

CONCLUSION

Nous allons reprendre ici, comme synthèse, l'ensemble de nos résultats et ouvrir notre problématique vers des horizons de développement de la conceptualisation et de formation professionnelle des enseignants. Nos conclusions sont vraisemblablement provisoires, puisque nous avons accédé à dix-huit pratiques enseignantes qui ne sont pas forcément représentatives de l'ensemble des classes de grammaire sur l'hexagone. Nos conclusions sur la manière d'entreprendre la médiation grammaticale relèvent donc de nos observations, cela étant, plus ou moins généralisables, dans l'état actuel de notre recherche en ce domaine.

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. C'est un métier où l'agir communicationnel prime, les échanges de parole sont très nombreux (d'où le recours dans certaines études à la pragmatique linguistique pour analyser certains protocoles). C'est un métier qui vise la formation des individus, une fonction sociétale essentielle.

L'activité enseignante relève d'une double temporalité : elle porte à la fois sur du court terme et sur du long terme. C'est à la fois la gestion d'une heure de cours et l'assimilation d'un savoir par des élèves dont l'évaluation exige un trimestre, une année scolaire, l'ensemble d'un cycle sur plusieurs années. En ce sens, l'école est un lieu où est prise en charge la conceptualisation, un espace de transactions maître-élèves, élèves-savoirs, réussite et compréhension. On y distingue les temps didactiques et les temps cognitifs, lesquels ne se superposent pas. Pas plus, ne coïncident les activités scolaires et la conceptualisation, car la tâche scolaire est un prétexte (une activité productive) à l'activité constructive d'apprentissage. Un prétexte cependant nécessaire et incontournable. Il s'agit de viser un but d'apprentissage-développement par le truchement d'une tâche qui le suscite. L'enrôlement dans la tâche, la définition du jeu, les régulations lors des manipulations ou des exercices ne sont aussi que des moyens au service d'un apprentissage, qui donnent sens aux activités scolaires qui en sont dépourvues en elles-mêmes. Les buts de l'activité constructive de développement sont trop lointains ou aléatoires pour être des éléments régulateurs de l'activité enseignante ; c'est paradoxalement la tâche scolaire qui sert de régulation aux activités de classe, non l'apprentissage produit, in fine.

Avec Pastré, nous pensons que l'objet placé dans les interactions de classe entre le professeur et les élèves semble un objet « hybride » avec deux faces : une face « connaissance » qui correspond aux régularités ou procédures permettant aux élèves de réussir sans forcément comprendre, et une face « savoir » où le maître va effectuer une proposition de tâches suffisantes pour mobiliser le savoir visé comme moyen le plus efficient et évident pour résoudre le problème posé et obtenir une parfaite adéquation entre la réussite et l'assimilation d'un savoir.

Notre recherche a tenté d'éclairer les « épisodes de glissement conceptuel » dans lesquels les professeurs des écoles développent à ces instants-là un agir « critique », une « compétence critique » qui va permettre une adéquation entre la réussite et l'assimilation du savoir. C'est un « geste professionnel » particulier : un geste de conduite au glissement conceptuel qui est un geste professionnel d'étayage.

Les gestes professionnels des enseignants sont des outils d'ajustement à la situation de classe. Ils sont pilotés et régulés par des logiques identitaires des sujets et des logiques configurationnelles des savoirs. Ils prennent sens au sein d'un dispositif didactique mené dans un environnement dynamique ouvert¹, qui est structuré par la tâche scolaire qui pilote la classe² (une interface entre gestions de classe et gestions des savoirs), des savoirs didactiques³ transposés, planifiés, organisés, redéfinis selon les caractéristiques des écoliers et de la classe, et un agir communicationnel⁴ dont les interactions maîtres/élèves structurent une dynamique d'apprentissage avec ses phases de rupture et de bonds cognitifs dans une perspective de co-activité maître/élèves, de co-procédure, de co-construction du savoir.

L'analyse du travail enseignant ne peut se penser sans une analyse des gestes professionnels. Schneuwly⁵ considère ces gestes, fondateurs de l'activité enseignante, comme une porte d'entrée pour analyser les objets enseignés, et du coup, selon les attitudes adoptées par les professeurs, inférons-nous, pour analyser leur professionnalité. Car le but de l'enseignement se trouve dans la construction par l'élève d'un objet (de savoir) enseigné en un objet (de savoir) appris. La didactique du maître n'est pas pensable sans prise en compte de la structure d'un savoir comme facteur essentiel. La question est d'analyser les pratiques d'enseignement du point de vue des contenus enseignés.

→ *Eléments de compréhension de la didactique grammaticale en école élémentaire*

Nous résumons notre caractérisation de la médiation grammaticale en école élémentaire, en ces termes généraux :

→ *relevant d'hypothèses générales, d'après la didactique professionnelle, nous observons :*

- Un genre commun à l'enseignement de la grammaire: un jeu d'apprentissage de la grammaire qui est un genre partagé par les maîtres de grammaire,
- Une structure conceptuelle de la situation organisée par deux concepts :
 - le concept organisateur de glissement conceptuel,
 - le concept organisateur d'ajustement.

¹ Notion empruntée à Janine Rogalski, utilisée en psychologie ergonomique pour signifier le caractère contextuel, dynamique, interactionnel de l'activité d'enseignement...

² Voir au chapitre 1 les thèses développées par J.J. Maurice sur la tâche scolaire.

³ Selon Bucheton : « Une didactique disciplinaire a pour objet de modéliser les meilleures conditions pour faire acquérir à des sujets des objets de savoir qu'elle étudie, identifie, questionne », in Lenoir, Pastré « Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat », 2008, à paraître, p. 286.

⁴ Nous empruntons la notion d'agir communicationnel à Habermas. Elle coordonne les interactions sociales par le biais de la négociation ou de la renégociation de la situation. L'agir communicationnel est le moyen par lequel on cherche à s'entendre avec autrui de manière à interpréter ensemble une situation et à s'accorder mutuellement sur la conduite à tenir. Cet agir communicationnel est structurant dans la situation de classe où les protagonistes ont à reconnaître leur statut différent et à négocier un contrat didactique que le maître passe avec les élèves. L'agir communicationnel s'oppose à l'agir stratégique par lequel on tente d'exercer une certaine influence sur l'autre. La définition de la situation de classe doit être commune à tous les participants, sans quoi, il n'y a pas de didactique fiable. L'influence du maître est de l'ordre d'une relation d'aide ou d'étayage...

⁵ Schneuwly Bernard, Jacquin Marianne, Haller Sylvie et Toulou Simon, La question de l'unité d'analyse et les pratiques d'enseignement – séquence didactique et objet enseigné Communication au colloque « Apprendre et former entre l'individuel et le collectif », Sherbrooke, 9 et 10 octobre 2007.

- Des stratégies individuelles pour faire apprendre la grammaire en école élémentaire (en lien avec des représentations personnelles et un bagage syntaxique), qui trouvent leurs origines dans les modèles opératifs des acteurs.

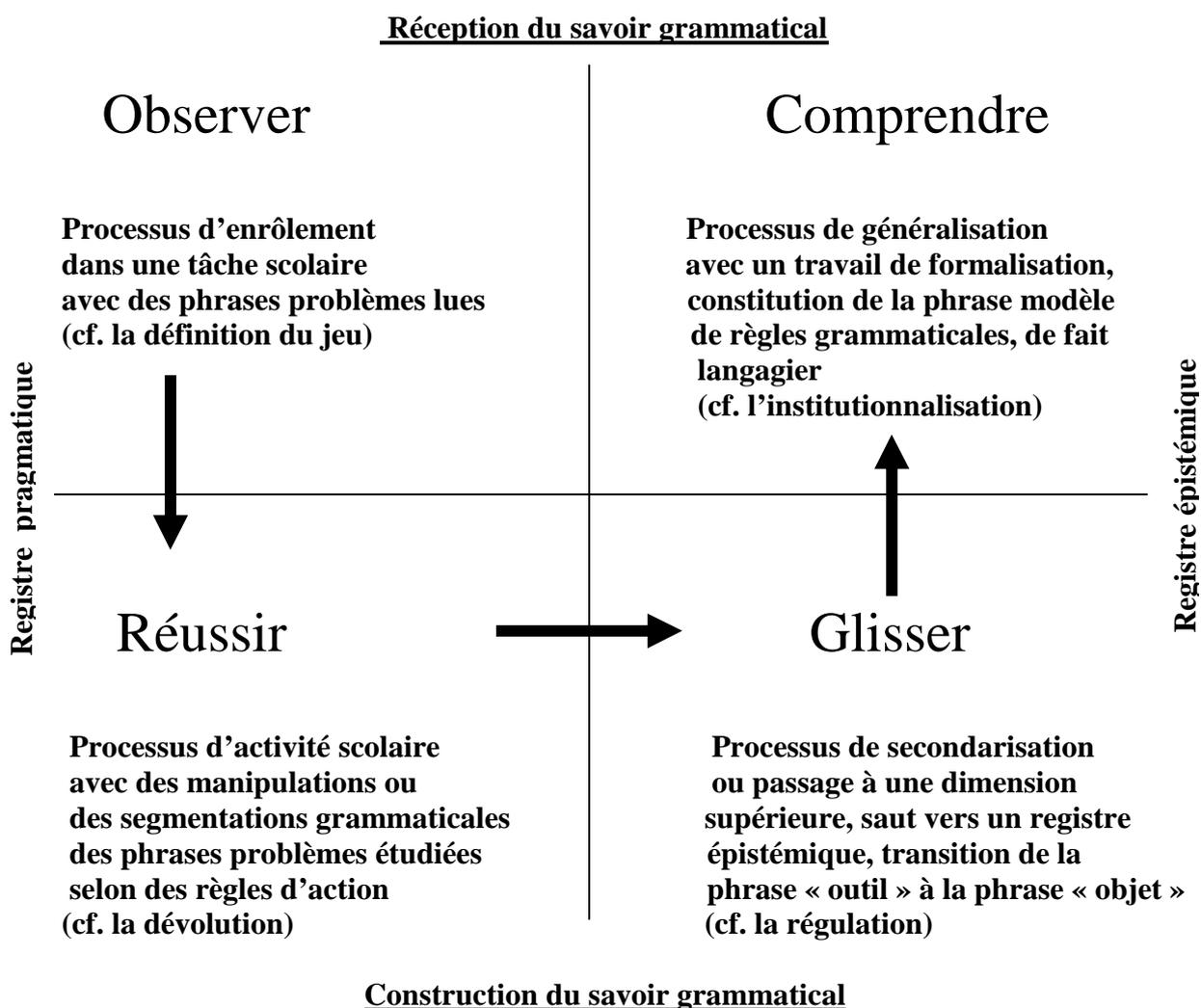
➔ *relevant d'hypothèses sur le domaine de la grammaire, nous remarquons :*

- Des épisodes de glissement conceptuel, instanciations de la secondarisation, indicateurs d'un mouvement de décontextualisation vers une finalité autre : l'assimilation conceptuelle d'un savoir formel sur la langue, permettant d'inférer un apprentissage ;

- Une conceptualisation progressive avec des paliers de conceptualisation (en relation avec des strates définitionnelles, de méta/épi langage et d'analyse des phrases) ;

- Une conceptualisation grammaticale longue sur plusieurs années avec des objets et concepts grammaticaux en étroites connexions formant un champ conceptuel d'apprentissage grammatical.

Schéma sur le mouvement d'apprentissage grammatical
(un genre professionnel partagé)



Plus spécifiquement, tout cela appelle les remarques suivantes.

1/ Gestes professionnels et premier concept de glissement conceptuel :

Nous avons observé, dans notre étude sur la médiation enseignante, que nous retrouvons bien, d'une part, les 4 gestes professionnels fondamentaux identifiés par Sensevy (définition, dévolution, régulation, institutionnalisation) et d'autre part, ce qui donne sens et unité à l'enseignement de la grammaire par rapport à ces 4 gestes : le concept organisateur de glissement conceptuel, premier concept organisant la structure conceptuelle. Nous définissons le glissement conceptuel comme le processus de secondarisation à l'œuvre dans l'enseignement de la grammaire : c'est lui qui donne sens aux 4 gestes professionnels. Peut-être, pourrions-nous déterminer à l'avenir une généricité de ce « glissement conceptuel » dans d'autres domaines d'apprentissage. Cette transférabilité du concept nous amènerait alors à considérer le geste d'étayage au glissement conceptuel comme un geste professionnel caractéristique de la didactique, en général. Cela n'est qu'une nouvelle hypothèse, une nouvelle perspective.

2/ Deuxième concept organisateur, l'ajustement :

Nous avons aussi noté l'ajustement comme deuxième concept organisateur de notre structure conceptuelle. Si le premier concept organisateur est en relation avec la topogénèse, ce second est lié à la chronogénèse. Les maîtres de grammaire doivent ajuster leur didactique : à trois types de grammaire correspondent trois niveaux de classe. La grammaire en école élémentaire nous apparaît comme un enseignement hiérarchisé entre une grammaire intuitive au CP, une grammaire implicite au CE et une grammaire explicite au CM, signifiant que l'on n'enseigne pas pareillement, ni les mêmes choses, ni la même complexité selon les classes d'âge. Il y a un nécessaire ajustement des enseignants du type de grammaire au niveau de la classe.

Les concepts organisateurs de glissement et d'ajustement constituent le noyau de la structure conceptuelle de la situation.

3/ Un genre professionnel partagé

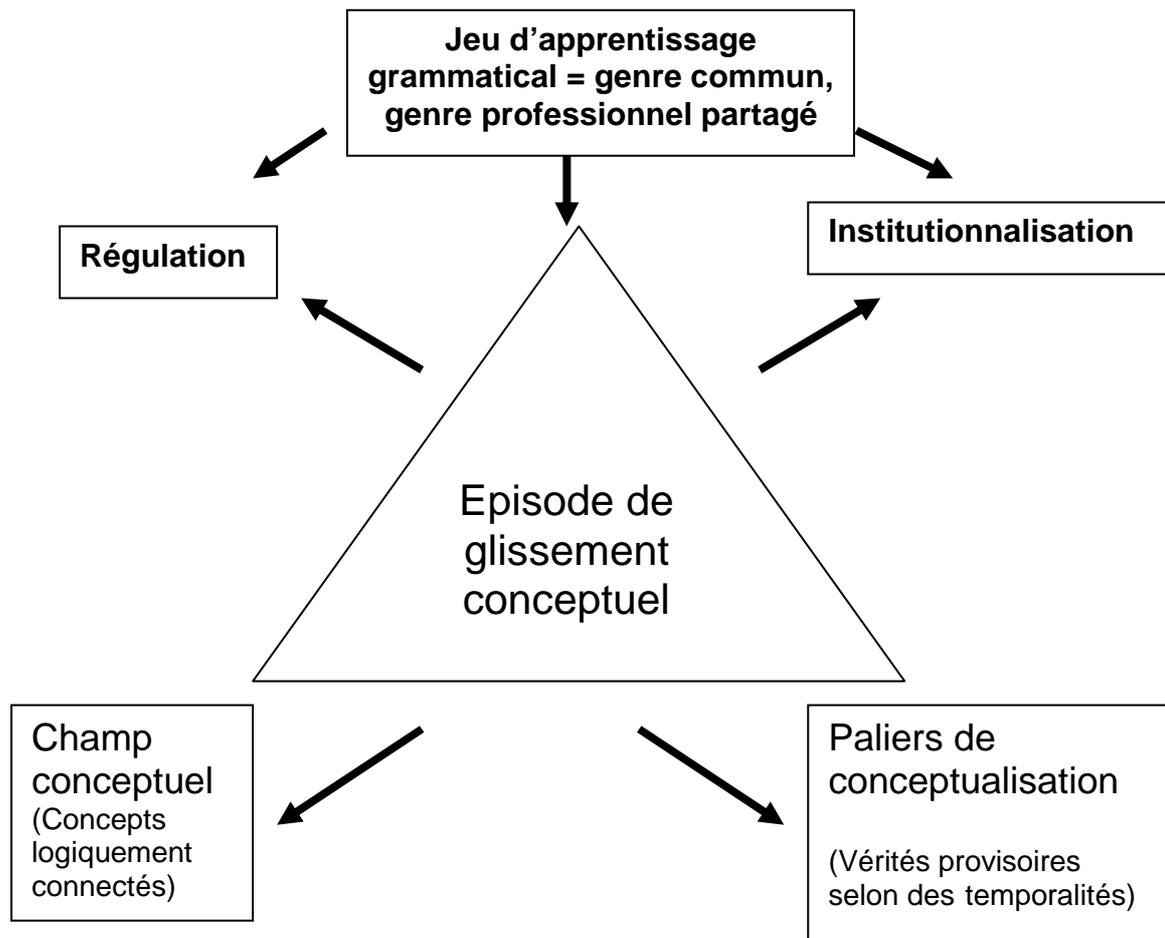
Revenant au paradigme méthodologique de base de la Didactique Professionnelle, rappelons brièvement qu'on commence par identifier la structure conceptuelle de la situation (SCS), puis qu'on regarde les modèles opératifs des acteurs (à travers les stratégies qu'ils mobilisent). Le premier moment donne l'invariance qu'on retrouve chez tous les acteurs, dans toutes les classes de grammaire ; le second moment décrit les ajustements personnels.

Or ici apparaît un niveau intermédiaire, qu'on peut rattacher aux genres historiques de Clot : tout se passe comme si l'histoire de l'enseignement de la grammaire avait « poussé » à la mise en place d'une manière partagée de faire une leçon de grammaire, comme si l'histoire avait conduit à l'écriture d'un scénario partagé de la classe grammaticale. C'est une manière de comprendre les 4 gestes professionnels de Sensevy.

Du reste, nos analyses soulignent bien l'existence de ce genre commun à tous les objets d'enseignement grammatical. Un canevas commun, un script où s'observent certaines régularités, certaines phases d'enseignement communes. Ainsi, retrouvons-nous dans toutes les classes, des moments de définition du jeu (ou énonciation de la tâche scolaire), de dévolution par les élèves (appropriation des enjeux d'apprentissage), de régulation des interactions et d'institutionnalisation des objets de savoirs enseignés. Ce genre commun à tous

les enseignants n'exclut pas la singularité des pratiques enseignantes liées à des stratégies individuelles issues d'un modèle opératif de l'acteur qui s'approprie à sa manière la structure conceptuelle de situation d'apprentissage / enseignement en question.

Le fait de faire l'hypothèse d'un genre professionnel partagé nous permet de mieux comprendre un fait paradoxal : il est en effet assez difficile d'avoir accès aux stratégies personnelles des enseignants (ce que Bucheton appelle des « gestes d'ajustement » en les différenciant des gestes professionnels de base). Tout s'effectue comme si les enseignants observés respectaient une manière commune de faire et ne l'ajustaient qu'à la marge à leurs propres préoccupations et motivations.



4/ la question de l'objet à enseigner « grammaire »

Schneuwly souligne que tout objet à enseigner fait partie d'un autre qui l'englobe. Ce qui est particulièrement exact en grammaire. L'objet « grammaire » a la particularité d'être très difficile à découper. Certes on peut isoler les marques du genre et du nombre. Mais, par exemple, on ne peut aborder le sujet ou le verbe, ou le groupe sujet et le groupe verbal sans se référer à la structure de la phrase. La partie grammaticale s'examine toujours d'une manière ou d'une autre en fonction de l'ensemble. De même, les choses ne sont pas toujours clivées. Entre la nature et la fonction d'un élément linguistique, la correspondance n'est pas bi-univoque, puisqu'un élément d'une nature donnée peut avoir plusieurs fonctions (par exemple : un adjectif peut être attribut ou épithète). Inversement, une même fonction peut être

assurée par des éléments de nature différente (« un sujet peut se réaliser sous la forme d'un pronom, d'un syntagme nominal, d'une proposition complétive ou d'une construction infinitive »)⁶.

L'objet grammatical à enseigner n'est découppable que jusqu'à un certain point. La perspective globale est toujours plus ou moins présente en grammaire. On pourrait rapprocher cela de l'ajustement à la chronogénèse : comme on ne peut pas isoler complètement certaines notions, la progression va se faire selon le mode de grammaire utilisé : de l'implicite à l'explicite. Finalement, l'objet à enseigner ne peut pas être réduit à la notion : on ne comprend la notion de sujet que référée à ce qu'est une phrase (qui elle-même s'insère dans un texte). C'est probablement une spécificité de l'objet « grammaire » qui est formé d'un ensemble de concepts emboîtés, tous en très étroite connexion, fort difficilement « élémentarisables ».

5/ Perspectives de réflexion sur la norme, le jeu, l'analyse

Les théories de Winnicott⁷ (dont la réflexion engage à penser la conceptualisation) nous conduisent à examiner une autre perspective, trois dimensions dans l'apprentissage de la grammaire, trois dimensions toujours présentes, mais qui peuvent être valorisées par les enseignants de manière très différente :

- *la dimension « norme »* : il y a des règles, qu'il faut respecter (« *c'est comme ça* »). Nous les observons dans les régulations en « *c'est / c'est pas* », les élèves s'appuient sur « *ce qui peut se dire / ce qui ne peut pas se dire* » et avec l'aide du maître recherchent les raisons du pourquoi « *on peut dire / on ne peut pas dire* ». Il y a la règle d'usage (à un niveau implicite de la grammaire) et la règle grammaticale (à un niveau explicite de la grammaire). D'où la dimension « juridique » comme axe central que l'on retrouve dans toutes les finalités d'enseignement de la grammaire, une dimension qu'on repère également dans certaines conceptions (cf. pages annexes sur cédérom) et qui explique sans doute, pour un certain nombre d'enseignants, le « désamour » pour la grammaire.
- *la dimension « jeu »*, au sens que Winnicott donne à ce terme : le jeu est comme représentatif de l'aire intermédiaire. Il permet aux élèves d'effectuer un passage du vécu intime à un vécu externe, de déplacer par le « jeu sur les mots » une compréhension « intime » du langage vers une compréhension « extériorisée » de soi de son langage. Le jeu offre la possibilité d'un décentrage du rapport à la langue que des manipulations favorisent. Il est très intéressant de constater qu'en grammaire on peut jouer avec les mots : faire des phrases boule de neige, déplacer, supprimer, transformer, etc. Le langage devient une aire de jeu qui permet son objectivation. Cela est très explicite dans certains protocoles (cf. Jean-Jacques, Jean-François, Pascale)
- *la dimension « analyse »* : la grammaire permet d'analyser la langue en analysant des phrases. En faisant de la grammaire, les élèves apprennent donc l'analyse, l'art d'analyser des éléments du réel. Les écoliers développent ainsi une fonction intellectuelle essentielle. Probablement, l'accès à l'analyse est plus facile sur la langue, parce que, la langue est ce qui se prête le plus facilement au jeu : on joue avec

⁶ Riegel, Pellat, Rioul, Grammaire méthodique du français, PUF, 2004 (3^{ème} édition), p. 106.

⁷ Winnicott, D.W.,(1971) Jeu et réalité, Gallimard, Coll. Folio Essai, (1975 pour la traduction française),

les mots. Et la dimension « jeu » permet l'accès à la dimension « analyse ». Ce que le protocole de Jean-Jacques montre au travers du support phrastique que choisit le maître de grammaire qui conduit les élèves, outre l'analyse grammaticale, à « jouer », à récrire à leur manière des structures syntaxiques. La grammaire, un jeu d'enfant ? un jeu d'élèves...

→ *Eléments de compréhension du processus de glissement conceptuel*

Au cœur de notre recherche, le processus de glissement conceptuel est un geste professionnel d'étayage. Il est un organisateur de l'activité enseignante, il est centré sur le savoir à enseigner. Il forme un intermédiaire ou une passerelle entre l'objet enseigné et l'objet appris, entre la réussite d'une tâche scolaire et l'apprentissage. L'objet est appris, si il y a secondarisation (donc glissement), l'objet de savoir ayant été interrogé par les élèves, sur lequel ils ont exercé des activités de pensée.

Le glissement conceptuel est un observable de secondarisation, sur un protocole de classe. C'est le signe d'un dépassement sémantique vers une formalisation grammaticale abstraite. Le glissement s'effectue au moyen d'un support phrastique : la phrase issue d'un pattern linguistique, dont le statut évolue, selon l'exigence didactique, de la phrase problématisée à une phrase modèle d'objet grammatical. La phrase modèle est la visée secondaire atteinte, le modèle de savoir linguistique institué, le modèle à retenir, la forme finalisée de l'étude de la phrase.

Nous avons décrit plusieurs types de glissements conceptuels que nous distinguons selon deux grandes classes :

- les glissements conceptuels liés à l'étayage (le rapport entre la réponse de l'élève et l'institutionnalisation du savoir) : les glissements institutionnalisants (le maître généralise par abstraction la bonne réponse obtenue), les glissements remédians (le maître généralise sans avoir obtenu une réponse ou sans avoir obtenu une bonne réponse), les glissements instrumentés (le glissement reste implicite, l'instrument permet aux élèves de trouver la bonne réponse, mais elle n'est pas institutionnalisée).
- les glissements conceptuels liés au langage grammatical, en relation avec des paliers de conceptualisation: glissements conceptuels sémantiques (avec le sens comme essentiel outil d'analyse), thématiques (ou la prise en compte du thème/rhème, sur la base du texte), morpho-syntaxiques (avec la marque orthographique comme repère) et purement syntaxiques (en termes de propriétés et relations des éléments et structures de la phrase) : le savoir institué sur le fonctionnement interne de la langue.

→ *Eléments de compréhension de la stratégie des maîtres de grammaire*

Notre cadre d'analyse (inspiré des théories développées par Sensevy) nous a permis de remarquer quelques stratégies explicatives des pratiques enseignantes. Ces distinctions sont une première ébauche.

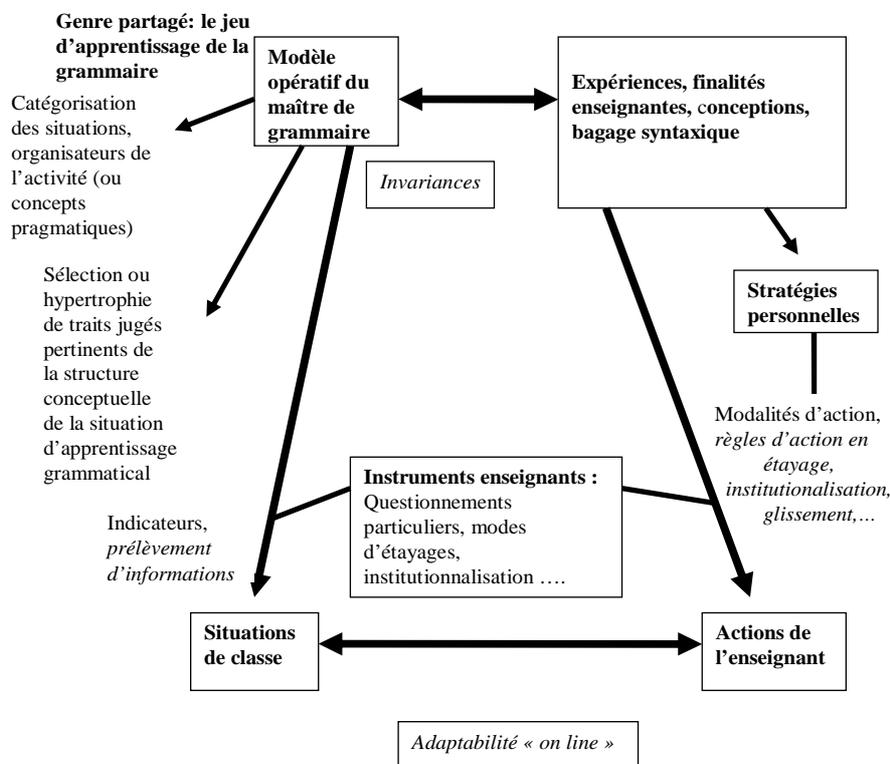
Nous avons ainsi déterminé :

- une stratégie opportuniste (agir selon les circonstances, visée adaptative à la situation),
- une stratégie impatiente (agir avec hâte pour faire avancer les apprentissages, visée immobile, non adaptative à la situation),
- une stratégie accompagnante (agir en aidant soi-même les élèves, ressource externe),
- une stratégie questionnante (agir en étayant suffisamment pour que les élèves s'aident par eux-mêmes, trouvent en eux-mêmes leurs ressources, ressource interne).

Il nous est apparu une articulation entre les stratégies réalisées des enseignants en classe, leurs conceptions personnelles sur la grammaire et leurs bagages syntaxiques. La culture syntaxique du sujet enseignant influe sur sa pratique de classe. De même, leurs cours de grammaire semblent affectés par les conceptions personnelles sur la grammaire (conceptions positives, négatives, ou mitigées : la grammaire est trop complexe et prématurée pour les jeunes élèves de l'école élémentaire).

Nous avons aussi observé une variabilité significative des finalités enseignantes : entre finalités instrumentales (faire de la grammaire pour écrire) et finalités réflexives (faire de la grammaire pour réfléchir) autour d'un axe vertical de finalités juridiques (tous les enseignants font de la grammaire pour faire respecter un code grammatical). Faire de la grammaire, c'est, somme toute, toujours faire respecter une norme langagière, tout en développant une connaissance formelle sur une pratique quotidienne du langage.

Nous figurons ci-dessous les diverses articulations de l'activité du maître de grammaire.

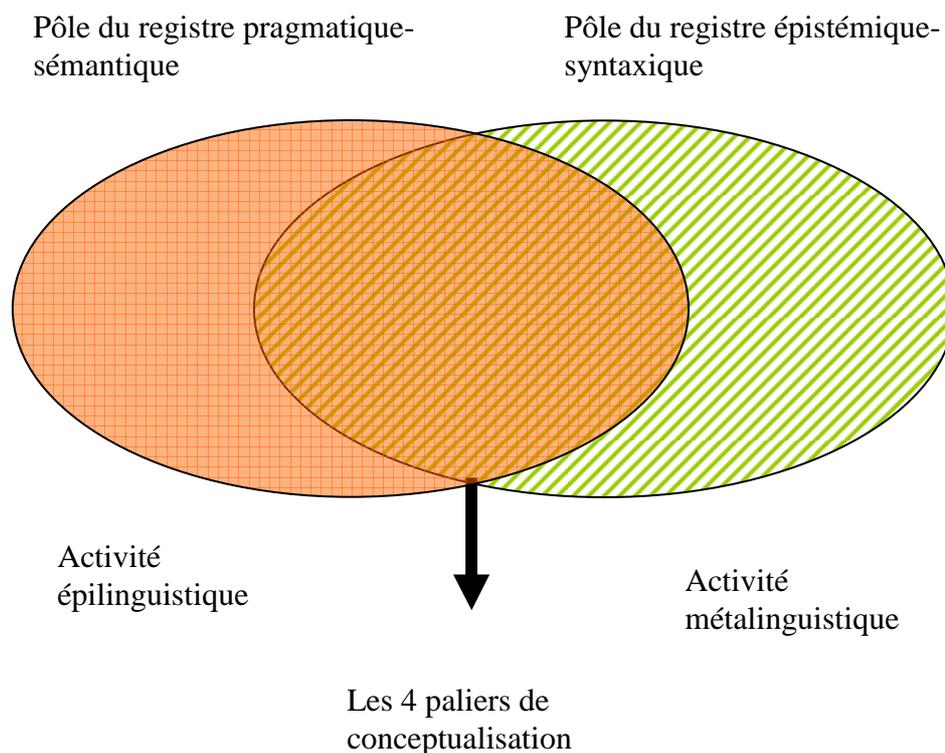


→ *Eléments de compréhension du processus de conceptualisation grammaticale*

Le schéma, ci-dessous, nous conduit à nous référer à quelques auteurs comme Vygotski, Piaget et Winicott. Ce qui nous engage à une dernière représentation, esquissant un espace de conceptualisation.

Les paliers de conceptualisations sont la prise en compte de différents stades, indicateurs notamment d'un large temps cognitif qui ne correspond pas à un court temps didactique. Ils soulignent outre l'apprentissage obligé de la grammaire (on ne peut l'inventer par soi même), que cet apprentissage est long et complexe, il se développe sur plusieurs années jusqu'à l'âge adulte. Ces paliers convoquent des « concepts provisoires » en réponse à la complexité des objets grammaticaux. En effet, la complexité du savoir grammatical ne peut d'emblée être entièrement appréhendée. Son abstraction étant telle, il convient d'élémentariser les connaissances grammaticales. Les paliers de conceptualisations vont de « vérités provisoires » (car incomplètes ou insuffisamment généralisées) vers des « savoirs définitivement institués ».

La conceptualisation s'effectue par le passage de divers paliers d'approche analytique et définitionnelle, divers états d'épi et méta langue: le passage d'une langue outil vers une langue objet. Cette transition nous mène au schéma suivant.



Ainsi, le maître de grammaire a pour fonction de conduire les écoliers du registre pragmatique contextualisé à la sémantique à un registre épistémique décontextualisé et syntaxique, au travers d'une approche textuelle qui prend comme référent un sens global textuel (stade thématique, suite au stade sémantique), puis qui s'affranchit de toute signification pour s'intéresser à une marque formelle visuelle morphologique et syntaxique (la marque orthographique) avant une approche structurale syntaxique. Ce cheminement s'effectue avec

des définitions, des modes d'analyse, des langages grammaticaux provisoires que nous précisons dans le tableau ci-dessous.

Paliers de conceptualisation	Langage grammatical Glissements conceptuels	Types d'analyse	Types de définitions
Paliers épi langagiers	Epilangue sémantique, Glissement sémantique	Analyse en termes sémantiques : elle se fonde sur le sens...	Définitions de type sémantique
	Epilangue thématique, Glissement thématique	Analyse avec la prise en compte du thème/rhème : elle se fonde sur la base du texte...	Définitions en valeur de thème/rhème
Paliers méta langagiers	Métalangue morpho - syntaxique, Glissement morpho - syntaxique	Analyse avec la prise en compte de la valeur orthographique : elle se fonde sur la marque orthographique...	Définitions en référence à des valeurs orthographiques
	Métalangue syntaxique, Glissement syntaxique	Analyse en termes de propriétés et relations entre des éléments : elle se fonde sur la base de la structure...	Définitions de type syntaxique

Ce processus de conceptualisation grammaticale renvoie à la chronogénèse d'un enseignement hiérarchisé entre différents niveaux de grammaire scolaire. La grammaire implicite (au CE) amène à des activités plutôt orientées vers l'épilinguistique lorsque la grammaire explicite (au CM) appelle des activités métalinguistiques de contrôle de la langue en production et réception.

L'art grammatical – un discours tenu sur la langue - est une illustration de l'activité de conceptualisation, du développement des concepts. Questionner la langue, donner à questionner la langue est une activité intellectuelle de formation à la conceptualisation, une gymnastique du développement, au travers d'une pratique cognitive de l'analyse. La conceptualisation grammaticale illustre bien le cadre vygotkien sur le développement des concepts, elle articule concepts quotidiens de type sémantique à concepts scientifiques purement grammaticaux (ou syntaxiques). L'approche syntaxique ne peut s'opérer que dans une interaction avec la sémantique qui permet à la formation de concepts grammaticaux de prendre appui. On ne peut pas accéder à un niveau 2 de formalisation grammaticale sans appui sur un niveau 1 qui est une porte d'entrée sur la conceptualisation, comme une instance de validation des formalisations. La conceptualisation grammaticale montre, en outre, l'importance des phénomènes métacognitifs au cours du développement et de l'apprentissage. Elle souligne les allers-retours, le processus de germination par le haut et le bas. De plus, les généralisations supérieures propres aux concepts scientifiques provoquent en retour des modifications dans la structure des concepts spontanés (ou quotidiens), sur la manière d'appréhender le langage, sur sa maîtrise, sur les productions langagières.

Apprendre la grammaire est une parfaite illustration du passage d'un sujet capable (qui fait spontanément de la grammaire) à un sujet épistémique ou sachant (qui maîtrise sa syntaxe, la planifie, la contrôle...). C'est une parfaite illustration du « réussir » et « comprendre » de Piaget. Si les écoliers réussissent à former spontanément des phrases grammaticalement correctes, ils ne comprennent leur performance que dans un second temps, guidés par le maître qui engage un processus de conceptualisation.

Les paliers de conceptualisation nous semblent correspondre à la troisième aire de Winicott. Il nous paraît exister une correspondance entre un espace transitionnel (ou intermédiaire) de formation des concepts, et la formation d'un pouvoir d'agir syntaxique, le développement d'un sujet syntaxique (pour l'élève).

Cette transition vers la métalangue s'entend dans le développement métalinguistique que produit l'apprentissage grammatical. L'écolier est un sujet capable qui négocie le passage des concepts quotidiens (langue outil) vers des concepts scientifiques de l'ordre langagier (langue objet). Cette négociation se déroule dans un espace transitionnel qui est symbolique et non matériel. Nous pouvons, cela dit, en recueillir des indicateurs dans les glissements conceptuels opérés qui convoquent des métalangues provisoires liées à des paliers de conceptualisation ordonnés et hiérarchisés. C'est le geste professionnel du glissement conceptuel qui participe à l'étayage de cet espace de transition.

Le sujet capable apprenant la grammaire agit sur la langue au moyen de manipulation (activité productive) et en agissant, il se transforme lui-même en appréhendant la langue comme un objet formel qu'il peut analyser comme un sujet épistémique, qu'il peut contrôler et planifier en production ou en compréhension grâce à l'acquisition des propriétés des concepts constitutifs de la phrase. C'est dans cet espace « invisible » que le sujet apprenant peut devenir un sujet syntaxique apte à une formalisation linguistique de sa pratique langagière et à une optimisation de toutes les fonctionnalités de la langue.

Cet espace de transition se dessine entre le sujet capable et le futur sujet épistémique que nous qualifions de sujet syntaxique. C'est le concept de schème qui permet une intelligibilité de la zone entre l'organisation du réel et les caractéristiques opératoires du sujet. Cette zone de conceptualisation grammaticale se comprend grâce au schème de glissement qui s'opère d'un registre à l'autre, qui marque le passage de l'objet enseigné qui se construit en objet appris. Lequel passage s'effectue dans la temporalité d'un espace intermédiaire de développement. Winicott définit cet espace comme une aire créatrice, expérientielle et ludique. Pour nous, c'est un espace du potentiel entre l'individu (sa parole) et son environnement (le langage partagé). Un espace où le « jeu » est une condition pour arriver à l'analyse grammaticale. Le jeu est l'expression de la créativité en acte, l'expression même de cette aire intermédiaire. « Jouer avec les mots des phrases » et « jouer avec les structures des phrases » revient à rendre créatif l'apprentissage de la grammaire.

Enseigner la grammaire fait nécessairement appel aux trois dimensions que nous avons déjà évoquées : il n'existe pas de grammaire sans règles, pas de grammaire sans jeux de langage. Et pas de jeux de langage rendus possibles sans l'existence de contraintes, de règles. Et ces deux conditions sont un préalable à toute analyse de la phrase. La « phase jeu » est une condition pour parvenir à l'analyse du langage.

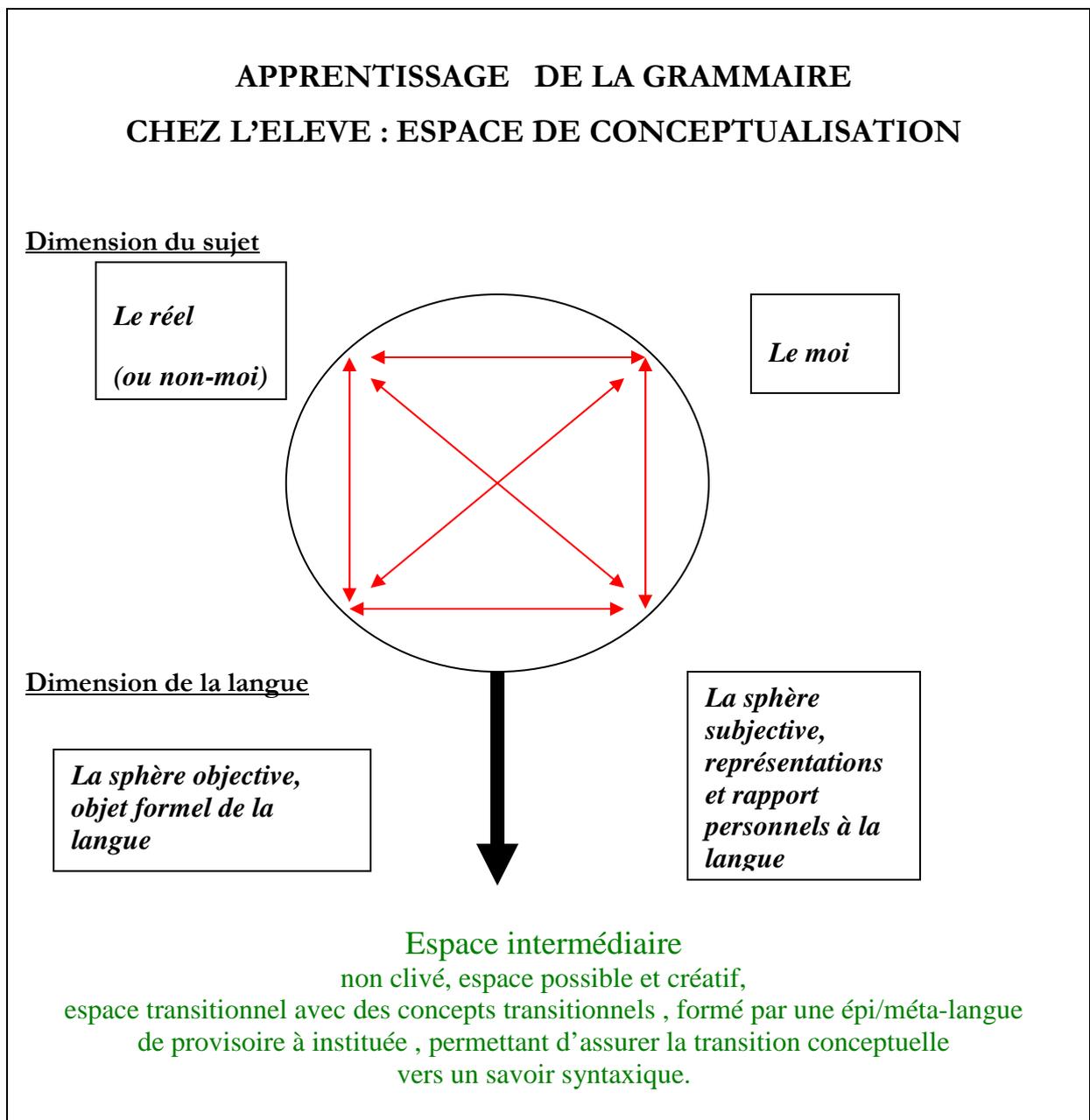
Du coup, l'inventivité des démarches de découverte, d'observation et de manipulation est vraisemblablement un facteur essentiel à la didactique du maître de grammaire.

Une hiérarchisation entre les dimensions règles, jeu, analyse pourrait nous conduire à une nouvelle distinction, un nouveau parallèle entre nos types de grammaire et les niveaux d'enseignement : au CE, davantage de jeu sur la langue (dans le cadre d'une grammaire implicite), au CM davantage d'analyse (au sein d'une grammaire explicite), et au CP un

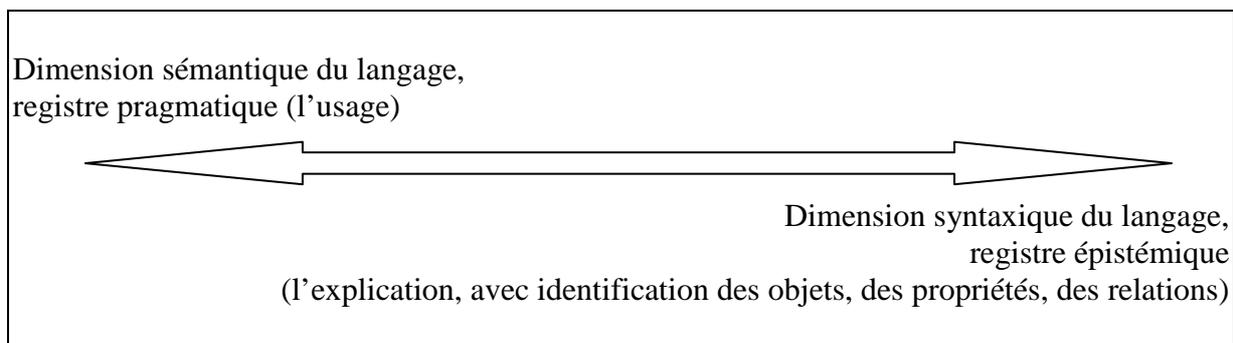
rapport à la règle (ça se dit ou pas) qui marque la nécessité et l'arbitraire, présent au début de tout apprentissage. Pour autant, tous les enseignants n'adoptent pas ces postures. Cette idée relève d'une construction hypothétique. Néanmoins, nous observons que leurs leçons sont toutes plus ou moins traversées par ces dimensions de règles, de jeu et d'analyse. Les maîtres de grammaire en sont plus ou moins sensibles.

Apprendre la grammaire à l'école élémentaire serait d'abord l'apprendre au moyen d'artefacts qui font jouer la langue, une langue en jeu avant qu'elle ne devienne un enjeu scientifique dans les classes supérieures.

Nous représentons, ci-dessous, ce mouvement de conceptualisation, ce dialogue entre les différentes dimensions : sujet et langue, individu et système linguistique, réel et moi... dans un ensemble d'interrelations, formant un espace créatif du possible.



Pour conclure, tout cela suppose une prise en compte de l'espace transitionnel, de l'espace de conceptualisation des élèves par l'enseignant. Cet espace n'est pas objectivable en soi, mais vraisemblablement fécond pour construire des ressources favorables à l'apprentissage. Faire varier le curseur entre l'usage et l'explication grammaticale suppose d'accéder à la sphère subjective de l'apprenant afin de l'aider efficacement, ce qui relève d'une autre problématique assez particulière, nous semble-t-il⁸.



⁸ En effet, une question se pose : afin d'accroître l'ajustement, comment entrer dans la sphère subjective d'autrui pour étayer au mieux l'apprentissage ? Les concepts transitionnels permettent seulement de penser cela. Le professeur croit transmettre un savoir institué. Or, si les élèves acquièrent des connaissances, rien n'indique des correspondances absolues entre leurs connaissances acquises et le savoir académique qu'on veut transmettre. Pourtant, l'apprentissage se construit. Mais non sans des malentendus didactiques en classe : contresens, dualité, blocages, compréhension inachevée, etc... Le « *bon* » enseignant (non dans le sens de celui qui use de la bonne pratique socialement ou institutionnellement valorisée, mais dans le sens d'un praticien qui agit avec efficacité) est celui qui démontre sa capacité à lire au travers du voile opaque de la cognition en mouvement chez l'élève, qui s'intéresse au fonctionnement intellectuel de l'apprenant, à la manière de résoudre un problème grammatical afin de s'approcher de la zone de transition et remédier au plus près aux difficultés scolaires des élèves. Nous avons la connaissance intuitive de cette zone : face à un savoir nouveau, nous tentons de nous l'approprier en le comprenant en fonction de nos représentations, de nos pré requis, d'images déjà présentes en nous, de sa résonance en nous. Le savoir est recréé par le sujet apprenant dans cette aire transitionnelle, hautement marquée de symboles, entre subjectivité et objectivation. Cette aire présente une fonction d'exploration du réel en le recréant. D'après l'audition de leçons, la manipulation de faits langagiers ou les exercices grammaticaux, faire soi des énoncés syntaxiques qui passent de la sphère externe à la sphère interne s'effectue au moyen d'une re-création, par soi-même dans son soi, de l'énoncé avec des éléments de connaissances déjà présents. C'est une réactualisation des représentations du sujet. Il y a donc du « remâchage » de son stock cognitif avec les nouveaux apports dans une dialectique piagétienne d'assimilation et accommodation. Ce traitement de l'information nouvelle correspond à notre espace transitionnel : cette zone peut nous donner des clés pour optimiser l'apprentissage.

Néanmoins, l'accès à la sphère intime demeure une expérience qui nous semble impossible. Sauf d'admettre qu'il existe des possibilités de connexion favorable. En effet, si l'on considère que pour l'analyste et l'analysé dans une aire analytique, il s'agit d'un dialogue d'inconscient à inconscient, n'est-il pas possible, du coup, d'estimer entre l'apprenant et l'enseignant un dialogue d'espace transitionnel à espace transitionnel, car il demeure chez l'enseignant des anciennes traces d'apprenant qu'il peut reconnaître chez l'élève, afin de mieux inférer une connaissance chez l'apprenant de son système de transition.

→ *Eléments de traduction de notre analyse en formation des enseignants*

Pour conclure en termes de formation professionnelle des enseignants (objectif final d'une analyse de l'activité en Didactique Professionnelle), la caractérisation de la médiation grammaticale en école élémentaire nous conduit donc à reconnaître :

- d'une part, l'existence d'un « jeu d'apprentissage grammatical » commun, qui fait partie d'un patrimoine commun d'enseignement - apprentissage grammatical, opérationnalisé par les concepts organisateurs partagés d'une SCS (structure conceptuelle de la situation) qui sont l'ajustement et le glissement conceptuel, avec des supports langagiers et des tâches grammaticales afférents;
- et d'autre part, l'existence de stratégies personnelles d'enseignement, de procédures didactiques particulières, de profils enseignants aux finalités contrastées, référés à des modèles opératifs des acteurs, constituant la singularité de leur activité professionnelle.

Cette mise en relief nous semble porteuse pour la formation des enseignants, trop souvent déconnectée du « travail réel ».

A partir d'une compréhension très générale (car il ne s'agit pas d'enseigner aux professeurs la structure conceptuelle de la situation, encore moins leurs modèles opératifs, qui appartiennent au domaine d'une recherche à transposer), une réflexion formative pourrait s'opérer :

- sur la temporalité nécessairement liée à un apprentissage grammatical progressif, les paliers de conceptualisation,
- sur les nécessaires ajustements du type de grammaire au niveau de la classe,
- sur les glissements conceptuels et leur mécanique, une manière spécifique de mettre en œuvre une secondarisation dans l'enseignement de la grammaire.

Plus directement, nous pouvons traduire en démarche de formation les résultats de notre analyse, avec l'idée qu'il convient que l'enseignant apprenne à contrôler les épisodes de glissement, à la fois chez lui et dans l'effet produit sur les élèves.

- Il conviendrait de permettre aux jeunes enseignants, par debriefing, d'analyser la manière dont ils ont procédé à des glissements (comme le soulignent Goigoux et Bautier, les enseignants sont très peu conscients de leurs pratiques de secondarisation). On pourrait leur permettre notamment d'identifier les épisodes de glissement qu'ils ont produits, de les caractériser, d'évaluer leur pertinence dans les effets produits chez les apprenants.
- Il serait aussi souhaitable de leur faire travailler les trois dimensions de l'objet « grammaire », que nous avons précédemment décrites : norme, jeu, analyse et peut-être leur faire prendre conscience de leurs convictions et motivations, leurs conceptions sur la grammaire à interroger.

Il s'agirait également d'interroger l'objet didactique dans toute sa complexité d'assimilation conceptuelle. L'enseignement de la grammaire interroge en termes de champ conceptuel, de théories pré-linguistiques et linguistiques et de transposition didactique. L'usage de théories pré-linguistiques ou linguistiques renvoie à un savoir savant qui n'est pas encore complètement stabilisé et qui peut rendre problématique la transposition didactique.

Autant de faits sur l'exercice du métier qui méritent une transposition en termes de formation professionnelle. Cette transposition pourrait enrichir le « contrat professionnel » de l'enseignant, son portefeuille de compétences. Ce serait, notamment, une réflexion ouverte sur la dimension de ce contrat, une interrogation sur comment l'enseignant se saisit de la prescription sur l'enseignement de la grammaire, à travers l'activité concrète d'apprentissage grammatical, pour y développer la finalité de secondarisation et le moyen opératoire de glissement conceptuel.

Un ensemble d'actions de formations pourraient ainsi favoriser des prises de conscience, participer au développement de compétences⁹. Il conviendrait de conduire les professionnels à être, avant tout, conscients que les finalités enseignantes consistent à tirer les élèves du registre pragmatique (le faire, le réussir) vers le registre épistémique (le comprendre, l'assimilation d'un savoir), avec l'idée vive que la réussite de la tâche scolaire n'implique pas automatiquement l'apprentissage. Ce n'est pas un critère suffisant pour s'assurer de l'assimilation du savoir. Il n'y a pas forcément coïncidence entre les connaissances « bricolées » par les élèves et les savoirs qu'on souhaite faire appliquer et apprendre. Il y a vraisemblablement tout intérêt à s'intéresser au comment l'élève résout un problème ; sa manière d'accomplir la tâche scolaire renseigne davantage que le résultat. Ces prélèvements d'indices d'apprentissage donnent assurément des clés d'optimisation de la didactique.

Enfin, précisons que la didactique professionnelle cherche à faire apprendre une activité professionnelle : une lecture et intelligence particulière de la situation de travail, la construction et la mobilisation de compétences à exercer dans des situations singulières, la reconnaissance de situations typiques à mettre en relation avec un répertoire de compétences singulières. Ceci nous semble constituer un projet de formation fondé sur une analyse du travail enseignant telle que nous l'avons exercée dans notre étude.

Le principe général d'une formation professionnelle enseignante serait finalement de transformer – en formation – la variété des situations rencontrées en une variation autant que possible ordonnée, répertoriée, réfléchie et appropriable dans une perspective de didactique des situations professionnelles.

⁹ Nous pensons, aussi, aux compétences suivantes, comme autant d'autres pistes de formation, qui nous sont venues à l'esprit en rédigeant ce mémoire :

- savoir s'intéresser à la manière de l'élève d'élucider un problème grammatical, à sa manière d'interagir dans la résolution d'une tâche grammaticale afin de mieux étayer son travail,
- savoir observer des indices d'apprentissage (compréhension) de l'élève, qui dépassent l'activité de production d'un exercice (réussir) afin de réguler l'activité scolaire,
- savoir ordonner les difficultés d'apprentissage d'un concept afin de réguler les planifications, savoir déduire les stratégies de résolution possibles des élèves afin d'amener au mieux les élèves à mobiliser les ressources qu'on souhaite leur faire apprendre pour résoudre le problème posé, à se confronter au mieux, en agissant, aux propriétés conceptuelles dont l'assimilation est visée,
- savoir ajuster la difficulté du problème posé à la capacité présumée du groupe d'élève à le résoudre, savoir alléger le handicap cognitif sans modifier la nature du problème,
- savoir opérer des institutionnalisations pertinentes, savoir définir les tâches scolaires de manière à favoriser la dévolution des élèves,
- savoir amener les élèves à constituer le monde des objets scolaires comme un monde d'objets à interroger sur lesquels exercer des activités de pensée ; les conduire à comprendre ce qu'ils font et comment ils le font (attitude de secondarisation)...
- savoir transmettre un savoir en vue d'une re-création comme un objet épistémique, savoir re-contextualiser un objet de savoir parcellisé dans sa transposition didactique grâce à une « mémoire didactique » qui est recomposition en un tout de l'objet de savoir,
- savoir faire preuve d'une aptitude à la lecture des potentialités des élèves, savoir lever le voile opaque de l'apprentissage pour parler sur leurs compétences.