



HAL
open science

Une analyse didactique et épistémique en termes de "jeux" (De l'action conjointe pour analyser la pratique de la langue)

Philippe Clauzard

► **To cite this version:**

Philippe Clauzard. Une analyse didactique et épistémique en termes de "jeux" (De l'action conjointe pour analyser la pratique de la langue). 1er Congrès TACD juin 2019 (théorie de l'action conjointe en didactique), Jun 2019, Rennes, France. pp.1-15. hal-02371696

HAL Id: hal-02371696

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02371696>

Submitted on 20 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNE ANALYSE DIDACTIQUE ET ÉPISTÉMIQUE EN TERMES DE « JEUX »

(De l'action conjointe pour analyser la pratique de la langue)

Philippe CLAUZARD
Laboratoire ICARE EA 7389
Université de La Réunion

Mots clés : théorie de l'action conjointe en didactique, étude de la langue, didactique, médiation grammaticale, compléments, secondarisation.

La TACD appliquée à l'étude de la langue dans la classe d'un enseignant chevronné, comme outil d'analyse des transactions, souligne comment « faire jouer la langue » peut former un facilitateur pour démontrer comment « fonctionne » la langue. L'épistémologie pratique du professeur peut devenir un jeu personnel qui engage un jeu alternatif si l'enseignement reste implicite. Le risque didactique est que les élèves prennent le « jeu » pour « apprentissage », que le jeu d'apprentissage supplante le jeu épistémique, que la seule procédure facilitatrice soit retenue. Le milieu didactique grammatical constitue un environnement instable marqué d'incertitudes académiques et didactiques. Aussi analyser la langue pratiquée par les élèves, même en la faisant « jouer » ou « bouger », présente une référence commune, un milieu déjà-là et forme un jeu didactique dont les enjeux épistémiques semblent moins exposés à quelques détournements ou glissements. Le jeu didactique renvoie ainsi à des activités réelles d'un espace social identifiable. Cela est didactiquement moins insécurisant pour le professeur.

Keywords : theory of joint action in didactics, study of language, didactics, grammatical mediation, complements.

The TACD applied to the study of the language in the classroom of a seasoned teacher, as a tool for analyzing transactions, underlines how "to play the language" can train a facilitator to demonstrate how the language works. The teacher's practical epistemology can become a personal game that engages an alternative game if the teaching remains implicit. The didactic risk is that the students take the "game" for "learning", that the learning game supplants the epistemic game, that the only facilitating procedure is retained. The grammatical didactic milieu constitutes an unstable environment with academic and didactic uncertainties. Also analyzing the language practiced by the students, even by making it "play" or "move", presents a common

reference, an environment already there and form a didactic game whose epistemic issues seem less exposed to a few diversions. The didactic game thus refers to real activities of an identifiable social space. This is didactically less insecure for the teacher.

Contexte & question de recherche

La théorie de l'action conjointe en didactique considère toute situation scolaire en termes de jeu didactique coopératif, ayant comme moyen d'action un jeu d'apprentissage visant un jeu épistémique d'acquisition du savoir (Sensevy, 2007, 2011). L'esprit de la notion de « jeu » comporte des dimensions à la fois cognitives, affectives, sociales, institutionnelles et stratégiques. C'est une notion « investie » et fort « pragmatique » pour appréhender les activités humaines en classe (Sensevy, 2006). La TACD s'appuie aussi sur les notions de milieu (une référence, un arrière fond, un déjà là), de déterminations du jeu (obligations institutionnelles, programme scolaire, conceptions personnelles, usages...), de transactions autour d'un objet de savoir, de contrat didactique comme système d'attentes réciproques entre professeur/élèves. Elle souligne une morphogénèse des transactions d'après le savoir (mésogénèse, topogénèse, chronogénèse) et une épistémologie pratique explicative d'une didactique (théories d'apprentissage sous-jacentes, représentations sur la discipline scolaire et la notion enseignée).

À partir de ces éléments, nous cherchons à saisir, dans le jeu didactique d'une classe de CM1 travaillant en étude de la langue sur le concept de complément, à quels jeux se livrent le professeur et les élèves pour gagner l'apprentissage grammatical ?

Ce gain ne nous semble pas évident, car la grammaire est une invention scolaire. Elle n'est pas une discipline scientifique dont l'enseignement serait le produit d'une transposition didactique. Elle n'est pas une « grammaire » au regard de la linguistique ou des mathématiques (Combettes, 2010), mais une recomposition de savoirs hétérogènes juxtaposés, issus de la linguistique et de la grammaire traditionnelle (Vargas, 2004). Ce statut interroge et met en tension la didactique. Les professeurs doivent réussir à tirer leur épingle de ce jeu d'apprentissage en utilisant leurs propres moyens, en inventant leur épistémologie pratique.

Ainsi, nous pensons que l'enseignant influe à sa manière sur le jeu didactique à partir de ses propres représentations sur la grammaire. Nous formons alors l'hypothèse d'un jeu « personnel » intimement lié à la singularité du sujet enseignant qui conditionne les autres jeux.

Ce jeu constitue en définitive une épistémologie pratique qui met en tension le jeu épistémique initial et constitutif du jeu didactique planifié jusqu'à créer, nous semble-t-il, un « jeu alternatif ».

Méthodologie

Le corpus, étudié selon les concepts-descripteurs issus de la TACD, fut recueilli dans une classe d'école élémentaire de Seine-Maritime, au Havre, au moyen d'un enregistrement vidéo et d'une transcription. L'enseignant est un ancien conseiller pédagogique du 1^{er} degré revenu à la pratique de la classe.

La séquence se déroule dans une classe à double niveau qui exige de l'enseignant de se partager entre le groupe des élèves de CM2 et de CM1. Le premier groupe étudie en autonomie. Nous nous intéressons au second groupe qui travaille avec le professeur. Il est constitué d'une dizaine d'élèves.

En outre, nous avons capté quelques commentaires de l'enseignant face au film de son activité enseignante (autoconfrontation) où l'on a cherché à appréhender des « jugements pragmatiques »¹ (Pastré 2011) qui expliquent une manière d'agir.

Analyse didactique

1 - Le jeu didactique :

Le jeu didactique défini par le professeur présente une entrée linguistique dans l'étude des compléments. Ce jeu s'inspire de la grammaire générative de Chomsky. L'enseignant conduit les élèves à oraliser des phrases générées à partir de quelques phrases initiales. Le professeur vise en outre une mise en exergue de la reprise anaphorique. La théorie linguistique permet l'identification des diverses fonctions et catégories grammaticales, et ainsi d'envisager la langue de façon formelle, dans une modélisation, afin de mieux la maîtriser (à condition d'en

¹ Le jugement pragmatique est un discours apodictique (d'une évidence absolue) qui explique l'organisation d'une activité humaine, selon Pastré (2011). Ce sont des jugements tenus comme explicatifs d'une manière d'agir, qui apparaissent dans le discours du praticien ou que le chercheur peut inférer de ses observations.

différer la sémantique, devenue une simple instance de validation). La linguistique alimente, grâce à son potentiel de manipulation, le jeu d'apprentissage qui forme alors une démarche didactique d'exploration grammaticale, reposant en partie sur la différenciation épistémologique entre les axes paradigmatiques et syntagmatiques. Sur l'axe syntagmatique se joue la combinaison/placement des structures et la distribution/sélection des mots se joue sur l'axe paradigmatique.

L'enjeu épistémique d'identification des compléments est énoncé dans le titre même de la leçon : « *Repérage et utilisation des groupes compléments* ». Cette séance suit une séquence où fut noté, selon le professeur, un artefact de reconnaissance du complément : « *pas une définition du complément, pas en termes de complément d'objet ou ces choses-là. Simplement le morceau qu'on arrive à extraire avec « c'est... que », on l'appelle le complément* ». Il s'agit ainsi d'une simple règle d'extraction du complément, non d'une définition grammaticale du concept de complément. On peut s'étonner de cette absence définitionnelle sachant qu'un complément justement complète la phrase ou un mot dans un rapport de dépendance que prouvent les manipulations.² Une explicitation qui ne semble pas si compliquée pour des élèves de CM1 où l'étude de la langue peut s'envisager plus explicite.

Cette séance est conçue selon le professeur comme un travail d'exemplification et de réinvestissement. L'activité scolaire est double : identifier (jeu d'extraction), avec une preuve, les compléments dans plusieurs phrases ainsi que générer oralement des phrases, avec un jeu d'agrégation puis d'expansion, à partir des divers compléments identifiés puis un jeu de contraction de la phrase, par l'emploi de pronoms personnels, de déterminants et de prépositions. S'ajoutent des jeux d'inversion et de déplacement des compléments. Les phrases à analyser sont des « variations » sur l'activité d'écriture de Jérémy correspondant à divers types de compléments : *Jérémy écrit une lettre. Jérémy écrit une lettre à ses parents. Jérémy écrit proprement. Jeremy écrit presque tous les jours.* Notons que ces phrases sont décontextualisées de la pratique usuelle de la langue. Elles n'existent que par leur valeur fonctionnelle scolaire.

² On trouve communément dans le dictionnaire la définition grammaticale du « complément » comme mot ou proposition qui dépend d'un autre mot ou proposition et qui en complète ou en précise le sens. Complément du verbe, de phrase du nom, de l'adjectif. Complément de relation, de détermination. Complément d'objet direct, indirect. Complément circonstanciel. (Dictionnaire Le Petit Robert).

Le jeu d'apprentissage met en scène une certaine approche épistémique de la grammaire avec des jeux de distributions et de combinaisons à partir de la possibilité de commuter, supprimer, ou d'augmenter, réduire les constituants de la phrase. Cette entrée par la linguistique (pragmatisée) et le jeu de manipulation constitue un arrière-fond du jeu didactique en étude de la langue.

2 - Le jeu d'apprentissage

Le jeu d'apprentissage consiste en une succession de jeux avec la langue, visant la mise en relief du fonctionnement des compléments dans la phrase.

Jeu d'extraction – identification : L'enseignant questionne : « *Pourriez-vous me dire quel est le complément ? Cindy ?* » L'élève interrogée répond : « *C'est une lettre que Jeremy écrit* ». L'enseignant demande ensuite l'identification du verbe de la phrase. Trois autres phrases sont analysées de la même manière en fonction des procédures d'identification par ailleurs affichées au tableau. Les élèves doivent prouver leurs réponses en utilisant la formule de mise en relief « c'est... que ». C'est une procédure d'extraction de type prélinguistique qui appartient à une progressivité de l'élaboration de savoirs grammaticaux (Clauzard, 2018). Néanmoins, ce type de grammaire implicite est peu convaincant en cours moyen où l'on peut s'attendre à davantage d'explicitation grammaticale. En revanche, la métalangue nécessaire est employée (« complément », « sujet », « verbe »).

Jeu d'agrégation de phrases distinctes : L'enseignant interroge dans un second temps : « *Maintenant, est-ce que vous pourriez prendre les deux compléments des deux phrases et les utiliser dans une seule phrase ?* » Quelques élèves ne semblent pas comprendre la nouvelle consigne de manipulation phrastique, conduisant le professeur à reprendre : « *On met les deux compléments dans la même phrase.* » Un élève répond : « *Jeremy écrit une lettre à ses parents.* » Un autre jeu amplifie l'agrégation : « *Bien. Maintenant, vous allez utiliser les trois compléments dans la même phrase, les trois compléments de ces trois phrases* ». Rapidement, un élève propose une réponse que le professeur valide immédiatement : « *Jeremy écrit proprement une lettre à ses parents* ». Ces transactions ne débouchent pas sur les raisons explicites de se livrer à ce jeu.

Jeu d'inversion de place des compléments : L'enseignant demande : « *Est-ce qu'on aurait pu mettre les compléments dans un ordre ?* » Il ajoute : « *Est-ce qu'on aurait pu changer l'ordre de la phrase ?* » Deux propositions sont formulées par les élèves.

Proposition 1 - *Jeremy écrit une lettre à ses parents.*

Proposition 2 - *Jeremy écrit à ses parents une lettre.*

Le professeur observe une moue de désapprobation d'élève quant à la dernière proposition : « *Jeremy écrit à ses parents une lettre. Kevin, t'es pas d'accord ?* » L'élève répond par la négative et l'enseignant valide le désaccord et institue la réponse qu'il attend : « *Jeremy écrit une lettre à ses parents. Oui. Jeremy écrit à ses parents une lettre. Non.* » L'enseignant n'explicite pas les raisons qui président au choix d'un ordre des groupes de mots sur un autre. S'agit-il d'une convention d'usage ? Ou bien s'agit-il d'une règle grammaticale ? Les compléments (COD et COS) ne sont pas nommés ni précisés. De surcroît, le professeur semble prendre le contre-pied de ce que dit la littérature grammaticale. Il existe en effet des effets stylistiques de mise en valeur qui peuvent conduire à des inversions justifiées³. Nous voyons ainsi un enjeu épistémique « discutable » qui aurait pu faire l'objet d'un débat grammatical en classe.

Jeu de déplacement des compléments : L'enseignant pose la question : « *Est-ce que là on a trouvé des compléments qu'on pouvait changer de place ?* » Il précise après quelques tours de parole infructueux : « *Est-ce qu'il y a des compléments que tu pourrais mettre au début, qu'on pourrait mettre à la fin ?* » Un élève répond : « *Presque tous les jours.* » L'enseignant valide la réponse en la répétant. Il demande ensuite de tester le déplacement du syntagme : « *Alors, vas-y. Mets-le au début. Pour voir si on peut le mettre au début.* » La réponse donnée est imparfaite : « *C'est presque tous les jours que Jeremy écrit des lettres.* ». L'élève interrogée utilise l'artefact d'identification du groupe complément « *c'est... que* ». On observe ici une confusion qui dénote un apprentissage en difficulté. Le professeur reformule :

³ Le complément d'objet second (à la construction indirecte) fait partie des COI. Comme le complément d'objet direct, il est très lié au verbe et ajoute quelque chose de supplémentaire. Second ne veut pas dire nécessairement que le COS occupe obligatoirement la deuxième place. Cet ordre est un usage habituel. On peut basculer le COS en première place si l'on veut obtenir un effet de mise en valeur.

« *Est-ce que tu pourrais employer le groupe complément sans utiliser c'est... que ?* » L'élève rectifie sa formulation : « *Presque tous les jours Jeremy écrit.* » Le professeur valide ainsi la possibilité de déplacement, sans pour autant expliciter qu'il s'agit d'un complément circonstanciel (de phrase) qui par nature est en général toujours déplaçable : « *Presque tous les jours, Jeremy écrit. Donc celui-là apparemment, on peut le déplacer.* » Ce qu'il convient de conclure de la manipulation demeure, ici encore, dans l'implicite.

Jeu d'expansion de la phrase : Le professeur propose de continuer l'opération de réunion des compléments en une seule phrase avec la métaphore de la « boule de neige » : « *Alors, est-ce qu'on pourrait employer tous les compléments qu'on a trouvés jusqu'à présent dans la même phrase ? On va continuer à faire grossir notre boule de neige.* » Un élève répond : « *Jeremy, dans la cuisine, écrit, presque tous les jours, une lettre à ses parents.* » L'enseignant valide la réponse élargie avec, outre le verbe « écrire », deux groupes compléments du verbe (COD & COS) auxquels s'ajoutent deux groupes compléments circonstanciels. Sur un plan topogénétique, les élèves sont en position haute de production orale, ayant compris assez vite les manipulations attendues, sans pour autant produire un raisonnement sur le phénomène observé ni signifier quelques caractéristiques. Les enjeux épistémiques demeurent toujours dans l'implicite.

Jeu de contraction : Parvenu au stade d'une grande expansion de la phrase, le professeur suggère de réduire la longue phrase au moyen de l'utilisation de « petits mots » (des pronoms ou prépositions, déterminants) qui vont remplacer les grands syntagmes : « *Bien. Je voudrais aussi que vous reveniez à la première phrase. Jeremy écrit une lettre. Est-ce qu'on pourrait utiliser un de nos mots qu'on utilise généralement pour remplacer.* » De nombreuses transactions conduisent les élèves à produire : « *Il écrit une lettre. Jeremy en écrit une. Jeremy a écrit à eux. Jeremy leur écrit. Il leur en écrit une.* ». L'enseignant note au tableau les transformations sans explicitations. Un élève remarque : « *Et le verbe on l'a pas remplacé.* ». Le professeur répond : « *Et le verbe, on l'a pas remplacé. Bien.* » Le professeur n'apporte pas plus d'explications, pourtant indirectement sollicitées par l'élève. Peut-on remplacer dans ces jeux de manipulations linguistiques le verbe ? On peut le changer avec un autre (en faisant attention au sens), mais certes pas le remplacer par un pronom, un déterminant ou une préposition. Il est

justement le pivot de la phrase verbale. C'est une vaste question épistémique laissée en jachère : le professeur ne fait pas jouer le verbe pour « voir ». Par ailleurs, les élèves ont-ils vraiment saisi à quels jeux se livre leur professeur ?

3 - Le jeu épistémique

Le jeu épistémique est une modélisation du savoir conçu au travers des jeux d'apprentissage. Ce jeu témoigne d'un savoir émergent, d'une formation conceptuelle. Ici, l'enjeu épistémique conduit logiquement les élèves à problématiser, à expérimenter leur langue et à la mettre en débat afin de construire « leur grammaire » (Clauzard, 2014). Le jeu épistémique consiste à se questionner après avoir testé des combinaisons. Que signifient les phénomènes observés lorsqu'on fait « bouger » la langue ? Quelles règles de fonctionnement peut-on en déduire ?

Le jeu annoncé d'apprentissage sur les compléments ne nous semble pas entièrement joué. Il y a, comme l'explique Marlot (2012) un « changement de focale ». On va vers un objet épistémiquement moins dense : il se produit un « glissement » vers un autre jeu qui affaiblit l'enjeu didactique. La situation didactique n'est pas en soi dysfonctionnante : les élèves jouent à un autre jeu. L'apprentissage est sans « mot dire », simplement montré et suggéré. Nous sommes dans un « faire-faire » et un « non-dit », sans épaisseur épistémique. Il n'y a pas de mise en débat du savoir grammatical. Le professeur ne profite pas des effets des manipulations pour amener les élèves à un jeu de questionnements sur la langue⁴. Il nous semble dans un empêchement d'agir qui ne fait pas marquer le but épistémique.

Le processus de construction du concept de complément est comme « suspendu » et peut-être « ajourné ». Le rapport personnel à la grammaire du professeur explique vraisemblablement cet affaiblissement de l'enjeu épistémique. Un jeu personnel sur le jeu didactique le réaménagement, fondant une épistémologie pratique spécifiquement « fonctionnelle ».

⁴ Par exemple, les élèves peuvent être conduits à divers raisonnements : Peut-on inverser ces mots ? Ces mots sont-ils remplaçables ? Et par lesquels ? Sont-ils supprimables ? Et sous quelles conditions ? Que se passe-t-il alors ? Ces groupes de mots sont-ils bien placés, indispensables ou non ? Qu'est-ce que cela signifie ? Que peut-on en comprendre ?...

4 - Le jeu personnel

Pendant l'entretien d'autoconfrontation, le professeur énonce des jugements pragmatiques (Pastré, 2011) qui révèlent ou confirment une épistémologie pratique. Il interroge le principe de taxinomie grammaticale : « *Est-ce qu'il vaut mieux savoir s'en servir que savoir comment ça s'appelle ?* » L'enseignant semble préférer que l'élève sache reconnaître et utiliser un complément qu'en connaître toutes les propriétés : « *Mais ils sauront le reconnaître. Ils sauront l'isoler, quoi en faire et peut-être le réutiliser.* » Sa représentation de la grammaire est avant tout fonctionnelle, ce n'est pas « *une fin en soi* ». Il définit la grammaire comme « *un outil* », car il convient de « *ne pas être brimé par des énoncés qu'on ne peut pas formuler* ». Ses considérations didactiques sont guidées par des préoccupations sociales : « *la grammaire, c'est aussi un instrument de marquage social (...) la langue qu'on emploie, les formules qu'on utilise, elles marquent l'individu, elles le stigmatisent* ». Il pense que « *conçu comme un outil de production, ça donne quand même une arme pour pouvoir se débrouiller plus tard* ».

Cela étant, le professeur est tiraillé par « *les moments où on est pris entre la sémantique et le grammatical* », entre une grammaire d'usage et une grammaire plus formelle, trop complexe pour les élèves. Il nous explique « *ils ne peuvent pas entendre* » ou « *je ne me vois pas faire cela (expliciter et formaliser) avec eux* » ou encore « *Il n'y a pas de justifications que je peux leur proposer pour ça.* »

On peut aussi logiquement inférer une forme de crainte chez l'enseignant d'une perte de contrôle : « *Il faut bien savoir aussi qu'il y a des moments, dans ce genre de démontage, on va se trouver piégé. Là, je travaille relativement en sûreté sur des énoncés qui me semblent assez carrés ou je ne risque pas de me trouver pris en défaut* ». Ce qui le conduit à la défense d'une « *grammaire du modèle* », non sans une nouvelle inquiétude : « *il y a des modèles d'analyse qui permettent de générer des phrases. Il y a un modèle de langage. Le langage s'établit d'une certaine façon et la grammaire doit permettre de retrouver ces modèles-là. Et puis ça ne marche pas à tous les coups.* » Nous voyons d'une certaine façon l'insécurité et le malaise d'un professeur face à une didactique de l'étude de la langue qui questionne : « *Je ne suis pas grammairien. J'ai essayé de m'intéresser un petit peu à ce que disent les grammairiens. J'ai beaucoup de mal à, il y a un peu aussi l'écueil de fonctionner entre une grammaire un peu*

désincarnée et puis la volonté de s'appuyer sur le sens. » Il s'interroge : « Est-ce qu'on peut ne pas s'appuyer sur le sens ? Il y a le problème de la validation. (...) Ça fait beaucoup de questions tout ça. J'ai un petit peu de mal à ordonner ça maintenant. »

À n'en point douter, l'étude de la langue est une question problématique pour bon nombre de professeurs entre rapport au « formalisme » grammatical et rapport au « réalisme » sémantique.

5 – Le jeu alternatif :

La situation didactique, très inconfortable pour le professeur l'engage à opter pour une grammaire de l'imprégnation et du réflexe. Il précise en entretien d'autoconfrontation : *« Je crois qu'il y a besoin aussi de faire ces séances de manipulations orales où là, on est un petit peu dans l'imprégnation, la répétition pour que ça devienne bien un réflexe. »* Ce même inconfort l'amène à choisir une dimension ludique *« qu'ils aiment bien faire »*, qu'il qualifie de *« ludique formel »*. Le jeu consiste à *« voir ce que ça donne »*. Toutefois, tout demeure dans l'implicite. Il n'est pas recherché d'attitude seconde pour former des concepts. Les élèves ne construisent pas en objet second les objets manipulés. Tout demeure dans la matérialité des actions de classe.

Craignant des pièges linguistiques défavorables à ses démonstrations, le professeur glisse vers un autre jeu didactique, proche d'un « façonnage ». Il donne un « format » ou des « modèles » grammaticaux au détriment de la réflexion, du raisonnement.

Une insécurisation didactique semble à l'origine du glissement. Le professeur se situe dans une démarche grammaticale fonctionnelle propre à un registre pragmatique de la grammaire : amener les élèves à savoir utiliser leur langue pour l'oral et l'écrit, non les guider vers un registre épistémique qui mentionne comment fonctionne la langue, pour dominer et affiner leurs compétences. Le professeur tend vers des formes de surajustements (Bautier, Goigoux, 2004) qui privilégient la mise en relief et la nominalisation des concepts à leur caractérisation. Les propriétés grammaticales ne sont pas démontrées à la suite de ce que les manipulations mettent en exergue sur le fonctionnement de la langue. Il n'y a pas de débriefings ou de discours d'explicitation sur les actions grammaticales entreprises. Peut-être que

l'enseignant considère les élèves trop jeunes pour comprendre un discours grammatical certes compliqué et très abstrait. Ce jeu alternatif nous semble un compromis face à cette invention scolaire qu'est la grammaire, si peu scientifiquement installée et qui fait toujours débat (Bréal, 2007). Il n'y a pas de « manquement professoral », mais à l'évidence du « manquement grammatical » sur lequel le professeur n'a pas prise.

Discussion

En termes d'analyse topogénétique des transactions didactiques, nous observons que le professeur est en position haute tout au long de cette séance. Il guide et domine les transactions. Le jeu du professeur s'exerce au travers de jeux de manipulations variées sur des phrases qu'il faut augmenter ou réduire pour « voir comme » une étoffe de mots qu'on peut élargir ou rétrécir, le système langue. Le professeur cherche à transformer les conceptions des élèves sur la langue, *sans mot dire* : une langue qu'on peut détricoter et reticoter pour en saisir *implicitement* le fonctionnement.

Les élèves se prennent au jeu et répondent à ces transformations phrastiques. Jouer avec la langue, la faire bouger afin qu'elle révèle son génie constitue une entrée convaincante et stimulante. Pour autant, la clarté épistémique est absente. Les transformations ne font pas l'objet de discussion ou de bilan métacognitif sur les procédures employées et les savoirs. Les compléments ne sont pas caractérisés. Il apparaît une dimension de surajustement qui ne permet pas aux élèves d'exercer tout leur potentiel de réflexion sur la langue. Les implicites laissent le jeu didactique inachevé. Les transactions semblent trop bridées, mettant les élèves en position basse, comme si le professeur ne voulait pas risquer le savoir ou sa place. La fonction transactionnelle des élèves est de suivre le jeu sans jamais pouvoir s'en emparer avec leurs propres empreintes réflexives. Le jeu de l'élève en retour sur celui du professeur est contrôlé par un jeu maïeutique assez fermé de questions-réponses.

De surcroît, comme l'explique le professeur en autoconfrontation, il n'y a pas de finalité explicite dans ce jeu pour les élèves : « Là, il n'y a pas de projet derrière cette séance-là. Enfin il n'y a pas de réalisation concrète. (...) Pour moi, il y a un but. Mais pour eux, quel est le but,

pour eux, ça, c'est... C'est une question diablement intéressante. » Nous pouvons en effet nous interroger sur le sens d'une action conjointe lorsque le professeur surplombe trop les transactions en soustrayant le but/la finalité du jeu. Est-il possible de jouer au jeu didactique si le gain du jeu n'est pas clairement identifiable pour les élèves ? Peut-on ainsi gagner le jeu didactique ? Certes, des réponses attendues font gagner des jeux d'apprentissages, mais nous n'observons pas de construction en « jeu second ». On ne secondarise pas les activités scolaires du jeu d'apprentissage. L'élève joue le jeu pour jouer le jeu, semble-t-il, sans le gain espéré d'apprentissage ou alors avec un « faible gain ». Pourtant, le gain d'apprentissage nous paraît relever idéalement dans la capacité à raisonner la langue, à favoriser une réflexion critique sur les phénomènes de la langue afin d'élaborer sa grammaire (Clauzard, 2014). C'est savoir examiner les points de divergence, de concordance ou d'achoppement tout comme les régularités et les irrégularités qui appartiennent à la langue, pour mieux s'en emparer.

Le jeu d'apprentissage brouille le jeu épistémique. Outre une incohérence chronogénétique avec un recours à une grammaire implicite en cours moyen et une confusion entre pratique de manipulation linguistique et identification prélinguistique - sémantique (emploi de l'artefact d'identification « *c'est... que* » dans un jeu de déplacement), les enjeux de savoirs ne sont pas dits. Le jeu didactique se transforme au profit d'un jeu personnel du professeur pour lequel ses finalités enseignantes en étude de la langue sont clairement « instrumentales » : c'est un instrument de production écrite et orale. Le « savoir-faire » (d'expansion-réduction ou de déplacement) l'emporte sur le « faire-savoir », sur la compréhension qui est reportée à plus tard.

Le jeu didactique d'étude de la langue se transforme en un « jeu alternatif » de pure manipulation de la langue, où les techniques manipulatoires déployées masquent les enjeux épistémiques de compréhension explicite des phénomènes langagiers. Aucune secondarisation n'étant appelée, rien n'assure en effet que les élèves ne retiennent du jeu didactique de leur professeur, qu'essentiellement la notion de « boule de neige ».

Les « ficelles » didactiques de l'enseignant ne peuvent se substituer cependant au concept, le réduire ou le transformer en autre chose. Sinon, le jeu d'apprentissage modifie le jeu didactique et ses enjeux de savoir. Une telle approche « multiforme » et « évolutive » (Léon,

1999) qui tente de réduire la grande abstraction grammaticale peut se révéler ainsi contre-productive, faute de gérer de près les risques encourus, les incertitudes, les malentendus.

La manière d'opérer du professeur nous fait penser à la posture enseignante du « magicien » décrite par Bucheton (2009), où au travers de jeux ou de récits, l'enseignant capte l'attention des élèves, où le savoir n'est ni nommé, ni caractérisé, ni construit : il est à deviner. Cette posture est assez caractéristique en grammaire avec le risque d'enseigner les facilitateurs et non des concepts grammaticaux. N'est-ce pas imputable à cette invention scolaire qui manque de référence avec la vie hors l'école ? La question de la nature des jeux de savoir référée à un « déjà-là » se pose alors.

Perspectives

Notre analyse des transactions nous conduit à observer l'absence d'arrière-fond en étude de la langue qui donne cohérence et signification à l'apprentissage. Il semble préférable que tout enjeu épistémique d'acquisition conceptuelle soit lié à une pratique sociale de référence. Or, l'apprentissage grammatical n'est pas directement lié à des situations authentiques hors les murs de la classe. La notion de pratique sociale de référence questionne le « degré d'authenticité des activités scolaires par rapport aux activités productives industrielles » (Martinand, 1981, p. 3). Quel est le lien signifiant entre les activités grammaticales du jeu d'apprentissage et les activités langagières hors la classe ? À quoi renvoient les manipulations sur les phrases hors de l'école ? Que permettent-elles de comprendre du monde pour les élèves ? À l'évidence, l'étude de la langue peut sembler désincarnée, démunie au sens d'une correspondance avec les activités par-delà les murs de l'école. Cela dit, chacun éprouve la grammaire spontanément en construisant inconsciemment pour communiquer des phrases avec des constituants phrastiques fondamentaux comme les sujets, verbes et compléments. Il s'agit d'une activité épilinguistique (Gombert, 1977).

Tout l'enjeu est de conduire les élèves au travers de jeux de savoir d'un traitement inconscient des procédures langagières, à un contrôle linguistique avéré, propre à une activité métalinguistique. C'est évoluer d'une grammaire en acte vers une grammaire en théorie, ou passer d'un concept outil de communication qu'est la langue à un concept objet qu'est le

système langue (Douady, 1983). Cela accroît un pouvoir de dire et de lire.

Cette transition pourrait s'effectuer par l'adoption d'une posture réflexive chez les élèves, au sein d'un jeu de distanciation analytique des propres productions orales ou écrites des élèves, du type d'une analyse de pratique de la/sa langue. L'étude de la langue serait comme une analyse de la pratique (sociale) de communication verbale, à l'oral comme à l'écrit, en production comme en réception (nous inspirant des analyses de pratiques professionnelles d'origine ergonomique). Le renvoi aux « activités réelles d'un espace social identifié » (Reuter, 2015) peut fonder la conception de nouveaux jeux d'apprentissage qui ne trahissent pas le jeu didactique à la suite d'un affadissement épistémique. In fine, cela valorise l'expérience grammaticale des élèves, réinvesti la grammaire d'une référence, d'un arrière-fond ou d'un déjà-là et surtout donne plus de sens aux savoirs sur la langue, faute de pouvoir agir sur leur cohérence académique et les paradoxes entre une grammaire scolaire traditionnelle et une grammaire nouvelle, à défaut d'une « grammaïque » (qui n'existe pas).

Références bibliographiques

- Bautier E., Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. Dans « Evaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques », *Revue française de pédagogie* n° 148, INRP.
- Bucheton D. et Soulé Y., « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3 | 2009, 29-48.
- Combettes, B. (2010). *Réflexion sur l'enseignement grammatical*, *Pratiques*, 145-146, p.12-16.
- Chomsky, N. (1957), *Structures syntaxiques*. Paris : Le Seuil, Coll. Points.
- Clauzard, P. (2014). Les glissements conceptuels : un observable de secondarisation en classe élémentaire de grammaire, *Éducation & Didactique*, 8-3, 2014, 23-41.
- Clauzard, P. (2018). Aspects chronogénétiques de l'étude de la langue : variations d'analyse de la langue et variables didactiques, *Éducation & Didactique*, 12-3, 2018, 107-124.
- Clauzard, P. (2014). Étude sur la conscience métasyntactique d'élèves au cours préparatoire, *Recherches et Éducatives*, n°10, mars 2014
- Douady R. (1984). *Jeux de cadres et dialectique outil-objet dans l'enseignement des mathématiques – une réalisation dans tout le cursus primaire*. Mémoire de Doctorat, Université de Paris VII.
- Gombert, J-E. (1990). *Le développement métalinguistique*, Paris : PUF.
- Léon, R. (1998). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*. Paris, France : Hachette.

- Marlot C. (2012). « Glissement de jeu d'apprentissage et capital d'adéquation des élèves : une étude de cas à l'école élémentaire en classe de sciences ». Dans Gruson B., Forest, D. et Loquet M. (Dir.) (2012). *Jeux de savoir. Études de l'action conjointe en didactique*, Rennes, France : PUR (Paideai). 131-153.
- Martinand, J.-L. (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième. Dans A. Giordan (coord.). *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation*. Actes des Troisièmes Journées internationales sur l'Éducation scientifique. (pp. 149-154), Paris : Université Paris 7.
- Pastré P. (2011). *La didactique professionnelle, approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF, coll. Formation et pratiques professionnelles.
- Reuter, Y. (dir.) (2015). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Sensevy G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Sensevy G. & Mercier A. (dir.) (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes, France : PUR. (Paideai)
- Sensevy G. (2012). *Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe en didactique*, récupéré à https://visa2013.sciencesconf.org/conference/visa2013/pages/NPSS_Sensevy_2012_Jeu.pdf
- Siouffi G., Van Raemdonck D. (2007). *100 fiches pour comprendre les notions de grammaire*. Rosny-sous-Bois, France : Bréal.
- Vargas, C. (2004). « La création des savoirs à enseigner en grammaire : de la composition à la reconfiguration ». Dans Vargas C. (dir.). *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence, France : Publications de l'Université de Provence, 35-48.