

## **QUELQUES PÉPITES D'ORL DANS UN OCÉAN DE GRAMMAIRE**

Solveig Lepoire-Duc, ICAR Université Lyon II  
Jean-Pierre Sautot, LIDILEM Grenoble III  
Groupe RAHORL – IUFM de Lyon-Université Lyon I

Dis-moi et j'oublierai,  
montre-moi et je me souviendrai,  
implique-moi et je comprendrai.

Kong Fu Zi (551-479 av. J.-C.)

### **INTRODUCTION**

Jeudi matin, quelque part près de Lyon, une classe de cycle III. La caméra tourne depuis un moment déjà. Soudain, après un silence à peine plus long que le précédent, le regard de l'enseignant se fixe sur l'objectif. Le sourcil gauche se soulève, comme pour faire point d'interrogation. Il se passe quelque chose dans la séance de grammaire... Pourquoi, alors que tout semble se dérouler conformément aux habitudes, l'enseignant a-t-il lancé un regard interrogateur vers le chercheur qui le filme ? Si nous sommes dans cette classe avec une caméra, c'est pour comprendre comment l'irruption de l'Observation Réfléchie de la Langue (ORL) a semé l'inquiétude dans les écoles. Avec l'appui des circonscriptions départementales de l'enseignement élémentaire, nous avons donc été conviés, par les enseignants, à faire avec eux de la grammaire dans des classes.

## PROBLÉMATIQUE

L'Observation Réfléchie de la Langue a-t-elle fait long feu ? Inscrite dans les instructions officielles de 2002, elle en a été retirée en 2007 suite au rapport de A. Bentolila (2006) qui notait : « à l'école comme au collège, la "leçon de grammaire" et les exercices qui la concluent sont des éléments essentiels de l'enseignement de la langue. Elle ne peut être assimilée à une "séquence d'observation réfléchie de la langue" faite à l'occasion de la lecture d'un texte. » Ce rapport repose sur le constat d'une dérive : avec la mise en place de l'ORL, certains enseignants auraient arrêté d'explicitier et formaliser des savoirs sur la langue pour ne plus les évoquer qu'à l'occasion de telle ou telle activité de lecture ou d'écriture. La réalité et, au demeurant, l'ampleur effective de ce phénomène nous semblent difficiles à mesurer. Ce que nous avons pu constater lors de nos rencontres avec les enseignants<sup>1</sup> c'est un fort sentiment d'insécurité lorsqu'il s'agit d'étudier le fonctionnement de la langue ; l'apparition de l'ORL dans les Instructions Officielles a renforcé leurs appréhensions et mis en évidence un besoin de formation qui allait – et va toujours – bien au-delà de la simple mise en œuvre de nouveaux programmes. Si certains enseignants ont abandonné les leçons de grammaire, il semble, de notre point de vue, que la majorité d'entre eux a pérennisé ses anciennes pratiques, tout en s'interrogeant sur leur conformité. L'introduction de l'ORL dans les programmes a contribué à interroger ces pratiques plutôt qu'à les transformer et à lever le voile sur la finalité de l'enseignement de la grammaire. Si certains sont satisfaits du retrait de l'ORL, d'autres ont plutôt le sentiment d'avoir fait demi-tour au milieu du gué : l'objectif de permettre aux élèves de « comprendre les logiques de la langue pour prendre plaisir à jouer avec elle et le faire avec efficacité »<sup>2</sup> était séduisant ; c'est la manière d'atteindre cet objectif qui posait – et pose toujours – problème. L'expression « ORL » a été retirée des programmes de 2002, mais l'esprit de l'Observation Réfléchie de la Langue demeure. D'une part, dans le rapport de A. Bentolila (2006) où « la conduite d'une leçon de grammaire fera toute sa place à l'observation, à la manipulation et à la réflexion », d'autre part dans les programmes de 2007 où il convient d'« Organiser régulièrement des ateliers d'étude de la langue », enfin dans le socle commun de connaissances où est inscrit en termes d'attitude « l'intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion ». L'heure n'est donc pas à un retour à « l'ancienne grammaire » mais à la recherche de solutions pour résoudre le problème professionnel qui se pose aujourd'hui aux enseignants : quel travail sur les mécanismes de la langue peut-on proposer dans la classe pour favoriser la maîtrise de l'acte de communication (orale et écrite) chez les élèves ?

Alors que souvent, comme ce fut le cas pour la didactique de l'écriture, les programmes entérinent les propositions de la recherche, c'est ici l'inverse qui se produit. Les programmes invitent à mettre en œuvre une didactique de la grammaire qui est encore très tâtonnante. Depuis les années 1990, nombreux sont ceux qui entrevoient des démarches ou des outils innovants pour enseigner une grammaire

---

1. Projet de recherche-action, stages de formation continue, animations pédagogiques...

2. Cf. IO 2002.

discursive où l'on décrit la langue non pas pour acquérir une nomenclature, mais pour mieux communiquer. Les contributions sont issues des domaines de l'enseignement (ex : fichier *Travailler autrement en grammaire*, Picot, 2000 ; *Grammaire en couleur* initiée par M. Laurent, 2004), de l'édition de manuels (ex : *Grammaire sens et communication*, Hachette, 1991), de la littérature (ex : *La grammaire est une chanson douce* de É. Orsenna), de la recherche en linguistique et en didactique avec plusieurs numéros de revues<sup>3</sup> et un colloque (*Langue et études de la langue*, 2004, sous la direction de C. Vargas) qui a été organisé suite aux remous provoqués par la parution des programmes de 2002. Pourtant, alors que chacun tente de re-définir les contours et les enjeux de la grammaire, son enseignement a du mal à intégrer de nouvelles pratiques, encore plus à se stabiliser. Notre propos n'est pas de fournir de nouveaux outils, mais de chercher à comprendre ce dont ont besoin les enseignants pour mettre en cohérence leur souci de « donner du sens à la grammaire » et leurs pratiques d'enseignement. Autrement dit, il s'agit de s'interroger sur ce que devrait apporter, aujourd'hui, une didactique de la grammaire pour répondre de plus près aux besoins et aux attentes de ceux qui la pratiquent dans les classes.

Dans le cadre d'une Recherche Action en Observation Réfléchie de la Langue menée à l'IUFM de Lyon depuis 2 ans, nous avons filmé une trentaine de séances de grammaire et animé une dizaine de formations au cours desquelles ont été recueillies des données sur les « pratiques ordinaires » d'enseignement de cette discipline. Ce corpus a été constitué pour étayer l'hypothèse d'une forme d'insécurité pédagogique face à l'idée d'enseigner la norme linguistique : quelles connaissances les enseignants ont-ils de / sur la langue qu'ils enseignent ? Entrent-ils dans une pratique réflexive ? Comment engagent-ils les élèves dans cette voie ? Comment s'approprient-ils les méthodes élaborées ailleurs, notamment par la recherche en didactique du français ?... De l'ensemble des séquences filmées, nous avons isolé quelques « pépites ». Une pépite d'ORL, ce serait cet instant où se lève un coin du voile qui pèse sur des termes souvent opaques : complément second, accord sujet-verbe, déterminant, proposition relative... C'est un instant de grammaire particulier où l'enseignant sent « qu'il se passe quelque chose », où les élèves accèdent à la compréhension d'un concept.

## PRÉSENTATION DES PÉPITES

Pour qui a fait la classe, au milieu de souvenirs de toutes sortes, en émergent quelques-uns à la saveur particulière : succession subtile d'une pointe d'angoisse aussitôt levée par le sentiment assez joyeux d'avoir réussi un truc bien. Pourquoi bien peu d'enseignants ont-ils d'instant de cette nature à conter à propos de grammaire ? Pourquoi n'éprouvent-ils pas plus souvent ce sentiment d'un travail

---

3. *Recherches* : *Orthographe-Grammaire* (n° 15 – 1991) ; *Langue* (n° 26 – 1997) ; *Repères* : *La grammaire à l'école : pourquoi en faire ? Pour quoi faire ?* (n° 14 – 1996) ; *L'Observation Réfléchie de la Langue à l'école* (2003) ; *LIDIL* : *La grammaire à quoi ça sert ?* (n° 9 – 1993) ; *Pratiques* : *Études de la langue* (n° 87 – 2005) ; *Observations de la langue* (n° 125-126 – 2005).

bien fait en syntaxe ou en orthographe ? Peut-être sont-ils passés tout près de cet instant rare que nous appelons ici une pépite d'ORL.

Avant de tenter de formaliser les conditions d'émergence d'une pépite, contons en quelques-unes.

### **Pépite n° 1 : La pensée autonome des élèves**

L'enseignant, lassé d'animer un cours de grammaire dialogué hebdomadaire un peu stérile, laisse la place au tableau à un élève : « Vas-y toi, fais le maitre ! » Stupeur ! Les élèves privent l'enseignant de parole et commencent à résoudre le problème grammatical. Le maitre, attendant son tour, ne se voit solliciter qu'au moment où le groupe d'élèves piétine face à l'obstacle linguistique.

### **Pépite n° 2 : Une conceptualisation surprenante**

En histoire, on travaille sur la révolution française. En grammaire, on tente d'analyser la phrase comme le linguiste Tesnières<sup>4</sup>. Tesnières en cycle III, est une expérience un peu ardue pour les élèves. Pourtant, un élève s'arrête, l'air limpide :

*E* C'est facile : la phrase c'est une monarchie constitutionnelle !

*M* Euh ! ah bon ? !

*E* Oui ! Le verbe est tout en haut ! C'est le roi mais c'est le sujet qui commande ! Le roi s'accorde avec son sujet...

CQFD !

### **Pépite n° 3 : Une bonne question**

La question déclenche la réflexion, et même si le résultat n'est pas opératoire, la réflexion a lieu. Parfois ce sont les élèves qui font appel à la notion de norme ; l'enseignant se contente alors de relancer l'interaction sur la norme et en demande justification. C'est cette demande de justification qui déclenche la recherche. La pépite émerge à la marge du champ travaillé (les accords en nombre) : c'est la plurifonctionnalité de la lettre S qui installe le doute.

146 *E* là après « tombe » il y a « dans » et dans la première phrase il y a un S.

[...]

151 *E* oui c'est normal.

152 *M* alors pourquoi c'est normal ?

153 *E* parce qu'il y en a plusieurs

154 *M* est-ce que c'est parce qu'il y en a plusieurs ?

155 *E*s non !

156 *E* parce que on peut dire « danse ».

157 *M* ah non c'est pas ça.

158 *E* pour moi ça veut rien dire si il y a pas de S.

159 *M* pourquoi ça veut rien dire ?

---

4. Tesnières (1959) décrit la phrase comme une structure à trois niveaux hiérarchisés : le verbe en haut de l'édifice, puis le nom, puis l'adjectif. On peut ainsi construire des arbres qui expliquent les relations entre les mots.

160 *E* *I* dan dan dan  
 161 *E* ça ferait « dane ».  
 162 *M* ça ferait « dane » ? Eh bien tout simplement parce que c'est un petit mot qui s'écrit toujours comme ça et c'est pas un petit mot qui représente quelque chose, c'est un petit mot qui aide à faire les phrases. Ici fusée, c'est quelque chose une fusée. D'accord ? On peut dire une fusée.  
 163 *E* et la dent ?  
 164 *M* on peut dire « la dent » tu as raison. Mais la dent celle-ci.  
 165 *E* ça s'écrit pas pareil.  
 [...]
   
 170 *M* mais ça c'est un petit mot qui s'écrit toujours, toujours pareil.

En 24 tours de paroles, le plurisystème tel que décrit par N. Catach est exploré. Puis l'enseignante ramène les élèves au sujet de la séance : les accords en nombre. Elle a conscience d'avoir vécu un instant rare. Sa capture par la caméra va permettre d'aller au-delà de l'intuition.

### **Pépîte n° 4<sup>5</sup>**

Dans une classe multi-âge de cycle 3, la classe – c'est-à-dire les élèves et la maitresse – réfléchit sur les différentes manières de désigner précisément un objet ou un être. Le classement d'un premier corpus de groupes nominaux a permis d'établir l'existence de trois catégories d'outils langagiers permettant de « préciser un nom » : les adjectifs, les compléments du nom « précédés d'un petit mot », et les propositions relatives « où l'on trouve un verbe et un petit mot qui n'est pas le même que pour les compléments ». Pour écrire la leçon qui institue ce savoir dans les cahiers de grammaire, les élèves proposent de nouveaux exemples à placer dans le tableau.

1 *E* Maitresse maitresse la moto cross  
 2 *M* (regarde la classe, sans répondre)  
 3 *E* ça précise 0 la moto elle est comment la moto c'est une cross  
 4 *E* oui maitresse c'est une cross  
 5 *M* C R O deux S cross  
 6 *E* deux S  
 7 *E* c'est C R O deux S  
 8 *E* la moto (inaud.) 1860  
 9 *M* oui 0 moto cross (*en écrivant*) parce que 0 ce qui 0 le petit problème là 00 dans la première colonne 0 ce qu'on avait quand même bien noté c'est que 0 on a un nom et un mot 0 qui n'est pas un nom 0 alors est-ce que cross 0 c'est un nom

- 
5. Conventions de transcriptions ICOR, version 1.0.4 (avril 2005) :
- M = enseignant ;
  - E = un élève non identifié ;
  - Es = plusieurs élèves ;
  - :: = son allongé (: répétés en fonction de la durée de l'allongement) ;
  - 0 = pause intra-tour (00 répétés en fonction de la longueur de la pause) ;
  - [MAJUSCULES] = Intensité accrue ;
  - (inaud.) = structure segmentale totalement inaudible.

10 *EI* oui  
 11 *M* ou pas  
 12 *EI* maitresse  
 13 *E* non  
 14 *EI* tu cours un cross  
 15 *M* le cross  
 16 *E* tu vas faire un cross  
 17 *M* ça existe  
 18 *Es* (inaud.)  
 19 *M* oui euh la moto cross c'est comme dit Isem c'est un nom et ça ressemble effectivement à un autre problème qu'on avait rencontré mais si c'est un nom je ne peux pas le mettre dans la première colonne  
 20 *E* je sais quel problème c'est comme l'affaire Caius maitresse  
 21 *M* c'est un peu ça  
 22 *E* mais cross quand on parle de moto c'est pas c'est pas :: un nom (inaud.)  
 23 *M* c'est comme si tu disais c'est une moto 0 et ça se dit aussi c'est une moto DE cross c'est-à-dire une moto pour faire du cross  
 24 *E* oui  
 25 *M* donc si on sous-entend qu'il pourrait y avoir le DE effectivement ça irait plutôt dans la deuxième colonne  
 26 *E* (inaud.) du cross (inaud.) 600 CBR on le dit pas  
 27 *M* 600 CBR euh :: 00 c'est une marque  
 28 *E* (inaud.)  
 29 *M* c'est comme si tu disais la voiture Renault  
 30 *E* non parce que 600 CBR c'est une Yamaha  
 31 *M* bah c'est une désignation  
 32 *E* maitresse la marque c'est Yamaha  
 33 *E* oui Yamaha  
 34 *Es* (Brouhaha)  
 35 *M* eh ben par exemple si je dis la moto Yamaha 00 ça va où ça  
 36 *E* dans la première  
 37 *E* bah 0 dans la deuxième  
 38 *M* Yamaha c'est comme quoi  
 39 *E* (inaud.)  
 40 *M* non mais dans nos ::  
 41 *E* Renault  
 42 *E* c'est comme Renault  
 43 *M* c'est comme Renault 0 oui mais c'est quoi  
 44 *E* Yamaha c'est un monsieur  
 45 *M* donc c'est un nom 0 propre  
 46 *E* il a inventé (inaud.)  
 47 *E* propre  
 48 *M* donc c'est un nom propre  
 49 *E* il a inventé la moto Yamaha  
 50 *M* donc c'est un nom propre  
 51 *E* oui  
 52 *M* donc la moto Yamaha c'est quoi  
 53 *E* (inaud.)  
 54 *E* Samir  
 55 *E* maitresse ça va dans la troisième en fait  
 56 *E* dans la troisième maitresse

57 M non 0 parce que là Samir c'est le nom et timide c'est le mot qui précise alors que là le nom c'est moto nous

58 E maitresse ça va dans la trois 0 dans la deuxième

59 M (*écrit au tableau*) ça va où ça

60 E dans la deuxième

61 M dans

62 E la deuxième

63 M pourquoi

64 E y'a même pas de de

65 E on dit DE Yamaha

66 M oui mais c'est

67 E on peut même pas dire la moto de Yamaha parce que c'est (inaud.)

68 E (inaud.) l'affaire Caius

69 M tu es en train de me dire que c'est un homme

70 E ah si mais on peut dire que c'est un homme 0 la moto de Yamaha parce que la moto elle est à lui c'est lui qui l'a inventée

71 E maitresse

72 M en quelque sorte il y a un petit mot-là qui est euh donc on le met pas effectivement mais il est sous-entendu 0 ça ne peut pas aller dans la première colonne parce que Yamaha là c'est comme un nom propre 0 et nous on a bien dit ce mot là c'est pas un nom (inaud.) en rouge

73 E c'est un mot

74 M donc effectivement mais 0 de toute façon la langue 0 dans la langue française il y a des exemples qu'on sait pas trop où mettre il y en a plein qui nous posent question 0 c'est vrai que là on voit les plus simples 0 celui-ci irait dans la deuxième colonne 00 comme celui-ci 0 et du coup celui-ci euh ::

75 E maitresse on peut dire la moto de cross parce que la moto de cross elle fait du cross

76 M voilà une moto 0 pour faire du cross

77 E la moto scooter

78 M alors on va revenir 0 chut chut chut 0 vous revenez vers moi 0 Sophien 0 on va revenir à peut-être pour nos exemples à des choses qui posent un petit peu moins problème pour compléter avec la moto dans les autres colonnes

## ANALYSE DES PÉPITES

Ces pépites d'ORL mettent en scène une communauté scientifique : la classe. Cette communauté échange, discute, construit un savoir commun. Bref la communauté discursive scientifique reconstruit la norme.

Dans les quatre cas, la langue devient un objet de réflexion scientifique : les élèves interrogent les structures de la langue dans une finalité interprétative (« *Pour moi ça veut rien dire si il y a pas de S* »), établissent des corrélations avec des problèmes similaires abordés plus tôt dans la classe (« *je sais quel problème c'est comme l'affaire Caius* »), opèrent des classements sur les unités de la langue (« *ça va dans la troisième [colonne] en fait* »), examinent des procédures de validation (« *tu cours un cross* » pour prouver que « *Cross* » est un nom), proposent des explications (« *Parce que on peut dire "danse"* ») ou corrélent des concepts (« *la phrase c'est une monarchie constitutionnelle* »). Ainsi, la classe se transforme en un espace de recherche dans lequel élèves et enseignants se constituent, chacun à son

niveau, en sujets « scientifiques scolaires » qui recourent aux démarches et aux outils des linguistes-grammairiens. Cette construction à l'école « de nouveaux rôles sociaux, à articuler avec de nouveaux savoir-faire, informés par une référence en actes aux pratiques sociales et langagières d'une communauté de référence » constitue, pour J.-P. Bernié (2002), le fondement d'une « communauté discursive scientifique scolaire ». Les pépites satisfont aux quatre caractéristiques que M. Jaubert et M. Rébère (2000) attribuent à ces communautés discursives :

– **Communauté** : « parce qu'elle engage le respect de règles de fonctionnement. » Une règle principale porte sur la modalité argumentative des échanges ;

– **Communauté discursive** : « parce qu'elle est réglée et sémiotisée par des pratiques langagières en relation avec des pratiques matérielles et langagières de la communauté de référence. » La classe fonctionne en référence aux pratiques des linguistes et des grammairiens qui étudient la langue ;

– **Communauté discursive scientifique** : « parce que son objet est d'établir un ensemble ordonné de questions reconnues pertinentes et de nature à engager une problématisation / résolution de problème. » Se pose alors la question de savoir comment construire des problèmes de grammaire pour les élèves ;

– **Communauté discursive scientifique scolaire** : « parce que la controverse mise en place n'a pas pour but de produire des savoirs nouveaux et elle se tient sous le contrôle de l'enseignant » (Jaubert et Rébère, 2000). Cette caractéristique interroge le rôle et la posture de l'enseignant.

Reprenons ces 4 points pour analyser les pépites...

### Argumentation communautaire sur la langue

Dans les quatre classes dont sont issues les pépites, l'étude de la langue consiste à interroger la norme pour faire évoluer des connaissances. Il s'agit non pas d'asséner aux élèves des « vérités grammaticales », mais de les amener à observer et analyser les régularités (et parfois les irrégularités) de la langue pour en découvrir progressivement les principes de fonctionnement. La classe est alors un lieu où l'on argumente. Lorsqu'en Pépite 3-151 (désormais P3-151) les élèves manifestent que la présence du S de « dans », est « normale », l'enseignante leur demande de justifier leur position : « pourquoi c'est normal ? » L'échange argumentatif ainsi initié porte non pas sur la norme en elle-même – la présence du S de « dans » n'est évidemment pas négociable – mais sur la manière dont les enfants la décrivent et peuvent se l'approprier, individuellement et collectivement. Leurs réponses, P3-153 : « parce que on peut dire "danse" » et P3-156 : « parce qu'il y en a plusieurs », font état de savoirs en construction, des conceptions intermédiaires qui amèneraient, par exemple, à relancer la réflexion sur la syntaxe du verbe ou sur le concept de pluriel. De nombreuses études réalisées en didactique des sciences (A. Giordan et G. de Vecchi, 1987 ; J.-P. Astolfi, 1992) montrent que ces conceptions servent à l'élève de point d'ancrage pour s'approprier d'autres savoirs car elles constituent, au niveau cognitif, des structures d'accueil qui permettent de fédérer de nouvelles informations. Si elles ne sont pas prises en compte, notent les psychologues cognitivistes, elles peuvent bloquer toute nouvelle acquisition de savoir. Mais une

des difficultés du métier d'enseignant, quelle que soit la discipline, est de les repérer et de les interpréter dans le fil de l'action pédagogique.

### Pratiques de référence

En première acception, « l'étude de la langue » renvoie au travail des grammairiens et des linguistes dont le métier consiste à décrire au plus près le système de la langue. Le travail du chercheur se fonde sur des routines professionnelles :

- Il recueille et étudie des corpus plus ou moins importants permettant d'avancer dans l'investigation d'une problématique ;
- Il procède à des classements et analyse les données en recourant à trois grandes opérations linguistiques : substitution, effacement, addition ;
- Il mobilise des savoirs de référence pour guider ses analyses et interpréter des résultats ;
- Il produit des « écrits de travail » (définitions provisoires, nomenclatures...) qui lui servent à élaborer son analyse et des « écrits de diffusion » destinés à rendre compte d'un nouvel état de connaissances à la communauté scientifique ;
- Il confronte ses théories avec celles de ses pairs, par des échanges explicatifs et argumentatifs écrits, publiés dans des revues spécialisées, et oraux, lors de colloques.

En seconde acception, celle qu'utilisent les programmes 2005, l'étude de la langue renvoie au travail de l'écolier. À l'instar du chercheur, les classes dont nous observons ici l'activité :

- étudient des corpus de données langagières :
  - occurrences de « dans » en P3,
  - les groupes nominaux « la moto Yamaha » et « moto cross » en P4 ;
- recourent à des démarches d'analyse très diverses qui consistent à :
  - catégoriser des données :
    - P4-55 : « *maitresse ça va dans la troisième [colonne du tableau]* »,
  - établir des corrélations entre des concepts :
    - P2 : « *la phrase c'est une monarchie constitutionnelle* »,
  - établir des analogies :
    - P4-19 : « *la moto cross [...] ça ressemble effectivement à un autre problème qu'on avait rencontré* »,
  - interroger la validité d'énoncés :
    - P4-67 : « *on peut même pas dire la moto de Yamaha* »,
    - P4-75 : « *maitresse on peut dire la moto de cross parce que la moto de cross elle fait du cross* »,
  - rechercher dans le langage ordinaire des exemples ayant un statut de preuves pour valider une règle, pour provoquer un nouveau questionnement ou pour ré-interroger un savoir établi provisoirement :
    - P4 1-3 : « *maitresse maitresse la moto cross [...] ça précise 0 la moto elle est comment la moto c'est une cross* ». La seconde partie de l'énoncé, « ça précise », justifie la validité de l'exemple en faisant référence à un savoir qui a été établi lors d'une séance précédente : l'expansion du nom qualifie le nom en apportant des informations complémentaires,

- réaliser des opérations linguistiques de base :
  - Pour répondre à la question de l'enseignante : P4-9 : « *alors est-ce que cross c'est un nom* », un élève procède à un test linguistique (P4-14 : *tu cours un cross*) qui étaye la thèse du nom, par adjonction d'un déterminant. Ce test est reconnu comme valide sans qu'aucun métalangage ni aucune explication paraphrastique ne soient utilisés et l'enseignante conclut : « *ça existe* » (P4-17) ;
  - produisent des écrits fixant un état de savoir provisoire (tableaux de classement élaborés en amont de la pépite 4) ou stabilisé (écriture collective de la leçon où est institué le savoir) ;
  - échangent avec des pairs ou avec l'enseignante sur la validité de leurs hypothèses :
    - P3 : 152 ; 156 ; 158 ; 161,
    - P4 : *E maitresse la marque c'est Yamaha,*  
*M bah c'est une désignation,*  
*E non parce que 600 CBR c'est une Yamaha,*  
*M c'est comme si tu disais la voiture Renault ;*
  - mobilisent des savoirs de référence pour étayer leurs hypothèses :
    - P4 : « ça ne peut pas aller dans la première colonne parce que Yamaha là c'est comme un nom propre 0 et nous on a bien dit ce mot là c'est pas un nom »,
    - En P3, un même cadre théorique de référence, le plurisystème de Nina Catach, sert de fil conducteur pour avancer dans l'exploration d'un problème d'orthographe (cf. plus loin).

Dans la classe de grammaire, on reconnaît donc, de fait, des pratiques renvoyant à celles de la communauté scientifique. Aucune des pépites, cependant, ne fédère l'ensemble de ces pratiques dans une démarche de recherche cohérente et aboutie. Dans tous les échanges analysés, élèves et enseignants procèdent à un « tâtonnement de recherche » qui puise, de manière incidente, et semble-t-il peu consciente, dans les pratiques de référence. P1 montre que des élèves peuvent être suffisamment imprégnés de ces pratiques pour initier une démarche de recherche grammaticale sans l'enseignant. P3 et P4 montrent, quant à elles, que de telles démarches peuvent être menées conjointement par les élèves et leurs enseignantes : ils co-construisent des connaissances. La capacité des enseignantes à « raisonner avec » les élèves plutôt qu'à les « faire réfléchir » favorise leur implication et leur créativité. Mais elle peut aussi s'avérer insécurisante pour l'adulte qui doit guider un parcours de résolution de problème sans avoir pu en établir à l'avance toutes les étapes et tous les paramètres.

Pour avancer dans cette voie, une didactique de la grammaire aurait besoin de davantage expliciter les démarches et les outils de sa discipline de référence, dans le but de fournir aux enseignants des cadres d'analyse pertinents pour guider la réflexion de la classe.

## Émergence et résolution du problème

Le grammairien et l'élève n'ont pas à répondre aux mêmes questions, même si certaines de celles que traite le second restent d'actualité pour le premier (ex : « qu'est-ce qu'une phrase ? »). Ils ont par contre en commun d'utiliser des concepts et des opérations appris antérieurement pour inventer des solutions à des problèmes<sup>6</sup> nouveaux pour chacun d'entre eux, comme par exemple comparer les différentes graphies de « dā » (P3). La mise en œuvre de procédures de résolution de problème appliquées à la langue n'a rien d'étranger pour les élèves au moment de leur « entrée en grammaire ». Bien des situations quotidiennes, dans le parcours d'apprentissage naturel d'un enfant, et tout particulièrement dans le domaine de la langue, font apparaître des problèmes dont la résolution entraîne un apprentissage immédiat, qui passe inaperçu, tant que n'apparaissent pas d'erreurs. C'est par exemple le cas de la petite fille de 4 ans qui, dans une conversation quotidienne, se trouve face au problème de nommer des arbres fruitiers : elle prend appui sur ce qu'elle a compris de la morphologie pour construire *kiwier* sur le modèle de *pommier* mais constate, en proposant *raisinier*, que la règle qu'elle a élaborée pour résoudre ce premier problème ne fonctionne pas à tous les coups...

Dans l'exemple qui précède, la procédure de résolution relève pour beaucoup de l'intuition. L'enfant effectue subitement la manipulation correcte et solutionne rapidement le problème. On retrouve ce même type de démarche en P2 lorsque l'élève a « l'illumination » d'un lien à établir entre deux concepts : « *Le verbe est tout en haut ! C'est le roi mais c'est le sujet qui commande ! Le roi s'accorde avec son sujet.* » M. Minder (1991) décrit deux autres modalités de résolution de problèmes, par tâtonnement et par essais-erreurs :

– Par *tâtonnement*, lorsque les sujets, comme c'est le cas en P4, produisent de manière aveugle des essais-erreurs qui vont les conduire à la (ou une) solution au terme d'un parcours inorganisé ;

– Par *essais-erreurs organisés* lorsque le sujet « introduit dans sa démarche le maximum de compréhension possible ou, à défaut, le maximum d'organisation. » La démarche utilisée en P3 relève, du moins partiellement, de cette catégorie dans la mesure où le groupe d'élèves interroge presque méthodiquement les différents niveaux du plurisystème décrit par N. Catach (1986) : morphosyntaxique, lexicographique, phonologique, homonymique. La démarche des élèves reste empirique et il serait présomptueux d'imaginer qu'ils se réfèrent à une connaissance explicite des travaux de N. Catach pour organiser leur réflexion. On peut cependant inférer que ce savoir se trouve « quelque part » dans la culture linguistique collective de la classe et qu'il accompagne la réflexion.

Cette pépite survient de manière incidente dans la classe. Est-ce qu'une didactique de la grammaire qui outillerait les enseignants de bases linguistiques solides et d'une parfaite maîtrise des démarches de résolution de problèmes leur

---

6. D'Hainaut (1980) considère qu'il y a situation-problème à chaque fois que la résolution implique l'invention d'une solution qui se rapporte soit à la nouveauté de la situation, soit au processus mis en œuvre pour le résoudre, soit à la solution elle-même. « Quand la solution du problème est réalisée, on a appris quelque chose en ce sens que la capacité de l'individu est changée de manière plus ou moins permanente ».

permettrait de provoquer volontairement de tels échanges ? La question mérite d'être posée.

Au-delà des démarches de résolution, d'autres paramètres seraient à prendre en compte pour problématiser la grammaire à des fins d'apprentissage en milieu scolaire. Nous en proposons trois.

### ***Quelle quantité de données traiter ?***

Faut-il, comme c'est le cas en P4, étudier simultanément toutes « les expansions du nom », ou apprendre à reconnaître un adjectif, puis un complément du nom, puis les relatives, alors qu'ils constituent des données qui servent à résoudre un même problème : savoir décrire un être ou un objet ?

### ***Comment « faire surgir » le problème dans la classe ?***

Pour C. Tisset (1992), « l'observation des choix qu'offre la langue fait partie de la compréhension en lecture et permet aux élèves de diversifier leur expression à l'écrit. Une démarche résolument scientifique transforme la séance de grammaire en activité hautement jubilatoire parce qu'intellectuellement gratifiante. » Les problèmes de grammaire peuvent prendre source dans le dire-lire-écrire lorsque se posent des problèmes d'interprétation. C'est le cas dans cet échange extrait d'une séance de sciences en CP : après avoir observé des têtards, Maud lit devant la classe le texte qu'elle a écrit : « *Au début la maman fait des œufs* ». Maxime demande alors des explications : « *C'est que, c'est quelle maman parce que t'as dit la maman mais on sait pas qui* ». Cet échange est de nature à poser un problème grammatical sur la désignation des objets. Faut-il pour autant aborder la demande d'informations de Maxime sous l'angle de la grammaire ? C'est ici la question du rapport entre grammaire implicite et grammaire explicite qui se pose au didacticien.

Le problème de grammaire peut aussi prendre source dans la leçon de grammaire, où l'on s'amuse à poser des problèmes de langue. Il faut également faire la distinction entre les problèmes construits par l'enseignant pour initier une séance (comme ça a été le cas en P4 lorsque la maîtresse a demandé aux élèves de trier un corpus du groupes nominaux) et ceux qui surgissent de manière inattendue au fil des échanges. C'est alors l'enseignant qui déclenche la réflexion par une question dont ni la forme, ni le moment où elle est posée ne sont anodines : dans les deux dernières pépites, c'est au détour d'une observation (P3) ou d'une contradiction (P4) que les enseignants amènent les élèves à ne pas prendre la norme pour argent comptant :

P3-152 : « Alors pourquoi c'est normal ? » ;

P4-9 : « oui 0 moto cross parce que [...] le petit problème là dans la première colonne 0 ce qu'on avait quand même bien noté c'est que on a un nom et un mot qui n'est pas un nom 0 alors est-ce que cross 0 c'est un nom ».

### ***Comment établir une typologie de problèmes pour la classe ?***

Une didactique de la grammaire fondée sur la réflexion scientifique doit, en premier lieu, établir une typologie de problèmes de langue. Un des enjeux majeurs consiste à corréliser des problèmes de communication (« comment aider Maud à

mieux se faire comprendre ? ») avec des problèmes de langue. En introduction du colloque *Langue et études de la langue*, C. Vargas (2004) affirmait :

La grammaire, quelque extension qu'on lui attribue, a toujours été une discipline instrumentale, surtout dans sa réalité scolaire. On peut regretter cette instrumentalisation et vouloir qu'elle serve d'abord et surtout à la reconnaissance du fonctionnement de la langue. Nous n'entrerons pas ici dans cette polémique et nous n'essaierons pas d'examiner dans quelle mesure les deux points de vue sont réellement incompatibles.

Sans en faire un objet de polémique, il nous paraît aujourd'hui incontournable d'entrer dans cette problématique du rapport langue / langage, dès lors que l'on adhère à l'objectif d'interroger la « mise en scène » de la grammaire pour voir comment elle donne des « rôles » aux mots « sur la scène de la mise en sens » (Bentolila, 2006).

### **Posture de l'enseignant et posture des élèves**

J.-P. Bernié (2002) remarque que « le souci de construire une communauté discursive entraîne chez la maîtresse une attitude spécifique : elle accepte la énième résurgence de la question comme s'il s'agissait d'un aspect de l'acculturation qui ne peut être réglé par le renvoi à la définition mais exigerait que les élèves s'approprient le débat, se sentent responsables des discours produits [...] ». Toutefois, si les élèves entrent dans un débat scientifique sur la grammaire, ils ne la réinventent pas pour autant. Et c'est l'enseignant qui doit se porter garant de la validité des savoirs énoncés. Pour faire vivre une communauté discursive, l'enseignant doit donc adopter une posture qui, d'une part favorise la controverse et l'expression du savoir grammatical des élèves, d'autre part lui permette de rendre compte d'un savoir académique. La gestion de cette double contrainte remet en question les formes scolaires classiques et suscite l'usage de gestes professionnels qu'il faut être capable d'assumer.

Cela se traduit de manière assez radicale en P1 par un effacement presque total de l'enseignant : il quitte la scène des échanges, laissant les élèves gérer la réflexion et ne reprend « sa » place qu'une fois que ces derniers manifestent qu'ils ont atteint les limites de leur capacité à résoudre seuls le problème. En P3 et P4, l'alternance classique des tours de parole est également modifiée. Dans le fonctionnement habituel des échanges de type scolaire, qu'il s'agisse de cours dialogués ou de débats organisés en classe (Garcia-Debanc, 1996), l'enseignant se place au centre des interactions et réalise 50% des tours de parole selon une structure du type M-E-M-E. En P3 et P4, les classes sont organisées selon un dispositif de type « frontal » mais les élèves réalisent un taux important de prises de parole : ils sont à l'initiative de 62% des tours de parole. À cette modification quantitative correspond un changement dans la structure ternaire habituelle des échanges. Alors que, dans les formes scolaires classiques, l'initiative des échanges revient le plus souvent aux enseignants, on voit ici des élèves ouvrir le débat : P3-163 : « *Et la dent ?* » ; P4-1 : « *maîtresse maîtresse la moto cross.* » Dans ce dernier exemple, l'élève qui prend l'initiative de placer « moto cross » dans le tableau des groupes nominaux est relayé par deux autres qui argumentent en faveur de sa proposition : « *ça précise 0 la moto elle est comment la moto c'est une cross* » puis « *oui maîtresse c'est une cross* ». En

même temps qu'elle écrit « moto cross » au tableau, l'enseignante réfléchit à la proposition des élèves, alors que ces derniers raisonnent à voix haute et attendent son acquiescement. Le silence de l'enseignante semble favoriser la prise d'initiative de la part des élèves, lorsqu'ils lui indiquent l'orthographe du mot : « *c'est C R O deux S* », puis « *deux S* ». Ce n'est qu'au neuvième tour de parole (P4-9) que l'enseignante clôt l'échange par un accord partiel et reprend la position haute. Elle joue à ce moment son rôle de garante du savoir grammatical sur le plan pragmatique et sur le plan énonciatif, après avoir laissé les élèves mener les interactions durant les neuf tours de parole précédents. On observe donc dans ce premier échange de P4 une sorte de modification du déséquilibre énonciatif habituellement décrit dans les échanges scolaires, où l'enseignant adopte une posture de surénonciation. Ici, la maîtresse adopte au contraire une posture de sousénonciation qui permet aux élèves de s'appropriier le débat<sup>7</sup> (Rabatel, 2006).

L'institution de la solution lors d'un débat scientifique est toujours un moment délicat où l'enseignant doit reprendre la main pour poser, voire imposer, une solution au problème, alors que les élèves n'ont pas toujours fini de l'explorer. En P3-162, l'enseignante conclut une première fois : « *Et bien tout simplement parce que c'est un petit mot qui s'écrit toujours comme ça* » ; puis un élève avance un nouvel argument : « *Et la dent ?* », qui ouvre un nouvel échange ; pour garder le contrôle sur l'énoncé du savoir final, l'enseignante est alors obligée de conclure à nouveau, par une reformulation de 162 : « *Mais ça c'est un petit mot qui s'écrit toujours, toujours pareil* ». Le même genre de situation se présente en P4 où la conclusion de l'enseignante (74) est suivie d'une nouvelle relance par les élèves (75-77). Ici, l'enseignante ne reformule pas son intervention mais elle énonce une seconde conclusion, sur un registre cette fois méta-procédural : « *alors on va revenir [...] on va revenir à peut-être pour nos exemples à des choses qui posent un petit peu moins problème* ». Dans ces deux exemples, la difficulté de l'enseignante à conclure manifeste le fort degré d'engagement des élèves dans le débat. Toutefois, les deux enseignantes ont du mal à clore la réflexion par une explication scientifiquement valide : la première (P3) énonce une règle qui n'explique pas grand-chose et la seconde préfère revenir à un problème « plus accessible » (ce qui sous-entend que celui de la « moto cross » ne l'est pas, et reste donc sans solution). On perçoit donc dans ces deux exemples qu'après avoir aidé les élèves à investir la réflexion, les enseignantes jouent leur rôle de garantes du savoir en reprenant la main sur les échanges, mais sans pouvoir énoncer de vérités grammaticales. Ce constat invite la didactique de la grammaire à aborder les pratiques enseignantes sous deux angles :

– Celui des gestes professionnels, pour identifier et répertorier des savoir-faire procéduraux tels que « savoir reprendre la main sur les échanges pour conclure une résolution de problème » ;

– Celui des savoirs grammaticaux, pour fournir aux enseignants les moyens de construire des solutions opératoires. Celles-ci peuvent porter soit sur des notions,

---

7. À propos de plusieurs corpus, A. Rabatel (2006) fait correspondre la posture de sousénonciateur à la maîtrise professionnelle de maîtres chevronnés ayant leur classe bien en main. Ils l'adoptent pour ne pas orienter trop directement la recherche des élèves.

soit sur des démarches. En P3 il était difficile d'énoncer une règle expliquant la présence de S à la fin de « dans » ; de même, en P4 il était délicat de trancher entre un « complément du nom employé sans préposition » et un « nom employé comme adjectif ». En revanche, P3 offrait la possibilité d'une conclusion sur les niveaux d'analyse (morphosyntaxique, lexicographique, phonologique, homonymique) ; P4 autorisait l'énoncé des deux solutions envisagées lors des échanges.

Sans doute s'agit-il alors moins de penser les savoirs grammaticaux en termes de quantité qu'en termes de qualité et d'opérationnalité ; la didactique de la grammaire aurait alors d'une part à redéfinir les notions grammaticales à enseigner, d'autre part à inventer des démarches et des outils qui, sans remettre fondamentalement en question le savoir grammatical de base des enseignants, leur servent pour amener les élèves à s'approprier ces notions.

## **PISTES POUR UNE DIDACTIQUE DE L'ORL**

Les quatre pépites le montrent, le concept de « communauté discursive scientifique » constitue une piste intéressante pour la didactique de la grammaire dans la mesure où il permet de faire vivre la « réflexion sur la langue » souhaitée par les programmes d'enseignement de 2005, et à laquelle aspirent bon nombre d'enseignants. Toutefois, la conduite de démarches scientifiques d'enseignement de la grammaire se heurte à des difficultés qu'il appartient à la didactique d'explorer :

– Pour mieux comprendre comment, au-delà de l'âge de la maternelle, les élèves continuent à apprendre la langue (orale et écrite) et évaluer la place de la réflexion grammaticale scolaire dans ce processus ;

– Pour repenser les notions grammaticales à enseigner en termes de « problèmes de langue » venant s'articuler avec des « problèmes de communication » ;

– Pour définir des cadres et des démarches de résolution de problèmes opératoires pour enseigner ces notions ;

– Pour permettre aux enseignants d'acquérir la maîtrise des gestes professionnels (questionnement du savoir grammatical, gestion des interactions...) permettant de mettre en œuvre la réflexion scientifique grammaticale.

Le programme peut sembler ambitieux mais il ne vise, somme toute, qu'à mettre au service de la grammaire les concepts fondamentaux de la didactique.

## **BIBLIOGRAPHIE**

ASTOLFI J.-P., 1992, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF.

BENTOLILA A., 2006, *Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire*, <http://www.education.gouv.fr/cid4767/rapport-mission-sur-enseignement-grammaire.html> (05-03-2008)

BERNIÉ J.-P., 2002, « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de communauté discursive : un apport à la didactique comparée ? », *Revue Française de Pédagogie*, 141, 77-88.

CATACH N., 1986, *L'orthographe Française*, Paris, Nathan-Universités.

- PERROT D., MOREL L., RETOUT PH., SIMEON M.-F., *Grammaire sens et communication*, Hachette Écoles (manuels CE1 et CE2).
- D'HAINAULT L., 1980, *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles, Labor.
- GARCIA-DEBANC C., 1996, « Quand les élèves de CM argumentent », *Langue Française*, 112, 50-66.
- GIORDAN A., de VECCHI G., 1987, *Les origines du savoir*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- JAUBERT M., REBIERE M., 2000, « Le rôle des pratiques langagières dans la construction de savoirs en biologie – Comment permettre aux élèves d'entrer dans une communauté discursive scientifique scolaire, Rapport de recherche INRP « SCIENSCRIT » – L'écriture en sciences.
- LAURENT M., 2004, *Les jeunes, la langue, la grammaire*, Éd. Une Éducation Pour Demain, Larnod.
- MINDER M., 1991, *Didactique fonctionnelle*, Bruxelles, De Boeck.
- ORSENNA É., 2001, *La grammaire est une chanson douce*, Paris, Stock.
- PICOT F., 2000, *Travailler autrement en grammaire*, Reims, SCREREN-CDDP Marne.
- RABATEL A., 2006, « Du rôle des postures énonciatives de surénonciation et de sousénonciation dans les analyses de corpus », in Guernier M.-C., Durand-Guerrier V., Sautot J.-P., *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, Presses Universitaires de Franche-Comté, Besançon, 221-248.
- TESNIERE L., 1988 (1<sup>ère</sup> éd. 1959), *Éléments de syntaxe structurale*, Klincksieck, Paris.
- TISSOT C., *BLÉ 91*, n° 32, 10-2002, IA de l'Essone.
- VARGAS C., 2004, *Langues et étude de la langue, approches linguistiques et didactiques*, actes du colloque international de Marseille, 4-6 juin 2003, PU Provence, Aix en Provence.