

CULTURE SCOLAIRE, CULTURE SOCIALE, CULTURE SYNTAXIQUE : QUELS MALENTENDUS ? QUELLE STRATEGIE DE REMIEDIATION POUR LES ENSEIGNANTS ?

Philippe CLAUZARD

Suite à une analyse de la médiation grammaticale en école élémentaire mettant à jour deux principaux organisateurs de l'activité enseignante qui sont les concepts de glissement et d'ajustement, nous effectuons un pas de côté. Du côté d'une relation entre le monde scolaire des pratiques enseignantes, le monde du savoir grammatical et le monde de référence culturelle des élèves. Nous posons la question : comment les enseignants réduisent-ils les écarts entre l'objet de savoir grammatical et le cadre de référence culturelle des élèves ? Nous faisons l'hypothèse d'un espace intermédiaire de transactions langagières entre ces trois mondes où se négocient des transactions entre les propriétés de l'objet langue, les représentations des élèves et les pratiques effectives des enseignants, comme des réponses aux malentendus, au moyen de stratégies de remédiation singulières des enseignants. Cet article est l'ébauche d'une nouvelle préoccupation dans le cadre de nos recherches.

1. Remarques liminaires

1.1. Le contexte

Partant du principe que le travail de l'enseignant est organisé comme toute autre activité professionnelle, nous observons les pratiques de classe élémentaire selon les perspectives théoriques de la Didactique Professionnelle (D.P.). C'est un outil qui nous permet de comprendre l'agir enseignant à partir du cadre d'analyse de l'ergonomie cognitive, repris en grande partie par la D.P. Il nous conduit à nous intéresser, au côté du travail prescrit, au travail réel, tel qu'il s'effectue dans la quotidienneté de la classe. Cela suppose la prise en compte de l'objet spécifique de savoir sur lequel porte l'apprentissage des élèves et des interactions de classe (que l'enseignant régule). La D.P. convoque deux notions essentielles permettant d'analyser les régularités et les singularités de l'activité enseignante. Nous avons ainsi les « organisateurs de l'activité »

qui sont des régularités, des invariants propres à une structure conceptuelle d'une situation d'apprentissage donné favorisant l'adaptation aux fluctuations de la situation d'enseignement-apprentissage et les modèles opératifs des enseignants qui orientent leur stratégie, c'est-à-dire leur manière personnelle de décliner les invariants opératoires, en fonction de leurs représentations et options personnelles. Ce qui donne à chacune des activités enseignantes que nous nous proposons d'analyser une coloration à la fois invariante et particulière.

Dans notre première analyse de l'activité enseignante relative à l'apprentissage de la grammaire en école élémentaire, selon les principes de la D.P., nous avons déterminé que l'enseignement de la grammaire s'articulait autour de deux concepts organisateurs : le concept de « glissement conceptuel » et le concept d' « ajustement ».

Le concept d'**ajustement** (du type de grammaire au niveau de la classe) nous permet, entre autres, une analyse en termes de chronogénèse : nous notons une grammaire d'observation et perception (de type intuitive) au CP, une grammaire de type implicite au CE et une grammaire explicite au CM. Le concept de **glissement conceptuel** est, quant à lui, une manière spécifique de mettre en œuvre la secondarisation dans l'enseignement de la grammaire.

En définitive, nous avons établi que la tâche scolaire pilote la classe, mais que le but est ailleurs. Epistémique, il nécessite de dépasser la dimension pragmatique de réalisation de la tâche scolaire, d'amener les élèves à penser les objets d'apprentissage. Le glissement conceptuel en est l'observable dans les protocoles de séances de grammaire, il est l'instanciation de la secondarisation dans l'étude de la langue.

Ces deux concepts organisateurs de la structure conceptuelle sont en relation, pour le concept d'ajustement, avec la configuration de la classe de grammaire et, pour le concept de glissement conceptuel, avec la configuration de l'objet de savoir grammatical, dont il est question dans la leçon.

La problématique posée avec cet article nous conduit à développer davantage le concept organisateur d'ajustement du type de grammaire au niveau de classe, du type de discours grammatical du maître au rapport au savoir scolaire et grammatical des élèves.

1.2. La problématique

Nous nous interrogeons sur les procédures employées par les enseignants pour réduire les écarts entre les objets des savoirs devenus objet d'enseignement et le cadre de référence culturelle des élèves. Notre question, liée à la dialectique « école et culture », s'inscrit dans une perspective d'analyse de l'activité enseignante et de compréhension des modèles opératifs des enseignants face à des situations critiques, selon les approches de la didactique professionnelle (D.P.). Laquelle est un cadre théorique « intégrateur » en ce sens qu'il nous permet une articulation entre l'analyse de l'activité des enseignants et l'analyse des apprentissages des élèves en classe de grammaire. C'est un « outil » pour comprendre le geste professionnel développé afin d'optimiser l'appropriation des contenus syntaxiques par les élèves. L'étude de la langue à l'école véhicule un malentendu entre les enseignants et les élèves : « Les uns considèrent la langue comme un objet qu'on peut analyser, expliquer, manipuler ; les autres n'en voient que l'usage en terme de communication et de connivence » (Loïc Saint-Martin).

L'étude de la langue n'appelle pas automatiquement un décentrement vis-à-vis du langage. Celui-ci n'est pas perçu comme un objet à penser, mais un instrument qui n'appelle pas nécessairement de curiosité ou bien qui provoque une attitude de réserve.

1.3. La méthodologie

Notre étude s'appuie sur l'observation de 3 séances de médiation grammaticale de 3 enseignants du Cours Moyen de l'école élémentaire, que nous avons enregistrées (enregistrement vidéo). Nous avons aussi recueilli les représentations des enseignants au moyen d'entretien d'autoconfrontation pour affiner certaines analyses de leur activité. Nous avons isolé les passages où les enseignants sont conduits à ajuster leur pratique de l'enseignement grammatical à la zone de proche développement de leurs élèves en mettant en œuvre des procédés didactiques que nous avons analysés dans les pages suivantes. Il s'agit de 3 analyses de type empirique à partir des formulations orales des enseignants et des réponses des élèves, dont nous tentons une intelligibilité en fonction de nos précédentes hypothèses. Ensuite nous cherchons à comparer et catégoriser les procédures employées par les enseignants afin de comprendre, in fine, leurs ajustements.

2. Etude empirique

2.1. Les protocoles

Notre analyse empirique s'appuie sur trois protocoles issus du cours moyen, montrant des procédures didactiques liées aux « interactions verbales ». Nous les avons nommés selon les termes employés par les enseignants pour faire accéder les élèves à une certaine compréhension. Certaine, car rien n'indique, pour l'instant, une conceptualisation définitive, ni un réinvestissement immédiat. Nous avons ainsi le protocole de Guillaume « de la purée » (CM1), le protocole de Fabienne « les métiers » (CM1/CM2), le protocole de Laurence « la carte d'identité », (CM1).

Le protocole de Guillaume est issu d'une séance grammaticale sur le concept de « déterminant ». La tâche scolaire consiste à savoir utiliser correctement les déterminants dans un texte lacunaire, à en identifier les propriétés et les catégoriser. Le professeur fait appel à la connaissance déjà présente des élèves, à leur grammaire implicite. Il s'avère peu de difficultés cognitives pour les élèves, ils trouvent assez facilement les déterminants attendus. Mais ils achoppent sur la question du « partitif ». La tournure « de la » n'appartient pas à leur « stock langagier », du moins juxtaposé à « lave ». Ce qui conduit l'enseignant à ajuster son étayage.

Le protocole de Fabienne présente un extrait de leçon sur le concept de fonction grammaticale. L'enseignante fait observer la multiplicité des fonctions d'un même mot « *trompette* » variant selon son emplacement dans la phrase. L'enseignante, en début de cours, établit un long parallèle entre métiers de classe, rôle social, nature personnelle

des élèves et les notions de nature et fonction grammaticales. Les fonctions peuvent changer (comme les rôles sociaux des élèves) mais leur nature demeure identique (un nom demeure un nom, un verbe, un verbe). C'est une question de positionnement des mots dans la phrase qui fonde la syntaxe, l'ordre des mots. Ce que l'enseignante démontre dans le passage suivant afin de relancer les élèves dans leur tâche d'identification des fonctions grammaticales.

Le protocole de Laurence concerne l'enrichissement du nom avec les expansions du nom. La tâche scolaire consiste à opérer une classification des mots d'une phrase selon leur « nature grammaticale ». La tâche des élèves repose sur la recherche. Ils doivent se poser des questions, réfléchir, débattre, justifier. La tâche de l'enseignante relève de la guidance. Elle est dans une posture d'animation et de régulation simple des échanges au cours desquels la procédure didactique consistant en une métaphore fixe l'apprentissage.

2.2. Les analyses

- Le protocole de Guillaume

Après sa distribution, le maître fait lire aux écoliers un texte dans lequel tous les articles ont été ôtés. L'enseignant demande ce qui est « anormal », ce qu'il manque. Il fait appel à la connaissance grammaticale implicite ou non consciente des élèves. La classe entière relit le texte en rajoutant les articles manquants. L'enseignant interroge les élèves apportant une réponse. Chacune des résolutions correspond à un point précis. Cela produit un échange avec le professeur qui pointe ce qu'il appelle des « petits problèmes grammaticaux », sur lesquels il revient dans un second temps d'approfondissement et de catégorisation des déterminants. L'enseignant fait le choix de souligner toutes les caractéristiques de la classe grammaticale des « déterminants ». L'enseignant régule fortement les interactions de classe. Il est fortement inducteur et s'adapte au plus près des réactions des élèves en employant une procédure ou stratégie « gagnante ».

Verbalisations de l'enseignant :	Verbalisations des élèves :
M- (...) Alors, la lave coule.	E- La lave coule rapidement d'un côté de la montagne.
M- Rapidement d'un côté de la montagne, oui. D'un côté, on pouvait dire autre chose, donc, à la place de la lave...	E- Une lave.
M- Une lave, non, on ne peut pas dire une lave.	E- (inaudible).
M- On peut le dire, mais il y a mieux.	E- Une irruption
	E- Non mais nous c'est lave pour l'instant
M- Chut, chut.	E- Les laves
M- Les laves, est-ce qu'on peut dire les laves ?	E- Oui.
	E- Non.
M- Tel que c'est écrit lave?	E- Y'a pas d's

	<i>E- Non, y a pas de s (en chœur)</i>
<i>M- Ah déjà, on sait deux choses, déjà. On peut pas mettre « le » parce que c'est...</i>	<i>E- C'est féminin,</i>
	<i>E- C'est pas masculin</i>
<i>M- Lave c'est féminin, « le » c'est masculin et on peut pas mettre les parce que lave il n'y a pas de...</i>	<i>E- S.</i>
<i>M- Donc c'est au...</i>	<i>E- Singulier (en chœur)</i>
<i>M- D'accord. Moi je peux vous proposer au lieu de dire la lave, par exemple je vais manger purée, je vais manger... Qu'est-ce que vous allez mettre avant purée ?</i>	<i>E- De la.</i>
<i>M- De la purée.</i>	<i>E- Ah oui</i>
	<i>E- De la lave</i>
<i>M- C'est évident maintenant. De la lave coule rapidement de la montagne.</i>	

Après une relecture de la « phrase problème », le maître affirme qu'on pourrait dire autre chose : une affirmation à fonction d'enrôlement. Les élèves répondent à la question de l'enseignant en proposant d'autres articles (« une », « les »). Ils s'engagent ainsi dans une perspective clairement grammaticale de résolution de la tâche scolaire, sans pour autant percevoir les nuances très fines qui se jouent entre les différents articles définis et indéfinis proposés avec le nom « lave ». L'enseignant infirme une réponse erronée sans explicitation supplémentaire: il est impossible de dire « une lave ». Un élève demeure dans une perspective sémantique avec sa proposition de substitution par « irruption ». Une proposition qui n'est pas illogique mais qui montre que le travail sur la notion de déterminant ne fait pas sens pour l'élève. L'enseignant rebondit sur une réponse « les » laves » qu'il fait problématiser en sollicitant un raisonnement orthographique. Les élèves conçoivent bien que le pluriel du déterminant ne peut convenir si le nom n'est pas également au pluriel. Puis le maître opère une forme de synthèse à vocation d'approfondissement de la réflexion des élèves (« déjà, on sait deux choses»). La forte induction du maître qui va jusqu'à presque donner la réponse, provoque la transposition escomptée. Il utilise une procédure de substitution par « purée » conduisant les élèves à ressentir comme une évidence le parallèle ainsi proposé, et sans nulle autre explication. La classe touche du doigt la notion de partitif, cela reste implicite. Du moins pour l'instant. Ce passage prouve la connivence ou la familiarité plus forte des élèves avec le registre langagier alimentaire que le registre géologique, comme la pertinence de la procédure didactique employée par l'enseignant. Le mot « purée » permet de mieux faire saisir implicitement la notion de « partitif » car ce terme figure davantage dans le répertoire d'usage langagier, la pratique orale des élèves (que le mot « lave »). L'enseignant utilise leur stock de référents culturels (ou sociaux) comme un levier d'apprentissage. Il fait appel à une procédure de proximité conceptuelle des exemplifications en référence avec l'usage langagier des écoliers. Nous observons une adaptation de sa didactique à la situation cognitive des élèves. Cette adaptation est conforme à ses propres représentations sur l'apprentissage

grammatical, confiées en auto-confrontation. Il fait le pari de connaissances implicites sur la langue, l'effet de substitution par une expression plus familière permettant la révélation d'un savoir implicite.

- Le protocole de Fabienne

L'enseignante explicite longuement, en début de corpus, par comparaison entre les métiers de la classe et les fonctions de la phrase, la différence entre nature et fonction. Elle interroge les élèves sur leurs rôles attribués dans la classe afin de les amener à comprendre la notion de fonction. Le passage suivant montre une reprise de la consigne relative à la tâche scolaire. L'enseignante engage un exercice d'identification des différentes fonctions d'un même mot employé dans diverses phrases aux constructions syntaxiques différentes. Les élèves doivent comprendre que quels que soient leurs rôles en classe ou en famille, c'est-à-dire leurs rôles sociaux, leur nature reste inchangée. De même, quelles que soient les fonctions d'un mot, sa nature demeure identique. La réalité et le vécu immédiat des élèves servent de référent pour les faire accéder à la compréhension de notions très abstraites et fondamentales pour comprendre l'analyse grammaticale. L'enseignante explicite la manipulation du mot « trompette » qu'elle a effectuée pour mieux solliciter de la part des élèves quelques investigations sur des fonctions différentes que le mot prend selon les diverses positions dans la phrase. L'enseignante esquisse alors la synthèse du travail déjà effectué (« première fonction sujet »). Reconnaisant la difficulté de cet exercice d'analyse grammaticale (« je vous débloque un peu »), l'enseignante fait en sorte ensuite de réactiver les connaissances syntaxiques des élèves en leur demandant de rappeler toutes les fonctions qu'ils connaissent et qu'elle liste au tableau comme une mémoire réactivée afin que la classe poursuive l'analyse dans des conditions plus favorables. L'enseignante inscrit sous forme de liste les fonctions grammaticales dictées par les élèves, comme réservoir de connaissances syntaxiques où piocher pour analyser les corpus de phrases donnés.

Verbalisations de l'enseignant :	Verbalisations des élèves :
<i>M- Je vais vous dire une chose. J'ai peut-être oublié de chercher, de vous préciser la consigne (...) Alors, on a, on a plusieurs fois "trompette". La trompette est rouge. On a une autre phrase avec trompette, donc vous en avez quatre. Le nom commun qui est ici.</i>	<i>E- 5, maîtresse.</i>
<i>M- 5, il y a 5 phrases. Bon. Ca veut dire que trompette peut avoir 5 rôles. Oui. Maeva?</i>	<i>E- Y'a quelque chose qu'on sait pas. Je joue de la trompette, trompette, c'est un autre mot aussi.</i>
<i>M- C'est vrai, c'est toujours le même mot. Donc, nom commun. Qu'est-ce que j'ai pris comme nom commun exemple?</i>	<i>E- Trompette.</i>
<i>M- Trompette. Donc, là, j'ai pris trompette. Et maintenant, on va essayer de chercher. Avec votre partenaire, vous essayez de chercher tous les rôles, toutes les fonctions que peut prendre "trompette" dans une phrase. Première fonction, vous avez trouvé sujet. Une autre fonction dans "trompette". Regardez! Trompette. Qu'est-ce que</i>	<i>E - ---</i>

<i>vous connaissez encore comme position dans la phrase. (...) Vous discutez avec votre partenaire. C'est un peu comme l'étoile du berger. Voilà. J'ai pris le même mot. Je l'ai mis dans une position différente dans la phrase. Et on va trouver ses différentes fonctions, les différents métiers comme quand vous faites votre métier. D'accord (...)</i>	
<i>M- Pas facile, hein. Qu'est-ce que vous connaissez comme fonction si vous voulez que je vous débloque un peu ?</i>	<i>E- Sujet</i>
<i>M- Sujet. Qu'est-ce que vous connaissez comme autre fonction de la phrase ?</i>	<i>E- Les compléments circonstanciels.</i>
<i>M- Les compléments circonstanciels.</i>	<i>E- Le COD</i>
<i>M- Le COD</i>	<i>E- Le COI</i>
<i>M- Le COI</i>	

Dans ce passage, l'expression « métiers » est à nouveau un moyen d'étayage du travail de catégorisation que les élèves doivent effectuer. Il apparaît ici un parallèle avec les pratiques ritualisées dans les classes où chaque élève est responsabilisé : il a un rôle dans la gestion pragmatique du déroulement de la classe (distribuer les cahiers pour le « facteur », effacer le tableau pour le responsable du tableau, vérifier la temporalité pour le « gardien du temps »...). L'enseignante tisse un lien évident entre les fonctions, les rôles ou métiers de la classe attribués aux élèves dans le cadre d'une expérimentation vécue de l'éducation à la citoyenneté et le rôle ou la fonction grammaticale des mots dans la phrase. Ce tissage entre rôle social et rôle linguistique facilite la compréhension des caractéristiques, des attributs notionnels. Les définitions approximatives ou longues paraphrases définitionnelles sont absentes au profit de termes métaphoriques très pragmatiques pour qualifier la fonction des mots (« métiers » ou « rôles »). Il s'agit d'une manière de réduire les écarts conceptuels, de favoriser un rapprochement entre le monde scolaire (avec ses rituels ou habitus de fonctionnement en classe) et le monde de l'analyse grammaticale de la langue (avec son « jargon » peu signifiant a priori). Ce jeu de transposition s'avère efficace. Cette pratique correspond à la manière d'appréhender la grammaire pour notre enseignante, favorable à l'apprentissage du vocabulaire de grammaire, comme outil pour s'exprimer et apprendre les langues étrangères (l'enseignante est professeure référent en anglais dans son école). L'utilisation de métaphores efficaces rend ainsi accessible la taxinomie grammaticale très abstraite, mais fort utile pour apprendre par exemple une langue étrangère.

- Le protocole de Laurence

L'enseignante demande aux élèves de classer les mots de la phrase selon leur nature grammaticale. Pour ce faire, les élèves doivent faire la différence entre nature d'un mot et fonction du mot dans la phrase : ce sont des concepts très abstraits. Ils doivent aussi concevoir qu'un discours est grammatical et qu'un autre peut ne pas l'être, ainsi que comprendre l'opération mentale de classement. Les réponses par énumération à la question de l'enseignante ne sont pas des définitions conceptuelles (vraisemblablement

hors de portée de l'élève). Donner des exemples est plus simple. Les élèves utilisent un métalangage qui nous laisse penser qu'ils savent identifier les éléments de la phrase sans savoir définir pour autant ce que sont ces éléments, sans connaître, nous semble-t-il, les propriétés précises de chacun des éléments. Mais peut-il en être autrement. La complexité grammaticale est très grande. Suffisamment pour que l'enseignante ressente la nécessité d'employer une métaphore, de préférer une métaphore assez explicite pour éviter un long discours pour définir le concept de nature grammaticale. Mais métaphore n'est pas définition...

Verbalisations de l'enseignante :	Verbalisations des élèves :
<i>M- Oui, ben, vas-y. Comment tu classerais toi? T'as perdu ton idée ? Oui? Isa.</i>	<i>E- Je sais pas si c'est ça. Mais faire des groupes de nom, des groupes de verbe.</i>
<i>M- Quand on dit la nature grammaticale, ça vous fait penser à quoi? Johann.</i>	<i>E- Je suis pas sûr que c'est ça. Peut-être que c'est les adjectifs, euh... comme dit Issa, les verbes, les noms...</i>
<i>M- Qu'est-ce que c'est la nature grammaticale d'un mot? Oui.</i>	<i>E- C'est tout ce qu'a dit Issa: les verbes, les mots, les adjectifs...</i>
<i>M- Oui, oui, oui, c'est ça. C'est ce qu'est un mot au niveau grammatical. Sa carte d'identité en fait. On a bien travaillé sur une nature de mot bien spéciale depuis le début de l'année. Je vous en ai fait manger là. Sur quoi on travaille au niveau grammatical depuis le début de l'année ?</i>	<i>E- Les verbes.</i>
<i>M- Oui, sur le verbe. Hein, le verbe, ça va. Vous en avez vu des verbes, oui.</i>	<i>E- Il y a le sujet aussi.</i>
<i>M- Alors ça, on verra que ça s'appelle...</i>	<i>E- C'est pas grammatical.</i>
<i>M- C'est grammatical mais c'est pas sa carte d'identité, parce que un sujet, ça peut être plein de choses, plein de mots différents, d'accord? Donc aujourd'hui on travaille pas sur le verbe. On met le verbe de côté.</i>	

L'enseignante utilise donc comme procédure didactique la métaphore « carte d'identité ». C'est une ressource pragmatique pour les élèves de nature métaphorique pour signifier la notion de « nature grammaticale du mot ». L'enseignante opère un tissage avec les notions d'identité, de carte d'identité vraisemblablement enseignées en cours d'éducation à la citoyenneté. C'est un tissage qui appelle un stock de connaissances déjà présentes. Par ailleurs, le terme de « carte d'identité » a pu être employé dans un contexte de leçon lexicale lorsqu'il s'agit de repérer dans un dictionnaire la définition d'un mot et sa nature ou « identité » grammaticale (nom commun/propre, verbe, adjectif, adverbe, préposition). L'expression « carte d'identité » est une aide à la conceptualisation pour l'élève. C'est une manière d'expliquer la nature grammaticale du mot et de différencier celle-ci de la fonction qu'il peut avoir dans la

phrase. Lorsque l'élève évoque la notion de sujet, cette assertion sert de contre-exemple sur lequel la maîtresse peut rebondir. Sans nulle autre explication, du moins pour l'instant. Il nous apparaît que l'expression « carte d'identité » est une image relativement fonctionnelle pour la classe de cours moyen dont l'utilisation combine bien les préoccupations didactiques de l'enseignante et les possibilités cognitives des élèves du Cours Moyen. Cette procédure didactique réduit efficacement les écarts entre le monde du savoir grammatical et celui de référence culturelle des élèves (leurs représentations et leur monde d'évolution). Cet artefact correspond bien aux préoccupations de l'enseignante qui veut accroître un « pouvoir » d'activité grammaticale, un bagage linguistique pour mieux écrire, acquis de manière avant tout réflexive. On retrouve ici la conception grammaticale de l'enseignante qui trouve que l'acquisition d'une métalangue ne doit pas être une fin en soi. Elle juge l'apprentissage grammatical en école élémentaire trop prématuré du fait de la grande abstraction du savoir grammatical. Dès lors, elle facilite beaucoup l'apprentissage avec le souci d'employer des procédures pertinentes, des métaphores puissantes quitte à sur-étayer.

2.3. Les comparaisons des procédures et constats

Nous pouvons comparer comme suit les procédures didactiques employées dans ces trois protocoles. Les deux dernières sont des emplois métaphoriques, la première est un emploi de substitution. Toutes visent la facilitation du parcours cognitif de l'élève dans une conceptualisation grammaticale nécessairement progressive au regard de la grande abstraction et complexité du savoir grammatical. Ce sont des constructions pour étayer un raisonnement. Sur le cheminement de la formation du concept, c'est un palier provisoire de conceptualisation.

De la manière suivante, nous avons qualifié ces procédures en termes de stratégies :

- **Stratégie de connivence** (protocole de Guillaume) : il y a plus de connivence et familiarisation avec la purée et le monde alimentaire quotidien des enfants que le monde géologique de la lave,
- **Stratégie de transposition** (protocole de Fabienne) où la compréhension est largement facilitée par la référence au vécu personnel : « j'ai un métier un rôle, une fonction dans la vie, les mots aussi dans une phrase... »,
- **Stratégie de tissage** (protocole de Laurence) avec des connaissances déjà acquises (la notion de carte d'identité et d'identité, étudiée en éducation civique).

PROTOCOLE	PROCEDURE	OPERATIONS MENTALES	STRATEGIE
Protocole de Guillaume	substitution	Substituer pour faciliter la compréhension en réduisant l'écart de référence (monde des enfants/monde de la grammaire)	Stratégie de connivence
Protocole de Fabienne	métaphorisation	Métaphoriser pour faciliter la compréhension en réduisant les écarts culturels entre la culture grammaticale et la culture sociale	Stratégie de transposition

		et scolaire des élèves	
Protocole de Laurence	métaphorisation	Métaphoriser pour faciliter la compréhension en s'appuyant sur le savoir civique plus connu des élèves	Stratégie de tissage

Comparaison des stratégies développées

Ces stratégies développées soulignent bien des adaptations des enseignants à la situation d'enseignement apprentissage. Ils ont pris la mesure des capacités cognitives de leurs élèves. Ils ont évalué leurs rapports à la langue et le niveau de complexité des savoirs grammaticaux à apprendre. Du coup, ils ont pu réaliser un ajustement pertinent de leurs étayages. Ces derniers furent pensés en cours d'action ou lors de leur planification à partir de leurs hypothèses d'apprentissage. Cette démarche est de nature consciente ou non.

Cela étant, d'une manière ou d'une autre, consciemment ou non, les enseignants doivent prendre en compte l'existence d'un écart entre leurs attentes et les représentations de leurs élèves, qui est une source de malentendus cognitifs. Les questions du rapport au savoir, du sens et des valeurs des élèves ont largement été travaillées par Charlot et Lahire, qui ont souligné que le rapport au savoir en détermine l'acquisition. Il convient de s'interroger sur les moyens de développer chez les élèves une attitude seconde, réflexive face aux objets de savoir, déconnectés de leurs côtés purement utilitaristes, sur lesquels exercer des activités de pensée. Nous savons qu'il existe deux populations d'élèves : les élèves qui écoutent la maîtresse pour être conformes aux attendus scolaires, qui se *mettent en règle avec les obligations* scolaires et ceux qui écoutent la leçon pour penser que ce qui est dit, pour *se mettre en débat avec les savoirs*, débattre du savoir (Saujat, 2002).

3. Discussion

Au regard des précédentes constatations, il nous apparaît un jeu dialectique entre trois mondes, trois cultures scolaires, sociales et syntaxiques qui appellent un espace de transactions et des ajustements efficaces.

3.1. Trois mondes qui se conjuguent :

Avec **le monde du savoir grammatical**, nous avons un ensemble de concepts qui permettent de comprendre le fonctionnement de la langue et de pouvoir mieux la maîtriser en réception comme en production. La grammaire est une étude d'une pratique quotidienne du langage avec la prise de conscience de phénomènes langagiers : c'est le développement d'un modèle cognitif sur un modèle opératoire. L'enseignant attend des élèves, en étude grammaticale de la langue, **un travail sur la langue pour la faire bouger, la faire parler et observer** ainsi des fonctionnements, les identifier et les

nommer, comprendre les propriétés des objets grammaticaux et leurs relations entre eux.

Le **monde des références culturelles des élèves** consiste en des représentations des élèves selon leurs vécus familiaux et sociaux. Ces derniers influencent le rapport à la langue et son étude. **Le savoir est toujours construit dans une histoire collective, une histoire familiale** qui donne une place spécifique à la connaissance. **Conceptions, attentes, repères configurent le rapport au savoir qui est un rapport à soi et à l'autre, à l'enseignant** qui est passeur de savoir. L'élève peut s'interroger sur le rôle de ce dernier : Que veut-il de moi au sujet de ces phrases que je manipule régulièrement pour m'exprimer ? Pourquoi la langue de mes parents est-elle corrigée ? Quel est ce critère de correction ? Que signifient ces règles de grammaire et ces exercices ? Pour de nombreux élèves, la langue appartient à leur identité et sert à la manifester. Le langage, c'est soi. C'est un moyen de communication dans lequel « je » me dis, « je dis ce que je suis ». Il est très difficile, en conséquence, de conduire les élèves à prendre la langue comme un objet d'étude. On remarque **une résistance, une incompréhension, un hiatus** chez certains qui n'ont pas le rapport au langage demandé par l'école.

Le **monde de pratiques scolaires** renvoie aux **représentations sur l'école et à ses habitus scolaires** (en termes de ritualité des activités et des demandes, d'habitudes ou de routines de classe imprimées par l'institution et par la personnalité du maître d'école, etc.). Les ressorts scolaires reposent chez l'enseignant sur la transmission d'un savoir objectivé, qui fait sens par lui-même pour ce qu'il véhicule. Il a « sens et valeur en tant que tel » (Charlot, 1997). Les ressorts scolaires chez l'élève peuvent en bien des cas différer, se situer loin de toute objectivation, décontextualisation, argumentation. L'élève apprend à l'école pour avoir un bon métier, obéir aux parents ou faire plaisir au professeur. La rencontre entre les attentes des uns et des autres devient improbable ou laborieuse.

Les enseignants vont devoir alors rapprocher ces mondes aux attendus différents, combler les écarts dans un espace intermédiaire avec l'usage de concepts transitionnels qui peuvent apparaître de prime abord comme des astuces pour faire apprendre la grammaire aux élèves. Mais l'efficacité observée engage à les penser comme des artefacts pertinents, qu'il s'agisse d'emploi métaphorique (« les métiers, la carte d'identité »), d'élément de substitution pour une proximité langagière (« de la purée »). Ces stratégies enseignantes sont les premiers pas conduisant les élèves à s'autoriser à reconsidérer leur rapport au savoir langagier, à considérer le langage - leur langage - comme manipulable, modifiable, en définitive analysable. **Ce sont des bretelles d'accès vers une culture syntaxique qui emprunte quelques chemins de traverse** pour un décentrement réussi et une objectivation linguistique.

3.2. Un espace intermédiaire de négociation, de transaction (méta)langagière

Ces procédures didactiques sont des moyens d'étayer, voire de sur étayer les interactions de classe afin de conduire les élèves sur le chemin de l'apprentissage, à

condition que la passerelle d'accès (métaphore ou substitution) laisse la place au vrai concept, que la procédure ne soit que transitoire, qu'elle n'appartienne qu'à un espace de concepts de transitionnels dont Pastré fait l'hypothèse¹. Cette aire intermédiaire est un espace de développement du sujet capable. Pour Pastré, qui reprend en partie les théories de Winicott², les concepts transitionnels sont des constructions humaines permettant d'assurer une transition entre la sphère du moi et la sphère du réel. Le concept transitionnel fait partie pour une part, du réel et pour une part, il fait partie du sujet. Le sujet capable, explique Pastré, est un sujet en développement qui se meut dans cet espace intermédiaire, forme des concepts transitionnels pour passer d'une rive pragmatique vers une rive épistémique. Le sujet capable n'est pas encore ce sujet épistémique qui découpe le réel, l'analyse. L'écolier est un sujet capable qui négocie le passage des concepts quotidiens, selon l'appellation de Vygotski, vers des concepts scientifiques de type linguistique. Les artefacts employés par les enseignants qu'ils soient en rapport avec le contexte langagier (avec l'usage d'un vocable de grande proximité) ou avec l'objet langagier (avec l'usage d'une métalangue provisoire) esquissent une entreprise de conceptualisation par plusieurs paliers, une négociation conceptuelle dans cet espace transitionnel. C'est dans cet espace « invisible » (mais inférable au regard des déblocages produits grâce aux étayages avec les procédures d'ajustement décrites) 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 ou « sujet syntaxique » (sujet qui manipule avec conscience et connaissance la syntaxe de sa langue maternelle). Les concepts transitionnels sont donc des concepts en construction avec lesquels la conceptualisation s'effectue progressivement. Cet espace est symbolique, non matériel : il est un réel lieu d'élaboration, de développement par des paliers successifs – un espace instable et exclusif – qui se recompose selon les paliers de conceptualisation et les informations nouvelles, dans lequel avancent les apprenants. Le savoir est recréé par le sujet apprenant dans cette aire transitionnelle entre subjectivité et objectivation où les astuces, les procédures, les stratégies des enseignants ont toute leur place.

3.3. Une organisation de l'ajustement

L'enseignant ajuste sa didactique selon ce qu'il perçoit du niveau comme des représentations de ses élèves. La fréquentation des élèves le conduit à des constatations et des hypothèses qui orientent son activité. **L'ajustement relatif à l'objet langagier** s'effectue selon un type de grammaire adapté au niveau des élèves : dans les petites classes (CE), la grammaire est implicite (les élèves sont conduits dans des « jeux de langage » à des manipulations, des observations, des constats) qui seront explicités dans les classes supérieures (CM) en termes de propriétés conceptuelles dans

¹ Pastré, P., Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante, in Les organisateurs de l'activité enseignante, perspectives croisées, Recherche et formation n°56, 2007

² Winicott D.W., Jeu et réalité, Gallimard, Paris, 1975.

des « jeux d'analyse » : en plus de manipuler, il conviendra de nommer et d'attribuer les caractéristiques du concept. **Cet ajustement en suppose un autre relatif au contexte langagier** : le lieu d'où parlent les élèves doit rejoindre celui du discours « grammatical » du maître grâce à deux types d'ajustement : un ajustement vers un registre de connivence langagière et un ajustement vers un registre de définition métaphorique, convoqués selon les enjeux grammaticaux. Il existe vraisemblablement d'autres types d'ajustement observables sur d'autres corpus qui ont pour finalité de réduire les écarts ou malentendus entre les représentations langagières des élèves et les savoirs grammaticaux. Un rapport entre type de concept grammatical et registre d'ajustement pourrait être observé à partir d'analyses sociolinguistiques, comme nous l'avons effectué en termes psycholinguistiques concernant l'ajustement à l'objet langagier avec une circulation entre l'épilinguistique appelant des jeux sur la langue et la métalinguistique catégorisant la phrase en diverses structures. La langue s'exprime en classe dans plusieurs contextes. Il y a une variation linguistique. L'âge (une jeune génération d'usagers de la langue), comme l'appartenance à un milieu socioculturel, ou bien les circonstances de l'acte communication (les interactions de classe) sont des facteurs de diversification. La langue prise en situation, la langue de la classe manifeste un ensemble de variations des usages. L'approche sociolinguistique offrirait la possibilité de décrire d'après de plus longs corpus la structuration de ces variations.

4. Conclusion

Au centre de la classe se situe clairement la langue qui instaure les relations enseignant – élèves et savoir. Elle est doublement présente en classe de grammaire : non seulement elle accompagne les actions de classe, permet l'enrôlement, la régulation, l'étagage, mais elle est aussi objet d'étude. On peut penser qu'avec la grammaire, nous avons trois formes de langue en séance : la langue usuelle qui devient objet d'études grammaticales, la langue sur la langue (la métalangue grâce au pouvoir de la langue de se « dire ») et la langue scolaire faite d'habitus langagiers qui font que certains usages des mots sont ritualisés ou n'existent pas en dehors de la classe. On le voit, la langue dans une telle pluri-dimension ne peut que poser des problèmes. Trois mondes se confrontent : le monde de la langue grammaticale, le monde de la langue scolaire, le monde des usages langagiers usuels, notamment des élèves. **La langue soutient également les procédures didactiques que l'enseignant utilise pour contourner les obstacles cognitifs.** Nous avons ainsi observé qu'il s'agit d'instruments astucieux pour établir une coréférence partageable avec tous les élèves de la classe. Ils peuvent être très pragmatés, métaphoriques ou liés à l'activité dialogique. Ils ont tous pour effet d'induire du développement grammatical de façon pratique. Les enseignants s'en servent pour ajuster leur didactique au public scolaire, au niveau d'enseignement, aux difficultés cognitives des élèves face aux objets d'enseignement. **Les procédures didactiques révèlent ainsi en partie l'activité de l'enseignant, une singularité du praticien, un modèle opératif** pour mener efficacement un apprentissage en s'adaptant de façon opportune à la situation de classe. Elles sont l'œuvre des enseignants en liaison avec leurs conceptions de la grammaire académique et de son apprentissage. Elles

prennent toute leur valeur dans l'épaisseur de la co-activité maître/élèves qui s'engage dans les interactions de classe. Ces procédures didactiques sont donc des artefacts qui tendent à nous amener à penser que **l'enseignant transmet d'abord des artefacts qui deviendront ensuite des connaissances pour les élèves. L'emploi langagier dans la procédure** qui consiste en une réduction des écarts conceptuels entre les mondes des élèves et de la grammaire repose sur une analyse sémantique en termes de représentations des élèves. Les choix opérés relèvent d'une connaissance par les enseignants des représentations de leurs élèves comme de leur zone de proche développement cognitif. Ils savent jusqu'où une explication est tenable et comment la formuler avec les mots et des tournures phrastiques adaptées à leurs élèves. **Cette connaissance est un implicite du métier, et sa convocation dans l'agir enseignant tout aussi.** Il paraît évident d'appeler ce genre de passerelles pour soutenir la compréhension de jeunes élèves. C'est une évidence qui ne s'interroge guère, relativement automatisée, vraisemblablement une compétence incorporée. Les emplois de diverses stratégies de rapprochement des représentations mentales des élèves, de leurs univers culturels de référence appartiennent à cet ensemble de compétences incorporées que l'approche ergonomique et les recherches actuelles sur les situations concrètes d'enseignement déterminent en vue de satisfaire à davantage de professionnalisation des enseignants.

Références bibliographiques

- Charlot, B. *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Anthropos, Editions Economica, 1997
- Clauzard, Philippe, *La médiation grammaticale en école élémentaire, éléments de compréhension de l'activité enseignante*, thèse de doctorat non publiée, CNAM Paris, 2008
- Pastré, Pierre, *Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante*, in *Les organisateurs de l'activité enseignante, perspectives croisées*, Recherche et formation n°56, 2007
- Saujat, F., *Rapport au savoir*,
<http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/saujat/texte.htm1>
- Saint-Martin, Loïc, *Faire de la grammaire, une ouverture vers la maîtrise du langage*, Les cahiers Innover & Réussir, Académie de Créteil, 1997
- Vygotski, L. *Pensée et langage*, Ladispute, Paris, 1997
- Winnicott, D.W., *Jeu et réalité*, Gallimard, Paris, 1975.