

# CONGRÈS TACD : DE L'ACTION CONJOINTE POUR ANALYSER LA PRATIQUE DE LA LANGUE

(LA TACD APPLIQUÉE À LA MÉDIATION  
GRAMMATICALE EN ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE)

[Philippe.Clauzard@gmail.com](mailto:Philippe.Clauzard@gmail.com)

# CONTEXTE & QUESTIONS DE RECHERCHE

- La théorie de l'action conjointe en didactique considère toute situation scolaire en termes de **jeu didactique coopératif**, ayant comme **moyen d'action un jeu d'apprentissage visant un jeu épistémique d'acquisition du savoir** (Sensevy, 2007, 2011).
- L'esprit de la notion de « jeu » comporte des **dimensions, à la fois cognitives, affectives, sociales, institutionnelles et stratégiques**. C'est une **notion « investie » et fort « pragmatique »** pour appréhender les activités humaines en classe (Sensevy, 2006).
- La TACD s'appuie aussi sur les notions de milieu (**une référence, un arrière fond, un déjà là**), de **déterminations du jeu** (obligations institutionnelles, programme scolaire, conceptions personnelles, usages...), de **transactions autour d'un objet de savoir, de contrat didactique comme système d'attentes réciproques entre professeur/élèves**. Elle souligne une **morphogenèse des transactions** d'après le savoir (mesogenèse, topogenèse, chronogenèse) et une **épistémologie pratique explicative** d'une didactique (théories d'apprentissage sous-jacentes, représentations sur la discipline scolaire et la notion enseignée).
- À partir de ces éléments, nous cherchons à **saisir, dans le jeu didactique d'une classe de CM1 travaillant en étude de la langue sur le concept de complément**, à quels jeux se livrent le professeur et les élèves pour **gagner l'apprentissage grammatical ?**

# CONTEXTE & QUESTIONS DE RECHERCHE

- Ce **gain** ne nous semble **pas évident...**
- car la grammaire est une **invention scolaire**, pas une discipline **scientifique** dont l'enseignement serait le produit d'une transposition didactique. Pas un « grammaire » au regard de la linguistique ou des mathématiques (Combettes, 2010).
- Ce **statut interroge et met en tension la didactique**. Les professeurs doivent réussir à **tirer leur épingle de ce jeu d'apprentissage** en utilisant leurs propres moyens, **en inventant leur épistémologie pratique**.
- Ainsi, nous pensons que l'enseignant influe à sa manière sur le jeu didactique à partir de ses propres représentations sur l'étude de la langue.
- Nous formons alors l'hypothèse d'un jeu « **personnel** » intimement lié à la singularité du sujet enseignant qui conditionne les autres jeux.
- Ce jeu constitue en définitive une **épistémologie pratique** qui met en tension le jeu épistémique initial et constitutif du jeu didactique planifié jusqu'à créer, nous semble-t-il, un « **jeu alternatif** ».

# MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

- **Le corpus**, étudié selon les concepts-descripteurs issus de la TACD, fut recueilli dans une classe d'école élémentaire de Seine-Maritime, au Havre, au moyen d'un enregistrement vidéo et d'une transcription.
- **L'enseignant** est un ancien conseiller pédagogique du 1er degré revenu à la pratique de la classe.
- **La séquence se déroule dans une classe à double niveau** qui exige de l'enseignant de se partager entre le groupe des élèves de CM2 et de CM1. Le premier groupe étudie en autonomie. **Nous nous intéressons au second groupe qui travaille avec le professeur.** Il est constitué d'une dizaine d'élèves.
- **En outre, nous avons capté quelques commentaires de l'enseignant** face au film de son activité enseignante (autoconfrontation) où l'on a cherché à appréhender des « **jugements pragmatiques** » (Pastré 2011) qui expliquent une manière d'agir.
- Selon Pastré (2011), le **jugement pragmatique** est un discours apodictique (d'une évidence absolue, d'une vérité nécessaire) qui explique l'organisation d'une activité humaine. Ce sont des **jugements tenus comme explicatifs d'une manière d'agir**, qui apparaissent dans le discours du praticien ou que le chercheur peut inférer de ses observations.

# ANALYSE DIDACTIQUE

- **LE JEU DIDACTIQUE** présente une **entrée linguistique (pragmatisée)** avec un **jeu de manipulation** constituant un **arrière-fond du jeu didactique en étude de la langue**, pour l'étude des compléments. Ce jeu s'inspire de la grammaire générative de Chomsky. L'enseignant conduit les élèves à oraliser des phrases générées à partir de quelques phrases initiales. Le professeur vise en outre une mise en relief de la reprise anaphorique.
- **LE JEU D'APPRENTISSAGE AVEC DES JEUX AVEC LA LANGUE** est double : **identifier** avec une preuve, les compléments dans plusieurs phrases (**jeu d'extraction**), ainsi que générer oralement des phrases, avec un **jeu d'agrégation puis d'expansion**, à partir des divers compléments identifiés puis un **jeu de contraction** de la phrase, par l'emploi de pronoms personnels, de déterminants et de prépositions. S'ajoutent des **jeux d'inversion et de déplacement** des compléments.
- Les phrases à analyser sont des « **variations** » sur l'activité d'écriture de **Jérémy** correspondant à **divers types de compléments** : *Jérémy écrit une lettre. Jérémy écrit une lettre à ses parents. Jérémy écrit proprement. Jeremy écrit presque tous les jours.*
- Notons que ces **phrases** sont **décontextualisées de la pratique usuelle de la langue**. Elles n'existent que par leur valeur fonctionnelle scolaire.

# ANALYSE DIDACTIQUE

- **LE JEU ÉPISTÉMIQUE** est une modélisation du savoir conçue au travers des jeux d'apprentissage. Ce jeu témoigne d'un savoir émergent, d'une formation conceptuelle. Ici, l'enjeu épistémique conduit logiquement les élèves à **problematiser, à expérimenter leur langue et à la mettre en débat afin de construire « leur grammaire »** (Clauzard, 2014). Il s'agit de se questionner après avoir testé des combinaisons. **Que signifient les phénomènes observés lorsqu'on fait « bouger » la langue ? Quelles règles de fonctionnement peut-on en déduire ?**
- **Le jeu annoncé d'apprentissage** sur les compléments ne nous semble pas entièrement joué. Il y a, comme l'explique Marlot (2012) un « **changement de focale** ». On va vers un **objet épistémiquement moins dense** : il se produit un « **glissement** » vers un autre jeu qui affaiblit l'enjeu didactique. La situation didactique n'est pas en soi dysfonctionnant : **les élèves jouent à un autre jeu.**
- **L'apprentissage est sans « mot dire », simplement montré et suggéré. Nous sommes dans un « faire-faire » et un « non-dit », sans épaisseur épistémique.** Il n'y a pas de mise en débat du savoir grammatical. Le professeur ne profite pas des effets des manipulations pour amener les élèves à un **jeu de questionnements sur la langue.** Il nous semble dans un **empêchement d'agir** qui ne fait pas marquer le but épistémique.
- **Le processus de construction du concept de complément est comme « suspendu » et peut-être « ajourné ».** Le rapport personnel à la grammaire du professeur explique vraisemblablement cet affaiblissement de l'enjeu épistémique. Un jeu personnel sur le jeu didactique le réaménage, fondant une épistémologie pratique spécifiquement « **fonctionnelle** ».

# ANALYSE DIDACTIQUE

LE JEU PERSONNEL du professeur (son épistémologie pratique) se révèle pendant l'entretien d'autoconfrontation, avec quelques jugements pragmatiques énoncés. Ainsi, il interroge le principe de taxinomie grammaticale : « *Est-ce qu'il vaut mieux savoir s'en servir que savoir comment ça s'appelle ?* » L'enseignant semble préférer que l'élève sache reconnaître et utiliser un complément qu'en connaître toutes les propriétés. Sa représentation de la grammaire est avant tout fonctionnelle, ce n'est pas « *une fin en soi* ». Il définit la grammaire comme « *un outil* », car il convient de « *ne pas être brimé par des énoncés qu'on ne peut pas formuler* ». Il pense que « *conçu comme un outil de production, ça donne quand même une arme pour pouvoir se débrouiller plus tard* ». Cela étant, le professeur est tiraillé par « *les moments où l'on est pris entre la sémantique et le grammatical* », entre une grammaire d'usage et une grammaire plus formelle, trop complexe pour les élèves. Il nous explique « *ils ne peuvent pas entendre* » ou « *je ne me vois pas faire cela (expliciter et formaliser) avec eux* » ou encore « *Il n'y a pas de justifications que je peux leur proposer pour ça.* » On peut aussi logiquement inférer une forme de crainte chez l'enseignant d'une perte de contrôle : « *Il faut bien savoir aussi qu'il y a des moments, dans ce genre de démontage, on va se trouver piégé. Là, je travaille relativement en sûreté sur des énoncés qui me semblent assez carrés ou je ne risque pas de me trouver pris en défaut* ». Ce qui le conduit à la défense d'une « *grammaire du modèle* », non sans une nouvelle inquiétude : « *Le langage s'établit d'une certaine façon et la grammaire doit permettre de retrouver ces modèles-là. Et puis ça ne marche pas à tous les coups.* » Nous voyons d'une certaine façon l'insécurité et le malaise d'un professeur face à une didactique de l'étude de la langue qui questionne : « *Je ne suis pas grammairien. J'ai essayé de m'intéresser un petit peu à ce que disent les grammairiens. J'ai beaucoup de mal. Il y a un peu aussi l'écueil de fonctionner entre une grammaire un peu désincarnée et puis la volonté de s'appuyer sur le sens.* »

# ANALYSE DIDACTIQUE

- **LE JEU ALTERNATIF** : À n'en point douter, l'étude de la langue est une question problématique pour bon nombre de professeurs entre rapport au « formalisme » grammatical et rapport au « réalisme » sémantique. La situation didactique, très inconfortable pour le professeur l'engage à opter pour une grammaire de l'imprégnation et du réflexe, à dimension ludique « *qu'ils aiment bien faire* », qu'il qualifie de « *ludique formel* ». Le jeu consiste à « *voir ce que ça donne* ». Toutefois, tout demeure dans l'implicite. Il n'est pas recherché d'attitude seconde pour former des concepts. Les élèves ne construisent pas en objet second les objets manipulés. Tout demeure dans la matérialité des actions de classe.
- Craignant des pièges linguistiques défavorables à ses démonstrations, le professeur glisse vers un autre jeu didactique, proche d'un « façonnage ». Il donne un « format » ou des « modèles » grammaticaux au détriment de la réflexion, du raisonnement. Une insécurisation didactique semble à l'origine du glissement. Le professeur se situe dans une démarche grammaticale fonctionnelle propre à un registre pragmatique de la grammaire : *amener les élèves à savoir utiliser leur langue pour l'oral et l'écrit, non les guider vers un registre épistémique qui mentionne comment fonctionne la langue, pour dominer et affiner leurs compétences*. Le professeur tend vers des formes de surajustements (Bautier, Goigoux, 2004) qui privilégient la mise en relief et la nominalisation des concepts à leur caractérisation. Les propriétés grammaticales ne sont pas démontrées à la suite de ce que les manipulations mettent en avant sur le fonctionnement de la langue. Il n'y a pas de débriefings ou de discours d'explicitation sur les actions grammaticales entreprises.
- Peut-être que l'enseignant considère les élèves trop jeunes pour comprendre un discours grammatical certes compliqué et très abstrait.

# DISCUSSION

- Ce jeu alternatif nous semble un **compromis face à cette invention scolaire** qu'est la grammaire, si peu scientifiquement installée et qui fait toujours débat (Breal, 2007). Il n'y a pas de « **manquement professoral** », mais à l'évidence du « **manquement grammatical** » sur lequel le professeur n'a pas prise.
- Une **analyse topogénétique** des transactions didactiques montre → le professeur est en **position haute** (guide et domine les transactions autour des jeux de manipulations syntaxiques) → il cherche à **transformer les conceptions des élèves sur la langue, « sans mot dire »**. → **Les élèves se prennent au jeu et répondent à ces transformations phrastiques. Jouer avec la langue, la faire bouger afin qu'elle révèle son génie = une entrée convaincante et stimulante.**
- POUR AUTANT, la **clarté épistémique est absente**. → Les transformations ne font pas l'objet de discussions ou de bilans metacognitifs sur les procédures employées et les savoirs. **Les compléments ne sont pas caractérisés**. Il apparaît une **dimension de surajustement** qui ne permet pas aux élèves d'exercer tout leur potentiel de réflexion sur la langue. **Les implicites laissent le jeu didactique inachevé.**
- **Les transactions semblent trop bridées, mettant les élèves en position basse, comme si le professeur ne voulait pas risquer le savoir ou sa place. La fonction transactionnelle des élèves est de suivre le jeu sans jamais pouvoir s'en emparer avec leurs propres empreintes réflexives.**
- Le jeu des élèves en retour sur celui du professeur est contrôlé par un jeu maïeutique assez ferme de questions-réponses.
- De surcroît, comme l'explique le professeur, **il n'y a pas de finalité explicite dans ce jeu pour les élèves.**

- Nous pouvons en effet nous interroger sur le sens d'une action conjointe lorsque le professeur surplombe trop les transactions en soustrayant le but/la finalité du jeu. **Est-il possible de jouer au jeu didactique si le gain du jeu n'est pas clairement identifiable pour les élèves ?** Peut-on ainsi gagner le jeu didactique ? Certes, des réponses attendues font gagner des jeux d'apprentissages, mais nous n'observons pas de construction en « jeu second ». On ne secondarise pas les activités scolaires du jeu d'apprentissage. **L'élève joue le jeu pour jouer le jeu, semble-t-il, sans le gain espéré d'apprentissage ou alors avec un « faible gain »** (quant au raisonnement sur la langue, une posture réflexive et critique afin d'élaborer sa grammaire (Clauzard, 2014).
- **Le jeu d'apprentissage brouille le jeu épistémique : les enjeux de savoirs ne sont pas dits en plus d'une incohérence chronogénétique** avec un recours à une grammaire implicite en cours moyen et une confusion entre pratique de manipulation linguistique et identification prélinguistique - sémantique (emploi de l'artefact d'identification « c'est... que » dans un jeu de déplacement).
- **Le jeu didactique se transforme au profit d'un « jeu personnel » du professeur pour lequel ses finalités enseignantes en étude de la langue sont clairement « instrumentales »** : c'est un instrument de production écrite et orale. **Le « savoir-faire »** (d'expansion-réduction ou de déplacement) l'emporte sur le « faire-savoir », sur la compréhension qui est reportée à plus tard.
- **C'est une transformation en un « jeu alternatif » de pure manipulation de la langue, où les techniques manipulatoires déployées masquent les enjeux épistémiques de compréhension explicite des phénomènes langagiers**, avec en outre, le risque que les seules ficelles didactiques de l'enseignant soient retenues. Pour autant, les procédures (les jeux avec la langue, la phrase boule de neige par ex.) **ne peuvent se substituer au concept, le réduire ou le transformer en autre chose**. Sinon, le jeu d'apprentissage modifie le jeu épistémique et ses enjeux de savoir.

# CONCLUSION vers de nouvelles perspectives mésogénétiques

- Tenter ainsi de réduire la grande abstraction grammaticale peut se révéler contre-productif, faute de gérer de près les risques encourus, les incertitudes, les malentendus. Car d'une certaine manière, le savoir semble à « deviner » ( la « posture du magicien » selon Bucheton). Cette posture est assez caractéristique en grammaire avec le risque d'enseigner les facilitateurs et non des concepts grammaticaux.
- Ces embarras didactiques ne sont-ils pas imputables à cette invention scolaire qui manque de référence avec la vie hors l'école ? La question de la nature des jeux de savoir référée à un « déjà-là » se pose alors.
- Nos analyses nous conduisent à observer l'absence d'arrière-fond en étude de la langue qui donne cohérence et signification à l'apprentissage. Il semble préférable que tout enjeu épistémique d'acquisition conceptuelle soit lié à une pratique sociale de référence. Or, l'apprentissage grammatical n'est pas directement lié à des situations authentiques hors les murs de la classe.
- Quel est le lien significatif entre les activités grammaticales du jeu d'apprentissage et les activités langagières hors la classe ? À quoi renvoient les manipulations sur les phrases hors de l'école ? Que permettent-elles de comprendre du monde pour les élèves ? À l'évidence, l'étude de la langue peut sembler désincarnée, démunie au sens d'une correspondance avec les activités par-delà les murs de l'école.
- Cela dit, chacun éprouve la grammaire spontanément en construisant inconsciemment pour communiquer des phrases avec des constituants phrastiques fondamentaux comme les sujets, verbes et compléments. Il s'agit d'une activité épilinguistique (Gombert, Cullioli).

# CONCLUSION vers de nouvelles perspectives mésogénétiques

- Tout l'enjeu est de **conduire les élèves au travers de jeux de savoir d'un traitement inconscient des procédures langagières, à un contrôle linguistique avéré, propre à une activité métalinguistique. C'est évoluer d'une grammaire en acte vers une grammaire en théorie, ou passer d'un concept outil de communication qu'est la langue à un concept objet qu'est le système langue (Douady, 1983). Cela accroît un pouvoir de dire et de lire.**
- Cette transition pourrait s'effectuer par l'adoption d'une **posture réflexive chez les élèves, au sein d'un jeu de distanciation analytique des propres productions orales ou écrites des élèves, du type d'une analyse de pratique de la/sa langue.**
- L'étude de la langue serait comme une **analyse de la pratique (sociale) de communication verbale, à l'oral comme à l'écrit, en production comme en réception (nous inspirant des analyses de pratiques professionnelles d'origine ergonomique).**
- Le renvoi aux « **activités réelles d'un espace social identifié** » (Reuter, 2015) peut fonder la conception de nouveaux jeux d'apprentissage qui ne trahissent pas le jeu didactique à la suite d'un **affadissement épistémique.**
- In fine, cela valorise **l'expérience grammaticale des élèves, réinvesti la grammaire d'une référence, d'un arrière-fond ou d'un déjà-là et surtout donne plus de sens aux savoirs sur la langue, faute de pouvoir agir sur leur cohérence académique et les paradoxes entre une grammaire scolaire traditionnelle et une grammaire nouvelle, à défaut d'une « grammaïque » (qui n'existe pas).**

CONGRÈS TACD :  
DE L'ACTION CONJOINTE POUR ANALYSER LA  
PRATIQUE DE LA LANGUE

(LA TACD APPLIQUÉE À LA MÉDIATION GRAMMATICALE EN ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE)

*MERCI*

[Philippe.Clauzard@gmail.com](mailto:Philippe.Clauzard@gmail.com)

**FIN**

# En résumé :

- De prime abord, les jeux de manipulation syntaxique avec la langue forment une entrée favorable à l'étude de la langue et aux apprentissages grammaticaux. C'est s'inspirer de la grammaire générative de Chomsky et des activités des ateliers d'écriture où l'on joue avec la langue.
- A partir des descripteurs de la TACD, nous observons :
- Un jeu didactique : faire apprendre le concept grammatical de complément au moyen de multiples jeux de manipulations syntaxiques avec une déclinaison de phrases types (ou pattern linguistique);
- Un ensemble de jeux d'apprentissage judicieusement ancrés sur des fondements linguistiques comme la grammaire générative de Chomsky et le distributionnalisme / structuralisme mais dont les enjeux explicatifs restent implicites.
- Un jeu épistémique : manipulation de type linguistique vs explicitation de type pré-linguistique.
- Un jeu personnel du professeur : des conceptions de la grammaire plutôt fonctionnelle en tension avec des attendus plus formellement théoriques . Ce qui tend vers des formes de surajustements qui privilégie la mise en relief et la nominalisation des concepts à leur caractérisation, des tiraillements du professeur entre ce qu'il pense que les élèves peuvent faire et ce qu'il devrait faire, ce qui conduit à un jeu alternatif...
- Un jeu alternatif, influencé par les conceptions personnelles, qui brouille les enjeux épistémiques dans une forme de confusion entre un appel pragmatique à la linguistique et des explications de type sémantique et non syntaxique : insécurisation didactique. La finalité du gain d'apprentissage n'apparaît pas clairement pour les élèves (le professeur s'en rend compte).
- Jeu de conceptualisation : Une conceptualisation a minima et implicite semble primer. Affadissement du jeu épistémique initial.
- Divers questionnements : Question d'un « jeu » de potentialités scolaire : pour ces élèves, faut-il nommer et caractériser les concepts ou bien savoir les manier pour gagner en pouvoir de dire et d'écrire ? Faut-il développer une grammaire du modèle ou une grammaire d'observation réfléchie ? Question de privilégier le choix d'un jeu de transfert en production écrite/orale en place d'un jeu de conceptualisation. Question de la signification du jeu didactique de manipulations syntaxiques avec des phrases au regard d'une pratique sociale de référence ? Quel renvoi aux « activités réelles d'un espace social identifié » (Reuter, 2015) ?
- Face aux embarras didactiques du professeur : peut-on imaginer une finalité du jeu didactique plus significative pour les élèves du type analyse de pratique de sa propre langue, de ce que dit et écrit l'élève... de nouvelles perspectives mésogénétiques ?

CONGRÈS TACD :  
DE L'ACTION CONJOINTE POUR ANALYSER LA  
PRATIQUE DE LA LANGUE

(LA TACD APPLIQUÉE À LA MÉDIATION GRAMMATICALE EN ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE)

SCHÉMAS EN APPUI

[Philippe.Clauzard@gmail.com](mailto:Philippe.Clauzard@gmail.com)

FIN

**CHRONOGENESE** : niveau objet de « savoir appris »  
approprié/transféré

TRANSFERT dans une nouvelle situation  
scolaire ou professionnelle

**TOPOGENESE** : niveau « méta », registre épistémique  
Du sujet pensant/sujet réflexif/ sujet épistémique,  
niveau d'action coopérative professeur & apprenants

institutionnalisation

finir le jeu :  
fixer et partager le savoir

secondarisation  
+ métacognition

penser au jeu et le jeu :  
exercer des activités de pensée sur le savoir et  
ses stratégies (regard méta sur l'objet de  
savoir et sur la conduite cognitive)

**NIVEAU INTERMÉDIAIRE**  
Niveau d'action  
régulatrice du professeur

navigation

Conduire le jeu en  
prélevant des indices



régulation

Ajuster le jeu

tissage

Ouvrir le jeu  
avec mises en liens



étayage

Aider le jeu: réponse  
individuelle à des élèves en  
difficultés

**MESOGENESE** : niveau « épi », registre pragmatique,  
Du sujet agissant/ du sujet pragmatique, niveau d'action des apprenants

définition du jeu

Rentrer dans le jeu



dévolution

Se prendre au  
jeu



action

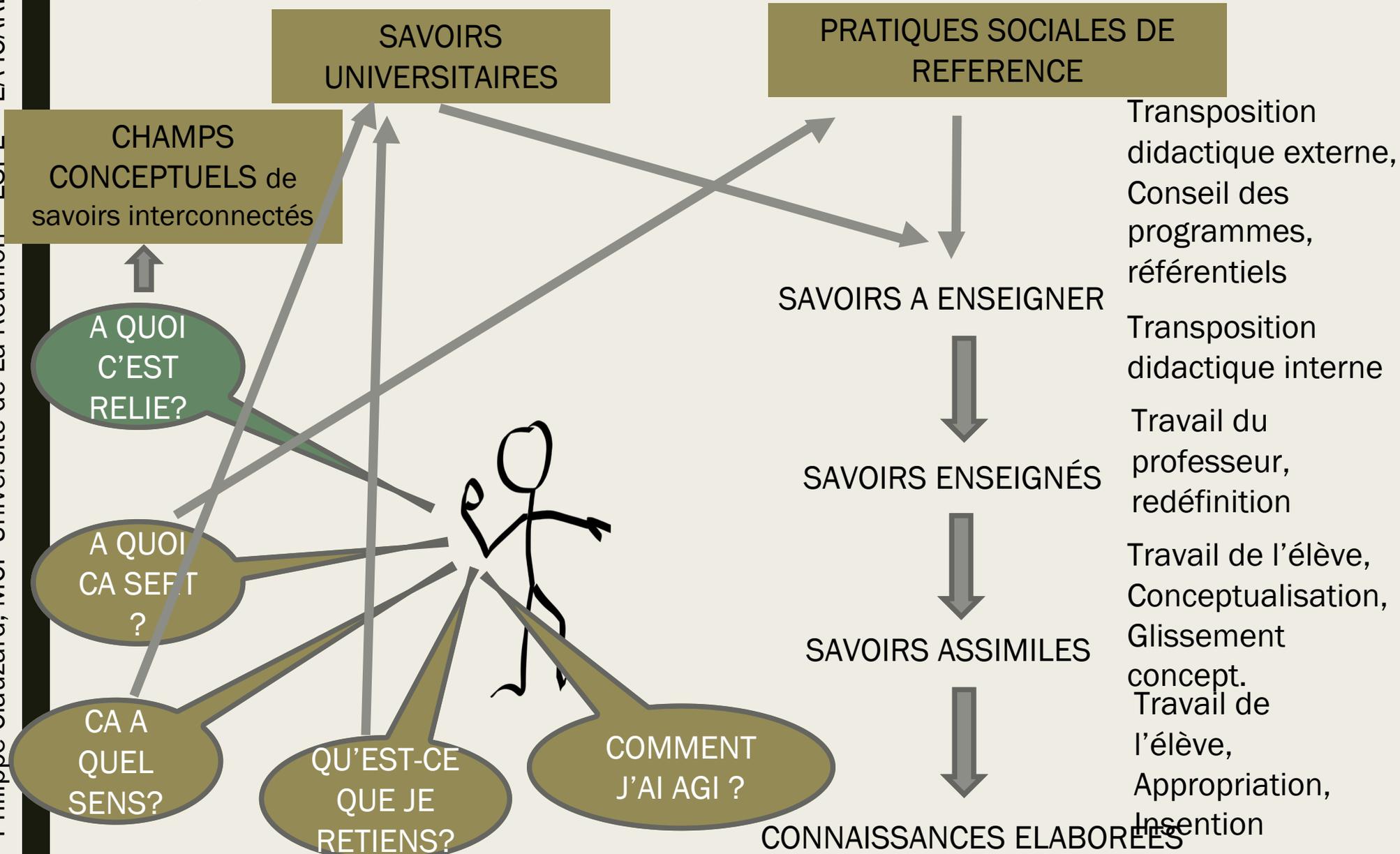
Jouer au jeu



formulation

Montrer/dire  
son jeu

# LA PLACE DE LA CONCEPTUALISATION ET DU GLISSEMENT CONCEPTUEL DANS LE CHAMP DIDACTIQUE



**DEVELOPPEMENT  
HUMAIN REFERE A  
DU SAVOIR**

SECONDARISATION

REGULATION

PROGRESSION / PROGRESSIVITE  
DIDACTIQUE

Ce diagnostic permet alors à l'enseignant une régulation des apprentissages et d'effectuer un **étayage pertinent**. Pour lequel, il peut se référer à **éléments de progression de l'apprentissage, à une progressivité**. Ce sont des repères pour l'étayage à partir desquels le professeur peut convoquer **des variables didactiques, proposer des facilitateurs didactiques**

Régulation, progression et secondarisation se répondent.

Le « glissements conceptuels » peut se comprendre à la fois dans une perspective diagnostic afin de réguler l'apprentissage et dans une perspective d'étayage moteur pour faire progresser l'apprentissage (où chronogénèse et mésogénèse sont en étroite relation).

Cet observable devient un **levier d'action pour apprendre** lorsque le professeur accompagne, stimule, étaye ce glissement que seul l'élève peut effectuer...

# DÉFENSE ET ILLUSTRATION DES BILANS MÉTACOGNITIFS ET CONCEPTUELS

SECONDARISATION

=

Réflexion/Réflexivité sur  
OBJET DE SAVOIR en  
APPRENTISSAGE,  
CONSCIENTISATION DES  
SAVOIRS :  
QUOI ? A QUOI CA SERT ?  
EN QUOI, C'EST RELIE ?

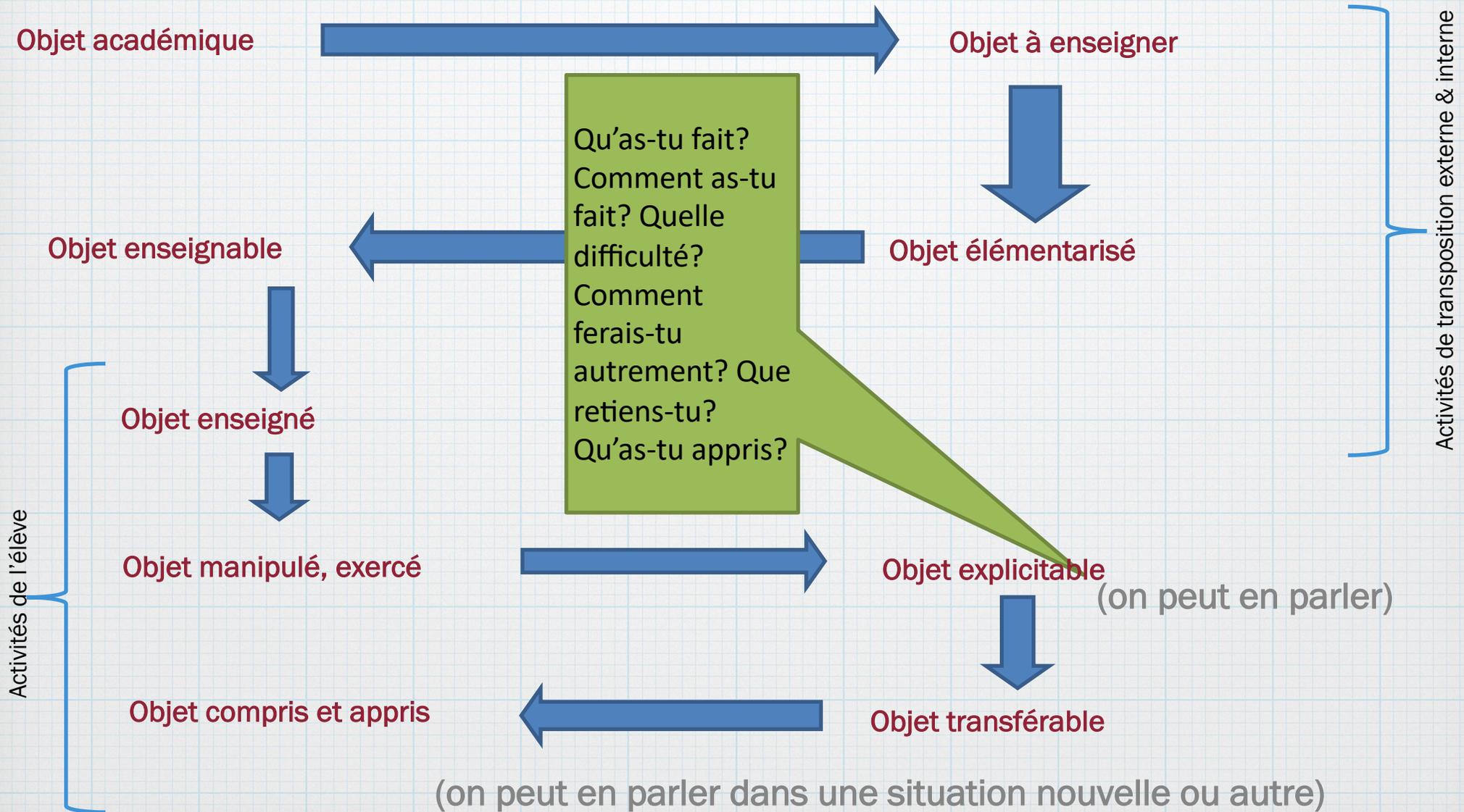
MÉTACOGNITION

=

Réflexion/Réflexivité sur les  
PROCESSUS MENTAUX  
D'APPRENTISSAGE  
d'apprentissage :  
COMMENT ai-je APPRIS ?  
COMMENT LES STRATEGIES  
?

BOND COGNITIF (cf. Piaget) =  
SECONDARISATION =  
GLISSEMENT CONCEPTUEL

# CIRCULARITÉ DE L'APPRENTISSAGE : DE L'OBJET À ENSEIGNER À L'OBJET APPRIS VIA LE SAUT DE LA SECONDARISATION



# MOUVEMENT GÉNÉRAL DE CONSTRUCTION DE L'ABSTRACTION,

## MOUVEMENT DE CONCEPTUALISATION

### GESTE DE SECONDARISATION

C'est un geste d'étude pour l'apprenant, un geste d'enseignement pour le formateur

1. Faire et expérimenter

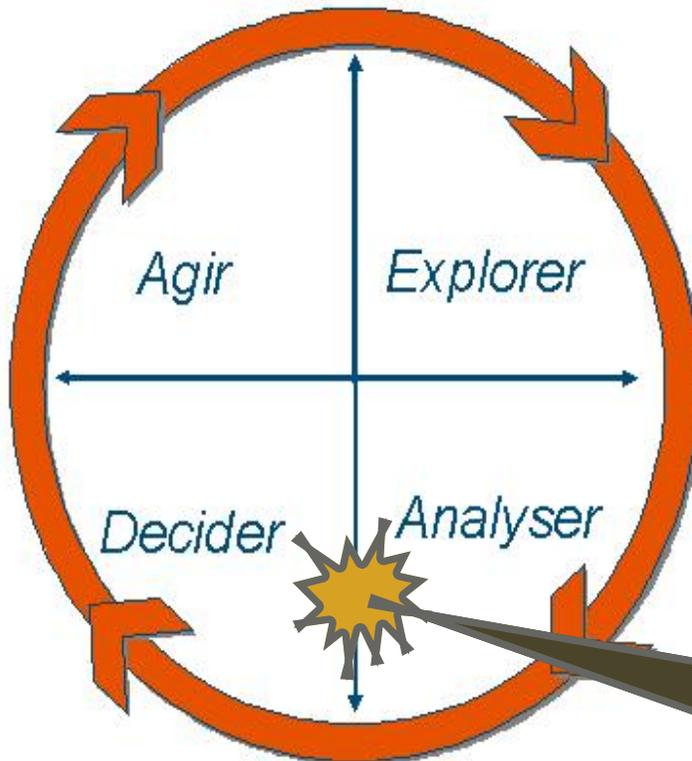
2. Réfléchir et observer

3. Faire l'analyse critique et généraliser

4. Appliquer compétences

Monde concret

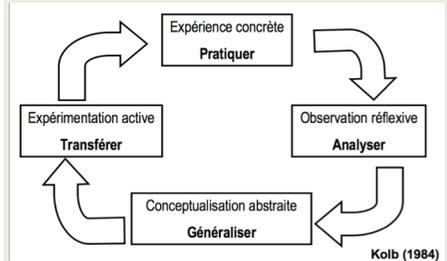
Monde abstrait



BOND COGNITIF  
 =  
 SECONDARISATION  
 =  
 GLISSEMENT  
 CONCEPTUEL

Que fait-on?  
 De quoi parle-t-on?  
 Comment as-tu fait?  
 Qu'en retiens-tu?  
 A quoi ça sert?

=  
 EXERCER UNE ACTIVITE  
 DE PENSEES SUR CE  
 QUI EST FAIT, PENSER  
 LE FAIRE AFIN DE  
 THEORISER ,  
 ABSTRAIRE,  
 CONCEPTUALISER



# MOUVEMENT DE CONCEPTUALISATION, DU GLISSEMENT CONCEPTUEL

passer à une dimension supérieure de réflexivité sur l'objet : prise de conscience, abstraction, formation de concepts...

sortir de la matérialité de l'activité pour la « penser », la « théoriser », ou sortir du « faire » pour le « penser » : jugements pragmatiques, mise en débat intellectuel...

\* glisser par le haut...

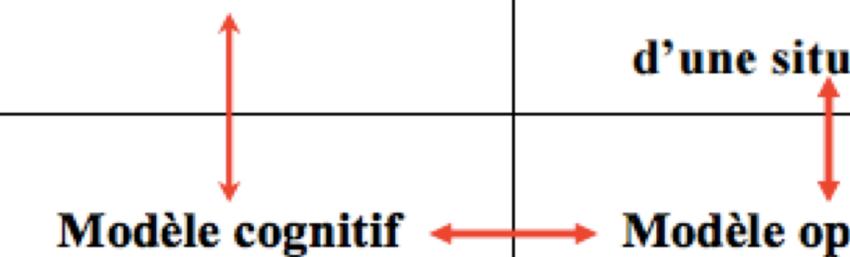
\* ... de la réussite de l'action à sa compréhension...

\* ... dans une dialectique piagétienne pour laquelle le « faire » nourrit le « penser » puis le « penser » rétroagit sur le « faire »...

## Des formes de la connaissance aux modèles du sujet

<b>Formes</b> De la connaissance	<b>Prédicative</b> Connaissance déclarative	<b>Opératoire</b> Connaissance opératoire
<b>Registres de conceptualisation</b>	<b>Epistémique</b>	<b>Pragmatique</b>
<b>Point de vue de la tâche</b>	<b>Savoir</b>	<b>Structure conceptuelle d'une situation</b>
<b>Point de vue de l'activité</b>	<b>Modèle cognitif</b>	<b>Modèle opératif</b>

DIRECTION  
DU  
GLISSEMENT  
CONCEPTUEL



2 registres de conceptualisation	Comment ça fonctionne ?	Comment ça se conduit ?
----------------------------------	-------------------------	-------------------------

Modélisation de Pastré (2005) pour concevoir la conceptualisation

# LE SUJET CONCEPTUALISANT

Prise de conscience

EXPLICITATION EN MIROIR  
REFLEXIVITE, DEBRIEFING,  
FORMALISATION &  
ABSTRACTION

ACTION CONCUE

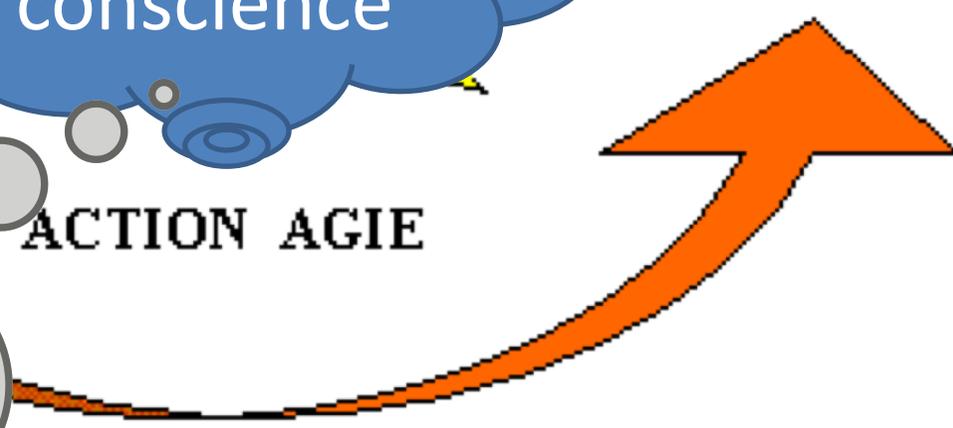
Réussir

Prise de conscience

Comprendre

ACTION AGIE

SECONDARISATION  
= Réflexion/Réflexivité sur  
OBJET DE SAVOIR en  
APPRENTISSAGE,  
CONSCIENTISATION DES  
SAVOIRS :  
QUOI ? A QUOI CA SERT ?  
EN QUOI, C'EST RELIE ?



# Secondarisation et métacognition

En psychologie, la métacognition est la « cognition sur la cognition ». Autrement dit, la métacognition consiste à avoir une activité mentale sur ses propres processus mentaux, c'est-à-dire « penser sur ses propres pensées », penser en l'occurrence sur ses propres procédures et stratégies personnelles d'apprentissage. Secondariser revient à penser à l'objet de savoir même qui peut se cacher derrière la tâche scolaire ou le problème à résoudre, qui n'est que prétexte pour apprendre. C'est exercer des activités de pensée sur la tâche, sur ce qu'on a fait, sur l'objet de savoir...

DÉFINITIONS	CE QUE FAIT L'ÉLÈVE	RÔLE DU PROFESSEUR
<p><b>METACOGNITION</b> Prendre conscience des méthodes de pensée, Réguler ses propres processus de pensée.</p>	<p>Verbalise la méthode de pensée qu'il vient d'appliquer En prend conscience et peut agir dessus.</p>	<p>Aide à formuler, Stimule, encourage, accepte toutes les propositions, Multiplie les prises de parole.</p>
<p><b>SECONDARISATION</b> Conduire les élèves à exercer des activités de pensée, à réfléchir sur leur « faire », sur la sens qui existe derrière l'effectuation de la tâche scolaire: il ne s'agit pas de faire pour faire mais de faire pour théoriser, il faut sortir de la matérialité de la tâche scolaire/abstraire</p>	<p>Verbalise ce qu'il a fait, quelles furent ses difficultés et facilités devant la tâche scolaire, quelles furent ses stratégies pour réussir, ce qu'il retient-il, à quoi cela va t-il lui servir ?</p>	<p>Aide à formuler Stimule, encourage l'explicitation Multiplie les prises de paroles chez les « bons » élèves ET les « moins bons » élèves</p>

# DEFINITIONS

**Métacognition** → domaine qui regroupe les connaissances introspectives conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs ; ainsi que, les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé...

**Métaprocessus** → processus cognitifs accessibles à la conscience participant à la métacognition.

**Activités métalinguistiques (ou métalangage)** → sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation, autrement dit comprenant : les activités de réflexion sur le langage et son utilisation ; les capacités du sujet à contrôler et planifier ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension ou en production). Ces activités et ces capacités peuvent concerner tout aspect du langage qu'il soit phonologique (on parlera d'activités métaphonologiques), syntaxique (activités métasyntaxiques), sémantique (activités métasémantiques) ou pragmatiques (activités métapragmatiques).

**Activités épilinguistiques** → comportements précocement avérés qui s'apparentent aux comportements métalinguistiques mais qui ne sont pas (et n'ont jamais été) contrôlés consciemment par le sujet. Il s'agit en fait de manifestations explicites, dans les comportements des sujets, d'une maîtrise fonctionnelle de règles d'organisation ou d'usage de la langue.

**Epiprocessus** → Processus inaccessibles à la conscience, manifestes dans les activités épilinguistiques (comme plus généralement dans les activités épiconitives), participant à la gestion, à la régulation et au contrôle du traitement linguistique (ou d'autres tâches complexes).

# DEFINITIONS

Registre pragmatique / épistémique

→ liée au cognitif : c'est une distinction fondamentale en didactique professionnelle...

Posture épilinguistique / métalinguistique

→ ce sont deux traitements opposés de la langue, liés au développement conceptuel sur le langage, à la connaissance de sa langue...

Théories pré - linguistiques / linguistiques

→ ces théories convoquent des modes de raisonnement grammatical différents et complémentaires, elles orientent en majeure partie la didactique grammaticale...

Dialectique outil/objet

→ cette distinction permet de comprendre un concept selon sa fonction utilitaire ou selon sa fonction épistémique...

# Le jeu d'apprentissage avec des jeux avec la langue

- 1/ Jeu d'**extraction** – identification
- 2/ Jeu d'**agrégation** (réunion d'éléments distincts) de phrases distinctes
- 3/ Jeu d'**inversion** de place des compléments entre COI/COS
- 4/ Jeu de **déplacement** des compléments circonstanciels
- 5/ Jeu d'**expansion** (accroissement) de la phrase ( procédure dite « boule de neige »)
- 6/ Le jeu de la **contraction** (réduction)

# Le jeu d'apprentissage

- Le jeu d'apprentissage consiste en une succession de jeux avec la langue, au moyen d'une phrase générative de plusieurs phrases, en vue d'une mise en relief du fonctionnement de la langue relativement aux compléments.
- Ce jeu comporte des jeux d'extraction/identification, des jeux d'agrégation, des jeux de déplacements et d'inversion, des jeux d'expansion de la phrase « boule de neige », des jeux de contraction d'éléments de la phrase. Ces jeux s'enchaînent selon une logique de progressivité, inhérente à la construction des jeux.
- 1/ Jeu d'extraction – identification : Prof : « *Pourriez-vous me dire quel est le complément ? Cindy ?* » Elève : « *C'est une lettre que Jeremy écrit* ». → procédure d'extraction d'ordre énonciatif, de type prélinguistique → type de grammaire implicite est peu convaincant en cours moyen
- 2/ Jeu d'agrégation de phrases distinctes : Prof: « *Maintenant, est-ce que vous pourriez prendre les deux compléments des deux phrases et les utiliser dans une seule phrase ? (...)* » « *On met les deux compléments dans la même phrase.* » Elève : « *Jeremy écrit une lettre à ses parents.* » → Ces transactions ne débouchent pas sur des raisons explicites de se livrer à ce jeu.
- 3/ Jeu d'inversion de place de compléments entre COI/COS Prof:« *Est-ce qu'on aurait pu mettre les compléments dans un ordre ?* » Le professeur insiste sur la notion d'ordre : « *Est-ce qu'on aurait pu changer l'ordre de la phrase ?* » Elève : El-Jeremy. *Jeremy écrit à ses parents une lettre. El-Jeremy écrit une lettre à ses parents. El-Jeremy écrit à ses parents, à ses parents une lettre. Prof : « Ben, moi je suis d'accord avec toi qui n'est pas d'accord. Je ne suis pas d'accord non plus. Jeremy écrit une lettre à ses parents. Oui. Jeremy écrit à ses parents une lettre, non. »* → pas d'explicitation sur les raisons qui président au choix d'un ordre des groupes de mots sur un autre. S'agit-il d'une convention d'usage ? D'une norme ou règle grammaticale ? **Rien n'est exposé. Rien n'est expliqué. Rien n'est justifié. De plus, il semble prendre le contre-pied de ce que dit la littérature grammaticale. Il existe des effets stylistiques de mise en valeur. Nous voyons ainsi un enjeu épistémique manquant ???.**

# Le jeu d'apprentissage

- 4/ Jeu de déplacement des compléments (circonstanciel) Prof : « *Est-ce que là on a trouvé des compléments qu'on pouvait changer de place ? (...)* » « *Est-ce qu'il y a des compléments que tu pourrais mettre au début, qu'on pourrait mettre à la fin ?* » » Elève : « **Presque tous les jours Jeremy écrit.** » → Ce qu'il convient de conclure de la manipulation demeure ici encore dans l'implicite.
- 5/ Jeu d'expansion de la phrase « boule de neige » : Prof : « *Alors, est-ce qu'on pourrait employer tous les compléments qu'on a trouvés jusqu'à présent dans la même phrase ? On va continuer à faire grossir notre boule de neige. Karim.* » Elève : **Jeremy, dans la cuisine, écrit, presque tous les jours, une lettre à ses parents.** » → sur un plan topogénétique, les élèves sont en position haute de production orale, compréhension des manipulations attendues, sans pour autant étiqueter grammaticalement les éléments réunis ni signifier leurs caractéristiques → **les (en) jeux épistémiques demeurent toujours dans l'implicite.**
- 6/ Le jeu de la contraction : Prof : « *Bien. Je voudrais aussi que vous reveniez à la première phrase. Jeremy écrit une lettre. Est-ce qu'on pourrait utiliser un des mots, un de nos mots qu'on utilise généralement pour remplacer.* » Elèves : « *« Il écrit une lettre. Jeremy en écrit une. Jeremy a écrit à eux. Jeremy leur écrit. Il leur en écrit une ».* → pas d'explicitation du prof de ce qu'il se passe... → Un élève remarque : « *Et le verbe on l'a pas remplacé* ». Le professeur répond : « *Et le verbe, on l'a pas remplacé. Bien.* » Sans aucune explication, pourtant indirectement sollicitée par l'élève. → Peut-on remplacer dans ces jeux de manipulations linguistiques le verbe ? On peut le changer avec un autre (en faisant attention au sens), mais certes pas le remplacer par un pronom, un déterminant ou une préposition. → Il est justement le pivot de la phrase verbale, contrairement à la phrase non verbale. **Vaste question épistémique, laissée en jachère.**

# L'enjeu épistémique

- L'enjeu épistémique repose sur une **visée linguistique pragmatisée** au moyen de plusieurs jeux d'apprentissage correspondant à des jeux de manipulations phrastiques.
- Il est défini par **des relations d'intégration (incorporation) et de distribution (répartition)**. **Sur l'axe syntagmatique se joue la combinaison/le placement des structures et les gammes de la distribution – sélection des mots se jouent sur l'axe paradigmatique.**
- L'axe syntagmatique correspond au **placement dans la phrase de la suite de mots segmentés en groupes (ou syntagmes)**, dans laquelle s'établit une relation d'intégration des différentes fonctions grammaticales.
- **Dans cet axe, les élèves peuvent tester des combinaisons** : ces groupes de mots sont-ils bien placés ? À quelle règle d'usage ou à quelle règle grammaticale correspond cet assemblage ? Ces assemblages de mots sont-ils indispensables et essentiels ou supprimables et superflus ?
- **L'axe paradigmatique de choix des mots est celui sur lequel s'établit une relation de distribution entre les mots** : on peut interchanger les mots sans modifier les constituants de base formant la phrase initiale. Les mots sont-ils remplaçables ? Et par lesquels ? Sont-ils supprimables et sous quelles conditions ? Que se passe-t-il alors ? Cette théorie permet une lecture positionnelle des classes grammaticales et des fonctions syntaxiques. Le principe est de permettre **l'identification des diverses fonctions de la phrase simple sans recourir à la signification**. Qu'est-ce qui bouge dans la construction de la phrase lorsqu'on la bouscule ? Quels phénomènes observe-t-on ? Quelles règles de fonctionnement grammatical peut-on alors déduire ?
- Le jeu d'apprentissage forme ainsi **une démarche didactique d'exploration grammaticale** qui repose en partie sur cette différenciation épistémologique entre les deux axes. **La procédure didactique** est une démarche très intéressante puisqu'elle active un grand ensemble de manipulations purement linguistiques. Il s'agit de déplacer des syntagmes, de les remplacer par des pronoms, de faire grossir la phrase par des jeux d'expansion et de réduire la phrase par des jeux de pronominalisation. Il est attendu un travail syntaxique qui insiste sur l'ordre des mots ou des groupes de mots. Là, où les élèves ont l'habitude de segmenter en constituants la phrase en les séparant avec des accolades ou des petits traits, il s'agit ici de réunir, d'agrèger les constituants rencontrés pour former LA phrase « boule de neige ».
- Nous passons de l'extraction à l'agrégation, puis à l'expansion et à une réduction/contraction de la phrase, outre des déplacements et inversions, élaborant ainsi tout ce que la phrase peut grammaticalement générer. Cette procédure didactique signale la langue comme un système, un ensemble fait de parties.

# Le en-jeu conceptuel et l'en-jeu épistémique

- **En-jeu épistémique** : Axe paradigmatique et syntagmatique : sur l'axe syntagmatique se joue la combinaison/le placement des structures et les gammes de la distribution – sélection des mots se jouent sur l'axe paradigmatique. Les constituants de la phrase se combinent sur l'axe syntagmatique où s'élabore la construction syntaxique de la phrase (grammaire structurale/structures syntaxiques; Chomsky). Sur l'axe paradigmatique, on peut distribuer les mots, les interchanger (grammaire distributionnelle,
- **En-jeu conceptuel** : Abstraire la langue en passant d'une dimension épilinguistique de contrôle instrumental et inconscient sur la langue à une dimension métalinguistique de contrôle, maîtrise de la langue grâce à une connaissance du fonctionnement (grammatical) de la langue
- **Manipulation syntaxique** : Rien n'assure en fin de séquence que les élèves qui se livrent à ce jeu d'apprentissage, vont bel et bien appréhender le jeu épistémique, qui est l'enjeu d'apprentissage. D'ailleurs peut-on expliciter aisément que cette séquence est construite d'après un modèle de distribution de la langue à la croisée d'un axe paradigmatique et d'un axe syntagmatique. Sinon de s'en servir pour éveiller par le jeu à une curiosité sur la langue.
- Apprendre la grammaire à l'école élémentaire serait d'abord l'apprendre au moyen d'artefacts qui font jouer la langue. **Ce serait « une langue en jeu » avant qu'elle ne devienne un « enjeu scientifique »**. Néanmoins, qu'est-ce qui assure que ces artefacts ne cachent pas ce que l'élève doit assimiler. Rien n'assure que les élèves ne retiennent du jeu didactique de leur professeur essentiellement la notion de « boule de neige ». Un risque de dérive est préoccupant : **le risque d'enseigner les facilitateurs et non des concepts grammaticaux dont la nominalisation ne suffit pas pour les caractériser. (sans compter que selon les époques, les types de grammaire et les modes, les noms peuvent changer ou de nouvelles dénominations apparaître).**

# Questions et tensions : des perspectives ?

Questionnement sur le jeu didactique : Pour ces élèves, faut-il nommer et caractériser les concepts ou bien savoir les manier pour gagner en pouvoir de dire et d'écrire ? Faut-il développer une grammaire du modèle ou une grammaire d'observation réfléchie ?

Et pourquoi pas une fusion des deux dans le sens d'une observation réfléchie des modèles langagiers que produisent les élèves dans des jeux productifs d'apprentissage amenant à une analyse de sa pratique langagière ?

- Ce qui en école élémentaire permet d'éviter des apprentissages désincarnés, abstraits et approximatifs.
- C'est enquêter sur le fonctionnement de sa grammaire personnelle, de son activité épilinguistique pour en saisir la mécanique à mieux contrôler, ajuster, maîtriser par la suite (dans la veine des analyses de pratiques professionnelles prônés par les sciences du travail).

# Le jeu personnel (ou épistémologie pratique)

- Pendant l'entretien d'autoconfrontation, le professeur énonce un ensemble de jugement pragmatique (Pastré, 2011) qui soulignent une épistémologie pratique. Il interroge le principe de taxinomie grammaticale : « **Est-ce qu'il vaut mieux savoir s'en servir que savoir comment ça s'appelle ? (...)** Dire ceci est un complément de temps, ceci est un complément de cause. Ça, ils ne le sauront peut-être pas ». L'enseignant semble préférer que l'élève sache reconnaître et utiliser un complément qu'en connaître toutes les propriétés : « *Mais ils sauront le reconnaître. Ils sauront l'isoler, quoi en faire et peut-être le réutiliser.* » Sa représentation de la grammaire est avant tout fonctionnelle. Il définit la grammaire comme « *un outil* », car il convient de « *ne pas être brimé par des énoncés qu'on ne peut pas formuler* ». Pour lui, cette discipline n'est pas à considérer comme « *une fin en soi* », mais comme faisant « *partie de l'ouverture de l'individu* ». Ses considérations didactiques sont guidées par des préoccupations sociales. Pour lui, « *la grammaire, c'est aussi un instrument de marquage social (...)* **la langue qu'on emploie, les formules qu'on utilise, elles marquent l'individu, elles le stigmatisent** ». Il pense que « *conçu comme un outil d'observation de la langue, mieux comme un outil de production, ça donne quand même une arme pour pouvoir se débrouiller plus tard* ».
- Cela étant, le professeur est tiraillé par « **les moments où on est pris entre la sémantique et le grammatical** » entre une grammaire d'usage et une grammaire plus formelle qui est trop complexe pour les élèves. Il nous explique « *ils ne peuvent pas entendre* » ou « *je ne me vois faire cela (explicitement et formaliser) avec eux ou encore* « **Il n'y a pas de justification que je peux leur proposer pour ça.** »
- C'est une situation professionnelle très inconfortable qui le conduit à opter pour une grammaire de l'imprégnation et du réflexe : « *« Je crois qu'il y a besoin aussi de faire ces séances de manipulations orales où là, on est un petit peu dans l'imprégnation, la répétition pour que ça devienne bien un réflexe.* » Il choisit aussi une dimension ludique « *qu'ils aiment bien faire* », qu'il qualifie de « **ludique formel** ». Le jeu consiste à réfléchir à ce que produit la manipulation, à « **voir ce que ça donne** ». Toutefois, tout demeure dans l'implicite, il n'est pas recherché d'attitude seconde pour former des concepts.
- On peut aussi logiquement inférer une forme de crainte chez l'enseignant d'une perte de contrôle : « *Il faut bien savoir aussi qu'il y a des moments, dans ce genre de démontage, on va se trouver piégé. Là, je travaille relativement en sûreté sur des énoncés qui me semblent assez carrés ou je ne risque pas de me trouver pris en défaut* ». Ce qui le conduit à la défense d'une grammaire du modèle non sans une nouvelle crainte : « **il y a des modèles d'analyse qui permettent de générer des phrases. Il y a un modèle de langage. Le langage s'établit d'une certaine façon et la grammaire doit permettre de retrouver ces modèles-là.** Et puis ça ne marche pas à tous les coups. » Nous voyons d'une certaine façon l'insécurité et le malaise d'un professeur face à une didactique de l'étude de la langue qui questionne et vraisemblablement insatisfaisante. Il remarque : « *Je ne suis pas grammairien. J'ai essayé de m'intéresser un petit peu à ce que disent les grammairiens. J'ai beaucoup de mal à, il y a un peu aussi l'écueil de fonctionner entre une grammaire un peu désincarnée et puis la volonté de s'appuyer sur le sens.* » Il s'interroge : « *Est-ce qu'on peut, est-ce qu'on ne peut pas s'appuyer sur le sens. Il y a le problème de la validation. Qu'est-ce qu'on peut valider ? Est-ce qu'on ne peut pas valider ? Ça fait beaucoup de questions tout ça. J'ai un petit peu de mal à ordonner ça maintenant.* » L'étude de la langue est une question problématique même si l'enseignant tente d'expérimenter et de motiver la classe.

CONGRÈS TACD :  
DE L'ACTION CONJOINTE POUR ANALYSER LA  
PRATIQUE DE LA LANGUE

(LA TACD APPLIQUÉE À LA MÉDIATION GRAMMATICALE EN ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE)

***MERCI***

[Philippe.Clauzard@gmail.com](mailto:Philippe.Clauzard@gmail.com)

**FIN**