Recherche collaborative, analyse de l'activité et évolution des pratiques professionnelles en didactique de la grammaire

*Collaborative research, activity analysis and practice evolution professional in
grammar didactics*

Magali Durrieu-Gardelle

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9648>

DOI : 10.4000/ree.9648

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Magali Durrieu-Gardelle, « Recherche collaborative, analyse de l'activité et évolution des pratiques professionnelles en didactique de la grammaire », *Recherches en éducation* [En ligne], 45 | 2021, mis en ligne le 01 novembre 2021, consulté le 22 novembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9648> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9648>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Dossier

Nouveaux regards sur l'éducation et la formation : contributions des jeunes chercheurs du CIDEF 2020

Coordonné par Élise Allard-Latour, Béatrice Alexandre, Aline Ganivet, Catherine Huchet, Nathalie Portas, Chloé Riban & Alizée Scherer

ÉLISE ALLARD-LATOURL, BÉATRICE ALEXANDRE, ALINE GANIVET, CATHERINE HUCHET, NATHALIE PORTAS, CHLOÉ RIBAN, ALIZÉE SCHERER – *Édito. Les enjeux pour l'éducation et la formation de demain* – 3

JULIA NAPOLI – *Analyser la mise en œuvre des politiques d'éducation compensatoire au prisme de la sociologie des organisations* – 6

DÉBORAH SAUNIER – *Le rapport à l'élève idéal des enseignants du premier degré : quelles répercussions sur la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ?* – 19

BERNADETTE VOISIN-GIRARD – *À quelles conditions l'entretien d'inspection des enseignants du second degré peut-il devenir source de développement professionnel ? Rôle de la réflexivité des acteurs* – 31

FRÉDÉRIC POGENT – *Construction de l'expérience et formation hybride : transformations de l'activité de professeurs des écoles instrumentée par la plateforme M@gistère* – 50

MAGALI DURRIEU-GARDELLE – *Recherche collaborative, analyse de l'activité et évolution des pratiques professionnelles en didactique de la grammaire* – 68

OLIVIER BLOND-RZEWSKI – *Écrire dans le cadre d'ateliers philosophiques avec des élèves de cycle 3 : Le cas de la problématisation* – 81

Varia

ALAIN FIRODE – *Rationalisme communicationnel et rationalisme critique : la place de la philosophie habermasienne dans la pensée éducative contemporaine* – 97

DELPHINE GUEDAT-BITTIGHOFFER, MARIE-ANGE DAT, CAMILLE HUMEAU & ISABELLE NOCUS – *Les enjeux de l'implantation de l'approche neurologique, une nouvelle méthode d'apprentissage du français langue seconde auprès d'élèves allophones en contexte scolaire* – 110

CAMILLE ROELEN – *Philippe Raynaud, la philosophie politique de l'école et la formation des enseignants. Un regard à l'aune de l'individualisme démocratique* – 124

Recensions

Recension par Céline Chauvigné
« Ils disent que c'est un collège poubelle ». Construire son parcours à l'école entre histoire singulière et récits collectifs, ANNE DIZERBO – 140

Recension par Muriel Briançon
Cultiver l'attention et le care en éducation. À la source des contes Merveilleux, RENAUD HÉTIER – 143

Recension par Patricia Schneeberger
Comprendre des concepts. L'articulation jeu didactique et jeu épistémique dans une théorie de l'action conjointe en didactique, JÉRÔME SANTINI – 149

Recherche collaborative, analyse de l'activité et évolution des pratiques professionnelles en didactique de la grammaire

Magali Durrieu-Gardelle

Doctorante, Laboratoire Épistémologie et didactiques des disciplines (LAB-E3D),
Université de Bordeaux

Résumé

Cette contribution s'intéresse au lien potentiel entre la conscience disciplinaire des enseignants et celles de leurs élèves de cycle 3 au regard des communautés discursives qu'ils construisent en grammaire. Nous faisons l'hypothèse que la recherche collaborative contribue à transformer leur conscience disciplinaire et à objectiver les enjeux de l'oral et de sa spécificité en classe. Nous analysons le discours de deux enseignantes lors de l'auto-confrontation à leur séance sur la phrase complexe pour identifier quelques indices d'objectivation et de « déplacements » dans les pratiques déclarées.

Mots-clés : langage et interaction, analyse de l'activité, français (enseignement/éducation/rapport à), recherche en éducation

Abstract

Collaborative research, activity analysis and practice evolution professional in grammar didactics

This contribution examines the potential link between the disciplinary consciousness of teachers and that of their cycle 3 students with regard to the discursive communities they build in grammar. We hypothesize that collaborative research helps to transform their disciplinary awareness and to objectify the issues of oral and its specificity in the classroom. We analyze the speech of two teachers during the self-confrontation at their session on the complex sentence to identify some signs of objectification and "shifts" in the declared practices.

Keywords: language and interaction, analysis of professional practice, french (teaching/education/relationship), educational research

1. Objet de la recherche

Nous nous intéressons à la question du langage oral dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire au cycle 3, à savoir l'étude de la morphologie et de la syntaxe de la langue française selon les programmes 2020 et à sa prise en compte par les enseignants. L'oral est l'outil de communication privilégié à l'école primaire pour enseigner et pour apprendre. Mais si on n'y prend garde, soit l'enseignant monopolise la parole (Wirthner et al., 1991), soit lorsqu'il la « laisse » aux élèves, le risque est grand qu'un certain nombre d'entre eux, même dans les situations d'apprentissage disciplinaire, continuent de parler comme ils le font dans les situations quotidiennes (Bautier, 2016), indépendamment des usages langagiers scolaires et disciplinaires pourtant indispensables à l'appropriation des savoirs. C'est pour ces raisons que nombre de chercheurs pensent qu'il est important de rendre les enseignants conscients de la nécessité de « cadrer » les interactions au regard des contraintes disciplinaires. Jean-Paul Bernié (2002) ainsi que Martine Jaubert, Maryse Rebière et Jean-Paul Bernié (2003) invitent à être vigilant sur les spécificités langagières disciplinaires, ce dont cherche à rendre compte le concept de communauté discursive disciplinaire scolaire, soulignant la nécessité que celle-ci s'articule aux sphères productrices de savoir, à travers la transposition d'un certain nombre de pratiques et notamment de pratiques langagières. Or, cette attention aux usages du langage mobilisés en classe et à leur spécificité disciplinaire n'est pas nécessairement au centre des préoccupations des enseignants.

Nous faisons donc l'hypothèse que cette objectivation des pratiques langagières est un enjeu majeur pour transformer la conscience disciplinaire (Reuter, 2007) et favoriser l'évolution des pratiques professionnelles au bénéfice des apprentissages de tous les élèves. En effet, dans la conférence de consensus sur le lien entre la grammaire et la production d'écrit, Patrick Gourdet (2018, p. 8) met en relation le rapport à la langue de l'enseignant avec celui de ses élèves et avance « que les enseignants des classes les plus performantes proposent avant tout un rapport à la langue plus réflexif ». Il observe également que cette réflexivité se fait par l'intermédiaire d'échanges dans la classe en lien avec le niveau de savoirs des élèves.

C'est dans le cadre d'une recherche collaborative sur l'enseignement de la grammaire au cycle 3 que nous mettons à l'épreuve notre hypothèse, cette recherche sollicitant des échanges langagiers, la mise en mots des savoirs et de l'analyse de l'activité de chaque enseignante, susceptibles de provoquer l'objectivation des pratiques et du développement professionnel. Dans cet article, nous montrerons les évolutions du discours de deux enseignantes concernant leur démarche, l'objet de savoir (« phrase simple - la phrase complexe ») et le rôle du langage dans la construction de leur conscience disciplinaire des pratiques langagières, entre leur séance de classe et leur auto-confrontation.

Après avoir présenté notre cadre théorique et quelques éléments du cadrage méthodologique, nous présenterons et discuterons nos premiers résultats.

2. Cadre théorique

Nous situons nos travaux dans un cadre qui reconnaît la dimension langagière des savoirs et réciproquement la spécification des usages langagiers par les sphères d'activité et disciplines.

2.1. Le langage : un outil sémiotique aux usages contextualisés

Nous nous inscrivons dans une conception du langage qui récuse l'idée usuelle de transparence et de code pour lui préférer, à la suite de Mikhaïl Bakhtine (1984) et de Valentin Volochinov (1929/1977), celle d'outil sémiotique, dialogique, aux usages contextualisés. En effet, pour ces auteurs, chaque sphère d'activité humaine produit ses outils linguistiques et langagiers (lexique,

genres de discours). De plus, les approches énonciatives du langage ont mis en évidence l'existence de principes énonciatifs différents selon les sphères d'activité, conduisant Dominique Maingueneau (1984) à parler de « communauté discursive ». Ainsi la maîtrise du langage ne va pas de soi et suppose des apprentissages dans des contextes diversifiés. Ce point de vue transposé à l'école conduit Élisabeth Bautier (2001) à interroger certaines interprétations de la difficulté scolaire en termes de manque ou de handicap. Elle rappelle que l'usage du langage pratiqué à l'école, marqué du sceau de l'écrit, est différent de son usage au quotidien et que cela est source de malentendus et d'échecs. La mise en évidence des usages différenciés du langage selon les « communautés discursives » conduit Bernié (2002), Jaubert et ses collègues (2003, 2008) à considérer la classe, en chaque discipline, du point de vue langagier, comme une « communauté discursive disciplinaire scolaire » qui apprend à spécifier les usages du langage au regard des finalités, des valeurs, des principes de validité de l'action et de légitimité énonciative de la discipline.

2.2. L'apprentissage : entrée dans un nouveau contexte, un nouvel univers social et culturel

Nous nous inscrivons dans la perspective historique et culturelle, et prenons en compte la distinction opérée par Lev Vygotski (1934/1997) entre concept quotidien et concept scientifique. Dans cette perspective, à l'école, l'apprentissage d'un savoir disciplinaire – qui s'apparente à un concept scientifique – suppose que l'élève tienne à distance, lors de la résolution d'un problème, les concepts quotidiens qu'il mobilise dans les situations ordinaires et les pratiques spontanées – dont les pratiques langagières – incorporées qui lui sont associées. Pour apprendre à l'école, il faut donc qu'il différencie les situations scolaires des situations quotidiennes et mobilise différents usages du langage. Cet apprentissage et le changement de monde rendu nécessaire ne peuvent se faire par inadvertance et supposent un travail conscient sur le plan cognitif et langagier, cadré et orienté par l'enseignant. La médiation de l'enseignant, notamment langagière, est une condition à l'apprentissage (Vygotski, 1934/1997 ; Bruner, 1983). L'attention des enseignants aux usages langagiers mobilisés en classe et à leur progressive spécification disciplinaire semble ainsi un enjeu crucial pour les apprentissages, notamment pour les élèves les plus éloignés des attentes de l'école. D'où la nécessité d'en favoriser l'objectivation en formation, pour élargir la « conscience disciplinaire » (Reuter, 2007) aux interactions langagières didactiques et à leurs spécificités.

2.3. Recherche collaborative et analyse de l'activité : objectivation de la pratique et développement professionnel potentiel

Le principe de la recherche collaborative que nous mettons en œuvre place l'enseignant en position active et d'expert de la classe qualifié de « praticien réflexif » (Schön, 1983). En effet, ce dispositif « horizontal » propose des modalités de travail dans lesquelles chercheurs et enseignants, reconnus comme porteurs de savoirs spécifiques, apportent leurs expertises respectives sur l'objet de recherche (Desgagné & Bednarz, 2005). Les enseignants peuvent donc expliciter leurs choix didactiques et le chercheur les accompagner dans la compréhension de ce qu'ils font en situation, permettant que se construisent ce que Anthony Giddens (1987) nomme les postures de « contrôle réflexif » et de « l'intelligence de situation ». Pour favoriser ces postures, nous nous inscrivons également dans le cadre de l'analyse du travail considérant que seuls les professionnels peuvent décrire, interpréter leurs pratiques et transformer de l'intérieur leur activité. Dans cette perspective, le langage et les usages du langage des acteurs professionnels sont essentiels, et différents dispositifs sont conçus (auto-confrontation, auto-confrontation croisée, instruction au sosie...) pour susciter la verbalisation de la pratique et sa reformulation dans différents contextes afin d'approcher l'activité prévue, effective, empêchée, alternative. En effet, « la verbalisation est une activité du sujet en elle-même et pas seulement un moyen d'accéder à une autre activité. » (Clot & Faïta, 2000, p 32). Lorsque l'enseignant, dans le cadre de l'auto-confrontation croisée, choisit des passages qu'il juge importants, il les isole dans le continuum de l'action et les reconstruit au cours de leur mise en mots. Il nomme et décrit des actions, les

relie à son expérience antérieure, leur donne du sens et les met en cohérence avec le contexte qu'il interprète, évalue leurs effets, envisage des alternatives, enrichissant ainsi sa représentation des manières possibles de conduire l'activité. En effet, la reformulation de l'analyse, les précisions à apporter aux questions des pairs, les justifications, la comparaison avec leurs manières de faire et de verbaliser transforment le discours initial, les objets de discours, les manières de penser l'action et l'activité elle-même.

3. Éléments de cadrage méthodologique

La recherche collaborative concerne cinq enseignantes de cycle 3 qui exercent dans différentes écoles élémentaires toulousaines. Elles ont choisi collectivement de travailler sur l'enseignement de la phrase simple vs complexe. Le dispositif, programmé sur deux ans, alterne séances de classe filmées, auto-confrontations, confrontations croisées, préparations collectives outillées par différents apports, visant à mettre les acteurs en situation de verbalisations successives. Il permet de comparer l'évolution des discours et des pratiques entre les années N et N+1 sur le même objet d'enseignement. Il est complété par un questionnaire à destination d'enseignants de cycle 3 et par deux questionnaires pour les élèves visant à cerner leurs représentations de la grammaire, leur conscience disciplinaire et la place qu'ils accordent au langage dans l'activité grammaticale.

3.1. Types de données exploitées dans le cadre de cette contribution

Nous nous appuyons sur les vidéos et les transcriptions de deux séances filmées en début de recherche collaborative (visant à faire un état des lieux des pratiques), dans un CM2 et un CE2/CM1¹ de deux écoles en réseaux d'éducation prioritaire renforcée (REP+) entre décembre 2019 et février 2020, ainsi que sur les verbatims des auto-confrontations auxquelles elles ont donné lieu.

PAU, en CM2, est une enseignante avec quatre ans d'ancienneté générale et deux ans d'ancienneté sur l'école et sur la classe. GER, en CE2/CM1, a quinze ans d'ancienneté générale et onze ans d'ancienneté dans l'école et sur ce poste. L'enseignement de la notion ici observée « phrase simple - phrase complexe » concerne uniquement les CM1.

3.2. Principes méthodologiques

Nous nous intéressons au langage mis en œuvre par les enseignantes et les élèves dans le contexte des séances enregistrées et transcrites. L'ensemble des interactions didactiques est appréhendé comme une unité discursive-textuelle dont nous faisons une analyse de contenus et de discours. Nous menons aussi une analyse quantitative de la répartition de la parole (temps de parole, tours de parole des enseignants et des élèves, types d'énoncé).

Nous nous intéressons également au discours de l'enseignant lors de l'auto-confrontation et à son positionnement énonciatif par rapport à son activité antérieure (mise à distance, adhésion, doute, interrogations, reconstruction alternative...). Le savoir en jeu « phrase simple /complexe » fait l'objet d'une analyse préalable, ce qui nous donne des « indicateurs » pour suivre les déplacements relatifs au savoir, tant dans les discours de la classe que dans celui de l'enseignant lors de l'auto-confrontation. Nous mettons aussi en œuvre une démarche comparative. Nous analysons comment les enseignants parlent de leur activité observée pour appréhender une possible évolution.

Afin de cerner les indices d'évolution chez les enseignants, nous analyserons deux objets : 1) la construction langagière de la notion phrase simple/phrase complexe et 2) la place et le rôle accordés au langage dans leur conception d'une séance de grammaire.

¹ CM2 : cours moyen deuxième année ; CE2/CM1 : cours élémentaire deuxième année et cours moyen première année.

3.3. Analyse préalable de la notion « phrase simple - phrase complexe »

L'objet « phrase » est intéressant car c'est une notion difficile à enseigner qui comporte, au niveau linguistique, plusieurs dimensions : graphique (la phrase commence par une majuscule et se termine par un point), prosodique (chaque phrase est dotée d'une intonation finale descendante), sémantique (la phrase a un sens), syntaxique (la phrase est composée de deux groupes syntaxiques obligatoires et de groupes syntaxiques facultatifs), catégorielle (la phrase est centrée autour d'un verbe), illocutoire (la phrase envoie un message au-delà de son sens immédiat) (Paolacci & Rossi-Gensane, 2016).

Sur la distinction phrase simple - phrase complexe, les linguistes s'accordent pour définir la phrase complexe dans des termes proches de ceux de Jean-Christophe Pellat (2007, p. 99) : « elle est composée de plusieurs propositions comportant chacune au moins un GN sujet et au moins un GV, dans lequel le verbe n'est pas forcément conjugué. »²

Cette définition mélangeant nature des mots et fonction dans l'expression GN sujet, Pellat avec d'autres linguistes, en 2016, propose une nouvelle définition citée par Marie-Claude et ses collègues (2017) : « Nous adoptons une définition syntaxique de la phrase P, soit la combinaison de deux groupes syntaxiques obligatoires GN et GV, et d'un ou plusieurs groupes syntaxiques facultatifs (Riegel, Pellat & Rioul, 2016) [...] Il existe trois procédés de formation des phrases complexes : la juxtaposition, la coordination et la subordination (Boivin & Pinsonneault, 2008 ; Riegel, Pellat & Rioul, 2016). L'utilisation de ces procédés, seuls ou en combinaison, détermine la structure syntaxique des phrases complexes. »

De plus, Pellat (2007, p. 99) évoque que la phrase complexe est construite à partir de deux phrases mais qu'à l'école primaire, dans la grammaire scolaire par rapport à la définition graphique de la phrase qui est proposée aux élèves, il est question de propositions. Cette notion de proposition est également centrale dans les programmes 2020 de cycle 3 et dans l'ouvrage *Grammaire du Français, Terminologie grammaticale* (2020, p. 22). Ainsi, la notion de phrase simple/complexe confronte les enseignants et les élèves à plusieurs obstacles :

- du côté des enseignants, réduire l'indicateur distinctif (le nombre de propositions) à la seule présence de verbes conjugués, alors que la présence d'une proposition subordonnée infinitive ou participe rend la phrase complexe ;
- du côté des élèves, 1) considérer que « complexe » soit synonyme de « phrase longue », et simple, synonyme d'une phrase courte, indépendamment du nombre de propositions et 2) comprendre que le verbe qu'il soit conjugué ou, dans certaines conditions, à l'infinitif ou au participe, est le noyau central de chacune des propositions constitutives d'une phrase complexe.

4. Objets d'analyse

Les différents objets d'analyse retenus sont en lien avec les savoirs visés en classe et la spécificité des pratiques langagières en grammaire en référence aux programmes de 2020 :

- le positionnement énonciatif de l'enseignant (modalisations précisant son degré d'adhésion à ses propos : certitude, doute, mise à l'écart),
- la place des manipulations syntaxiques,
- l'existence ou non d'un espace de langage laissé aux élèves pour apprendre,
- la place accordée à l'argumentation et aux controverses,
- la spécification ou non du langage mis en œuvre en classe par les élèves et par les enseignants,

² GN sujet : groupe nominal sujet ; GV : groupe verbal.

- l'articulation de l'activité langagière du professeur des écoles à celle des élèves au cours de la construction des savoirs,
- la mise en texte du savoir lors de l'institutionnalisation et son acceptabilité.

5. Présentation des premiers résultats et discussion

5.1. Description de la séance

Afin d'amener les élèves à identifier et à différencier la phrase simple de la phrase complexe, les deux enseignantes ont conçu librement une séquence d'apprentissage et proposent dans la première séance, un corpus de deux phrases écrites sur le tableau, issues du texte lu en début de séance.

Corpus proposé par PAU	Corpus proposé par GER
<i>Karim et Alia se penchent sur leur livre de français. Soudain elle s'interrompt et s'enfuit dans le jardin.</i>	<i>Les petites se regardaient un peu surprises. Les petites étaient ennuyées de savoir que le loup avait froid et qu'il avait mal à une patte.</i>

Les deux corpus proposés présentent le même nombre de phrases : un exemple de phrase simple et un exemple de phrase complexe. Le mode de formation des deux phrases complexes est différent : phrase mettant en jeu la coordination, constituée de deux propositions coordonnées par la conjonction de coordination « et » pour PAU ; et phrase mettant en jeu la subordination, constituée de trois propositions, une principale et deux propositions subordonnées complétives introduites par la conjonction de subordination « que » et coordonnées par « et », pour GER. On observe que chaque corpus est très réduit, ce qui est peu propice aux comparaisons et manipulations syntaxiques, et que dans chacun, les modes de formation de la phrase complexe ne sont pas tous représentés.

5.2. Des déplacements sur la construction langagière de la notion « Phrase simple - phrase complexe »

À partir du corpus présenté ci-dessus, les élèves de PAU doivent répondre sur leur cahier aux questions suivantes écrites au tableau.

Verbatim de la séance PAU³

39. ENS : ...et je vais vous demander//pour ces deux phrases de réfléchir aux questions hop (Les questions suivantes sont écrites au tableau) :

- « Que dit-on de Karim et d'Ali ? »
- « Que dit-on d'elle ? »
- « Colorie le ou les verbes. »

On observe que les questions proposées mélangent aspect sémantique (« Que dit-on de Karim et d'Ali ? », « Que dit-on d'elle ? ») et grammatical (« Colorie le ou les verbes. »), ce qui n'aide pas les élèves à se positionner en grammaire.

Après une mise en commun des réponses, l'enseignante met en œuvre l'institutionnalisation des savoirs.

³ Les numéros correspondent aux tours de parole de l'enseignant (ENS) et d'un ou des élèves (E). Le prénom de certains élèves est parfois indiqué après le numéro du tour de parole, sur la base des trois premières lettres du prénom (exemples : NAT, ABD...).

Verbatim de la séance PAU

129. ENS : *une phrase simple avec un seul verbe/ conjugué c'est une phrase simple avec un seul verbe conjugué [...]*

135. ENS : *une phrase pas simple alors c'est / c'est bien tenté mais non/ Ryan (elle s'adresse à un élève en particulier) je le sais je le sais + c'est une phrase complexe une phrase qu'il y a qui a plusieurs verbes conjugués c'est une phrase complexe donc qu'est-ce qu'on peut dire sur la phrase numéro une elle est comment c'est une phrase qu'on peut appeler une phrase + [...]*

Trace écrite à la fin de la séance :

1 verbe conjugué = simple

2 verbes conjugués = complexe

À partir du corpus présenté, l'enseignante apporte une définition incomplète de la phrase complexe qu'elle note sur le tableau pouvant donner à penser aux élèves qu'une phrase complexe ne peut pas avoir plus de deux verbes conjugués.

Lors de l'entretien d'auto-confrontation, PAU revient sur le corpus proposé et la construction langagière de la notion.

Entretien d'auto-confrontation PAU⁴

33. PAU : *en donnant plusieurs exemples, plusieurs autres exemples de phrases ou alors heu bah du coup ça enfin là sur cette séance ça aurait fait non peut-être mais dans le texte voir s'il y a pas d'autres phrases heu si je demande dans chaque phrase alors la première phrase simple la deuxième phrase on la lit ensemble quels sont les verbes à votre avis c'est une phrase simple une phrase complexe troisième phrase heu [...]*

35. PAU : *peut-être donner plusieurs exemples avant de généraliser ouais [...]*

43. PAU : *oui parce que du coup rien qu'en donnant une phrase avec trois verbes les deux verbes conjugués égal complexe ne serait pas arrivé [...]*

45. PAU : *ça on aurait dit qu'il y a plusieurs verbes conjugués et il y aurait pas eu le*

PAU s'interroge alors sur le corpus proposé, réduit à deux phrases, et envisage de proposer l'ensemble des phrases du texte (« la deuxième, la troisième »).

Son discours construit une figure d'action (Buléa & Jusseaume, 2014) nouvelle qu'elle met virtuellement en scène, interpellant ses élèves à travers ses formulations (« la deuxième phrase/ on la lit ensemble quels sont les verbes ? à votre avis c'est une phrase simple ou phrase complexe ? troisième phrase [...] »). Elle commence ainsi à imaginer d'autres actions possibles, tout en soulignant son incertitude par l'emploi de « peut-être » et à envisager de nouvelles stratégies susceptibles de permettre une généralisation avec l'utilisation du pronom « on » qui l'englobe avec ses élèves. L'enseignante, à la fin de l'extrait qu'elle a choisi de commenter, se rend compte de la nécessité de proposer un corpus varié et plus conséquent, passant de la modalisation du doute (« peut-être ») à celle de la certitude (35 « ouais », 43 « oui du coup ») pour favoriser une construction du savoir grammatical plus solide (45 « on aurait dit qu'il y a plusieurs verbes conjugués ») et qui permette d'éviter la définition réductrice d'une phrase complexe telle qu'elle l'a écrite au tableau : « ENS : *peut-être donner plusieurs exemples avant de généraliser ouais [...]* ENS : *oui du coup rien qu'en donnant une phrase avec trois verbes les deux verbes conjugués = complexe ne serait pas arrivé ».*

Son discours voit progressivement disparaître les marques d'incertitude au profit de celles de la certitude raisonnée (« ouais... oui du coup, en donnant... »), l'usage du conditionnel passé et de la négation (« ne serait pas arrivé ») contribuant à valider ce nouveau possible envisagé pour éviter la même définition incomplète de la phrase complexe qui manifestement ne relevait pas d'une simplification volontaire visant à gérer la complexité.

⁴ Pour les verbatims des entretiens d'auto-confrontation, nous utilisons l'abréviation CHER pour le chercheur et les trois premières lettres du prénom des enseignantes (PAU ou GER).

Tout comme pour PAU, le verbatim ci-dessous de la séance menée par GER concerne un passage en fin de séance sur l'institutionnalisation du savoir.

Verbatim de séance GER

330. ENS : *une phrase simple d'accord elle est sujet verbe et un complément /cette phrase elle va être /complexe parce que il y a dedans plusieurs /verbes donc sujets plusieurs verbes conjugués d'accord on compte les verbes conjugués donc*

331. E : *et s'ils sont pas conjugués*

332. ENS : *alors si tu as des verbes à l'infinitif ça compte pas*

GER institutionnalise le savoir, en centrant la différence entre la phrase simple et la phrase complexe uniquement sur le nombre de verbes conjugués sans faire référence au nombre de propositions dans la phrase avec justement la possibilité d'une proposition infinitive. Si sa volonté de simplification est compréhensible en CM1, en revanche, la formulation péremptoire en 332 semble évacuer toute possibilité de complexification du savoir en jeu lors d'étapes ultérieures.

Afin de lui faire prendre conscience de l'aspect problématique de son institutionnalisation des savoirs (« TP 332. ENS : *alors si tu as des verbes à l'infinitif ça compte pas* ») et d'anticiper sur d'éventuelles difficultés face à ses collègues lors des confrontations croisées, la chercheure, à la fin de l'auto-confrontation, donne à lire à l'enseignante la définition de la phrase complexe de Pellat et la phrase complexe suivante : « J'entends jouer les enfants dans leur chambre. » contenant une proposition subordonnée infinitive, le verbe à l'infinitif ayant son sujet propre (« les enfants ») indépendant de celui de la proposition principale (« j' »). Si le but initial de l'entretien d'auto-confrontation est de faire verbaliser l'acteur sur son agir, Écaterina Buléa-Bronckart et Jean-Paul Bronckart (2010) considèrent cependant que l'analyse de l'activité enseignante possède des particularités par rapport aux entretiens d'auto-confrontation avec d'autres professionnels. En effet, si ces pratiques issues de l'analyse du travail sont encore récentes dans la recherche-formation des enseignants, les auteurs ne veulent pas les opposer aux pratiques plus traditionnelles de formation, davantage axées sur les contenus à maîtriser et à enseigner. Selon eux, les deux apports, qu'ils soient praxéologiques ou épistémiques, sont complémentaires et se nourrissent l'un de l'autre (Buléa-Bronckart & Bronckart, 2010, p. 53).

Entretien d'auto-confrontation GER

Suite à la lecture d'un exemple de la part de la chercheure « J'entends jouer les enfants dans leur chambre. »

579. GER : *non mais attends il entend les enfants jouer dans la chambre ah ouais tu vas analyser ça donc tu vas faire et jouer ça va être quoi ça va être une phrase parce qu'après nous on a dit subordonné coordonné et juxtaposé et du coup-là dans la phrase c'est quoi [...]*

581. GER : *alors moi je veux bien parce que des fois on se pose des questions mais là du coup tu l'analyses comment avec des élèves*

582. CHER : *bah oui parce que là c'est pas juxtaposé il y a pas de*

583. GER : *c'est pas juxtaposé c'est pas coordonné et c'est pas subordonné*

La lecture de la définition de la phrase complexe issue de l'ouvrage de Pellat et celle de la phrase exemple suscitent des étonnements et des interrogations comme le signale la suite de mots qui ouvre la prise de parole de GER (« *non / mais / attends [...] ah ouais* »). L'exemple suscite des questionnements d'ordre grammatical, épistémique (« *jouer ça va être quoi ?... une phrase heu* ») suivis d'une amorce de rappel des catégories de relation entre les propositions (« *après nous on a dit subordonnée coordonnée* ») et d'un essai infructueux de résolution du problème par élimination successive des catégories connues (« *c'est pas.../ c'est pas... / et c'est pas...* »).

Les deux enseignantes ont choisi comme critère de distinction entre phrase simple et phrase complexe le « nombre de verbes » conjugués sans tenir compte de la notion de proposition et des différents modes de complexification. Néanmoins, les entretiens d'auto-confrontation montrent qu'elles s'aperçoivent de l'importance du choix quantitatif et qualitatif du corpus pour que

les élèves puissent comparer, éventuellement classer, discuter, argumenter et comprennent la notion. Toutes les deux ré-interrogent tout à la fois le savoir lui-même mais aussi la construction langagière du savoir réalisée au cours de l'action en classe.

5.3. La place et le rôle accordés au langage dans la conception d'une séance de grammaire

Au cours de l'auto-confrontation, GER compare deux passages contrastés sur l'espace de parole donné aux élèves. Elle s'arrête d'abord sur un passage de la vidéo dans lequel un élève, NAT, à propos de la phrase suivante : « *J'entrerais me chauffer à côté du fourneau et on passerait l'après-midi ensemble.* », pose la question : « *pourquoi c'est pas (il épelle ont) O N T ?* » (Tour de parole⁵ 202).

Verbatim de séance GER

208. E : ouais mais quand on a plusieurs c'est ont

209. ENS : ça Nathan c'est le verbe/ avoir et ce on ici c'est quoi sa nature ?

210. E : un pronom personnel

211. ENS : c'est un pronom personnel sujet

212. NAT : c'est le on de il elle on ?

213. ENS : c'est ça Nathan

214. NAT : oui mais il elle on c'est au singulier

215. ENS : eh oui qu'est-ce qu'il y a de particulier ce le on ce pronom personnel on /Nathan qu'est-ce qui te pose problème-là

216. NAT : c'est que là il est au pluriel

217. ENS : alors il est le on (elle l'épelle) O N (elle se déplace au tableau pour montrer) c'est un pronom personnel sujet singulier là on est d'accord par contre t'as raison il désigne un ensemble de personnes/ dans ce on (elle montre au TBI) ici qui est au singulier on a désigné/ trois personnes le loup Marinette et Delphine c'est pour ça Nathan qu'on fait / tu vois ce genre d'exercice parce que tu vois que il désigne trois personnes mais du point de vue de la grammaire il est au/ singulier

S'en suit un débat jusqu'au TP 258 entre quelques élèves et GER. Pour NAT, « *ont* » est assimilé à du pluriel et « *on* » est assimilé à du singulier. Il ne semble pas distinguer leur classe grammaticale, il n'y a que l'aspect du nombre qui lui importe. Et comme dans l'exemple proposé le « *on* » remplace trois personnages, NAT se pose des questions. Ce débat grammatical arrive dans la phase de recherche collective des personnages qui sont désignés par les pronoms personnels juste avant le travail sur la notion de phrase simple - phrase complexe. GER, par son questionnement et par son discours tente de ramener l'élève sur un raisonnement grammatical en lui demandant la nature du « *on* ». Toutefois, à deux reprises, GER nomme « *on* » comme « *un pronom personnel sujet* » (TP 211 et 217) mélangeant ainsi nature et fonction de ce mot alors que l'élève (TP 210) répond correctement à sa question. Cette question conduit à revoir, au cours de la discussion, des notions grammaticales comme « *nature des mots* », « *nombre* » et à distinguer point de vue grammatical et point de vue sémantique.

Comme le préconisent Marie-Andrée Lord et Marie-Laure Élalouf (2016), il est primordial que l'enseignant utilise et fasse utiliser régulièrement par les élèves une métalangue juste à partir de différents dispositifs : manipulations diverses, observation d'un fait de langue, situation-problème... Pour le corpus étudié, c'est NAT qui se pose une question entraînant ainsi un débat métalinguistique.

Lors de l'auto-confrontation à propos de cet échange autour du ON/ONT, les interventions de l'enseignante (TP 245 et 249) portent d'abord sur l'aspect non anticipé de cet échange alors que les TP 445, 451 et 523 ne font plus référence à ce statut spontané et non prévu de cet échange mais mettent davantage en avant l'intérêt de la discussion et des échanges langagiers au service du savoir.

⁵ TP par la suite.

Entretien d'auto-confrontation GER

244. CHER : *ah oui (Visionnage de la vidéo) alors*

245. GER : *du coup-là on a tout un passage on va partir sur autre chose sur les homophones grammaticaux donc on a fait un petit comment on appelle ça petit hop on est parti sur le ONT et sur le ON [...]*

249. GER : *oui oui j'ai vu aussi en fait je me suis dit est-ce que voilà c'est aussi je pars je me saisis de ce qu'il dit mais en même temps on dévie de*

250. CHER : *[...] mais effectivement voilà tu as arrêté et c'est vrai que c'est un moment important [...]*

308. GER : *là c'est je crois pas que c'est Nathan là qui parle [...]*

318. GER : *ouais mais du coup voilà ils s'interrogent sur [...]*

443. GER : *mais là c'est le dialogue entre tous les deux où heu [...]*

445. GER : *ouais enfin où il y a plus de temps de parole Nathan on voit qu'il construit un peu plus sa pensée et ce qu'il veut dire attends c'est qui déjà [...]*

451. GER : *voilà où là c'est plus oui ça c'est les moments où on construit plus le savoir et où il y a plus de dialogues enfin d'interactions et de construction du de la parole et d'argumenter*

523. GER : *voilà c'est le passage où voilà on réfléchit ensemble et ils parlent beaucoup sur comment on fait comment ils font comment moi je suis sûr et voilà et c'est vrai que tout le début voilà c'est ouais les guillemets [...]*

En effet, l'enseignante utilise trois fois les mots « construit » et « construction », et met en avant l'intérêt de réfléchir ensemble sur les modalités de validation (« comment on fait... comment je suis sûr »), considérant ainsi la classe comme un groupe, une communauté dont les membres apprennent à s'approprier des pratiques, des manières de faire pour réguler leur activité.

Bien que ce moment ne soit pas en lien direct avec la notion de phrase simple - phrase complexe (même si l'identification du verbe est en jeu), l'enseignante l'a choisi comme moment favorable dans lequel les élèves ont un espace langagier pour discuter, argumenter et apprendre. Selon GER, il est à opposer avec le passage qui suit, qu'elle juge moins favorable sur le plan langagier.

Verbatim de séance GER

17. ENS : *les ? non*

18. E : *un tiret*

19. ENS : *alors est-ce que tu peux me montrer ce signe dont tu parles là Asma*

20. ASM : *ah les guillemets*

21. ENS : *les*

22. E : *guillemets*

23. ENS : *les guillemets (inaudible)*

GER pose des questions (TP 17, 19 et 21) qui demandent très peu de mots aux élèves. Dès le début de l'auto-confrontation, elle se rend compte qu'elle laisse peu la parole aux élèves.

Entretien d'auto-confrontation GER

448. CHER : *est-ce que tu vois une différence entre ce passage et d'autres passages au-delà*

449. GER : *oui par exemple tous les passages du début où c'est juste question réponse voilà où je t'ai dit tout à l'heure la devinette un peu parfois [...]*

454. CHER : *oui alors est-ce que tu as des remarques sur ce verbatim sur cette lecture est-ce que tu as des questions est-ce que des choses t'ont surprise ou pas*

455. GER : *surprise non mais je vois que je parle beaucoup quoi voilà [...]*

501. GER : *ils répondent aux questions [...]*

515. GER : *alors oui parce que justement je ne pose pas que des questions voilà très fermées avec juste non à la devinette quoi [...]*

529. GER : *oui de devinette quoi tu vois où c'est parfois juste ils disent un mot quoi tu vois moi je me suis après ça construit on revient sur le vocabulaire [...]*

535. GER : *plus eux argumenter moi à faire attention à la façon dont je pose les questions voilà et eux qu'ils argumentent je sais pas dire ah bah là cette [...]*

L'enseignante prend conscience au fur et à mesure que sa manière de poser des questions influe sur la quantité et la qualité des réponses des élèves, et associe le fait que les élèves argumenteraient davantage si elle faisait attention à la façon dont elle pose les questions. Si les premières occurrences sont déclaratives, descriptives (TP 449, 501), le TP 535 est davantage développé car elle propose des possibles sur son langage et ses conséquences sur celui des élèves. Elle prend conscience que le langage sert dans la construction du savoir (« *argumenter* ») et pas seulement pour répondre aux questions de l'enseignant.

Ce lien entre le discours de l'enseignant et celui des élèves est également très présent dans l'entretien de PAU. Le passage de la séance qu'elle évoque ci-dessous est la consigne pour la mise au travail des élèves sur la recherche des groupes verbaux dans les deux phrases proposées.

Verbatim de séance PAU

95. ENS : *s'interrompt alors on a + s'interrompt et s'enfuir/ il y a combien de verbes là ?*

96. Plusieurs E : *deux deux*

97. ENS : *deux il y a deux verbes / la première phrase qu'est-ce qu'il y a ++ dans la première phrase qu'est-ce qu'on peut dire ? Abdou*

98. ABD : *euh euh que c'est conjugué avec elle + la troisième personne du singulier [...]*

101. E : *que dans la première ça parle des deux et que dans la deuxième ça parle de Alia*

102. ENS : *oui/ tu as raison mais si on regarde/ ce que l'on a entouré/ si on observe les deux phrases Karim et Alia se penchent sur leur livre de français et soudain elle s'interrompt et s'enfuit dans le jardin*

Sur trois interventions des élèves, une seule relève de la dimension métalinguistique du langage (TP 98). Au TP 96, l'élève repère les deux verbes de la phrase complexe mais la question de l'enseignante (TP 97) sur la phrase simple ne permet pas aux élèves d'employer du métalangage en cohérence avec ce qui est demandé : ABD (TP 98) analyse l'accord sujet/verbe de la phrase complexe et l'E (TP 101) répond explicitement à la demande de PAU en associant de manière sémantique les verbes « *dire* » et « *parle* » sans avoir recours à un raisonnement grammatical.

Entretien d'auto-confrontation PAU

68. CHER : *[...] et un moment peut-être un peu plus critique [...]*

71. PAU : *mais je dirais tout le c'était heu quand en fait je suis revenue quand j'étais pas claire sur mes questions par exemple la première phrase qu'est-ce qu'il y a dans la phrase qu'est-ce qu'on peut dire heu bah moi j'entendais combien de verbes et donc du coup la réponse de l'enfant c'était pas sur la même phrase et donc je dirais que c'est là parce que heu parce qu'ils se disaient ce n'était pas faux mais c'est pas ce que j'attendais et [...]*

PAU se rend compte lors l'entretien d'auto-confrontation, de la variété des réponses de ses élèves et du fait qu'elles soient justes ou du moins qu'elles soient en cohérence avec ce qu'elle demande mais que cela ne correspond pas à ce qu'elle attendait. Bien qu'il ne soit mentionné qu'une seule fois dans cet extrait, PAU répète à plusieurs reprises dans l'entretien d'auto-confrontation le mot « *claire* » en faisant le lien entre le fait que ses consignes ne sont pas claires et le peu de précision dans les réponses de ses élèves.

6. Conclusion

L'entretien d'auto-confrontation, dans le cadre de la recherche collaborative, amène les enseignantes à revenir sur leur pratique, à prendre conscience de l'importance des supports et des tâches proposés, de ce qui se dit, se discute, argumente ou non, de ce qui s'écrit, des significations qui sont construites, ce qui favorise l'objectivation des pratiques et leur questionnement.

L'analyse de l'activité suscite des déplacements, une nouvelle conceptualisation de l'activité, la construction d'autres scénarios d'action possibles et permet de réinterroger le savoir enseigné ainsi que les pratiques usuelles. Néanmoins si la verbalisation et les reconfigurations sont inté-

ressantes, elles ne garantissent pas un changement de pratique effective. En effet, cette prise de conscience suscitée par l'analyse de l'activité peut avoir des conséquences positives ou négatives chez l'enseignant. Afin qu'elle soit gage de développement professionnel, Buléa Bronckart et Bronckart (2010) énoncent deux conditions : 1) tout d'abord que les éléments nouveaux qui ont émergé lors de l'auto-confrontation trouvent de la place dans l'appareil psychique de la personne ; 2) ensuite que cette nouvelle appropriation entraîne une restructuration de l'appareil psychique. Ils soulignent également l'importance de conceptualiser ces éléments nouveaux afin qu'ils soient définitivement intégrés et insistent sur l'importance de croiser les apports de l'analyse de l'activité avec la transmission traditionnelle de connaissances. Donc, si les verbalisations sont importantes dans l'évolution des pratiques, le temps et l'acquisition de contenus sont aussi primordiaux.

Ainsi, la confrontation croisée à venir devrait susciter de nouvelles avancées dans cette prise de conscience de l'importance de l'activité langagière. De plus, il sera intéressant de voir si les pratiques des enseignantes pour enseigner la notion de phrase simple/complexes évolueront l'année suivante et si elles prendront en compte les différents éléments de réflexion construits, d'une part, sur le savoir, la taille du corpus pour de possibles manipulations et discussions, la construction langagière de la notion étudiée et, d'autre part, sur la place accordée au langage en classe lors des verbalisations successives proposées.

Références

- BAKHTINE Mikhaïl (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard. Traduction du russe par Alfreda Aucouturier.
- BAKHTINE Mikhaïl & VOLOCHINOV Valentin (1929/1977), *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris Minuit. Nouvelle édition bilingue traduite du russe par Patrick Sériot & Inna Tylkowski-Ageeva, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- BAUTIER Élisabeth (2001), « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, n° 137, p. 117-161.
- BAUTIER Élisabeth (2016), « Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 36, <http://journals.openedition.org/dse/1397>
- BERNIÉ Jean-Paul (2002), « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée ? », *Revue française de pédagogie*, n° 147, p. 77-88.
- BERNIÉ Jean-Paul, JAUBERT Martine & REBIÈRE Maryse (2008), « Du contexte à la construction du sujet cognitif : l'hypothèse énonciative », dans M. Brossard & J. Fijalkov (éds.), *Vygotski et les recherches en éducation et didactique*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p. 123-141.
- BOIVIN Marie-Claude & PINSONNEAULT Reine, (2008), *La grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique*, Montréal, Canada, Beauchemin.
- BOIVIN Marie-Claude, ROUSSEL Katrine & PINSONNEAULT Reine, (2017), « Phrases complexes et maturité syntaxique : une comparaison entre des écrits d'élèves de 13 et 16 ans », *Lidil*, n° 55, <http://journals.openedition.org/lidil/4206>
- BULEA BRONCKART Écaterina & BRONCKART Jean-Paul (2010), « Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants », *Lingvarum Arena*, vol. 1, n° 1, p. 43-60.
- BULEA Écaterina & JUSSEAUME Sylvie (2014), « Figures d'action et interprétation des dimensions didactiques de l'agir enseignant », *Lidil*, n° 49, p. 51-70.

BRUNER Jérôme Seymour (1983), *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, Coll. « Psychologie d'aujourd'hui ». Textes traduits de l'anglais et présentés par Michel Deleau, avec la collaboration de Jean Michel.

CLOT Yves & FAÏTA Daniel (2000), « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, n° 4, p. 7-42.

DESGAGNÉ Serge & BEDNARZ Nadine (2005), « Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens », *Revue des sciences de l'éducation*, n° 31(2), p. 245-258, <https://doi.org/10.7202/012754ar>

GIDDENS Anthony (1987), *La constitution de la société*, Paris, PUF. Traduction française par Michel Audet.

GOURDET Patrick (2018), « Enseigner la grammaire peut-il contribuer à l'amélioration de la production écrite ? », *Conférence de consensus. Écrire et rédiger*, http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CEEcrits_note_Gourdet.pdf

JAUBERT Martine, REBIÈRE Maryse & BERNIÉ Jean-Paul (2003), « L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle ? Où va-t-elle ? », *Les cahiers Théodile*, n° 4, p. 51-80.

LORD Marie-Andrée & ELALOUF Marie-Laure (2016), « Chapitre 4. Enjeux de l'utilisation de la métalangue en classe de français », dans Suzanne-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*, Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique, p. 64-79.

MAINGUENEAU Dominique (1984), *Genèses du discours*, Bruxelles, Éditions Mardaga.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS (2020), *Programme du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2020*, Direction générale de l'enseignement scolaire, Éduscol.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS (2020), *Grammaire du Français, Terminologie grammaticale*, Direction générale de l'enseignement scolaire, Éduscol.

PAOLACCI Véronique & ROSSI-GENSANE Nathalie (2016), *La question de la progressivité des apprentissages en production écrite à l'école élémentaire française : le cas de la segmentation en phrases*, Actes du 3^e Congrès mondial de linguistique française, <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162707011>

PELLAT Jean-Christophe (dir.) (2009), *Quelle grammaire enseigner ?*, Fiche 10. Phrase simple phrase complexe, Paris, Éditions Hatier, p. 96-105.

RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe & RIOUL René (2016), *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses universitaires de France (6^e édition).

REUTER Yves (2007), « La conscience disciplinaire », *Éducation et didactique*, vol. 1, n° 2, p. 55-71.

SCHÖN Donald A (1983), *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York, Basic Books. Traduction française par Jacques Heynemann & Dolorès Gagnon : *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Les Éditions Logiques.

VYGOTSKI Lev (1934/1997), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute. Traduction française par Françoise Sève.

WIRTHNER Martine, MARTIN Daniel & PERRENOUD Philippe (dir.) (1991), *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel / Paris, Delachaux et Niestlé.