

Former les enseignants de lycée à la conception et l'exploitation de corpus, un levier pour faire évoluer leurs représentations de l'enseignement grammatical ?

Isabelle VALLEJO-MALGOUYRES Professeur de lettres modernes au lycée Ferdinand Foch (Rodez)

Formatrice académique de l'Académie de Toulouse.

Pour citer cet article : Vallejo-Malgouyres I. (2024). Former les enseignants de lycée à la conception et l'exploitation de corpus, un levier pour faire évoluer leurs représentations de l'enseignement grammatical ? *Scolagram* 11.

Novembre 2024. Enjeux des corpus en didactique de la grammaire pour la formation des enseignants. En ligne :

https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/1355-former-les-enseignants-de-lycee-a-la-conception-et-l-exploitation-de-corpus-un-levier-pour-faire-evoluer-leurs-representations-de-l-enseignement-grammatical

Résumé : La réforme des programmes du lycée de 2019 invite les professeurs à accorder une place centrale à l'enseignement de la langue en classes de seconde et en première. Elle nous conduit à interroger les représentations et les pratiques de la grammaire chez les enseignants de lycée. Les discours recueillis auprès de professeurs de lettres et les expérimentations menées en formation sur l'étude de la langue révèlent tout autant un sentiment d'insécurité linguistique qu'une conception plutôt traditionnelle de l'enseignement de la langue. Face à ce constat, cet article propose d'explorer l'usage du corpus en formation pour faire évoluer le rapport à la grammaire des professeurs de lettres de lycée. L'usage du corpus, de plus en plus présent dans la didactique de la langue, peut constituer un outil favorisant la mise à distance des croyances des enseignants sur la grammaire et l'appropriation de la démarche du linguiste qui tout en (ré)activant les savoirs linguistiques, engage des gestes professionnels tels que les gestes de grammairien à apprendre et à enseigner. Dans cet article, nous montrons que l'analyse de corpus scolaire de grammaire peut conduire les enseignants de lycée à s'interroger sur les conceptions et les pratiques de l'enseignement de la langue. Nous montrons également que l'observation et la fabrication de corpus d'enseignement peuvent modifier leurs démarches linguistiques et didactiques et les amener à expérimenter la démarche par corpus dans leurs classes avec les élèves.

Mots clés : *Corpus - démarche par corpus - grammaire au lycée - formation continue des enseignants - rapport à la grammaire - pratique réflexive.*

L'enseignant projette sur les élèves de façon consciente ou inconsciente ses propres représentations de la grammaire et de son enseignement, le plus souvent construites dans l'enfance et en tant qu'élève, et par conséquent, influence et fige le rapport à la grammaire que l'élève construit en situation didactique. La question est de savoir si nous pouvons repérer et comprendre les représentations qui font obstacle à l'enseignement et à l'apprentissage de la grammaire, non seulement celles de l'enseignant dans sa classe ou en formation mais aussi celles des élèves à travers des mises en situation didactiques.

En mettant au premier plan l'étude de la langue, les programmes de français de 2019 ont conduit les enseignants de lycée à (re)considérer l'enseignement de la grammaire. Ils ont par la même occasion (ré)activé un sentiment d'insécurité linguistique¹ face à des connaissances linguistiques peu enseignées en tant qu'objets d'étude mais le plus souvent au service de la lecture et de l'écriture et face à des compétences grammaticales peu ou pas enseignées de manière explicite. Par conséquent, les professeurs de français de lycée, qui se voient avant tout comme des professeurs de lettres, sont confrontés à un enseignement grammatical renouvelé qui interroge leurs croyances sur la grammaire et remet en question des modèles didactiques et pédagogiques figés.

Dans ce contexte, la formation des enseignants explore les outils à disposition pour modifier cette appréhension de l'enseignement de la grammaire chez les enseignants. Elle s'intéresse en particulier à l'usage du corpus, objet qui prend de plus en plus de place dans la didactique de la langue. Dans quelle mesure l'usage des corpus en formation pourrait-il modifier les représentations et les pratiques des enseignants de lycée sur la langue ? Les corpus scolaires peuvent-ils faire évoluer leurs conceptions sur l'enseignement de la grammaire ? L'observation ou la construction de corpus d'enseignement en formation peut-elle motiver une démarche de linguiste qui réactive les connaissances linguistiques et par là-même (ré)actualise des savoirs disciplinaires, qui engage les gestes de grammairien à enseigner de manière explicite aux élèves ?

¹ L'insécurité linguistique est définie comme « la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est dans la classe dominante, ou celle d'autres communautés où l'on parle un français « pur », non abâtardi par les interférences avec un autre idiome, ou encore celle des locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire. » (Francart, 1993, *L'insécurité linguistique en Communauté Française de Belgique, Français et Société*, numéro 6, Bruxelles, Ministère de la Culture, Service de la langue française, p. 13). Dans le cas des enseignants, il s'agit d'un sentiment d'insécurité résultant de la conscience de la distance entre leurs connaissances linguistiques et celles qu'ils ont à enseigner qui suscite un malaise comparable. Dans la mesure où dans l'imaginaire des locuteurs français scolarisés, la norme véhiculée par l'institution scolaire est assimilée à sa description grammaticale traditionnelle (Chiss, 2021), il est possible de parler ici d'insécurité linguistique.

Nous exposerons tout d'abord les représentations d'enseignants de lycée sur la grammaire et son enseignement. Puis nous confronterons plus particulièrement les représentations de ces enseignants à leurs propres pratiques. Nous dégagerons ainsi les différentes conceptions qu'ils ont pu construire sur l'étude de la langue. Enfin, l'usage des corpus en formation des enseignants de lycée sera l'occasion de faire émerger et de faire évoluer des représentations et des pratiques sur l'enseignement de la langue.

Les données qui seront analysées sont de deux ordres. Dans le cadre d'une réflexion sur les représentations et les pratiques de la grammaire chez les enseignants², nous avons mené des entretiens semi-dirigés avec deux professeurs de Lettres en lycée et analysé des entretiens de travaux de groupes réalisés en avril 2024 dans une classe de 29 élèves de première générale. D'autre part, en tant que formatrice sur l'étude de la langue, j'ai recueilli des données lors de stages destinés à des professeurs de lettres contractuels ou titulaires de l'académie de Toulouse : l'observation d'un corpus sur la proposition subordonnée relative par des stagiaires contractuels en lettres en 2023 et 2024 ; l'élaboration d'un corpus de phrases sur la négation à partir d'extraits de pièces de théâtre au programme construit par deux stagiaires titulaires de lycée en 2024.

1. Des pratiques révélatrices de conceptions de l'enseignement de la grammaire

En mettant en avant l'étude de la langue, les programmes de français de 2019 ont suscité des interrogations, des préoccupations, des doutes quant à la manière d'aborder l'enseignement de la langue au lycée. Nous avons cherché à vérifier si ce rapport à la grammaire était représentatif du point de vue des enseignants de français en lycée et ce qu'il recouvrait exactement. Nous avons pour cela interrogé deux enseignants de Lettres Modernes du même établissement, un lycée général et technologique d'une ville moyenne. Les entretiens semi-directifs³, réalisés au mois de décembre 2023, ont eu lieu dans une salle de classe de l'établissement sans contrainte de temps. Les enseignants ont été choisis en fonction de leur profil : un enseignant en début de carrière et une enseignante expérimentée. Le premier enquêté, que nous nommerons R., est un enseignant titulaire de 33 ans. Il a obtenu un Master 2 de Lettres Modernes mention Littérature comparée et le CAPES de Lettres Modernes. Il a enseigné au collège, puis au lycée pendant sept ans. Le deuxième professeur, que nous désignerons par l'initiale M., est une enseignante titulaire de 44 ans qui enseigne depuis vingt ans. Elle a obtenu une Maîtrise de Lettres Modernes mention Littérature Comparée et le CAPES de Lettres Modernes. Elle a enseigné cinq ans en collège. Elle enseigne au lycée depuis quinze ans. Elle est par ailleurs formatrice académique.

² Mémoire de C.A.F.F.A. « Représentations et pratiques de la grammaire chez les enseignants : enjeux d'enseignement, enjeux de formation », 2023.

³ On trouvera en ANNEXES 1 et 2 la transcription de ces entretiens dont les tours de parole (TP) ont été numérotés pour s'y reporter plus facilement.

1.1. De l'insécurité linguistique à la perte de légitimité

Les enseignants ont été interrogés sur le temps consacré à la préparation de la question de grammaire finale de français. Chez M., la question déclenche un discours peu assuré et confus sur son enseignement de la grammaire (ANNEXE 2, TP 26 à 48). Ses choix pédagogiques de vérifier, simplifier et compléter un point de grammaire révèlent sa difficulté à construire les notions grammaticales en classe : « c'est un peu compliqué » (TP 30). Ce discours peut être le signe d'une insécurité linguistique et d'un manque de légitimité face aux savoirs grammaticaux à enseigner.

Pour R., c'est bien le rapport au savoir, aux savoirs de référence et aux savoirs à enseigner, qui est mis en jeu à travers la question de la grammaire (ANNEXE 1, TP 10 et 12). L'insistance sur la fragilité de ses connaissances linguistiques acquises à l'université (« ÉNORMES lacunes », « lacunes personnelles ») désigne l'origine du malaise de l'enseignant face à l'étude de la langue et à son enseignement (« grande difficulté à didactiser »). La formation en langue, jugée inappropriée à l'université et inexistante au début de la formation initiale, met à mal la transposition didactique de l'objet de savoir et par là-même, la posture de l'enseignant face à ses élèves.

R. a éprouvé le besoin de s'inscrire au stage proposé dans l'académie de Toulouse sur l'étude de la langue au lycée. Il affirme vouloir être clair avec ses élèves mais on comprend surtout qu'il vise à être au clair avec les notions grammaticales qu'il enseigne. En effet, il cherche à se « rassurer personnellement » (TP 48). S'il évoque son intérêt pour de nouvelles démarches ou de nouveaux outils, il insiste surtout sur le savoir de l'enseignant (TP 50). C'est la légitimité du professeur qui peut être mise à mal dans l'enseignement de la grammaire. Étant donné que R. pose la grammaire comme une partie du français qui repose sur l'exactitude des réponses, il redoute de se tromper et par conséquent, d'être perçu comme un professeur incompetent pouvant « avoir mauvaise réputation » (TP 66).

L'erreur en grammaire est présentée comme un point de blocage non seulement pour les élèves mais aussi pour l'enseignant car, à la différence de la littérature, l'étude de la langue relève de « l'exactitude de la science ». L'anecdote de la très bonne élève qui corrige le professeur montre cette crainte de l'enseignant d'être pris en défaut de connaissances linguistiques (TP 61 à 80) :

Je me souviens d'un exemple où il y avait une proposition subordonnée relative sans antécédent / ce qui celui qui etc. et j'avais dit le contraire de ce que j'avais de ce que de ce que disait la leçon que j'avais préparée / devant les élèves / et finalement euh / une élève une très très bonne élève en plus m'a posé la question ce que vous venez de dire ce n'est pas du tout ce que vous avez écrit / tu imagines bien que j'ai eu chaud tout à coup / et donc je je me suis posé effectivement j'ai je j'ai réfléchi j'ai reconnu que je m'étais trompé mais que / j'ai corrigé le tir (ANNEXE 1, TP 74).

La fragilité des connaissances linguistiques peut donc déstabiliser l'enseignant et ébranler ses certitudes sur l'étude de la langue et son enseignement. Il est par conséquent nécessaire de la prendre en compte le temps d'une formation.

1.1. Un cadre rassurant mais figé

Face à l'insécurité linguistique et professionnelle, les enseignants instaurent un cadre sécurisé et sécurisant, tant pour eux-mêmes que pour les élèves. Mais en même temps, ils se (ré)confortent dans la certitude linguistique d'une langue normée et dans une approche didactique inscrite dans la tradition.

1. 2. 1. Des dispositifs didactiques encadrants

La volonté d'inscrire l'enseignement de la grammaire dans un cadre rassurant pour l'enseignant comme pour l'élève s'explique par le sentiment d'insécurité linguistique qu'éprouve R. et sa crainte de manque de légitimité en tant qu'enseignant à l'égard de cet objet de savoir qu'est la grammaire. Pourtant l'enseignant a conforté sa légitimité à enseigner la grammaire en se replongeant dans plusieurs grammaires de référence pour comprendre les notions et leurs critères de reconnaissance. Ce travail personnel a permis d'adopter une posture plus distanciée et plus sereine face à l'étude de la langue, notamment à celle des nouveaux programmes de lycée (ANNEXE 1, TP 66).

R. prend le temps d'enseigner la grammaire dans des conditions favorables. Il consacre à l'étude de la langue une heure par semaine en classe dédoublée, ce qui correspond à un quart de l'horaire de français. Ce temps dédié à la grammaire peut s'expliquer par la forte pression exercée par l'examen final et par le souci d'avoir bonne réputation. Selon l'enseignant, les principales difficultés des élèves sont dues à une terminologie instable et à un manque de maîtrise de notions de base telles que les classes grammaticales. Pour y remédier, il a choisi une progression notionnelle qui repose sur un découpage traditionnel généralement présent dans les ouvrages scolaires, des classes de mots aux phrases, de la nature à la fonction. La grammaire est surtout enseignée pour elle-même, même si l'enseignant fait parfois allusion à une grammaire au service de la compréhension des textes (ANNEXE 1, TP 40 à 46). La question du transfert en production écrite ou orale des apprentissages en langue par les élèves n'est jamais évoquée. L'étude de la langue est enseignée comme un ensemble de connaissances linguistiques bien délimitées, rarement en lien avec les compétences langagières, à partir d'un travail méthodique de reprise de toutes les notions vues à l'école et au collège, sources de difficultés et de blocages. L'enseignant présente cet enseignement comme un éternel recommencement qui peut aboutir pour certains élèves à un goût pour la grammaire et à un début de réflexion sur le fonctionnement de la langue.

M. accorde aussi du temps à l'étude de la langue et à la préparation de la question de grammaire de l'épreuve orale. Elle répartit les séances sur l'année, des séances qu'elle travaille en demi-groupe (ANNEXE 2, TP 30). Elle adopte la même démarche pour aborder les objets d'étude de première : faire travailler les notions en amont par les élèves puis vérifier ce qui a été compris en classe pour enfin le simplifier par un apport de

l'enseignante elle-même. Si M. souligne la difficulté pour les élèves à acquérir le métalangage, elle présente ce même métalangage comme une ressource rassurante à apprendre par cœur et à appliquer mécaniquement. Elle oppose ainsi la subjectivité incertaine de l'interprétation littéraire à la scientificité supposée de l'application de notions ou de fonctionnements grammaticaux.

1. 2. 2. Le modèle pédagogique dominant pour l'enseignant R.

Dans toute la première partie de l'entretien (ANNEXE 1, TP1 à TP 36), les souvenirs d'élève (collégien, lycéen, étudiant) de R. occupent une place fondamentale dans sa conception de la grammaire et de son enseignement, et semblent déterminer la manière qu'il a de faire de la grammaire et de l'enseigner. En effet, l'enseignant transpose la conception de la grammaire et de son enseignement qu'il a construite en tant qu'élève et étudiant dans les dispositifs didactiques qu'il met en œuvre en tant que professeur de français.

Selon R., le seul moyen de comprendre l'intérêt de la grammaire et de développer le goût pour la linguistique est de combler les lacunes, de consolider les bases, de maîtriser les notions grammaticales (ANNEXE 1, TP 28 et 36). Par conséquent, il réactive les connaissances linguistiques en revoyant tout ce qu'il avait appris lui-même au collège quand il enseignait au collège. Pour cela, il fait le choix de passer par des manuels scolaires pour se mettre à niveau, en quelque sorte de revoir ce qui lui a été enseigné en tant qu'élève avant de s'attaquer à des grammaires de référence. Il reproduit la même démarche avec les lycéens en reprenant tout ce qui a été vu dans leur scolarité antérieure. L'acquisition des connaissances linguistiques passe par une étude de la langue décrochée des autres domaines du français et par une explication des notions grammaticales à mémoriser et à appliquer. Il reproduit ainsi le modèle pédagogique dominant qu'il a connu en tant qu'élève, celui de la leçon suivie d'exercices d'application.

1. 2. 3. Un vécu d'élève qui fige les représentations de l'enseignante M.

Des chercheurs ont noté l'intérêt de se préoccuper des représentations des enseignants issues de leur propre scolarité (Combaz et Elalouf, 2015 ; Hubert, 2016). L'apprentissage de la grammaire a été vécu par M. comme une succession de leçons à apprendre par cœur suivies d'exercices d'application (ANNEXE 2, TP 16 et 22). L'enseignante fait de l'étude de la langue un objet de savoir qui s'apprend, se comprend mais qui ne « se réfléchit pas ». Non seulement elle ne parvient pas à rompre avec son « passif » d'élève (Hubert, 2016, 117-118), mais elle est confortée dans l'idée qu'aujourd'hui encore à l'école primaire, au collège et au lycée, l'apprentissage de la langue reste centré sur la mémorisation des notions et son enseignement dénué de sens. Cet enseignement se réduirait à une activité décrochée faite d'analyses savantes et d'exceptions (ANNEXE 2, TP 79). C'est ce même modèle pédagogique de la leçon suivie d'exercices que reproduit M. alors même qu'elle le remet en question en tant qu'élève et en tant qu'enseignante (TP 30).

Si M. reproduit ce modèle dominant, elle souligne l'importance d'expliquer la leçon aux élèves et de l'expliquer à travers différents supports et outils (ANNEXE 2, TP 30 et 36). Elle montre ainsi qu'elle s'interroge sur le rapport à la grammaire qu'elle a construit en tant qu'élève et qu'elle évite de reproduire ce qui n'a pas fonctionné pour elle (Hubert, 2016). Elle insiste sur la nécessité de donner du sens à la notion de grammaire enseignée, pour que l'élève puisse se l'approprier en lui donnant du sens à son tour (ANNEXE 2, TP 22 et 30). Et elle propose une leçon en trois temps à l'aide de supports tels que des diaporamas ou des vidéos trouvés sur internet sur la notion à aborder pour compléter ce qu'elle explique en classe, dans le but de construire une carte mentale avec les élèves sur la notion (TP 36). Cependant, elle cherche davantage à rendre attractif l'enseignement de la grammaire en proposant des supports et des outils plus « dynamiques » (TP 30) qu'à modifier l'approche traditionnelle de l'enseignement de la grammaire du type leçon-exercices.

Les dispositifs mis en place par les deux enseignants révèlent leurs conceptions de l'enseignement de la grammaire, des conceptions qui sont à l'origine de transferts de modèles pédagogiques plus anciens sur les pratiques enseignantes récentes ou de tensions entre les représentations ancrées de l'enseignement de la grammaire liées aux souvenirs scolaires et le discours tenu par l'enseignant sur ses pratiques en grammaire.

2. Des corpus en formation

Pour agir en formation sur le rapport à la langue et à son enseignement, qui influe sur les pratiques en classe, il semble nécessaire de prendre en compte les représentations des enseignants et la fragilité de leurs connaissances. Souvent centrée sur l'élève et la classe, la formation sur l'étude de la langue gagnerait à se recentrer sur l'enseignant sans perdre de vue son contexte d'exercice. Car il s'agit de réfléchir à la manière d'interroger les conceptions de l'étude de la langue, de (ré)actualiser les connaissances linguistiques des enseignants et de faire évoluer leurs gestes professionnels. Une telle formation, centrée non pas sur la mise en activité des élèves mais sur les croyances, les savoirs et savoir-faire de l'enseignant, vise à installer la posture du linguiste vis-à-vis de la langue et à exploiter des corpus pour renouveler les conceptions de l'enseignement de la grammaire.

Le *rapport à* peut devenir un contenu de formation qui contribuerait à clarifier les représentations de la grammaire chez les enseignants. Selon B. Hubert, « il paraît assez légitime pour quelqu'un qui se destine à l'enseignement (...) de se donner les moyens de débusquer ce qui a été déjà préconstruit dans ses représentations, dans son rapport au savoir » (Hubert, 2016, p. 120). C'est pourquoi B. Hubert (2016) propose aux professeurs en formation de prendre en compte leur parole et de faire émerger leurs représentations en grammaire pour les confronter à celles des élèves dans le but de construire un autre rapport à la grammaire. Dans la continuité des formateurs linguistes ou didacticiens qui s'interrogent sur la manière de renouveler la formation initiale ou continue sur la grammaire (Hubert, 2016, Audion, 2020, Risselin, 2020), nous nous proposons de mener des expérimentations à partir de corpus de grammaire – corpus scolaires et corpus d'enseignement – qui interrogent les représentations et les pratiques des enseignants en

les confrontant à des mises en situation d'enseignement différentes de leurs manières de faire de la grammaire.

2. 1. Le corpus scolaire : la mise à distance des pratiques

L'observation et l'analyse de matériaux écrits ou oraux produits par les élèves peuvent constituer un point de départ dans la mise à distance des enseignants en formation par rapport à leurs propres représentations et leurs pratiques. En leur proposant des données d'élèves, extraits d'enregistrements de travaux de groupes d'élèves sur une séance d'étude de la langue ou leurs transcriptions, le formateur (re)construit avec les formés des représentations de la grammaire et de son enseignement et questionne ainsi le rapport à la grammaire de l'enseignant.

Nous pourrions par exemple soumettre à des stagiaires l'activité grammaticale menée auprès d'élèves d'une classe de première générale, qui a été enregistrée et retranscrite en avril 2024. Après une leçon de grammaire sur l'interrogation conduite selon une démarche descriptive et inductive, les élèves avaient une heure pour répondre en groupes à une question de grammaire de type baccalauréat portant sur une phrase interrogative au choix, tirée d'un extrait de *Juste la fin du monde* de Jean-Luc Lagarce (ANNEXE 5). Chaque groupe a enregistré sa réflexion sur l'analyse syntaxique de la phrase interrogative choisie. Nous avons sélectionné et transcrit les interactions à propos de la phrase *qu'est-ce que j'ai dit ?*. L'enregistrement provient d'un groupe de travail de trois élèves parmi les huit enregistrés, celui qui nous a semblé représentatif de l'état de leurs connaissances en langue et de leur rapport à la grammaire à l'issue du collège et du lycée (ANNEXE 3).

Dans le but d'étudier dans les interventions des élèves une projection des différentes manières d'enseigner la grammaire, la transcription a fait l'objet d'une analyse de l'activité métalinguistique des élèves en fonction de trois critères d'analyse (Boivin, 2014) : l'utilisation du métalangage, l'utilisation des manipulations syntaxiques et l'expression d'un jugement de grammaticalité (ANNEXE 4). Le classement des interventions peut être construit en amont par le formateur pour être commenté par les stagiaires pendant la formation ou éventuellement construit par les stagiaires pendant la formation. Il contribuera dans les deux cas à faciliter l'analyse de l'activité grammaticale.

L'observation en formation de l'activité menée par des élèves de première et de l'analyse de leurs interventions métalinguistiques doit permettre aux formés non seulement de dégager les différentes conceptions de la grammaire portées par les élèves, plus particulièrement la manière de mener un raisonnement grammatical et d'utiliser le métalangage de l'interrogation, mais aussi de faire émerger l'existence de tensions entre différentes conceptions de la grammaire construites au fil de la scolarité des élèves au contact des enseignants et de leur enseignement. En effet, durant l'activité grammaticale, les élèves se concentrent sur l'observation de la phrase et l'utilisation du métalangage et procèdent généralement par affirmations. Le surinvestissement de la terminologie grammaticale peut s'expliquer par l'importance accordée à l'enseignement de cette terminologie par les enseignants de français de collège et de lycée au détriment du

processus de conceptualisation et aux manipulations syntaxiques. Ceci dit, un élève tente d'adopter une manière de faire différente. La réaction d'Alexandre, qui conteste la démarche suivie par ses camarades dans l'analyse de la phrase, oppose deux approches de la grammaire. En effet, il propose d'entrer dans une réflexion grammaticale (« mais là on est pas dans le truc de la réflexion »), alors que ses camarades ont commencé à suivre le protocole (ANNEXE 3, TP 11). Il manifeste son incompréhension à deux reprises : « vous faites des phrases bizarres » (TP 16) ou « mais là je comprends pas ce que vous faites » (TP 25). Puis il insiste sur la démarche réflexive : « d'abord on réfléchit (...) après on prend la formulation » (TP 25). Le plus étonnant est lorsqu'il remet en question le protocole en le qualifiant de « pas naturel » (TP 16). Il semble que l'élève préfère à l'application d'une terminologie dans un discours préconstruit une réflexion métalinguistique, autrement dit une démarche qui le conduit à émettre des hypothèses « on dit si » (TP 25) et à manipuler la phrase à analyser (TP 50 et 52). Mais les représentations des élèves sont tellement ancrées qu'Angjela s'oppose à la démarche réflexive d'Alexandre par une affirmation catégorique « on sait » (TP 30) qui rappelle le modèle pédagogique dominant de la leçon de grammaire et les postures enseignantes transmissives.

Les corpus scolaires de grammaire⁴, accompagnés de tableaux d'analyse d'interventions métalinguistiques, favorisent la confrontation des formés au réel de la classe et par là-même, la distanciation réflexive par rapport aux démarches didactiques et aux pratiques de classe en étude de la langue. En prenant du recul sur l'enseignement de la grammaire, les formés sont plus sensibles à la recherche de cohérence entre les processus d'apprentissage de la langue et les démarches didactiques choisies, les postures adoptées et les dispositifs mis en œuvre dans la classe.

2. 2. Le corpus d'enseignement : une démarche de linguiste

Une autre manière d'utiliser les corpus pour former les enseignants est l'observation ou la fabrication de corpus d'enseignement. Les derniers programmes de collège et de lycée invitent les professeurs de lettres à appréhender la démarche du linguiste et plus particulièrement, le travail sur corpus qui définit celui du linguiste s'appuyant sur un ensemble d'énoncés forgés (qu'il construit lui-même) ou attestés (qu'il relève dans des textes), sur un « échantillon de la langue » rendant compte des caractéristiques d'un fait de langue (Vaguer, 2007). C'est ainsi que la notion de « corpus » issue du travail linguistique apparaît sous différentes formes dans l'étude de la langue au collège et au lycée. Appelé « corpus d'observation » (Barth, 2004) ou « corpus d'apprentissage » (Parisi & Grossmann, 2009) ou encore « corpus d'appropriation » (Garcia-Debanc, Roubaud & Béchour, 2022) ou plus communément « corpus d'enseignement », le corpus est préconisé dans l'enseignement du français pour sortir de la démarche applicationniste sous la forme de la leçon suivie d'exercices et pour entrer dans une démarche réflexive

⁴ Entendus ici comme données collectées par enregistrement lors d'une situation d'enseignement-apprentissage en milieu scolaire et réunies pour rendre compte des connaissances et des compétences linguistiques des élèves.

sur la langue favorisant la conceptualisation et le raisonnement grammatical. Pour l'enseignant comme pour le linguiste, il s'agit de recueillir ou de produire un ensemble d'énoncés représentatifs d'un fait de langue pour identifier et analyser une notion. Pour l'élève comme pour l'enseignant, il s'agit de s'emparer de la démarche propre au linguiste pour observer, trier, classer, manipuler, raisonner à partir d'un corpus.

La formation sur l'étude de la langue, proposée aux professeurs de français contractuels ou titulaires de l'académie de Toulouse en 2023 et en 2024, s'inscrit dans la volonté d'engager les enseignants à appréhender la démarche du linguiste et le travail sur corpus. Les deux exemples de corpus, l'un à observer et l'autre à construire, ont été expérimentés respectivement lors de la séquence sur l'étude de la langue de deux stages à public désigné, destinés aux professeurs de lettres contractuels de l'académie de Toulouse (2023 et 2024) et lors du stage sur l'étude de la langue pour les professeurs de lettres titulaires du département du Tarn en 2024.

2. 2. 1. L'observation d'un corpus d'enseignement

Pour définir la notion de proposition subordonnée relative à partir d'un corpus de phrases (ANNEXE 6), nous avons demandé aux stagiaires contractuels d'adopter une posture apprenante faisant écho aussi bien à l'élève ou l'étudiant qu'ils ont été qu'aux élèves qui sont dans leur classe et d'expérimenter un enseignement de la grammaire centré sur l'observation d'un corpus de phrases.

Les stagiaires ont été déstabilisés par une activité qui questionnait leurs propres connaissances linguistiques. En tant qu'experts de la langue, ils sont rarement confrontés à une mise en question de la légitimité du professeur de français. Ils ont été d'autant plus déstabilisés que l'analyse des données recueillies a révélé la fragilité de leurs connaissances linguistiques sur cet objet d'enseignement pourtant fréquemment enseigné au collège comme au lycée (erreurs de dénomination ou de caractérisation, confusion entre les plans d'analyse, absence de certains critères, scolarisation de la notion). Cette activité qui rappelle l'insécurité linguistique des deux enseignants R. et M., a tenté de mettre au jour les représentations erronées d'un concept enseigné tout en rassurant les stagiaires sur le savoir disciplinaire et sur l'école qui scolarise le savoir. En effet, les enseignants prennent conscience de la fragilité partagée du savoir savant, provoquée par le système scolaire lui-même et se sentent ainsi réassurés dans leurs connaissances.

L'observation d'un corpus d'enseignement exige de l'enseignant une démarche de recherche sur l'objet d'enseignement et un questionnement sur les propriétés de cet objet grammatical. Elle favorise une (ré)appropriation des gestes du linguiste en tant qu'enseignant. En jouant sur l'isomorphisme, les gestes (re)trouvés pourraient devenir des gestes professionnels dans l'enseignement de la grammaire.

2. 2. 2. La construction d'un corpus d'enseignement

La première journée de formation des professeurs de lettres titulaires a consacré un temps à l'observation de la démarche du corpus en classe à partir de deux exemples de

corpus, l'un sur la phrase (Lumni) et l'autre sur la proposition subordonnée relative (Eduscol). Lors de la deuxième journée, l'élaboration de corpus d'enseignement a placé les stagiaires dans une double posture, celle du linguiste et celle de l'enseignant. En effet, Barth (1993) distingue deux moments dans la construction d'un corpus d'observation grammaticale, le moment de la préparation et le moment de la mise en œuvre. Le professeur doit sélectionner ou fabriquer des énoncés qui présentent les caractéristiques d'un fait de langue. Il doit produire un corpus qui rende compte du travail d'un linguiste/didacticien « sélectionnant et typant les faits linguistiques en fonction d'une vision claire de la notion qui fait l'objet de la démarche d'apprentissage » (Parisi et Grossmann, 2009, 40). Ce travail exige de l'enseignant des connaissances linguistiques assurées et actualisées issues de grammaires universitaires. Par ailleurs, le corpus d'enseignement a pour but de transposer didactiquement un savoir de référence. L'enseignant sélectionne les énoncés en fonction des programmes officiels et des objectifs visés dans la classe. Un tel travail conduit le professeur de lettres à se plonger dans des grammaires universitaires pour avoir une vision complète de la notion enseignée, pour distinguer les plans d'analyse et éventuellement comprendre comment une notion s'est scolarisée. C'est ainsi que le professeur pourra « se sentir (ré)assuré dans ses savoirs » (Risselin, 2020) et qu'il pourra entrer dans une dynamique d'autoformation en grammaire.

Si la démarche inductive attachée à un corpus d'enseignement s'inscrit dans les préconisations des programmes de collège et de lycée, elle reste une démarche coûteuse et exigeante pour le professeur de lycée. L'enseignant de lycée doit non seulement faire ce travail de linguiste à partir de grammaires de référence mais il doit aussi envisager « avec précision les obstacles possibles au cheminement intellectuel de l'élève, y compris en ce qui concerne les éléments liés à la notion linguistique elle-même » (Parisi & Grossmann, 2009, 15). Il doit en quelque sorte construire deux types de corpus, un premier corpus qui s'appuie « sur une analyse linguistique rigoureuse » de la notion à partir duquel il doit élaborer le corpus d'observation « en lien direct avec la séquence et les objectifs visés ». Selon Parisi & Grossmann (2009), pour construire un tel corpus, l'enseignant « sélectionne les textes ou les énoncés en fonction des objectifs visés, dose diversité et récurrence, montre les régularités tout en présentant aussi quelques cas-limites ou irréguliers » prenant en compte « les représentations et les compétences des élèves », « les spécificités du fait de langue étudié, mais aussi le type d'observation qui est suscitée à partir de lui » (Parisi & Grossmann, 2009, 41). Il doit être capable en classe d'adapter ses connaissances, ses postures et ses gestes pour répondre aux interrogations que se posent les élèves et aux difficultés qu'ils rencontrent sur la notion enseignée.

Au vu de l'effort qu'une telle démarche demande aux enseignants, il semble nécessaire d'accompagner les professeurs dans la fabrication de corpus d'observation en formation. L'expérience du corpus d'enseignement, menée dans un stage sur l'étude de la langue dans le département du Tarn, a mis en lumière non seulement l'insécurité linguistique déjà évoquée mais aussi et surtout la difficulté des stagiaires à (re)trouver la satisfaction de réfléchir sur la langue.

Composé d'un public divers de professeurs titulaires volontaires (dix professeurs de lettres classiques et modernes en collège ou en lycée, dont deux enseignant le FLS), le

stage a abordé l'activité en lien avec leurs pratiques de classe. Les deux enseignantes de lycée mettent en œuvre un enseignement plutôt traditionnel. L'une propose la démarche de l'observation réfléchie de la langue qui part de l'observation d'une phrase à partir de laquelle elle construit la leçon. Cette démarche correspond à celle que l'on peut trouver dans les manuels scolaires de lycée. En effet, les énoncés uniques proposés pour introduire une leçon de grammaire servent le plus souvent d'illustrations et ne permettent pas de déduire les faits de langue expliqués dans la leçon qui suit. Par conséquent, il s'agit d'une démarche faussement inductive et en réalité tout aussi déductive que la leçon suivie d'exercices. L'autre se rend compte qu'elle enseigne la grammaire comme on lui a appris à l'école et à l'université, dans une approche déductive et applicationniste. L'exercice du corpus d'enseignement est nouveau pour l'une et presque nouveau pour l'autre. En effet, cette dernière a expérimenté le corpus sur la proposition subordonnée relative donné lors de la première journée de formation.

L'observation des stagiaires conduit à un premier constat : une utilisation à la marge des grammaires de référence. En effet, les professeurs de collège se servent essentiellement de grammaires scolaires. Les professeurs de lettres enseignant le FLS utilisent le *Grévisse* de l'enseignant. Celles du lycée n'ont aucun ouvrage universitaire ouvert pour construire le corpus. Pourtant, les grammaires mises à disposition des stagiaires pour l'atelier, qu'elles soient universitaires ou officielles, sont nombreuses et diverses. Dans un premier temps, les stagiaires n'éprouvent pas la nécessité de se plonger dans leurs grammaires, celles qu'ils ont consultées en tant qu'étudiants de lettres, pour circonscrire les caractéristiques de la notion. Ils font comme ils ont l'habitude de faire, le plus souvent à l'aide de manuels scolaires. Peu à peu, ils s'emparent de *la Grammaire du français. Terminologie grammaticale* ou d'une grammaire universitaire et prennent le temps de réfléchir sur la langue.

Les enseignantes de lycée, qui ont à créer un corpus sur la négation à partir de textes issus d'études linéaires pour la préparation de l'épreuve anticipée de français, commencent à prélever des exemples de négation dans le corpus de textes. Elles manifestent rapidement la difficulté d'enseigner cet objet d'étude au lycée. L'une d'entre elles avoue spontanément qu'elle a du mal à distinguer la négation totale de la négation partielle, qui ne s'enseigne pas en collège et ne s'enseignait pas au lycée. Même si des corrections ont été apportées au corpus sous forme d'ajouts ou de suppressions au moment de la mise en commun de l'activité, il reste encore des confusions entre la négation partielle et totale. L'insécurité linguistique rendra d'autant plus difficile l'appropriation de la démarche de corpus.

Le repérage des phrases se fait par défaut à partir des négations le plus souvent mentionnées dans les manuels scolaires, la négation lexicale et la négation syntaxique (totale, partielle, restrictive) et ne distingue pas clairement les différents plans d'analyse. C'est la question de grammaire à l'examen qui semble limiter les savoirs de l'élève sur la négation à la négation syntaxique. La négation lexicale « infaillible » n'est pas traitée en tant qu'objet d'étude et est confondue avec d'autres négations, la préposition « sans » et le mot-phrase « non » (ANNEXES 8 et 9). En outre, la négation syntaxique est réduite à la construction traditionnellement enseignée, celle de la négation en corrélation qui encadre

le verbe. « Il n'est fait mention ni de l'utilisation du seul morphème « ne », ni de la disposition libre de l'adverbe de négation « jamais », ni des différentes classes grammaticales – adverbes de négation ou déterminant indéfini, ni du cumul de négations (ANNEXE 9).

Si les enseignantes ont bien conscience que l'expression de la négation constitue un problème grammatical pertinent au regard des nombreuses erreurs dans les productions orales ou écrites des élèves de première, le corpus créé s'en tient à une liste réduite d'énoncés négatifs sans rendre compte de la complexité de la notion présente dans le corpus de textes proposé et sans faire appel aux ressources disponibles ou aux gestes du grammairien. La réduction opérée par les enseignantes peut s'expliquer par la difficulté à entrer dans la démarche du linguiste et par conséquent dans celle du corpus, centrée sur l'observation et la manipulation. En effet, elles ne font pas apparaître dans leur corpus des phrases qui suggèrent des manipulations sur la forme de phrase (affirmative et négative) ou des tests de transformation implicites (de la forme négative à la forme affirmative) qui distingueraient la négation totale de la négation partielle et conduiraient à des procédures de reconnaissance des morphèmes de la négation (notamment « rien » ou « personne » fréquemment oubliés par les élèves lors du repérage des termes de la négation). Par ailleurs, elles soulignent bien ce qui fait système dans leur corpus mais oublient les variantes de disposition de l'adverbe antéposé « jamais » employé seul ou la présence d'un « ne » seul. Le recours aux grammaires de référence aurait pu leur permettre non seulement d'enrichir leur corpus mais aussi d'entrer dans un travail de linguiste. L'appropriation de la démarche du corpus aurait dû les conduire à un corpus rendant compte de compétences linguistiques. Les enseignants ont besoin d'un temps long pour s'approprier ces nouvelles démarches de façon efficace. L'expérience témoigne de leur difficulté à s'emparer de cette démarche.

Le bilan du stage sur l'étude de la langue met l'accent sur la nécessité de former les professeurs de lettres au corpus d'enseignement. Aux questions portant sur les notions et les stratégies qu'ils retiennent de la formation ou souhaitent mettre en œuvre, les stagiaires répondent majoritairement : le travail sur corpus. L'enseignante de lycée, qui a testé le corpus sur la proposition subordonnée relative en classe de seconde et qui propose régulièrement des exercices d'observation et de manipulation à partir de phrases et/ou de courts extraits des œuvres étudiées en classe, a expérimenté en fin d'année scolaire une proposition de corpus d'enseignement sur la phrase en lien avec *L'Ile des esclaves* de Marivaux dans une classe de seconde. Voici son retour d'expérience :

Merci de m'avoir proposé de tester l'une de ces séances de grammaire. J'ai naturellement choisi celle sur la notion de phrase, ayant étudié en 2de la pièce de Marivaux.

La séance a très bien fonctionné. Elle a été l'occasion de revoir la phrase (idéal en cette période de fin d'année propice aux révisions).

Si je n'avais pas déjà vu avec les élèves ce point de grammaire en début d'année et au fil de l'année, à chaque fois que l'occasion s'est présentée, je pense qu'ils auraient trouvé difficile l'exercice. Pourtant simple mais je n'ai pas des élèves très à l'aise en français de manière générale. Le fait de

*retrouver les mots de Marivaux (ils se rappelaient tb la pièce, étudiée il y a qqs mois) les a mis en confiance.
Tout a été parfait, je renouvelerai l'exercice l'an prochain !*

Les professeurs de lycée comme ceux de collège qui ont suivi la formation sont prêts à entrer dans de nouvelles démarches linguistiques et didactiques telles que le corpus d'enseignement. Pour installer sa pratique, il est nécessaire en formation de prendre le temps de les accompagner dans la fabrication de tels corpus. Cela est d'autant plus vrai au lycée que la démarche du corpus est en accord avec le temps contraint de l'étude de la langue au regard des autres finalités de l'enseignement du français et avec les visées de son enseignement centrées à la fois sur les compétences langagières liées aux textes des programmes de seconde et de première et les connaissances linguistiques centrées sur le système de la langue.

Conclusion

L'intégration du corpus dans l'enseignement et en formation indique une piste didactique pour l'enseignement de la langue au plus près du réel de la classe et des programmes du lycée. Elle ouvre aussi des perspectives de renouvellement de la formation sur l'étude de la langue au lycée.

Si les enseignants sont prêts à proposer des corpus d'enseignement dans leurs classes, la démarche par corpus ne va pas de soi. Elle peut soulever des questions de légitimité professionnelle ou reconduire des pratiques fossilisées. Il est nécessaire de former les enseignants à l'observation et à la fabrication de corpus en accord avec les besoins des élèves et les programmes de lycée. L'analyse de corpus scolaires de grammaire peut constituer un premier contenu de formation, nécessaire pour déconstruire des points de vue cristallisés pour ne pas dire crispés de beaucoup d'enseignants de français. Il est intéressant de montrer les tensions et les dilemmes générés par l'étude de la langue. Cette entrée en formation vise à ébranler les certitudes linguistiques et didactiques. En effet, les formés sortent de la certitude linguistique d'une langue normée et figée pour entrer dans une forme d'incertitude, non pas seulement celle liée à des notions mal maîtrisées mais aussi celle qui se confronte à la langue réelle et mouvante. Ils abandonnent l'idée d'une grammaire conventionnelle, faussement inductive, pour entrer dans une démarche linguistique favorisant aussi bien l'enseignement des régularités de la langue que les écarts par rapport à la norme d'une langue vivante, ordinaire ou littéraire.

Pour que les enseignants s'approprient cette démarche didactique, il est essentiel que les formations de formateurs sur l'étude de la langue mettent l'accent sur les corpus, plus particulièrement au lycée. Malgré les propositions de mise en œuvre de l'étude de la langue au lycée, les programmes de lycée ne dégagent pas clairement les démarches pour l'enseignement de la grammaire comme le font les programmes de collège. Les activités au lycée sont plus difficiles à définir qu'au collège, y compris pour les formateurs sur l'étude de la langue (ANNEXE 10). Dans une perspective d'harmonisation des formations et de cohérence de l'enseignement de la langue dans le secondaire, le travail sur corpus gagnerait à être expérimenté dans la formation des formateurs sur l'étude de la

langue. Ainsi les enseignants formés sur les corpus pourraient à leur tour former leurs élèves à la démarche par corpus.

Bibliographie

- Audion, L. (2020). « Quelle approche didactique de la grammaire en formation d'enseignants ? », *Le français aujourd'hui*, 211, 73-86.
- Barth B.M. (2004). « Le transfert des connaissances : quels présupposés ? quelles implications pédagogiques ? », Presseau, A. & Frenay, M. (éds). *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*. Québec : Presses Universitaires de Laval.
- Boivin M-C., (2014). « Quand les élèves « font de la grammaire » en classe : analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire », *Repères* 49, p. 131-145. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.717>
- Chiss, J. (2021). « Grammaire : l'éternel retour de l'identique ? ». *Le français aujourd'hui* 214, 121-124. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.214.0121>
- Combaz C. et Elalouf M.-L. (2015). Une phrase dictée, trois enseignants, trois formes d'étayage. *Glottopol* 26, 92-100.
- Garcia-Debanc, C., Roubaud, M-N. et Béchour, M. (2022). *Guide pour enseigner la grammaire. La grammaire pour écrire CE2 et cycle 3*, Paris : Retz.
- Hubert, B. (2016). « Formation des enseignants : le casse-tête de la grammaire : D'une recherche clinique dialogique à un nouveau dispositif de formation-recherche », *Le français aujourd'hui*, 192, 117-132. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.192.0117>
- Parisi, G. et Grossmann, F. (2009). « Démarche didactique et corpus en classe de grammaire : le cas du discours rapporté », *Repères*, 39. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.843>
- Risselin, K. (2020). « Des professeurs de lettres en formation de grammaire : quels partis-pris pour le formateur ? », *Le français aujourd'hui*, 211, 87-98. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.211.0087>
- Vaguer, C. (2007). « Corpus, vous avez dit corpus ! De la notion de corpus à la création d'un corpus informatisé », *Corpus, Langues et Linguistique*, 207-223.

Textes officiels

- Ministère de l'éducation nationale (2019), « Les programmes de français en seconde générale et technologique et en première des voies générale et technologique », BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019.
En ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special1/MENE1901575A.htm>
- Ministère de l'éducation nationale (2019). « Enseignement de la langue : compétences linguistiques et langagières du cycle 4 au lycée ». Séminaire *Enseignement de la*



Revue de Didactique de la Grammaire

<http://scolagram.u-cergy.fr/>

langue. En ligne : <https://eduscol.education.fr/525/seminaire-enseignement-de-la-langue-competences-linguistiques-et-langagieres-du-cycle-4-au-lycee>

Ministère de l'éducation nationale (2020), « La grammaire du français », publication EDUSCOL du 15 juillet 2020.

En ligne : <https://eduscol.education.fr/cid153085/grammaire-francais.html>