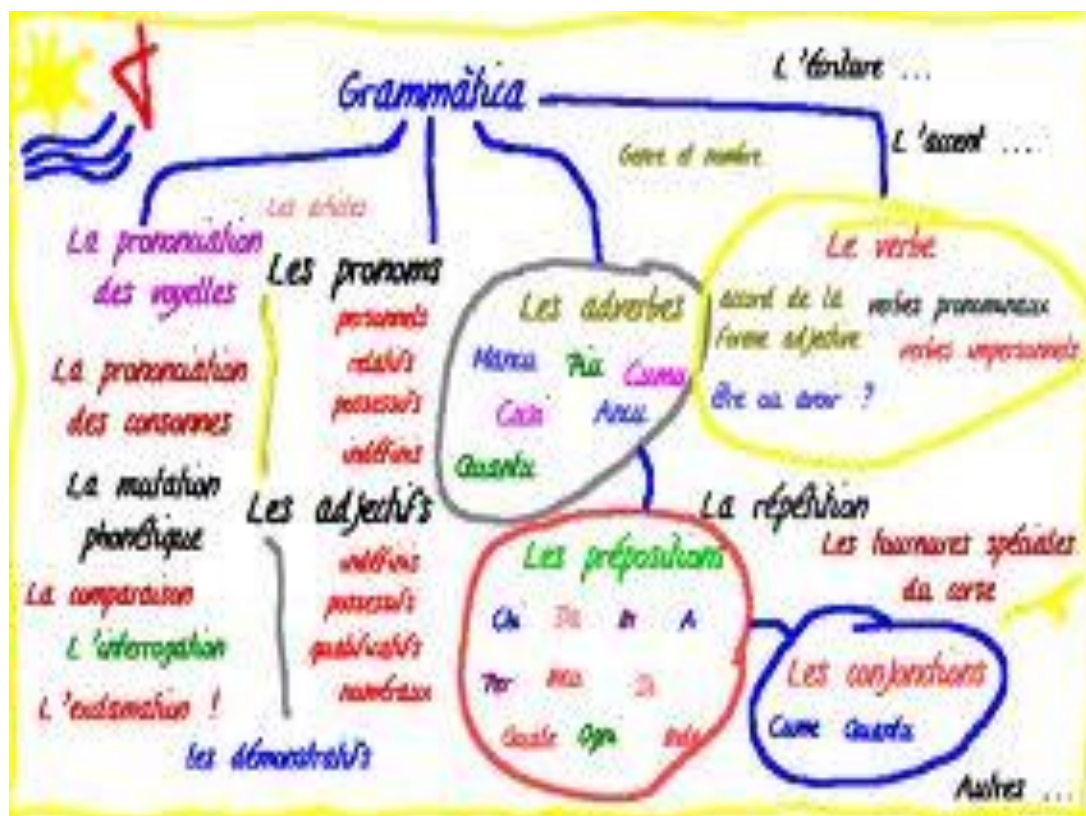


CONVERSATIONS SUR LA GRAMMAIRE

OU LES REPRESENTATIONS GRAMMATICALES DES ENSEIGNANTS DE L'ECOLE ELEMENTAIRE

PHILIPPE CLAUZARD



Textes extraits de la thèse de doctorat « La médiation grammaticale en école élémentaire, éléments de compréhension de l'activité enseignante (Annexes sur Cédérom) »
Philippe Clauzard, CNAM, Paris.



Jun 2008
Tous droits réservés à Philippe Clauzard

Introduction :

Si l'on souhaite comprendre de près l'activité enseignante du maître de grammaire, il importe de déterminer la finalité de son enseignement en fonction des interactions observées en classe que les conceptions peuvent confirmer ou non. C'est ce qui nous distingue de Besse qui considère que la diversité de pratiques de classe reflète la diversité de conceptions sur la grammaire. Il établit un lien direct entre la variabilité des didactiques et celles des représentations de la règle grammaticale. Besse (1991) considère qu'il existe trois grandes conceptions. Une conception juridique qui voit la règle comme un précepte lié au Bon Usage, une conception descriptiviste qui la regarde comme une loi d'organisation de la langue (les régularités d'une langue), une conception constructiviste qui pose qu'une règle de grammaire est une hypothèse pour mieux comprendre un fonctionnement linguistique. Les conceptions, face à la grammaire, oscillent entre un rapport aigu à la loi d'usage, un rapport plutôt scientifique à la langue où il convient de décrire des régularités appartenant à la nature de chaque langue. La conception constructiviste pose qu'une règle grammaticale n'est pas inhérente à la langue étudiée, mais une invention du chercheur, sa construction hypothétique¹. Ces représentations peuvent constituer une parole du praticien que nous ne reconnaissons pas forcément également dans leurs pratiques. Il peut exister un écart entre le « dire » et le « faire », entre ce que l'on croit faire et ce que l'on fait réellement. Notre objet n'est pas d'apprécier les raisons de cet écart, mais de comprendre la réalité des modalités de classe.

Nos analyses de corpus nous ont conduits à construire une autre hypothèse sur les finalités de l'enseignement, qui tend à esquisser des profils d'enseignants. Il nous apparaît autour d'un axe central « juridique » une tension entre un modèle réflexif et un modèle instrumental, entre apprendre la grammaire pour réfléchir et conceptualiser la langue ou apprendre la grammaire pour mieux écrire et lire dans une perspective d'instrumentalisation de la règle grammaticale. Entre l' « agir » et le « réfléchir » oscille donc la finalité d'un apprentissage grammatical, autour d'une ligne médiane, celle de la norme juridique (qu'on retrouve dans tous les enseignements). C'est une finalité partagée (axe médian de notre schéma) à partir de laquelle varie une finalité instrumentale ou réflexive. Cette norme peut s'exprimer différemment entre les tenants d'une règle promulguée comme impérative quelle que soit sa conformité aux usages réels conformément au principe « Dites/Ne dites pas » (une loi), ceux pour lesquels la règle est comme immanente à la langue dans une visée de catalogue linguistique (une description), et enfin, pour reprendre complètement la thèse de Besse, ceux qui lisent la norme juridique ou la règle comme une construction extérieure conventionnelle (une hypothèse). Toutefois, nous n'irons plus avant dans cette observation.

Les discriminations de Besse relèvent bien plus du rapport à la règle grammaticale qu'à la pratique réelle de classe dont les traces révèlent le modèle opératif de l'enseignant. Notre catégorisation relève non d'une relation avec la grammaire académique mais d'un rapport à la grammaire en acte qui est l'objet de notre recherche. Chacune des catégories montre une accentuation qui tend à développer un apprentissage grammatical aux finalités particulières.

Les profils des enseignants, déterminés par ces dites accentuations, constituent la finalité d'une grammaire en acte. Ce sont donc de grandes tendances qui expliquent en partie la stratégie des enseignants. Elles impactent vraisemblablement leurs manières de programmer

¹ Selon cette conception, une règle ne résulterait pas d'un processus de découverte mais d'une procédure d'invention. C'est une reconstruction du réel pour mieux le comprendre : la règle grammaticale n'est pas induite de la réalité comme dans la conception descriptiviste mais déduite par une démarche hypothético-déductive.

la difficulté d'apprentissage au regard du choix de la structure de la phrase plus ou moins simple, des options métalangagières afférentes pour expliciter les faits langagiers, du choix de la tâche scolaire et de la manière de l'adapter, de réguler selon une configuration de la médiation enseignante où le maître de grammaire donne plus ou moins d'indices, souffle la réponse ou bien provoque plus ou moins de réflexion ou de production (écrite). Une étude approfondie de la didactique de l'acteur montre des professionnels au modèle réflexif - juridique ou instrumental-juridique. Ces profils ne sont pas « purs » ou « tranchés », ils forment davantage des tendances opérationnelles des enseignants en grammaire que des types idéaux de praticiens. Toutefois, un profil du maître de grammaire juridique, instrumental ou réflexif ne conduit pas à la même dynamique d'apprentissage.

Nous les définissons ainsi :

→ Les maîtres de grammaire à profil « juridique » : la règle grammaticale est la matrice de la stratégie enseignante. C'est faire de la grammaire afin de respecter la juridiction du code grammatical, avant toute chose. Cet apprentissage est linéairement descriptif sans nulle autre préoccupation.

→ Les maîtres de grammaire à profil « instrumentaux » : les finalités de l'apprentissage en termes de production d'écrit à valoriser sont premières, l'art grammatical n'est qu'un instrument pour mieux écrire, mieux parler. Cet apprentissage favorise la constitution d'une boîte à outils d'écriture (ou de lecture selon le niveau d'enseignement).

→ Les maîtres de grammaire à profil « réflexif » : la grammaire est constituée d'un ensemble de concepts dont l'acquisition conduit à un mouvement de conceptualisation générale sur la langue. C'est faire de la grammaire pour développer une métacognition sur la langue. Cet apprentissage favorise la réflexion.

Nous développons notre caractérisation de l'activité du maître de grammaire avec la prise en compte de deux autres variables : la variable « culture personnelle » et la variable « stylisation personnelle » que nous n'avons pas pu davantage caractériser dans nos précédentes analyses (faute de données suffisantes).

→ Nous inférons que la « stylisation personnelle » des enseignants est un critère qui s'approche du style professionnel (au sens de Clot). Sous cette définition, nous plaçons des éléments apparus lors des entretiens avec les maîtres de grammaire, avant la leçon ou lors de l'autoconfrontation au film de leur activité. C'est ainsi que la « stylisation personnelle » de Laurence s'apparente au socio-constructivisme qu'elle défend dans son approche enseignante comme élément moteur de son activité et de l'apprentissage des élèves. En revanche, Jean-François s'intéresse plutôt au caractère de marquage social que peut véhiculer la grammaire et aux manières de la transformer comme une « arme » pour pouvoir dominer les énoncés et ne pas être stigmatisé. Tandis que Jean-Jacques s'en retourne vers les contenus linguistiques : il a un souci d'intelligence de la langue. Les « stylisations personnelles » de Dominique et Fabienne ne sont pas tranchées. Pour tous deux, la grammaire n'est pas seulement un « outil pour mieux écrire », car la langue est aussi un « apprentissage de la métacognition » (comme pour Guillaume : « ça aide à la réflexion, ça structure la pensée »). La « stylisation personnelle » enseignante d'Annabelle est pragmatique : faire de la grammaire sert, in fine, à établir une fiche pratique d'aide à la production d'écrits. Juliette vise la norme orthographique, seul enseignement valide à ses yeux, face à une « grammaire vaine » alors que la « stylisation personnelle » de Fabrice conçoit la grammaire comme une école de la règle et de la rigueur. Ces quelques exemples montrent une observation que nous n'avons pu davantage développer faute de pouvoir croiser des données objectives de pratiques de classe avec des données subjectives d'auto-confrontation suffisamment renseignées. Les

« stylisations personnelles » sont la part d'intervention, nous semble-t-il, la plus individuelle de l'enseignant qui entraîne qu'aucune classe de grammaire ne se ressemble, même si les contenus et les objectifs d'apprentissage sont identiques. L'appartenance à un mouvement pédagogique militant ou bien l'élaboration d'un modèle pédagogique propre les caractérise. Les représentations personnelles sont toujours au cœur de cette stylisation.

→ La variable culture personnelle, ou le background personnel du praticien, influence sa pratique enseignante. Le positionnement grammatical, la logique d'apprentissage varie selon la culture littéraire ou scientifique. Ainsi, nous avons noté dans nos observations, pour l'un, un apprentissage plus ancré sur une logique sémantique et littéraire, pour l'autre un apprentissage qui se fonde davantage sur une logique scientifique et épistémique. La culture syntaxique de l'enseignant impacte aussi clairement sa didactique : la façon d'appréhender un objet de savoir à enseigner et la manière de piloter le glissement conceptuel, qui relève d'un geste professionnel.

Il nous est donc apparu une articulation entre les stratégies réalisées des enseignants en classe, leurs conceptions personnelles sur la grammaire et leurs bagages syntaxiques. La culture syntaxique du sujet enseignant influe sur sa pratique de classe. De même, leurs cours de grammaire semblent affectés par les conceptions personnelles sur la grammaire (conceptions positives, négatives, ou mitigées : la grammaire est trop complexe et prématurée pour les jeunes élèves de l'école élémentaire).

Nous avons aussi observé une variabilité significative des finalités enseignantes : entre finalités instrumentales (faire de la grammaire pour écrire) et finalités réflexives (faire de la grammaire pour réfléchir) autour d'un axe vertical de finalités juridiques (tous les enseignants font de la grammaire pour faire respecter un code grammatical).

Pour conclure, nous devons également considérer – comme l'explique la littérature didactique – une autre tension pour l'enseignant qui peut se sentir à la fois pressé, par le milieu social ou les attentes parentales, de recourir à la grammaire prescriptive conventionnelle pour apprendre à bien parler et à bien écrire – et de montrer une certaine idée de scientificité qui vise la description linguistique. Cet autre tiraillement complique notre panorama de l'activité du maître de grammaire, créant quelques variantes supplémentaires dans les modèles opératifs des acteurs.



Les représentations grammaticales des enseignants de cours préparatoire

-**Brigitte** explique ses conceptions grammaticales : « moi, la grammaire, c'est que l'enfant soit capable de manier les phrases et de trouver des indices de sens dans une phrase ou même dans un ensemble de mots. Dans « histoire à 4 voix », en lisant la quatrième de couverture, ils peuvent savoir qu'on parle d'une fille parce qu'il y a un indice ie, ou... Tu vois. C'est ça, c'est au service de la lecture, au service de l'écriture. Pas pour la forme grammaire, elle-même. » L'enseignement de la grammaire est utilitaire pour lire et pour écrire. Les nouvelles instructions officielles de 2002 vont dans ce sens. « Il faut que ça soit au service de quelque chose, pas que ce soit parachuté, aujourd'hui on va faire une leçon sur, sur le verbe ou sur... » Faire de la grammaire a une fonction d'utilisation pour « devenir de vrais lecteurs et pour devenir de vrais écrivains ».

La maîtresse est critique face à l'enseignement grammatical : « Le fait de dire, ce verbe, c'est un adjectif qui est attribut, qui est épithète, qui est machin, complément de, les enfants ça leur dit rien ça. Ça ne leur apporte rien. Je trouve qu'au niveau de l'élémentaire, ils n'ont pas la maturité pour assimiler ça et que ça leur soit utile. Ils apprennent bêtement pour répondre à une question bête dans un commentaire de texte. » Elle ajoute : « Alors qu'au collège, ils peuvent le voir différemment s'ils étudient une langue, l'anglais ou l'allemand. » « Là, ils en auront besoin, ça peut se faire à ce moment là, quand ils ont la maturité pour », affirme notre maîtresse de cours préparatoire. La problématique de la maturité demeure encore essentielle, une préoccupation majeure pour la conception de la didactique grammaticale. Pour elle, les collégiens connaissent la langue, ils ont déjà produit nombre de phrases, ils ont beaucoup lu pour avoir des références. Ils sont plus mûrs pour « prendre du recul par rapport à » la langue et faire de la grammaire. Il convient « déjà de lire, et puis voir si ce qu'on lit est cohérent ou pas... et se faire relire par les autres. C'est en pratiquant, pas en apprenant » que se construit pour notre enseignante la connaissance grammaticale. Il ne lui semble pas indiqué qu'il faille d'abord faire de la grammaire pour comprendre une phrase, savoir ce qu'est un sujet, verbe, complément pour pouvoir lire une phrase et une autre et puis comprendre un ensemble de phrases. Elle défend une « lecture experte », une procédure qui interroge la grammaticalité d'un texte au fil des nécessités de sa lecture. Maîtresse-formatrice, en outre, notre maîtresse d'école nous explique : « en lecture experte, on a un texte et au lieu de poser la question bête « de quelle couleur est le vélo d'Arthur ? », on essaie de trouver comment l'auteur a fait pour faire passer telle idée ou pour nous suggérer la peur, et là, tu retrouves plein d'indices grammaticaux, de ponctuations, de mise en page, de caractères... qui vont beaucoup plus loin. Et là ; tu fais de la grammaire quand tu fais ça, quand tu reprends, pourquoi il a utilisé tel substitut pour... tu vois. » C'est donc le texte qui appelle la grammaire, non pas la grammaire qui appelle un texte ou des phrases supports.

Lorsque l'enseignante nous évoque, cela dit, la grammaire, celle-ci semble plutôt orientée vers l'orthographe : « le principal, c'est que le gamin, il soit capable de t'écrire un texte avec le moins de fautes d'orthographe possible, avec des phrases construites où il sait ce qu'il a envie de dire et qu'il a pas trop de mal à l'écrire. Ce n'est pas qu'il encadre le verbe en rouge, le sujet en vert ; et le...

Notre maîtresse de grammaire privilégie un enseignement fondé sur le sens, l'intelligence et la réflexion, le raisonnement ; à l'opposé d'un apprentissage d'après la systématisation, l'apprentissage par cœur.

*« Il faut que ça soit au service de quelque chose, pas que ce soit parachuté, aujourd'hui on va faire une leçon sur, sur le verbe ou sur...
(pour) devenir de vrais lecteurs et pour devenir de vrais écrivains ».*

-Marie-Josée parle au cours préparatoire d'un éveil à la grammaire, « ils n'ont pas un terrain vierge, ils n'arrivent pas vierge complètement. Et tu leur apprends pas, euh, tu ne fais qu'émerger des choses qui existent déjà » nous explique-t-elle. Alors c'est vrai qu'il faut aller les chercher plus ou moins loin. Euh, il faut le faire, euh, plusieurs fois mais euh je pense que oui, tu fais remonter à la surface des choses qu'ils, tu sais un peu comme M. Jourdan qui faisait de la prose sans le savoir, des choses qu'ils connaissent mieux sur lesquels il ne m'est pas de nom. Puisqu'il l'utilise tout le temps dans la, dans leur parler. Dans la langue parlée il l'utilise tout le temps. Et il le font sans aucun problème, ils le font sans se poser des questions. Alors c'est peut-être là que les choses deviennent difficiles, à partir du moment où sur quelque chose qu'ils utilisent tous les jours, puis commença leur dire : ah mais pourquoi au fait ? » Cela oblige les élèves à prendre une forme de recul qui peut être difficile : « Oui, parce que peut-être qu'ils ne sont pas assez mûrs, parce qu'ils sont très jeunes. Ils ne sont pas assez mûrs, ils ont pas accumulé assez de mémoire, assez d'expériences... » La prise de distance est une question de maturité : « Oui, ou de maturité ou d'entraînement. Et euh si tu les entraînes souvent, euh, ils arriveront à comprendre et émettre les règles par eux-mêmes. Mais si tu leur plaques les choses comme ça, euh, ils vont le faire pour te faire plaisir. Mais au niveau de la mémoire, ça ne sera pas gravé. C'est un peu un travail de Pénélope en fait, au niveau du CP l'enseignement. »

Notre enseignante nous explique : « Je ne peux pas, oui je peux faire piéger et je ne peux pas rentrer dans des notions qu'ils sont en train d'effleurer et je ne peux pas leur faire un cours de grammaire, ce n'est pas possible. Déjà que là, je commence à leur dire, ben ça, ça s'appelle de la grammaire. Et puis euh, en fin d'année, je leur explique la grammaire, c'est une partie du français qui va s'occuper de leur apprendre telle et telle chose. Et un petit enfant m'a posé la question : à quoi sert la grammaire ? Comme la notion de verbe, euh, je leur apprends mais je leur, on en parle, on ne fait qu'en parler. Alors c'est vrai que ça les frustre un petit peu parce qu'ils ont envie de savoir. Et comme en même temps il y a d'autre notion qui sont beaucoup plus importante en CP et que ça peut faire tout un petit mélange dans la tête, je préfère des fois réduire les réponses, réduire un peu leur horizon au niveau de la connaissance pour l'orienter plus vers le CP. »

La maîtresse de cours préparatoire justifie on line sa démarche, explique finalement là où elle veut les emmener. Elle est dans l'explicitation de la séquence en disant « c'est quelque chose que vous allez vraiment étudier au ce1, là où on est dans les fondations, etc... » Une image beaucoup utilisée : « C'est la maison à construire ». Il paraît important pour la maîtresse que les enfants soient projetés dans l'avenir : « J'ai besoin qu'il prenne conscience que euh, ben y'a moi et puis que bientôt, il y aura plus moi, il y aura quelqu'un d'autre qui va les accompagner, aussi qui va les suivre, euh, comme à partir du mois de... »

L'enseignante explicite : « Vous allez entendre le mot grammaire. Comme là, lorsqu'on a commencé à faire certains sons, j'ai dit écouter, vous aller me dire maîtresse comment je sais si j'écris poisson avec le deux s, le c cédille ou le c, je dis attention, ça, ce n'est plus une question de son, c'est une question d'orthographe. Et là, l'orthographe on en parle maintenant, mais vous allez réellement l'apprendre en CE1. Ça fait partie d'une matière qui s'appelle l'orthographe. Ce n'est plus la lecture. Donc je leur apprends un tout petit peu du français, c'est pour ça que c'est vrai que c'est très difficile à jongler : qu'est-ce qu'on fait en CP ? Du français ? Non, on fait la lecture. On amorce vers l'orthographe, mais quand ? On amorce vers la grammaire, mais quand ? On amorce la conjugaison, mais quand ? La conjugaison, je l'ai commencée très tôt, euh avec le premier texte de pic le hérisson, c'est « je cherche, tu cherches, nous cherchons, ils cherchent », la fin est différente, pourquoi ? Alors ils savent que quand je dis nous, c'est « ons » a la fin. Tu cherches, ils n'ont pas très bien compris pourquoi on mettait le s. Je n'ai pas essayé de leur expliquer parce qu'il y a le s du pluriel qui va venir

parasiter. Euh, on a essayé d'expliquer le x au pluriel mais que dans le son « eau ». Pas dans « ou » parce que on a eu des textes « oiseaux » souvent au pluriel, « manteaux » au pluriel, enfin les choses comme ça. Donc il fallait... euh... »

Toutefois, la maîtresse emploie le mot « barbare » dans ses explications : « j'emploie le mot barbare parce que, pour moi à ce moment là, je trouve que c'est barbare. Je trouve que c'est pour eux, ils sont petits, je.. Ben oui singulier c'est dur qu'est-ce que ça veut dire singulier ? (...) Moi ça me paraît, alors je transpose, ça me paraît barbare d'utiliser ces mots en CP. Je n'ai pas l'habitude de les utiliser, euh, un peu barbare de barbarisme, je n'ai pas l'habitude de les utiliser, c'est un comme une langue étrangère... qui viendrait là, que je suis obligée de mettre pour qualifier des choses et comme je ne peux pas aller plus loin dans ce que je vais qualifier, je suis un petit peu embêtée..

Il est des mots, explique la maîtresse en autoconfrontation, qu'elle utilise mais qu'elle ne va pas aller jusqu'au bout de son utilisation, ni de son explication sauf si jamais on trouve un mot qui est acceptable pour le CP. Il est des mots trop difficiles ou abstrait qu'elle a du mal à employer le prendre pour le CP, de plus fin avril (époque du tournage du film de classe) car les élèves ne sont pas prêts à l'entendre. Ce qui reflète plus sa représentation personnelle de la grammaire exigeante en maturité des élèves pour la faculté d'abstraction qu'elle exige d'eux. « J'en parle vraiment au mois de juin, je commence à l'expliquer au mois de juin... » La grammaire est une sensibilisation, un éveil à la langue pratiquée en lecture, une valeur ajoutée au CP en juin, en fin d'année scolaire qui vaut beaucoup pour la maturation des jeunes élèves. Pour conclure, elle nous confie : « Ah personnellement je n'aime pas la grammaire », ce qui tranche relativement au protocole de sa classe qui montre son souci d'amener les élèves à questionner la langue, mais travailler la langue, l'observer pour tirer quelque chose n'est pas faire de la grammaire, au sens traditionnel du mot, peut-être.

« Un éveil à la grammaire, ils ont pas un terrain vierge, ils n'arrivent pas vierge complètement. Et tu ne leur apprends pas, euh, tu ne fais qu'émerger des choses qui existent déjà. »

-Les représentations personnelles sur la grammaire de **Didier**, maître de CP se sont repositionnées grâce à des rencontres et des lectures en son début de carrière : « Au départ pour moi la grammaire je devais enseigner uniquement, euh, plaqué parce que je m'étais dit, voilà il n'y a pas d'autre façon de l'enseigner. Et en lisant son mémoire, je me suis rendu compte qu'on pouvait faire cela autrement que plaqué. » Il ajoute : « Par exemple pour le verbe, elle avait proposé donc un affichage avec plusieurs formes, enfin le verbe dans différentes phrases avec plusieurs formes : infinitif, participe présent, tout ça. Et à partir de là, les enfants faisaient des comparaisons, on dit : voilà ça se présente comme ça, il y a ces différences la entre eux, le verbe, enfin les différences entre les verbes. Voilà, donc tu vois, des enfants étaient vraiment acteurs de leur apprentissage. » Les enfants étaient donc en position de chercheurs. « En fait, elle a appliqué la démarche scientifique à sa démarche d'apprentissage pour la grammaire, en faisant observation, on déduit, tu trouves des hypothèses, en formant des hypothèses et après on conclut avec la règle. Donc, elle allait complètement à contre-courant de ce qui se faisait avant avec la règle, exos d'application. Mais ce qui est bien, c'est que dans son mémoire elle n'a pas nié l'importance en fin d'apprentissage d'une automatisation avec des exercices bête et méchants style « BLED pour systématiser, pour automatiser, voilà mais à la fin. Une fois que la règle a été bien construite par les enfants. » Laquelle est d'autant mieux construite nous explique t-il qu'ils l'ont découverte, qu'ils ont vu l'intérêt.

Cette découverte contribua à modifier les représentations personnelles de l'enseignement de la grammaire de notre maître : « ça avait commencé déjà avec le bouquin d'Orsenna sur « la grammaire est une chanson douce » » L'année dernière, en CE1, notre enseignant se souvient que « c'est quelque chose qui m'avait gêné, avant de l'enseigner je m'étais dit, bon, c'est horriblement chiant à enseigner, comment faire différemment ? Et l'année dernière, je m'étais dit bon je ferai ça comme ça, je ferai, je trouverai une méthode différente. Et je l'ai pas trouvé, donc j'ai utilisé comme une méthode de lecture « L'île aux mots », donc c'est quand même pas, c'est pas le « bled », mais c'est pas non plus complètement révolutionnaire. Mais c'était pareil, ça rejoint ce que ma collègue a fait, mais c'est pas, j'ai pas trouvé encore pour la grammaire quelque chose de vraiment super pertinent. Donc ça va avec elle, on discute (...) pour essayer de s'enrichir par rapport à ça, c'est vrai que la grammaire pour beaucoup de gens tu demandes comment ils ont vécu ça, bon... ça pose problème. Moi je te dis honnêtement je n'ai pas eu de problème parce que j'étais bon en grammaire ça allait, parce que j'étais très scolaire, pas plus intelligent que les autres mais très scolaire... » Son vécu personnel de la grammaire est positif : « On m'avait dit la règle c'est ça, ok tu l'apprends par cœur, je l'apprends par cœur, il fallait l'appliquer, je l'applique hein... (...) J'aime bien ce qui est grammatical, orthographe, tout ce qui est jeu, les dictées, j'apprécie assez oui. » Notre maître de CP pense que « c'est une gymnastique de l'esprit, c'est un peu comme les mathématiques ». Il complète : « ça sert à se structurer, c'est un code, ça sert à se structurer. Respecter des règles, les règles de grammaire. Les règles de vie, on est un peu dans la même idée. Ça sert à communiquer, on peut se faire mal comprendre si on fait des erreurs syntaxiques. Si on lit une lettre et que le pluriel n'est pas bien placé, on ne sait plus qui est le sujet, qui est le verbe.. Donc il y a des quiproquos. Voilà, c'est pour la communication. » En conclusion, la grammaire est indispensable pour communiquer et en même temps c'est une gymnastique de l'esprit, c'est structurant.

*« Ca sert à se structurer, c'est un code, ça sert à se structurer.
Respecter des règles, les règles de grammaire... »*

Les représentations grammaticales des enseignants de cours élémentaires

Les enseignants du cours élémentaire conçoivent en général que l'enseignement grammatical est souvent trop précoce, que leurs élèves de CE1 et de CE2 qui ont entre 7 et 9 ans n'ont pas la maturité suffisante pour se pencher de manière objective sur leur langue, prendre une distance afin d'en distinguer les propriétés. Certains ne souhaitent pas aller trop loin dans leur didactique grammaticale qu'ils envisagent plutôt comme une approche, remettant aux prochaines classes supérieures le soin d'aller plus loin qu'une simple identification. Ils utilisent une forme d'étiquetage avec des artefacts plus moins bien « bricolé », plus ou moins sémantiques, parfois tirant vers une forme énonciative (qui est déjà un moyen de « secondarisation » de la langue), rarement vers une approche syntaxique de l'objet langue. L'implicite grammatical façonne ces enseignements et prépare les élèves à de futures études formelles, à une objectivation de la langue.

Enseignants et niveau de classe	Conceptions	Actions caractéristiques observées
Marielle, CE1	Grammaire juridique, « ce sont les règles », conceptualisation grammaticale progressive, par paliers...	Approche mixte (bottom up et top down)
Evelyne, CE1	Grammaire implicite, à paliers provisoires, élèves pas assez mature : ne pas aller trop loin, approche de l'étude de langue par observations/ analogies...	Approche par segmentation/identification sans métalangue, mais avec systématisation relative...
Pascale, CE1	Grammaire formalisation avec des mots, quelque chose qu'on possède déjà... Rapport positif à la grammaire, représentation instrumentale : outil pour écrire comme il faut, perspective normalisante...	Approche didactique ludique
Virginie, CE2	Grammaire pour mieux comprendre les textes, évoluer dans son langage... Rapport positif à la grammaire Elèves pas mûrs au CE2 pour la grammaire	
Annabel, CE2	Grammaire pour la production d'écrit, ne voit pas l'utilité grammaticale, mais la pratique avec rigueur et aspects linguistiques...	
Juliette, CE2	Rapport négatif à la grammaire, « les notions ne rentrent que par imprégnation », grammaire pour maîtriser le langage... importance de la norme orthographique, faire de la grammaire sans des règles pas pertinentes...	
Cécile, CE1/CE2	Conception négative, rébarbative Approche par exploration grammaticale, travail sur le savoir implicite de la langue. Grammaire aide pour comprendre le sens caché des textes et écrire correctement... Elèves pas assez mûre...	Approche ludique et littéraire

Extraits d'entretien d'autoconfrontation :

-**Pascale** semble proche d'une grammaire plutôt traditionnelle malgré une approche didactique ludique qui paraît convenir au jeune âge de ses élèves de CE1. Elle fut enseignée

comme cela et reproduit un enseignement similaire qui a bien fonctionné pour elle. Il nous apparaît alors que la stratégie personnelle d'enseignement grammatical est fortement influencé par une ancienne expérience écolière de la grammaire qui se réactualise en positif ou négatif à l'âge du maître de grammaire, en conformité ou en réaction. Nous voyons que notre enseignante P. (ce1) possède un rapport positif à la grammaire. Elle nous confie en entretien : « J'ai toujours beaucoup aimé ça. Je me suis toujours éclaté à faire des analyses de phrase. Ce genre de choses, y compris très très compliqués. J'ai des souvenirs émus de mes exercices en sixième ». Sa représentation de la grammaire est instrumentale : « C'est un outil qui peut aider à faire des textes plus compréhensibles pour celui pour qui on écrit. Mais malheureusement, si on n'a pas une grande intuition de la langue française, la grammaire, ça sert pas à grand chose. » Dans une perspective normalisante, elle confie : « c'est surtout que pour moi, la grammaire est un outil pour écrire comme il faut ». Notre professeur des écoles définit l'intuition comme la faculté d'avoir le sens de ce qu'on va lire ou écrire : « si on a pas le sens de ce qu'on va lire ou de ce qu'on va écrire, la grammaire ne sera pas un outil. Ça ne sera pas utilisable si je n'ai pas le sens derrière. C'est ce que j'appelle l'intuition. » Elle pose ainsi la sémantique éprouvée et comprise comme préalable à l'objectivation du langage. Du coup, Pascale pense la grammaire comme un enseignement qui consiste à donner des outils « pour arriver à avoir des futurs adultes capables de produire un écrit ou de décrypter un écrit, parce que quand on est bloqué par le sens, on peut encore faire appel à l'aspect grammatical pour mieux comprendre une phrase. »

Elle développe ensuite la finalité suivante : « C'est que la grammaire pour moi, c'est formaliser avec des mots quelque chose qu'on maîtrise déjà. »

La facilité du travail en langue écrite induit des facilités en grammaire, des difficultés en langue écrite produisant à l'inverse une orthographe problématique. L'apprentissage de l'orthographe lui semble un mystère : « Moi, j'étais excellente en orthographe. Je sais pas dire pourquoi. Et je ne sais pas apprendre à mes élèves à être excellent orthographe ; je leur apprends des règles, des machins, des recettes de cuisine, mais... »

La maîtresse d'école se positionne de manière quelque peu différente des préconisations ministérielles qui valorisent une simple observation réfléchie de la langue en faisant référence à sa propre scolarité : « Moi, je suis un peu à l'ancienne mode parce que moi j'ai appris comme ça. Je veux dire que ça m'a rendu service, ça m'a aidé à fonctionner comme il faut. (...) Ma réaction est de dire que l'orthographe, la grammaire, la conjugaison sont des outils nécessaires. Or, si on prend pas le temps de les bâtir ces outils, même l'observation réfléchie, n'est plus réfléchie du tout. Ça sert à rien d'observer pour observer. Donc il faut quand même un minimum (de temps). C'est vrai que les collègues du cycle 3 essayent de faire comprendre des notions un peu plus ardues et que même le nom commun, ils ne savent pas ce que c'est, ça va bloquer forcément un moment donné ». La maîtresse s'oppose à l'injonction ministérielle qui limite la nouvelle observation réfléchie de la langue à deux heures par semaine.

Elle ajoute la nécessaire fréquentation de l'école maternelle qui fait bénéficier les enfants d'interaction langagière utile pour leur avenir : « Justement, dans ce genre de leçons la, on voit ressortir les enfants qui ont fréquenté assidûment la maternelle, parce que les enfants qui fréquentent assidûment la maternelle ont un langage oral très structuré avec du vocabulaire. Et les enfants qui, par exemple, sont restés dans les jupes de maman jusqu'à deux ou trois ans ou quatre ans, on le sent tout à fait parce qu'ils ont un vocabulaire beaucoup plus pauvre, un langage moins riche et moins structuré malheureusement... » Elle ajoute se servir de ces premières fréquentations langagières via l'école : « Et moi, je sais que je m'appuie beaucoup dessus. Parce que malheureusement pour arriver à leur faire intégrer certain choses, s'ils n'ont pas un minimum déjà (de connaissance implicite de la langue française), ça, moi je dis (avoir ça) dans l'oreille, enfin en tête, là, je suis perdue. Si je n'ai pas ce support, j'ai du mal... » Elle se représente impuissante si l'élève ne possède pas déjà un certain nombre de pré-requis

langagiers dus à une habitude conversationnelle acquise dès le premier âge et facilitée par l'école maternelle. Il faut selon elle une base de connaissance opératoire du langage. La grammaire vient après puisqu'elle est le développement d'un modèle cognitif sur un modèle opératif, si ce dernier manque, la visée cognitive lui semble compromise.

L'enseignante reconnaît en ces mots l'utilité de la grammaire : « c'est utile mais ce n'est pas une fin en soi ! C'est un outil pour écrire. »

-**Juliette** a développé, en revanche, nous semble-t-il, un modèle enseignant en réaction avec son propre vécu scolaire. « Je voudrais arrêter là, un moment je dis « déterminant pluriel », à aucun moment je n'ai fait un cours sur qu'est-ce que c'est un déterminant, sauf que dans mon vocabulaire courant à moi, tous les jours on parle de grammaire, si le déterminant est pluriel, alors le sujet est pluriel et l'adjectifs aussi. Et donc, j'ai l'impression que les notions de grammaire elles ne peuvent rentrer que par imprégnation. » Notre enseignante, qui doute beaucoup au sujet de sa pratique enseignante de la grammaire, ne s'imagine pas « en tort par rapport à l'institution et au programme de grammaire ». Elle nous explique : « Moi de la grammaire j'en fais tout le temps. J'en fais en histoire, j'en fais en mathématiques. Je suis d'une rigueur absolue en ce qui concerne l'orthographe, des fautes d'orthographe en maths. » Elle affirme une grande rigueur sans aucune tolérance devant une orthographe fautive. Elle définit la grammaire de manière opératoire, s'opposant ainsi à une grammaire décrochée de la pratique langagière : « A ce moment là de l'année, c'était pas mal de formaliser, mais en même temps, je crois que c'est une pratique quotidienne de la grammaire qui peut arriver en faire un vrai outil de maîtrise de la langue plutôt qu'à savoir détaché, la grammaire en elle. Non, ça sert à rien la grammaire en soi. La grammaire en soi, c'est pour maîtriser la langue, c'est pas pour faire de la grammaire qu'on fait la grammaire. C'est pour la langue, c'est en vue de la maîtrise de la langue. » Elle conclue : « Moi je crois que la norme orthographique ,elle permet de balayer tout le champ de la grammaire. »

Notre enseignante explicite son rapport à la grammaire dans la narration de son parcours scolaire supérieure : « J'ai toujours eu une excellente maîtrise de la langue française parce que ma mère m'a toujours repris et imposé un langage correct (...) j'ai eu une norme grammaticale très stricte de la part de ma mère et euh à l'école, la grammaire j'ai jamais très bien compris. » Elle affirme sans ambages son rejet de la discipline scolaire : « J'avoue que je voue à la grammaire une espèce de mépris absolu comme si c'était un savoir inventé par les profs pour expliquer des trucs inexplicables parce qu'elle est truffée d'exception cette maudite grammaire. » Une vision pas très éloignée de certains spécialistes qui ont regretté la dérive grammaticale vers la normalisation orthographique (à visée politique d'homogénéisation linguistique dans la France de la fin du 19^{ème} siècle) au détriment des principes systémiques et syntaxiques que la maîtresse paraît ignorer. Elle explicite son positionnement comme suit : « Il me semble avoir lu un texte il y a de nombreuses années qui disaient que la grammaire avait été inventée par les instits, la terminologie grammaticale avait été inventée par les profs et c'est vrai que moi j'ai plus envie de travailler sur la maîtrise orale de la langue, c'est-à-dire qu'un enfant sache parler pour savoir écrire plutôt que sur cette explicitation de la langue, ce décorticage de la langue qui me semble pas du tous opérationnels ni opératoires pour en apprendre plus. » Elle privilégie l'oral dans un souci d'accès à une position sociale favorable pour l'apprenant : « Tant qu'on parle faux c'est pas la grammaire qui va aider à corriger un langage oral maladroit, et j'avoue que tant que la maman de mon élève Dira : ouais c'est la sœur à mon père qu'il l'a dit, ben moi, j'aurais beau dire que grammaticalement, il faut dire la sœur de mon père, c'est complètement vain. Voilà. Et le problème c'est que, c'est qu'à mon

avis c'est le langage oral qui permet la réussite sociale, c'est le langage oral qui permet d'avoir des concours, c'est le langage oral qui permet de devenir instit et euh on le travaille pas assez. » L'écrit semble subalterne pour notre praticienne qui rétorque : « Peut-être pas subalterne, mais qui est grandement aidé par une pratique oral correcte quoi. (...) Tu comprends, quand, moi la mon fils il dit : aïe, je me fais mal, je me fais mal. Moi je le corrige, je dis : je me suis fait mal. Si on le corrige pas, et ben jamais il ne pourra l'apprendre par coeur, c'est en apprenant, tu comprends il y a un apprentissage par imprégnation de la langue écrite par l'oral. » L'apprentissage de la langue se traduit pour notre maîtresse comme du compagnonnage. « L'oral il est, l'écrit, il est pénétré d'oral. (...) Je m'oriente vraiment sur une pratique très intense de l'enseignement de l'oral si tenté qu'on puisse enseigner l'oral. Notamment par les ateliers philo, le quoi de neuf, et voilà. »

La grammaire s'apprend donc pour Juliette par imprégnation, implicitement. Comme un rebond de temps en temps, ce qui vient à la surface : « La constatation des règles, par exemple qu'à l'intérieur du groupe nominal que le nom (le déterminant ?) va s'accorder avec le sujet (le nom ?), ça me semble une règle qui n'a pas besoin d'être explicitée en tant que règle, quoi, c'est comme ça, on le voit partout, et sur ton cahier, dans le titre il faut écrire les groupes au pluriel et c'est vrai que je ne vois pas bien l'intérêt d'écrire et de souligner en rouge le déterminant dans un groupe nominal, le déterminant s'accorde avec le nom. Je... Cette règle là, elle ne me dit rien. Tu comprends ? Elle ne les aide pas, je trouve. Elle est beaucoup trop abstraite. C'est une complexification alors que l'application elle-même de la grammaire, elle est suffisante sans ces règles qui, à mon avis, ne sont pas très pertinentes. Je veux dire, c'est abstraction, de dire que les noms, le groupe nominaux, justement la notion de tout ça, pouh... » Notre maîtresse de grammaire en récuse la forte abstraction, une formalisation de la langue qui lui me semble « vaine » et « pas opératoire ». Elle explique finalement : « Et j'avoue que ça doit venir de mon histoire à moi qui méprisais le français jusqu'à faire une maîtrise de français sans rien comprendre de la grammaire. Rien, je ne comprends rien à la grammaire vraiment, je trouve ça d'une complexité innommable. Alors que je sais ce que c'est qu'un adverbe mais de le savoir ça m'aide pas du tout à parler mieux ni à écrire mieux, pas du tout. Ça m'handicape quoi. (...) Moi j'ai échoué dans la grammaire. Tout en réussissant dans le français. Du coup mon enseignement de français se passe de grammaire allègrement. » Du coup, il semble bien qu'on enseigne avec ce que l'on est : son expérience, son passé, sa biographie, son propre vécu scolaire relatif à la matière d'enseignement. Et même avec les confusions qu'on peut effectuer : appliquer la grammaire sans ses règles (?).

*« Moi je crois que la norme orthographique,
elle permet de balayer tout le champ de la grammaire. »*

-D'après Marielle, la grammaire représente « toute la compréhension de la langue ». Elle ajoute : « C'est les règles d'accord. Et je vais plus loin... pour moi c'est important parce qu'en fait, moi quand j'ai compris ça, après j'ai réussi à écrire sans trop faire de fautes, en faite (...) Apprendre les règles d'accord pour moi ça sert à rien. Il faut comprendre pour quelle raison en fait. Et moi, en tant qu'enfant, ça je ne l'avais pas compris. Et quand j'ai eu compris tout ça, après ça m'a été plus facile. (...) Pour moi c'est le BABA, quand tu as compris tout ça, après tu peux écrire. » Ainsi, la maîtresse de grammaire enseigne sous influence de son propre passé scolaire, de son parcours cognitif pour en « didactiser » semble-t-il quelque chose. Concernant les nouveaux programmes, elle commence à se repositionner tout en les approuvant : « les nouveaux textes disent qu'il faut partir du texte pour arriver à la grammaire.

Voilà. Mais moi c'est quelque chose que j'ai pas encore senti, ça. Alors je me dis qu'il faut que je le fasse parce que là, je n'applique pas ce qu'on me demande d'appliquer en fait. Je ne pars pas du texte pour aller vers la grammaire, je fais l'inverse. Je pars de la grammaire pour aller vers le texte. » Suite à ces autocritiques, elle nous explicite ainsi les raisons profondes de sa pratique grammaticale que vous avons observée : « Je me dis qu'en fait on ne peut pas construire un pavillon sans fondations. Et les fondations, ce sont bien les notions de base en fait et si ces notions là ils ne les ont pas, alors je ne vois pas comment on peut construire cette maison. » Ainsi, « sa grammaire » est un ouvrage qui se fait par paliers, quitte peut-être à affiner ultérieurement la conceptualisation, inférons-nous.

« Je me dis qu'en fait on ne peut pas construire un pavillon sans fondations. Et les fondations, ce sont bien les notions de base en fait et si ces notions là ils ne les ont pas, alors je ne vois pas comment on peut construire cette maison. »

-Avec Evelyne, il y a une grande influence dans la pratique d'enseignement grammatical des représentations personnelles de la praticienne sur la grammaire et son apprentissage. L'enseignante nous livre les remarques suivantes : « la grammaire, on ne se rend pas compte de la difficulté, de ce que ça peut être très difficile pour un enfant de 7 ans. » Elle s'interroge : « Qu'est-ce que ça veut dire pour un enfant de 7 ans? Chaque année, quand je regarde les programmes, je me dis comment je vais faire ? C'est une notion vraiment, comment dire, c'est tellement abstrait. » Devant cette haute abstraction « critique », l'enseignante ajoute : « Si ce n'est pas relié à un projet d'écriture, faire de la grammaire pour de la grammaire, ça n'a aucun intérêt. » Du coup, elle se réfère aux nouvelles instructions de 2002 : « D'ailleurs, dans les textes, les dernières instructions officielles, ils ne parlent plus de grammaire. Tout ça, c'est lié dans l'expression écrite. Alors que pour le cycle 3, c'est très... tu as étude dirigé de la langue, ils appellent ça grammaire. Alors que nous, euh, c'est plutôt, c'est pas vraiment écrit, il faut faire de la grammaire pour montrer aux enfants quand il y a pluriel, il faut mettre un S. Quand il y a un nom, il faut mettre -nt au verbe, etc. Donc tu es bien obligé de leur apporter des notions comme ça mais c'est extrêmement, c'est très abstrait. » Face à cette difficulté d'abstraction grammaticale, elle ajoute : « Je pense que ça dépend en comment c'est fait. Maintenant, je réduis mes prétentions en me disant : si ils ont compris qu'il y a un sujet et que le sujet détermine l'écriture du verbe, j'aurais été au bout de ma mission. S'ils ont compris que quand il y a plusieurs objets, plusieurs choses, plusieurs animaux, on met un S. ou un X., eh bien c'est bien. C'est tout. Il faut pas aller chercher midi à 14 h, ça sert à rien, ça sera repris jusqu'en troisième. Il ne faut pas non plus essayer de leur faire du bourrage de crâne. »

L'enseignante remet à plus tard l'explicitation grammaticale, vraisemblablement la conceptualisation. Elle se contente d'une première approche des mécanismes linguistiques fondés sur l'orthographe, elle explique : « Si les enfants mettent un S., c'est bien, il a compris qu'il y en a plusieurs, il l'a intégré au niveau de l'écriture, l'orthographe.(...) Elle ajoute : « J'appelle ça de la grammaire, parce que ça sera employé au CE2, il faut appeler les choses par leur nom et puis quand on travaille sur les verbes, ça s'appelle de la conjugaison. On conjugue, conjuguez, c'est écrire le verbe, tout ça, je leur dis, infinitif, c'est le nom de famille du verbe. Et puis on a imagé. Dans la famille, il y a papa, maman... (...) et après on a toutes les déclinaisons, donc à chaque fois, en effet d'imager nos propos. » C'est ainsi que le développement de quelques artefacts ou paliers provisoires de conceptualisation provisoire fonde une grammaire de type implicite, dont notre praticienne nous semble une juste représentante.

Elle définit en définitive la finalité de sa pratique en ces termes : « C'est en ce sens que ça marche, ça sert la grammaire. Mais sinon ça n'a pas d'intérêt de faire de la grammaire pour la grammaire. Par contre, leur montrer que la grammaire, c'est important de savoir qu'ils sont plusieurs parce qu'il faut mettre une terminaison -nt, ça modifie l'écriture des mots... (...) je crois qu'il ne faut pas aller au-delà. » Elle justifie sa position au regard de la prescription : « D'ailleurs dans les instructions officielles, il y a beaucoup de choses qui ont été retirées. On les a expurgés beaucoup au niveau du cycle deux, du ce1. » Elle reprend : « C'est une approche de l'étude de la langue, comment la langue et les construites... La grammaire, c'est parler correctement, utiliser des mots quand il faut, à bon escient avec les bons accords dans l'emploi des temps. » Elle confie enfin ses remarques et doutes : « Les petits sont capables d'entrer dans la grammaire par ce genre de biais, par leurs observations puis les analogies qu'on peut faire (...) mais je ne sais pas si les petits d'enfants se rendent compte vraiment quand tu leur racontes un conte, qu'un conte est très souvent à l'imparfait ou au passé simple. »

Notre enseignante signifie que l'étude de la structuration de la langue ne va pas de soi pour les jeunes élèves. Par ailleurs, elle regrette les résultats qui montrent que les trois-quarts des enfants ne réussissent pas en grammaire : est-ce parce que c'est trop abstrait, trop difficile pour des enfants de cet âge ? Est-ce que c'est parce que c'est mal enseigné ? Est-ce parce que la grammaire est un savoir d'accès mal aisé ou insuffisamment stabilisé au regard des secousses linguistiques des années 1970 ?

*« Qu'est-ce que ça veut dire pour un enfant de 7 ans? Chaque année, quand je regarde les programmes, je me dis comment je vais faire ?
C'est une notion vraiment, comment dire, c'est tellement abstrait.*

-Pour **Annabelle**, la grammaire est une interrogation. « Je ne suis peut-être pas très au point. Je m'interroge un peu parce que je pense, en effet, en France, il me semble, on a une culture linguistique par rapport à la grammaire pour les natures, les fonctions. On fait de l'analyse grammaticale mais est-ce que ça me sert pour mieux écrire ? Ca je ne suis pas très sûre. » Face à ce constat, elle n'ose prétendre à l'innovation : « En tant qu'enseignante, je ne suis pas là pour innover en pédagogie. J'ai quand même un résultat à fournir et je ne peux pas me permettre de tout révolutionner. Je ne suis pas certaine de l'effet que ça va engendrer. » Elle ajoute : « Je continue à utiliser la grammaire mais j'essaie, chaque fois que j'aborde une notion, de me dire : bon, qu'est-ce que je veux qu'il sache faire ? À quoi ça pourrait leur servir quand ils écrivent ? »

Notre enseignante pense que la grammaire est un ensemble de savoirs à acquérir pour le collègue : « C'est ce que je disais, cette espèce de pression sociale. Je sais qu'il y a des choses à savoir pour plus tard, pour le collège, pour qu'ils aient leurs examens. » Elle aimerait bien somme pouvoir revoir la finalité de l'enseignement grammatical : « Dans le système scolaire, je ne peux pas tout révolutionner moi toute seule. Je n'ai pas le droit. » Mais si tel était le cas, elle s'autoriserait à davantage reconstruire une manière de faire la grammaire, elle ferait produire plus d'écrits à ses élèves. Elle n'est pas persuadée que les enfants aient besoin des aspects linguistiques de la grammaire. « Je vois pas trop à quoi ça peut servir en fait. »

Elle n'imagine pas non plus que la grammaire puisse participer au développement de l'élève : « C'est plus les mathématiques qui jouent ce rôle là, des entraînements logiques, de la réflexion, de l'abstraction... C'est peu la grammaire. » Notre enseignante semble avoir une entrée plus scientifique de l'enseignement. Du moins, un état d'esprit proche de la logique scientifique. Car elle ne se revendique pas comme scientifique. Les choses sont toujours très bien construites et structurées : « J'essaie de donner des repères aux enfants quand j'essaie de

les rendre acteurs de leurs apprentissages. C'est ça. C'est leur donner des repères, et structurer. C'est vrai, j'aborde pas ça sur le côté littéraire... » Même son enseignement grammatical, dont elle doute de l'utilité, présente un fort déterminisme linguistique avec l'emploi d'une métalangue avisée. C'est une grammaire au service de la production d'écrit qu'elle pratique, in fine. Sa séquence s'appuie sur un projet de rédaction de fiche utile pour la pratique de l'écriture.

*On fait de l'analyse grammaticale mais est-ce que ça me sert pour mieux écrire ?
Ca je ne suis pas très sûre*

-Concernant Cécile, ses conceptions de la grammaire sont plutôt négatives. « (Avec) quelque chose comme les adjectifs, c'est pas évident la grammaire. Ca n'a rien de drôle. C'est pas un jeu, c'est rébarbatif, un peu compliqué. » Elle ajoute : « Pendant longtemps, j'ai eu l'impression que la grammaire, ça ne servait strictement à rien. Je me rends compte de plus en plus que ça sert pour comprendre le sens caché des textes, ça aide à écrire correctement. C'est pourquoi, je suis sceptique sur des enfants de cet âge-là. Je me dis que c'est compliqué de leur apprendre à découvrir ce que c'est qu'un verbe, ce que c'est qu'un nom, etc. C'est très, très abstrait pour eux. Et si moi, j'en ai découvert le sens en tant qu'adulte au bout de X. années et encore parce que je lis beaucoup, j'ai du mal à leur montrer un sens à eux dans l'immédiat. » Elle explicite ensuite cette conception en relation avec la pratique de classe : « Je vois que ça a toujours été très compliqué dans mon passé d'institutrice, je dirais à faire ce type d'apprentissage. Peut-être parce que je n'en trouvais pas l'intérêt moi-même. Je n'en sais rien. Et du coup je trouve cela rébarbatif la grammaire. (...) Et je me débrouille pour ne pas faire de la grammaire mais leur donner un bagage qui leur sert, c'est pour ça que je fais ce type de leçons. Un peu plus. Où chacun cherche, chacun amène sa pierre. (...) ça n'apporte aucun sens, dire faire de la grammaire, ça n'illustre rien... » La maîtresse fait donc le choix d'une « exploration grammaticale » car « on est bien obligé de mettre des bases de toute façon, mais justement ça paraît tellement loin de ce que ça leur servira (...), quoique je suis pas complètement persuadé qu'il faille le faire de cet âge-là ».

Elle pense que la grammaire n'illustre rien, certes : « ça sert à comprendre la langue française dans son écrit et c'est là aussi justement où je trouve que c'est un peu compliqué pour des enfants de cet âge-là qui sont beaucoup plus sur l'oral. Je pense vraiment qu'on est là dans l'antichambre. On est bien obligé de mettre des bases de toute façon sinon, mais justement ça paraît tellement loin de ce qui leur servira après... » Cela dit la maîtresse pense que ça sert à quelque chose de faire de la grammaire à l'école : « Je suis pas à l'origine des programmes parce que si, il faut bien mettre des bases. Mais quoique je ne suis pas complètement persuadé qu'il faille le faire à cet âge-là. » Elle complète : « Dans l'idéal, moi je le ferai écrire le plus possible, je partirai de leurs écrits. Mais il faudrait qu'il y ait beaucoup moins d'élèves pour que je puisse décortiquer avec eux leurs écrits et leur montrer là, pointer effectivement, il te manque un verbe pour comprendre la phrase, tes verbes si tu veux vraiment que l'histoire soit au passé il faut qu'ils soient au passé pour telle ou telle raison. C'est ça, j'essaye de faire. Mais, en grand groupe, je ne peux passer devant 23 élèves et faire tout ça parce que matériellement on n'a pas le temps ». Donc on fait des regroupements comme ça ; j'essaye d'aller, de tendre vers cela. Mais c'est aussi qu'il y a les sacro-saints programmes qui m'oblige à ce que mes élèves en sortant de la classe sache ce qu'est un verbe, un imparfait etc. alors que je suis pas convaincu de l'utilité. » Notre enseignante part du principe que les élèves possèdent déjà une langue et tente donc de les faire travailler sur ce qu'ils savent déjà exprimer.

C'est très, très abstrait pour eux. Et si moi, j'en ai découvert le sens en tant qu'adulte au bout de X. années et encore parce que je lis beaucoup, j'ai du mal à leur montrer un sens à eux dans l'immédiat

-Pour Virginie, les phrases, supports à l'étude grammaticale, sont issues d'un texte de lecture, au moment de la découverte de la notion, « pour donner du sens à cette nouvelle notion ». Elle ajoute : « ça me paraît plus clair si on étudie le texte dans lequel on est en train de travailler en lecture que si on prend une phrase comme ça. » Elle justifie sa procédure par son expérience : « Et puis, ça ne vient des petites classes, c'est que en CP et même en CE1, parce que il y en a qui ne savent pas très bien lire, on utilise le texte de lecture, au moins qu'on ait pas la barrière de lire la phrase. On a déjà vu cette phrase en lecture, on sait la déchiffrer et après on pourra travailler dessus. » Notre enseignante note : « Ils peuvent tout à fait rater l'exercice alors qu'il connaissent la règle en quelque sorte. J'ai remarqué ça. Alors je me pose la question quel est le but ? Le but une fois qu'ils ont compris la notion, est-ce que c'est de pouvoir la réutiliser dans n'importe quelle condition, à leur âge en CE2 ? Ou est-ce que finalement il vaut mieux se dire, ils la verront de façon plus compliquée, comment dire, dans des phrases plus complexes l'année d'après. Je suis souvent en train de me poser cette question. ». La maîtresse explique les difficultés que lui pose la grammaire : « Tous les ans, on a l'impression de refaire quelque chose qu'ils savent déjà. Alors qu'en réalité, non. On le fait de façon plus approfondie. C'est pour ça que j'ai insisté notamment aujourd'hui en disant : oui et ça, c'est vrai. Vous le savez d'ailleurs vous l'avez bien dit- alors que pour aller plus loin dans la notion de déterminant, c'est ça que vous allez apprendre aujourd'hui ».

La maîtresse trouve les connaissances à faire passer en grammaire trop complexe. « Je pense qu'on l'aborde trop tôt. Je pense qu'il faudrait mieux... À mon avis, c'est complètement utopique, en dehors des programmes. Je suis les programmes et tout. Moi, je ne commençais pas la grammaire à cet âge-là Moi je commencerais la grammaire pas avant le CM1. Je pense qu'il faudrait qu'ils maîtrisent beaucoup mieux la lecture, le vocabulaire. Et que c'est essentiel par rapport à la grammaire et la conjugaison. Et que ça viendrait beaucoup plus facilement après. C'est mon sentiment. »

Notre enseignante pense que les enfants ne sont pas assez mûrs pour poursuivre un apprentissage grammatical et prêt en CE2. Il leur manque des savoir-faire de base : bien comprendre, bien lire les textes pense-t-elle. Elle pense que la grammaire est intéressante : « Moi j'aime bien le côté un peu, justement ce que j'essayais de faire passer aujourd'hui, quand ça change de déterminant, le fait que ça change complètement le sens. Je trouve que ça s'apparente un peu à un jeu, en fait. Non, moi je trouve que ça peut avoir un côté ludique. La grammaire pour moi. Quand je lis un livre, par exemple, oui je m'intéresse à la façon dont c'est écrit, la structure de la phrase, etc. Si ça donne un effet comique. Et d'ailleurs, les enfants le remarquent quand je leur fais faire une expression écrite. C'est arrivé, un moment donné de l'année, tous rigolent. »

La grammaire semble permettre de se distancier du texte, c'est ainsi que la maîtresse semble en voir tout l'intérêt. « Moi j'en vois complètement l'intérêt, pour moi personnellement et pour les enfants aussi, de travailler dessus, etc.. Par contre, je trouve que c'est trop tôt de commencer de cette façon là, aussi structurée, en CE1 et même en CE2. On en fait de façon implicite au CP. Mais, ça me paraît un peu tôt. Il faudrait commencer au CM1. Ça suffirait. Voilà, au cours moyen. Et puis avant, par contre, de faire de façon implicite (de la grammaire), plus souvent. Et puis surtout, surtout faire de la lecture et du vocabulaire. »

La grammaire signifie pour l'enseignante : « ça sert à comprendre, à mieux comprendre les textes. Ça participe à faire évoluer dans son langage, dans sa compréhension des textes. »

Alors je me pose la question quel est le but ? Le but une fois qu'ils ont compris la notion, est-ce que c'est de pouvoir la réutiliser dans n'importe quelle condition, à leur âge en CE2 ? Ou est-ce que finalement il vaut mieux se dire, ils la verront de façon plus compliquée, comment dire, dans des phrases plus complexes de l'année d'après.

Les représentations grammaticales des enseignants des cours moyens :

Les enseignants du cours moyen ont généralement une visée explicite de la grammaire, donc une approche épistémique où il s'agit non seulement d'identifier les structures de la phrase mais aussi les propriétés de chacune des structures, grâce à des opérations de manipulations des phrases ou de réécriture comme nous l'avons observé dans les chapitres supérieurs. La grammaire générative et transformationnelle sert souvent, consciemment ou pas, de cadre théorique. Du moins, pouvons-nous, nous y référer dans notre posture de recherche.

Les enseignants de cours moyen s'accordent pour reconnaître dans la grammaire un outil pour exprimer des énoncés, pour écrire des textes.

Enseignants et niveau de classe	Conceptions	Actions caractéristiques observées
Laurence, CM1	Grammaire pour écrire, outil pour écrire, méthode constructiviste	Expansion de phrases et classement grammatical des éléments...
Guillaume, CM1	Grammaire conceptualisée pour mieux s'exprimer, la grammaire est un savoir implicite qui doit être explicité...	Explicitations, petites démarches linguistiques, tâtonnements... recherche de règles...démarche d'analyse de langue
Jean-François, CM1/CM2	Grammaire outil d'observation de la langue, outil de production d'écrits, « ne pas être brimé par des énoncés qu'on ne peut pas dire »...	Méthode de la phrase boule de neige (agréger des parties en un tout, recomposition/décomposition des structures langagières pour substituer et démontrer), analyse de type implicite de la langue,
Fabrice, CM2	Démarche scientifique (observation, hypothèses, vérification, interprétation et conclusion ou règle), grammaire de texte	Observation du texte pour comprendre la phrase et les mots. Manipulations des structures avec suppression, déplacement, substitution...
Jean-Jacques, CM2	Grammaire outil de la langue qui doit d'abord avoir du sens, grammaire-ORL à réinvestir en écrit...	Méthode du texte-curieux à recomposer à la manière de...
Muriel, CM1/CM2	La grammaire est une analyse de pratique, il existe une grammaire implicite	
Fabienne, CM2	Grammaire outil pour s'exprimer dans une langue, apprendre une langue étrangère ; favorable à l'apprentissage d'une métalangue. La grammaire sert à la pensée et à la réflexion	Faire de la grammaire par imprégnation, faire jouer avec les phrases, faire catégoriser, classer les structures et éléments grammaticaux en identifiant des propriétés...
Dominique,	Grammaire pour écrire et	

CM2	construire/structurer des phrases, grammaire juridique (il y a des phrases et on ne peut pas écrire n'importe comment), culture sur la langue pour aborder l'étude des langues étrangères.	
-----	--	--

Extraits d'entretien d'autoconfrontation :

- **Fabrice** définit sa représentation personnelle sur la grammaire de la manière suivante: « je pense que la grammaire c'est à la fois de la rigueur, connaître des choses. » Il ajoute : « C'est des choses, des automatismes, des noms, des mots qu'on emploiera, des précisions à avoir mais ces mots-là, il faut bien sûr savoir ce que ça veut dire. On ne peut pas se permettre de les rentrer comme ça dans la tête. » Notre enseignant trace alors le cheminement cognitif : « Pour savoir ce que ça veut dire, il faut les découvrir. Pour les découvrir, il faut que les élèves les découvrent d'eux-mêmes. Et pour découvrir d'eux-mêmes, ce principe là, c'est d'abord avoir une idée sur la question, ensuite on détruit ces modèles-là. C'est un peu le truc scientifique. On détruit ces modèles-là, on observe, on compare, on farfouille un peu, on voit. Voilà, il y a toujours une virgule, on voit qu'on peut les mettre dans tous les sens et puis on s'approprie vraiment la propriété. C'est un peu le truc, c'est un peu la méthode qui est utilisée dans le manuel qu'on utilise. » Il complète : « C'est des choses très nécessaires, la mise en commun, qu'on discute, qu'on échange. Autant pour la grammaire il faut qu'on échange mais il faut aussi une certaine rigueur que, je pense, les élèves n'ont plus. Si je suis d'accord avec Luc Ferry, c'est bien pour ça. (...) il faut une rigueur qu'on a plus pour la maîtrise de la langue. La rigueur et le questionnement, en fait. » Il définit comme suit la rigueur : « La rigueur, c'est dans le questionnement, c'est pas dans l'application de la chose. Par exemple, la conjugaison, parfois, c'est de l'application rigoureuse. Il faut savoir quand employer le temps. C'est autre chose. Ça c'est justement pour qu'ils se questionnent que les questions - en fait - impliquent tout de suite naturellement des réponses. Et après ils trouvent tout de suite. »

Il ajoute : « Donc, si un gamin il retient que pour un indirect, c'est une question parce que c'est une question indirecte : de qui, à qui, à quoi, de quoi. C'est une réussite. C'est ce que j'attends. Donc, la grammaire c'est une rigueur, mais sur le questionnement, à partir du questionnement. »

La grammaire est donc pour notre enseignant une école de la rigueur à partir d'observations et de questionnements. Il la considère utile. La grammaire possède pour lui son utilité à l'école. Mais il regrette que les automatismes acquis en cours de grammaire ne soient pas réinvestis à l'écrit : « Dès le moment de faire, vraiment dans l'écrit, ils oublient totalement ce qu'on a fait en grammaire. Les difficultés apparaissent... au passage à l'écrit (...) je prends l'exemple de la conjugaison. En début d'année, j'en avais assez parce que personne n'apprenait ses verbes. Donc tous les vendredis, on faisait une petite vérification ... et dès qu'on passe à l'écrit il y avait toujours des erreurs de conjugaison. » Il suggère enfin : « Il n'y a pas de sens en fait. Avant on faisait la grammaire comme ça. Tu ne l'appliques et puis point à la ligne. Et tu ne savais pas où tu pouvais la réinvestir. Donc il faudrait le faire autrement par rapport à des textes. C'est la grammaire textuelle. On part du texte on essaye de, ensuite on revient à la phrase, ensuite au mot. C'est plutôt dans ça que je me situe. Je pars du texte, c'est-à-dire du sens. Je ne pars pas du mot et j'arrive pas au groupe de mots et avec le groupe de mot, on fait pas tous les différents groupes de mots qui forment la phrase et la phrase forme le texte. Ici, je distribue un texte. On partait du sens et en supprimant des groupes, on essayait de garder le même sens. On garde quand même idée du texte même si ce n'est pas un texte d'auteur. »

Finalement, il lui semble que l'observation, c'est la méthode de la démarche scientifique qu'il faudrait appliquer à tout. « En gros, c'est observer, on émet des hypothèses, on les vérifie, on interprète le résultat, on fait une conclusion. En gros c'est ça. L'observation, c'est tout ça. Donc là, on observe les phrases, où les compléments, c'est parce que si on fait une hypothèse, c'est un complément, qui a des propriétés particulières. On le vérifie qu'on peut le déplacer, qu'on peut le supprimer. Et la conclusion que j'attends à la fin, c'est que ce complément, il est là pour donner des précisions, des circonstances. En gros c'est ça. Est-ce que je l'applique partout ? L'idéal serait de le faire mais je ne pense pas que je l'applique partout. En conjugaison, il me semble pas que je l'applique. »

Je pars du texte, c'est-à-dire du sens. (...) C'est la grammaire textuelle. On part du texte, ensuite, on revient à la phrase, ensuite au mot...

- Avec notre enseignante **Laurence**, les représentations personnelles par rapport à la grammaire, au savoir grammatical et par rapport à l'enseignement de la grammaire la questionne de la manière suivante : « Moi j'ai pas de souvenir tellement négatif de la grammaire. C'était quelque chose qui était assez facile pour moi, ce qui était analyse grammaticale. Donc ça, ça ne me pose pas de problème. Donc je n'ai pas un mauvais souvenir de la grammaire en tant que tel. Mais, par contre, je pense qu'à l'école primaire contrairement au collège, je pense qu'à l'école primaire, il faut vraiment que les enfants, enfin, comment expliquer, pour moi il faut vraiment lier avec la production d'écrit. Je ne pense pas que ça soit trop utile parce que ça, qu'on voit la signification... Et qu'ils l'intègrent en fait. Notre enseignante pense l'apprentissage grammatical trop précoce : « Je dis pas qu'on ne doit pas le faire, ensuite, qu'on ne doit pas analyser la langue pour elle-même plus tard dans la scolarité, mais pas à ce niveau-là, au niveau de la primaire. Plutôt collège. » Du coup, la maîtresse fait assez peu de grammaire « et quand j'en fais, je fais des choses assez simples, assez basiques quoi. Et, c'est toujours relié à la production d'écrit. » Il ne s'agit pas pour elle de faire étudier des choses très compliquées, les subordonnées. « Ou si on peut, on va les étudier parce que c'est des relations, mais, euh, on va pas faire des choses très complexes. C'est vraiment, le verbe, la phrase, les compléments du nom, les adjectifs. Ce sont des choses très très simples. » L'objectif grammatical de notre maîtresse de grammaire est le développement d'une connaissance du fonctionnement de la langue, afin de le réinvestir en production d'écrit. « Pour quand ils écrivent, ils puissent se dire, ben, je veux donner cette impression la, je veux transmettre ça, et j'ai à ma disposition des outils grammaticaux pour pouvoir mieux m'exprimer, qui sont ça, ça et ça. La, j'utilise un complément du nom parce que je veux faire ressentir cette impression, la, parce que je veux expliquer... Je ne dis pas qu'ils y arrivent. Concernant l'anticipation des difficultés d'apprentissage de la grammaire, l'enseignante explique : « Moi, je suis toujours très surprise. Dans la séquence suivante, pas filmée, je me suis rendu compte en fait que tout ce qui était terminologie grammaticale demeure pour eux très flou, très abstraites. Donc, je me suis rendu compte que même reconnaître ce qu'était qu'un nom, ben, c'est pas acquis. Au niveau des pré-requis, j'ai toujours des grandes surprises, je pense qu'ils maîtrisent certaines choses alors qu'ils les maîtrisent pas. Et voilà. Et donc, ça m'oblige à pas être vraiment ambitieuse. Parce que, euh, ça ne sert à rien de faire des choses, s'ils n'ont pas acquis les bases, quoi. » Devant la forte abstraction de la grammaire, la maîtresse pense « qu'au niveau du programme, mais c'est un autre débat, mais, je vois mes collègues de cel qui travaillent sur des notions très complexes alors qu'ils viennent juste de finir d'apprendre à lire, et euh, ils travaillent déjà à reconnaître le verbe, à reconnaître le nom.

Ils font des choses très très complexes, quasiment des choses qu'on fait au CM1 et je pense que les enfants pour eux, c'est prématuré. Ils le font parce qu'on leur demande de le faire. Je pense que c'est trop complexe pour eux, trop tôt, et que du coup, euh, pour eux, comme ça ne représente rien dans leur esprit, ils ont compris que grammaire, c'était des termes abstraits, ça a pas forcément de sens et il n'y a pas de représentation pour eux qui signifie... Donc, on emploie des termes et on ne sait pas trop ce que ça veut dire. Et euh, voilà, ça n'a pas forcément du sens. »

L'enseignante formule un vœu didactique : « Je voudrais essayer de travailler en partant vraiment de, on a besoin, on a un projet d'écriture, on a besoin de certains outils pour améliorer notre projet, pour pouvoir utiliser la langue, pour transmettre nos idées, quoi. Voilà. C'est ce que j'ai essayé de faire pendant cette séance. »

L'enseignante emploie des termes concrets et imagés comme « habiller la phrase ». C'est une manière très concrète de parler d'une chose très abstraite. « En fait, j'essaye souvent en grammaire, aussi de prendre des exemples très concrets. Quand on a fait les verbes en début d'année, j'avais aussi dit que le verbe, le verbe, je l'avais comparé à un vêtement qu'on pouvait changer, qu'il pouvait y avoir plusieurs personnes qui l'utilisaient. On pouvait l'utiliser aujourd'hui, on pouvait l'utiliser demain. Enfin, j'avais essayé à chaque fois de partir de quelque chose de concret. Je sais pas au bout du compte, je n'ai pas suffisamment de recul parce que je n'ai pas suffisamment d'ancienneté dans ma carrière pour savoir si c'est la bonne méthode, si ils acquièrent mieux que d'une autre façon. Mais bon, moi je veux faire comme ça. Après je ne sais pas si c'est... » C'est la manière personnel de la maîtresse de grammaire de gérer un peu la difficulté d'apprentissage grammatical. Etre dans le concret, utiliser des images permet de contourner la difficulté avec des explications ou conceptualisations de type provisoire. Une manière d'étayer la didactique : « Ben j'espère, j'espère que ça les aide en tout cas. »

La grammaire de notre enseignante est donc de type explicite et au service d'une finalité : la production d'écrit, c'est une grammaire conceptualisée pour mieux s'exprimer.

Pour quand ils écrivent, ils puissent se dire, ben, je veux donner cette impression là, je veux transmettre ça, et j'ai à ma disposition des outils grammaticaux pour pouvoir mieux m'exprimer

- Pour **Jean François**, « Pour ce qui est de la grammaire, je suis tiraillé entre le « ça marche comme ça », il y a des modèles, il y a des modèles d'analyse qui permettent de générer des phrases. Il y a un modèle de langage qui permet de, le langage s'établit d'une certaine façon et la grammaire doit permettre de retrouver ces modèles là. Et puis ça ne marche pas à tous les coups. Je ne suis pas, je ne suis pas grammairien. J'ai essayé de m'intéresser un petit peu à ce que disent les grammairiens. » Notre enseignant avoue avoir « beaucoup de mal ». Il reconnaît « l'écueil de fonctionner entre une grammaire un peu désincarnée et puis la volonté de s'appuyer sur le sens. » Il s'interroge donc : « Est-ce qu'on peut, est-ce qu'on ne peut pas s'appuyer sur le sens. Il y a le problème de la validation. Qu'est-ce qu'on peut valider ? Est-ce qu'on ne peut pas valider ? Ca fait beaucoup de questions tout ça. J'ai un petit peu de mal à ordonner ça maintenant. »

Notre enseignant évoque ainsi « sa grammaire » : « Je crois que la grammaire, je crois que s'il y a pas une grammaire par locuteur mais il y a des grammaires différentes en tout cas. Il y a autant d'énoncés que de locuteur, ça c'est presque certain. Il y a des énoncés qui sont valides dans certains endroits qui ne le sont plus dans d'autres. La grammaire, c'est aussi un instrument de marquage social. (...) Je crois que quand même, à partir du moment où c'est un outil, c'est conçu comme un outil d'observation de la langue, mieux comme un outil de

production, ça donne quand même une arme. » Il ajoute sa vision utilitariste et sociale de la matière grammaticale : « Ca va peut-être permettre aux enfants de ne pas justement être marqué par des énoncés, je crois qu'il faut, je dis que la langue qu'on emploie, les formules qu'on utilise, elles marquent l'individu, elles le stigmatisent. Voilà. C'est une façon de pouvoir aussi, c'est une arme qu'on leur donne pour pouvoir se débrouiller plus tard. Ca participe de ça et on a, il y a tellement de choses qu'il faut savoir, savoir parler est une comme savoir se servir d'un clavier, la grammaire c'est peut-être aussi un clavier qui va permettre de former les choses, de la même façon que le clavier d'ordinateur va permette de bricoler des petits programmes ou de taper un texte.

Notre maître d'école définit plus amplement la grammaire à un niveau supérieur et s'en interroge : « La grammaire, c'est un outil, c'est sûrement pas une fin en soi mais ça fait partie de l'ouverture de l'individu. Je crois que ça fait partie des humanités. Je crois d'ailleurs qu'il y avait le mot dans les programmes de culture littéraire et humaine à un moment donné. Je crois que c'est plus valable, c'est dû être écrit à un moment donné : culture littéraire et humaine. Voilà. Parler. Avoir, pouvoir avoir ce commerce avec les autres, du langage, de la conversation. Ne pas être brimé par des énoncés qu'on peut pas formuler, ou ne pas pouvoir employer un pronom relatif ou des choses comme ça. Alors la question est de savoir : est-ce que le plus important n'est pas de l'utiliser ou est-ce que c'est de nommer ? »

Il ajoute : « Est-ce que c'est de dire, est-ce que la leçon de grammaire doit, est-ce que l'enseignement de la grammaire doit attacher beaucoup d'importance à la taxinomie. Ou au contraire c'est l'usage. Est-ce qu'il vaut mieux savoir s'en servir que savoir comment ça s'appelle ? Je pense qu'on ne peut pas prétendre sciemment faire les Monsieur Jourdain de la grammaire. Je crois qu'il faudrait arriver dans les compétences qu'on évalue, ce document final qu'on leur remet un moment donné leur scolarité, savoir exprimer de façon claire ce qu'ils savent, ce qu'ils ont compris et pouvoir dire qu'ils ne savent peut-être pas si on leur demande de dire ceci est un complément de temps, ceci est un complément de cause. Ca, ils ne le sauront peut-être pas mais ils sauront le reconnaître. Ils sauront l'isoler, quoi en faire et peut-être le réutiliser. Bon, si ils savent tout faire, c'est mieux évidemment. Je crois qu'on a toujours trop tendance à dire voilà, tels objets c'est ça, ça y est, vous avez vu. Maintenant on va s'entraîner à le reconnaître le complément de lieu. Après on va reconnaître le complément de temps. Bon maintenant on mélange tout, et puis vous les... Oui, bon, c'est ce que nous demande le collègue. » L'important pour notre maître de grammaire semble consister en un savoir identifier les structures plus que d'en connaître les propriétés avec un étiquetage précis, sa vision est utilitariste ou fonctionnelle. Il préfère que l'élève sache utiliser un complément qu'en connaître toutes les fonctions et propriétés.

La grammaire, c'est un outil, c'est sûrement pas une fin en soi mais ça fait partie de l'ouverture de l'individu. Je crois que ça fait partie des humanités. Je crois d'ailleurs qu'il y avait le mot dans les programmes de culture littéraire et humaine à un moment donné. Je crois que c'est plus valable, c'est dû être écrit à un moment donné : culture littéraire et humaine. Voilà. Parler. Avoir, pouvoir avoir ce commerce avec les autres, du langage, de la conversation. Ne pas être brimé par des énoncés qu'on peut pas formuler, ou ne pas pouvoir employer un pronom relatif ou des choses comme ça. Alors la question est de savoir : est-ce que le plus important n'est pas de l'utiliser ou est-ce que c'est de nommer ?

-**Fabienne** appréhende la grammaire « comme des outils pour s'exprimer dans une langue. Il ne faut pas de la grammaire pour la grammaire mais la grammaire pour un outil. » Elle nous explique : « C'est l'apprentissage d'une langue qui m'a fait prendre conscience que la grammaire n'était qu'un outil, elle n'était pas si importante que ça, que c'était pas la grammaire

pour la grammaire qu'il fallait apprendre, qu'il fallait pas apprendre la grammaire pour la grammaire. » C'est un outil « pour structurer la langue, pour s'exprimer d'une façon différente, parce que quand on utilise la forme interrogative ou la négative interrogative, ça ne fait pas le même message avec le même mot. » Elle se positionne comme enseignante de grammaire « faisant un sillon en préparant un terrain, en quelque sorte, en posant des petites pierres, des petits jalons. Je sème et puis je vois qu'ils poussent au fur et à mesure. Je prépare le terrain aux enfants. J'ai l'impression que maintenant j'arrive mieux à les aider à structurer leur langue, mieux à préparer la grammaire parce que c'est plus un ensemble. Car j'ai du recul dans la façon dont je fonctionne en grammaire, la façon dont j'enseigne la grammaire, je trouve que je les fait plus progresser. » Elle ajoute être favorable à l'apprentissage du vocabulaire de grammaire « pour qu'on puisse se comprendre les uns les autres ». La grammaire sert à structurer sa pensée, sa façon de réfléchir, c'est ainsi qu'elle participe au développement de l'élève nous explicite notre praticienne.

A la question, la grammaire sert-elle à autre chose qu'à un simple apprentissage d'un métalangage, la maîtresse de grammaire répond : « Des fois, ça peut être un objectif caché quand tu fais rouler des phrases, tu fais faire des phrases, tu es pas obligé de leur dire qu'ils font de la grammaire. Tu n'es pas obligé d'employer, on va apprendre ça en grammaire parce que je veux que vous appreniez la substitution ou inverser le sujet et tout ça. On va jouer avec les phrases. Donc tu fais du langage mais tu fais de la grammaire avec de l'imprégnation. Tu fais des exercices de langage, il y a des livres qui s'appellent l'imprégnation grammaticale. Quand ils ont du mal à le faire, on apprend à jouer avec les mots, pour qu'ils sachent faire le langage. Et après tu peux mettre des mots dessus. « Ils donnent des bonbons » ; « ils les donnent ». Donc, on apprend à dire, ben, je sais changer le groupe nominal là et mettre un pronom. C'est ça. C'est ce que j'ai employé. Donc on leur donne, on les fait jouer d'abord avec toutes ces phrases là, avant d'employer ce métalangage. »

Le bagage intellectuel de l'enseignant semble influencer la pratique : « Je suppose que c'est aussi la façon dont je fonctionne pour leur donner des éclairages. Je leur donne des éclairages kinesthésiques chez moi, euh, parce que je fonctionne comme ça. Le garçon avec le métier, la conductrice ou le piéton, etc. Donc c'est des images parce que je fonctionne, j'ai comme caractéristique la fonction kinesthésique, image plus qu'auditive. Donc c'est vrai que les mots que j'emploie sont plus de ce registre-là, parce que moi je fonctionne comme ça. »

Relativement à la nouvelle terminologie des programmes officiels, l'observation réfléchie de la langue, notre enseignante remarque : « Moi quand j'ai vu l'enseignement en Angleterre, j'ai pensé que c'était observer, regarder comme ça et que on allait faire plutôt un enseignement trop sporadique pour les enfants. Ils ne sont pas capables de prendre du recul sur : « on observe, on regarde, on fait ceci, en fait ça ». J'ai peur qu'on picore et qu'on ne leur donne pas assez de recul, de choses plus profondes. Les nouvelles leçons de j'ai vues, ça m'a tout de suite fait penser aux leçons de français que j'avais vues en Angleterre où ils ont un texte, ils sortent ça et puis hop, ils ont fini leur leçon de langue, de grammaire. Il n'y a pas assez de structuration. Nous en France, on pourrait reprocher qu'on fait de la grammaire pour la grammaire. Donc, il faut prendre, il faut freiner, faut savoir ce qu'on fait. Il faut se limiter. Et eux, ils n'en font pas assez dans la mesure où on sait pas où ils vont. Ils picorent et puis ça y est, on a vu. Ceux qui étaient capables de voir ont vu mais ceux qui n'avaient pas les outils pour voir, je ne suis pas sûre que ça leur ait apporté quelque chose. (...) là, on veut faire reculer l'étude de la grammaire, je le comprends très bien parce que étudier la grammaire pour la grammaire, c'est stupide mais il faut quand même que ça soit assez étoffé. C'est contradictoire ce que je dis, mais ça doit être assez étoffé par une imprégnation langagière sous-tendue par des structures grammaticales. »

C'est un outil « pour structurer la langue, pour s'exprimer d'une façon différente, parce que quand on utilise la forme interrogative ou la négative interrogative, ça ne fait pas le même message avec le même mot. »

-En entretien d'autoconfrontation, selon **Guillaume**, « les élèves connaissent une bonne part de la grammaire implicite. Le tout est de justement, de la faire parler, enfin de faire ressortir les outils qu'on utilise en parlant ». L'enseignant justifie ainsi sa séquence à grande oralité. « L'oral permet de conscientiser les outils qu'on utilise. Et je pense que c'est ça la grammaire, enfin, je... Tout le monde fait de la grammaire, tout le monde connaît des règles de grammaire mais le tout c'est de savoir que, mettre des mots sur ce qu'on dit, savoir quand dit le ou de la lave, on utilise un déterminant, voilà. ».

Notre enseignant explicite sa démarche comme suit : « Je veux dire, pour pas qu'ils pensent que c'est comme ça et comme ça, on n'y peut rien. C'est aussi chercher pourquoi c'est comme ça. Et de toute façon je pars du principe qu'on comprend beaucoup mieux la langue quand on sait pourquoi, que ce soit en orthographe ou en grammaire. Et ça paraît beaucoup, faire de la linguistique aux élèves, ça paraît fastidieux. Mais, en fin de compte, je pense qu'on y gagne à la fin. Ils y gagnent à la fin d'avoir des petites démarches de linguistique pour comprendre tout, quoi. Je ne sais pas si c'est de la linguistique, la grammaire. J'ai fait un peu de linguistique. Je ne suis pas un spécialiste. Mais voilà, ce que j'ai appris moi en faisant de la linguistique, c'est justement avoir cette démarche de se dire pourquoi, rechercher les racines ou des règles qui ont un sens. Ça permet de beaucoup mieux comprendre. C'est vrai qu'à leur niveau, bon, tu peux pas aller très loin, mais c'est surtout une démarche quoi, d'analyse de la langue. »

Relativement à la représentation de notre maître de grammaire : « Je différencie la grammaire, je ne veux pas réduire la grammaire aux règles de grammaire. Pour moi, la grammaire, c'est quelque chose de plus conceptuel. Comprendre qu'il y a des familles de mot, que ces mots s'agencent entre eux, quoi. En gros, c'est ça. Et après je ne sais pas. Un mot qui me vient l'esprit : c'est implicite. La grammaire, c'est implicite. Mais, ce qui est implicite à l'oral ne l'est pas forcément à l'écrit. Je le vois avec les élèves. Les règles qu'on utilise à l'oral ne se transcrivent pas forcément naturellement. D'où la nécessité de faire effectivement des règles et de les conscientiser, de les écrire. C'est comme ça que je vois les choses. »

L'enseignant pense que la grammaire sert à écrire, à « faire des phrases correctes ». En tant qu'adulte, il pense que la grammaire permet « d'avoir des réflexions précises et recherchées avec un minimum d'outils grammaticaux ou linguistiques. « Donc ça sert aussi à avoir des outils pour surtout la réflexion plus que de la communication simple. On peut se comprendre sans être bon en grammaire. Le plus important c'est pour se faire des réflexions intérieures ou avoir des discussions avec les autres, mais c'est un outil qui pousse, qui aide à la réflexion. » Pour le maître, la grammaire est avant tout un outil qui sert à la réflexion. Pour lui, la grammaire est « un plaisir, c'est pour ça que je leur dis aux élèves, ce n'est pas compliqué, pour être positif. Au lieu de dire ne vous inquiétez pas, c'est compliqué mais on va y arriver. » Il se souvient de ses années de collège « j'étais vraiment fort en grammaire, de bonnes notes, je voyais justement les autres qui n'y arrivaient pas et moi j'avais la logique grammaire... C'est un bon souvenir, ouais. »

Les élèves connaissent une bonne part de la grammaire implicite. Le tout est de justement, de la faire parler, enfin de faire ressortir les outils qu'on utilise en parlant. (...) Pour moi, la grammaire, c'est quelque chose de plus conceptuel.

-**Pour Dominique**, en entretien, le maître explique : « Chercher des compléments d'objets et chercher des fonctions, tout ça, c'est pas une chose qu'on fait quand on écrit. Alors passer par l'écrit pour les aborder, ça peut, peut être, plus les motiver, les intéresser. (...) c'est partir soit de leurs productions, soit de la littérature enfantine qu'ils étudient, ça fait plus de lien pour eux. » Il pense que « la grammaire est une matière intellectuelle, réfléchir sur la langue, c'est un peu abstrait. Ce n'est pas ce qu'on fait naturellement. » Le maître explicite que l'adulte qui écrit ne fait pas d'analyse fonctionnelle lorsqu'il écrit, il ne réfléchit pas à des propositions subordonnées, à des principales... Cela dit, notre enseignant pense que la grammaire sert à structurer l'écrit, à construire des phrases. C'est un outil pour écrire « sauf que c'est des choses qu'on fait naturellement. On les nomme pas principale, subordonnée... En même temps, pourquoi est-ce qu'on doit passer par là pour écrire, faire ce décryptage de la langue » s'interroge le maître de grammaire. Il remarque : « Peut-être parce que quand même il y a des règles. On va pas écrire avec des subordonnées sans principale par exemple (...) il y a besoin de structurer ce savoir pour après en respecter les règles, parce qu'on ne peut pas écrire n'importe comment. » Le professeur se demande si quelqu'un sorti de l'enseignement depuis vingt ans sait encore qu'il fait des subordonnées, des principales, des juxtaposées ? Il est en questionnement sur les finalités de la grammaire, son utilité peut-être relative. « Peut-être que savoir, connaître le fonctionnement de sa langue, ça peut permettre de mieux aborder l'étude d'autres langues », pense-t-il finalement. La grammaire aide « quand même à l'orthographe, à certains accords j'imagine, parce qu'il y a certaines règles d'accord... qu'on doit avoir intégré pour ne pas faire des fautes ou bien mal s'exprimer. (...) mais, bon, quelle utilité ça a de l'analyser après. Ça fait peut-être parti de la culture qu'on doit posséder sur sa langue. » Finalement, la grammaire sert à construire, à structurer l'écrit. « La linguistique, ça m'intéresse pas trop. Mais en même temps, c'est une matière que, ça me déplaît pas de l'enseigner. C'est assez facile même si quand même, je m'en rends compte à travers les contrôles, c'est difficile pour les gamins, parce que les contrôles généralement, c'est mauvais. (...) ça à l'air acquis comme ça sur le coup, quand ils font un exercice, et quand tu fais un contrôle trois semaines après, c'est catastrophique pour la plupart. Ils mélangent tout, ils ont tout oublié. »

La grammaire est une matière intellectuelle, réfléchir sur la langue, c'est un peu abstrait. C'est pas ce qu'on fait naturellement.(...) sauf que c'est des choses qu'on fait naturellement. On les nomme pas principale, subordonnée... En même temps, pourquoi est-ce qu'on doit passer par là pour écrire, faire ce décryptage de la langue ?

-**Jean-Jacques** cherche en premier lieu à susciter la curiosité des élèves pour la grammaire grâce à un texte « curieux » support à l'apprentissage : « j'aime bien ce texte parce que je trouve que c'est un bon outil pour pouvoir justement travailler la structure de la phrase (...) l'avantage, c'est qu'il est un outil pour dégager les groupes dans la phrase, je pense. Et en même temps, il est une fonction, que je trouve, il est amusant, il est un bon départ pour susciter la curiosité des enfants, pour qu'ils s'interrogent, et surtout pour qu'ils aient envie d'écrire à leur tour ». Il explique en outre : « Je trouvais que la grammaire, ce n'était pas toujours très drôle, pour moi, la représentation que j'en ai, surtout. Je pense que j'ai eu tendance à travailler comme ça pendant les quinze premières années de ma vie d'enseignant. Si je prends par exemple le concept d'attribut, je me suis longtemps posé la question de quel

est, c'était quoi d'abord, ce concept là, à quoi, ça servait d'en parler avec les gamins, de leur apprendre le concept d'attribut ? et donc, je crois que mon souci, il est surtout dans le domaine de la grammaire de trouver les textes et les accroches qui font que, on se rend compte effectivement de la structure de la phrase, c'est important, ça peut changer de sens... Il peut y avoir des incidences sur la compréhension d'un texte ou sur la production d'écrit qu'on fait en classe, quoi. ».

Evoquant son parcours professionnel en la matière, notre enseignant pense la grammaire utile : « Quand j'étais jeune enseignant, je pense que j'ai reproduit, c'est-à-dire que la grammaire pour moi était une discipline scolaire. Je crois que vraiment, c'était ça. Une discipline scolaire et j'avais pas forcément fait le lien entre la grammaire et la compréhension en lecture et la situation de production d'écrit. Je pense, je considérais ça comme une discipline. Et j'ai commencé mon enseignement comme ça. Et avec le recul, avec les textes, les nouvelles instructions officielles en particulier, je pense que j'ai pris conscience, qu'il y avait vraiment un lien direct entre cet outil de la langue et la langue telle qu'on s'en sert à l'écrit, à l'oral dans le cadre de la lecture. Je pense que, j'ai envie de dire ma quête, elle est là. (...) Encore une fois, il y a encore une dizaine d'années, c'était très, j'avais fait des cases et je ne faisais pas trop de mélange. D'un côté la grammaire, d'un autre côté les situations de production d'écrits, de lecture. J'essaye plus de rentrer dans l'idée que l'observation réfléchie de la langue, elle sert vraiment, y'a du sens, quoi. Ce n'est pas uniquement du travail scolaire bête et méchant consistant à apprendre des leçons, à les réciter, à être évalué. C'est un petit peu mon souci. Je ne dis pas que forcément, j'y arrive dans tous les domaines. Mais, je m'efforce de faire des liens. »

Il apparaît que les nouvelles instructions officielles ont été importantes pour le maître de grammaire : « Il y a les instructions officielles qui, à mon avis, sont quand même explicites dans ce domaine ; et puis peut-être qu'elles l'étaient avant, mais je l'ai pas vraiment perçu ça de près. Il y avait le poids des traditions aussi, c'était de dire oui, il faut faire de l'orthographe, oui il faut faire de la grammaire, il faut faire des leçons. Oui, il faut savoir des choses. Il faut savoir pour savoir. Il y a aussi le fait que j'ai rencontré des professeurs de français du niveau collège qui, eux aussi, travaillent dans cette dynamique là. Je dois avouer que le contact avec des professeurs de français, le travail autour de la littérature m' fait prendre conscience de l'importance de cette matière là. Alors que je m'étais, jusque-là, plutôt occupé de dispositifs sans forcément comprendre à quoi ça servait. Le fait d'avoir rencontré des professeurs de français qui aiment leur matière m'a bien fait comprendre à quoi servait la grammaire. La grammaire, ça sert pas à embêter le monde. Ça sert à construire du texte, à construire du sens. Voilà. Et je trouve qu'il y a un lien entre ce que je viens de dire là et ce que veulent pratiquer les profs au collège et les instructions officielles de 2002, dans laquelle, moi j'y ai vu, à travers le terme, observation réfléchie de la langue, ce concept là. C'est-à-dire, la grammaire, c'est jamais qu'un outil de la langue qui doit d'abord avoir du sens avant d'être appris par cœur, bêtement. Voilà. » L'enseignant nous explique ensuite davantage sa représentation personnelle initiale sur la grammaire : « Je pourrais reprendre mon histoire. Elle est longue. (...) Par contre, quand il s'agissait de produire des textes en rédaction, je n'étais pas spécialement fort. Mais dans la famille, d'origine agricole, c'était important d'être bon en orthographe, en particulier. Donc forcément, quand on est bon en orthographe, on doit avoir des repères, où est placé le COD pour pouvoir accorder les choses, etc... Donc tu vois, culturellement, j'ai envie de dire ma représentation, c'était, il faut être bon dans les outils de la langue. »

Notre maître de grammaire avait donc développé dans sa propre scolarité une grammaire au service l'orthographe. Il a donc opéré une modification, voire une rupture, entre son passé scolaire et sa pratique actuelle d'enseignant ayant démarré un apprentissage de la grammaire pour ses élèves, très influencé par le fait orthographique. « C'était très orthographique. C'était

beaucoup de temps. Quand je pense, ne serait-ce qu'au niveau du temps consacré à ce que je faisais, à mes débuts, c'est il y a une vingtaine d'années, je pense qu'on consacrait à l'orthographe, à la grammaire, à la conjugaison quatre heures de travail systématique entre les dictées, les exercices à trous, les exercices systématiques qui prennent énormément de temps. Alors que là, à travers l'outil que j'essaie d'utiliser, je pense qu'on met systématiquement au bout du compte, un enjeu de compréhension, de lecture. D'abord on part d'un texte pour une production ou un projet d'écriture, si minimal soit-il. Donc j'ai envie de dire, le but à la fin, la différence fondamentale, c'est qu'à la fin, il ne va pas y avoir forcément une interrogation sur « définissez-moi les groupes dans la phrase » ; ça va être plutôt : « Utilisez les remarques qu'on vient de faire, l'observation qu'on vient de faire pour construire quelque chose d'identique avec le même esprit, avec le même procédé que l'auteur a utilisé. » Il s'agit donc pour notre enseignant d'observer pour ensuite réinvestir ce qu'on comprend de l'observation de la langue. « En fait, je dirais : observer, avant peut-être que j'observais et on en concluait à partir d'un exemple, on en concluait une règle, voilà. Comment les règles d'accord, les règles de repérage des compléments, etc. Et puis bon, il n'y avait pas forcément de lien avec les activités d'expression écrite que je menais à côté. Mais il n'y avait pas forcément de lien. Il y avait une sorte de frontière entre les deux, pas du tout perméable. Alors que là, je m'arrête beaucoup moins sur les leçons, les règles à apprendre. Il y a beaucoup moins de choses à savoir. Il y a beaucoup de choses à savoir utiliser. J'essaie de rendre plus perméable l'observation de la langue et la phase de production d'écrit. Enfin, la différence de ma conception, elle est là. Dans la pratique, encore une fois, j'ai encore du travail à faire. Je pense que fondamentalement la différence entre ce que j'étais il y a vingt ans et ce que je suis aujourd'hui, elle est là. »

Notre maître pense que la grammaire sert à autre chose qu'à elle-même : « Je pense que ça participe également à sa capacité d'analyse, de souci. J'ai un souci d'intelligence de la langue, d'être malin par exemple, de savoir décoder des messages dans la presse, par exemple. Souvent, décoder de l'humour, tout simplement. Quand on décoder de l'humour, j'utilise aussi la presse, on remarque des choses. On remarque des utilisations de mots synonymes, de mots homonymes, par exemple, c'est un exemple que je donne. Donc, ça permet à l'enfant, je pense, d'être capable de critique. D'être critique par rapport à la langue, d'être au-dessus, de tendre vers ça. Je ne suis pas sûr qu'ils aient tous cette capacité là, tout de suite. En tout cas. Suivant la familiarité qu'ils ont ou pas avec la presse qu'on leur donne. Mais, je dirais ce que, ça serait pareil avec la télé d'ailleurs, quand on regarde une émission de télé, on apprend aux enfants à être critique par rapport aux informations. (...) C'est leur permettre, qu'est-ce qu'il a voulu dire l'auteur, comment il a fait pour nous faire comprendre, quels sont les procédés utilisés ? Ouais, c'est ça, je dirais, de prendre du recul, de tendre vers ça, en tout cas. » La grammaire explicite de notre maître vise la production de textes écrits structurés et grammaticaux corrects.

*La grammaire, ça sert pas à embêter le monde.
Ca sert à construire du texte, à construire du sens.*

-Selon Muriel, l'art grammatical relève d'abord d'un implicite : « Moi j'ai l'impression, parce que c'est une grammaire implicite qu'on a, parce qu'on parle la langue. Ca se retrouve en conjugaison aussi. Parce que lorsque tu fais des temps compliqués avec les gamins, passé simple par exemple ; ce n'est pas un temps qui est facile. Et que tu leur donnes un exercice en leur disant, bon voilà, le texte au présent, mettez le au passé simple. Ben, il suffit que tu leur demandes de parler un texte pour qu'ils le fassent automatiquement même s'ils n'ont jamais

travaillé sur le passé simple. » Notre enseignante infère donc de sa pratique une connaissance implicite de la langue. Car on construit automatiquement des phrases avec un sujet, un verbe et un complément quand on parle. Sans pour autant nécessairement étiqueter cet ouvrage. « Ça fait penser un petit peu à la phrase de M. Jourdain, je fais donc de la prose, ben voilà, la grammaire, c'est pareil. C'est exactement pareil. » Les élèves font de la grammaire sans le savoir et « sans avoir la connotation très négative de dire, ah, c'est de la grammaire. Ah oui, mais tu en fais tout le temps de la grammaire, de la conjugaison aussi. Ah oui ? La qu'est-ce que tu fais là ? Bah je parle, et je parle, oui, etc. »

Selon notre enseignante, on peut dire que faire de la grammaire consiste à développer une connaissance sur quelque chose qu'on pratique déjà : « oui, c'est une analyse de pratique, la grammaire. C'est une analyse de pratique la grammaire. On essaye de comprendre comment ça fonctionne. Quand on dit observation réfléchie de la langue, moi je trouve que c'est vrai. C'est tout à fait ça. Pour une fois, ils ne nous ont pas sorti quelque chose de complètement délirant, c'est vrai. (...) Et ça évite le fait de dire grammaire, oui, parce que la grammaire, c'est quelque chose qui est rébarbatif.» Concernant son rapport personnel à la grammaire, la maîtresse explique : « A propos de ça, ça me fait beaucoup penser à, par rapport à mon cursus personnel et le solfège. C'est important de faire du solfège quand on fait la musique parce que si tu ne fais pas de solfège, tu ne fais pas de musique. Et tu ne peux faire de la musique réellement que lorsque tu es libéré des contraintes du solfège. La grammaire, c'est pareil. Tous ceux qui écrivent réellement, les écrivains, les vrais, ils ne peuvent écrire réellement que lorsqu'ils sont libérés de ces contraintes là. (...) C'est plus facile de faire de la musique en tout cas. La musique des mots, c'est la même chose. Une fois qu'on a dominé la grammaire, on peut dominer le sujet. C'est pour ça qu'on écrit, qu'on arrive à écrire. C'est ce qu'on essaye de leur faire comprendre en expression écrite. » Il y a donc un lien qui doit s'établir pour notre enseignante entre l'observation réfléchie de la langue et l'expression écrite : « Quoique, moi, je n'arrive pas encore bien si tu veux à lier correctement le tout. C'est-à-dire que théoriquement, on devrait partir de l'expression écrite pour pouvoir faire... » Il s'agit donc de posséder la langue pour ensuite mieux écrire. « Pour pouvoir écrire et ne pas être arrêté par des contraintes techniques. »

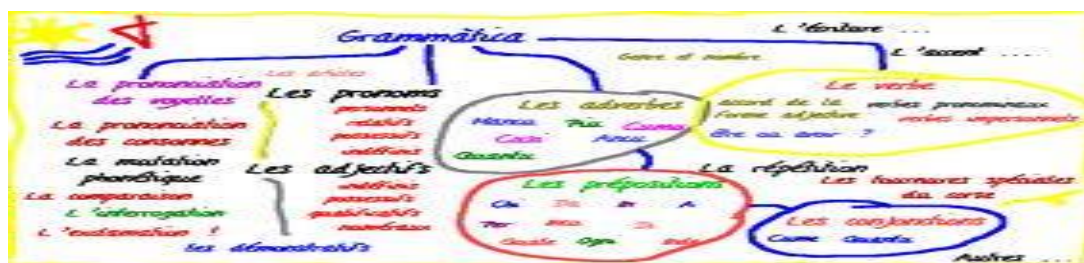
La maîtresse pense que la grammaire est intéressante : « C'est peut-être aussi moi. Moi j'aime bien décortiquer, j'aime bien savoir, j'aime bien comprendre. Alors (...) Moi, ça me plaît, honnêtement ça me plaît (la grammaire). Mais ça vient aussi de mon vécu. Du fait que j'ai fait du grec et du latin.» La maîtresse explique que l'apprentissage du grec et du latin développe son rapport à l'étymologie : « Faire du vocabulaire, j'adore ça, faire du vocabulaire, c'est génial. Moi je trouve. Partir des racines grecques et latines, savoir ce que devient le mot. Les gamins sont hyper intéressés. Il y a une leçon de vocabulaire qui marche du feu de Dieu chaque fois que je la fais.(...) Et le jeu est de trouver de quelle origine sont les mots et pourquoi et comment. Et ça marche terrible. Ils adorent ça. Là aussi, on enseigne ce qu'on sait. Et ce qu'on aime. » La maîtresse aime bien donc la grammaire et l'enseigner. Son rapport est favorable : « Oui c'est ça. Le sport ça me plaît moins. Mais je fais quand même, mais bon avec sûrement moins d'efficacité. » Elle ajoute : « Je pense que faire de la grammaire à l'école, c'est surtout essayer de comprendre. Le terme d'analyse de pratique, c'est ça, ça me va bien. Ça me correspond bien. Et essayer de comprendre comment fonctionne la langue. C'est vraiment essayer de comprendre, de décortiquer, pour que ça marche. Pourquoi ça marche ? Un petit peu, si on devait prendre une analogie, tu vois, c'est un petit peu ce qu'on fait en sciences, en démarche scientifique. Pourquoi ça marche ? Et pourquoi ça ne marcherait pas ? Qu'est-ce qui ferait que ça ne pourrait pas marcher ? Voilà. C'est un petit peu un parallèle qu'on pourrait faire. Avec la démarche scientifique. D'où l'idée, on fait des hypothèses, ou... On voit si ça marche » en termes de validation et invalidation... « Voilà comme ce matin. Est-ce que je peux mettre ce déterminant plutôt qu'un autre ? Non tu ne peux pas parce que... Et

toujours pareil. Le rapport justification et argumentation. Oui, pourquoi ? Quels sont les critères de réussites qui font que je vais accepter ça plutôt que ça, etc. » Faire de la grammaire à l'école correspond pour notre enseignante à la formation à l'analyse, à l'esprit analytique. Ça sert aussi donc à autre chose qu'à comprendre les mécanismes de la langue, à former une tournure de l'esprit, une gymnastique intellectuelle. Les nouveaux programmes reflètent selon notre enseignante ce qui se passe dans les classes : « Et tout au moins dans les nôtres. Je sais bien qu'il y a des classes où on ne travaille pas comme ça. J'en vois suffisamment dans mes visites de professeurs des écoles stagiaires (comme maître-formateur) et je sais bien que ça ne fonctionne pas tout le temps comme ça. Mais dans l'idéal il faudrait ça fonctionne comme ça. » Notre enseignante nous explique qu'elle appliquait déjà une observation réfléchie de la langue avant la parution des programmes scolaires nouveaux. « On le pratiquait déjà. Mais bon, c'est le fait aussi de l'école d'application où on réfléchit. C'est un peu un terrain d'expérimentation perpétuelle, une école d'application. (...)

La grammaire apporte un esprit d'analyse, l'esprit critique, l'argumentation. Les compétences transversales sont aussi importantes en grammaire que ce qu'elles sont ailleurs. » Pour conclure, il apparaît qu'on enseigne avec ce qu'on aime, ce qu'on sait et avec une certaine image de sa propre scolarité.

C'est une analyse de pratique, la grammaire. C'est une analyse de pratique la grammaire. On essaye de comprendre comment ça fonctionne. Quand on dit observation réfléchie de la langue, moi je trouve que c'est vrai. C'est tout à fait ça.

Un grand merci aux enseignants qui ont bien voulu participer à cette recherche



*Textes extraits de la thèse de doctorat « La médiation grammaticale en école élémentaire, éléments de compréhension de l'activité enseignante (Annexes sur Cédérom) »
Philippe Clauzard, CNAM, Paris. Tous droits réservés.*

