



HAL
open science

L'institutionnalisation dans l'enseignement/ apprentissage de la grammaire

Malika Kaheraoui, Muriel Coret

► **To cite this version:**

Malika Kaheraoui, Muriel Coret. L'institutionnalisation dans l'enseignement/ apprentissage de la grammaire. LIDIL - Revue de linguistique et de didactique des langues, 2014, 10.4000/lidil.3477 . hal-02542513

HAL Id: hal-02542513

<https://hal.science/hal-02542513>

Submitted on 14 Apr 2020

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.



Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

49 | 2014

L'analyse des données didactiques

L'institutionnalisation dans l'enseignement/ apprentissage de la grammaire

*Institutionalization as a Key Gesture to Understand the Learning and Teaching
Practices on Grammar*

Malika Kaheraoui et Muriel Coret



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/3477>

DOI : 10.4000/lidil.3477

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 25 mai 2014

Pagination : 115-132

ISBN : 978-2-84310-272-1

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Malika Kaheraoui et Muriel Coret, « L'institutionnalisation dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire », *Lidil* [En ligne], 49 | 2014, mis en ligne le 25 novembre 2015, consulté le 30 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/3477> ; DOI : 10.4000/lidil.3477

L'institutionnalisation dans l'enseignement / apprentissage de la grammaire

*Malika Kaheraoui et Muriel Coret**

RÉSUMÉ

Dans le présent article, nous interrogeons le concept d'institutionnalisation dans la démarche d'apprentissage de notions grammaticales en adoptant une approche inter-didactique. Nous cherchons à identifier les spécificités de l'institutionnalisation en grammaire par l'observation et la comparaison de pratiques de classes dans trois disciplines scolaires (français, maths et sciences). Ce repérage repose sur l'analyse des formes qu'elle peut revêtir, à la fois dans les interactions enseignant/élève et dans la trace qui formalise le savoir grammatical construit.

ABSTRACT

In this paper, we want to examine the concept of institutionalization in the learning process of grammatical notions by adopting a pluridisciplinary approach. We try to identify the specificities of grammar institutionalization by observing and comparing class practices in three school subjects (French, Maths and Science). This procedure is based on the analysis of the forms it can take both in the teachers/pupils interactions and in the track which formalizes the constructed grammatical knowledge.

Le projet de recherche « Institutionnalisation, savoirs, interactions¹ » adopte le dialogue inter-didactique² (Amade-Escot & Venturini, 2009) comme un moyen d'affiner l'analyse des modèles didactiques utilisés

* École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE), Université de Poitiers.

1. Responsables : M. Coret, S. Volteau et B. Lebot (ESPE, Univ. de Poitiers).

2. Les disciplines concernées sont les mathématiques, les sciences et le français.

dans la discipline français langue première et plus spécifiquement pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire à l'école primaire.

Ce sont les spécificités de l'institutionnalisation dans la démarche d'apprentissage de notions grammaticales que nous souhaitons identifier, à partir de l'analyse de pratiques observées. On sait que l'enseignement grammatical, inscrit dans une longue tradition scolaire (Chervel, 1977, 2006), est pris entre des finalités d'étiquetage grammatical et l'articulation avec des activités de lecture et d'écriture. Les dernières prescriptions institutionnelles en France (2008) suggèrent un retour à des séances spécifiques d'apprentissage des règles, marginalisant ainsi un des points forts des programmes de 2002, concernant la démarche d'observation réfléchie de la langue qui favorise la manipulation des faits linguistiques et l'extraction des régularités.

L'approche comparatiste entre différentes disciplines scolaires nous permettra de mieux cibler les caractéristiques de l'institutionnalisation en grammaire dans la mesure où on peut se demander si, en tant que geste professionnel, l'institutionnalisation est spécifiée par la nature de l'objet enseigné. Si, comme le montre Forget (2011), la migration de ce concept de la didactique des mathématiques (Brousseau, 1998) à la didactique du français est marquée par le fait qu'il porte l'empreinte de la discipline dans laquelle il est étudié, il s'agira pour nous d'amorcer une caractérisation des formes d'institutionnalisation en grammaire en prenant appui sur la comparaison avec des situations d'apprentissage en sciences et en mathématiques en cycle 3 menées par les mêmes enseignantes. Cette approche ne permettra pas seulement d'assimiler l'institutionnalisation à un processus d'enseignement — ce qui a été démontré notamment par Forget (2011) —, mais de mettre en relief le fonctionnement de ce processus dans une discipline ancrée dans un contexte institutionnel spécifique.

Après un rappel du contexte dans lequel a émergé le concept d'institutionnalisation en didactique des mathématiques, nous interrogeons son fonctionnement en didactique du français pour amorcer une réflexion sur l'identification d'indicateurs de l'institutionnalisation dans l'enseignement de la grammaire en comparaison avec les autres disciplines de notre corpus.

L'institutionnalisation : un concept « théorisé » en didactique des mathématiques

Issu de la didactique des mathématiques, le concept d'institutionnalisation a connu une évolution dans le cadre des différents courants de recherche s'inscrivant dans la théorie des situations didactiques de Brousseau (1998). Défini par cet auteur comme « une situation qui se dénoue par le passage d'une connaissance de son rôle de moyen de résolution d'une situation d'action, de formulation ou de preuve, à un nouveau rôle, celui de référence pour des utilisations futures, personnelles ou collectives³ », le processus d'institutionnalisation met l'accent sur la reconnaissance de la validité et de l'utilité d'une connaissance qui sera « encapsulée » et désignée, transformant ainsi le répertoire commun accepté et utilisé par les actants d'une situation d'apprentissage. Une vision dynamique du processus d'institutionnalisation se profile ainsi puisqu'il est présenté à la fois comme produit d'un mouvement de décontextualisation et moteur d'une transformation des connaissances. Ces connaissances seront instituées en savoirs. La prise en compte officielle par l'élève de l'objet de la connaissance et par l'enseignant de l'apprentissage de l'élève devient une phase essentielle du processus didactique. Apparaît ainsi, à travers cette modélisation, le rôle déterminant de l'enseignant qui seul permet d'identifier une connaissance élaborée par l'élève comme un savoir nouveau auquel on peut désormais faire légitimement référence⁴.

La « migration » de l'institutionnalisation en didactique du français

Bien que l'institutionnalisation soit un concept couramment utilisé en didactique du français, rares sont les travaux qui se sont interrogés sur les conditions de sa migration de la didactique des mathématiques (Forget, 2011). En grammaire, l'institutionnalisation est un moment

3. <http://daest.pagesperso-orange.fr/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf>.

4. L'institutionnalisation se concrétise aussi par les gestes professionnels de l'enseignant et son action conjointe avec l'élève (Sensevy & Mercier, 2007).

fort de la démarche d'apprentissage⁵ ; elle est associée à la phase de formalisation de la « règle » grammaticale, qui prend la forme d'une trace écrite formulée avec l'aide de l'enseignant, à mémoriser, et qui constituera par la suite un outil de référence pour des utilisations futures. Nous pouvons ainsi observer que le déroulement d'une séance de grammaire est relativement « ritualisé » autour d'un ensemble de phases, qui forme un canevas général ayant pour finalité la mise à l'épreuve de la règle grammaticale dans différents contextes et activités et, au mieux, la conception de situations de transfert qui permettront aux élèves de mobiliser les connaissances grammaticales acquises dans des situations de communication diverses.

L'influence de la modélisation issue de la didactique des mathématiques a permis de décrire l'institutionnalisation, dans des recherches récentes en didactique du français, comme un geste d'enseignement participant à la construction de l'objet enseigné. Schnewly et Dolz (2009) inscrivent ce concept dans leur paradigme théorico-méthodologique. Ainsi, pour saisir l'objet enseigné en classe, l'entrée par le travail enseignant est fondamentale en tant qu'il participe à la construction de l'objet enseigné et qu'il en est révélateur⁶.

Nous pouvons observer en didactique du français un élargissement du concept d'institutionnalisation qui recouvre finalement les deux approches définies par Reuter (2010) : « les moments de l'étude singularisés par l'instauration dans la classe d'un rapport "officiel" à un savoir ou savoir-faire » et « les processus par lesquels l'enseignant amène les élèves eux-mêmes à reconnaître les apprentissages réalisés » (p. 123). Dans la première approche, c'est le rapport au savoir ou savoir-faire qui prévaut : il y a une mise en forme visible qui désigne ces savoirs devenus officiels. Dans la seconde, l'institutionnalisation renvoie aux processus en construction tout au long de la situation d'enseignement, d'où la focalisation sur les gestes professionnels de l'enseignant comme moyen de construire des objets d'enseignement. L'analyse didactique

5. Voir notamment le Bulletin départemental n° 105 (septembre), Inspection académique du Nord.

6. Voir à ce sujet la contribution de Aebly-Daghé (2009) qui montre que le geste d'institutionnalisation procède par trois démarches principales : la prescription/modalisation, la généralisation et la décontextualisation/recontextualisation. Pour analyser notre corpus, nous avons emprunté à l'auteure le dernier type sur lequel nous reviendrons.

prend appui sur les interactions enseignant/élèves. L'enseignant doit prendre acte de ce que les élèves font et donner un statut aux événements de la classe qui ont un rapport avec la connaissance visée.

Une fois identifiée la double dimension de l'institutionnalisation, Reuter souligne l'intérêt d'étudier les formes qu'elle revêt et qui varient selon les disciplines. Cette question des formes de l'institutionnalisation sera ici abordée, d'abord à travers l'étude de ses marques dans les interactions enseignant/élèves et ensuite dans la trace écrite finale qui formalise le savoir grammatical construit.

De quelques indicateurs de l'institutionnalisation

Nous disposons pour le moment (première année du projet) d'un premier corpus de séances filmées dans les classes⁷ de deux enseignantes (LC et SP) de CM1-CM2 (9-10 ans) sur les thématiques suivantes :

- français-grammaire : les propositions (1 séance) ;
- mathématiques : la proportionnalité (1 séance) ;
- sciences : ombres et lumière (1 séquence complète⁸).

L'ensemble des documents de préparation, cahiers des élèves et supports utilisés en classe a été recueilli — et le corpus complété par un entretien mené avec elles sur la notion de l'institutionnalisation.

Sans être représentatif ni suffisant pour le traitement de toutes les questions qui nous occupent ici, ce premier recueil permet toutefois d'amorcer une réflexion sur les formes que peut revêtir l'institutionnalisation pour une même enseignante dans différentes disciplines. Il permet aussi de comparer les pratiques des enseignantes entre elles, sur des séances de même thème. L'objectif est de préciser les moyens et formes de l'institutionnalisation en grammaire. Les séances de maths et de sciences serviront dans cette optique d'éléments de comparaison.

Un premier constat s'impose : il n'apparaît pas de scénario type ou de formule rituelle consacrée marquant la légitimation des savoirs dans notre corpus. Si des façons de faire/de dire récurrentes peuvent être

7. Il n'y a pas eu d'intervention des chercheurs ni avant ni pendant les séances. Nous avons sollicité les enseignantes pour aller les filmer dans leurs classes sur des thèmes proches.

8. Une séance dure entre 45 et 60 minutes. Une séquence regroupe plusieurs séances sur le même thème, étalées sur plusieurs semaines.

mises en évidence, la recherche d'invariants, si tant est qu'elle soit possible, s'avère en tous cas très difficile, aussi bien pour une enseignante que pour une discipline. L'extension du corpus pourrait permettre de distinguer, dans ces variations, ce qui relève de l'enseignante, de la discipline, du contexte précis de la séance ou de l'objet d'enseignement. Nous ne tenterons pas de le faire ici.

Les travaux déjà menés dans le domaine (Carnus & Garcia-Debanç, 2008 ; Forget, 2008 ; ou Aeby-Daghé, 2009) ne fournissent pas un inventaire des marqueurs de l'institutionnalisation. Précisons donc que, sur le plan méthodologique, les remarques qui suivent sont fondées sur l'analyse des séances observées. Nous optons pour une démarche exploratoire, en cherchant dans les interactions des éléments langagiers dont on peut penser qu'ils pointent « les processus par lesquels l'enseignant amène les élèves eux-mêmes à reconnaître les apprentissages réalisés » (Reuter, 2010, p. 123), et qu'ils contribuent à la culture partagée de la classe sur un savoir construit. Ainsi, sur l'ensemble du corpus, on peut relever :

- des expressions [MEM] qui font référence au passé ou au futur de la classe : *on reprend ; on y reviendra ; on reviendra dessus ; vous avez déjà travaillé un petit peu dessus...* Il serait peut-être utile de distinguer, dans une phase plus avancée de l'analyse, les expressions qui relèvent d'un rappel (utilisation que l'enseignante fait du passé de la classe⁹) et celles qui signalent une utilisation future. Toutefois, nous les conservons pour le moment dans la mesure où, le corpus permettant d'analyser des séances successives de la même enseignante, il sera intéressant de voir si ces annonces sont reprises (rappels) dans les séances ultérieures ;
- des expressions [REFORM] introduisant une reformulation, en général à l'initiative de l'enseignante : *oui, est-ce que tu peux préciser... Qui peut reformuler ce qui est dit dans ce texte ... Donc tu veux dire que...*
- des expressions [IMP], souvent marquées par la modalisation, qui montrent l'importance de ce qui est dit, confèrent aux énoncés le statut de savoir légitimé, le valident et le font entrer dans le « pot commun » par l'indication qu'elles sont « à retenir » : *retenez ; à retenir ;*

9. « Mémoire didactique » chez Brousseau.

- des expressions [TERM] qui, souvent ici par recours à la métaphore ou la comparaison, introduisent la terminologie, le métalangage grammatical : *dans une entreprise, y a le patron, le directeur ou le responsable, et y a ses subordonnés, c'est ceux qui dépendent du responsable — dans la phrase c'est pareil*¹⁰ ;
- des expressions [CONT-DECONT] qui participent d'un mouvement de contextualisation/décontextualisation, portent explicitement sur le savoir construit et visent à signaler que les cas particuliers vus dans le contexte de la séance peuvent être réduits par rapport au cas général, et qu'il ne faut pas généraliser trop rapidement. Pour répondre à l'idée qu'il n'y a pas que la conjonction « et » qui puisse relier des propositions indépendantes, l'enseignante précise par exemple : *mais ça peut être, mais, ou, car* ;
- des expressions [RAIS] révélatrices d'une activité de raisonnement : *la première étape, ça va être d'expliquer votre hypothèse aux camarades, d'accord.*

La question de savoir si ces éléments langagiers relèvent spécifiquement de l'institutionnalisation et non de processus généraux (mémoire didactique, conduite explicative...), reste ouverte. Mais nous considérons qu'ils contribuent, de différentes manières, à « faire avancer » le savoir de la classe.

Dans les séances de grammaire

Toute la séance de LC est rythmée par l'activité de comparaison. Après avoir réactivé la notion de proposition, elle propose des exemples A et B pour en dégager les points communs (ce sont des phrases complexes) et les différences (en A les propositions sont coordonnées ou juxtaposées et en B elles sont construites par subordination). Elle présente ensuite de nouveaux exemples, sur lesquels les élèves sont amenés à faire des remarques et à appliquer des manipulations (la suppression en particulier) pour tenter de dégager les caractéristiques des constructions de type A et B. En fin de séance, une synthèse menée par l'enseignante récapitule les points importants à retenir. Il ne s'agit pas d'une « leçon »

10. Cf. dans Carnus et Garcia-Debanc (2008), la métaphore utilisée pour la notion de sujet : « chef qui commande » le verbe.

au sens strict (énoncé définitoire avec exemple recopié dans le cahier de l'élève — cf. séance de SP ci-dessous), mais on peut néanmoins parler d'institutionnalisation dans la mesure où ce moment de synthèse a pour but de pointer le savoir construit dans la séance.

Dans les quatre dernières minutes de la séance, certains des éléments langagiers mentionnés plus haut sont très fréquents — concentration due sans doute à la volonté de l'enseignante de clore la séance en mettant en évidence où on en est arrivé.

M : On reprend juste la liste des exemples A. Est-ce que vous avez une idée de comment on peut appeler les propositions qui composent ces phrases complexes, des propositions que finalement on peut séparer pour les mettre en phrases simples ?	MEM-TERM
El : correctes.	
M : non, en fait, ce qu'on veut dire, ce qu'on a essayé de formuler , c'est qu'elles fonctionnent toutes seules, elles ont un sens toutes seules, à elles seules elles forment une phrase simple. Quelqu'un qui fonctionne tout seul, qui n'a pas besoin des autres.	MEM TERM
El : indépendant.	
M : oui, tout à fait, donc on va appeler ça une proposition indépendante , d'accord. Donc les exemples A ce sont des propositions qu'on appelle des propositions indépendantes. On reviendra dessus. En fait, les exemples B ne sont pas au programme de l'école primaire. La seule chose sur laquelle on reviendra , c'est l'exemple « qui me plaisait tellement » et « qui lui a vendu un chien », ça c'est ce qu'on appelle des propositions relatives , qui complètent le nom. Ça c'est au programme, on reviendra dessus. Après ici les mots qu'on utilise, c'est proposition principale, vous savez on a dit qu'à chaque fois y'en avait une qui pouvait fonctionner toute seule, c'est la principale, les autres sont des subordinées, celles qui dépendent, un subordonné, dans une entreprise, y a le patron, le directeur ou le responsable, et y a ses subordonnés, c'est ceux qui dépendent du responsable dans la phrase c'est pareil, ici dans les exemples B il y a la proposition principale et il y a les subordinées alors qu'ici on est sur un fonctionnement de propositions indépendantes. Une phrase simple est composée d'une proposition indépendante et une phrase certaines phrases complexes sont composées de propositions indépendantes qui sont reliées entre elles par... quoi.	IMP-TERM MEM MEM TERM MEM-TERM MEM TERM
El : une conjonction de coordination.	

M : Une conjonction de coordination, on a vu des et, mais ça peut être mais, ou, car, des conjonctions de coordination que vous connaissez elles peuvent être également reliées ou séparées par... ben regardez vos exemples... la ponctuation, une virgule ou deux petits points.	MEM CONT- DECONT
El : y a que ces deux ponctuations.	
M : Si on met un point, un point d'exclamation ou un point d'interrogation hop c'est qu'on sépare en phrases simples on n'est plus dans une phrase complexe alors que les deux petits points ce n'est pas une ponctuation finale, c'est une ponctuation d'intérieur des phrases complexes. Donc là voilà à retenir, proposition...	IMP
El : indépendante.	
M : indépendante, retenez, elles fonctionnent vous avez bien compris qu'elles fonctionnent toutes seules, ça a un sens tout seul, quand on est tout seul et qu'on n'a pas besoin des autres, qu'on ne dépend pas des autres, c'est qu'on est indépendant, proposition indépendante. Vous rangez cette activité dans le classeur.	IMP-MEM TERM

Certes, ce balayage du corpus ne débouche pas encore sur une typologie. Nous devons mesurer la portée générale de ce premier inventaire, en affiner les catégories, en discuter la pertinence en le confrontant à d'autres données. Mais nous considérons que les éléments relevés constituent bien un « appareillage » qui cherche à mettre en valeur le savoir maintenant établi, formulé explicitement, quoique de manière non linéaire dans la mesure où l'enseignante cherche à associer les élèves à la formulation du savoir, ce qui fait apparaître des phrases suspensives ou des apartés.

La séance de français de SP est assez différente. Elle repose sur la présentation aux élèves, en début de séance, d'une synthèse déjà rédigée sur la notion à travailler. La réactivation de la notion de proposition est suivie de la lecture du résumé scindé en plusieurs parties expliquées par des exemples de manipulation. La terminologie employée est commentée au fur et à mesure. Un exercice de production de phrases termine la séance avant la distribution de la « leçon ». À chacune de ces étapes, les interactions mettent en évidence :

- des expressions MEM, proches de celles de la séance de LC et également très fréquentes : *qu'est-ce qu'elle vous dit la première phrase, qu'est-ce qu'elle vous rappelle... Vous vous souvenez quand on a vu les homonymes grammaticaux...*

- des expressions IMP : *tu peux répéter parce que c'est très intéressant* ;
- des expressions TERM, plus nombreuses que dans la séance de LC : *on peut même ajouter un autre mot pour décorer¹¹ la proposition (montre le mot au tableau) relative ; un nom qui complète un nom, comment ça s'appelle... Ça fait beaucoup de mots de vocabulaire ; antécédent, ça veut dire avant...*
- des expressions CONT-DECONT : *oui mais tu vas voir ça peut changer* (en réponse à un élève qui fait remarquer que la proposition principale est toujours en début de phrase).

On retrouve donc des expressions communes, ainsi d'ailleurs que l'utilisation de la métaphore du « chef » pour introduire le terme « subordonnée ». Mais au-delà de ces similitudes, les séances de français de LC et de SP sont différentes dans la mesure où ici le savoir est clairement identifié, entièrement pré-rédigé, et prend la forme d'une note distribuée aux élèves :

M : Alors je vais vous donner la petite leçon qu'on a vue et vous allez la coller. Vous rangez et vous sortez vos mémos français.

Comparaison avec les séances de maths

Comme dit plus haut, les séances de maths ne seront ici que support à comparaison. Certaines des remarques précédentes s'appliquent ici. LC fait référence au temps dans lequel s'inscrit l'apprentissage (MEM) : *qui peut me dire sur quoi on a commencé à travailler avant les vacances*. Elle assure le mouvement de décontextualisation (CONT-DECONT) : *là vous êtes sur des exemples précis... qu'est-ce que vous pouvez me dire de plus général*. Elle cherche à utiliser, et ici définir, la terminologie adéquate (TERM) : *difficile à formuler, même moi j'aurais du mal... les définitions qu'on trouve, c'est trop complexe en termes de formulation pour que ce soit accessible à votre âge, mais une situation de proportionnalité, on peut dire que c'est lorsqu'il y a un rapport entre deux séries de nombres*.

On note cependant que i) les remarques relevant de MEM sont moins nombreuses que dans la séance de français, ii) l'effort demandé aux élèves concernant CONT-DECONT est beaucoup plus important et

11. L'enseignante veut dire « décrire ».

explicite, dans la mesure où l'enseignante les incite à la fois à trouver des exemples de « situations où il y a proportionnalité » et à définir la notion elle-même.

On note aussi que ce n'est pas la définition de la notion qui est reprise en fin de séance comme objet de synthèse, mais les procédures utilisées par les élèves pour résoudre les problèmes de proportionnalité, en validant le fait que plusieurs procédures étaient possibles, comme on le voit dans la transcription des dernières minutes :

*M : Moi, je ne sais pas pour vous, je n'ai pas l'impression qu'il y ait une démarche plus simple, plus sûre. On est sur une présentation différente, encore que ça se ressemble beaucoup, un produit en croix. Est-ce qu'il y a des enfants qui se sont trompés... **Dans cet exemple précis, on n'a pas de doute à avoir, chaque démarche était bonne.** Après si on le faisait en tableau, comment est-ce qu'on organise le tableau... Si on vous demandait tout l'ensemble de ces données*

[...]

Le choix du tableau est pertinent, mais pourquoi cette présentation en colonne n'est pas pertinente... On part plutôt sur une présentation horizontale, avec des lignes. Vous fermez vos cahiers.

Le déroulement est différent dans la séance de mathématiques mise en œuvre par SP. Pas de leçon à lire et à coller dans le cahier ; ici les élèves sont invités à formuler des propositions, à expliciter des procédures, à confronter les démarches utilisées pour résoudre les problèmes de proportionnalité qui leur sont proposés¹² : comment reproduire un mélange de couleurs à l'identique à partir de quantités différentes ? Comment adapter une recette de cuisine pour un nombre de personnes différent de ce qui est initialement indiqué ? Le dispositif est donc encore différent. Mais on retrouve les mêmes catégories que celles dégagées plus haut :

- *on a dit tout à l'heure...* (MEM)
- *vous avez compris ce que dit S...* *Viens ici pour expliquer* (IMP)
- *donc la nouvelle notion qu'on est en train de voir, ça s'appelle la proportionnalité* (TERM)
- *il y a des schémas, des flèches, il a réussi puisqu'il a trouvé le bon résultat, mais est-ce que c'est très clair... Si on veut le présenter à un autre* (CONT-DECONT)

12. Les outils sont le « cahier mémo » en français et le « cahier de recherche » en mathématiques.

Nous relevons aussi des éléments de langage tendant à montrer que l'activité demandée aux élèves ici n'est pas seulement de comprendre et d'appliquer, d'observer pour comparer, mais qu'il s'agit d'une activité réflexive proprement dite, comme l'indiquent les occurrences des termes relevant du vocabulaire de la recherche et de la réflexion (RAIS) :

*Alors vous allez faire votre **recherche** sur votre cahier de recherche et me présenter au plus clair, parce qu'il va falloir les **comparer**, vos **recherches**, vos réponses, vos schémas s'il y en a...*

Qui peut expliquer sa proposition

Est-ce que vous avez eu des difficultés à présenter votre travail ?

Contrairement à la séance de grammaire, le savoir visé par l'enseignante (ce qui est confirmé dans l'entretien après la séance), ici le coefficient multiplicateur, n'est pas nommé et ne fait pas l'objet d'un « pointage » particulier. La séance se termine d'ailleurs de manière assez abrupte :

M : *On a dit qu'il fallait que je fasse quoi*

El : *fois 5*

M : *très bien alors combien de bananes ? [plusieurs propositions d'élèves] alors les enfants les tables ! 5 x 4*

El : *20*

M : *Alors, vous me ramassez les cahiers du jour, vous mettez votre nom sur votre fiche de résolution.*

Comparaison avec les séances de sciences

Les indicateurs ci-dessus ne se retrouvent que partiellement dans les séances de sciences. En revanche, nous y avons repéré deux catégories d'indicateurs peu ou pas représentées dans les séances de grammaire et de mathématiques. On relève en effet de nombreuses occurrences d'expressions du type :

RAIS : *je vais vous demander d'en débattre entre vous, d'en discuter, d'argumenter.*

REFORM : *droits comment est-ce qu'on avait utilisé un autre mot ; d'accord on met la carte vers le soleil est-ce qu'y'a pas quelqu'un qui aurait une phrase un peu plus précise ?*

Les premières visent à mettre les élèves en recherche dans la construction du savoir, les secondes sont intéressantes dans la mesure où elles montrent qu'ici la formulation du savoir émerge d'une négociation avec les élèves.

En sciences, plus qu'ailleurs dans notre corpus, la recherche a toute sa place. Les élèves sont invités à formuler des hypothèses (terme très fréquent), à rendre compte d'un raisonnement, et leurs différentes propositions, y compris quand elles sont erronées, sont valorisées et, éventuellement, notées au tableau. (Séance SP)

M : essayez si vous avez une petite idée, une petite hypothèse heu même si on n'est pas sûr hein c'est pas grave.

M : on cherche dans sa tête une réponse à cette question peut-être qu'on a une idée peut-être qu'on n'en a pas peut-être on a envie de faire une phrase peut-être qu'on n'a pas la réponse en entier mais qu'on a une idée en petits bouts.

Ce dernier point est à souligner dans la mesure où ce fait ne se produit pas pour les séances de grammaire et de mathématiques, dans lesquelles les propositions des élèves font l'objet d'une in/validation quasi immédiate par le groupe classe ou l'enseignante elle-même.

En sciences, la parole est davantage donnée aux élèves, leurs représentations sur le phénomène de l'ombre sont prises en compte dans le processus de construction des savoirs. Dans le même temps, on constate qu'il est difficile de voir ce qui est réellement institutionnalisé dans les premières séances de la séquence, parce qu'aucune occurrence de type IMP ne signale dans ces séances ce qu'il faudra retenir ou ce qui est désormais acquis. Ainsi, en fin de séance 1 (LC), la question reste posée :

M : d'accord qui pense que les objets n'ont pas d'ombre à une certaine heure ? 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 [compte les enfants qui ont levé la main] beh faut pas lever la main parce qu'il y a d'autres mains qui se lèvent il faut lever la main si vraiment vous pensez qu'effectivement à une certaine heure un objet peut ne pas avoir d'ombre ... qui pense qu'un objet a toujours une ombre plus ou moins longue dans quelle direction on sait pas mais qu'un objet a toujours une ombre 1 2 3 4.

Rien n'est arrêté et il faudra attendre les dix dernières minutes de la séquence pour que soient mis en évidence des savoirs stabilisés sur cette question (Séance SP) :

M : On peut répondre maintenant à tout ce qu'on a fait depuis le début, on peut répondre à pourquoi Ératosthène a constaté qu'il y avait une ombre à la même heure à Alexandrie et pas à Syen

...

Ce schéma je vais l'imprimer et on va le garder comme réponse à la question d'Ératosthène.

...

On ne peut pas exclure ici la question du biais éventuel dans notre recueil de données : les enseignantes ont choisi d'emprunter la démarche de « La main à la pâte¹³ » en sciences sur une séquence complète alors que les séances de grammaire et de maths sont des séances uniques. Il faudrait donc, pour valider les premières impressions, poursuivre ces analyses sur le corpus élargi. Néanmoins, l'absence d'institutionnalisation systématique en fin de chaque séance peut être mise en lien avec l'idée, exprimée pendant l'entretien, qu'elle est « plus difficile en sciences ». Contenus moins maîtrisés par les enseignantes ? Difficulté à recentrer les échanges sur le savoir visé parce qu'on accorde une grande place à la parole des élèves (quand l'entretien montre aussi que les enseignantes disent se laisser « déborder » pendant les séances de sciences) ?

À ce stade, nous pouvons dégager des points communs entre les séances observées et constater que nous trouvons systématiquement, sous des formes variées :

- un rappel du « déjà là », soit en début de séance, soit tout au long du déroulement. Il peut s'agir d'un renvoi à une séance antérieure, mais aussi aux résultats, questions et remarques faites sur le temps même de la séance ;
- des indices qui marquent la progression vers la construction des savoirs, pour montrer où on en est, pour souligner l'importance de ce qui se passe (modalisation), pour affiner peu à peu la formulation des contenus ;
- l'introduction d'un métalangage par recours à la métaphore (grammaire) ou avec indices linguistiques explicites (type définition, en mathématiques) ;
- l'expression d'une tentative de mouvement de dé/contextualisation.

Apparaissent aussi des différences entre les séances de grammaire / maths et les séances de sciences :

- sauf en sciences, ce qui est écrit au tableau relève du « validé » : les questions, réponses erronées apportées par les élèves peuvent être répétées, reformulées, questionnées, mais pas écrites ;

13. <www.fondation-lamap.org/>.

- sauf en sciences encore, l'enseignante répète, mais reformule peu les énoncés produits par les élèves.

La trace écrite comme formalisation du savoir grammatical

Lors de l'étude des interactions didactiques, nous avons amorcé une réflexion sur différents types d'indices actualisant le processus d'institutionnalisation. Néanmoins, ce qui rend visible ce processus, et ce, dans les trois disciplines concernées, est une sorte de formalisation des connaissances construites en termes de savoir « officiel » — et donc légitimé aussi par une attente institutionnelle — sous forme d'une trace écrite qui sera mise à la disposition des élèves.

Les enseignantes observées n'ont pas systématiquement recours à une formalisation du savoir grammatical sous forme d'une trace écrite et quand il y en a, elle prend des formes différentes. LC, étant dans une démarche de découverte de la notion de proposition indépendante/subordonnée par la mise en valeur de traits distinctifs sous forme de tableau, conserve ce tableau comme une synthèse des observations des élèves. Lors de l'entretien, LC explique qu'elle a renoncé à utiliser la « leçon » classique qu'elle juge très complexe surtout pour les élèves en difficulté, à cause notamment de la terminologie employée, et préfère s'en tenir à des listes d'exemples plus facilement consultables par les élèves. Sa séance étant plus axée sur l'explicitation d'une procédure d'analyse (comment reconnaître une proposition indépendante ou subordonnée) que sur des contenus proprement grammaticaux ; LC la termine en résumant à l'oral les différentes caractéristiques dégagées illustrées dans le tableau.

M : Qu'est-ce qu'on pourrait dire pour les propositions de l'exemple A ... on a 6 propositions qui ont un sens toutes seules ; elles peuvent fonctionner toutes seules, ce qui n'est pas le cas de l'exemple B.

Pour SP, l'institutionnalisation prend la forme de définitions et révèle une logique de construction qui va du général au particulier, comme le montre le résumé ci-dessous affiché par l'enseignante au tableau dès le début de la séance :

Une phrase peut être composée d'une proposition principale, suivie d'une ou plusieurs propositions subordonnées. La proposition relative est une expansion du nom, elle appartient donc au groupe nominal, elle

peut être remplacée par une autre expansion du nom, un adjectif ou un autre nom. La proposition relative est introduite par un pronom relatif qui, que, où, qu', dont... Elle complète son antécédent.

Cette forme d'institutionnalisation définitoire se situe à un haut degré de généralité et exige un haut degré d'abstraction de la part des élèves. Ce n'est pas le cas dans la conclusion de LC qui choisit de finir sa séance sous forme d'une généralisation « contextualisée » par les exemples.

Mais à l'inverse de ce qu'elle envisage en grammaire, LC recourt à l'institutionnalisation définitoire en mathématiques, tout en précisant aux élèves la difficulté de choisir une formulation adéquate :

M : Difficile à formuler, même moi j'aurais du mal... les définitions qu'on trouve, c'est trop complexe en termes de formulation pour que ce soit accessible à votre âge, mais une situation de proportionnalité, on peut dire que c'est lorsqu'il y a un rapport entre deux séries de nombres.

En maths, SP quant à elle, ne propose aucune formalisation ni à l'oral ni à l'écrit. Le processus d'institutionnalisation à travers les interactions vise à faire émerger une procédure d'apprentissage plus qu'un contenu. On peut se demander si pour SP, l'institutionnalisation des procédures s'impose moins du fait qu'elles se régulent au fur et à mesure de leur exécution lors de la séance.

Ces divergences de pratiques entre LC et SP s'estompent curieusement dans la séquence de sciences. Les deux enseignantes n'ont pas eu recours à des institutionnalisations définitoires ni à l'écrit, ni à l'oral dans les premières séances. Tout se passe alors comme si la place donnée aux raisonnements des élèves prévalait sur la formalisation du savoir, qui apparaît comme telle seulement en toute fin de séquence et uniquement à l'oral.

Conclusion

Cette première étape de l'analyse de notre corpus nous conforte dans le choix d'une démarche de comparaison pour l'étude du concept de l'institutionnalisation. Appliquée à notre corpus, même limité, elle amorce un questionnement sur des éléments langagiers repérés, sur lesquels une réflexion plus approfondie est nécessaire pour tenter d'en cerner le lien spécifique avec l'institutionnalisation.

Cette démarche permet aussi de formuler des remarques sur les disciplines étudiées : en particulier, il semble qu'en grammaire, on « négocie » peu, moins qu'en maths et beaucoup moins qu'en sciences

— comme le montrent les occurrences des indicateurs REFORM et surtout RAIS dans notre corpus. On peut d'ailleurs considérer qu'il y a là une sorte de paradoxe dans la mesure où, par ailleurs, la grammaire est souvent perçue par les enseignants comme un domaine dans lequel les connaissances sont encore peu stabilisées (Laparra, 1994), relèvent en grande partie d'une norme inaccessible aux élèves, d'une part d'arbitraire. On pourrait s'attendre à ce que ce « flou » entraîne une certaine « souplesse » didactique, ouvre la voie à une posture réflexive permettant de relativiser et de discuter les savoirs sur la langue. Mais il n'en est rien, et on constate que, dans ce contexte peu assuré, les savoirs sont transmis la plupart du temps sans recul critique. Cette impression mérite réflexion et doit être vérifiée sur un corpus élargi comportant davantage de séances de grammaire, maths, sciences, des mêmes enseignants. En effet, c'est la conception de la langue et de l'enseignement de la langue à l'école qui se joue finalement : si l'idée (à défaut d'une pratique effective systématique) d'enseigner les sciences dans une démarche de type expérimental est désormais bien installée, surtout depuis les travaux de « La main à la pâte », on sait que pour l'enseignement de la grammaire, malgré de nombreux travaux et propositions dans ce sens, la question est encore loin d'être tranchée. Au-delà des représentations et des pratiques des enseignants, c'est plus généralement la question de la formation et du message envoyé par l'institution qui doit alors être considéré.

Dans les séances observées en maths, les élèves sont invités à acquérir des savoir-faire et des procédures, de manière à être capables de les réutiliser dans des situations similaires. En sciences, les élèves cherchent à répondre à une question, à expliquer un phénomène. En grammaire, ils doivent acquérir une connaissance considérée comme déjà là, non négociable, sur laquelle ils n'ont a priori aucune représentation ou hypothèse à formuler dans la mesure où il n'y a pas de « mystère » à élucider. On le voit, la question de l'institutionnalisation permet finalement de reposer la question de la légitimité des savoirs institutionnalisés en grammaire, savoirs que l'école présente comme porteurs d'une légitimité « de fait » dans une situation non questionnante, d'où les tâtonnements sont exclus.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AEBY-DAGHÉ, Sandrine. (2009). Du nouveau s'ajoute à de l'ancien dans les institutionnalisations. Dans B. Schneuwly et J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français* (chap. XII, p. 199-210). Rennes : PUR.
- AMADE-ESCOT, Chantal & VENTURINI, Patrice. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Éducation et Didactique*, 3(1), 7-43.
- BROUSSEAU, Guy. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- CANELAS-TREVISI, Sandra. (2009). *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. Bern : Peter Lang.
- CARNUS, Marie-France & GARCIA-DEBANC, Claudine. (2008). De l'analyse didactique de pratiques langagières à la spécification de compétences professionnelles d'enseignants débutants. Français et Éducation Physique et Sportive. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 20, 39-53.
- CHERVEL, André. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.
- CHERVEL, André. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- FORGET, Alexia. (2008). Importer le concept d'institutionnalisation en classe de français : peut-on créer les conditions d'une migration heureuse ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 20, 75-88.
- FORGET, Alexia. (2011). *Importer le concept d'institutionnalisation en classe de français : quatre classes aux prises avec une même séquence didactique sur le genre encyclopédique en cinquième année primaire* (Thèse de doctorat, Université de Genève). Disponible en ligne sur <<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:16785>>(consulté le 1^{er} février 2014).
- LAPARRA, Marceline. (1994). Ouvrages de grammaire et formation initiale des enseignants. *Pratiques*, 82, 107-120.
- REUTER, Yves. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : PUR.
- SENSEVY, Gérard & MERCIER, Alain. (dir.). (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.