

L'analyse de l'activité pour favoriser la construction langagière des savoirs grammaticaux

Durrieu-Gardelle Magali

⁽¹⁾ Lab E3D, Université de Bordeaux – France.

Résumé

Nous nous intéressons aux effets d'une formation d'enseignants sur l'oral pour enseigner et apprendre la grammaire en cycle 3 (9ans-11 ans). L'oral est peu enseigné pourtant, il est le moyen de communication privilégié dans la classe. Or, les usages de l'oral scolaire, qui plus est disciplinaire, sont différents de ceux de l'oral quotidien, d'où l'importance d'objectiver les enjeux de cet oral spécifique en formation. Nous faisons l'hypothèse que l'analyse de l'activité peut rendre les enseignants conscients du rôle du langage dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire et des usages langagiers grammaticaux. Nous analysons pour une enseignante, sur deux années consécutives, via deux séances d'apprentissage suivies des entretiens d'auto-confrontation, la place du langage, ses spécificités, l'ancrage grammatical et la mise en texte du savoir. Nous croisons ces résultats avec les réponses d'élèves aux questionnaires visant à cerner leur conscience du rôle du langage en grammaire.

Mots clés

Analyse de l'activité ; conscience disciplinaire ; grammaire ; interactions langagières ; Communauté Discursive Disciplinaire Scolaire.

Introduction

Notre communication s'inscrit dans l'axe 3 du colloque et cible plus particulièrement la question « Comment les pratiques d'enseignement sont-elles marquées par les modes de structuration disciplinaires des savoirs adoptés dans les curriculums ? ». Le langage oral figure comme objet d'enseignement dans les instructions officielles mais est souvent jugé trop contraignant et chronophage par les enseignants (Perrenoud, 1997). En outre, le fait qu'il existe, pour Gadet&Turcot (1998), plusieurs oraux à enseigner (oral pour apprendre, oral pour communiquer, oralisation de textes écrits), pour Bernié (1997) des pratiques langagières propres aux disciplines et qu'il est également le moyen de communication privilégié dans la classe peut rajouter de la complexité à leurs yeux. D'où la nécessité d'aborder l'oral pour enseigner et ses incidences sur l'oral pour apprendre en formation et d'élargir la notion de conscience disciplinaire (Reuter, 2007) aux usages langagiers disciplinaires.

Quant à la grammaire, elle est, historiquement une matière « phare » de la discipline Français avec des savoirs et savoirs faire grammaticaux inscrits dans les curriculums pour l'école primaire. Au fil des différentes instructions officielles, ces objets de savoirs ne sont pas toujours stables et les terminologies s'accumulent, pouvant générer de l'inquiétude chez les enseignants (Paolacci & Garcia-Debanc, 2009). On constate par ailleurs que l'enseignement de la grammaire est magistral (Gourdet, 2017). Ainsi les leçons suivies d'exercices d'entraînement ne favorisent pas les interactions orales, alors que les programmes de cycle 3 (2020) préconisent pourtant la manipulation, les classements à partir de corpus de phrases ainsi que la participation des élèves à des échanges dans les séances d'apprentissages disciplinaires.

Notre travail participe ainsi à une approche comparatiste des usages du langage à l'école et vise à mieux appréhender les pratiques langagières de l'enseignement/apprentissage de la grammaire. Après avoir présenté notre cadre théorique et quelques éléments de méthodologie, nous étudierons les effets de l'analyse de l'activité sur les pratiques langagières d'une enseignante et les conséquences sur celles de ses élèves et sur leur conscience du rôle de l'oral en grammaire.

Cadre théorique

Notre recherche, inscrite dans la perspective historico-culturelle, convoque des éléments théoriques relatifs au langage, aux didactiques disciplinaires et à l'analyse de l'activité.

Le langage

Nous considérons le langage comme un outil culturel que l'élève acquiert grâce à la médiation notamment langagière de l'enseignant. (Vygotski, 1934)

Le langage est également une activité sémiotique, dialogique et contextualisée. En effet, selon Bakhtine (1984), chaque sphère d'activité humaine produit des discours spécifiques constituant ainsi une communauté discursive (Maingueneau, 1984) de sorte que tout discours étant une réponse à des discours antérieurs, signale son ancrage (Bakhtine, ibidem).

Communauté Discursive Disciplinaire et Scolaire (CDDS)

Dans le cadre scolaire, cette conception du langage amène Jaubert, Rebière et Bernié (2004) à considérer chaque discipline comme un espace particulier dans lequel des modes d'agir, de parler et de penser spécifiques façonnent les savoirs et sont donc à pratiquer par l'enseignant et à apprendre à pratiquer par les élèves. C'est ainsi que dans chaque discipline, la classe constitue selon eux une communauté discursive disciplinaire scolaire (CDDS) qui spécialise son activité dont ses discours au fil du cursus.

L'analyse de l'activité

Le langage est par ailleurs un outil du développement professionnel, comme le montrent les travaux de Clot & Faïta (2000) dans l'analyse de l'activité. La mise en langage de l'activité permet en effet sa mise à distance, sa compréhension et sa reconfiguration. Elle met également en évidence les activités empêchées, suspendues, différées.

Avec les enseignants, l'activité langagière développée en classe peut être donc mise à distance lors de l'analyse de l'activité. Via des verbalisations successives, elle peut faire l'objet de différentes reconfigurations discursives.

Problématique et hypothèses

Au vu des constats présentés, nous formulons la problématique suivante : « Comment rendre les enseignants conscients de la nécessité d'intégrer l'enseignement de l'oral dans les disciplines pour que les élèves s'en approprient les savoirs et apprennent à parler? Et l'hypothèse majeure qui en découle : L'analyse de l'activité pourrait rendre les enseignants conscients du rôle du langage dans l'enseignement/apprentissage et des usages langagiers disciplinaires (ici en grammaire).

Éléments méthodologiques : contexte et objets/outils d'analyse

Le contexte

La recherche collaborative s'est déroulée sur deux années consécutives : année 1 (2019/2020) et année 2 (2020/2021) avec 4 enseignantes (ENS) de cycle 3 (Cours Moyen 1-Cours Moyen 2, (CM1- CM2), élèves (E) de 10-12 ans) et des classes nouvelles chaque année. L'enseignement concerne la notion phrases simple/complexes. Chaque année, les enseignantes ont filmé une séance d'apprentissage de la notion, objet d'un entretien d'auto-confrontation (EAC), d'une confrontation croisée (ECC) et d'une séance de régulation sur la notion, à la demande du groupe.

Deux questionnaires écrits sont passés par les élèves en début et en fin d'année, de manière aléatoire à cause de la pandémie COVID. Ils visent à cerner leur conscience disciplinaire de l'oral en grammaire et le métalangage utilisé pour décrire des phrases.

Pour cette communication, nous avons choisi l'enseignante BÉA, qui a moins de 5 ans d'ancienneté et exerce en REP+. Nous ne prenons en compte que ses deux EAC. Par ailleurs, nous ne disposons que des questionnaires élèves de début d'années 1 et 2. Nous les comparons cependant en faisant l'hypothèse qu'un changement de pratique de ENS est susceptible d'impacter les réponses de l'année 2.

Les objets et outils d'analyse

Concernant les verbatims, nous sélectionnons 4 objets d'analyse : l'espace langagier laissée aux élèves dans la classe, l'ancrage en grammaire, les spécificités du langage (est-ce que les élèves et l'ENS « parlent grammaire » ?) et la mise en texte du savoir (le corpus, qui construit le savoir et le dispositif mis en place).

Nous utilisons à la fois des outils d'analyse quantitatifs et qualitatifs. S'agissant de, la place du langage, nous calculons le pourcentage de parole de l'ENS et des E et la longueur de leurs énoncés. Pour les trois autres objets étudiés, nous empruntons à l'analyse du discours certains outils comme les genres de discours (Bakhtine, 1984), le positionnement énonciatif (Rabatel, 2012) pour l'ancrage, la prise en charge énonciative et les modalisations (Bronckart, 1997) ainsi que les figures d'action (Buléa&Jusseume, 2014), qui sont également des outils de l'analyse de l'activité.

Éléments méthodologiques : analyse préalable du savoir

La notion « Phrase simple-phrase complexe » est un savoir problématique pour l'école comme en témoignent le point de vue des linguistes, de l'institution et des manuels utilisés par les enseignants.

Les linguistes

Selon Paolacci et Rossi-Gensane, la phrase est une notion difficile à appréhender car plusieurs dimensions (graphique, prosodique, syntaxique, sémantique, catégorielle et illocutoire) la caractérisent, ce qui rend son enseignement laborieux et partiel. La phrase peut être simple ou complexe. La phrase simple peut être soit minimale (Groupe nominal sujet GNS + Groupe Verbal GV) soit étendue (avec des éléments facultatifs). Quant à la phrase complexe, les linguistes rejoignent Pellat (2009) pour dire qu'elle « est composée de plusieurs propositions comportant chacune un GNS et, au moins un GV, dans lequel le verbe n'est pas forcément conjugué. ». Parmi les différents modes de complexification seul trois sont enseignés en école primaire : la juxtaposition, la coordination et la subordination. Ce dernier mode suppose la présence d'une proposition principale et de subordonnée(s) dans un rapport hiérarchique. Les propositions subordonnées peuvent être infinitives ou participiales et ne pas contenir de verbes conjugués.

Le statut spécifique de la subordonnée pose problème aux enseignants, qui peuvent considérer que seuls le nombre de verbes conjugués déterminent une phrase complexe sans tenir compte des propositions dans la phrase. Du côté des E, la longueur des phrases et le nombre de mots peuvent être un critère de distinction, or il existe des phrases simples très longues et des phrases complexes très courtes.

L'institution

Selon les attendus de fin d'année¹, en fin de CM2 les élèves doivent reconnaître une phrase complexe selon le nombre de verbes conjugués. Le repérage des propositions est réservé à la 6^{ème} (première année du collège en France, 11-12 ans). Cependant, dans le dernier guide du Ministère de l'Éducation Nationale *La grammaire du CP à la 6^{ème}*,

¹ <https://eduscol.education.fr/document/13996/download>

(2022)² la reconnaissance des propositions est préconisée dès le CM1/CM2, le verbe conjugué n'étant plus le seul critère.

Les manuels

Parmi les sept manuels utilisés par les enseignantes sur les deux années, deux ne l'enseignent pas, précisant que ce sera en 6^{ème}, un n'enseigne que la phrase complexe par coordination. Les autres, restent sur une définition en cohérence avec les attendus des instructions officielles (nombre de verbes conjugués).

L'analyse du savoir montre la réelle difficulté pour les enseignants d'avoir une représentation claire de ce qu'est une phrase complexe et de la manière de l'enseigner. Il ne s'agit pas dans cette recherche d'enseigner la proposition infinitive en élémentaire mais de réfléchir avec les PE sur la manière d'aborder cette notion au CM sans créer d'obstacles supplémentaires pour les apprentissages ultérieurs.

Résultats : Caractéristiques de S1 – corpus

BÉA propose un corpus de deux phrases, une phrase simple (1) et une phrase complexe (2), contenant deux propositions reliées par la conjonction de coordination « et ».

- | |
|--|
| 1/ Karim et Alia se penchent sur leur livre de français.
2/ Soudain elle s'interrompt et s'enfuit dans le jardin. |
|--|

Figure n°1 : Corpus de BÉA séance 1.

La consigne est la suivante : « 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. » Ces questions sont censées amener les élèves à cibler les verbes et leurs sujets.

² Monneret, P.& Poli, F. (sous la direction de). (2022). *La grammaire du français du CP à la 6^{ème}*. Les guides fondamentaux pour enseigner. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, (p.215).

Résultats : Caractéristiques de S1-interactions langagières Espace de parole

BÉA parle beaucoup (77%). La longueur moyenne de ses énoncés est de 22 mots alors que celle de ses E est de 6 mots.



Figure n°2 : Pourcentage de temps parole ENS/ E séance 1.

Ancrage en grammaire

Suite aux trois questions du début de séance, BÉA demande aux élèves ce qu'ils peuvent conclure de leurs remarques.

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
101	E : que dans la première ça parle des deux et que dans la deuxième ça parle de Alia [...]
107	ENS : oui mais regardez ce que l'on a entouré (<i>elle pointe avec le feutre les 3 verbes au tableau</i>) /Ryan
108	RYA : euh parce que dans s'interrompt ça veut dire que/elle était en train de faire ses devoirs

Alors que BEA veut amener les élèves sur la différence du nombre de verbes entre les deux phrases, sa question (TP 97) suscite des réponses acceptables mais focalisées sur le sens en TP 101, 108, qui ne correspondent pas à ses attentes et sont loin de permettre la construction du savoir visé. On observe ainsi un flottement de certains élèves qui ont du mal à se « positionner » en grammaire..

Spécificités du langage mobilisé

Bien que RYA en 108, repère le verbe, il reste sur la compréhension et sur le sens. Se rendant compte du malentendu, elle les incite à observer les verbes entourés.

98	ABD : euh euh que c'est conjugué avec elle + la troisième personne du singulier [...]?
109	ENS : [...] (<i>elle pointe les deux verbes de la seconde phrase</i>) mais là on est/ si on regarde vraiment la phrase et pas le sens si on

	observe la phrase qu'est-ce que l'on peut dire Abdou ?
110	ABD : que heu les verbes ils sont avec s

BÉA, mobilise en 109 un langage grammatical tout en orientant par la paraphrase « et pas le sens » et l'adverbe « vraiment » l'activité des élèves sur l'observation de la phrase et des verbes qu'elle pointe. L'utilisation de cet adverbe montre la volonté de l'ENS de faire utiliser par les élèves du métalangage. Par conséquent, ABD déjà focalisé sur les verbes, continue des remarques liées à la morphosyntaxe.

Nous voyons pour les élèves la difficulté de s'ancrer en grammaire d'autant plus quand l'enseignante utilise le langage courant « qu'est-ce qu'on peut dire » au détriment du langage grammatical, de sorte que le discours de la classe est hétéroglossique, mélangeant des bribes d'énoncés grammaticaux avec d'autres plus ancrés en compréhension de texte.

Mise en texte du savoir

En fin de séance, l'enseignante mène seule la mise en texte du savoir dans laquelle le nombre de verbes conjugués est central.

Tour de parole	Propos et/ou description
135	<p>ENS : [...] 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 + [...]</p> <p>Trace écrite à la fin de la séance :</p> <p><u>1 verbe conjugué = simple</u></p> <p><u>2 verbes conjugués = complexe</u></p>

Cette synthèse aboutit à une trace écrite incomplète, voire erronée. En effet, elle est totalement tributaire du corpus proposé qui ne présente qu'un cas particulier de phrase complexe.

Résultats : Caractéristiques de S2 – corpus

Le corpus proposé en S2 comporte plus de phrases et propose des phrases complexes avec des modes de complexification variés : 2 phrases complexes par

coordination, 1 phrase complexe par juxtaposition et 4 phrases complexes par subordination.

- 1/ Le loup, parle, gémit, pleure.
- 2/ Delphine se rappela une fable où le loup mange l'agneau.
- 3/ Vous en mangez bien, vous !
- 4/ Si vous vouliez m'ouvrir la porte, j'entrerais me chauffer à côté du fourneau.
- 5/ On voyait qu'il était triste.
- 6/ Mais Delphine n'était pas de cet avis.
- 7/ Je ne vois pas où est le mal.
- 8/ Le loup prit sa voix la plus tendre.
- 9/ Déjà rassurée, la plus blonde fit un signe d'amitié mais Delphine n'était pas de cet avis.
- 10/ J'ai froid et j'ai faim.

Figure n°3 : Corpus de BÉA, séance 2.

On constate par ailleurs que la formulation de la consigne balise la nature grammaticale de l'activité attendue des élèves : «vous allez euh **trier les phrases /les classer** /je ne dis pas comment essayer de/ **est-ce qu'on s'occupe du sens-là** [...] voir comment les **classer** [...] là je vais vous demander de **trier de manière grammaticale** d'accord // vous allez essayer /je vais vous laisser pour **trier** [...] ». Cette consigne cherche à éviter tout dérapage sur le sens et insiste sur la nature grammaticale de l'activité.

Résultats : Caractéristiques de S1–interactions langagières

Nous reprenons le même ordre des objets d'analyse adopté en S1.

Espace de parole

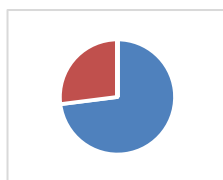


Figure n°4 : Pourcentage de temps parole ENS/ E séance 1.

Le pourcentage de parole de **BÉA** a diminué (73%) comme la longueur moyenne de ses énoncés (17). Contrairement à ce qu'on observe dans les autres classes, la longueur moyenne des énoncés des E est restée stable ce qui donne tout son intérêt à l'analyse qualitative.

Ancrage grammatical

Tous les élèves ont proposé des critères grammaticaux (la place du sujet par rapport au verbe, verbe conjugué et verbe à l'infinitif, présence ou non du verbe être, les temps verbaux, la nature des sujets, la forme des phrases) sans aucune errance vers le sens.

128	E : et heu on avait des phrases qu'il y avait plusieurs verbes et il y en avait qui en avait pas beaucoup
129	ENS (<i>interrogatif</i>) : pas beaucoup de verbes beaucoup de verbes [...]
131	ENS : toi tu as fait /vous avez fait le nombre de verbes c'est ça

Deux binômes ont choisi le critère du nombre de verbes conjugués.

Genres de discours mobilisés

Les discours se diversifient.

3	ENS : [...] qui peut me rappeler ce qu'est une phrase avant/Asma
4	ASM : une phrase ça commence par une majuscule et ça se finit par un point [...]
12	E :il / il y a toujours un sujet dans une phrase [...]
14	E : parce que par exemple aujourd'hui je vais bien c'est aujourd'hui [...]
20	ENS : qui va bien ?

Suite à la question de ENS (TP3) visant un discours descriptif-informatif à visée définitoire, plusieurs élèves interviennent, échangent entre eux et mettent en œuvre des usages grammaticaux du langage comme la verbalisation d'une règle (TP 4) la justification par l'exemplification (TP 14) même si erronée. Par ailleurs, l'ENS rappelle une procédure de reconnaissance du sujet (TP20) afin que l'E puisse corriger son erreur.

Mise en texte du savoir

La mise en texte du savoir se réalise de manière collective, en tenant compte des réponses des élèves. Le savoir ainsi construit est acceptable et correspond au corpus proposé en début de séance.

249	ENS : [...] avant d'arrêter là qu'est-ce qu'on peut dire quand on regarde ces phrases il existe des phrases comment et des phrases comment ? [...]
253	ENS : on a trouvé quel critère
254	E : les phrases à un seul verbe
255	ENS : oui là on a regardé des verbes qui étaient comment/ un seul verbe plusieurs verbes comment ?
256	E : qu'ils étaient conjugués
257	ENS : un verbe plusieurs verbes conjugués d'accord

Rôles potentiels des confrontations – EAC1

Nous reprenons le fil rouge que pour S1 pour analyser en EAC1.

Place du langage

133	BÉA : [...] et là bah alors le pire enfin on va dire que c'est compliqué mais c'est surtout c'est que je suis pas claire quoi enfin et en étant plus claire je pourrais bah du coup être plus efficace dans mes paroles et du coup réduire mon nombre de mots et réduire mon temps de enfin mon pourcentage de parole
-----	--

BÉA prend conscience qu'elle parle beaucoup et pas nécessairement de manière appropriée (« je suis pas claire »). Elle met à distance sa pratique et l'évalue négativement en utilisant un lexique péjoratif avec des comparatifs (« plus ») ou superlatifs (« le pire ») de supériorité, l'adverbe intensif « surtout » et envisage ensuite d'autres possibles par l'emploi du conditionnel « je pourrais ».

Ancrage grammatical

Elle se rend compte que ses questions ne sont pas assez précises et que les différentes réponses des élèves sont acceptables au regard de ce qu'elle demande.

77	BÉA : et en fait ça c'est parce que ma consigne était pas claire donc du coup bah on tournait en rond/ ils voulaient bien faire et ils répondaient à mes questions enfin ils essayaient de répondre à mes questions, mais comme elle était pas claire c'était et je dirais que c'est ça après donc il y a le bilan du coup finir sur les deux verbes conjugués complexe c'était un raccourci/ mais heu je dirais que bah là en fait ça montre bien mon problème de consignes /que du coup c'est pas un dialogue de sourds [...]
----	--

La reprise modification de « ils répondaient à mes questions » en « ils **essayaient de répondre** » montre un changement de point de vue sur ses élèves dont le travail d'interprétation de ses questions est surligné en rouge. Elle prend conscience de sa responsabilité dans les malentendus comme le signale l'usage du « mais », et la mise à distance d'une première interprétation de sa part : dialogue de sourds.

Discours mobilisés

337	BÉA : [...] ils répondent à mes questions [hmm] ils cherchent pas/ ils font pas d'hypothèses ni rien quoi / [...]
-----	--

BÉA se rend compte en EAC que les E n'ont pas la possibilité de mettre en œuvre des usages grammaticaux du langage comme faire une hypothèse, la justifier et que le langage mobilisé par les élèves sert à répondre aux questions de l'ENS de manière très scolaire.

Mise en texte du savoir

BÉA remet en cause le corpus et la mise en texte du savoir qu'elle a verbalisée et écrite lors de S1 « parce que du coup rien qu'en donnant une phrase avec trois verbes/ euh :: le deux verbes conjugués égal complexe ne serait pas arrivé » et elle envisage une pratique alternative en modifiant le corpus et en intégrant l'activité des élèves.

255	BÉA : en donnant plusieurs exemples [...] 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 [...]
-----	---

Son discours construit une figure d'action (Buléa & Jusseaume, 2014) qu'elle met virtuellement en scène en TP 33. Elle envisage plus de deux phrases (« troisième phrase ») au regard du corpus proposé en S1 et de ses implications et interpelle ses élèves à travers ses formulations pour solliciter leur activité.

Une nouvelle pratique en voie d'appropriation – EAC2

Place du langage

BÉA constate qu'elle parle moins,

	BÉA : ils étaient plus en action heu ouais ils étaient plus en groupe et la parole était est mieux répartie [...] je le pense après moi je sais pas [...]
--	--

et que cela influe sur l'espace de parole des élèves avec l'emploi des adverbes amplificateurs « plus » et « mieux » (comparatifs de supériorité).

Ancrage grammatical

Elle observe que le positionnement énonciatif de ses élèves a changé.

548	BÉA : [...] après voilà il y a le corpus [...] /mais euh mais après ils étaient mais ils ont fait de la grammaire [hmm oui] c'était /oui ils étaient donc ils ont fait de la grammaire
-----	--

Ils sont tous ancrés en grammaire, constat qu'elle répète en modifiant la conjonction de coordination pour conclure « donc » « ils ont fait de la grammaire », la classe construisant ainsi une communauté discursive disciplinaire et scolaire.

Discours mobilisés

BÉA cerne les usages grammaticaux du langage en précisant que les élèves justifient leurs choix en utilisant du métalangage.

528	BÉA : qu'ils ben qu'ils justifient leur /leur choix leur classement [oui] qu'ils utilisent des // enfin que ce soit vraiment du langage enfin du vocabulaire de grammaire par les verbes
-----	---

L'emploi de l'adverbe « vraiment » montre la prise de conscience de la nécessité de solliciter un vocabulaire précis et adapté.

Mise en texte du savoir

La mise en texte du savoir est davantage collective.

430	BÉA : bah à la fin c'est quand même qui [oui] qu' on parle de verbe
-----	---

	conjugué /et aussi # [...]
440	BÉA : c'est que les /toutes les traces écrites on les écrit ensemble pour /parce qu'on avait vu aussi [oui] et pour toutes les séances de grammaire / on fait le point

La présence du pronom « on » à quatre reprises signifie qu'elle inclut les élèves dans la mise en texte du savoir et qu'elle met l'accent en utilisant « quand même » sur la présence des verbes conjugués pour différencier les phrases simples des phrases complexes.

Résultats : Questionnaires–année 1

Nous présentons pour l'année 1, des réponses de deux élèves à une question pour chacun des questionnaires.

<p>Q1 : 9/ De quelle manière utilises-tu l'oral en séance de grammaire?</p> <p>« et en Français et orthographe. » (SAR), « J'utilise l'oral en Grammaire pour dire des réponses ou dire des exemples à l'oral. » (HAJ)</p>
<p>Q2 : A/ Ils ont pris un bonbon avant le dîner.</p> <p>La petite fille regarda d'abord la couverture puis feuilleta quelques pages avant de reposer le livre sur l'étagère.</p> <p>Identique : « avant et d'abord » (SAR), « Ce sont des phrases. » (HAJ)</p> <p>Différent : « pris et reposer » (SAR), « La A est plus courte que la B. La A a un verbe alors que la B en a trois. La A est au singulier et la B est au pluriel. » (HAJ),</p>

Figure n°5 : Extraits de questionnaires élèves – année 1

Les deux réponses du Q1-année1 montrent des consciences disciplinaires de l'oral multiples : une réponse liée à des savoirs (HAJ) et une où l'oral est non identifié et associé à la discipline Français et à une autre sous-discipline que la Grammaire (SAR). Concernant la description des phrases, SAR, sous forme de liste, relève des mots ou groupes de mots des phrases proposées et HAJ utilise à la fois des critères extra-linguistiques (« courte ») et du métalangage approprié (« verbe », « singulier », « pluriel ») bien que sa réponse ne soit pas tout à fait correcte.

Résultats : Questionnaires – année 2

Nous présentons comme pour l'année 1, des réponses de deux élèves à une question pour chacun des questionnaires.

Q1 : 9/ Quand tu parles ou que tes copains parlent en grammaire, c'est pour faire quoi ? Pourquoi on parle en grammaire ?

« Il faut bien écouter la copine ou les copines. Et à bien comprendre ce que ça veut dire. » (SOP), « Pour donner notre avis à nous pas aux autres. » (ASM)

Q2 : A/ Ils ont pris un bonbon avant le dîner.

La petite fille regarda d'abord la couverture puis feuilleta quelques pages avant de reposer le livre sur l'étagère.

Identique : « La ponctuation, verbe pronom personnel, nom, déterminant » (SOP), « La phrase A est identique il a un nom propre. » (ASM),

Différent : « La virgule, il y a pas de pause, elle est longue y a des sujets. » (SOP) « La phrase B est différente il y a un sujet et un verbe. » (ASM),

Les E, en année 2 ont conscience d'un oral pour apprendre. Nous retrouvons en Q2 des écrits sous forme de listes, mais SOP utilise un métalangage syntaxique comme ASM. Pour les différences, SOP donne des critères variés, d'ordre typographiques (virgule), prosodiques (pas de pause), extralinguistiques (longues) et syntaxiques (sujets). Il semble que les élèves aient une vision plus précise de l'oral en grammaire, articulé aux savoirs et qu'ils deviennent des jeunes grammairiens par l'utilisation plus fréquente du métalangage.

Conclusion

Notre recherche montre que l'analyse de l'activité rend les enseignants conscients (et in fine leurs élèves) de la nécessité de caractériser l'oral pour enseigner/apprendre afin de construire des savoirs disciplinaires. Elle permet également de souligner l'importance du corpus et des connaissances sous-jacentes de la notion attendues chez les ENS, dans l'enseignement de la grammaire et son incidence sur l'appropriation par les élèves d'un savoir acceptable.

BEA modifie ses pratiques langagières d'une séance à l'autre. Les E sont donc amenés en séance 2 à utiliser des usages variés du langage impliquant des genres de discours utilisés en grammaire et du métalangage. Les questionnaires semblent montrer une prise de conscience plus affirmée du rôle de l'oral en grammaire.

Références bibliographiques

Bakhtine, M. (trad., fr, 1984). Esthétique de la création verbale. Paris : Gallimard.

Bakhtine, M. & Volochinov, V. (1929-77). Le marxisme et la philosophie du langage. Paris : Minuit. Grenoble, La Pensée Sauvage.

- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- Buléa, É. et Jusseaume, S. (2014). Figures d'action et interprétation des dimensions didactiques de l'agir enseignant, *Lidil* (49), 51-70, <https://doi.org/10.4000/lidil.3441>.
- Clot, Y. & Faïta D., (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, (4), 7-42.
- Gourdet, P. (2017). Les exercices à l'école élémentaire et l'apprentissage de la langue : quelle(s) réalité (s) ? *Repères* (56), 51-72, <https://doi.org/10.4000/reperes.1193>.
- Gadet, F., Le Cunff, C. & Turco, G. (1998). L'oral pour apprendre. *Repères*, 17(1), 3-8, <https://doi.org/10.3406/reper.1998.2242>
- Jaubert, M., Rebière, M. & Bernié J-P. (2004). L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle ? Où va-t-elle ? *Les cahiers Théodile*, (4), 51-80.
- Maingueneau, D. (1984). *Genèses du discours*. Bruxelles : Éditions Mardaga.
- Paolacci, V., Garcia-Deban, C. (2009). L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire par les enseignants débutants. Que nous apprend l'analyse des pratiques effectives des professeurs des écoles à l'entrée dans le métier ? *Repères* (39), 83-101, <https://doi.org/10.4000/reperes.372>.
- Paolacci, V., Rossi-Gensane, N. (2016). *La question de la progressivité des apprentissages en production écrite à l'école élémentaire française : le cas de la segmentation en phrases*, dans Actes du 3ème Congrès Mondial de Linguistique Française.
- Pellat, J-C (dir). (2009). *Quelle grammaire enseigner ?* Fiche 10 Phrase simple phrase complexe, Paris : Éditions Hatier.
- Perrenoud, P. (1994). *La communication en classe : onze dilemmes*. Cahiers pédagogiques 326.
- Rabatel, A. (2012). Les relations Locuteur/Énonciateur au prisme de la notion de voix », *Arts et Savoirs* (2), <https://doi.org/10.4000/aes.510>
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire, présentation d'un concept, *Éducation et didactique*, (vol 1-n°2) Varia, 55-71. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.175>
- Vygotski L. (1934/1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris : La Dispute, 3e éd.