FORMER LES PROFESSEURS DES ÉCOLES DÉBUTANTS EN RE-CONCEPTUALISANT LA GRAMMAIRE SCOLAIRE… OU L'INVERSE.

AUDION Lionel
LLING – EA 3827
E.S.P.É. - Université de Nantes
Mél : lionel.audion@univ-nantes.fr

communication rédigée selon les préconisations orthographiques de 1990

RÉSUMÉ

La plupart des futurs enseignants du premier degré ont une représentation stéréotypée de la grammaire scolaire, qui est un objet construit par l'école ne reposant sur aucun référent théorique; pourtant, les sciences du langage ont proposé des façons plus vraies et plus logiques de rendre compte du fonctionnement de la langue. Il est difficile de sensibiliser les futurs enseignants à ces théories linguistiques éloignées de leurs représentations, et de leur en montrer la pertinence. C'est pourquoi j'ai décidé d'associer trois jeunes enseignants à une équipe de recherche qui vise à montrer qu'il est possible de transposer dans l'enseignement du premier degré des théories linguistiques réputées difficiles, comme la théorie des opérations énonciatives d'Antoine Culioli. En testant dans leurs classes des outils forgés par la recherche, les jeunes enseignants s'approprient les concepts mieux que si l'on tentait de leur expliquer la théorie.

MOTS CLES:

grammaire scolaire; formation des professeurs des écoles; équipe de recherche pluricatégorielle; opérations énonciatives; transposition didactique.

1. L'URGENCE D'UNE RE-CONCEPTUALISATION DIDACTIQUE

Formateur d'enseignants depuis une quinzaine d'années, j'ai souvent fait le constat que la grammaire scolaire ne répond pas aux besoins des élèves et que de nombreux enseignants du primaire l'enseignent sans lui donner de sens, sans se poser de questions sur son utilité et surtout sans connaissances théoriques précises. Nous savons depuis longtemps que l'essentiel de cet enseignement est une invention scolaire qui ne repose sur aucun fondement théorique (Chervel, 1977), mais l'habitude s'est installée, comme une exception

française, et l'on continue pourtant en parallèle à se lamenter sur le fameux « niveau » des élèves, qui ne cesserait de baisser.

1.1. Appel à une reconfiguration didactique

Dès 1979, un colloque a été organisé à Cerisy par les didacticiens Halté et Petitjean; il avait pour but de faire le point sur l'entrée de la linguistique à l'école suite au plan « Rouchette » de rénovation de l'enseignement du français, et concluait à la nécessité d'une nouvelle didactique. De l'aveu même de Jean-Claude Chevallier (2011) la linguistique avait été intégrée trop tôt aux programmes scolaires : elle n'était pas encore suffisamment maitrisée par les formateurs d'enseignants ni même, peut-être, par les concepteurs des programmes. Les enseignants les plus anciens se souviennent encore des fameux « arbres de Chomsky » utilisés dès le CE2 pour expliquer aux élèves la construction de la phrase… Mais sans réelle réflexion, cette approche n'a pas remplacé la précédente : elle s'y est agglutinée pour accoucher d'un nouveau monstre grammatical.

En 1989, Jean-Paul Bronckart faisait à nouveau des propositions pour une nouvelle didactique du français ; il s'agissait pour lui, citant les propos de Victor Schoeni

> d'abandonner l'attitude normative qui ignore la langue de l'enfant au nom de la croyance en un français homogène et unique par rapport auquel tout serait déviance (Bronckart, 1989, p61).

Malgré cet appel fort et très relayé auprès des formateurs et des enseignants, les pratiques n'ont malheureusement pas changé, au point que Serge Meleuc et Nicole Fauchart (1999) n'hésitaient pas dix ans plus tard à rappeler que la grammaire scolaire, particulièrement la conjugaison, représentait l'un des « noyaux durs de l'immobilisme » dans l'ensemble du paysage didactique.

Pendant toute cette année, le didacticien Claude Vargas n'a pas cessé d'appeler, lui aussi, à une transformation de l'enseignement de la grammaire ; en 2009 encore, il dénonçait

> Les incertitudes, les contradictions, les incohérences, voire les aberrations issues de la recomposition didactique des années 70-80 [et appelait à] une reconfiguration didactique des savoirs grammaticaux, qui permettrait de faire de la grammaire scolaire un objet cohérent. (Vargas, 2009, p32)

1.2. De la reconfiguration à la re-conceptualisation

L'appel de Vargas a été entendu, mais je rejoins Jean-Paul Bronckart lorsqu'il écrit :

> Dans la quasi-totalité des documents didactiques en usage, cette reconfiguration s'effectue (...) en neutralisant (ou en ignorant) les options épistémologiques sous-tendant les paradigmes théoriques, ce qui constitue à nos yeux une source de graves difficultés, en particulier dans le domaine de la formation des enseignants. (2014 : 37)

C'est pourquoi j'ai souhaité inscrire ma proposition didactique dans un cadre théorique fort et référencé auprès des enseignants, afin de fonder l'apprentissage de la grammaire sur un « effort de ré-analyse et de re-conceptualisation », selon les vœux de Jean-Paul Bronckart (2015). Le cadre que je choisis doit évidemment combler les lacunes su modèle actuel.

1.3. Principales lacunes du modèle actuel

Si ce changement didactique est réclamé si fortement (et pourtant en vain), c'est que le modèle toujours en vigueur présente de nombreuses lacunes, dont je rappellerai les principales pour mémoire.

a) La grammaire scolaire est presque exclusivement classificatoire ; on en connaît les conséquences, mais on n'insiste peut-être pas suffisamment sur le fait que l'une d'entre elles est la mauvaise préparation des élèves à l'apprentissage d'une langue étrangère. Or, les enfants commencent cet apprentissage dorénavant très tôt, parallèlement à l'enseignement de la grammaire du français : si l'un et l'autre étaient complémentaires, au lieu d'être ressentis comme complètement différents, ce serait une grande avancée.

b) La grammaire scolaire est circonscrite à la phrase écrite, et cela dans le cadre d'une langue presque spécifique, « découpée » dans la langue française : une langue que, finalement, on ne rencontrerait que rarement à l'extérieur de l'école, ce qu'Antoine Culioli appelle « un champ opératoire aseptisé » (Bouquet, 2004, p138).

c) Les savoirs grammaticaux que les élèves se sont construit seuls, progressivement, ceux que Fabienne Calame-Gippet (2008) appelle les « connaissances ignorées », ne sont presque jamais pris en compte par l'école. Pourtant, lorsqu'un enfant de maternelle raconte qu' « un loup *coura après les petits cochons », un énorme travail grammatical a déjà été réalisé (l'enfant a par exemple compris comment se construit ce temps par rapport à un modèle fréquent et à quel moment du récit il faut l'utiliser).

d) La grammaire scolaire fait semblant, depuis les années 80, de reposer sur une démarche inductive et même parfois sur une démarche de problématisation. Mais les séances d'étude de la langue les plus souvent pratiquées ne pointent aucun *problème* de langue, font observer aux élèves des phrases « authentiques » prélevées presque au hasard ici ou là, au lieu de construire un énoncé que les élèves pourraient faire proliférer, afin de bâtir un problème.

Un autre modèle théorique est donc nécessaire pour éviter tous ces écueils.

1.4. L'évidence de la grammaire énonciative

Le cadre théorique que j'ai choisi est celui de la grammaire énonciative, afin de permettre aux élèves d'observer la langue réelle telle qu'elle se parle et s'écrit dans des échanges, ce qui prend en compte le coénonciateur (on parle ou écrit avec ou pour quelqu'un) et les ajustements que cette prise en compte nécessite (je dis ce que je dis en fonction de ce que je sais ou crois savoir de la personne à qui je m'adresse). Mon but ici n'est pas de décrire cette grammaire; on se reportera aux trois volumes d'articles d'Antoine Culioli (1990-2000) pour une description complète de la Théorie des Opérations Énonciatives. J'ai choisi de développer ici l'exemple de la détermination, puisque ce sera également l'exemple retenu pour illustrer mon outil didactique, les « Ateliers d'Antoine ».

1.5. L'exemple de la détermination

En grammaire scolaire traditionnelle, cette notion est vue en CE1 et en CE2 avec un double objectif :

- Classer, étiqueter : d'un côté les articles définis (*le, la*; pluriel: *les*) et de l'autre les indéfinis (*un, une*; pluriel: *des*).
- Insister sur l'accord déterminant-nom, à des fins orthographiques. Cet « enseignement » est assez vain, car il s'adresse à des enfants de huit ans qui ont automatisé depuis longtemps cet accord. Si certains d'entre eux font encore quelques erreurs, par exemple « *une cheval », ce n'est pas qu'ils ne savent pas que l'accord doit se faire en genre et en nombre, mais c'est parce qu'ils croient que « cheval » est féminin comme « balle », par exemple.

Le sens donné à ces articles est toujours le même : l'article indéfini sert à déterminer le nom la première fois qu'on le rencontre, et le défini sert la seconde fois : « J'ai vu <u>un</u> chien dans mon jardin et j'ai appelé mon père pour le faire sortir. Mon père a parlé fort et <u>le</u> chien est parti »[1]. Le défini sert aussi à déterminer ce qui est censé être déjà connu : « <u>Le</u> Président de la république ; <u>le</u> directeur de l'école, etc, »

Ces leçons de grammaire n'apportent rien aux élèves qu'ils ne savent déjà; elle sont suivies d'exercices qu'ils réussissent facilement et la notion, inscrite au programme, est ainsi traitée sans grande difficulté, ni pour le maitre, ni pour les élèves. Or, on n'a cependant rien dit de ce que signifie « déterminer » un nom. Cette *opération* est pourtant très importante dans le langage, et elle ne se manifeste pas de la même façon dans les différentes langues. Ainsi,

[1] Français CE1, Hachette, 1995.

l'extraction au pluriel se traduit par l'emploi de *des* en français (j'ai vu *des* garçons et *des* filles) et par l'article zéro en anglais (I saw boys and girls). Ce qui compte, c'est donc que l'enfant comprenne cette opération, et ensuite voie comment elle se manifeste dans telle ou telle langue dont, bien sûr, le français.

En grammaire énonciative, on préfère s'intéresser aux opérations, dont les mots sont les traces, c'est pourquoi il est souhaitable d'expliquer aux enfants les opérations d'extraction, de fléchage et de parcours. Certes, il ne sera pas question d'employer ces termes-là avec des enfants de 8 ou 9 ans, mais il est possible de leur expliquer simplement :

a) L'extraction consiste à extraire une occurrence d'une notion. Expliquons aux enfants que le nom « rose » n'existe pas… Surprise des élèves qui sont bien convaincus du contraire! Pourtant, en langue, on trouve « une rose », « la rose », « ma rose », etc., mais presque jamais « rose ». Cette *notion*-là ne se trouve que dans le dictionnaire ; pour lui « donner vie » il faut extraire une occurrence, au moyen de *un* ou *une*. Les mots prennent vie en s'envolant du dictionnaire.

b) Lorsque je veux utiliser un nom qui est « déjà là », car il a déjà été créé dans la coénonciation (opération de « fléchage »), j'utilise l'article défini ou un autre déterminant. Contrairement à ce que dit souvent le discours scolaire, l'occurrence « déjà là » n'a pas forcément été rencontrée « avant » dans le texte, mais elle peut être connue des coénonciateurs : je peux par exemple dire « ce soir, je vais chercher les enfants à l'école » : mon coénonciateur sait de quelle école il s'agit, celle qui existe « déjà » dans l'espace de la coénonciation.

c) Enfin, je peux parcourir l'ensemble des occurrences sans m'arrêter sur une en particulier ; en français, on utilise dans ce cas-là l'article défini (« la rose est une belle fleur ») ou indéfini (« une rose sent toujours bon »).

Je m'aperçois donc que je peux rencontrer deux « un » différents : celui de l'extraction et celui du parcours : bien que la grammaire scolaire affirme que le pluriel de *un* est *des*, ces deux *un* ont-ils le même pluriel ? Voilà un exemple de problème posé au didacticien.

2. LA RÉPONSE DU DIDACTICIEN : LES « ATELIERS D'ANTOINE »

Les Ateliers d'Antoine, proposés pour le cycle 3, sont inspirés des méthodes d'Antoine Culioli pour faire « proliférer les énoncés » et de sa réflexion sur les opérations énonciatives. Sa théorie est considérée comme « ouverte » : des chercheurs successifs ont contribué à l'enrichir, et le volant didactique (en langue seconde) a déjà donné de bons résultats :

> Chaque fois que [mes théories] ont été, non pas utilisées, mais adaptées, aménagées, en particulier dans le domaine de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues, ça s'est révélé extrêmement fructueux. (Antoine CULIOLI, 2005 : 233).

La démarche consiste à proposer aux enseignants des fiches (treize sont réalisées pour le moment) contenant l'atelier à destination des élèves et les « savoirs du maître », résumant l'essentiel de ce que les enseignants doivent connaître pour aborder l'atelier.

2.1. Des « savoirs pour l'action » destinés aux enseignants débutants

Plutôt que d'expliquer cette didactisation de la théorie des opérations énonciatives en formation intiale, je me suis inspiré de la démarche proposée par Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2007, 2011) qui proposent aux chercheurs de construire des outils didactiques à partir de leurs résultats de recherche, d'accompagner leur mise en œuvre dans des classes-tests, d'améliorer l'outil en fonction de la façon dont les enseignants se l'approprient ou non :

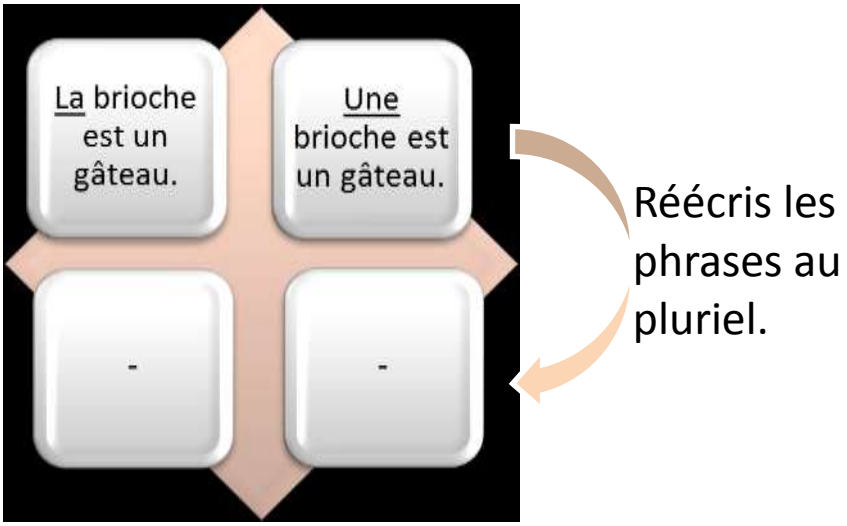
> « Nous pensons (...) plus efficace d'agir directement sur les pratiques des enseignants pour modifier leurs conceptions, plutôt que l'inverse ».

Il s'agit donc d'étudier auprès des professeurs-stagiaires et néo-titulaires ce que Pierre Rabardel (1995) appelle « la genèse instrumentale » : les enseignants vont-ils transformer l'artéfact en instrument ? Vont-ils se l'approprier ? Des observations en classe, des séries d'entretiens, permettent d'évaluer cette appropriation.

Afin de réunir l'exigence de Bronckart (cf plus haut p3) d'ancrer la re-conceptualisation dans une théorie claire, et celle de Goigoux, j'ai décidé de joindre à chaque atelier une fiche « savoirs du maitre » qui récapitule aussi clairement et succinctement que possible les savoirs théoriques indispensables aux enseignants ; ces fiches sont donc très proches des explications données ci-dessus en 1.5.

La fiche destinée aux élèves, quant à elle, est constituée d'une phase de problématisation rapide d'un fait de langue, le « carré-problème », et d'une proposition de débat métalinguistique entre élèves à propos des solutions apportées au problème.

À titre d'exemple, voici le carré problème proposé pour l'un des Ateliers dédiés à la question de la détermination :



2.2. Dispositif de recherche et de formation

Les Ateliers que je propose ont été testés l'an passé au sein d'une équipe de recherche pluricatégorielle composée d'une inspectrice, de conseillers pédagogiques et d'enseignants de l'académie de Tours.

Dans la logique des propositions de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, j'ai proposé cette année (2014-2015) à des étudiants professeurs des écoles stagiaires en deuxième année de master de se saisir de ce dispositif, sans explications supplémentaires ni cours de linguistique sur la Théorie des Opérations Énonciatives, afin de m'assurer que des enseignants en situation, ne bénéficiant pas de formation spécifique, pourraient se saisir de cet instrument, **le pari étant de modifier les pratiques afin de modifier leurs conceptions, plutôt que l'inverse**, habituellement pratiqué mais peu efficace.

Trois étudiants ont accepté de devenir « maitres-testeurs » au cours de l'année 2014-2015. Ils disposaient de 13 « Ateliers d'Antoine » complets (fiches élèves et « savoirs du maitre ») mis à leur disposition sur un site internet spécifique[2], uniquement destiné à télécharger les fiches au fur et à mesure que je les proposais ou modifiais, et à faire remonter leurs impressions. En cours d'année, des entretiens collectifs et individuels ont également permis d'évaluer l'appropriation de l'artéfact. Les entretiens collectifs, sous forme de séminaire, ont permis d'articuler brièvement la dimension cognitive et la dimension sociale des savoirs.

Les Ateliers d'Antoine ont été conçus pour être proposés à des petits groupes d'élèves durant les Activités Pédagogiques Complémentaires, principalement en CM1 et CM2.

Les premiers résultats obtenus sont très encourageants : forte adhésion des professeurs stagiaires et demandes d'informations de la part de leurs tuteurs. Les stagiaires impliqués

[2] Ce site n'est pas référencé sur les moteurs de recherche et fonctionne par identifiants : http://ateliers-antoine.wix.com/ateliers-d-antoine

dans la recherche ont été beaucoup plus intéressés par le français que les années précédentes, manifestant eux-mêmes une attitude métalinguistique que je n'avais pas rencontrée jusqu'à présent dans ma carrière de formateur. Deux des trois maitres-testeurs se déclarent très intéressés pour continuer cette pratique lorsqu'ils seront titulaires et confirment avoir appris de nombreuses notions sur la langue et sur l'enseignement de la langue, alors qu'ils bénéficiaient en parallèle de cours de français « classiques » à l'E.S.P.É. La troisième enseignante participant aux tests a abandonné en cours d'expérimentation car elle « ne se retrouvait pas du tout » dans cette façon d'enseigner la langue et était particulièrement gênée par le rapport à la norme scolaire ; elle a exprimé également un conflit de loyauté par rapport à sa formatrice de français.

Le point le plus important révélé par les entretiens est que ce sont les élèves prétendument les plus en difficulté en « grammaire » qui participent le plus car ils se sentent libérés de la grammaire normative à laquelle ils sont habitués.

La répartition des formations au sein de l'E.S.P.É. ne m'a pas permis, cette année, d'avoir la responsabilité des cours de français d'un groupe de M2 stagiaires. Je n'ai donc pu travailler qu'avec des enseignants débutants dont j'étais tuteur ou que je connaissais pour avoir été leur enseignant en M1. Cette participation à ma recherche a donc demandé aux volontaires une surcharge de travail et de présence à l'E.S.P.É., puisque ce dispositif n'entrait pas dans le cadre officiel de leur formation : deux sur trois étaient cependant très demandeurs et ne regrettent pas du tout cet « investissement » qu'ils jugent « rentable ».

CONCLUSION

Mon objectif n'est pas de bouleverser les pratiques des enseignants en classe : pour reprendre les propos de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, même si c'est « souhaitable », ce ne serait pas « raisonnable » car trop éloigné de leurs habitudes de travail ; le but est de proposer aux élèves repérés en difficulté une autre approche de la grammaire, en leur permettant de construire les règles eux-mêmes (et de comprendre ainsi leur nécessité). L'objectif ultime reste bien, à l'école élémentaire, la maîtrise du français écrit correct, mais en faisant le pari avec Antoine Culioli que le travail au niveau métalinguistique stimule l'activité cognitive.

Au niveau de la formation, il reste à tester le dispositif dans le cadre « habituel » d'un cours de français destiné à des professeurs-stagiaires en M2. J'ai toutefois démontré cette année la pertinence de ma proposition : il est possible que des enseignants débutants, non spécialistes et issus d'un cursus non littéraire accèdent à des savoirs linguistiques complexes, se les approprient en « faisant » et non en « écoutant » ou en lisant et, ce qui

n'est pas négligeable, s'intéressent ainsi à l'enseignement de la grammaire, faisant ainsi mentir Meleuc et Fauchard: la grammaire n'est pas le « noyau dur de l'immobilisme » qu'ils dénonçaient en 1999.

BIBLIOGRAPHIE

BOUQUET, Simon (2004) Antoine Culioli, un linguiste devant les textes saussuriens. Les cahiers de l'Herne n°76. Paris.

BRONCKART, Jean-Paul, (1989), « Du statut des didactiques des matières scolaires », in Langue française n°82, Paris : Larousse (pp 53-66)

BRONCKART, Jean-Paul, (2014), « Des effets en retour de l'analyse didactique » (M. Avanzi & V. Conti Éds), enseignement du français : les apports de la recherche en linguistique. In Gramm-R n°21 ; Bruxelles : Peter Lang (pp 29-41).

BRONCKART, Jean-Paul, (10 avril 2015), Que faire de la grammaire et comment en faire ? Colloque *Pratiques* et l'enseignement du français : bilan et perspectives. Metz.

CALAME-GIPPET, Fabienne (2008), « Entrer dans l'analyse grammaticale de la langue à l'école : les ressources ignorées des élèves », in Penloup, Marie-Claude (dir), Les connaissances ignorées ; approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves. Paris : INRP (pp 7-104).

CHERVEL, André (1977), Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire. Pars : Payot.

CHEVALLIER, Jean-Claude : Communication au colloque annuel de la SHESL, Paris, janvier 2011.

CULIOLI, Antoine, (1990 à 2000) Pour une linguistique de l'énonciation, 3 volumes. Gap : Ophrys

CULIOLI, Antoine & NORMAND, Claudine (2005), Onze rencontres sur le langage et les langues. Gap : Ohrys.

GOIGOUX, Roland & CEBE, Sylvie (2007), Concevoir un instrument didactique pour améliorer la compréhension des textes Paris : Repères (35) (pp 185-191).

GOIGOUX, Roland & CEBE, Sylvie (2011), « Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves ». in Talbot, L. (Ed.) : Les pratiques d'enseignement et la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves. Bruxelles : De Boeck.

HALTÉ Jean-François & PETITJEAN, André (dir), (1979) Pour un nouvel enseignement du français. Actes du colloque de Cerizy. Metz : Pratiques, numéro spécial.

MELEUC, Serge & FAUCHART, Nicole, (1999) Didactique de la conjugaison. Paris: Bertrand-Lacoste.

RABARDEL, Pierre (1995), Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains. Paris : Armand-Colin.

VARGAS, ; Claude (2009), Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire ? (C. Brissaud & F. Grossmann Éds) in Repères n°39 (pp 17-41).