

La médiation grammaticale

Éléments de compréhension de l'activité enseignante

Philippe Clauzard

Résumé de la thèse

La recherche sur l'activité enseignante reste un domaine relativement récent. Les recherches sur le « *faire classe* » n'atteignent pas encore un développement ou une audience identiques à d'autres. C'est d'un « *aller voir* » dans le « *faire classe* » dont il s'agit. Nous avons participé aux travaux du réseau OPEN (Observatoire des pratiques enseignantes)¹ dont les études nous ont permis de développer notre pratique d'analyse de l'activité enseignante. Notre étude propose une plongée dans l'activité professionnelle, un recueil filmique de la pratique de classe pour comprendre l'agir enseignant du professeur des écoles qui enseigne la grammaire. Le regard que nous allons porter sur le monde enseignant diffère des études par le seul prisme des situations de médiation, des didactiques ou des interactions psychosociales. Nous tentons « *un pas de côté* ». Le choix, qui fonde notre démarche de recherche est un parti pris : considérer l'enseignant comme un professionnel comme un autre en essayant de se défaire d'un particularisme par trop prégnant. Nous tentons d'observer l'enseignant dans sa situation professionnelle à la fois comme sujet (qui développe ses propres stratégies) et comme médiateur d'un savoir (sa fonction). L'idée est de privilégier une « *approche métier* » qui l'appréhende dans sa globalité : sa culture, ses compétences, sa motivation, son stress, ses conceptions, sa manière de redéfinir des situations enseignantes ou de s'approprier les qualités et les aléas d'un savoir à enseigner. Nous conjugons « savoir enseigner » et « savoirs à enseigner » dans une perspective de lisibilité de ses gestes professionnels, d'intelligibilité de ce qu'il fait, pense faire ou ne fait pas. Nous définissons ainsi un cadre qui place l'enseignant au centre d'une constellation qui puisse éclairer l'activité d'enseignement. C'est en définitive réintroduire dans une préoccupation didactique la singularité du sujet psychologique du maître d'école, au sein d'un environnement dynamique ouvert : *la classe de grammaire en école élémentaire*.

¹ Observatoire des Pratiques Enseignantes : <http://www.inrp.fr/vst/Sitesweb/DetailSiteUtile.php?parent=accueilER&id=73>
Les objectifs principaux du réseau OPEN sont :

- avant tout, faire le point sur les travaux existants et confronter les approches, les concepts, les démarches, les outils utilisés par les différents types de recherche actuelles et comparer leurs résultats,
- mettre en perspective les recherches menées en France par rapport aux productions internationales,
- rassembler et cumuler les données d'enquête sur une période assez longue pour effectuer des comparaisons dans le temps,
- enfin, et surtout, développer ce champ de recherches à partir des confrontations qui auront été menées et construire de nouveaux objets de recherche, de nouvelles démarches et produire de nouveaux résultats.

L'intérêt scientifique des recherches sur les pratiques enseignantes et ses enjeux sont importants : la demande sociale en matière de réussite de l'école, de qualité, d'efficacité de l'enseignement est forte. Les connaissances acquises restent éparpillées, ont du mal à se cumuler pour permettre de restituer et comprendre le fonctionnement des processus et les effets des choix mis en œuvre.

Notre intérêt va vers une « didactique en actes », une épistémologie de la « *didactique appliquée* ». Nous nous orientons vers une étude de la pragmatisme de la didactique grammaticale au travers de l'analyse du travail des enseignants observés en cours de grammaire élémentaire, l'analyse de la tâche et de leur transposition didactique, l'étude de leurs représentations et stratégies enseignantes en « grammaire » à l'école élémentaire. Nous nous attachons donc à une « *grammaire en actes* ».

Cette recherche sur la médiation grammaticale a pour objectif de comprendre la situation d'apprentissage grammatical en école élémentaire, en l'étudiant sous l'angle de l'activité des enseignants, au travers, tout particulièrement des épisodes repérés comme significatifs d'un glissement vers le conceptuel. Elle cherche à identifier les caractéristiques spécifiques de ces situations de mutation, les types de schèmes de glissements conceptuels comme les modèles opératifs et les stratégies singulières développés par les acteurs en fonction de la structure conceptuelle de la situation d'enseignement/apprentissage de la grammaire en école élémentaire.

Nous avons repéré deux concepts organisateurs de cette structure conceptuelle : les glissements conceptuels (instanciation d'une secondarisation dans l'apprentissage grammatical) et l'ajustement d'un type de grammaire à un niveau de classe.

La recherche a été conduite en collaboration avec dix-huit professeurs des écoles. Les données ont été recueillies à partir d'enregistrements vidéo des séances de classe et d'autoconfrontations des enseignants.

Les résultats mettent en évidence le rôle central que jouent les épisodes de glissement conceptuel, dans une conceptualisation progressive au sein d'un cadre notionnel très abstrait et complexe pour les écoliers. Ils montrent que l'activité des enseignants en classe de grammaire se caractérise de la manière suivante :

- (a) l'apprentissage de la grammaire forme un champ conceptuel cohérent et hiérarchisé avec des continuités et ruptures au regard des différents concepts connectés les uns aux autres formant in fine le concept de phrase grammaticale (très complexe et abstrait pour les écoliers), avec des types de grammaire intuitive, implicite ou explicite qui convoquent un ajustement de la part des maîtres de grammaire,
- (b) cet apprentissage exige un temps de conceptualisation long qui va de 7 ans à 10 ans en école élémentaire et se poursuit pendant les années de collège, ce temps se subdivise en « paliers » de conceptualisation qui vont du « concept provisoire » au « concept institué » en liaison avec des types de glissement conceptuel correspondants,
- (c) les épisodes de glissement conceptuel sont les indicateurs dans les interactions de classe d'une secondarisation, d'un changement de registre de conceptualisation marquant le passage de l'épi - langage au méta - langage ; ils soulignent un moment d'apprentissage, un possible de conceptualisation,
- (d) le modèle opératif de l'enseignant (avec l'ensemble de ses conceptions et expériences personnelles) influe sa didactique grammaticale dans le choix d'un support phrastique (phrase problème évoluant vers une phrase modèle d'objet linguistique), d'un procédé didactique, des tâches scolaires ; il est à l'origine de stratégies individuelles caractérisables.
- (e) Par delà les différences, il apparaît un genre commun d'apprentissage grammatical et trois dimensions essentielles : la norme, le jeu et l'analyse. Sans les deux premières, il n'existe pas de formation à l'analyse. L'accès à l'analyse est probablement, plus facile sur la langue, parce que, la langue est ce qui se prête le plus facilement au jeu : on joue

avec les mots. Et la dimension « jeu » permet l'accès à la dimension « analyse ». La grammaire, un jeu dans les petites classes, avant de devenir dans les grandes classes un enjeu épistémique...

Une traduction en démarche de formation professionnelle des résultats de la recherche conduirait à former des enseignants qui apprennent à contrôler les épisodes de glissement, à la fois chez eux et dans l'effet produit sur les élèves. Grâce à des *debriefing*, il conviendrait de permettre aux jeunes enseignants 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. Ce serait conduire les enseignants à reconnaître le geste professionnel d'étayage qu'est le glissement conceptuel, qui prend en compte les objets d'enseignement dans toute leur épaisseur.

La grammaire présente en effet un statut d'enseignement - apprentissage particulier, une histoire aussi singulière. Elle est vécue souvent comme rébarbative, incohérente devant ses exceptions, complexe à faire apprendre. La grammaire a cependant cela de typique comparativement à d'autres disciplines, c'est qu'on travaille sur le « *déjà su* », une pratique langagière quotidienne dont on doit se décentrer pour en comprendre le mécanisme et en affiner l'utilisation. Chacun, très jeune, manipule les phrases, les construit avec des groupes sujets et des groupes verbaux sans s'en rendre nécessairement compte. Chacun les décline et les transforme de façon quasi naturelle. L'emploi de procédures prosodiques spontanées, selon des segmentations intuitives de structures phrastiques, paraît naturel. On pourrait parler d'une grammaire en acte, prémices à une grammaire en théorie, pour peu que l'on soit convaincu d'une nécessité grammaticale dans la maîtrise de son langage. L'enjeu de l'apprentissage grammatical est bien celui du développement d'un modèle cognitif sur un modèle opératif : le développement d'un apprentissage sur notre langage quotidiennement utilisé. Nous possédons tous une grammaire « primitive et implicite ». La distanciation produite par l'apprentissage grammatical permet une prise de conscience du mécanisme linguistique et en accroît ainsi la virtuosité de son usage oral ou écrit, offre une meilleure appréhension des subtilités langagières. Nous passons ainsi d'une grammaire d'usage (une pratique sociale) à une grammaire réfléchie (l'apprentissage scolaire). Cette procédure rappelle les propos de Piaget (avec son « *réussir et comprendre* ») et exemplifie la notion de méta-cognition. La grammaire est en effet l'apprentissage d'un métalangage étayant un savoir - analyser la phrase afin de la mieux comprendre et la mieux reproduire...

Notre étude sur la médiation grammaticale en école élémentaire repose donc sur un a priori fort : une analyse ergonomique de l'activité enseignante développée grâce au cadre théorique de la didactique professionnelle. Notre regard porte essentiellement sur le travail de l'enseignant considérant qu'il est en co-activité dans une co-dynamique de classe, du fait des interactions maître/élèves, d'une dialectique didactique/cognition. Sans oblitérer les influences de la rétroactivité des écoliers sur son activité, nous observons avant tout l'exercice de son métier et conformément aux principes de l'ergonomie de langue française. Dans les activités professionnelles interagissent « tâche » et « activité » ; or, l'analyse de la tâche d'un maître d'école est une question relativement complexe. Cela est dû aux caractéristiques du métier de professeur des écoles et exige une analyse a priori de l'activité de plusieurs

praticiens avant de tirer les fils d'une analyse de la tâche et de rechercher une invariance de phénomènes dans les pratiques observées. Cette opération aboutit à l'élaboration d'une structure conceptuelle de la situation d'apprentissage grammatical en école élémentaire. Cette structure conceptuelle est construite autour d'un axe invariances/variabilités. Repérer les éléments organisateurs de l'activité d'enseignant, schématisés par la structure conceptuelle et les concepts pragmatiques qui guident l'action du professeur, favorise une intelligence de l'agir de l'enseignant, offre aux professeurs la possibilité de conceptualiser leurs actions en embrassant toutes les dimensions d'une situation complexe, impulse une mutualisation des connaissances et expériences entre pairs comme une communication aux novices de ces savoirs pragmatiques. Autant de préoccupations qui sont à la fois légitimes, utiles et heuristiques dans la perspective de la formation enseignante.

Notre recherche s'inspire de la dialectique outil/objet (Douady²) c'est-à-dire un dialogue entre outil du réel, outil de production, outil opératoire et objet de savoir, objet de réflexion, objet de propriétés. Nous observons, en effet, dans notre étude l'existence d'une langue - outil pour se faire comprendre et d'une langue - objet à étudier, laquelle est un système complexe générant des phrases avec des structures syntaxiques particulières. Le phénomène de « *secondarisation* » est une illustration de la dialectique outil/objet. Il vise une appropriation par les élèves de la langue objet que l'observation et la réflexion sur des phrases favorisent. L'outil renvoie à une dimension sémantique d'une langue véhicule du sens pour communiquer. C'est un instrument de signification qui est aussi une instance de validation des opérations de manipulations linguistiques. Le recours au sens permet d'observer si, par exemple, une opération de pronominalisation « tient » et peut déterminer les propriétés linguistiques des sous-ensembles ou structures syntagmatiques dont il est question. Il s'agit de vérifier si les opérations sont valides selon un paradigme sémantique sur lequel la grammaire s'appuie toujours in fine. Même si le structuralisme ou la grammaire générative font abstraction de la signification, celle-ci revient nécessairement « par la fenêtre ». La sémantique autorise à traiter sans aucune dérive la phrase comme un objet d'observation par le sujet. L'objet abstrait la langue dans un système de combinaisons.

Nous pensons qu'il faut du temps pour conceptualiser : l'apprentissage grammatical exige un temps important et progressif de conceptualisation. Laquelle n'est pas forcément achevée à l'âge adulte (cf. l'accord des verbes pronominaux). Le maître de grammaire utilise vraisemblablement des outils imparfaits dans les premiers temps avant de parfaire la démarche didactique dans un second moment.

Nous imaginons l'émergence d'une conscience métalinguistique et d'un savoir grammatical grâce à un *schème d'épisode de glissement conceptuel entre deux registres* : sémantique et syntaxique, que l'enseignant s'approprie selon la stratégie personnelle qu'il va lui imprimer. Ce mouvement de conceptualisation marque chez l'élève le développement individuel *de l'épi vers le méta linguistique*.

L'apprentissage de la grammaire s'étend de 6 ans à plus de 15 ans et forme à nos yeux un *champ conceptuel* au sens de Vergnaud. Un champ conceptuel forme « *un espace de situations problèmes dont le traitement implique des concepts et des procédures de plusieurs*

² Douady démontre dans son mémoire de doctorat « la dialectique outil-objet dans l'enseignement des mathématiques », la création de concepts qui jouent le rôle d'outil pour résoudre des problèmes qui, une fois, passé dans le cadre de la communauté scientifique devient, décontextualisé de manière à être transféré dans d'autres situations, un objet de savoir. Douady développe des jeux de cadres avec l'intention d'une exploitation des concept-objet dans divers domaines, engageant une mécanique outil/objet pour les élèves. (Mémoire de Doctorat : « Jeux de cadres et dialectique outil-objet dans l'enseignement des mathématiques – une réalisation dans tout le cursus primaire », Régine Douady, Université de Paris VII).

types en étroite connexion »³. Nous traduisons cette définition en un espace de conceptualisation d'une phrase qui appelle l'assimilation préliminaire (et préparatoire) de plusieurs concepts en étroite connexion ayant trait aux constituants premiers et secondaires de la structure phrastique (groupe sujet et groupe verbal, déterminants, expansion des noms et des phrases, etc.). Il se développe ainsi sur plusieurs années une conceptualisation de la « phrase », que nous souhaitons explorer du Cours Préparatoire au Cours Moyen, afin d'observer les continuités et ruptures, les articulations et les ensembles de situations sur l'empan temporel d'une scolarité en école élémentaire.

Notre thèse pose donc les hypothèses suivantes :

- L'apprentissage grammatical en école élémentaire constitue un champ conceptuel ;
- L'apprentissage grammatical se développe selon une conceptualisation par paliers (épi/méta langagiers) ;
- L'apprentissage grammatical convoque un épisode de glissement conceptuel qui va d'une approche sémantique vers une approche syntaxique du fait langagier.

Les enseignants travaillent « en aveugle », les indices d'apprentissage sont très difficiles à repérer lors des échanges de classe. Le maître de grammaire ne possède pas de certitude sur la réelle compréhension de ses élèves. Un modèle cognitif, consistant dans le « savoir analyser une phrase » en convoquant la connaissance d'une métalangue et de ses propriétés, est soutenu par un modèle opératif qui repose sur la maîtrise d'opérations de transformation et de segmentation de la phrase. Rien n'indique toutefois que la réussite d'opérations implique forcément la construction du concept. Un doute subsiste dans la mesure où le modèle cognitif et le modèle opératif ne possèdent pas le même critère de validité : réussir une opération grammaticale pour le modèle opératif et assimiler le concept et ses propriétés pour le modèle cognitif. Nos épisodes de glissement peuvent s'interpréter comme des tentatives de transition d'une réussite à une compréhension, d'un registre à l'autre, des essais de passage d'un palier de conceptualisation à un autre. La situation d'apprentissage grammatical ne répond pas comme dans une situation d'apprentissage professionnel où la conduite d'une machine peut par exemple renouveler les préoccupations de l'acteur ou influencer sur les décisions. Le glissement conceptuel nous semble donc un moyen pour l'enseignant d'influencer la dynamique conceptuelle des élèves, en liaison avec le choix de la tâche grammaticale (les opérations de segmentation et/ou de manipulation) et de la phrase modèle (d'objet grammatical ou linguistique étudié) qui est aussi une phrase problème (le support initial aux opérations grammaticales, qui porte en germe une problématisation d'un fait langagier). Il pourrait être un geste professionnel favorable à une conceptualisation longue et délicate au regard de la complexité de l'objet d'apprentissage.

Nous partageons l'avis de Bucheton⁴ : il convient d'aller regarder du côté des maîtres. Nous devons « reconnaître » le travail enseignant pour mieux le « connaître » et le « partager ». Notre « pas de côté » observe donc les maîtres dans une coactivité inscrite dans les interactions de classe maître / élèves. Nous centrons notre étude sur l'activité de coopération - communication entre un enseignant et ses élèves (Pastré, 2006). Cette co-activité aboutit à la

³ G. Vergnaud, Orientations théoriques et méthodologiques des recherches en didactique des mathématiques, 1991.

⁴ Bucheton, D. (1997), Du côté des maîtres, La lettre de la DFLM, n°21, p. 14-18.

transformation conjointe d'un groupe classe et, in fine, à la transformation de l'enseignant. Car enseigner un savoir en accroît toujours mieux l'assimilation, comme expérimenter des situations didactiques participe d'un accroissement de l'expérience professionnelle et la transformation du professeur (que nous n'analysons pas dans notre recherche limitée aux apprentissages des élèves).

La visée du professeur est celle d'un apprentissage - développement chez l'élève, par le truchement d'une tâche et d'une situation didactique, par le biais d'un schème de glissement vers le conceptuel... avec des formes d'étayage et d'institutionnalisation. Ces épisodes de glissement révèlent des finalités enseignantes et des conceptions distinctes, des stratégies appartenant à la singularité du maître de grammaire, vraisemblablement à son modèle opératif. Notre étude consiste donc en une exploration de l'apprentissage grammatical. Son objet n'est pas linguistique, nous tenterons seulement de comprendre une « *grammaire en acte* ».

Ce mémoire comprend deux chapitres théoriques, cinq chapitres empiriques et une conclusion qui résume les résultats de la recherche.

Nous exposons, au premier chapitre, notre problématique de recherche, inscrite dans le cadre intégrateur de la Didactique Professionnelle que nous explicitons, en plus de quelques considérations sur la médiation enseignante, l'enseignement selon une perspective ergonomique et l'analyse de l'activité enseignante comme facteur de professionnalisation. Après la formulation de nos différentes hypothèses de recherche, nous présentons notre cadre théorique avec des éléments de psycholinguistique, de didactique et de grammaire rénovée d'inspiration chomskyenne. Laquelle forme notre référent théorique grammatical.

Au chapitre 2, une analyse épistémologique de la grammaire nous permet de définir l'art grammatical avec ses diverses définitions contrastées, de nous situer entre références pré-linguistiques et références linguistiques autour de deux grands grammairiens : Denys le Thrace et Noam Chomsky. Ces deux références explicitent en partie les pratiques de classe. Nous y évoquons aussi une évolution de la grammaire scolaire et de la prescription enseignante qui retrace les enjeux de cet enseignement singulier. Nous évoquons enfin trois points de vue grammaticaux (sémantique, morpho-syntaxique et énonciatif), qui selon des didacticiens de la grammaire, configurent l'étude de la langue ; l'analyse grammaticale constituant un démontage d'un objet complexe, symbolisé par des arbres ou d'autres systèmes visuels d'enchâssements, selon les linguistes.

Les chapitres sur l'analyse de la tâche, la caractérisation de la structure conceptuelle de la situation, l'analyse de la co-activité et celles en termes de chronogénèse, mésogénèse et topogénèse, comme l'analyse de l'activité des maîtres de grammaire constituent la partie empirique de ce mémoire.

Au chapitre 3 d'analyse de la tâche du maître de grammaire, nous convoquons les notions de tâche selon Leplat, et de tâche discrétionnaire (selon Valot & Maggi) qui laisse aux acteurs la possibilité d'exprimer leur didactique dans les limites d'une enveloppe que la prescription enseignante délimite avec les instructions officielles ou les rapports de mission que nous évoquons. La tâche discrétionnaire nous aide à comprendre la tâche de l'enseignant qui s'effectue dans le déroulement d'une leçon de grammaire relativement « ritualisée », autour de phases de découvertes notionnelles, d'élaboration de la règle, de son exemplification et

application avec des exercices systématiques. Un canevas général porteur d'une finalité générale : permettre à chacun de comprendre comment fonctionne la langue qu'il parle afin de mettre des mots sur ce qu'il effectue déjà et, in fine, mieux consolider son pouvoir de communication en production et réception.

Au chapitre 4, nous présentons la structure conceptuelle de la situation d'apprentissage grammatical en école élémentaire, que nous avons défini autour des concepts organisateurs d'ajustement et de glissement conceptuel. Nous définissons également la structure de l'épisode de glissement, considéré comme geste professionnel essentiel à la conceptualisation chez l'élève, ayant à voir avec les différentes facettes du savoir à enseigner : notamment avec la question des difficultés d'apprentissage grammatical, que nous appréhendons avec un itinéraire de progression des difficultés du CP au CM comme outil d'enseignement, et avec la question de la phrase problème grammatical qui provoque l'apprentissage d'une phrase modèle d'un fait langagier, support d'une dimension de « secondarisation » et dont le choix nous semble fondamental.

Au chapitre 5 d'analyse de la co-activité de la classe de grammaire, nous indiquons la méthodologie d'élaboration des données, de repérage des épisodes de glissement conceptuel significatifs. Nous précisons aussi notre cadre d'analyse, inspiré de celui de Sensevy. Ensuite, nous nous employons à caractériser ce qui nous apparaît comme un « genre partagé », un jeu d'apprentissage de la grammaire, au moyen d'une analyse « macro » de nos protocoles, grâce à la segmentation du déroulement des leçons et hiérarchisation des actions que permet l'outil d'analyse qu'est le script. A la suite, nous décrivons dix-huit épisodes de glissement conceptuel significatifs. Pour ce faire, nous établissons une forme de codage prenant en compte la tâche scolaire et ses difficultés cognitives, les choix didactiques, les apports de l'autoconfrontation. Cette étude nous amène à des conclusions sur les finalités enseignantes et les types de métalangue, glissement et grammaire convoqués.

Plus loin, nous développons, au chapitre 6, une analyse de type « micro » avec une analyse en termes de chronogénèse, de mésogénèse et de topogénèse. La première nous a permis d'appréhender la temporalité et les types de grammaires employés selon les niveaux de classe. L'analyse en termes de mésogénèse nous a conduits à focaliser sur les contenus avec la définition du jeu, la dévolution, la régulation et l'institutionnalisation. Une dernière lecture fine de nos épisodes de glissement conceptuel significatifs est opérée en termes de topogénèse avec l'identification des types de glissements utilisés par les enseignants observés.

Au chapitre 7, nous cherchons à analyser l'activité du maître de grammaire au travers d'une identification et mise en mot des stratégies utilisées par les enseignants observés lors d'une leçon sur l'identification du sujet, en classe de cours élémentaire : un objet d'enseignement commun. Ensuite, nous nous employons à déterminer les divers profils enseignants selon certaines accentuations ou finalités données à leurs enseignements de la grammaire, ainsi que les procédures didactiques utilisées pour étayer les apprentissages.

En conclusion, nous reprenons l'essentiel de nos constats en termes de stratégies enseignantes, de champ conceptuel, de paliers de conceptualisation et de types de glissement conceptuel. Quelques intuitions président, enfin, à l'ouverture d'autres réflexions sur l'espace intermédiaire ou transitionnel de conceptualisation des élèves (de vérités provisoires vers des vérités institués), et sur la traduction de nos travaux en termes de formation professionnelle des enseignants.

Didactique disciplinaire et didactique professionnelle (D.P)

La didactique des disciplines, sous l'inspiration de Brousseau, s'est focalisée sur l'apprentissage des élèves (construction de savoirs *motu proprio*). Elle n'ignore pas ce que fait l'enseignant (concepteur de situations, médiateur), mais l'activité enseignante est son point aveugle, au sens où elle n'est pas prise en compte dans la théorie.

Avec Sensevy, et surtout Schneuwly, il y a un déplacement d'accent : on prend en compte le couplage apprentissage – enseignement, cad à la fois l'activité de l'élève et surtout l'activité de l'enseignant : on va traiter l'activité de l'enseignant, non plus comme une simple aide à l'apprentissage, mais comme une activité complète, qui comporte sa propre organisation, même si c'est toujours dans un cadre interactif (cf Sensevy : les règles du jeu : l'enseignant gagne quand l'élève gagne).

C'est à ce point que la didactique disciplinaire rejoint la didactique professionnelle : celle-ci s'intéresse à l'activité de l'enseignant, avec les postulats suivants :

1. cette activité est organisée : elle possède une structure conceptuelle, spécifique au métier, même si les stratégies des enseignants mobilisent cette SCS de façons très différentes. On retrouve là la différence que je fais entre SCS (l'organisation de l'activité commune à tous les enseignants, quels qu'ils soient) et modèle opératif (MO) (la manière dont chaque sujet s'est approprié cette SCS), à la base des stratégies individuelles.
2. A cela, il faut ajouter la distinction de Leplat, entre tâche prescrite, tâche redéfinie, tâche effective. La tâche prescrite de l'enseignant d'une discipline déterminée est fixée par le Ministère. La tâche redéfinie est la manière dont un enseignant a compris la tâche prescrite. La tâche effective est ce qu'il fait (on peut la rattacher à son modèle opératif, qui est l'organisateur de cette tâche effective).
3. Par ailleurs, pour un enseignant, il s'agit d'une tâche discrétionnaire (Maggi, Valot) : la prescription fixe le but, laisse l'organisation de l'activité à la discrétion des acteurs.

Ainsi, une approche DP de l'activité enseignante, comparée à l'approche didactique classique, oblige à faire une étude critique des concepts utilisés, dans la mesure où plusieurs concepts sont susceptibles de prendre des sens différents quand ils passent d'un champ à un autre : on va en effet chercher les concepts dans 2 champs, celui de l'ergonomie et celui de la didactique :

- tâche prescrite (ergonomie) et tâche scolaire (didactique)
- contrat professionnel vs contrat didactique
- tâche redéfinie vs transposition didactique

Il importe de préciser les migrations de sens de ces concepts.

Une hypothèse sur l'organisation de l'activité d'un enseignant (en général) : la secondarisation (cf. Bautier et Goigoux)

1. Les élèves en échec n'ont pas compris que les tâches scolaires n'ont pas leur but en soi. Il faut distinguer en effet la tâche scolaire et sa signification. Les objets scolaires (objets à enseigner, selon Schneuwly) sont en effet des objets à interroger : si on cherche à réussir la tâche sans s'interroger sur l'objet dont la tâche n'est que le support, on manque la secondarisation. C'est une problématique d'échec scolaire
2. Cette idée de secondarisation a été trouvée chez Bakhtine, qui parle de 2 genres de discours : les genres premiers relèvent d'une production spontanée, liée au contexte. Les genres seconds sont fondés sur les genres premiers et les ressaisissent en évacuant

la conjoncturalité. D'où la secondarisation vaut une décontextualisation et adoption d'une autre finalité.

3. La plupart des enseignants n'explicitent pas cette exigence de secondarité : pour eux elle va de soi. Quand on fait une version latine ou un problème de mathématiques, on « sait bien » (mais cela va tellement de soi qu'on ne l'explique pas) qu'on ne s'occupe pas de César ni du nombre de billes qu'on a gagnées. Mais beaucoup d'élèves sont en échec parce qu'ils ne comprennent pas cet implicite. Le but est ailleurs : c'est l'analyse grammaticale ou la logique arithmétique.
4. Cette idée de secondarisation s'applique tout particulièrement à la langue : traiter la langue qu'on parle ou qu'on écrit comme un objet. La langue à l'école n'est plus utilisée simplement comme un moyen de communication et d'expression, mais comme un objet qui a ses propriétés. C'est là qu'on voit que l'activité scolaire est vraiment spécifiée par la secondarisation : on fait faire des choses aux élèves, non pour qu'ils les réussissent, mais pour qu'ils assimilent les objets à enseigner dont les tâches ne sont que les supports. On pourrait dire que toute activité scolaire est à double niveau, le niveau de la tâche et le niveau de sa signification (l'objet à apprendre).
5. Ce concept de secondarisation est un concept organisateur de l'activité de tout enseignant, c'est un concept vraiment spécifique à l'activité enseignante.
6. Ce concept (distinction entre la tâche scolaire et sa signification et référence à un objet à enseigner) rejoint des distinctions de la didactique ou de la DP, qui lui sont proches et peuvent l'éclairer :
 - la distinction activité productive – activité constructive, à la condition de bien indiquer qu'à l'école l'organisation entre ces deux faces est l'inverse de celle qu'on trouve dans le travail : c'est l'activité constructive qui est le but.
 - la distinction de Douady entre concept-outil et concept-objet : on peut utiliser les nombres, ou sa langue, pour compter ou s'exprimer. On peut les traiter comme des objets et définir leurs propriétés (l'usage servant alors à vérifier les propriétés qu'on trouve).
 - la distinction de Pastré entre registre pragmatique (l'usage) et registre épistémique (identifier des objets, des propriétés, des relations).

Aborder la didactique par l'analyse de l'activité de l'enseignant (ou plutôt co-activité enseignant – élève) aboutit à analyser les gestes du métier (cf. Bucheton, Sensevy). Cela amène aussi à rapprocher les 2 approches longtemps opposées : l'approche didactique, centrée sur les savoirs, et l'approche pédagogique, centrée sur la conduite de la classe. Ce fut un des objectifs du réseau Open de rapprocher ces 2 approches.

L'analyse de l'activité du maître de grammaire nous conduit à remarquer :

1. ... que le concept de glissement (comme processus) est l'instanciation du concept de secondarisation au domaine de la grammaire. En particulier, c'est cela qui permet de passer de la langue-outil à la langue-objet.
2. ... que la distinction de Gombert entre épilinguistique et métalinguistique apporte un pas de plus : traiter la langue comme un objet introduit une métalangue (parler sur la langue). Mais on peut le faire de façon implicite, non systématique, purement descriptive ; ou au contraire en cherchant à identifier la structure de la langue, ses propriétés : on est alors dans le méta au sens strict. Cette distinction est importante, car elle permet de justifier l'hypothèse de plusieurs niveaux de grammaire (donc de métalangue) : intuitif, implicite, explicite.
3. ... qu'une langue combine toujours la production d'un sens et l'utilisation d'une structure : les rapports sémantique – syntaxe peuvent être variables, ils ne peuvent pas

donner lieu à une séparation absolue. Il est donc bon de préciser qu'on ne peut pas confondre sémantique et épilinguistique et syntaxique et métalinguistique.

L'analyse de l'activité du maître de grammaire nous a également conduit à une analyse de sa tâche caractérisée par une SCS (structure conceptuelle de la situation, projet de recherche de la didactique professionnelle) qui repose sur 2 concepts organisateurs (qu'on retrouve dans tous les protocoles) :

- **Le concept d'ajustement** (du type de grammaire au niveau de la classe), qui va permettre une analyse en termes de chronogénèse :
 - a. Grammaire intuitive -> CP
 - b. Grammaire implicite -> CE
 - c. Grammaire explicite -> CM
- **Le concept de glissement** (manière spécifique de mettre en œuvre la secondarisation dans l'enseignement de la grammaire), qui va permettre une analyse en termes de mésogénèse – topogénèse (cf. les critères d'analyse de l'activité enseignante de Sensevy).

Nous remarquons différentes modalités de glissements, avec 2 critères permettant de les distinguer :

1/ premier critère relevant de l'état de l'interaction entre le maître et l'élève (exactement, le rapport entre la réponse de l'élève et l'institutionnalisation du savoir) :

1. il y a institutionnalisation :
 - a. avec interaction convergente : le maître généralise par abstraction la bonne réponse obtenue
 - b. avec interaction remédiate : le maître généralise sans avoir obtenu une réponse ou sans avoir obtenu une bonne réponse
2. il n'y a pas institutionnalisation : glissement instrumenté, restant implicite : l'instrument permet aux élèves de trouver la bonne réponse, mais elle n'est pas institutionnalisée. (il y a glissement, mais y a-t-il secondarisation ?)

Cela conduit à un glissement instituant, remédiant ou instrumenté.

2/ second critère relevant du type de langage grammatical utilisé par le maître, critères relevant de la métalangue ou de l'épilangue utilisée : cela conduit à :

- un glissement sémantique (avec le sens comme référent),
- un glissement thématique (avec le thème comme référent),
- un glissement morpho-syntaxique (avec la forme et la marque orthographique comme référent),
- un glissement syntaxique (avec les propriétés syntaxiques comme référent).

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 ouvert⁵, qui est structuré par la tâche scolaire qui pilote la classe⁶ (une interface entre gestions de classe et gestions des savoirs), des savoirs didactiques⁷ transposés, planifiés, organisés, redéfinis selon les caractéristiques des écoliers et de la classe, et un agir communicationnel 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.

Notre caractérisation de la médiation grammaticale en école élémentaire se résume 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.
- 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.

⁵ Notion empruntée à Janine Rogalski, utilisée en psychologie ergonomique pour signifier le caractère contextuel, dynamique, interactionnel de l'activité d'enseignement...

⁶ Voir au chapitre 1 les thèses développées par J.J. Maurice sur la tâche scolaire.

⁷ 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.

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 généralité 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.

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.

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.

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 »)⁸.

L'objet grammatical à enseigner n'est découperable 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 ».

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

Les théories de Winnicott⁹ (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

⁸ Riegel, Pellat, Rioul, Grammaire méthodique du français, PUF, 2004 (3^{ème} édition), p. 106.

⁹ Winnicott, D.W.,(1971) Jeu et réalité, Gallimard, Coll. Folio Essai, (1975 pour la traduction française),

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 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...

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.

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 une 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.

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.

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. 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 suivant.

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.

Pour conclure, 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 compétences. 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.