d'étude automatisés qui induisent une analyse purement sémantique. On reste à un niveau premier de l'étude de la langue : celui d'une compréhension sémantique (« Qui est-ce qui ? Qui c'est qui ? »). D'autres procédures engagent vers un niveau supérieur d'analyse au moyen de procédés linguistiques comme la pronominalisation.

■ **La phrase problème, support de la tâche**

Toujours dans l'esprit métaphorique d'opération grammaticale, nous pensons l'étude de la langue en termes d'opérations, de problèmes, de

situations problématiques que posent la langue et son traitement grammatical. Nous avons observé que la tâche scolaire repose dans la plupart des leçons sur des phrases choisies par l'enseignante par leurs caractéristiques et souvent leur singularité. Il peut s'agir de phrases typiques (avec leur forme canonique en sujet verbe et complément) ou de phrases atypiques (avec par exemple un sujet apparent). Ces phrases sont le support à des tâches scolaires de manipulation de la langue et de réflexion sur ses aspects formels. On pourrait parler de « phrase amorce » ou de « phrase problème », car nous pensons qu'il s'agit d'un vrai problème à résoudre : comprendre le fonctionnement d'une phrase. Les phrases problèmes résolues peuvent devenir exemplaires d'un fonctionnement de la langue au terme d'un travail d'institutionnalisation en fin de séquence. En CE1, Évelyne 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. L'enseignante Julie (en CE2) présente l'étude de phrases atypiques (« Un peu de silence. Quelle horreur ! Défense de fumer. J'aime le jambon et la saucisse. ») qui pourrait peut-être faire davantage l'objet d'un apprentissage au cours moyen, même si le CE2 est une classe charnière. En CE2, Virginie utilise des phrases aux structures plus habituelles, mais non simples (« Grand Féroce part à la chasse. Grand Féroce rugit. »). La première présente un GNS sous la forme d'un nom commun assez particulier (issu d'une lecture suivie) constitué de deux adjectifs et la seconde phrase présente un GV réduit à son seul verbe. L'enseignante Marie, en classe de CE1, propose une phrase à la structure simple (« Nous allons au cinéma »), sur laquelle des élèves butent toutefois parce que la stratégie de reconnaissance « automatiquement » thématique du sujet ne fonctionne plus avec cette phrase, lorsque le pronom remplace l'usage habituel du nom. Dans ces quatre protocoles, nous remarquons que les phrases problèmes, 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 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 problème est une variable qui détermine la stratégie de l'enseignant. Elle mobilise selon sa structure prototypique ou atypique des cognitions et didactiques différentes.

■ **L'adaptation de l'étayage**

Une adaptation de l'étayage s'opère selon le niveau de conceptualisation grammaticale atteint par les élèves. L'étayage est toujours un défi pour trouver le juste équilibre entre l'adaptation à l'élève et le respect d'un format de raisonnement souhaité. Il y a toujours une tension. Trouver la procédure efficace caractérise le travail des enseignantes. Chaque praticienne adopte un étayage singulier que l'on peut retrouver dans les grandes classes de gestes professionnels. Nous avons fait appel aux concepts développés par divers auteurs qui nous paraissent des critères pertinents pour lire et comprendre les formes d'étayage dans une situation d'enseignement-apprentissage dont la trame évolue depuis un tissage avec les séances précédentes, vers des interactions produisant quelques approfondissements au moyen de réductions de la difficulté et de questionnements inducteurs au sein d'une atmosphère de classe favorable à des apprentissages efficaces.

☒ *Tissage avec les savoirs déjà là (Bucheton, 2009)*

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. Elle interroge : « *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 ? » L'enseignante fait appel aux souvenirs des élèves, aux 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. Marie fait aussi appel aux souvenirs des élèves. Constatant un obstacle dans la compréhension, elle tente de réduire la complexité de l'exercice 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 ?* » Julie 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...* ». Les élèves ne sont pas « un terrain vierge » de

connaissances : un tissage avec des acquis antérieurs est facilitateur pour faire apprendre. Une habileté enseignante semble résider dans ce geste professionnel de tissage auquel les enseignants débutants n'accordent pas nécessairement toute son importance.

☒ *Focalisation approfondissement (Bucheton, 2008)*

Nous relevons chez Évelyne comme illustration d'une dynamique de focalisation approfondissement : « *Est-ce que ça suffit enfants ?* » Virginie développe un nombre important de « focalisations approfondissements » pour étayer sa didactique : « *C'est un groupe. Ça, 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 un approfondissement focalisation sur sa fonction : « *Le groupe sujet, il sert à quoi ? D'accord, il y a des noms, mais il sert à quoi ?* » Marie focalise sur la réponse attendue des élèves avec « *alors qui est-ce qui (fait l'action) ?* », de façon à achever la résolution du problème phrastique. Pousser les élèves à approfondir leur réflexion en signalant des éléments pertinents, les conduire à des raisonnements visés caractérise ce geste.

☒ *Réduction de la difficulté (Bruner, 1983)*

Julie écarte la difficulté en réduisant le degré de complexité du travail proposé, prenant à sa charge une 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 et faire partager ses conceptions ou avis personnels sur la grammaire. Cette manière de procéder conduit à demeurer à un niveau inférieur de réflexion métalinguistique. L'analyse grammaticale ne prend pas tout son essor si la prise en charge de la difficulté par l'enseignante est trop forte.

☒ *Questionnement inducteur (Clauzard, 2008)*

Nous remarquons deux types de questionnement qui induisent du

développement dans l'apprentissage. Nous les retrouvons dans plusieurs corpus.

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 Marie : « *Par exemple dans la phrase, euh, D "nous allons au cinéma", est-ce que c'est le cinéma qui fait l'action?* » L'enseignante 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'Évelyne, 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...* » Cette induction conduit les élèves à des invalidations et corrections.

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'Évelyne : « *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 Julie 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.

Les questions inductrices ont également un rôle maïeutique évident avec la caractéristique du levier afin que la séance ne stagne pas, que les apprentissages se poursuivent.

Atmosphère (Bucheton, 2009)

Adapter l'étayage suppose aussi de convoquer des gestes professionnels qui maintiennent une atmosphère de travail agréable et efficace. Ainsi, la formulation de Julie montre une spontanéité dans les propos (qui peut surprendre) mais n'en détend pas moins l'atmosphère de classe : « *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 diminue aussi la difficulté cognitive tout en exprimant certaines conceptions de la grammaire (sous-catégorie de Bucheton : « spontanéité »). Cette parole n'est pas loin de sa posture relativement « impatiente ». Nous remarquons des formes de « gratifications » avec 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 posture aidante. De temps en temps, au regard du film de sa classe, Évelyne 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 »). Il apparaît également un « rappel à l'ordre » : « *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 !* ». Marie contrôle les exercices des élèves, rectifie leurs erreurs, lors de ses déplacements entre les groupes. Cette posture correspond à la sous-catégorie de Bucheton (2009) « parcours du combattant ». L'enseignante prend des indices sur la réflexion des élèves lors de ses déplacements, de manière à pouvoir s'adapter, ajuster sa didactique selon une posture « adaptative ».

5. Études des conceptions des enseignants

Les conceptions des enseignantes observées sur la grammaire nous renseignent sur leurs choix didactiques. Une nouvelle intelligibilité de leur agir professionnel nous est offerte: leurs conceptions l'influent et le nuancent. Les propos des enseignantes portent des jugements sur des pratiques plus appropriées à l'âge des élèves. Des prises de position et des choix didactiques sont avancés. Une accentuation sur la construction conceptuelle, au moyen de stades intermédiaires à l'instar de ce que l'on examine avec le concept d'interlangue, est suggérée avec l'idée de « construction d'une maison ».

☒ Jugement d'une pratique trop exigeante

L'enseignante Virginie pense que « *les enfants ne sont pas assez mûrs* » pour « faire » de la grammaire. Il manque des prérequis comme « *bien comprendre, bien lire un texte* ». Les connaissances grammaticales à enseigner sont trop complexes. Une grammaire implicite lui semble plus appropriée afin d'améliorer la compréhension de textes. On peut

attendre le CM1 pour faire réellement de la grammaire. Ce qui la conduit à des formes de « sur-étayage » en réduisant la complexité de la tâche scolaire (avec des groupes nominaux présoulignés). La grammaire paraît aussi selon Évelyne trop difficile pour les jeunes élèves : « *La grammaire, on ne se rend pas compte de la difficulté, de ce que ça peut être très difficile pour un enfant de sept ans. Qu'est-ce que ça veut dire pour un enfant de sept ans?* » Elle considère l'abstraction grammaticale comme un obstacle : « *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.* » 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.* » Ses élèves lui semblent trop jeunes pour aller au CE1 plus avant dans la découverte d'une métalangue appropriée. Nous observons toutefois dans ses actes de médiation une volonté de conduire les élèves à effectuer un « pas de côté » par rapport à la sémantique, de les amener à se questionner *via* les procédures grammaticales, même implicitement.

☒ *Défense d'une didactique d'imprégnation*

La conception grammaticale de Julie sur la grammaire est plutôt négative. 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, un versant « utilitaire » : « *(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 ne sont pas très pertinentes.* » L'approche théorique de la langue française lui semble vaine, pas opératoire. Le développement d'un modèle cognitif sur une pratique est remis en question. Est-il utile d'apprendre ce que l'on sait déjà, qui n'est pas de nécessité première. À son avis, connaître ce qu'est un adverbe « *n'aide pas du tout à parler mieux, ni à écrire mieux, pas du tout.* » Elle pense cette démarche plus handicapante que développementale. D'évidence, ses conceptions sont très influencées par une scolarité personnelle qu'elle ne cache pas. Son enseignement nous semble fort influencé par ses conceptions négatives : « *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* ». Son propos est à rapprocher de sa didactique qui fait le choix d'intéresser les écoliers aux « cas particuliers » (des cas limites ?), aux situations langagières qui ne rentrent pas – du moins d'emblée – dans le cadre académique de la grammaire. Son refus de « faire de la grammaire » la conduit à préférer

faire étudier des phrases atypiques complexes au regard des formes canoniques usuelles de la grammaire scolaire. Néanmoins, nous observons des écoliers qui réfléchissent peut-être davantage sur la langue, avec toutefois le risque de peser négativement sur leurs représentations de l'étude de la langue, voire de la rejeter.

Option d'un apprentissage progressif de la grammaire

L'enseignante Marie conçoit l'apprentissage grammatical comme nécessaire. Cela étant, il se doit d'être structuré et progressif. 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 construit par paliers, quitte à affiner ultérieurement la conceptualisation. Cela renvoie, à certains égards, au système transitoire que se crée tout apprenant : un « entre les langues » ou une forme d'« interlangue », instaurant une langue intermédiaire construite pas à pas, d'approximations à certitudes. Sa vision positive de la grammaire et de son apprentissage tranche d'avec celle de ses collègues. Cette vision influe nettement sur sa pratique d'enseignement ouverte à tous les possibles en termes d'ajustements aux contenus et aux aptitudes des élèves.

Ces conceptions influencent les manières d'enseigner la grammaire, de conduire les élèves dans une étude de la langue. Nous les retrouvons clairement dans les verbalisations de Julie avec « *c'est gonflé* » renvoyant à une certaine représentation de la grammaire qui s'éclaire lorsqu'on connaît l'avis de l'enseignante pour laquelle faire de la grammaire est peu opératoire. Une grammaire dont l'enseignement paraît trop prématuré conduit à un *surétayage* de l'apprentissage grammatical chez Virginie. Une didactique lointaine de celle d'une enseignante comme Marie, convaincue, qui pense l'étude de la langue comme une construction conceptuelle où la progressivité est importante. Nous inférons que ces conceptions façonnent le style d'enseignement des professionnels de l'apprentissage.

6. Discussion sur les « stratégies » observées

Nous caractérisons comme suit quatre stratégies ou manières d'agir des enseignantes observées. Nous parlons de stratégie bien que celle-ci ne soit pas consciente chez les enseignantes. Il s'agit bien pour nous d'une reconstruction *a posteriori*. Ces stratégies ne sont pas exhaustives, il ne

s'agit pas d'un panel des possibles. Pas plus d'un référentiel de « bonnes pratiques ». Cette typologie n'est pas figée dans le marbre de la classification, car nous savons que rien n'empêche un enseignant à « stratégie adaptative » d'adopter selon les circonstances de la classe une perspective maïeutique. Bien plus, nous anime l'idée de saisir comment s'expriment et se développent en classe des manières ou des styles d'enseignement. Nous ne présentons qu'une photographie de « stratégies », significatives d'un style, dont la genèse nous intéresse en fonction des conceptions des enseignants, des gestes professionnels convoqués et des situations d'apprentissage, ici la médiation grammaticale en école élémentaire.

Virginie développe une stratégie « *surétayante* », avec sa procédure de mise en relief par soulignage des groupes syntaxiques qu'elle effectue à la place des élèves. Le travail prémâché par l'enseignante, et le mode de régulations fondé sur la sélection des remarques des élèves, dont le contenu entretient son propos, indiquent la volonté constante de l'enseignante de réduire la complexité des apprentissages grammaticaux. Les structures « communes » des phrases proposées à l'étude grammaticale et les tissages avec des savoirs antérieurement acquis y participent également. Le soulignage comme les régulations sont des accompagnements, des aides très (trop ?) importantes à l'apprentissage.

Julie 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. Nous en avons l'illustration, lorsque 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. Cela réduit pratiquement la leçon à un jeu de devinettes.

Marie montre une stratégie « *adaptative* » 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 didactique », au sens de Sensevy (2007).

Évelyne présente une stratégie « *maïeutique* », fondée sur l'art de questionner. L'enseignante 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'étaillage 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 étaillage dans les interactions. La succession de plusieurs procédures liée à la consigne de travail (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) gouverne 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 se peut les élèves de la sémantique, même si une instance de validation sémantique ou un sentiment de grammaticalité est en définitive appelé. On pourrait dire que si le principe d'apprentissage grammatical est de s'abstraire de la sémantique afin de provoquer une réflexion métalinguistique, la sémantique revient toujours par la fenêtre comme instance de validation. L'abstraction est relative lorsqu'on travaille sur la phrase.

Photographie de stratégies significatives d'un style

Stratégie adaptative : 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 les apprentissages...

Stratégie surétayante: attitude de soutien extrême avec la création d'un environnement didactique qui réduit l'investissement cognitif des élèves, de par une prise en charge excessive de la difficulté...

Stratégie maïeutique : attitude consistant à étayer de près les interactions avec une régulation importante qui vise le questionnement des élèves, afin qu'ils résolvent par eux-mêmes le problème posé pour apprendre...

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. Elle est une réponse personnelle à un problème professionnel d'enseignement, en fonction de la situation de classe et des conceptions personnelles. Elle révèle une appropriation individuelle d'un modèle générique de la situation d'apprentissage, la construction d'un modèle propre pour agir, l'existence d'un répertoire de ressources pour faire face à la complexité du métier. Les enseignants acquièrent un modèle cognitif (ou académique) de la situation d'enseignement-apprentissage pendant leurs années de formation à leur métier. Ce modèle servira d'assise à ce que Clôt appelle le « genre » : une base commune de pratiques et d'expériences transmises comme une forme d'héritage collectif. Les diverses confrontations des praticiens de l'enseignement avec les situations d'enseignement-apprentissage les conduisent à prélever dans leur modèle cognitif des éléments pertinents afin d'accroître leur efficacité professionnelle. Ils développent selon les termes d'Ochanine un modèle opératif (une déformation relative du modèle académique) où les modalités des activités d'enseignement dans ce qu'elles comportent de stable et d'invariant (en termes d'organiseurs de l'activité) se redéfinissent. Les professeurs ne retiennent que les points saillants pour guider une action efficace, à la manière des médecins qui réaménageaient leurs modèles du schéma corporel en ne retenant que les éléments constitutifs de leur préoccupation médicale, quitte à déformer le dessin canonique anatomique, dans une perspective d'efficacité (Ochanine). En quelque sorte, les praticiens de l'enseignement stylisent à leur manière (selon leurs conceptions, leurs bagages universitaires, leurs expériences, leurs connaissances de leurs élèves) le caractère générique de l'action d'enseigner. Les enseignants singularisent cette généralité dans une manière opératoire et personnelle de finaliser leurs objectifs d'apprentissage. À la base de quoi, ils élaborent des stratégies d'intervention dans leurs classes. Le style est le pendant du genre, le retravail du genre, un intercalaire social comme le spécifie Clôt (2002). Le style exprime une singularité de l'agir professionnel. Nous voyons dans nos protocoles une enseignante qui montre une didactique flexible, ajustée aux réactions des élèves, une autre enseignante qui adapte sa didactique à l'âge des élèves optant pour un jeu de questions-réponses,

fortement guidé selon les règles de l'art maïeutique. Deux autres praticiennes présentent une manière d'enseigner impatiente ou surétayante, en phase avec leurs conceptions sur l'apprentissage grammatical. Nous pouvons conclure que le style offre de la marge au sujet enseignant. Il le soustrait aux rigidités opératoires de la situation, il ouvre les champs du possible. Il assure une souplesse et de la plasticité dans l'exécution de l'action professionnelle. Il permet la reprise en main de son activité dans les situations de tension, dans des situations critiques. Il permet de tirer le meilleur parti possible de la situation de travail favorisant l'usage de schèmes d'adaptation. On peut se dire qu'il signe d'une certaine façon la qualité du travail et son efficacité, car il permet de s'affranchir des déterminants de la situation en renouvelant les présupposés génériques de l'activité. Le style singularise et adapte l'activité.

À la suite de ces propos, nous sommes tenté de considérer les « stratégies » exposées comme une illustration d'artefacts disponibles pour s'adapter aux situations de classe. Ce sont des outils développés par les enseignants pour répondre aux situations générées par la réaction des élèves : des schèmes d'adaptation. Au final, ces stratégies observées ne seraient-elles pas des stratégies de résolution du problème professionnel que pose l'enseignement de la grammaire, dont les attendus scolaires demandent de la clarification (Clauzard, à paraître) ? En définitive, il apparaît que la situation construite d'enseignement-apprentissage génère la plupart du temps un système de tensions (nées des contraintes du contrat didactique) qui appelle un système de transactions et d'ajustements (face aux interactions de classe, aux rétroactions des élèves), dans une perspective d'équilibre pour faire apprendre.

Conclusion provisoire

Le métier d'enseignant représente une activité professionnelle particulièrement difficile à analyser : si la place des savoirs à transmettre occupe une position importante, c'est en même temps un métier très empirique constitué de tâches prescrites très générales, de compétences mobilisées acquises sur le tas, de savoirs d'action non conscients et assez nombreux. Aussi, il apparaît essentiel de repérer les éléments organisateurs de l'activité d'enseignant, qui guident l'action du professeur. Cela permet de mesurer la part de généricité des actions

d'enseignement, une partie stable de gestes professionnels sur lesquels s'appuyer – et une partie plus instable, dans la lecture des diverses pratiques d'enseignement, qui forme la part de singularité de l'agir enseignant. Chacun enseigne selon l'évolution de la situation, son répertoire de schème, son portefeuille de stratégies, ses conceptions et sa personnalité. Aux côtés d'aspects de didactique grammaticale, une entrée « métier » par les invariants communs et les stratégies personnelles favorisent une intelligence de l'agir de l'enseignant, en vue de formation. Une telle approche permet de comprendre l'adaptation « locale » de l'enseignant selon les contraintes situationnelles et cognitives, et selon le sujet qui enseigne. Les schèmes d'adaptation défendus par Altet soulignent parfaitement la recherche personnelle d'un équilibre entre un ensemble de logiques en tension, des logiques pédagogiques, didactiques, épistémiques du côté enseignant, et des logiques psychologiques et sociales du côté de l'élève (Altet, 2008). La pratique enseignante est toujours en tension. L'enseignement dépend en effet des actions et des rétroactions des sujets en présence. Ce qui crée une incertitude constitutive du « faire classe ». L'enseignant va tendre à réduire cette incertitude, à gérer l'imprévu en construisant des schèmes d'adaptation comme réponses à la variabilité des situations de classe : ce sont des stratégies qui lui permettent de s'arranger d'une improvisation qui serait autrement subie. Cet « arrangement-improvisation » (Yinger, 1986) convoque nécessairement des invariants du sujet (Vinatier, 2009). Ces derniers sont l'expression d'une dimension opératoire de la personnalité des sujets au travail. Ils sont la part du sujet (liée à sa personnalité, ses conceptions, son expérience, ses compétences), qui engage des ressources adaptatives en lien avec des invariants de la situation que sont les caractéristiques essentielles du métier, comme les connaissances pédagogiques et didactiques, ainsi que les techniques nécessaires à la conduite d'une séance d'apprentissage en classe. Ces deux invariants dialoguent en situation. Ils articulent l'implication subjective du sujet et les déterminants objectifs de la situation. Ils soulignent une certaine manière d'élucider des tensions, un style dans le processus de conceptualisation des personnes en situation de travail.

Notre conclusion demeure provisoire : bien des zones d'ombre sont à éclairer, bien des savoirs cachés de l'agir professionnel des enseignants sont à révéler, bien des genres communs de pratique et des styles singuliers sont à comprendre.

Bibliographie

- BAKHTINE M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard/NRF.
- BAUTIER E. & GOIGOUX R. (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de pédagogie*, n°148, p.89-100.
- BOUTET J. (2005), « Pour une activité réflexive sur la langue », *Le Français aujourd'hui*, n°148, Linguistique et étude de la langue, p.65-74.
- BROSSARD M. (2004), *Vygotski, lectures et perspectives de recherches en éducation*, Lille, Septentrion.
- ALTET M. (2008), « Tensions, régulations et ajustements dans les pratiques enseignantes : analyse de la dynamique des interactions maître-élèves observées dans un débat scientifique en cycle 3 », *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, I. Vinatier & M. Altet (coord.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.47-56.
- BRUNER J. (1983), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BUCHETON D. (2009), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octares.
- CLAUZARD P. & VEYRUNES P. (2007), « Analyse croisée d'une séance de grammaire au cycle 2 », *Recherche et Formation*, n°56, p.109-120.
- CLAUZARD P. (2008), *La médiation grammaticale en école élémentaire, éléments de compréhension de l'activité enseignante*, Thèse de doctorat, CNAM Paris.
- CLOT Y. (2002), *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.
- NUMA-BOCAGE L., CLAUZARD P. & PASTRE P. (2012), « Activité enseignante et didactique professionnelle : analyse de la coactivité en situation scolaire », *Observer les pratiques enseignantes*, M. Altet, M. Bru & C. Blanchard-Laville (coord.), Paris, Harmattan, p.207-221.
- LEPLAT J. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MAGGI B. (2003), *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*, Toulouse, Octares.
- OCHANINE D. (1981), *L'image opérative*, Recueil de textes, doc ronéo, Laboratoire de Psychologie du Travail.
- PASTRE P., MAYEN P. & VERGNAUD G. (2006), « Note de synthèse, la didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n°154, p.145-198.
- SENSEVY G. & MERCIER A. (2007), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- VALOT C. (2006), *Conférence sur la métacognition. Séminaire doctoral de didactique professionnelle*, Paris, Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM).
- VINATIER I. (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- YINGER R.J. (1986), "Examining thought in action: a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching", *Revue Teaching and teacher Education*, n°2, p.263-282.