

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

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 **morphogénèse des transactions d'après le savoir** (mésogénèse, topogénèse, chronogénèse) 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 problématiser, 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 (explicitement 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 (Bréal, 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 métacognitifs 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 fermé 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



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)

Philippe.Clauzard@gmail.com