

Le corpus : un enjeu de formation pour les enseignants en grammaire

Magali Durrieu-Gardelle

Lab E3D Épistémologie et
Didactique des Disciplines

Université de Bordeaux

Pour citer cet article :

Durrieu-Gardelle M.(2024).Le corpus : un enjeu de formation pour les enseignants en grammaire. *Scolagram* n°11. Novembre 2024. Enjeux des corpus de grammaire en didactique de la langue pour la formation des enseignants. https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/1352-le-corpus-au-coeur-de-l-analyse-de-l-activite-enseignante-en-grammaire-au-cycle-3

Résumé : Cet article s'intéresse à la manière dont une recherche collaborative adossée à de l'analyse de l'activité permet à des enseignantes de CM1/CM2 de mettre à distance le corpus, sa conception et son utilisation dans le cadre d'une démarche inductive.

Alors que les instructions officielles préconisent cette démarche, l'enseignement de la grammaire en école élémentaire reste très magistral. En effet, la démarche inductive ne va pas de soi, elle implique à la fois une solide maîtrise de la part des enseignants du savoir inhérent au corpus et une manière de susciter des questionnements chez les élèves, rendant nécessaire une formation.

La recherche collaborative mise en place durant deux années consécutives avec quatre enseignantes a permis de mobiliser les données suivantes : les transcriptions de leurs séances sur la notion phrase simple/complexes, celles des entretiens d'auto-confrontation de chacune, des entretiens de confrontation croisée en année 1 et 2, des réunions de régulation du savoir et bilan.

Nous analysons les changements de pratiques entre l'année 1 et 2 ainsi que les déplacements langagiers, d'un entretien à l'autre sur différents objets de discours comme la matérialité, la nature du corpus et sa mise en œuvre.

Nous constatons, au fil des entretiens, plusieurs prises de conscience de la part des enseignantes, notamment sur l'incidence du savoir en jeu dans la conception du corpus ainsi que sur les différents usages du langage (justifier, exemplifier...) qu'une démarche inductive suscite.

Mots clés : corpus, grammaire, démarche inductive, phrase complexe, recherche collaborative, analyse de l'activité, usages du langage, école élémentaire.

Introduction

Cette contribution s'intéresse à la question des corpus proposés comme supports de travail dans l'enseignement de la langue et à leur utilisation avec les élèves ainsi qu'aux enjeux de formation des enseignants liés aux corpus et à leur mise en œuvre.

En effet, les programmes français de CM1 en vigueur précisent en introduction du chapitre « Étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique) » que « L'étude de la langue s'appuie, comme au cycle 2, sur des corpus permettant la comparaison, la transformation (substitution, déplacement, ajout, suppression), le tri et le classement afin d'identifier des régularités ». Les BO précisent qu'il peut également s'agir « d'éléments collectés, des écrits ou des prises de paroles d'élèves »².

On peut s'interroger sur le peu de précisions sur la constitution des corpus. Leur forme d'« allant de soi » pour chacun des savoirs à faire construire, leur grande hétérogénéité et la variété de leurs mises en œuvre en classe sont susceptibles de jouer un rôle potentiellement différenciateur pour les apprentissages. Gourdet (2018) constate que l'enseignement dans les écoles primaires reste très magistral adoptant en général une démarche déductive : le corpus se réduit bien souvent à un seul exemple « limpide », à partir duquel on aboutit très rapidement à une leçon écrite suivie d'exercices d'application. Cette manière d'enseigner évite les problèmes, de quelque nature qu'ils soient, alors qu'ils sont au cœur des savoirs à construire. Elle ne favorise ni la verbalisation d'hypothèses ni la formulation d'un raisonnement argumenté par les élèves contrairement à la démarche inductive, prônée par les programmes et décrite par Chiss et Muller (1993). Dans cette démarche, les enseignants proposent des corpus plus importants, constitués de plusieurs phrases, parfois un texte pour permettre des manipulations, comparaisons et mises à distance en vue de susciter débats, descriptions et argumentation de la part des élèves. Cependant, ces auteurs soulignent la complexité de faire parler les élèves sur la langue car « l'activité métalinguistique en classe suppose de problématiser des données de langue au lieu d'en fournir immédiatement la description réglée » (Chiss et Muller, 1993, p.47) ce qui pose la question de la pertinence des corpus proposés pour engager les élèves dans une démarche de problématisation. Parisi et Grossman (2006) les rejoignent en considérant cette démarche inductive comme exigeante. Les difficultés mises ainsi en évidence par la recherche pour construire un corpus pertinent prenant en compte différents obstacles, dont les obstacles épistémologiques, pour construire un savoir donné, posent la question de la formation des enseignants.

Selon ces éléments théoriques, comprendre qu'un corpus se construit à l'aune d'un savoir ciblé et de ses obstacles renvoie les enseignants à leur propre maîtrise du savoir. De plus, réfléchir à la mise en œuvre d'un corpus qui suppose une démarche inductive confronterait

¹En France, cela correspond au Cours Moyen 1 et au Cours Moyen 2 (élèves âgés de 9 à 11 ans). Ce sont des élèves en 4^{ème} et 5^{ème} années du primaire et la 6^{ème} est la première année du secondaire en France.

² Ministère de l'Éducation Nationale. (2020, puis 2023). Programme du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2023. D'après le BOEN no 31 du 30 juillet 2020 et le BOEN no 25 du 22 juin 2023, (p. 22).

les enseignants à leur propre conception de l'enseignement et de l'apprentissage.

Nous faisons donc l'hypothèse que l'analyse de l'activité au sein d'une recherche collaborative mettant en œuvre l'usage de corpus peut favoriser la mise à distance des pratiques, un retour réflexif sur la construction du savoir lui-même, de ses éléments constitutifs et par conséquent sur le rôle du corpus.

Après avoir présenté notre cadre théorique et quelques éléments de cadrage méthodologique, nous comparerons les pratiques des enseignantes entre le début et la fin de la recherche et, nous mettrons en évidence quelques prises de conscience au sujet de la conception et de l'utilisation des corpus en classe.

1. Cadrage théorique : langage et apprentissage

Les savoirs ont été construits au cours de l'histoire selon différentes épistémologies (Jaubert, Rebière et Bernié, 2012, p.2) et à l'encontre de certains savoirs considérés comme obsolètes. Ils entrent en réseau avec d'autres avec lesquels ils font système. Ils sont tributaires des pratiques qui les ont forgés, pratiques matérielles, techniques mais aussi pratiques langagières. Ainsi les savoirs sur la langue sont reliés à des pratiques grammaticales et langagières spécifiques comme le fait de catégoriser, de trier ou bien encore de formuler une définition, une règle...

Nous nous inscrivons dans la perspective historico-culturelle de l'apprentissage, actant la distinction effectuée par Vygotski (1934/1997) entre concepts spontanés et scientifiques. Nous considérons les savoirs grammaticaux scolaires comme des concepts scientifiques à la mesure de l'école, qui doivent être construits, enseignés, à partir des concepts spontanés que les enfants acquièrent dès leur plus jeune âge. Un savoir en langue n'est pas un concept spontané, c'est un concept construit issu de négociations et de controverses.

Ce passage entre concepts spontanés et concepts scientifiques ne peut se faire que par la médiation, notamment langagière, de l'enseignant. Et le corpus est censé être un moyen de dépasser les obstacles épistémologiques liés au savoir grammatical visé, et de construire des postures et des méthodes propres à la discipline pour construire ses savoirs.

À l'école, concevoir des corpus pour faire construire aux élèves des savoirs raisonnés, les amener progressivement à adopter des postures et des pratiques de « petits grammairiens », c'est chercher à les inscrire dans une communauté discursive disciplinaire et scolaire (CDDS) (Jaubert et Rebière, 2012), ici grammaticale. D'après ces auteurs, une CDDS se caractérise par des manières d'agir, de parler et de penser spécifiques aux disciplines que les enseignants et élèves doivent mettre en œuvre pour construire les savoirs.

Dans le cadre de la formation continue, nous mettons en perspective ce discours construit par les élèves en classe avec le discours transformé des enseignants au sein d'une communauté de praticiens qui s'interroge sur l'enseignement de la grammaire et se focalise sur la question du corpus. Cette communauté va être le lieu d'échanges, de débats et de négociations autour de leurs pratiques professionnelles, dont la nature des corpus proposés, leur mise en œuvre et ce qu'ils génèrent comme activité cognitive et langagière.

2. Cadrage méthodologique : l'analyse de l'activité pour une prise de conscience de l'importance des corpus

La recherche collaborative mise en œuvre sur deux années associe quatre enseignantes de CM1 et de CM2, ANA, BÉA, LOU et ÈVE³ de quatre écoles toulousaines dont deux en REP+⁴. Après une conférence pédagogique sur « le langage pour apprendre », elles se sont portées volontaires pour constituer un groupe de travail sur le langage pour apprendre et pour enseigner la grammaire et ont collectivement choisi de travailler la notion « phrase simple/ phrase complexe ».

2.1. Une recherche collaborative organisée autour de l'analyse de l'activité

La recherche collaborative est un dispositif de recherche « horizontal » qui consiste à faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens . Elle part du constat que les universitaires formant les praticiens sont éloignés de leur contexte de travail et de leurs préoccupations professionnelles (Lieberman, 1986 cité par Desgagné, Bednarz, 2005, p. 245). Contrairement aux formations descendantes, elle vise à construire un praticien réflexif, notion introduite par Schön (1983), ce qui marque un tournant épistémologique. Il n'est plus question d'imposer des situations standardisées ni des gestes génériques mais de prendre en compte la réflexion du praticien en contexte.

C'est dans cette perspective de réflexion commune et de collaboration entre chercheur et enseignants que nous avons adossé cette recherche collaborative à de l'analyse de l'activité afin que leurs pratiques, dont le choix des corpus et leurs incidences, soient mis à distance et conscientisés. Un des buts de notre recherche étant la formation et le développement professionnel, nous avons considéré l'analyse de l'activité comme un outil indispensable. En effet, selon Clot & Faïta (2000), « les transformations ne sont portées durablement que par l'action des collectifs de travail eux-mêmes ». Par conséquent, afin que les prises de conscience des enseignantes sur les corpus soient effectives, nous avons mis en place différents entretiens d'auto-confrontation (EAC) et de confrontation collective (ECC) permettant les verbalisations et reformulations successives de l'activité.

2.2. Dispositif de recherche mis en place et données construites

Le choix de la notion travaillée « phrase simple / phrase complexe » a été effectué par le groupe en fonction des programmations respectives et du moment de captation de la première séance en année 1. Les dispositifs mis en place en année 2 ont été différents chez les quatre enseignantes, rien n'ayant été imposé. Lors de l'analyse des séances, les échanges entre enseignantes et avec la chercheuse ont fait émerger les objets de discours qui les intéressaient, parmi lesquels « le corpus ».

Afin de faciliter la compréhension du déroulement de la recherche collaborative et de ses prolongements sur quatre années consécutives, nous proposons le synopsis ci-dessous :

³Les enseignantes sont anonymisées.

⁴ Réseau d'Éducation Prioritaire

	Recherche collaborative							Prolongements	
	Année 1				Année 2 + début année 3			Année 3	Année 4
REU 1	S1	EAC1	ECC1	RS	S2	EAC2	ECC2	« Club grammaire ATT »	Entretien bilan

Synopsis du déroulement de la recherche collaborative

La recherche collaborative à proprement dite s'est déployée sur deux années consécutives. Pour chaque année scolaire, le fonctionnement est identique : chaque enseignante conçoit et met en œuvre une séance d'enseignement (S) sur « la phrase simple et la phrase complexe » qui est filmée. Cette séance fait l'objet d'un EAC puis d'un ECC sur certains extraits. Les deux entretiens sont filmés. S1 donne à voir les pratiques d'enseignement « initiales », avant recherche, S2 les pratiques après recherche. Une séance de régulation du savoir (RS) a été organisée et filmée au cours de l'année 1, ainsi qu'une séance « bilan » de la recherche au début de l'année 4. Durant l'année 3, à la demande des enseignantes, le groupe de recherche s'est transformé en « club grammaire » et a travaillé sur la notion « attribut du sujet ». Aucun enregistrement n'a été réalisé.

Dans le cadre de cet article, nous mobilisons les verbatims des deux séances filmées (S1 et S2) pour chaque enseignante, des EAC1 & 2 respectifs, des ECC1 & 2 ainsi que les deux transcriptions de la séance de régulation (RS) et du bilan de la recherche.

2.3. Une notion grammaticale ciblée : phrase simple/phrase complexe

La phrase simple comporte un seul verbe alors que la phrase complexe a au moins deux propositions organisées autour d'un verbe. Il existe trois modes de complexification enseignés à l'école élémentaire : la juxtaposition, la coordination et la subordination, qui est un mode particulier en raison de la relation de hiérarchisation entre les propositions.

Une réunion de régulation a été nécessaire en année 1 puisque deux enseignantes ont dit aux élèves en séance 1 « que l'infinitif ne comptaient pas ». La définition de la phrase complexe est instable, fait toujours l'objet de débats qui se cristallisent notamment autour de la question des verbes à l'infinitif. Les manuels ont fait le choix de caractériser la phrase complexe uniquement par le nombre de verbes conjugués alors que les programmes⁵ et les textes institutionnels⁶ oscillent entre le nombre de verbes conjugués et le repérage du verbe en tant que noyau de proposition. La question de la subordonnée infinitive est également en débat chez les linguistes. En effet, les définitions du type de celle de Pellat (2009, p.99) – qui précise que le « verbe n'est pas forcément conjugué » – sont considérées comme insuffisamment précises car elles ne disent pas explicitement si le sujet doit être propre à l'infinitif (Leeman-Bouix 2005, p.23) ou non (Riegel, Pellat & Rioul, 1994, p.786). À l'extrême du continuum, Le Goffic (1994) n'inscrit pas les infinitives dans les subordonnées. Nous optons ici pour la définition énoncée par Leeman-Bouix.

⁵ Repères de progressivité ÉDUSCOL Cycle 3 en Étude de la langue – Identifier les constituants d'une phrase simple – Se repérer dans la phrase complexe (CM2)

⁶ Repères de progressivité sur la phrase simple et complexe (Monneret & Poli, 2022, p. 215)

Au-delà de ces difficultés liées à la nature des subordonnées qui posent problème aux enseignants, la notion de phrase simple et complexe présente des obstacles épistémologiques que les enseignants doivent dépasser avec leurs élèves. En effet, ces derniers peuvent considérer qu'une phrase complexe est forcément longue et qu'une phrase simple est courte.

Il est important que les enseignants tiennent compte de ces réalités lors de la constitution de leur corpus. Bien que les propositions infinitives et participiales ne soient pas au programme du CM2, les attendus de fin d'année de sixième⁶ précisent que l'élève doit savoir reconnaître une phrase complexe par le repérage des propositions via les différents types d'articulations (la reconnaissance de la proposition subordonnée infinitive se déroule en 3ème)⁷. Ce qui nous amène à considérer qu'il est important que le corpus soit « consciemment construit » par les enseignants : il ne s'agit pas d'enseigner explicitement la proposition infinitive en CM2 mais que les enseignants ne ferment pas la possibilité future de reconnaître ces propositions par une définition trop restrictive de la phrase complexe. Il est effectivement nécessaire que les connaissances grammaticales des enseignants ne se limitent pas aux notions qu'ils enseignent à leurs élèves, en particulier pour mettre en œuvre des démarches inductives.

2.4. Objets et critères d'analyse

Au cours de l'analyse de l'activité dans les séances de classe filmées, les enseignantes font émerger deux catégories d'objets de discours relatives aux corpus: la nature des corpus et leur mise en œuvre.

Pour ce qui est de la nature des corpus, les critères d'analyse concernent la matérialité (copié, photocopié, projeté...), la longueur et le lien avec les obstacles et les éléments constitutifs du savoir présentés supra.

Pour la mise en œuvre des corpus, l'analyse porte sur les consignes (engagent-elles sans ambiguïté dans une activité grammaticale ?) puis sur les discours des élèves (un mot, un discours descriptif, explicatif...) et des enseignants (questions ouvertes, fermées ou totales, cherchant à construire un savoir ou à le vérifier, phrases inachevées à compléter, injonctions) enfin sur l'énonciateur de la mise en texte du savoir (l'enseignante ou l'enseignant et les élèves).

L'analyse des entretiens convoque l'analyse de contenu et l'analyse de discours pour suivre les déplacements langagiers sur le corpus. Nous utilisons le concept des figures d'actions, pour analyser le discours des enseignantes que Buléa et Jusseaume définissent ainsi :

« Les figures d'action » sont des configurations discursives, correspondant à autant de formes d'interprétation de l'agir, qui reposent notamment sur l'exploitation alternée, dans le cadre du même entretien, de différents types de discours [...] ». (Buléa & Jusseaume, 2014, p. 52).

⁶download (education.fr) Attendus de fin d'année de 6^{ème}- Français, p.6.

⁷ <https://eduscol.education.fr/document/14074/download> Étude de la langue

3. Vers une conception du corpus plus outillante et des changements de pratique

Nous allons nous intéresser à l'évolution des discours des enseignantes, témoignant d'une reconceptualisation des corpus et de leurs rôles et d'une reconfiguration de leur utilisation en classe.

3.1. Une évolution des corpus

Pour chaque objet d'analyse sélectionné, nous avons mis en annexe des extraits de corpus de séances. Nous présentons dans cet article les contenus des entretiens.

3.1.1. La nature des corpus et leur origine

Les corpus sont présentés en ANNEXE 1.

· Descriptif des séances

	S1	S2
ANA	<p>Classe : CM1/ CM2</p> <p>Nature du corpus : Un texte de 13 phrases verbales et non verbales (simples courtes et longues, complexes avec 2 ou 3 verbes, par juxtaposition, coordination, subordination relative).</p> <p>Origine du corpus : issu d'un manuel autre que celui utilisé d'habitude.</p> <p>Durée : 49 mn</p>	<p>Classe : CM2</p> <p>Nature du corpus : Un corpus de 6 phrases sur une même thématique construit par l'enseignante : 3 phrases simples (dont une avec un complément circonstanciel et l'autre avec un GN expansé) et 3 phrases complexes (chaque mode de complexification est représenté).</p> <p>Origine du corpus : créé par ANA.</p> <p>Durée : 38 mn</p>
BÉA	<p>Classe : CM2</p> <p>Nature du corpus : 2 phrases issues d'un texte : une simple et une complexe (par coordination). Tous les verbes sont pronominaux.</p> <p>Origine du corpus : issu du manuel utilisé en classe mais pas celui prévu pour la notion.</p> <p>Durée : 20 mn dont 13 mn pour la grammaire</p>	<p>Classe : CM2</p> <p>Nature du corpus : 10 phrases issues d'un texte avec 3 phrases simples et 7 phrases complexes (1 par juxtaposition, 1 par coordination, 5 par subordination ; les trois types de subordonnées sont présents).</p> <p>Origine du corpus : issu du manuel.</p> <p>Durée : 32 mn</p>
ÈVE	<p>Classe : CE2/CM1</p> <p>Nature du corpus : 2 phrases issues d'un texte : une simple et une complexe (par subordination et coordination).</p> <p>Origine du corpus : issu du manuel. (identique à celui de LOU)⁸.</p>	<p>Classe : CM1/CM2</p> <p>Nature du corpus : 4 phrases</p> <p>-1 phrase complexe (subordination et coordination), 2 types de subordonnées : subordonnée conjonctive circonstancielle et subordonnée relative.</p> <p>- 3 phrases complexes par coordination.</p>

⁸ Présence d'une relation attributive qui pourrait aussi être analysée comme un verbe à la voix passive.

	<p>Durée : 21 mn dont 7 mn pour la grammaire.</p>	<p>Origine du corpus : corpus issu d'une vidéo, 1 phrase issue de la vidéo de Canopé « Les fondamentaux » https://www.youtube.com/watch?v=uwfCILIP0SM et 3 phrases créées par les élèves. Durée : 32 mn.</p>
LOU	<p>Classe : CM1/CM2 Nature du corpus : 2 phrases issues d'un texte : une simple et une complexe (par subordination et coordination)⁹. Origine du corpus : issu du manuel (identique à celui de ÈVE). Durée : 40 mn dont 28 mn pour la grammaire.</p>	<p>Classe : CM1/CM2 Nature du corpus : 2 phrases issues d'un texte lu en classe en amont : une simple et une complexe (par juxtaposition et coordination). Origine du corpus : crée par LOU. Durée : 39 mn.</p>

Comparatif des corpus et des séances entre années 1 et 2

En année 1, seule ANA, présente une séance intégralement dédiée à la grammaire et propose un corpus de plusieurs phrases qui présente les trois modes de complexification. Après avoir fait remobiliser par les élèves leurs connaissances sur la phrase, elle leur demande de reconnaître dans le corpus, les phrases verbales et non verbales. Chez les trois autres enseignantes, la découverte de la notion grammaticale est incluse dans une séance de compréhension de texte dont sont issues les phrases du corpus. Ainsi, l'intégralité de la séance n'est pas consacrée à la notion grammaticale ciblée. De plus, les corpus des trois enseignantes sont succincts et ne proposent qu'une phrase simple et une phrase complexe. Par conséquent, tous les modes de complexification ne sont pas représentés et l'obstacle potentiel de longueur n'est pas pris en compte. Enfin, leur questionnement focalise uniquement l'attention des élèves sur le nombre de verbes conjugués pour une distinction « phrase simple, phrase complexe » de façon trop simpliste.

En année 2, les quatre enseignantes consacrent l'intégralité de leur séance à la notion ciblée. Les corpus d' ANA et de BÉA proposent des phrases simples et des phrases complexes avec chaque mode de complexification. Toutes deux ont évacué le problème du sens (phrases extraites d'un texte déjà lu, phrases construites à partir d'un même réservoir de mots, facilement comparables). À partir de leurs corpus, les deux enseignantes demandent à leurs élèves de trouver un critère de tri : en début de séance, BÉA demande de trouver deux catégories, ANA précise qu'il faut qu'ils distinguent parmi ces 6 phrases, les phrases simples des phrases complexes. En revanche, le corpus de LOU reste très proche de l'année 1. ÈVE, qui a gardé les mêmes élèves que l'année précédente, propose la vidéo pour réactualiser leurs connaissances. À la suite, elle leur demande de produire des phrases complexes qui sont mutualisées et servent de corpus pour formuler la définition d'une phrase complexe.

⁹ Idem.

- **Les corpus en question : des préoccupations qui évoluent**

- La dimension des corpus

En EAC1 la préoccupation principale de BÉA, qui est une jeune enseignante, est en lien avec la matérialité du corpus pour répondre à une autre préconisation du programme qui est de faire écrire très souvent les élèves « est-ce qu'il faut écrire ou pas? est-ce qu'il faut recopier ou pas [le corpus] ? ». En effet, elle soulève la question de la longueur du corpus non sur sa capacité à pouvoir problématiser la notion en jeu mais sur son format nécessairement photocopié s'il est long, auquel cas, elle a le sentiment de ne pas répondre aux exigences demandées en cycle 3 : « après il y a aussi la facilité de distribuer un bout de papier [oui] avec les phrases mais en même temps si on fait ça à chaque fois ils n'écrivent plus du tout c'est ::/ ». »

- Les connaissances grammaticales des enseignantes

Dans les premiers entretiens, deux enseignantes prennent conscience que les corpus proposés comportent d'autres obstacles que ceux liés à la notion même. BÉA se rend compte que dans les phrases proposées, les verbes sont uniquement pronominaux et que cela peut mettre les élèves en difficulté : « et en plus ce ne sont pas la majorité des verbes [...] et que c'est ça le pire c'est que j'ai pris trois [verbes pronominaux.] ». En EAC1, elle reparle du contenu problématique de son corpus « c'est moi qui choisis les phrases "soudain elle s'interrompt et s'enfuit dans le/ jardin" même ça en fait ils ont deux verbes pronominaux et c'est pas les plus simples » et va plus loin en proposant un autre scénario possible avec l'emploi d'autres verbes non pronominaux « il mange, il dort ». Quant à LOU, elle s'est trouvée en difficulté en classe en raison d'un attribut du sujet dont elle n'avait pas anticipé l'analyse, « Les petites étaient ennuyées » et qui l'a mise en difficulté face aux élèves lors de la recherche des propositions dans la phrase « c'est ça en fait pour bien scinder les trois morceaux de la deuxième phrase [...] les trois propositions euh c'est pas idéal [...] je confirme//voilà [...] donc pas convaincue par mon corpus non plus (rires) voilà [...] j'étais pas sûre de moi ». Elle reprend cette thématique en ECC1 « à posteriori je je regrette de les avoir gardées car je les trouvais pas si faciles pour comprendre en fait », elle insiste sur cette difficulté en disant « même moi je n'étais pas certaine de ce que je pouvais dire sur cette phrase-là ».

- La question de la généralisation à partir du corpus

Si en S1, trois des corpus proposés se réduisent à deux phrases, en S2 excepté le corpus proposé par LOU (mais elle en a une vision élargie aux phrases des exercices), les corpus proposent plusieurs phrases. Face aux corpus de LOU réduits à deux phrases (une issue des manuels et l'autre extraite d'un texte de littérature de jeunesse en cours de lecture), sur les deux années, les enseignantes en ECC2 en soulignent l'insuffisance. ANA donne son exemple : « je mets toujours plus d'exemples pour euh pour **faire une règle** plutôt que sur une **//enfin que deux phrases** » avec la locution oppositive « *plutôt...que* » à valeur restrictive (« enfin que deux phrases »). ÈVE lui suggère des pistes sur le mode conditionnel : « en fait **/il aurait peut-être** fallu donner une phrase simple avec une longueur pour leur faire comprendre ».

De même, en ECC2, ÈVE termine le raisonnement de BÉA sur l'insuffisance de son corpus donné en S1 en introduisant la notion de régularité qui peut permettre de généraliser « pour

voir la régularité »....

En effet, dès l' EAC1, BÉA avait pris conscience que deux exemples n'étaient pas suffisants : « parce que du coup au final je me suis arrêtée sur l'exemple [...] enfin sur les deux exemples [...] et je n'ai pas généralisé ».

Le bilan ayant été donné en fin de séance, les élèves de BÉA ne réagissent pas à cette mise en texte du savoir magistral « phrase complexe = 2 verbes » et peuvent en déduire qu'une phrase complexe comporte uniquement deux verbes conjugués mais aussi que toute phrase avec deux verbes conjugués est une phrase complexe (Ex : « il chante et joue du piano »).

3.1.2. L'impact du savoir dans la conception des corpus

Les séances correspondantes à cette partie se situent dans l'ANNEXE 2.

Pour les quatre enseignantes, lors des séances 1, la mise en texte du savoir est essentiellement magistrale et est effectuée rapidement par les enseignantes en fin de séance. Elle peut s'avérer erronée (BÉA « 1 verbe conjugué = simple/ 2 verbes conjugués = complexe »), incomplète¹⁰, le critère de reconnaissance étant le verbe conjugué et non la proposition ; enfin, elle peut évacuer la question des verbes à l'infinitif. Deux enseignantes disent ainsi explicitement que les verbes à l'infinitif « ne comptent pas ». En séance 2, chacune des enseignantes met en œuvre une mise en texte du savoir co-construite avec les élèves et concernant les savoirs, nous ne remarquons plus d'erreur ni de réponse discutable par rapport à la présence des verbes à l'infinitif.

· Le statut particulier de la subordonnée infinitive

Le fait qu'un élève d'ÈVE, en séance 1, ait demandé, à propos des verbes, « et s'ils sont pas conjugués ? » et qu'elle réponde « alors si tu as des verbes à l'infinitif ça compte pas » a suscité beaucoup de questionnements en lien avec la subordonnée infinitive lors des EAC et des ECC.

Si ANA a conscience de leur existence en EAC1 « il y a des propositions infinitives c'est ça », BÉA et ÈVE sont plutôt surprises par cette éventualité. « Ben on l'enseigne comme ça et on l'a toujours enseigné comme ça même nous » indique BÉA. « Parce qu'après nous on a dit subordonné / coordonné et juxtaposé et du coup-là dans la phrase c'est quoi ? » demande ÈVE. En ECC1, ce manque ou cet oubli de prise en compte de la proposition infinitive en S1 est perçu négativement par ÈVE et ANA « et il peut y avoir des verbes à l'infinitif (rires) [...] / moi c'est la bêtise que j'ai fait (ÈVE)/ t'étais pas toute seule. »(ANA)

Au vu des interrogations suscitées par les verbes à l'infinitif, nous avons organisé une réunion de régulation sur la notion « phrase simple/ phrase complexe » en année 1, après l'ECC 1. À partir de ce moment-là, nous observons un effet balancier : on occulte l'infinitif puis on lui accorde une importance sur-dimensionnée. ANA : « une fois que c'est maîtrisé de repérer le verbe que c'est et approcher l'idée de proposition de sens et puis intégrer après l'infinitif pour voir que comme c'est "j'entends l'oiseau chanter" voir qu'il y a qu'un seul

¹⁰ Nous qualifions de savoir incomplet le fait que les enseignantes mettent uniquement en évidence le nombre de verbes conjugués, sans faire apparaître leur rôle de noyau au sein d'une proposition, ce qui pourrait faciliter la compréhension des propositions infinitives et participiales.

verbe conjugué mais qu'il y a bien 2 propositions 2 idées. » et ÈVE : « et après je suis d'accord avec toi donc trouver les verbes conjugués mais à chaque fois quand même préciser [...] et trouver les actions qui sont faites dans ces phrases et manipuler pour qu'on puisse voir bien quelles sont les phrases différentes du coup ce serait [...] de faire l'infinitive [...] ».

Ce dont parlent ANA et ÈVE est mis en place en séance 2 par ANA et évoqué en EAC2 « alors je voulais arriver à l'idée que dans une phrase y'a plusieurs actions enfin y'a plusieurs propositions ». La focale sur l'infinitif se déplace au fil des échanges vers la notion de « proposition » considérée comme utile pour parler de la phrase complexe, notamment par ANA : « oui oui après moi quand j'ai abordé subordonnée coordonnée j'avais pas abordé la notion de proposition et là ça m'a manqué ».

Conformément aux programmes, les enseignantes n'ont proposé aucune subordonnée infinitive dans le corpus. Mais ANA déclare en EAC2 qu'elle a proposé au sein de la séquence une phrase avec une proposition infinitive ("J'entends les oiseaux chanter") afin de valider les critères des élèves « non parce que je leur avais montré la fameuse phrase avec les oiseaux là et [et oui] et ça marchait pas ». Quant à LOU, elle préfère ne pas aborder le problème car elle veut s'assurer que les élèves ont d'abord bien compris la notion phrase simple et complexe et laisser « les exceptions » au collège. Elle se replie sur son manuel qui considère qu'une phrase complexe se reconnaît uniquement par le nombre de verbes conjugués.

· **L'obstacle développemental de la longueur des phrases**

La longueur des phrases (ayant « plusieurs compléments, des compléments circonstanciels, des virgules ») est aussi un autre objet de discussion dans les entretiens. C'est en effet un critère proposé par quelques élèves dans certaines classes (ÈVE et ANA en S2) pour distinguer la phrase simple de la phrase complexe. ÈVE, en EAC2 prend conscience de cet obstacle pour les élèves et propose un autre possible, une figure d'action pour contourner l'obstacle : « ben pareil on aurait pu faire euh produire une phrase longue mais simple [...] et chercher à produire une phrase complexe mais courte ».

LOU, en EAC2, se rend compte que, dans son corpus de deux phrases, la phrase complexe est longue et peut participer à conforter cet obstacle. C'est ÈVE, en ECC2 qui, à propos du corpus de LOU, remarque que la phrase complexe est longue et que cela peut poser problème. Elle lui propose une alternative pour éviter l'obstacle : « il aurait peut-être fallu donner une phrase simple avec une longueur pour leur faire comprendre ».

Elle envisage également une pratique alternative possible pour casser cette représentation (proposer une phrase simple longue) en mettant en œuvre une figure d'action « Ah ! attention elle est longue » qui la mette en scène devant ses élèves. ÈVE la conforte dans cette alternative ; « oui/ voilà pour qu'ils voient les contre-exemples [...] qu'ils disent pas c'est la longueur qui... ».

Après s'être intéressées à la conception des corpus, les enseignantes se focalisent sur leurs mises en œuvre et sur la manière dont elles en parlent de même que leurs élèves.

3.2. Une évolution des mises en œuvre : de la devinette à la justification

Nous allons maintenant montrer une évolution de la nature des consignes ainsi que du rôle des questions au cours de la séance.

3.2.1 Retour sur les consignes

En lien avec les corpus présentés supra, les enseignantes proposent des consignes pour mettre les élèves en activité grammaticale. Les extraits de séances correspondants aux objets de discours abordés en entretien sont en ANNEXES 3a et 3b.

- **"Clarté" de la consigne et orientation de l'activité des élèves**

Deux enseignantes prennent conscience du flou de leurs consignes. BÉA, en EAC1, se rend compte dès le début de sa séance que sa « consigne n'est pas claire » car les consignes présentées supra sont entrecoupées par des questions matérielles d'élèves et que « ce n'est pas un temps pour eux de réflexion grammaticale ». La comparaison des pratiques l'amène à objectiver l'importance de stabiliser un code (couleur selon les fonctions syntaxiques, encadrer, souligner...) explicite et clair pour les activités grammaticales. Elle émet l'hypothèse que cela l'aiderait à passer des consignes claires et à « gagner en efficacité ».

- **Orientation de l'activité des élèves**

Cette prise de conscience se poursuit quand elle se rend compte de l'inéquation entre ses questions pour faire émerger le nombre de verbes conjugués (« dans la première phrase qu'est-ce qu'on peut dire ? ») et les réponses des élèves axées sur le sens (« ça parle des petites. ») : « parce que ce qu'ils disaient ce n'était pas faux [oui] mais c'est pas ce que j'attendais. » et elle en conclut : « du coup c'est vrai que je n'écris pas forcément /toutes les consignes [oui] et qu'en fait je devrais ». Cette préoccupation se poursuit en ECC1 et est également partagée par LOU « non j'ai fait la même dans mes consignes à chaque fois je dis / deux trois trucs en même temps » alors qu'elle ne l'avait pas évoqué en EAC1. En année 2, BÉA reparle de l'importance de la consigne liée au corpus en insistant sur sa nature grammaticale : « je centre plus la consigne parce que l'année d'avant je n'avais pas centré / ils étaient tous partis sur le sens [oui] donc ils avaient fait un classement qui était cohérent [oui] mais sur le sens [oui] et moi je voulais faire plutôt de la grammaire [oui] pas tout ce qui était compréhension donc là j'ai essayé de centrer pour qui/ pour que ce soit grammatical [oui] et non ce que veut dire la phrase ». Le système temporel plus que parfait/ présent, le jeu de négations (« je n'avais pas, pas, et non »), les comparatifs (« plus, plutôt ») lui permettent d'opposer ses pratiques antérieures de questionnement orientées sur le sens aux nouvelles formulations « plus centrées » et visant un ancrage en grammaire.

Enfin, ces prises de conscience successives semblent avoir abouti à une pratique professionnelle habituelle que BÉA évoque en réunion bilan « j'écris mes consignes vraiment [...] à l'avance [...] sur le cahier journal [...] avant je ne le faisais pas », l'écriture lui permettant de les mettre à distance et d'analyser leur pertinence, ce qui intéresse LOU car elle lui demande si elle écrit ses consignes sur le cahier journal. Le fait qu'elles soient jeunes enseignantes peut expliquer cet intérêt pour la consigne qui est à la fois liée au corpus mais aussi à des pratiques professionnelles plus génériques.

3.2.2 Vers la problématisation : pour faire construire des critères, manipuler, argumenter

Les enseignantes prennent conscience de l'incidence de leur discours sur celui de leurs élèves. Les extraits de séance correspondant à ces objets de discours sont dans les AN-NEXES 4a et 4b.

En S1, les questions des enseignantes, engagées dans une démarche magistrale, sont fermées et amènent des réponses courtes et uniques, vérifiant un savoir comme l'illustre la question de LOU «c'est quoi le sujet ? / le loup » En revanche, en S2, dans toutes les classes, les questions des enseignantes sont plus ouvertes, comme en témoigne la suite de questions de BÉA « un autre critère ? [...] comment vous avez trié ? » et amènent soit des réponses plus longues, avec des critères grammaticaux soit des réponses différentes, amenant les élèves à argumenter, donner des procédures et construire un savoir.

Retour sur le type des questions posées aux élèves

ÈVE, en EAC1, prend conscience que ses élèves parlent peu et que c'est en lien avec son corpus et son propre discours : « je me rends compte c'est que je dis le début et c'est juste le mot la devinette un peu parfois [...] ils disent juste un mot. ». C'est ce qu'elle choisit en ECC 1 de présenter aux collègues comme moment "défavorable"¹¹, « j'ai appelé ça les devinettes parce qu'en le regardant c'est que je pose une question fermée et ils me répondent un mot euh y a pas d'échanges ». Cette prise de conscience peut expliquer en partie le choix d'ÈVE en séance 2, d'inciter les élèves à verbaliser et à justifier leurs exemples de phrase complexes et leurs propositions de définition à maintes reprises. Et il semble que lors de la réunion bilan, cette prise de conscience a abouti à un changement de pratiques de manière durable puisqu'elle déclare : « moi j'ai une élève que j'avais l'année dernière qui a dit à une nouvelle/tu sais de toute façon/ la maitresse le résultat elle s'en moque / ce qu'elle veut/ c'est que tu expliques ». Ce changement des usages du langage est très présent lors de la réunion bilan chez les trois autres enseignantes qui déclarent faire utiliser plusieurs usages du langage en grammaire comme par exemple BÉA : « ben pour justifier je leur demande s'ils ont d'autres exemples ».

Conclusion

En définitive, nous rejoignons Parisi et Grossmann sur la double difficulté que les enseignants rencontrent face à l'utilisation d'un corpus dans le cadre d'une démarche inductive : d'un côté la maîtrise de la notion et de ses obstacles et de l'autre, la manière de l'enseigner et de faire dépasser l'ensemble des obstacles aux élèves. Nous observons que la conception et l'utilisation d'un corpus en classe n'est pas simple et que la notion même de corpus et son rôle sont flous.

Cette recherche collaborative a montré que réfléchir sur les corpus touchait au savoir de l'enseignant et le conduisait à un retour sur le savoir à enseigner et son épistémologie, sur son évolution et son approfondissement tout au long d'un cursus mais aussi sur la passation

¹¹ Lors des ECC, chaque enseignant sélectionne deux extraits de sa séance à présenter à ses collègues : l'un « favorable » qu'il évalue positivement, l'autre « défavorable », qu'il évalue plutôt négativement ou qui lui pose problème.

de consignes et des relances ainsi que sur ses conceptions même de l'enseignement/ apprentissage et du langage entre démarche déductive et démarche inductive. Le corpus apparaît comme un révélateur de différentes questions professionnelles.

Ainsi, le corpus nous semble être un objet de formation fécond pour les enseignants comme l'indique l'intervention de BÉA en réunion bilan « vraiment réfléchir sur les corpus parce que/ je trouve que c'est un des points les plus difficiles quand on parle de notions grammaticales ».

Bibliographie

- Brossard, M. (2004). *Vygotsky. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Buléa-Bronckart, É. et Jusseume, S. (2014). Figures d'action et interprétation des dimensions didactiques de l'agir enseignant. *Lidil* 49. 51-70. <https://doi.org/10.4000/lidil.3441>.
- Chiss, J.-L. et Muller, M. (1993). *Recherches en didactique de la langue et des discours*. Paris. INRP.
- Clot, Y. et Faïta D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler* 4. 7-42.
- Desgagné, S. et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*. 31 (2). 245–258.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2004). Quelques fonctions de l'activité langagière en français. *Actes du 9^{ème} Colloque de l'AIRDF*. Québec, du 26 au 28 août 2004.
- Jaubert, M., Rebière, M. et Bernié, J.-P. (2012). *Communauté discursives disciplinaires scolaires et constructions de savoirs : l'hypothèse énonciative*. http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernie.pdf.
- Gourdet, P. (2018). Enseigner la grammaire peut-il contribuer à l'amélioration de la production écrite ? *Texte de synthèse de la conférence de consensus "Écrire et Rédiger" 14 & 15 mars 2018*. CNESCO et IFÉ.
- Leeman-Bouix D. (2005). *Grammaire du verbe français*. Nathan.
- Le Goffic, P. (1994). *Grammaire de la phrase française*. Hachette supérieur.
- Parisi, G. & Grossmann, F. (2009). Démarche didactique et corpus en classe de grammaire : le cas du discours rapporté. *Repères* 39.
- Pellat, J-C (dir). (2009). *Quelle grammaire enseigner*. Éditions Hatier.
- Pestre, D. (1995). Pour une histoire sociale et culturelle des sciences. Dans *Annales Histoire des Sciences* n°3. 487-522.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (1994, réed en 2009). *Grammaire méthodique du Français*. Quadrige : PUF
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York, NY : Basic Books.