

« Analyse croisée » d'une séance de grammaire au cycle 2

A "cross analysis" of a grammar lesson in level 2 of primary school

"Análisis cruzado" de una sesión de gramática en el ciclo 2

"Kreuzanalyse" einer Grammatikunterrichtsstunde in der Grundschule (cycle 2)

Philippe Clazard et Philippe Veyrunes



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/982>

DOI : 10.4000/rechercheformation.982

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2007

Pagination : 109-120

ISBN : 978-2-7342-1102-0

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Philippe Clazard et Philippe Veyrunes, « « Analyse croisée » d'une séance de grammaire au cycle 2 », *Recherche et formation* [En ligne], 56 | 2007, mis en ligne le 21 octobre 2011, consulté le 19 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/982> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.982

« ANALYSE CROISÉE » D'UNE SÉANCE DE GRAMMAIRE AU CYCLE 2

Philippe CLAUZARD*, Philippe VEYRUNES**

Résumé Cet article présente une « analyse croisée » d'une séance de grammaire dans une classe de CE1 à partir des approches de la didactique professionnelle et du cours d'action. Deux moments critiques d'une leçon sur le repérage du sujet du verbe sont analysés. L'analyse croisée montre que l'enseignante se situe plus dans le registre sémantique que dans le registre épistémique. Elle fait percevoir ses attentes aux élèves, les guidant vers les réponses qu'elle attend et reste dans une grammaire de la « paraphrase ». Quelques propositions en matière de formation sont tirées de cette analyse croisée.

Cet article présente une « analyse croisée » d'une séance de grammaire dans une classe de CE1. Des données recueillies par l'un des deux chercheurs ont été analysées selon deux approches : la didactique professionnelle (Pastré, 2006) et le cours d'action (Theureau, 2004). Le premier cadre de recherche se structure non pas autour d'un corps de savoirs académiques mais autour d'un agir professionnel qui convoque des gestes, des compétences, des savoirs pragmatiques qui peuvent être éclairés par des savoirs d'ordre épistémique. C'est l'activité professionnelle dans sa dimension opérative qui préoccupe la didactique professionnelle, dans une visée développementale de formation : apprendre à agir efficacement dans une situation. Cette posture n'oblitére pas pour autant les savoirs techniques ou scientifiques, même si le modèle opératif prime. Le deuxième cadre de recherche s'inscrit de manière large dans l'étude en contexte des pratiques enseignantes (Bru, Altet, Blanchard-Laville, 2004). Plus précisément, il est inscrit dans l'approche du courant de l'action ou de la cognition située (Barbier, Durand, 2003) et dans le programme du cours d'action (Theureau, 2004). Cette approche vise à décrire, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes, mais également, selon ses origines ergonomiques, à les

* - Philippe Clauzard, CNAM, Paris.

** - Philippe Veyrunes, CREFI-T, université de Toulouse-le-Mirail.

transformer. Le croisement de ces deux approches a été jugé pertinent dans la mesure où elles présentent d'importantes convergences épistémologiques, théoriques et méthodologiques.

Ces deux courants se reconnaissent, à partir de leur commune origine ergonomique, dans le vaste champ de l'analyse du travail. Ils concernent donc l'activité en contexte de travail des enseignants et se retrouvent dans la poursuite d'une double visée, heuristique et transformative : ils cherchent à dégager les invariants de l'activité afin d'en faire des supports pour la formation. Ils partagent aussi plusieurs présupposés. L'activité est considérée comme comportant à la fois des dimensions intentionnelles, cognitive, culturelle, émotive, corporelle. Elle est toujours couplée à une situation, l'une et l'autre évoluant conjointement dans le temps (Varela, 1989). Le sens de l'activité pour l'acteur est donc en continuelle reconstruction en fonction des interprétations qu'il construit à propos de la situation. Bien que ressentie comme singulière et subjective, l'activité possède toujours une dimension générique et sociale : elle s'inscrit dans un héritage culturel et dans les collectifs auxquels appartient l'acteur (Lave, Wenger, 1991). Dans son activité, chaque acteur se réapproprie cet héritage et contribue à le perpétuer localement, comme une réalité collective. L'activité est organisée : on peut identifier des structures caractéristiques, des compétences critiques, des gestes professionnels ou des schèmes (Vergnaud, 2006 ; Pastré, 2006), des types et des structures typiques (Theureau, 2004), des configurations d'activité collective (Durand, Saury, Sève, 2006 ; Veyrunes, Gal-Petitfaux, Durand, 2007). Les convergences entre ces approches sont aussi d'ordre méthodologique : elles accordent un crédit au discours que les acteurs tiennent sur leur propre activité, lorsqu'il est recueilli dans des conditions favorables. Des autoconfrontations sont conduites : l'acteur est amené à commenter son activité à partir de l'enregistrement filmé. Le but de cette recherche est de contribuer au repérage des invariants de l'activité individuelle et collective lors d'une leçon de grammaire à l'école, et donc des organisateurs de ces activités.

L'objet de l'analyse croisée

La séance concernait le repérage du sujet du verbe dans la phrase, avec de jeunes élèves de cycle 2 (CE1), âgés de 7 ans. Elle fut filmée dans une école de ZEP de la ville de Bobigny, en région parisienne. Elle a duré 40 minutes. Deux moments critiques ont été considérés par les chercheurs comme significatifs d'un changement de dimension dans les interactions enseignantes/élèves. Ce sont des épisodes de « glissement conceptuel » où se dessine un « possible » d'apprentissage selon une première analyse intuitive. La séquence peut se découper comme suit : (a) l'élaboration par les élèves de « phrases modèles » destinées à être utilisées pour la suite de la

leçon ; (b) la réalisation d'un exercice de repérage des sujets du verbe dans les phrases modèles ; (c) deux exercices de réinvestissement de la notion de sujet du verbe. La leçon a été intitulée par l'enseignante : « trouver le sujet du verbe », en fonction de sa visée de « différencier les groupes de mots et les phrases (GS/GV) ; repérer et isoler les groupes de mots au sein d'une phrase ».

Cadre théorique et méthodologique

La didactique professionnelle analyse particulièrement les épisodes où les opérateurs doivent reconfigurer leurs compétences (Pastré, 2004). Ces moments « critiques », identifiés par l'observateur, requièrent de la part du praticien une compétence permettant de résoudre un problème difficile. Pour Vergnaud (2002), « le caractère critique des situations reflète le caractère critique des compétences à mettre en œuvre » (1). Ces compétences critiques s'exercent donc à des moments qui requièrent une intelligence singulière de la situation, un « geste décisionnel » opportun. Nous empruntons à Bucheton (2005) la notion de geste professionnel qui permet d'analyser des protocoles en nommant des gestes professionnels observables et récurrents chez les enseignants, par un langage simple et métaphorique. Les ensembles constitués forment une catégorisation imprécise et temporaire que l'analyse de nouveaux corpus peut affiner. Les gestes professionnels sont des gestes du métier mais aussi des gestes d'ajustement à la variabilité des situations. Le geste professionnel de « glissement vers le conceptuel », que nous définissons comme l'observable d'une volonté de « secondarisation » en est un exemple qui traduit la finalité du travail d'enseignant (Bautier, Goigoux, 2004).

111

Pour la seconde approche, trois composantes essentielles traduisent la nature sémiologique de l'activité (Theureau, 2004). La première est l'engagement de l'acteur dans la situation, c'est-à-dire l'ensemble des préoccupations qui orientent son activité à chaque instant. Toute action est ainsi traversée par un certain nombre d'« histoires en cours », significatives pour l'acteur, qui ouvrent pour lui un « champ d'actions possibles » en fonction de ses expériences passées. La deuxième composante est la perception d'éléments significatifs pour l'acteur, pertinents pour lui à l'instant *t*, en fonction de son engagement dans la situation, de ses connaissances et de son histoire. La troisième composante est la mobilisation et la construction de connaissances, issues des expériences passées et permettant la reconnaissance de situations typiques. En fonction de ces composantes, les activités individuelles s'articulent selon

1 - Citation de Gérard Vergnaud, relevée lors du colloque *Analyse de pratiques et professionnalité*, octobre 2002, débat après la communication « La conceptualisation, clé de voûte des rapports entre pratique et théorie » : http://eduscol.education.fr/D0126/appe_vergnaud.htm

des processus d'interdépendance (Élias, 1970-1991) et des configurations de l'activité collective émergent. Ces collectifs peuvent être décrits à partir du sens que les acteurs attribuent à leur activité et de l'articulation des préoccupations, des éléments significatifs perçus.

Dans le premier cadre de recherche, l'analyse de l'activité s'appuie sur le recueil de données filmiques et audio : un enregistrement vidéo de la séance de classe, suivi quelques semaines plus tard d'une autoconfrontation de l'enseignante. Celle-ci, confrontée au film de son action, a restitué le sens attribué à son action et à la situation didactique. Une attention particulière a été portée sur les moments critiques, préalablement repérés. Les verbalisations en classe et en autoconfrontation ont été transcrites *verbatim* puis segmentées en phases avant l'élaboration d'un script de la leçon permettant une analyse de la tâche. Cet ensemble a été étayé par les documents de préparation de classe et la mobilisation des connaissances afférentes à l'objet d'étude. L'analyse de l'activité tente de dégager le modèle opératif de l'acteur formant à nos yeux la traduction singulière (liée à la situation didactique) et personnelle (liée aux représentations et vécus du professeur) d'un projet d'apprentissage.

Dans le cadre du cours d'action, l'analyse s'est appuyée sur les données d'enregistrement vidéo et de transcription des verbalisations de la séance et de l'entretien, recueillies dans le cadre de la première étude. Le traitement des données a procédé en plusieurs étapes : (a) reconstruction des significations construites par les acteurs ; (b) documentation des composantes des cours d'action ; (c) description de l'articulation des cours d'action individuels et (d) de la configuration de l'activité collective. Ont été identifiées les unités d'action, correspondant à l'activité significative du point de vue de l'acteur. Les préoccupations, les éléments significatifs perçus et les connaissances ont été repérés et ces repérages ont permis la description de l'articulation des activités individuelles. Les activités individuelles ont été considérées comme articulées lorsqu'une action d'un acteur constituait un élément significatif perçu pour autre acteur.

Étude de deux moments critiques

Au début de la séance, l'enseignante a affiché trois dessins au tableau. Elle a demandé aux élèves de « proposer une phrase pour chaque dessin ». Un élève a proposé une première phrase (« un garçon qui joue au foot »). L'enseignante a validé la réponse, mais elle l'a modifiée en l'écrivant au tableau, enlevant le relatif « qui » et notant : « un garçon joue au foot ». On peut inférer qu'elle considérait que le pronom relatif aurait rendu le repérage du sujet de cette phrase trop difficile. Elle a ensuite sollicité Samantha, qui levait la main et faisait partie « des enfants qui accrochent, qui sont vraiment dans les apprentissages ». Samantha a énoncé une

phrase proposant une description du dessin affiché : « *Dans la voiture il y a une dame et un monsieur* ». Cette phrase ne « *conv[enait] pas du tout* » à l'enseignante. Elle souhaitait obtenir une réponse sans « *il y a* » et une phrase de type S + V + C. Elle a eu une longue hésitation (9 sec.) puis a approuvé, mais sur un ton laissant entendre qu'elle n'attendait pas exactement cette phrase. Elle a alors indiqué aux élèves qu'elle « *préférerai[t] que la phrase [...] commence par une dame et un monsieur* ». Elle a expliqué en autoconfrontation qu'elle souhaitait combattre, dès les petites classes, l'usage de cette formule, fréquemment utilisée par les élèves des classes de fin de primaire (CM1-2). Mais on peut aussi supposer que le repérage du sujet d'une telle phrase lui paraissait trop difficile pour les élèves. Célia reprenait la relance de l'enseignante, sans répondre à ses attentes. Elle prolongeait, en quelque sorte, la phrase qu'elle considérait avoir été initiée par l'enseignante, en redoublant le sujet par le pronom, selon une tournure enfantine plus orale qu'écrite : « [une dame et un monsieur] *ils se promènent* ». La validité de cette inférence est étayée par la réponse de Célia à la question qui ? : « *La dame et le monsieur* ». Célia a repris sa proposition (« *une dame et un monsieur* »), sans l'inclure dans la phrase attendue. L'enseignante a dû reformuler elle-même la phrase qu'elle souhaitait : « *La dame et le monsieur se promènent* ». Elle a demandé l'approbation des élèves, puis les a sollicités afin qu'ils complètent cette phrase par un complément. Un élève avait déjà proposé « *en voiture* », sans qu'elle l'entende. En effet, le dessin représentait une voiture avec deux passagers. Ce qui était significatif pour les élèves, sur ce dessin, c'était la voiture, davantage que la promenade qui, pour eux se fait plutôt à pied. Une élève a repris la phrase en lui adjoignant ce complément : « *Une dame et un monsieur se promènent en voiture* ». Elle a validé la phrase proposée. La préoccupation principale de l'enseignante au cours de cet épisode était : (a) obtenir pour chaque dessin une phrase grammaticalement adaptée à l'étude du sujet du verbe. Elle a expliqué lors de l'autoconfrontation que cette phase était pour elle relativement secondaire : « *Je veux que les réponses arrivent assez vite pour passer tout de suite à la notion* ». Les préoccupations des élèves étaient de : (a) répondre aux demandes successives de l'enseignante ; (b) proposer des phrases correspondant aux dessins affichés (tableau 1).

Verbalisations en classe	Verbalisations en autoconfrontation
<p>Enseignante : <i>Samantha ?</i> Samantha : <i>Dans la voiture, il y a une dame et un monsieur.</i> Enseignante : (pause 9 sec.) <i>Oui, oui, euh, je préférerais que la phrase, elle commence par une dame et un monsieur. Célia ?</i> Célia : <i>Ils se promènent.</i> Enseignante : <i>Qui ?</i> Célia : <i>La dame et le monsieur.</i> Enseignante : <i>La dame et le monsieur se promènent, ça vous va ?</i> Élève : <i>En voiture.</i> Élève : <i>Oui.</i> Enseignante : <i>Qu'est ce que vous vouliez préciser ?</i> Élève : <i>Une dame et un monsieur se promènent en voiture.</i> Enseignante : <i>Une dame et un monsieur se promènent en voiture, par exemple.</i></p>	<p>Enseignante : <i>La phrase ne me convient pas du tout [...] parce qu'en fait, elle a employé "il y a" et je me bagarre avec eux depuis le début du CE1 pour qu'ils évitent de commencer la phrase par "il y a". Parce que moi qui ai fait des grandes classes, sinon ils arrivent et ils commencent toutes les phrases par il y a, il y a. Alors, je me dis, j'ai de la chance. Ils sont au CE1. Alors je me bagarre. Je ne leur ai pas encore verbalisé mais dès qu'il y a une phrase avec "il y a", j'essaie de la faire modifier.</i></p>

Tableau 1 : verbalisations en classe et en autoconfrontation lors du premier moment critique

Le deuxième moment critique se place à la minute 20. Les élèves étaient en train de faire des exercices écrits individuels. Ils devaient repérer les sujets des verbes dans des phrases écrites. L'enseignante se déplaçait dans la classe et observait leur travail. Constatant assez rapidement qu'ils éprouvaient des difficultés à trouver les sujets (« *Je me rends compte que mon groupe performant n'a pas réussi* »), elle a décidé de faire une nouvelle mise au point. Ses préoccupations dominantes étaient de : (a) aider les élèves à repérer les sujets et (b) rappeler et préciser que le sujet : « *C'est celui qui fait l'action* ». L'indication selon laquelle le sujet « *c'est de qui ou de quoi on parle* » avait été donnée précédemment à quatre reprises (Min. 6, 7, 13 et 17). À sa demande : « *Qu'est ce que c'est le sujet ?* », un seul élève a répondu : « *C'est de quoi on parle* ». L'enseignante a repris cette proposition, mais elle l'a modifiée radicalement en affirmant pour la première fois : « *Donc, c'est celui qui fait l'action* ». Elle a développé cette affirmation à partir de la phrase D de l'exercice : « *Nous allons au cinéma* ». Elle a demandé aux élèves, manifestant par son intonation qu'elle attendait une réponse négative, si « *c'est le cinéma qui fait l'action ?* ». Puis, voulant leur faire repérer le sujet « nous », qu'elle considérait très difficile car il s'agissait d'un pronom, elle a demandé « *alors, qui est-ce ?* » et a validé les premières réponses indiquant « nous ».

Verbalisations en classe	Verbalisations en autoconfrontation
<p>Enseignante: <i>Alors, je reviens là où vous avez du mal à comprendre. Le sujet, qu'est-ce que c'est le sujet?</i></p> <p>Élève: <i>C'est de quoi on parle.</i></p> <p>Enseignante: <i>C'est de quoi on parle, c'est de quoi ou de qui, de quoi ou de qui on parle. (Pause) Donc celui qui fait l'action, oui alors est-ce par exemple dans la phrase, euh, D "nous allons au cinéma", est-ce que c'est le cinéma qui fait l'action?</i></p> <p>Élève: <i>Non (en chœur).</i></p> <p>Enseignante: <i>Alors qui est-ce?</i></p> <p>Élève: <i>Nous (en chœur).</i></p> <p>Enseignante: <i>C'est?</i></p> <p>Élève: <i>Nous (plusieurs).</i></p> <p>Enseignante: <i>Ben c'est nous, bien sûr, c'est nous.</i></p>	<p>Enseignante: <i>Peut-être que j'ai réfléchi à la phrase B, en fait... Peut-être qu'inconsciemment, je me suis dit comment je vais aborder cela? Là, le fait de reverbaler est très important. Je te dis mon groupe témoin qui ne fonctionne pas, hop, je me dis qu'il faut que je re-verbalise pour les autres. [...]</i></p> <p>Chercheur: <i>En fait, tu te dis: « comment je vais faire »?</i></p> <p>Enseignante: <i>Comment je vais faire... Tout à fait. [...], je dois penser à la phrase parce que le pronom personnel "nous", on ne l'a pas encore vu et peut-être que pour eux c'était difficile, alors que dans les phrases exemples, c'était des personnes.</i></p>

Tableau 2: verbalisations en classe et en autoconfrontation lors du second moment critique

Discussion

Selon l'approche de la didactique professionnelle, les interactions dévient du projet d'apprentissage de l'enseignante et exigent une nouvelle orientation. Dans la phrase proposée par l'élève apparaissent plusieurs sujets: le sujet du discours « *il* » (ce dont on parle), le sujet de l'action « *la dame et le monsieur* » (l'actant) et le sujet syntaxique qui appartient à la relation sujet/prédicat, donnant au verbe sa marque de conjugaison. Cela aurait pu être une opportunité pour poser ces divers types de sujet et poser un jalon dans la formation conceptuelle de la notion de « sujet de la phrase » (au regard du savoir grammatical reconnu). D'autant que la leçon précédente: « *de qui, de quoi parle-t-on?* » introduisait la notion linguistique de thème (« ce dont on parle ») complété par le propos (ou rhème: « ce qu'on en dit »). Elle présentait un ensemble notionnel intermédiaire susceptible de conduire d'une grammaire de l'énonciation vers une grammaire syntaxique. Ce moment nous interroge sur les finalités de l'enseignante: on a l'impression qu'elle se cantonne au seul niveau pragmatique et sémantique de la langue, dans une perspective épi-linguistique en référence à des théories pré-linguistiques (la langue, reflet du monde liée à la tradition philosophique antique, non pas une langue « système », selon Saussure). Sans prétendre à une position prescriptive normée, au regard de la connaissance formelle

grammaticale, nous observons un glissement conceptuel peu appuyé, en corrélation avec les conceptions de l'enseignante pour laquelle l'apprentissage grammatical est une longue construction par paliers, selon ses propos en autoconfrontation. Le second épisode souligne les difficultés des élèves pour trouver un sujet dans une phrase non prototypique, lorsque le sujet est un pronom personnel. L'enseignante tente d'y remédier en demandant de définir ce qu'est un sujet. Puis, après la reprise de la réponse d'un élève, elle utilise la sémantique « *qui fait l'action ?* » et un raisonnement par l'erreur « *est-ce que c'est le cinéma qui fait l'action ?* ». Elle n'interroge pas sur le thème de la phrase « *ce dont on parle, de quoi ou de qui parle t-on ?* ». Elle modifie la méthodologie d'extraction suggérée par le manuel scolaire. En observe-t-elle les limites ? Nous observons ici un « glissement » via l'énonciation que l'enseignante produit, efficace pour l'instant et la phrase présente, sans garantie de compréhension du concept. La confusion des élèves révèle la problématique entre le thème de la phrase (effectivement, le cinéma) et le pronom sujet grammatical de la phrase. Nous sommes dans une articulation compliquée entre divers sujets : du discours, de l'action et syntaxique, obscurcissant particulièrement l'assimilation du concept. L'activité de l'enseignante est une réponse aux problèmes immédiats : reste à savoir si elle opte pour une aide aux élèves afin de répondre aux questions ou bien pour étayer une conceptualisation d'une connaissance formelle.

Les compétences critiques de l'enseignante concernent le repérage de ces difficultés et la manière d'y remédier, en naviguant entre les registres sémantique et épistémique. Les deux registres s'entremêlent et se répondent sans cesse : le sens peut justifier la formalisation grammaticale, soutenir une construction syntaxique, rattraper une dérive d'abstraction excessive. Le registre pragmatique est un support pour l'épistémique : il y a ici et là des éléments intermédiaires, mi-conceptuels, mi-opérateurs (comme les « astuces » pour identifier le sujet). C'est l'enseignante qui, selon sa connaissance de la fonction syntaxique à enseigner et selon la zone potentielle d'apprentissage des élèves en la matière, fait varier le curseur d'un pôle à l'autre d'un axe de référence entre ces deux registres. Selon la situation, elle éclaire davantage l'un ou l'autre des aspects syntaxique ou sémantique des phrases modèles, qui sont des moyens d'étayage vers une dimension constructive. Dans les épisodes étudiés, nous n'observons pas de phénomène de secondarisation : l'enseignante reste essentiellement dans le registre sémantique et dans une grammaire de la « parphrase ». Cela n'implique pas l'inexistence d'une analyse de la phrase, au contraire : l'enseignante amène les élèves à s'interroger sur ses éléments. Mais la référence théorique pré-linguistique de l'enseignante ne peut renvoyer les élèves à une conceptualisation de la phrase avec l'assimilation des propriétés de ses éléments. Elle utilise des procédures ou des astuces qui renvoient à une approche « outil » de la langue sans développement d'une approche « objet ». C'est un palier

de conceptualisation épi-langagier de type « sémantique provisoire » vraisemblablement nécessaire dans un cheminement d'apprentissage grammatical du « sujet ».

Selon l'approche du cours d'action, lors du premier moment critique, les préoccupations des élèves et celles de l'enseignante convergent dans le sens où les élèves cherchent à interpréter les attentes de l'enseignante et à y répondre. Ils décrivent les dessins affichés non en fonction de préoccupations liées à la grammaire, mais en tentant de répondre avec leur langage d'enfants de sept ans à ce qu'ils infèrent des attentes de l'enseignante. L'enseignante attend des phrases prototypiques de la grammaire scolaire adaptées à l'étude du sujet du verbe, c'est-à-dire évitant toute difficulté grammaticale que les élèves (et peut-être elle-même) ne sauraient résoudre. Elle fait donc percevoir ses attentes aux élèves de plusieurs manières. Elle indique ses « préférences », elle fait reformuler puis formule elle-même la phrase qu'elle souhaitait entendre. De leur côté, les élèves cherchent à satisfaire ces attentes, en lui fournissant des phrases qu'ils supposent conformes à celles-ci. Lors du second moment critique, les préoccupations et les actions de l'enseignante et des élèves sont également plutôt convergentes. En fonction des difficultés des élèves, l'enseignante doit en permanence proposer de nouvelles « astuces » censées leur permettre d'identifier les sujets. En effet, les élèves répondaient à la question : « *Qu'est-ce que le sujet ?* » en reprenant l'indication donnée précédemment à quatre reprises par l'enseignante : « *C'est de quoi on parle* ». De même ils répondaient de manière satisfaisante à la question : « *Est-ce que c'est le cinéma qui fait l'action ?* ». Cependant cette réponse était étroitement liée à la manière dont la question était posée, avec une intonation appelant nettement une réponse négative. Les élèves ont répondu ainsi, en chœur. De même, à la question : « *Alors qui c'est ?* », deux élèves ont répondu « *nous* », puis deux ou trois autres, qui considéraient que si cette proposition n'était pas invalidée, c'est qu'elle était exacte. Lorsque l'enseignante, marquant ainsi son approbation, a ajouté « *c'est ?* », tous les élèves ont alors repris en chœur « *nous !* ». Les deux moments critiques étudiés se développent dans une configuration de l'activité collective de type « cours dialogué » (Veyrunes, 2006). Cette configuration est caractérisée par une succession de questions de l'enseignante et de réponses des élèves, typique de nombreuses disciplines, à tous les niveaux de scolarité. Le questionnement appelle des réponses fournies sur la base d'inférences faites par les élèves à propos des attentes de l'enseignante et non sur les connaissances en jeu. Les réponses sont fréquemment collectives et on ne sait que peu de chose des apprentissages effectivement réalisés. Cette configuration permet une « bonne articulation » des actions et des préoccupations. Elle est globalement satisfaisante pour les élèves qui fournissent certaines des réponses attendues et obtiennent ainsi des validations positives et pour l'enseignante qui considère que les élèves « participent » et trouvent les réponses. L'analyse du couplage local des préoccupations et des actions montre que la convergence des actions

et préoccupations est essentiellement « de surface ». Les phrases obtenues lors du premier épisode le sont sans que les élèves ne comprennent l'enjeu grammatical des modifications de leurs propositions. Dans le second épisode, l'enseignante varie les modalités de reconnaissance du sujet sans que cela soit explicite au cours de la leçon. Certaines de celles qu'elle utilise sont très complexes pour des élèves de CE1. Ainsi lorsqu'elle demande : « *De quoi on parle ?* » à propos de la phrase « *nous allons au cinéma* », le cinéma est sans doute plus significatif pour les élèves que « *nous* ». De nombreuses réponses fournies par les élèves ne sont que des réponses conjoncturelles qui ne garantissent en aucun cas la compréhension des notions en jeu. Plus largement, une part importante de l'activité de l'enseignante au cours de la leçon consiste donc à proposer divers substituts à la notion de sujet : « ce qui fait l'action », « ce qu'on entoure en bleu » ; « le personnage » ; « ce qu'on cherche dans une phrase ; ce qu'on doit trouver » ; « de qui ou de quoi on parle » ; « ce qu'on trouve en posant la question « qui est-ce qui ? » » ; « ce qui est relié au verbe » ; « un seul mot ». La multiplicité de ces propositions révèle la grande difficulté de l'enseignante à expliciter la notion. Les élèves cherchent à attribuer du sens au travail qui leur est demandé : la production de phrases, la recherche des sujets, l'utilisation des « astuces » pour le repérer. L'ensemble de ces difficultés contraint les acteurs à jouer un jeu subtil dans les interactions.

Cette analyse croisée a permis de décrire et de comprendre la dynamique signifiante de l'action. Elle a mis en évidence un ensemble de caractéristiques de l'activité individuelle (conceptualisation des notions grammaticales, préoccupations typiques, guidage des élèves, activité inférentielle de ces derniers, etc.) et collective (malentendus récurrents dans les interactions, configuration de l'activité collective). Cette mise en évidence nous semble porteuse pour la formation des enseignants, trop souvent déconnectée du « travail réel ».

L'apport de la didactique professionnelle concerne les difficultés qu'éprouve l'enseignante à se dégager d'un registre pragmatique pour aller vers un registre épistémique. Sa manière de procéder constitue un palier de conceptualisation, une étape vers la métalangue. Ainsi, 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 rend problématique la transposition didactique. L'apport de l'étude du cours d'action concerne la mise en évidence de trois niveaux de l'activité. Au niveau individuel, elle montre que l'enseignante doit guider fortement les élèves pour répondre à la double contrainte de la prescription et des possibilités des élèves. Ces derniers ne parviennent pas à s'abstraire d'une activité pragmatique à propos de l'activité de l'enseignante pour s'in-

terroger sur la langue. Au deuxième niveau, elle décrit l'articulation des activités individuelles et au troisième niveau, l'émergence d'une configuration qui, en dépit des incompréhensions et des difficultés des uns et des autres permet un équilibre qui rend, malgré tout, la situation viable.

Ainsi, ces résultats interrogent sur la pertinence du niveau individuel, généralement adopté en formation, et sur la fréquente absence de prise en compte de l'activité des élèves ainsi que des niveaux de l'articulation des activités individuelles et des configurations de l'activité collective. Une piste de formation serait de travailler sur ces différents niveaux et pas seulement sur le niveau individuel et de favoriser la prise de conscience par les enseignants de l'importance des deux autres niveaux dans la classe. Il s'agit aussi d'interroger l'objet didactique dans toute sa complexité d'assimilation conceptuelle avec le mouvement dialogique enseignant/élève inhérent aux caractéristiques des contenus d'enseignement. 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 le cadre de cette analyse croisée. Le principe général serait 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.

BIBLIOGRAPHIE

BARBIER J.-M., DURAND M. (2003). « L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? », *Recherche et Formation*, n° 42, p. 99-117.

BAUTIER E., GOIGOUX R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 89-100.

BRU M., ALTET M., BLANCHARD-LAVILLE C. (2004). « À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 75-87.

CLAUZARD P. (2005). *Registre pragmatique et registre épistémique dans un cours de grammaire à l'école élémentaire*, communication au colloque « Former des enseignants professionnels : savoirs et compétences », Nantes 2005.

DURAND M., SAURY J. SÈVE C. (2006). « Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports acteurs – environnements », in J.-M. Barbier, M. Durand (éd.) *Sujets, activités, environnements. Approches transverses*, Paris : PUF, p. 61-83.

ÉLIAS N. (1970-1991). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris : Pandora.

LAVE J., WENGER, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.

PASTRÉ P., SAMURCAY R. (2004). *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse : Octarès.

PASTRÉ P., MAYEN P., VERGNAUD G. (2006). Note de synthèse « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 145-198.

THEUREAU J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*, Toulouse : Octarès.

VARELA F. J. (1989). *Autonomie et connaissance, essai sur le vivant*, Paris : Le Seuil.

VEYRUNES P. (2006). « Le cours dialogué en géographie à l'école primaire : une configuration de l'activité collective pour apprendre ? », in Actes du colloque international des *Journées d'étude didactique de l'histoire et de la géographie*, 23-24 octobre, Reims.

VEYRUNES P., GAL-PETITFAUX N., DURAND M. (2007). « La lecture orale au cycle 2 : configuration et viabilité de l'activité collective dans la classe », *Repères*, n° 36.